

REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 22	n. 2	350 p.	Agosto 2025
----------------	-----------	-------	------	--------	-------------

DIRETORIA DO GEL / 2023 - 2025 (UNICAMP - Campinas)

Presidente: Livia Oushiro

Vice-Presidente: Dayane Celestino de Almeida

Secretária: Erica Luciene Alves de Lima

Tesoureiro: Thiago Oliveira da Motta Sampaio

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br | <https://revistas.gel.org.br/rg>

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto

Prof. Dr. Eduardo Penhavel

Prof. Dr. Oto Araújo Vale

Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio

Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

ASSISTENTE EDITORIAL

Milton Bortoleto

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp)

Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona)

Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ)

Evani Viotti (USP)

Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)

Helena Nagamine Brandão (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Jacques Fontanille (Université de Limoges)

José Borges Neto (UFPR)

Kanavilil Rajagopalan (Unicamp)

Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG)

Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp/FCLAr)

Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp)

Marta Luján (The University of Texas)

Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP)

Otto Zwartjes (University of Amsterdam)

Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven)

Raquel Santana dos Santos (USP)

Renata Coelho Marchezan (Unesp/FCLAr)

Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp)

Catálogo na Publicação elaborada por
Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO | CONTENTS

- 8 **A LINGUÍSTICA EM MOVIMENTO: DISCURSOS, FORMAS E FRONTEIRAS**
APRESENTAÇÃO
Marcelo Módolo
- 14 **PRESERVAÇÃO DA LATERAL PÓS-VOCÁLICA NO SUDOESTE DO PARANÁ**
THE PRESERVATION OF THE POST-VOCALIC LATERAL CONSONANT IN SOUTHWESTERN PARANÁ
Eduarda Rocha Borghelott, Susiele Machry da Silva e Luciene Bassols Brisolara
- 39 **A LEITURA DE TEXTOS CIENTÍFICOS NA ESCOLA COMO ACESSO À CIDADANIA**
READING SCIENTIFIC TEXTS IN SCHOOL AS A PATHWAY TO CITIZENSHIP
Guilherme Brambila
- 66 **PORTUGUÊS BRASILEIRO FALADO, ABORDAGEM MULTISSISTÊMICA E ASPECTO VERBAL**
BRAZILIAN PORTUGUESE, MULTISSYSTEMIC APPROACH, VERBAL ASPECT
Ataliba Teixeira de Castilho
- 111 **DO E-SOCIAL AO G4: PRIMEIRAS NOTAS SOBRE O USO DE LETRAS MORFOLÓGICAS NO PORTUGUÊS DO BRASIL**
FROM E-SOCIAL TO G4: FIRST NOTES ON THE USE OF MORPHOLOGICAL LETTERS IN BRAZILIAN PORTUGUESE
Carlos Alexandre Gonçalves, Lalia do Nascimento de Souza, Luciano Mendonça Jr e Sarina Batista Santos
- 137 **A INFLUÊNCIA DAS FUNÇÕES EXECUTIVAS NA PRODUÇÃO DE LIAISON POR BRASILEIROS EM CONTEXTO DE INSTRUÇÃO**
THE INFLUENCE OF EXECUTIVE FUNCTIONS ON THE PRODUCTION OF LIAISON BY BRAZILIAN LEARNERS
Rafael Leandro Götz, Ubiratã Kickhöfel Alves e Gabriela Peretti Wagner

- 164 **COMPLEXIDADE LINGUÍSTICA NO CARIBE: PROLEGÔMENOS A UM CONCEITO DE CARIBE CRIOLIFRANCÓFONO**
LINGUISTIC COMPLEXITY IN THE CARIBBEAN: PROLEGOMENA TO A CONCEPT OF CRIOLIFRANCOPHONE CARIBBEAN
Dieumette Jean
- 193 **LÍNGUA E LUTA DE CLASSES: O DREAD TALK COMO REGISTRO SOCIOLINGUÍSTICO DE RESISTÊNCIA**
LANGUAGE AND CLASS STRUGGLE: DREAD TALK AS A SOCIOLINGUISTIC REGISTER OF RESISTANCE
Marcos Vinícius Martim e Daniel Nascimento e Silva
- 222 **ASPECTOS DO ASPECTO: REVISITANDO A DISCUSSÃO SOBRE OS MORFEMAS ASPECTUAIS DO PORTUGUÊS**
ASPECTS OF ASPECT: REVIEWING THE DISCUSSION OF PORTUGUESE ASPECTUAL MORPHEMES
Maurício Resende
- 250 **ENTRE O ESPAÇO, O TEMPO E O MODO: AS OPERAÇÕES LINGUÍSTICAS DA PREPOSIÇÃO A**
BETWEEN SPACE, TIME AND MODE: THE LINGUISTIC OPERATIONS OF THE PREPOSITION A
Elizabeth Gonçalves Lima Rocha
- 267 **A ORTOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO SOB O PRISMA DA COMPLEXIDADE**
ORTHOGRAPHY IN HIGH SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY
Midian Araújo Santos, Maria José de Pinho e Karylleila dos Santos Andrade Kingler
- 295 **HORIZONTE IDEOLÓGICO, DISCURSO ALHEIO E POLÊMICA NO LIVRO-MANIFESTO DE ZACARIAS DE GÓIS E VASCONCELOS**
IDEOLOGICAL HORIZON, REPORTED SPEECH, AND POLEMIC IN THE MANIFESTO BOOK OF ZACARIAS DE GÓIS E VASCONCELOS
Rafael Schneider e Sheila Vieira de Camargo Grilo

**PERCEPÇÕES LINGUÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS
E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA PRESENTES NO DISCURSO DE
PEDAGOGAS DA ESCOLA SANTA LUZIA – ACRE**

*LINGUISTIC PERCEPTIONS ABOUT LANGUAGE TEACHING AND LINGUISTIC
VARIATION PRESENT IN THE DISCOURSE OF PEDAGOGUES AT THE SANTA
LUZIA SCHOOL – ACRE*

Marinete Rodrigues da Silva, José Mauro Souza Uchôa e Maria Clissia de
Souza Valeiko

Entre variação, ensino e categorias da experiência: a língua em múltiplas frentes

Os doze artigos reunidos neste volume compõem um painel vivo da pesquisa linguística contemporânea, em que descrição empírica, elaboração teórica e inquietações pedagógicas se entrelaçam. Em comum, está um gesto insistente de voltar à língua em uso, não como objeto estático, mas como prática em curso, atravessada por formas, categorias e modos de dizer que se atualizam no cotidiano. Ao percorrer diferentes objetos e perspectivas, os trabalhos aqui apresentados desenham um campo em permanente deslocamento, atento tanto às engrenagens da língua quanto às maneiras pelas quais significamos – e nos significamos – no mundo.

Em “Preservação da lateral pós-vocálica no sudoeste do Paraná”, Eduarda Rocha Borghelott, Susiele Machry da Silva e Luciene Bassols Brisolara acompanham de perto a vida de um som aparentemente discreto – o “l” no fim das sílabas – e mostram que, no sudoeste do Paraná, ele ainda resiste com força na sua forma plena, como em sal e alto. Mais do que registrar um traço fonético, o estudo revela um padrão consistente: a lateral se mantém como escolha predominante na comunidade, contrariando a tendência mais ampla do português brasileiro, em que esse som frequentemente se transforma em semivogal.

Ao mesmo tempo, deixam ver que essa estabilidade não é imóvel. A análise evidencia que variantes como a vocalização e, em menor medida, o rotacismo e a velarização, aparecem de modo seletivo, associadas a perfis sociais específicos – sobretudo entre falantes mais jovens, no caso da vocalização, e entre mais velhos, no caso do rotacismo. Desenha-se, assim, um quadro dinâmico, em que conservação e mudança coexistem.

O que emerge, no fim, é o retrato de uma comunidade linguística em equilíbrio delicado: de um lado, a força da tradição, ancorada na história social e no contato linguístico da região; de outro, sinais de deslocamento que anunciam possíveis mudanças em curso. A língua, ali, não apenas se mantém; ela negocia, a cada fala, o que fica e o que começa a mudar.

No texto “A leitura de textos científicos na escola como acesso à cidadania”, Guilherme Brambila sustenta que a leitura de textos científicos, desde a escola básica, deve ser concebida como uma prática formadora de cidadania. Não se trata apenas de compreender informações, mas de formar leitores capazes de situar os textos em seus contextos de produção e, sobretudo, de mobilizar o que leem para agir no mundo. O autor observa que as atividades didáticas costumam privilegiar a compreensão e a análise, mas ainda exploram pouco o potencial de engajamento que esses textos oferecem. Diante disso, propõe uma reorientação do trabalho com a leitura, de modo que ela articule letramento científico e participação social, aproximando o conhecimento científico das experiências concretas dos alunos e contribuindo para sua formação crítica e emancipatória.

O artigo “Português brasileiro falado, abordagem multissistêmica e aspecto verbal”, de Ataliba Teixeira de Castilho, apresenta o aspecto verbal como uma forma de dar corpo à experiência do tempo na linguagem, mostrando que, no português, ele não se reduz a uma marca isolada, mas emerge da articulação de diferentes elementos da língua. Ao aproximá-lo da categoria cognitiva de movimento, propõe que, ao falar, o sujeito apreende o desenrolar das ações – distinguindo o que dura, o que se completa e o que se repete – por meio de recursos que atuam em conjunto. O aspecto, assim, deixa de ser apenas uma categoria gramatical e passa a ser entendido como um modo de organizar e significar a experiência.

Mudada a perspectiva para a morfologia e a formação de palavras, Carlos Alexandre Victório Gonçalves, Luciano Mendonça Junior, Lalia Souza e Sarina Santos, em “Do e-social ao G4: primeiras notas sobre o uso de letras morfológicas no português do Brasil”, descrevem o uso crescente de letras na criação lexical do português contemporâneo.

Com base em dados coletados sobretudo na internet, os autores mostram que elementos como *e-*, *i-*, *x-*, *z-* e *o ’s* passam a funcionar como unidades morfológicas produtivas, recorrentes e com valor semântico identificável, comportando-se, em muitos casos, de modo semelhante a prefixos ou formativos. Argumentam que essas “letras morfológicas” se organizam a partir de três fontes principais – empréstimo do inglês, abreviação e analogia –, evidenciando que o português brasileiro não apenas incorpora formas externas, mas também desenvolve esquemas próprios de formação de palavras. O estudo, de caráter descritivo, oferece assim um retrato preciso de um léxico em expansão, sensível à inovação e ao uso.

Rafael Leandro Götz, Ubiratã Kickhöfel Alves e Gabriela Peretti Wagner, no artigo “A influência das funções executivas na produção de *liaison* por brasileiros em contexto de instrução”, investigam o papel da memória de trabalho e do controle inibitório no desempenho de aprendizes brasileiros de francês diante do fenômeno da *liaison*. Com base em um estudo quase-experimental, analisam a produção antes e depois de uma intervenção com instrução explícita, relacionando os resultados a medidas dessas funções executivas. Embora não tenham sido encontradas correlações estatisticamente significativas entre os fatores cognitivos e o desempenho, os dados indicam melhora nos índices de acuidade após a instrução. O estudo, de caráter exploratório, aponta assim para a relevância da instrução explícita no desenvolvimento fonético-fonológico e para a necessidade de investigações futuras que articulem cognição e ensino de línguas.

A perspectiva sociolinguística e histórico-cultural também se faz presente neste número da *Revista do GEL* no artigo “Complexidade linguística no Caribe: prolegômenos a um conceito de Caribe criouli-francófono” de Dieumette Jean. O texto apresenta uma reflexão crítica sobre as formas de nomear o espaço caribenho, problematizando a denominação tradicional “Caribe francófono” e evidenciando suas limitações diante da complexidade etnolinguística da região.

A partir de uma abordagem que articula história, língua e cultura, o artigo percorre as origens do termo “Caribe”, discute a insuficiência das classificações baseadas apenas em línguas coloniais e propõe o conceito de “Caribe criouli-francófono”, mais abrangente e adequado para dar conta das dinâmicas de criouliização e da centralidade das línguas crioulas nas práticas sociais e identitárias da região.

Na sequência, em “Língua e luta de classes: o *Dread Talk* como registro sociolinguístico de resistência”, Marcos Vinícius Martim e Daniel Nascimento e Silva analisam o *dread talk* como uma prática linguística marcada por posicionamentos ideológicos e por disputas de sentido. Os autores mostram que, mais do que um modo de falar, trata-se de uma forma de reconfigurar a língua, produzindo deslocamentos semânticos e afirmando identidades em contextos de desigualdade. Nesse quadro, a linguagem aparece como espaço de conflito e de resistência, evidenciando sua implicação nas dinâmicas sociais e nas relações de poder.

No que diz respeito aos estudos de aspecto verbal e das categorias aspectuais no português, temos o artigo “Aspectos do aspecto: revisitando a discussão sobre os morfemas aspectuais do português”, de Maurício Resende. O trabalho retoma uma questão clássica da descrição gramatical para revê-la sob nova

luz. Ao revisitar o estatuto dos chamados morfemas aspectuais, mostra que o aspecto não pode ser pensado como uma marca isolada ou rigidamente categorizável, mas como um fenômeno que emerge da articulação de diferentes recursos da língua. Nesse movimento, desloca-se o olhar de uma perspectiva mais segmentada para uma visão integrada, em que formas, contextos e valores aspectuais se constroem em conjunto. O resultado é uma leitura mais fina e dinâmica do aspecto, entendido não apenas como categoria gramatical, mas como modo de organizar a experiência temporal no discurso.

A perspectiva enunciativa, ancorada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), também se faz presente neste número da *Revista do GEL* no artigo “Entre o Espaço, o Tempo e o Modo: as operações linguísticas da preposição σ ”, de Elizabeth Gonçalves Lima Rocha. O texto revisa criticamente abordagens tradicionais e cognitivistas e propõe que a descrição das preposições articule variação de uso e invariância semântica.

Nesse sentido, mostra que a preposição σ não se reduz a um marcador de localização, mas atua como operador de discernimento, modificando o modo de apreensão dos termos com que se relaciona. Ao analisar diferentes ocorrências, o artigo evidencia que seu funcionamento introduz uma dimensão qualitativa e relacional, contribuindo para uma compreensão mais integrada das preposições no português brasileiro.

Em “A ortografia no ensino médio no prisma da complexidade”, Midian Araújo Santos, José de Pinho e Karylleila dos Santos Andrade Kingler revisitam o ensino da ortografia ao deslocá-lo de uma perspectiva normativa e mecanicista para uma abordagem orientada pela Complexidade.

Nesse enquadramento, mostram que a ortografia não pode ser reduzida à memorização de regras, mas deve ser compreendida como um sistema dinâmico, atravessado por fatores linguísticos, cognitivos e sociais que se articulam de forma não linear. Ao propor um ensino mais reflexivo e integrado, o artigo evidencia a necessidade de considerar a língua em funcionamento, favorecendo práticas pedagógicas que promovam a compreensão dos princípios que organizam o sistema ortográfico e sua inserção nas práticas de uso.

No penúltimo artigo deste tomo, “Horizonte ideológico, discurso alheio e polêmica no livro-manifesto de Zacarias de Góis e Vasconcelos”, Rafael Schneider e Sheila Vieira de Camargo Grillo examinam a arquitetura discursiva do texto à luz de categorias da tradição bakhtiniana.

Ao focalizar a presença do discurso alheio e a constituição de um horizonte ideológico marcado pela polêmica, os autores mostram que o livro-manifesto se organiza como espaço de confronto entre vozes, no qual dizer é, ao mesmo tempo, responder e posicionar-se. Nesse movimento, evidenciam que o discurso não apenas reflete disputas já dadas, mas as rearticula, configurando-se como lugar privilegiado de produção de sentidos e de embate ideológico.

No término da sequência de artigos, há um segundo trabalho sobre atitudes linguísticas: “Percepções linguísticas sobre o ensino de línguas e variação linguística presentes no discurso de pedagogas da escola Santa Luzia – Acre” de Marinete Rodrigues da Silva, José Mauro Souza Uchôa e Maria Clissia de Souza Valeiko. O artigo discute as crenças e atitudes linguísticas de professoras da educação básica, examinando de que modo tais percepções – ancoradas em valores sociais, culturais e escolares – orientam suas práticas pedagógicas e seus julgamentos sobre as variedades do português. A partir de dados empíricos obtidos por meio de testes de crenças e atitudes, evidencia-se a persistência de uma tensão: de um lado, a valorização da norma padrão como índice de prestígio, competência e ascensão social; de outro, sinais de reconhecimento da legitimidade das variedades não padrão, ainda que frequentemente subordinadas no espaço escolar.

Os doze trabalhos que compõem este volume – organizados em ordem alfabética pelo sobrenome do autor (ou do primeiro autor) – dão a ver, de modo eloquente, a amplitude e a densidade das investigações atuais sobre a linguagem. Ao mobilizarem distintos recortes, referenciais teóricos e gestos analíticos, esses estudos não apenas refletem, mas também renovam linhas de pesquisa que atravessam a história editorial da *Revista do GEL* ao longo de seus vinte e dois volumes já publicados.

Mais do que reunir contribuições, este conjunto instaura um espaço de interlocução: coloca em circulação problemas, tensiona perspectivas e amplia o alcance das discussões no campo. Com isso, busca-se não apenas trazer pesquisas significativas à baila, mas também fomentar o debate acadêmico, iluminar novas trilhas interpretativas e dar visibilidade a movimentos recentes da pesquisa linguística.

Reitero, por fim, meu agradecimento à Letraria e a toda a sua equipe, a Milton Bortoleto, pelo cuidadoso trabalho editorial, bem como aos autores e pareceristas, cujo empenho sustenta e qualifica este projeto científico coletivo.

Que os textos aqui reunidos encontrem leitores atentos e críticos, e que possam, sobretudo, provocar novas perguntas, deslocar certezas e alimentar o movimento contínuo da reflexão acadêmica.

Marcelo Módolo¹, Editor da *Revista do GEL*.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil;
modolo@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

Preservação da lateral pós-vocálica no sudoeste do Paraná

Eduarda Rocha BORGHELOTT¹

Susiele Machry da SILVA²

Luciene Bassols BRISOLARA³

1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
| eduardarochaborghelott@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1543-4165>

2 Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil
| susiele.machry@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-7125-947X>

3 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil
| bluciene@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.3996>

Resumo: A realização do /l/ pós-vocálico, ou seja, em coda medial (ex.: “palco”) ou final (ex.: “sal”) pode apresentar variantes como o rotacismo, a velarização, a vocalização ou o apagamento (Tasca, 1999; Pinho; Margotti, 2010; Quednau, 1993; Espiga, 2001; Collischonn; Quednau, 2009; entre outros). No Sul do Brasil, entretanto, há registros também de uma tendência à preservação da lateral (Pinho; Margotti, 2010; Machry da Silva *et al.*, 2020). Neste artigo, propomos uma descrição e discussão, pautada em uma análise sociolinguística, da preservação da lateral pós-vocálica no município de Francisco Beltrão-PR, a partir de estudos preliminares que indicam haver na região a probabilidade de manutenção da lateral, com pouca ocorrência de fenômenos como o rotacismo e a vocalização. Para tanto, foram coletados dados de fala de 14 informantes domiciliados no município, que se localiza na região sudoeste do Paraná, observando a preservação da lateral em relação a variantes como a vocalização, o rotacismo e a velarização. Os dados procedentes de uma análise descritiva e inferencial permitem confirmar a hipótese de que há predominância do uso da lateral pelos participantes. Formas variantes como o rotacismo e a vocalização aparecem em proporções consideravelmente menores, estando associadas a grupos mais específicos, com o uso do rotacismo entre os falantes com mais idade e, da vocalização por mais jovens.

Palavras-chave: Lateral pós-vocálica. Português do Sudoeste do Paraná. Sociolinguística Variacionista.

The preservation of the post-vocalic lateral consonant in southwestern Paraná

Abstract: The realization of the post-vocalic /l/ – specifically in the medial coda (e.g., “palco”) and word-final (e.g., “sal”) positions – may exhibit variants such as rhotacism, velarization, vocalization, or deletion (Tasca, 1999; Pinho; Margotti, 2010; Quednau, 1993; Espiga, 2001; Collischonn; Quednau, 2009; among others). In Southern Brazil, however, there are reports of a tendency toward the preservation of the lateral consonant (Pinho; Margotti, 2010; Machry da Silva *et al.*, 2020). Based on sociolinguistic analysis, this article describes and discusses the preservation of the post-vocalic lateral in the municipality of Francisco Beltrão, Paraná. It draws on preliminary studies indicating a likelihood of lateral maintenance in this region, with a low occurrence of phenomena such as rhotacism and vocalization. For this purpose, speech data were collected from 14 informants residing in the southwestern region of Paraná. The study

examined the preservation of the lateral consonant in contrast to phonetic variants such as vocalization, rhotacism, and velarization. The results obtained through descriptive and inferential analyses support the hypothesis that the use of the lateral consonant predominates among the participants. Variant forms occur in considerably lower proportions and are associated with specific groups: rhotacism is more frequent among older speakers, while vocalization is more common among younger ones.

Keywords: Post-vocalic lateral. Southwestern Paraná Portuguese. Variationist Sociolinguistics.

Introdução

O /l/ quando em posição pós-vocálica, medial (ex.: “altura”) ou final (ex.: “sal”) apresenta, no português brasileiro, tendência a uma pronúncia variável com o registro de variantes como: (i) vocalização (a[w]tura e sa[w]); (ii) rotacismo (a[r]tura e sa[r]); (iii) velarização (a[ʎ]tura e sa[ʎ]). Dentre essas variantes, têm se mostrado mais recorrente na posição de coda, em boa parte do Brasil, o uso da vocalização, isto é, da semivogal [w] (Tasca, 1999; Quednau, 1993; Collischonn; Quednau, 2009; Sá, 2006, entre outros); a velarização é mais presente em variedades fronteiriças ou que tenham a influência do contato com o espanhol (Espiga, 2001). Já o rotacismo é uma variante de registro histórico, com pouca recorrência na posição de coda (sendo seu uso mais recorrente em *onset* silábico, como em p[r]anta para “planta”); quando presente, a variante está associada a grupos de falantes mais específicos, a exemplo de pessoas mais velhas (também por influências étnicas desses grupos) e com menor escolaridade (Costa, 2007; Borghelott, 2024).

Não obstante, em variedades de fala, como da região sul do Brasil, ainda se observa forte tendência à preservação da lateral, ou seja, ao seu uso na forma plena (como a[l]tura e sa[l]). Outrossim, ainda que no Brasil se mostre predominante a escolha pela forma vocalizada, há em algumas regiões, especialmente mais ao sul, maior conservadorismo (Pinho; Margotti, 2010; Koch; Klassmann; Altenhofen, 2011). Nessas regiões, pela própria formação histórica da migração italiana e alemã, e do contato linguístico com o espanhol, tanto se faz presente a lateral preservada quanto o registro da variante velarizada (como destaca o estudo de Espiga, 2001).

Nesse contexto, o estudo aqui proposto analisa a preservação da lateral no município de Francisco Beltrão, localizado na região sudoeste do Paraná. Tem-se nessa variedade características de formação histórica e social que são muito

peculiares e que podem contribuir para o que Pinho e Margotti (2010) apontam como condições ao conservadorismo da lateral. Formado em maioria por imigrantes italianos, alemães e poloneses, que primeiro se instalaram no Rio Grande do Sul, o município tem moradores em maioria descendentes desses grupos. Além disso, destaca-se ser uma região com localização geográfica que, em certa medida, contribui para o contato com o espanhol, já que está localizada a cerca de 100 km da fronteira com a Argentina, sendo por isso, muito comum moradores fazerem compras ou visitar o país vizinho. De outra perspectiva, Francisco Beltrão também é uma cidade polo da região sudoeste, em constante crescimento e avanço nas áreas de educação e tecnologias, atraindo com isso jovens de diferentes regiões do Brasil.

Uma análise sociolinguística no município, no caso deste estudo voltada para a lateral pós-vocálica, pode revelar por um lado, como destacado, o conservadorismo da lateral e até do uso de variantes como o rotacismo e a forma velarizada (pela sua formação histórica); contudo, por outro lado, pode mostrar a inserção da variante vocalizada, pela rotatividade dos falantes, especialmente os mais jovens. Tendo isso em vista, nossa análise se centra no uso da preservação da lateral, que se sustenta pela hipótese, a partir de estudos prévios, de ser essa a forma mais predominante na região (Machry da Silva *et al.* 2020)⁴. A análise foi desenvolvida a partir de dados de fala de 14 informantes, todos eles domiciliados no município. Os dados contam com produções da lateral nas posições de coda medial (ex: “alto”, “balde”) e coda final (ex: “sal”, “local”), oriundos de gravações a partir de instrumentos que incluíam nomeação e descrição de imagens, leitura de frases, e conversas do tipo relato, sobre temas como infância, viagens e educação. Os dados foram interpretados à luz da Sociolinguística Quantitativa (Labov, 1972), a partir de uma análise de oitiva, com vistas a observar as formas predominantes em uso e o papel das variáveis linguísticas e sociais para a manutenção/preservação da lateral e/ou o uso de outras formas variantes.

A Sociolinguística e a produção da lateral pós-vocálica

No português brasileiro, o fonema /l/ se manifesta nas seguintes posições silábicas: em onset simples inicial, como em “laranja”; em onset complexo, como em “clero”; em coda medial, como em “bolsa”; e em coda final, como em “vil”. No que tange às consoantes líquidas, Lawson *et al.* (2011) salientam que

⁴ Mencionamos a pesquisa das autoras sobre a pronúncia da lateral /l/, incluindo as cidades de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos, em que se observou a tendência de haver na região a preservação da lateral.

o /l/ pós-vocálico apresenta uma forte tendência à variação, podendo alternar entre laterais e róticos, róticos e laterais, ou uma combinação de ambos. Essa propensão à variação do /l/ em posição de coda silábica também é mencionada por Hora, Pedrosa e Cardoso (2010), que afirma que esse contexto favorece ainda mais a ocorrência de variações, especialmente na posição final de palavra: “Podemos concluir que a coda é a posição mais débil da estrutura silábica, por isso torna-se bastante suscetível à variação em qualquer que seja a sua posição dentro da palavra, acentuando-se ainda mais na posição final” (Hora; Pedrosa; Cardoso, 2010, p. 73).

Tal fenômeno não é exclusivo do português brasileiro, sendo também visível em outros idiomas, como no inglês, francês, polonês e catalão (Dickey, 1997); e historicamente na evolução do latim (Silva Neto, 1977). No português brasileiro, a lateral pós-vocálica pode se manifestar de diferentes formas, entre as quais se destacam: a alveolar [l], a velar [ʎ], a vocalizada [w], o apagamento [Ø] e o rotacismo /R/, realizado como tepe [r] ou retroflexo [ɻ]. Pesquisas realizadas (Quednau, 1993; Costa, 2007; Hahn; Quednau, 2007; Collischonn; Quednau, 2009; Nedel, 2009; Battisti; Moras, 2015) apontam para o predomínio da forma vocalizada na fala dos brasileiros.

Esse cenário diverge em algumas áreas do país, como em localidades da região Sul. Em estudo sobre a pronúncia da lateral no sudoeste do Paraná, incluindo as cidades de Francisco Beltrão, Pato Branco e Dois Vizinhos (Machry da Silva *et al.*, 2020), observam a predominância da lateral. Esse resultado é condizente com as pesquisas desenvolvidas por Pinho e Margotti (2010), Espiga (2001) e Tasca (1999) que destacam a preservação da lateral alveolar e a forma velarizada no Sul. Dentro dessa perspectiva, Pinho e Margotti (2010), em um estudo realizado em 25 capitais brasileiras, identificaram a presença da lateral plena [l] e da variante velarizada [ʎ], exclusivamente na fala de informantes de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. De acordo com Espiga (2001), a ocorrência da forma velarizada [ʎ], por sua vez, é particularmente comum nos dialetos das áreas fronteiriças, resultado do contato entre o português e o espanhol. Além disso, a formação étnica da região durante a colonização, composta majoritariamente por migrantes alemães, italianos e poloneses, também contribuiu para essa variação. A diversidade cultural e linguística dessas comunidades influenciou a variação da lateral /l/, criando um cenário linguístico distinto do restante do Brasil, onde a vocalização é mais comum.

Desse modo, tendo em vista a caracterização sociolinguística de Francisco Beltrão, esta pesquisa parte da hipótese de que, nesse território, ainda prevalece a produção da forma alveolar [l], como “sa[l]” e “a[l]tura”. Essa suposição se

baseia em estudos anteriores que indicam uma tendência à realização plena da lateral na região sul do Brasil (Pinho; Margotti, 2010; Machry da Silva *et al.*, 2020). Espera-se, também, registrar a ocorrência de variantes, como a vocalização, o rotacismo e a velarização, mas de forma menos frequente, associada a grupos ou falantes específicos.

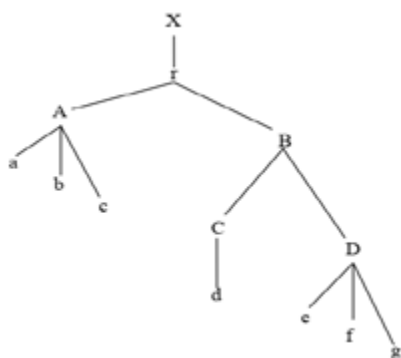
O comportamento da lateral pós-vocálica foi também interpretado à luz da Geometria de Traços (Clements, 1989), a partir de uma regra telescópica (Quednau, 1993; Espiga, 1997, 2001). Com base em uma representação hierárquica, que advém da proposta, os autores interpretam a lateral pós-vocálica como um resultado da mudança de traços. Por essa interpretação, a passagem de l (lateral plena) para w (forma vocalizada) ocorre mediante estágios intermediários, onde primeiro deriva a forma velarizada, a partir de uma regra que insere o nó vocálico. A realização de [w], forma vocalizada, por sua vez, ocorre a partir da lateral velarizada com o apagamento do traço coronal.

| A Geometria de Traços

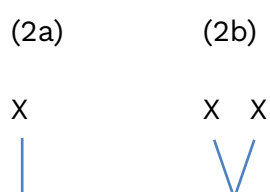
A Geometria de Traços, cuja versão mais atual foi formulada por Clements e Hume (1995), tinha a finalidade de mostrar que traços fonológicos podem operar de forma isolada ou como um conjunto solidário.

Nesse modelo teórico, os segmentos possuem uma estrutura interna que é representada por nós que são ordenados de forma hierárquica. Há dois tipos de nós: os terminais e os intermediários. Os primeiros são os traços fonológicos e, os segundos, as classes de traços, conforme pode ser observado no diagrama arbóreo proposto por Clements e Hume (1995, p. 249 *apud* Matzenauer (2014, p. 48):

(1)

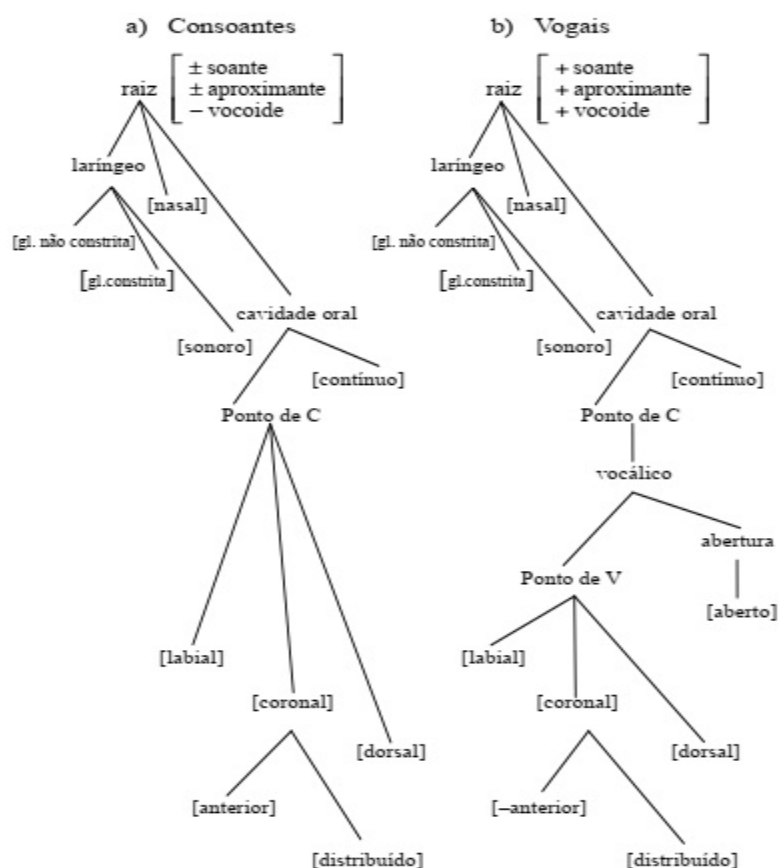


O diagrama arbóreo apresentado em (1) contém símbolos. O r é o nó da raiz, ou seja, o segmento em questão. As letras maiúsculas indicam os nós de classe, que se encontram hierarquicamente acima de grupos de elementos que constituem unidades ou classes naturais em regras fonológicas. C e D são nós irmãos e dependem de B. As letras minúsculas representam traços fonológicos. Acima do nó da raiz r aparece X, que indica uma unidade abstrata de tempo. A representação da unidade de tempo pode variar a depender do segmento. Por exemplo, vogais e consoantes simples apresentam uma unidade de tempo ligada a um nó de raiz (2a), mas se as vogais forem longas ou no caso de consoantes geminadas, haverá duas unidades de tempo (2b). Todos os nós apresentados no diagrama arbóreo são ligados por linhas de associação.



É importante salientar que, segundo Clements e Hume (1995, p. 250 *apud* Matzenauer 2014, p. 49), “as regras fonológicas constituem uma única operação, ou seja, as regras são consideradas naturais quando dizem respeito a traços individuais ou a nós de classe”. Uma regra natural, portanto, pode atingir o nó estrutural B ou apenas f, mas não será natural se atingir b, d, f, por exemplo. Em (3) é representada a hierarquia de consoantes e vogais, conforme Clements e Hume (1995, p. 292 *apud* Matzenauer 2014, p. 50).

(3)



Na representação em (3), indica-se a hierarquia de consoantes e vogais, em que alguns traços são binários, sendo classificados como + ou -, como em + soante, - soante, e outros são monovalentes, ou seja, apenas pode ser indicada a existência do traço, como labial, coronal e dorsal, por exemplo.

Em (3) também é possível identificar o nó da raiz que, como mencionado em (1), domina todos os traços, essa unidade é responsável por representar os segmentos em obstruintes, nasais, líquidas e vogais. Há ainda: o nó laringeo, que está acima dos traços glote constricta, glote não constricta e sonoro; o nó cavidade oral, que tem como dependentes os traços sonoro e contínuo; o nó ponto de consoante, que tem os traços labial, coronal e dorsal como seus dependentes; o nó vocálico, que domina os traços ponto de V e abertura; o nó ponto de vogal, que faz referência aos traços labial, coronal e dorsal; e o nó abertura, que domina os traços relativos à altura da vogal.

| Metodologia

| O município de Francisco Beltrão/PR

O município de Francisco Beltrão está localizado no sudoeste do estado do Paraná, uma região que, segundo o IBGE (2022), é composta por 42 municípios. Francisco Beltrão faz fronteira com os municípios de Marmeleiro, Manfrinópolis e Enéas Marques, situando-se a cerca de 96 quilômetros da cidade de *Bernardo de Irigoyen*, Argentina, que faz divisa com o Brasil. Essa relativa proximidade facilita o contato frequente dos moradores de Francisco Beltrão com o país vizinho, onde costumam realizar compras, o que contribui para uma maior exposição à língua espanhola.

O processo de povoamento do sudoeste paranaense se intensificou a partir da década de 1940, com a chegada de imigrantes descendentes de italianos, alemães e poloneses, provenientes principalmente dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que se estabeleceram na área. Outro fator que contribuiu para a colonização dessa área foi a criação do projeto governamental “Marcha para o Oeste”, instituído por Getúlio Vargas, que tinha como objetivo a ocupação efetiva de terras remotas do interior do Brasil. Dentro desse projeto, o governo promoveu a instalação de sete colônias nomeadas Colônia Agrícola Nacional General Osório (CANGO), uma delas foi fundada em Francisco Beltrão, em 1943.

Figura 1. Estado do Paraná – localização do município de Francisco Beltrão



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Beltr%C3%A3o

O povoado inicial era formado por trabalhadores rurais que buscavam terras para garantir sua subsistência. Atualmente, Francisco Beltrão conta com aproximadamente 91 mil habitantes (IBGE, Cidades, 2022) e é considerado o maior município da região sudoeste do Paraná, com uma área territorial de 735,111 km². Com o segundo maior PIB da região sudoeste do Paraná (IBGE, 2022), Francisco Beltrão desempenha um papel fundamental na mesorregião, sendo uma referência em termos de desenvolvimento econômico.

| Informantes

Para a realização deste estudo, conforme o exposto na introdução, foram selecionados aleatoriamente 14 informantes, sendo esses nativos do município de Francisco Beltrão/PR ou que tenham vivido nessa comunidade pelo menos 2/3 de suas vidas⁵. Portanto, partindo da proposta de seleção pelo método aleatório estratificado, conforme a Sociolinguística Quantitativa de Labov (1972), foram delimitadas as variáveis sociais que nortearam o processo, sendo estas sexo e idade. Dessa forma, os informantes foram distribuídos do seguinte modo:

Quadro 1. Estratificação dos informantes por célula

	18-29 anos	30-59 anos	60 ou +
Masculino	2	2	2
Feminino	2	2	4

Fonte: Borghelott (2024, p. 65)

A amostra inicial contava com 14 informantes, distribuídos nas faixas etárias de 18 a 29 anos, 30 a 59 anos e 60 anos ou mais, com 6 falantes do sexo feminino e 06 falantes do sexo masculino. No entanto, esses falantes eram predominantemente com escolaridade de Ensino Médio (sendo apenas 02 com Ensino Fundamental) e optou-se por incluir mais dois falantes com idade de 60 anos ou mais, que tivessem apenas o Ensino Fundamental, passando a amostra a contar com 14 informantes.

Quanto à seleção dos informantes, fazemos ainda a ressalva de que, no que tange à escolaridade, por uma dificuldade de contato e aceite dos participantes, para essa não foi possível o preenchimento das células com igual número de

⁵ A composição dessa amostra constitui projeto previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da instituição (CAAE: 60270316.5.0000.5547). Todas as coletas de dados foram realizadas a partir do consentimento prévio dos sujeitos.

informantes de cada nível, sendo a maioria com Ensino Médio e apenas 04 informantes com Ensino Fundamental (um com idade entre 30 e 59 anos e três com idade 60 ou mais). Pesquisas anteriores mostram o uso predominante da forma alveolar entre informantes com mais idade e com menor escolaridade, e preferência pela vocalização por falantes mais jovens e com Ensino Médio/superior (Tasca, 1999; Collischonn; Quednau, 2009; Costa, 2007).

| Descrição e análise dos dados

Para a realização da análise, a partir do estudo preliminar de Machry da Silva *et al.* (2020), realizado na região sudoeste e, de um levantamento prévio das ocorrências quanto ao uso da lateral e de outras variantes, decidimos, a partir da baixa ocorrência de fenômenos como o rotacismo, a vocalização e a velarização, realizar uma análise binária considerando como variável dependente: (1) preservação da lateral e (2) uso de outras variantes. Os resultados, dispostos na Tabela 1, mostram que no município ocorre, confirmando a hipótese inicial, predominantemente, a preservação da lateral, com 74,5% (em um total de 802 dados). O uso de outras variantes (somados os dados) representa 25,5%.

Tabela 1. Preservação da lateral em FB - distribuição das variantes

Preservação da lateral	597/802	74,5%
Uso de outras variantes	205/802	25,5%
	N(total)	Percentual

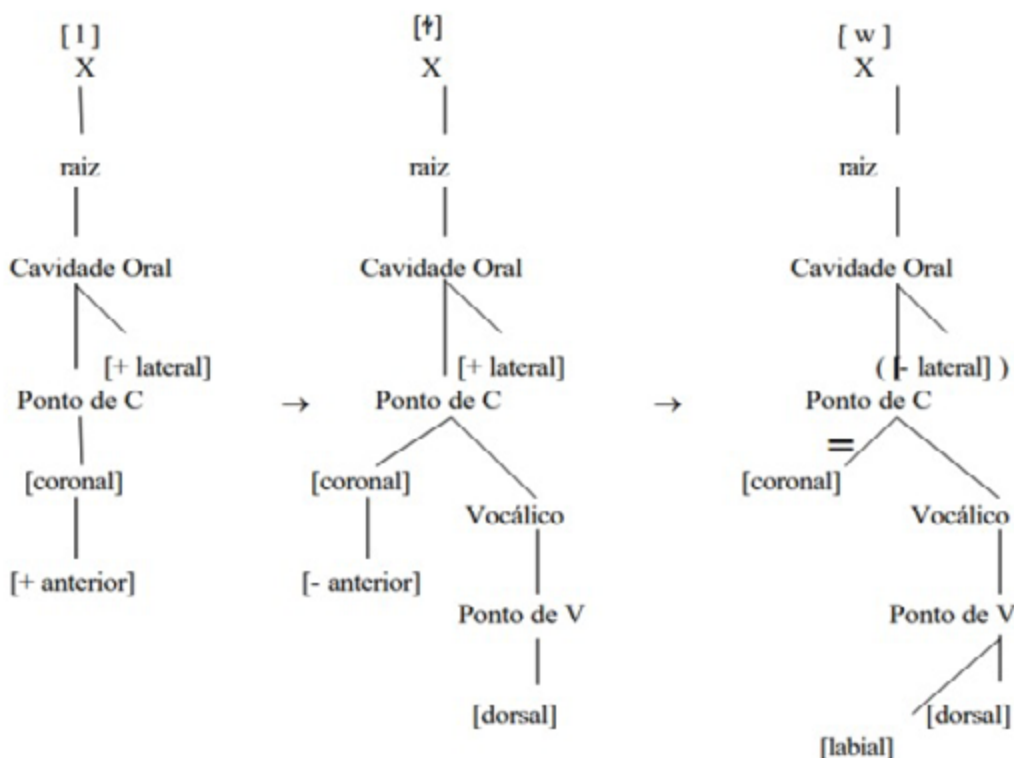
Fonte: Elaboração própria

No uso de outras variantes, ou seja, nos 25% dos dados em que não houve a manutenção da lateral alveolar, observamos que: ocorreu a vocalização em 19,8%, o rotacismo em 4,1% e a lateral velarizada em 1,6%. Tais resultados confirmam, portanto, haver no município a predominância da lateral alveolar, com o surgimento, não tão avançado, da variante vocalização (que tende a ser variante predominante em muitas regiões do Brasil). Esses dados corroboram com os achados das pesquisas de Espiga (1997), Tasca (1999), Pinho e Margotti (2010), e Machry da Silva *et al.* (2020), no sentido de evidenciar uma tendência conservadora quanto ao uso do fonema /l/ na forma alveolar em regiões do Sul do Brasil, especialmente nas cidades interioranas. Outrossim, esse resultado revela-se como decorrente das características da região e de seu processo de colonização. Conforme explicitamos na seção metodológica, Francisco Beltrão foi colonizado por descendentes de italianos, alemães e poloneses, apresentando uma diversidade étnica. Ademais, o município se encontra situado distante de Curitiba e, relativamente, próximo à fronteira com a Argentina.

A preferência da comunidade pela preservação da lateral pós-vocálica, conforme hipótese prevista, leva-nos a interpretar tais dados a partir da regra telescópica, proposta nas análises de Quednau (1993) e Espiga (1997, 2002), sobre o comportamento da lateral no Rio Grande do Sul, numa visão da derivação fonológica, que segue a Geometria de Traços, mostrando os estágios e avanços das formas variantes, conforme demonstra a Figura 2.

Figura 2. Regra telescópica da lateral pós-vocálica

Representação geométrica simplificada da regra telescópica da lateral pós-vocálica, em três estágios



Fonte: Espiga (1997, p. 42)

A regra, representada na figura, pressupõe 3 estágios. No primeiro deles, a lateral ainda está presente; em estágio posterior é substituída, na posição de coda silábica, pela velar [ʔ], pela adição de um nó vocálico. O último estágio da regra mostra a forma vocalizada, ou seja, quando em coda, a pronúncia do /l/ pós-vocálico torna-se uma semivogal, também ligado a um nó vocálico. Na interpretação desta regra, os dados analisados no município de Francisco Beltrão coincidem com o início, quando ainda se configura o uso da lateral na

sua forma plena. Os efeitos da regra também podem evidenciar uma polarização quanto ao uso das variantes da lateral entre os informantes, demonstrando os estágios em que esses se encontram. Na hipótese de que aqueles indivíduos que estão no estágio inicial da regra, ou na intermediária, ainda não utilizam da forma vocalizada. Na Figura 3, expomos a representação gráfica com base nos dados de produção dos informantes deste estudo das variantes: alveolar, vocalização e velarização.

Figura 3. Representação da realização das variantes por informante



Fonte: Elaboração própria

A Figura 3 revela que os informantes A25, A12, A21 e A22 tendem a apresentar maior proporção de preservação da lateral alveolar. No que se refere à vocalização, observa-se que esta variante é mais presente nos informantes A5, seguido pelos informantes A12 e A4. Esses possuem ensino médio completo e A12 e A4 pertencem ao grupo de faixa etária entre 29 e 59 anos. Já o informante A5 pertence ao grupo de jovens, com idades entre 18 e 29 anos.

O uso da vocalização entre os mais jovens, sobretudo, revela estar a regra avançando na comunidade, ainda que, como temos observado, seu uso seja pouco recorrente. Nos dados de velarização, o uso da velar é observado para apenas dois informantes, A1 e A8, ambos com mais de 60 anos e Ensino Fundamental. Esses dados demonstram haver estágios diferentes da regra entre os informantes e um avanço, ainda que não tão emergente, do uso da vocalização entre os mais jovens e também com mais escolaridade. Ou seja,

mesmo que a preservação da lateral seja a forma preferida, são observadas ocorrências da forma velar e da forma vocalizada, estando a forma velar presente entre os mais velhos e, por outra parte, a forma vocalizada entre os mais jovens.

| O efeito das variáveis na preservação da lateral pós-vocálica

Na análise inferencial utilizamos-nos do *software* estatístico *Rstudio*, com o modelo de regressão logística binominal: (1) – análise de efeitos fixos, incluindo as variáveis Idade, Escolaridade, Etnia, Contexto Precedente, Localização na Palavra, e Acento. Vale destacar que, antes de proceder com os modelos de análise, foram realizados testes de *qui-quadrado* e tomadas decisões quanto às variáveis a incluir, de acordo com as interações que pudessem ser significativas com a variável resposta (preservação da lateral x outras formas). Nesses testes preliminares, as variáveis Sexo, Contexto Seguinte e Classe de Palavras não mostraram efeito; notamos, porém, não haver interação entre Idade e Escolaridade (por contarmos células vazias na variável escolaridade), assim como entre Acento e Classes de Palavras. Desse modo, tomamos a decisão de testar um segundo modelo de análise, desta vez incluindo as variáveis Idade, Contexto Precedente, Contexto Seguinte, Localização na Palavra e Classe de Palavras. A segunda análise conduzida mostrou, no entanto, o não papel Contexto Seguinte e Classe de Palavras, reforçando o observado nos testes preliminares; por outro lado, repetiram-se nas duas análises a tendência de efeito das variáveis Contexto Precedente e Localização na Palavra. A partir dessas observações, decidimos por reportar os dados obtidos no modelo que considerou: Idade, Etnia, Contexto Precedente, Localização na Palavra e Acento, conforme descrição na Tabela 2.

Tabela 2. Preservação da lateral: estimativas dos parâmetros do modelo (de regressão logística, modelo linear generalizado de efeitos fixos)

N dados = 802	Percentual de preservação da lateral	Estimativa (logodds – resultado final para cada grupo)	Erro Padrão	Valor z	(p)
<i>(Intercept)</i>		1,4094	0,3193	4,414	< 0,001***
Idade					
60 anos ou + (Vr)	74%	**	**	**	**
18 a 29 anos	38%	0,0614 (- 1,6784)	0.2983	0,223	0,266

N dados = 802	Percentual de preservação da lateral	Estimativa (logodds – resultado final para cada grupo)	Erro Padrão	Valor z	(p)
30 a 59 anos	30%	0.6632 (-3,5422)	0,2287	0,268	0,788
Etnia					
Brasileiros (Vr)	73%	**	**	**	**
Italianos	80%	0,3489 (1,7583)	0,2004	1,741	0,0817
Poloneses	65%	-0,3112 (-1,7026)	0,3386	-0,919	0,3580
Contexto Precedente					
a	71%	**	**	**	**
e	65%	-0,1139 (1,2955)	0,5208	-0,219	0,8268
ε	78%	0,1111 (1,5204)	0,4920	0,226	0,8213
i	66%	-0,1132 (1,2962)	0,4255	-0,266	0,7901
o	80%	0,8818 (2,2912)	0,3395	2,597	0,0093**
o	79%	0,5119 (1,9213)	0,3203	1,598	0,1099
u	91%	1,1729 (2,5823)	0,3941	2,976	0,0029**
Localização na palavra					
Final de palavra (Vr)	79%	**	**	**	**
Interior de palavra	70%	-0,7387 (0,6707)	0,2145	-3,445	0,0005***
Acento					
Pretônica	75%	**	**	**	**
Pós-tônica	58%	-1,3314 (0,078)	0,4720	-2,821	0,0047**
Tônica	75%	-0,4955 (0,9139)	0,2244	-2,208	0,0272*

*Modelo incluindo: glm (formula = lateral ~ idade + etnia + precedente + localização na palavra + acento, family = "binomial", data = dados)

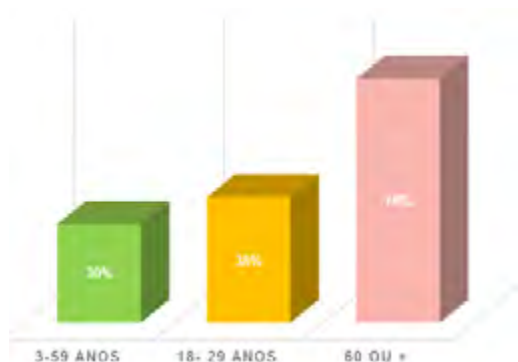
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Vr = valor de referência – intercept

Fonte: Elaboração própria

Os dados representados na Tabela 2 indicam que, com relação às variáveis sociais consideradas na análise, idade e etnia, a variável idade mostra maior proporção de preservação da lateral no grupo de falantes com mais idade, faixa etária de 60 anos ou mais (74%); menor índice de preservação na faixa etária adultos, idade 30 a 59 anos (30%) e jovens, idade entre 18 e 29 anos (38%). Esse resultado mostra-se condizente à hipótese de que os falantes com mais idade tendem a preservar mais a lateral. Na Figura 4, representamos a ocorrência em percentual por faixa etária.

Figura 4. Gráfico representativo da preservação da lateral por idade



Fonte: Elaboração própria

Vale destacar, conforme expomos na Metodologia, que a ocorrência maior de preservação da lateral também tende a estar associada à menor escolaridade (Tasca, 1999; Collischonn; Quednau, 2009). Nossa amostra contou com poucos participantes com Ensino Fundamental, especialmente no grupo dos mais jovens, razão pela qual não temos uma análise precisa dessa variável, com uma distribuição não igual entre as diferentes faixas etárias. Optamos por um levantamento descritivo, apresentado na Figura 5, que permite observar que a preservação tende a ocorrer mais nos falantes com Ensino Fundamental.

Figura 5. Gráfico representativo da preservação da lateral por idade



Fonte: Elaboração própria

Com relação à variável etnia, há uma tendência maior de preservação entre os italianos (80%), seguido dos brasileiros (73%) e dos poloneses (65%). A Figura 6 mostra um gráfico representativo da preservação da lateral considerando a etnia, que resume esses resultados em relação ao percentual de uso da lateral.

Figura 6. Gráficos representativo da preservação da lateral por Etnia



Fonte: Elaboração própria

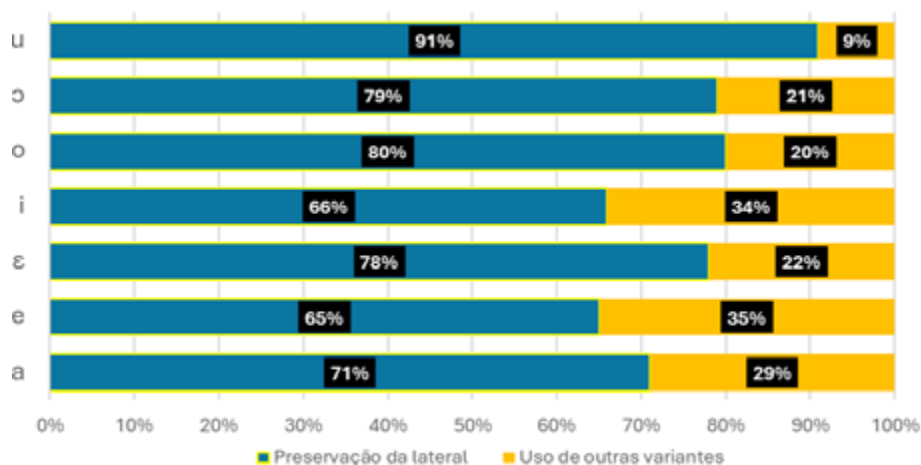
Na análise estatística, resultados dispostos na Tabela 2, atentamos primeiro para o valor do *intercept*, que apresenta estimativa de preservação da lateral de 1,4094, com valor de *p* significativo ($p < 0,05$). Para fazer a atribuição do valor de *logodds* de cada variável (coluna 3 da tabela), realizamos, seguindo o método usado por Araujo (2024), a soma da estimativa ao valor de *intercept* do modelo. O resultado dessa soma, segundo aponta o autor, corresponde ao valor de *logodds*, sendo esse o resultado a ser considerado na análise (por fator). Nessa análise, confirmamos para a variável idade o fator 60 anos ou mais como valor de referência, estimativa de 1,4094 e $p < 0,05$ e efeito significativo; os demais grupos, idade 18 a 29 anos e 30 a 59 anos, mostram efeito não significativo, $p > 0,05$. Tais resultados indicam a preservação da lateral estar mais presente entre os falantes com mais idade.

Com relação à variável etnia, o grupo de brasileiros mostra-se como valor de referência, associado, portanto a uma estimativa de 1,4094 ($p < 0,05$), o que mostra ser a preservação da lateral mais presente neste grupo em relação aos italianos, com *logodds* 1,7583, valor de '*p*' marginalmente significativo ($p < 0,10$) e, poloneses, com efeito não significativo ($p > 0,05$).

Com relação às variáveis linguísticas, os dados descritos na Tabela 2 indicam efeito das variáveis: contexto precedente, localização na palavra e acento na análise de preservação da lateral. No que concerne ao contexto precedente, há probabilidade maior de ocorrer a preservação da lateral quando o contexto

precedente é uma vogal posterior, sendo, respectivamente os valores percentuais de: 91% para /u/, 80% para /o/ e 79% para /ɔ/. No contexto de vogais anteriores, os valores percentuais são mais altos para /ɛ/ (78%) em relação à vogal /i/ (66%) e /e/ (65%). A vogal /a/ valor percentual de 71%. Os resultados relativos a essa variável, em relação aos valores percentuais, são sumarizados na Figura 7.

Figura 7. Preservação da lateral – Contexto Precedente

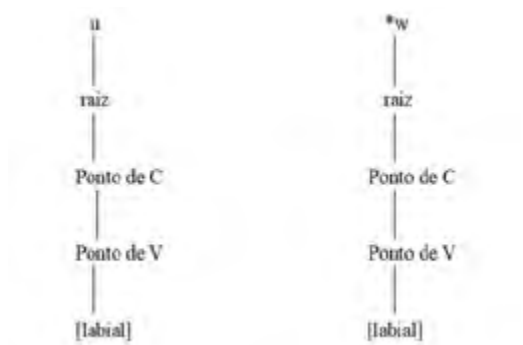


Fonte: Elaboração própria

Para essa variável, o fator de referência foi a vogal /a/, estando associado à estimativa de 1,4094 ($p < 0,05$). Em relação a esse valor de referência, os grupos de fatores que incluem as vogais posteriores são os que parecem mais contribuir para a preservação da lateral. As vogais posteriores, vogal /u/, com *logodds* 2,5823 ($p < 0,05$) e, vogal /o/, com *logodds* 2,2912 ($p < 0,05$), são os fatores que contribuem para a manutenção da lateral. A vogal /ɔ/, por sua vez, com *logodds* 1,9213 não parece ter tanto efeito na manutenção ($p > 0,10$). Já as vogais anteriores não mostram efeito significativo na manutenção da lateral. Esse resultado, evidenciando o papel favorável das vogais posteriores, vem ao encontro dos dados de Espiga (1997) e Quednau (1993) e também de Dal Mago (1998).

Para explicar a preservação da lateral diante do contexto precedente /u/, podemos considerar o Princípio do Contorno Obrigatório (OCP), da Fonologia Autossegmental. O OCP proíbe elementos adjacentes iguais (Leben, 1973; McCarthy, 1986). Esse princípio também contempla traços ou nós adjacentes iguais no mesmo tier (Matzenauer, 2014). Na Figura 8, é possível observar a atuação do OCP.

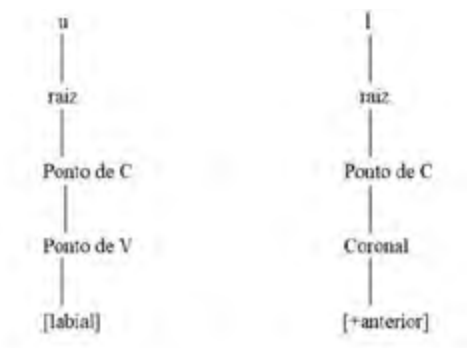
Figura 8. Representação de palavras com contexto precedente /u/ - vocalização da lateral



Fonte: Elaboração própria, com base em Matzenauer (2014)

Como podemos observar na Figura 8, se a consoante lateral sofre vocalização em contexto em que está precedida da vogal alta posterior, tanto a vogal [u] quanto a semivogal [w] compartilham o traço [labial], o que seria proibido pelo Princípio do contorno obrigatório; por essa razão, acontece um processo de dissimilação, resultando na preservação da consoante lateral, como demonstrado na Figura 9.

Figura 9. Representação de palavras com contexto precedente /u/ - manutenção da lateral

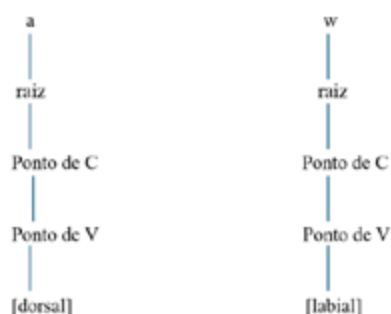


Fonte: Elaboração própria, com base em Monaretto, Quednau e Hora (2014)

Para observar o papel do contexto precedente em relação à preservação da lateral e o uso da variante vocalizada, realizamos também, de forma complementar, um levantamento dos dados de vocalização entre os participantes da amostra. Nesses dados, foi possível notar que dentre os informantes que mais produziram a forma vocalizada (cf.: Figura 3), ou seja, A5, A4 e A12, com 62,8%, 39,5% e 23,2%, respectivamente, verificamos também ocorrência de vocalização com a vogal /a/. Ou seja, ainda que observados índices maiores de preservação da

lateral no contexto precedente de /a/, há produções em que ocorre vocalização, a (ex.: “salsinha”, “varal”, nas produções de A5; “balcão”, “principal” – A4; “calça”, “capital” – A12). A explicação para a ocorrência do processo de vocalização em ambiente precedido por vogal /a/, pode ser resultado da obediência ao OCP, tendo em vista que a vogal /a/ é [dorsal] e o glide, [coronal], [+ anterior], conforme pode ser observado na Figura 10.

Figura 10. Representação de palavras com contexto precedente /a/ - vocalização da lateral

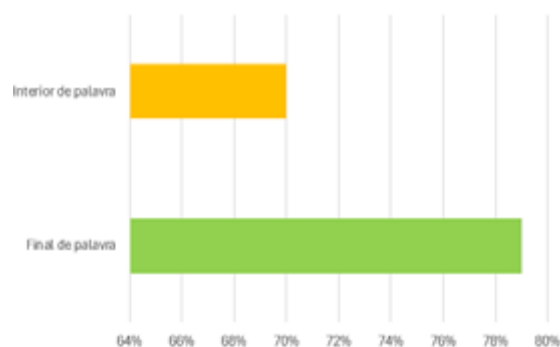


Fonte: Elaboração própria

Dessa forma, dentre as variáveis linguísticas observadas neste estudo, sinalizamos o forte efeito da variável Contexto Precedente, com resultados que, como vimos, colocam as vogais posteriores como ambientes favoráveis à manutenção.

Ainda com relação às variáveis linguísticas, de acordo com a Tabela 2, os resultados para as variáveis Localização na Palavra e Acento. Quanto à Localização na Palavra, considerados os fatores: interior de palavras (“bolso”) ou final de palavra (sal), revelam maior ocorrência de preservação da lateral em final de palavra. Quanto à Localização na Palavra, considerados os fatores: interior de palavras (bolso) ou final de palavra (sal), revelam maior ocorrência de preservação da lateral em final de palavra, como expresso na representação gráfica da Figura 11.

Figura 11. Gráfico de preservação da lateral por localização na palavra

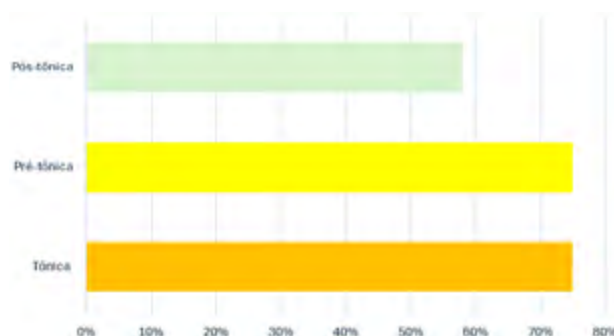


Fonte: Elaboração própria

Na análise estatística, essa variável mostrou final de palavra como variável de referência, ou seja, relacionada a uma estimativa de 1,4094 ($p < ,05$). Por sua vez, o fator interior de palavras, com um logodds de 0,6707 e valor de $p < 0,005$, mostra também um efeito sobre a preservação, mas com menor chance em relação ao interior de palavra.

Por fim, na análise da variável acento, os resultados descritivos revelam maior ocorrência na pré-tônica (75%), seguido da tônica (58%) e, em menor percentual na pós-tônica (58%), como expomos na representação gráfica da Figura 12.

Figura 12. Gráfico de preservação da lateral por acento



Fonte: Elaboração própria

Para essa variável, o resultado da análise inferencial aponta o ambiente de pré-tônica como valor de referência, associado ao logodds de 1,4094 e o valor de $p < 0,05$. Na pós-tônica, fator com logodds 0,078, $p < 0,05$ e, na tônica, logodds 0,9139, $p < 0,05$, há também a probabilidade de preservação, mas em menor chance. Ou seja, a preservação da lateral parece ser mais alta na pré-tônica e diminuir, embora também ocorra, quando nas posições tônica e átona

pós-tônica. A menor ocorrência da preservação da lateral em sílaba pós-tônica condiz com as hipóteses das pesquisas sobre a lateral, uma vez que este é o ambiente mais propício para que ocorra a forma vocalizada no português brasileiro.

| Considerações finais

A presente pesquisa investigou a realização da lateral /l/ na fala de 14 participantes residentes no município de Francisco Beltrão, Paraná. O estudo teve como objetivo observar se há uma tendência à preservação da lateral pós-vocálica no município, e identificar quais outras formas variantes estariam concorrendo com essa e, averiguar, quais as variáveis linguísticas e sociais poderiam apresentar papel na ocorrência dos fenômenos manifestados.

Os resultados obtidos indicaram maior predominância da forma alveolar, com percentual de 74,5%, confirmando a hipótese inicial de maior preservação da lateral /l/. Também foram verificadas as variantes vocalização, velarização e rotacismo, que somados os dados, correspondem a 25,5% das ocorrências. Esse resultado, como destacamos ao longo do texto, revela estar a comunidade ainda nos estágios iniciais da regra telescópica proposta por Quednau (1993) e Espiga (1997, 2002), com pouco avanço no uso da forma vocalizada, ainda que esta esteja presente na fala de alguns informantes, especialmente os mais jovens.

Os resultados e as discussões empreendidas ao longo do texto, a partir da amostra que obtivemos de dados da lateral no município investigado, esperamos que possam contribuir para estudos sociolinguísticos, sobretudo no entendimento do comportamento da lateral pós-vocálica em regiões do interior, com evidências de que, nessas regiões, ainda se mantém presente a lateral. Contudo, podem também apontar indícios sobre o uso de outras variantes que surgem com o crescimento dessas comunidades. Para estudos futuros, essa possibilidade de uso de outras variantes, entre mais jovens, por exemplo, pode ser explorada, incluindo uma amostra maior e com maior número de informantes jovens.

| Referências

ARAUJO, A. A. M. de. **Padrões de alternância pronominal e da concordância verbal da primeira pessoa do plural no falar culto de fortaleza**: uma análise em tempo real de curta duração. 2024. 406 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

BATTISTI, E.; MORAS, V. T. Análise em tempo aparente da vocalização variável da lateral pós-vocálica em Flores da Cunha (RS). **Caderno de Letras**, n. 24, p. 37-54, 2015, DOI: <https://doi.org/10.15210/cdl.v0i24.7273>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/cadernodeletras/article/view/7273>. Acesso em: 17 maio 2025.

BORGHELOTT, Eduarda Rocha. A lateral pós-vocálica em Francisco Beltrão - PR. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2024 .

CLEMENTS, G. N. **A unified set of features for consonants and vowels**. Cornell University, 1989a (ms.).

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. *In*: GOLDSMITH, J. (org.). **The Handbook of Phonological Theory**. London: Blackwell, 1995.

COLLISCHONN, G.; QUEDNAU, L. R. As laterais variáveis da região sul. *In*: BISOL, L; COLLISCHONN, G. (org.). **Português do sul do Brasil**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 152-173.

COSTA, C. F. Análise Variacionista da Vocalização em /l/ em Porto Alegre. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**. Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_analise_variacionista_da_vocalizacao.pdfA. Acesso em: 07 ago. 2024.

DAL MAGNO, D. O comportamento do /l/ pós-vocálico no Sul do País. **Working Papers in Linguistics**, v. 2, 1998.

DICKEY, L. W. **The phonology of liquids**. Amherst: GLSA, 1997.

ESPIGA, J. **Influência do Espanhol na Variação da Lateral Pós-Vocálica do Português da Fronteira**. 1997. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica, Pelotas, 1997.

ESPIGA, J. **O Português dos Campos Neutrais: um estudo sociolinguístico da lateral pós-vocálica nos dialetos fronteiriços do Chuí e Santa Vitória do Palmar**. 2001. 154 f. Tese de Doutorado (Linguística) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HAHN, L. H.; QUEDNAU, L. R. A lateral pós-vocálica no português de Londrina: análise variacionista e estrutura silábica. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 100-113, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/2794/2139>. Acesso em: 02 abr. 2024.

HORA, D.; PEDROSA, J. L. R.; CARDOSO, W. Status da consoante pós-vocálica no português brasileiro: coda ou onset com núcleo não preenchido foneticamente? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 71-79. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/6860>. Acesso em 20 maio 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/francisco-beltrao/panorama>. Acesso em out. 2024.

KOCH, W.; KLASSMANN, M. S; ALTENHOFEN, C. V. (org.). **ALERS**: atlas linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil: cartas fonéticas e morfosintáticas. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232185>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAWSON, E.; STUART-SMITH, J.; SCOBIE, J. M.; YAEGER-DROR, M. E.; MACLAGAN, M. Líquidas. *In*: DI PAOLO, M.; YAEGER-DROR, M. (ed.) **Sociofonética**: Guia do Estudante. Routledge: Londres, 2011. p. 72-86.

LEBEN, W. **Suprasegmental phonology**. 1973. Tese (Doutorado, PhD) – Cambridge, Mass.: MIT, 1973.

MACHRY DA SILVA, S. et al. A pronúncia da lateral /l/ no Sudoeste do estado do Paraná. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. 1, 2020, p. 59-76.

MATZENAUER, C. L. B. Introdução à teoria fonológica. *In*: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**, 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.p. 43-61 (E-book).

MCCARTHY, J. OCP effects: Gemination and antigemination. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass., v. 17, n. 2, p. 207-263, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/65043048/OCP_effects_gemination_and_antigemination. Acesso em: 17 jun. 2024.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. As consoantes do português. *In*: BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 5.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 202-223; 227-232. (E-book).

NEDEL, E. L. **A lateral pós-vocálica em Lages/SC**: análise variacionista. 2009. 75f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINHO, A. J.; MARGOTTI, F.W. A variação da lateral pós-vocálica /l/ no português do Brasil. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, n. 2, p. 67-88, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2010v11n2p67>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2010v11n2p67>. Acesso em: 06 maio 2024.

QUEDNAU, L. R. **A lateral pós-vocálica no português gaúcho**: análise variacionista e representação não-linear. 1993. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

SÁ, Edmilson José de. O uso variável da lateral /l/ posvocálica em posição de coda em português e espanhol. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 7, agosto de 2006. ISSN 1678- 8931 [www.revel.inf.br].

SILVA NETO, S. S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

SILVA, T. C. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

TASCA, M. **A lateral em coda silábica no Sul do Brasil**. 1999. 147 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

Como citar este trabalho:

BORGHELOTT, Eduarda Rocha; SILVA, Susiele Machry da; BRISOLARA, Luciene Bassols. Preservação da lateral pós-vocálica no sudoeste do Paraná. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 14-38, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 15/07/2025 | Aceito em: 30/10/2026.

Submetido em: 15/07/2025 | Aceito em: 30/10/2025.

A leitura de textos científicos na escola como acesso à cidadania

Guilherme BRAMBILA¹

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil
| guilherme.brambila@ufc.br | <https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4019>

Resumo: O presente trabalho propõe considerar a leitura de textos da esfera científica como uma atividade de formação cidadã que se torna possível desde a escola básica. Tomando a previsão curricular de que textos científicos e de divulgação científica devem compor as atividades de leitura das aulas de língua portuguesa, por força da Base Nacional Comum Curricular e do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (Brasil, 2018), discute-se a relação indissociável entre ler a ciência e acessar a vida cidadã e democrática. Para tanto, toma-se parâmetros teóricos dos estudos em Linguística Textual (Koch, 1997; 2013; Elias, 2016; Bentes, 2024), com enfoque em leitura (Marcuschi, 2002; Brambila; Elias, 2023; Hübner; Souza, 2024) e interface com o campo do letramento científico (Motta-Roth, 2011; Silva, 2016; Cunha, 2017; Brambila, 2024). Resultados da proposta apontam a existência de norteadores voltados à customização de atividades de leitura em textos da esfera científica, a fim de transformá-las em contextos facilitadores à promoção do letramento científico, da cidadania e de relações emancipatórias entre o leitor, o texto e o conhecimento cientificamente construído.

Palavras-chave: Texto Científico. Leitura. Escola Básica. Cidadania.

Reading scientific texts in school as a pathway to citizenship

Abstract: This paper proposes to consider the reading of scientific texts as an activity toward citizenship, which becomes feasible starting in basic education. Based on the curricular expectation that scientific and science popularization texts should be part of reading activities in Portuguese language classes, as outlined by the National Common Curricular Base and the Field of Study and Research Practices (Brazil, 2018), the paper discusses the inseparable relationship between reading science and engaging with civic and democratic life. To do so, the discussions are based on theoretical frameworks from Text Linguistics (Koch, 1997; 2013; Elias, 2016; Bentes, 2024), with a focus on reading (Marcuschi, 2002; Brambila; Elias, 2023; Hübner; Souza, 2024), and its interface with the field of scientific literacy (Motta-Roth, 2011; Silva, 2016; Cunha, 2017; Brambila, 2024). The results of this proposal indicate the existence of guiding principles aimed at customizing reading activities for scientific texts, in order to transform them into facilitating contexts for the promotion of scientific literacy, citizenship, and emancipatory relationships between the reader, the text, and scientific knowledge.

Keywords: Scientific Text. Reading. Basic Education. Citizenship.

| Introdução

A formação de leitores é um desafio que atravessa décadas (Hübner; Sousa, 2024) e vários contextos sociais. Tanto nos âmbitos acadêmico, profissional, cotidiano ou das políticas públicas, não é raro deparar-se com a leitura sendo tomada como régua para aferir quem está dentro ou fora de determinadas esferas de atividade humana. Para Souza e Cosson (2013), a leitura terá sempre uma valoração positiva em sociedade, de modo que sua ausência ou deficiência seja constantemente alvo de temor pessoal, educacional e político. Ainda, segundo esses autores, a leitura tem um impacto tão crucial na parametrização da inclusão social que é comumente tolerável que um adulto, por exemplo, não saiba realizar as quatro operações matemáticas (já que sua falta poderá ser socorrida por uma calculadora), o que não se aplicaria à sua incapacidade de ler.

A noção de que a leitura se torna medida para a colocação e o deslocamento de indivíduos no mundo se dá, principalmente, por sua dupla articulação: trata-se de uma competência socialmente constituída, cujos ritos, cadências e expectativas estabelecem uma definição geral do que é um “bom leitor”, ao mesmo tempo em que é uma atividade individual, pela qual sentidos são produzidos singularmente por sujeitos em sua capacidade de articular o passado (o texto produzido) com o presente (a compreensão leitora), elaborando percursos em que a linguagem e as práticas da vida social se interseccionam.

A primeira articulação evidencia a relação indissociável entre a capacidade de ler e o reconhecimento social sobre o que é ser letrado. Trata-se da leitura como produto cultural global, pelo qual uma comunidade letrada identifica aqueles que a compõem (ou não), pela habilidade de lidarem com temas e demandas diversos que foram exitosamente acessados na atividade leitora.

Essa instituição social da leitura gera, por consequência, parâmetros e formas de avaliação objetiva que visam indicar se indivíduos leem e como leem. Critérios como velocidade, fluência e quantidade de acertos em atividades de interpretação textual tornam-se horizontes dessa aferição e constroem socialmente a idealização do leitor e da leitura em nível macroestrutural².

A leitura expressa um grande passo para o homem em sua busca do conhecimento, proporcionando-lhe a capacidade de refletir e opinar sobre diversos aspectos da vida. Outro aspecto a ser enfatizado é o

² Como exemplo, pode-se citar a Avaliação de Fluência em Leitura, desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), usada como parte das políticas de gestão de órgãos estaduais de todo o território nacional.

papel social da leitura, entendida como um produto cultural, sabendo-se que num mundo onde a informação disponível é cada vez maior, as pessoas não instrumentalizadas para acessá-las serão excluídas social e culturalmente (Oliveira *et al.*, 2003, p. 20).

Por seu turno, a segunda articulação evoca a necessidade de pensar a leitura como atividade que se (re)faz no contexto histórico e social de cada indivíduo. Apesar de haver instrumentos, crenças e práticas socialmente instituídas que definem objetivamente o que é um bom leitor ou uma leitura fluente, é necessário dedicar igual atenção a se ou como o indivíduo se tornará capaz de intervir em seu próprio espaço, enquanto sujeito constituído de um processo emancipatório fomentado pela prática leitora.

[...] a leitura representa uma porta de entrada ao conhecimento e ao funcionamento do sujeito na sociedade letrada global. Igualmente, a atenção à leitura crítica tem sido enfatizada, num contexto nacional e mundial em que são veiculadas muitas notícias falsas, e o leitor precisa identificá-las (Hübner; Sousa, 2024, p. 232).

Tal qual se percebe, há um todo complexo que constitui a formação de novos (e contínuos) leitores. Tamanho desafio se intensifica quando posto frente a dados estatísticos que dizem respeito à avaliação da leitura no Brasil, por parte do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa), em que o país continua apresentando índices pouco expressivos no que diz respeito a essa habilidade: dos estudantes brasileiros participantes da edição de 2022, 50% tiveram baixo desempenho nesse componente (abaixo do nível 2). Entre os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o percentual dos que não atingiram esse nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7%³.

Esses dados são ponto de partida para diversas problematizações, estejam elas localizadas no plano macroestrutural, fomentando o questionamento acerca do quanto a atividade leitora avaliada se aproxima de parâmetros socialmente instituídos de leitura (em quesitos de fluência, ritmo, rapidez e compreensão, por exemplo), ou no plano local e situado, correspondendo à capacidade crítica e cidadã de avaliação, ação e/ou reação frente àquilo que leu.

3 Informações mais detalhadas podem ser obtidas em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 08 abr. 2024.

O presente texto tem especial interesse no segundo plano e buscará elencar fatores e possibilidades que tornem possível relacionar a leitura como via para a prática cidadã. De maneira específica, busca-se promover um exercício de reflexão que vislumbra pensar a leitura como atividade sociocognitiva e interacional pela qual não só se viabiliza o acesso a textos de diversas esferas de atividade humana, os quais dispõem de construções lexicais, semânticas e textuais que se ressignificam em cada dinâmica social, como também a tomada de atitudes para lidar com contextos que desafiam constantemente a cidadania e a democracia na contemporaneidade. Dentre as diversas possibilidades de se exercer a cidadania, é escolha deste artigo focalizar a leitura de textos da esfera científica desde a escola regular.

Toma-se como foco produções da esfera científica, as quais compreendem textos em gêneros acadêmico-científicos (resumos, artigos, resenhas, seminários, monografias, dissertações, teses etc.) ou de divulgação científica (infográficos, artigos de divulgação científica, reportagens de divulgação científica etc.) em atividades promovidas por livros didáticos aprovados para a escola básica pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Por razões próprias de espaço e proposta, não é objetivo do presente trabalho explorar os desdobramentos da leitura em cada um dos gêneros mencionados. Todavia, busca-se defender que a leitura de textos da esfera científica pode ser recepcionada como atividade que, além de permitir conhecer usos específicos da linguagem e a sua recursividade nessa finalidade, é espaço propício à prática do letramento científico, com vistas a formar leitores aptos para lidar com produtos e sistemas simbólicos da ciência (Motta-Roth, 2011).

Para o alcance dessa proposta, este artigo está organizado em mais três seções, cujos objetivos centram-se no debate da relação entre leitura, letramento científico e cidadania. Na primeira, o foco consistirá em evidenciar a interlocução existente entre leitura e cidadania. Propõe-se que, juntamente ao desvelamento e à decifração do código, o ato de ler deve também ser concebido como prática cidadã, na qual indivíduos devem ser instados a refutar um papel passivo, de meros receptores do texto, para o de sujeitos que buscam sua emancipação, ao comprometerem o que leem com seus contextos e vivências singulares. Na segunda, intenta-se pensar a especificidade da leitura de textos da esfera científica desde a escola básica. Toma-se o objetivo de salientar quais os desafios próprios dessa leitura, o que essas produções demandam ao ensino e quais os desdobramentos esperados do estudante na leitura de textos dessa esfera. A última seção de discussão vislumbra detalhar alguns passos propostos para a promoção do letramento científico desde a escola básica, principalmente considerando sua viabilização pela leitura. Para tanto, será apresentada uma

iniciativa de customização de uma atividade leitura de texto da esfera científica no livro didático, com vistas a demonstrar como a intervenção docente pode se tornar vetor do letramento científico (Brambila, 2024) e da formação cidadã desde a escola básica.

1. Leitura e cidadania

Em um sentido dicionarizado, cidadania é definida como condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, sendo por ela garantida a participação na vida política. É o exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão.

Nesta seção, a proposta principal é pensar a cidadania viabilizada na linguagem, em específico, na prática da leitura de textos. Toma-se como norte admitir a leitura como atividade cidadã, assumindo que um cidadão pleno é também condicionado pela extensão de sua leitura e pela capacidade que adquire de agir e reivindicar direitos a partir do que lê. Para tanto, serão recuperados alguns pressupostos que situem a leitura no rol das práticas sociais, as quais se configuram como um conjunto de direitos em exercício.

Importa iniciar o debate recuperando o que Rojo (2004, p. 2) estabelece como ler na vida e na cidadania:

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.

Rojo (2004) evidencia que a leitura na cidadania requer, principalmente, olhar para o texto como uma produção que, por ser preche de sentidos, não se encontra suspensa ou imaculada de novas relações. A atividade leitora, que parte muitas vezes da decifração linear, não se limita a esse movimento e o excede quando engajada com os contextos do texto e da leitura.

Textos refletem e refratam condições sociais e históricas de esferas de atividade humana (Bakhtin, 2011 [1979]) em que foram produzidos, o que garante um grau de conclusibilidade que os localizam em um *continuum* interacional. Ler, por sua vez, requer lidar com a complexidade do texto sem desconsiderar o tempo-espaço que pavimenta a recepção e a compreensão dessa produção.

Com isso, há dois objetivos de leitura elementares que fomentam o exercício da cidadania, quais sejam:

1) *Ler para compreender o contexto de produção do texto:*

Busca-se pensar o ato da leitura para além de um engajamento estrito com a decifração mecânica do código ou com o escaneamento de elementos-chave que respondam a alguma pergunta de teor objetivo ou formal. Compreender o contexto de produção é reconhecer que pela leitura são localizadas as intencionalidades e condições históricas, sociais, políticas, ideológicas, profissionais etc. que ensejaram a produção de um determinado texto (cf. Koch, 2013). Tais elementos colocam luz e profundidade ao contato com a materialidade da linguagem, fomentando incômodos, curiosidades e percepções que a mera decodificação não alcança. O indivíduo não comprometido em compreender o contexto de produção do texto lido termina a leitura sem saber responder propriamente à pergunta: sobre o que, de fato, você leu?

Há uma tendência de natureza tradicional e formalista, a qual influencia ainda fortemente o ensino contemporâneo, de que a leitura se realiza em função das perguntas sobre um texto, cujas respostas estão única e exclusivamente em seu conteúdo explícito. Todavia, importa questionar esse posicionamento, ao rememorar a natureza reticulada e tentacular do texto (cf. Koch, 1997), que constrói sua coerência não só internamente, mas com o contexto de sua produção e com o projeto de dizer (Elias, 2016) que ensejou sua realização.

A leitura que abstrai o texto de seu contexto de produção coloca-se no risco de fomentar generalizações, literalidades e interpretações turvas da realidade, eximindo-se de reconhecer que os sentidos não são estritamente arbitrários, mas engatilhados por forças circunstanciais e interacionais. Em outras palavras, o problema da leitura que desloca o texto de seu ponto de partida reside no não reconhecimento de que há um projeto de dizer contido nessa produção, o qual deve ter sua existência respeitada por ser representativa de um indivíduo real que democraticamente compartilha uma visão de mundo e sociedade.

A busca pelo fomento de uma leitura que busca compreender o contexto de produção do texto é uma via de promoção da cidadania, por partir do reconhecimento de que há uma condição social que ensejou um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) à construção textual. Essa produção, portanto, não deve ser cerceada pela censura de um tempo-espaco alheio ao de seu acontecimento. As condições sócio-históricas de produção devem ser consideradas como parte do processo da leitura, de modo que se alcance o texto no máximo de sua

integralidade possível⁴. É nesse viés que se promove uma noção muito mais ampla da leitura: importa, juntamente ao acesso às palavras (e a demais formas de linguagem disponíveis), recuperar passos, sentidos e intencionalidades que se fazem presentes na tessitura de um texto. Essa reflexão reitera a ideia de Bentes (2024, p. 232, grifo da autora), quando afirma que

Textos são fenômenos fundamentais para o estabelecimento de relações sociais. As atividades de compreensão e de produção textual de um determinado indivíduo têm impacto sobre sua formação como cidadão e sobre seu modo de se relacionar com os outros nas diferentes situações e/ou contextos. Uma vez integrada ao mundo da leitura e da produção dos mais variados textos, a pessoa passa a vivenciar a alteridade necessária para acumular cada vez mais experiências com as mais diversas “estruturas de sensibilidade” e formas de conhecimento organizadas por meio de textos, o que pode lhe facultar uma abertura para a diversidade sociocultural própria do mundo em que vivemos.

Esse direcionamento por uma leitura situada no tempo-espço do texto lido requer, conseqüentemente, um movimento complexo quanto ao ato de ler. Afinal, dominar o código alfabético e saber acessá-lo linearmente correspondem a apenas uma parcela do que constitui a atividade leitora. Trata-se, portanto, de uma exploração multilateral, pela qual se busca compreender os dados explícitos e implícitos, as condições de produção, as motivações que engendram o uso de determinados recursos textuais, as vozes discursivas que são respondidas, reiteradas ou refutadas, entre tantos outros fatores que ratificam as camadas profundas de um texto.

Para melhor pensar a questão, segue um excerto de uma reportagem de divulgação científica presente em uma atividade de leitura de um livro didático de língua portuguesa para o ensino médio aprovado no PNLD 2021, seguida pelas questões de interpretação de texto que lhe foram propostas.

⁴ Utilizo propositalmente a expressão “possível”, por compreender que o acesso completo e irrestrito ao texto, a suas redes dialogais e a suas tensões discursivas inerentes é meramente ilusório.

Excerto 1 – Trecho de reportagem de divulgação científica

Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem

O fungo, chamado Ophiocordyceps, se alimenta da formiga e se multiplica em novas células no interior dela. Mas a formiga continua viva, buscando alimento para levar ao seu ninho

No mês passado, uma equipe de pesquisadores divulgou uma nova e importante descoberta sobre a origem dos zumbis – nesse caso, formigas que um fungo transforma em zumbis. Às vezes, uma formiga que está cuidando da vida fora do formigueiro pisa no esporo de um fungo. Ele adere ao corpo da vítima e introduz uma célula fúngica no seu interior.

[...]

A passagem dos fungos para as formigas desencadeou uma revolução evolutiva. Assim que os Ophiocordyceps evoluíram para viver em uma espécie de formiga, espalharam-se para outras espécies. É possível que alguns fungos que pertenciam a esta linhagem primitiva [estejam ainda manipulando formigas] até hoje.

Os dois especialistas suspeitam que existam centenas de outras espécies de Ophiocordyceps a serem descobertas. “Toda vez que vou para a mesma reserva, ainda descubro novas espécies”, disse Araújo. “Acho que a descrição de novas espécies será uma tarefa sem fim ao longo de gerações.”

ZIMMER, Carl. Depois que esse fungo transforma formigas em zumbis, seus corpos explodem. The New York Times/O Estado de S. Paulo. Tradução de Anna Capovilla. Acesso em: 29 jun. 2020.

Questões de leitura propostas pelo livro didático:

Excerto 2 – Questões de leitura sobre a reportagem de divulgação científica (Excerto 1)

que expectativa você teria sobre o assunto que será tratado na reportagem?

b) A leitura do subtítulo (pequeno texto abaixo do título da reportagem) confirmaria essa expectativa? Justifique.

c) Com base nessas novas informações, pode-se formular uma hipótese mais segura sobre o conteúdo da reportagem. Elabore essa hipótese.

2. Após a leitura do texto, e levando em consideração o fato de que foi publicado em jornal de grande circulação, como você definiria o objetivo de quem o escreveu?

3. No primeiro parágrafo, o autor faz uma curiosa afirmação sobre a descoberta da origem de formigas zumbi. O que Carl Zimmer pretende evocar com essa denominação?

4. No seu caderno, construa uma linha do tempo, apresentando de modo ordenado e resumido o processo de transformação das formigas em zumbis.

5. Que procedimento você utilizou para construir a sua linha do tempo?

6. Retorne ao texto e identifique os verbos e locuções verbais utilizados para descrever as etapas desse processo.

a) A observação desses verbos e locuções permite identificar a opção por uma flexão de tempo e modo verbais predominante. Que flexão é essa?

b) Elabore uma hipótese para explicar por que o autor do texto optou por essa flexão de tempo e modo verbais.

7. A partir do sexto parágrafo, Carl Zimmer oferece ao leitor um breve histórico dos estudos e descobertas sobre os fungos zumbificadores. Qual estratégia linguística ele utiliza para deixar claro para os leitores que as informações desse histórico constituem uma cronologia dos conhecimentos científicos sobre o *Ophiocordyceps*?

8. a) Você deve ter observado, ao longo do texto, a presença de adjetivos que não expressam um juízo de valor. No caderno, transcreva pelo menos três desses adjetivos e identifique a função que desempenham no texto.

b) Por que é mais difícil encontrar juízos de valor em uma reportagem de divulgação científica do que em um artigo de opinião?

9. Leia o boxe “Sobre o autor” do início deste capítulo. Conhecer a biografia de Carl Zimmer influencia o modo como os leitores lidam com as informações apresentadas no texto? Explique.

1 a) Considerando somente esse título, tendo o primeiro objetivo em vista, nota-se que a atividade de leitura contempla um considerável número de questões que ensejam aguçar minimamente a curiosidade quanto ao contexto em que o texto de divulgação científica foi produzido. Tomando o quadro de tipologia de perguntas de compreensão no livro didático de português proposto por Marcuschi (2002) como parâmetro de análise, conclui-se que as 13 questões⁵ de leitura dividem-se em:

- 4 subjetivas (1(a); 1(b); 5 e 9);

- 4 inferenciais (1(c); 2; 3 e 8(b));

- 1 objetiva (4);

- 2 metalinguísticas (6(a) e 7);

⁵ Foram contabilizadas 13 questões, considerando que subquestões “a, b, c” sejam perguntas independentes.

- 1 cópia (8(a));

- 1 híbrida, de natureza subjetiva e metalinguística (6(b)).

Das 13 questões, é possível notar que 5 (perguntas 2, 3, 7, 8(b) e 9) demandam a compreensão do contexto em que a reportagem de divulgação científica foi produzida, ao requisitarem que o estudante/leitor infira a relação entre intencionalidades do autor e a prática da divulgação científica, características da esfera de atividade humana da qual os dados partem, bem como usos específicos da língua que sejam condizentes com o tempo-espço do texto lido.

A existência desse tipo de desafio à prática leitora é importante para pensá-la como um ato de cidadania, uma vez que estimula um senso de pluralidade frente à leitura de textos variados: indivíduos em contextos de produção distintos são motivados a produzir textos que dialoguem com suas intencionalidades e com o tempo-espço de que partem. É parte do jogo democrático e cidadão acolher essas produções em suas singularidades, em um esforço por se compreender as condições que ensejaram sua materialização, sem preconceitos ou maus juízos de valor, mas reconhecendo seu espço e importância na vida social.

2) *Ler para agir e comprometer-se em seu contexto social:*

Esse objetivo centra-se na ideia de leitura como propulsora da ação. A atividade leitora, quando não posta em uma esteira mecanizada, unicamente decodificadora e apática, deve constituir-se de ação que provoca o indivíduo a tomar novas atitudes, rever conceitos, agregar conhecimentos para repensar rotas e a engajar-se criticamente frente a determinado tema que possa ou não ser de seu convívio prévio.

É proposição do referido objetivo admitir que a leitura se torna uma atividade plena quando não apenas vai ao encontro do contexto de produção de um texto, mas quando também é trabalhada para ser ponto de reflexão sobre o quanto esse texto pode inspirar mudança à vida do indivíduo leitor.

Essa perspectiva de leitura que inspira a ação subscreve-se na ideia de que textos, além de fundamentais para o estabelecimento de relações sociais, sejam

[...] *fenômenos inspiradores*. Textos podem nos inspirar a ler ou a ouvir outros textos e a, eventualmente, produzir textos sobre os textos com os quais interagimos. Essa rede que se forma entre o polo da produção e o polo da compreensão de textos é complexa, diversa e contínua. Quando, por exemplo, nos detemos sobre um texto noticioso que ouvimos no rádio, sobre uma história que alguém nos conta, sobre a história de um filme que assistimos, é quase certo que, na maioria das vezes, vamos produzir outros textos sobre partes ou sobre a totalidade desses textos com os quais tivemos contato (Bentes, 2024, p. 239, grifo da autora).

Tomando a proposição de Bentes (2024) para pensar em termos práticos esse objetivo, entende-se que a leitura para a ação e o comprometimento é aquela que se forja na seguinte indagação: de que maneiras esse texto impacta minha vida, a ponto de me fazer agir de forma diferente em meu espaço a partir desse contato letrado? Ao se utilizar a ideia de texto como fenômeno inspirador no norteamo da leitura, instaura-se a percepção de que ler é um passo essencial para a formação de agentes que transformam suas realidades, por uma via de não indiferença com textos e seus projetos de dizer.

A relação desse objetivo com a cidadania se dá no fato de que ser cidadão é, além de gozar de direitos, responsabilizar-se por seu cumprimento nos diversos contextos de vivência. Para tanto, é imprescindível usar a leitura como instrumento para o combate à ignorância diante de determinados textos e à incapacidade de posicioná-los como fenômenos inspiradores a novas atitudes no âmbito da vida cidadã.

Como se nota, esse objetivo dificilmente se estabelecerá de maneira paradigmática ou generalista, porque a ação motivada pela leitura no contexto do leitor é situada em um raio de alcance que começa no pequeno entorno da vida desse indivíduo. Ainda que a leitura possa inspirar ação e comprometimento em âmbitos maiores, seu valor de ato negociador de sentidos é ratificado quando é capaz de despertar novas perspectivas sobre a realidade vivida.

Assim, compêndios didáticos ou atividades de leitura feitas para a larga escala se mostrarão geralmente frágeis no alcance desse objetivo. Apesar de serem potenciais plataformas para se compreender o contexto de produção de um texto lido, por meio de perguntas que provoquem essa curiosidade ou pesquisa, a tecnologia desses materiais tende a ser consideravelmente paradigmática, por desconhecer a realidade de cada indivíduo leitor e não dispor de meios que estimulem práticas locais apuradas de letramento pela leitura.

Retornando aos Excertos 1 e 2 para melhor reflexão, nota-se que o objetivo de ler para agir e comprometer-se no contexto social do leitor não é contemplado pelas perguntas propostas pelo livro didático. Conforme já explorado, são questões que estão focadas na identificação de fatos da linguagem ou do contexto de que parte o texto lido. Todavia, esses exercícios não se obrigam a incomodar o estudante a pensar, de fato, como o conhecimento científico divulgado pelo texto em questão pode inspirar novas atitudes que permitam a esse leitor perceber a leitura como atividade social que o capacita a exercer sua cidadania de maneira autônoma.

Se a atividade proposta pelo livro didático não é suficiente para o fomento de uma leitura voltada à ação e ao comprometimento com a realidade social do leitor, torna-se necessário desenvolver meios de se alcançar esse alvo. No caso de produções da esfera científica, escopo no qual este artigo se insere, importa conhecer sua natureza, suas demandas ao leitor não especializado e como tais características podem ser usadas pelo docente na construção de uma aula de leitura eficaz ao preenchimento dessa lacuna percebida.

2. Lendo textos da esfera científica: especificidades e desafios do contexto escolar

Esta seção tem o objetivo de localizar a leitura de textos da esfera científica na escola, não somente como problema aos estudos da linguagem, como também ao planejamento e ao exercício profissional da docência. Para tanto, busca-se debater como que, oficialmente, esses textos estão propostos para o currículo das escolas brasileiras, bem como os desafios inerentes à sua natureza específica.

Conforme debatido por Brambila e Elias (2023), há vigente no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento orientador à construção dos currículos de todo o território nacional. Ao componente de Língua Portuguesa, trabalha-se com a proposta de campos de atuação, a qual “aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Dentre esses campos, há o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (doravante CPEP), que pode ser entendido como aquele que

[...] abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa,

assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender (Brasil, 2018, p. 489).

Esse panorama sintético permite compreender que há, para os currículos de todas as escolas brasileiras, a expectativa de um trabalho com gêneros da esfera científica, o que engloba tanto os acadêmico-científicos quanto os de divulgação científica⁶. Nesse contexto, será previsão curricular que o estudante lide com esses textos, seja no âmbito na produção ou da leitura. Para isso, os objetivos que entrelaçam a leitura à cidadania, discutidos na seção anterior, serão norteamentos importantes ao desafio de compreender os textos dessa esfera, no âmbito de seu conteúdo, de seu contexto de produção e, principalmente, do quanto se pode agir a partir de sua leitura.

Com a finalidade de *ler para compreender o contexto de produção do texto* (Objetivo 1), será necessário fazer da atividade leitora uma ação que se incomoda em saber o que leva um ou mais indivíduos a produzirem textos da esfera científica, que valores e sentidos são negociados e que dinâmicas específicas dessa esfera de atividade humana regularizam a forma com que esse texto se constrói na materialidade da língua/linguagem.

Para essas questões, cumpre recuperar as palavras de Caubet (2015, p. 3, tradução própria):

Weinrich (1995 *apud* Ciapuscio; Otañi, 2002) define o trabalho científico como uma atividade basicamente comunicativa em que a linguagem tem caráter constitutivo. Segundo ele, um conhecimento recebe seu valor de verdade não porque brilha em um cérebro isolado, mas porque só alcança validade científica quando é comunicado ao público científico e, portanto, oferecido à crítica. Se de alguma forma conseguir resistir a essas críticas, então poderá ser considerado conhecimento verdadeiro, pelo menos até que um dia seja atacado por outro crítico, diz Weinrich. Embora aqui seja apresentada a ligação entre a escrita e a verdade, pode ser necessário ir além das propostas ligadas à comunicação. Quero dizer que também é necessário explicitar a dimensão do conhecimento, uma

⁶ Ainda que todos os gêneros já mencionados pertençam ao que está sendo chamado neste texto de esfera científica, importa considerar que nem todos estão previstos para o trabalho na educação básica, e há os que estarão, mas de maneira adaptada. Uma discussão mais aprofundada sobre o CPEP foi realizada por Brambila e Elias (2023).

vez que a escrita convoca o conhecimento e, ao mesmo tempo, deixa um testemunho desse conhecimento ao ser documentada num texto.

Nessa perspectiva, o trabalho científico (que se materializa em textos da esfera científica) fundamenta-se em um projeto de dizer que vislumbra o compartilhamento de um saber obrigatoriamente posto à prova e à refuta. Não se trata de um texto ao qual críticas são lançadas por mero contragosto pessoal, mas de um objeto que se submete a um crivo especializado que o valida a pertencer a um rol de produção acadêmica de determinada disciplina ou área de conhecimento.

Ler textos provenientes de trabalhos científicos é, portanto, participar socialmente das práticas letradas instituídas nesse contexto. A leitura desses textos, em grande parte realizada por um público especializado ou tecnicamente apto à crítica fundamentada, não está limitada à recepção passiva do conhecimento cientificamente construído, mas é impulsionada por um poder/dever de intervenção, crítica, refuta e/ou ratificação que impulsiona o caminhar da ciência.

Ao que se percebe, a leitura de textos científicos praticada na própria esfera científica (na universidade, na avaliação por pares e na socialização acadêmica) é um processo distinto do que deve ser realizado no seio da educação básica. Se na esfera científica esses textos são velhos conhecidos dos ritos nela praticados, na educação básica se trataria de um elemento relativamente inédito ao alcance de um público que o acessa por meio de mecanismos praticados em outros contextos (leitura de textos do cotidiano, artístico-literários, jornalístico-midiáticos etc.).

Instaura-se, com isso, um problema ao desafio da leitura de textos da esfera científica na escola básica: não se trata apenas de acessar formas textuais, escolhas lexicais, autores e temas diferentes dos já consumidos, mas também de se abrir a reconhecer esses textos como parte da vida cidadã que a ela se integram por um fluxo de informações que só podem ser veiculadas a partir de validações explícitas quanto à sua acurácia teórico-metodológica e relevância social.

Nesse sentido, torna-se papel da escola (e, conseqüentemente, do professor) construir práticas de letramento científico que corroborem abordagens, intervenções e estratégias pedagógicas que visem provocar proximidade entre o estudante e esses textos, de tal forma que lhe permita pensá-los como fontes para compreender e agir sobre sua própria história e lugar social.

Os estudos do letramento científico, apesar de já contarem com produções consistentes que os exploram nas áreas de educação e ensino de ciências (cf. Ayala, 1996; Bybee, 1995; Feinstein, 2010; Santos, 2007, entre outros), requerem ainda avanços quando posicionados como pauta dos estudos da linguagem. Há, inclusive, entre seus debatedores, divergências terminológicas entre nomear esse campo como letramento ou alfabetização científica (Cunha, 2017). Por entender que tal questão requer um aprofundamento exclusivo, houve a escolha por não avançar nesse tópico, mas posicionar, como estímulo à reflexão, os impactos do letramento científico no contexto das aulas de leitura na escola básica. De forma panorâmica, isso pode ser entendido por meio da explanação de Silva (2016, p.13), quando indica que

O esforço dos estudos do letramento científico para formar cidadãos capazes de “irem além da resolução de problemas científicos” de *per sí*, possibilitando “tomadas de decisões sociocientíficas” (Holdbrook; Rannikmae, 2009, p. 279), compreendendo a efetiva participação do cidadão no mundo real, é semelhante à necessidade de articulação da teoria acadêmica e da prática pedagógica, junto aos professores em formação inicial. Muitas vezes, os formadores deixam seus alunos sem respostas no tocante aos possíveis usos das teorias acadêmicas no futuro local de trabalho docente, preponderantemente, nas escolas de ensino básico.

O trabalho de Silva (2016), localizado no debate do letramento científico na formação docente, é elucidativo em situar que esses estudos estão voltados à formação cidadã pela via de acesso ao conhecimento cientificamente construído e/ou divulgado. Com base na relação evidente entre leitura e cidadania e, ao se admitir que não há ciência sem texto (Brambila; Elias, 2023), torna-se condição básica do letramento científico habilitar o estudante para lidar com essas produções de forma autônoma, sendo capaz de não apenas extrair informações objetivamente, mas também de reposicioná-las rumo à sua emancipação humana.

Para tanto, a mera exposição despropositada a textos da esfera científica na escola não é suficiente. É preciso refletir sobre como esse texto chega ao estudante, que movimentos de leitura são requisitados, que abordagens são sugeridas e de que formas é preciso intervir para que a leitura seja um processo que anteceda a aproximação com um conhecimento científico, reverberando engajamento para a transformação social.

Tomando os dois objetivos de leitura explorados anteriormente e a potencialidade docente frente à customização de uma proposta didática com a finalidade de atingir práticas de letramento específicas na escola básica, a próxima seção é um exercício de intervenção sobre uma atividade de leitura de um livro didático pensado como caminho que motive e fundamente o planejamento de professores que se sintam desafiados por essa questão.

3. Customizar uma atividade de leitura e letrar-se cientificamente na escola

Esta seção apresenta uma proposta de intervenção em uma atividade presente em um livro didático aprovado pelo PNLD 2021 que demanda a leitura de um texto da esfera científica. Serão apresentados passos que, na esteira propositiva aqui defendida, mostram-se coerentes para se pensar o letramento científico pela leitura e sua clara relação com a formação cidadã do estudante.

De modo prático, importa explicar que o termo “customização” de atividade é aqui escolhido como mais apropriado do que “curadoria”, por exemplo. Apesar de a curadoria também estar ao alcance do trabalho docente, entende-se que seu processo preserva, em certa medida, uma visão dogmática do livro didático: partindo da carga semântica da palavra, a curadoria envolve-se com o cuidado, o zelo e com formas de organização e preservação de um determinado objeto para um fim específico. Pelas fragilidades já deflagradas na atividade de leitura explorada anteriormente, compreende-se que a mera reorganização não é suficiente para que a proposta do livro didático alcance os dois objetivos de leitura pelos quais este artigo advoga. É preciso questionar a ordem das questões, reposicionar suas abordagens e estabelecer combinados com o grupo discente quanto àquilo que a atividade solicita e o que é relevante para o alcance de determinado objetivo/objeto de aprendizado. Isso não significa, de forma alguma, excluir o material didático da aula de leitura, mas dessacralizá-lo e pensá-lo como obra aberta às especificidades sociocognitivas e circunstanciais que se evocam na convivência diária com o indivíduo em formação.

No exercício em questão será utilizado novamente o conteúdo do Excerto 2, o qual contém o conjunto de atividades de leitura referentes à reportagem de divulgação científica (Excerto 1). Para melhor visualização, o Excerto 2 será mais uma vez reproduzido a seguir:

Excerto 2 – Questões de leitura sobre a reportagem de divulgação científica (Excerto 1)

1 a) Considerando somente esse título, que expectativa você teria sobre o assunto que será tratado na reportagem?

b) A leitura do subtítulo (pequeno texto abaixo do título da reportagem) confirmaria essa expectativa? Justifique.

c) Com base nessas novas informações, pode-se formular uma hipótese mais segura sobre o conteúdo da reportagem. Elabore essa hipótese.

2. Após a leitura do texto, e levando em consideração o fato de que foi publicado em jornal de grande circulação, como você definiria o objetivo de quem o escreveu?

3. No primeiro parágrafo, o autor faz uma curiosa afirmação sobre a descoberta da origem de formigas zumbi. O que Carl Zimmer pretende evocar com essa denominação?

4. No seu caderno, construa uma linha do tempo, apresentando de modo ordenado e resumido o processo de transformação das formigas em zumbis.

5. Que procedimento você utilizou para construir a sua linha do tempo?

6. Retorne ao texto e identifique os verbos e locuções verbais utilizados para descrever as etapas desse processo.

a) A observação desses verbos e locuções permite identificar a opção por uma flexão de tempo e modo verbais predominante. Que flexão é essa?

b) Elabore uma hipótese para explicar por que o autor do texto optou por essa flexão de tempo e modo verbais.

7. A partir do sexto parágrafo, Carl Zimmer oferece ao leitor um breve histórico dos estudos e descobertas sobre os fungos zumbificadores. Qual estratégia linguística ele utiliza para deixar claro para os leitores que as informações desse histórico constituem uma cronologia dos conhecimentos científicos sobre o *Ophiocordyceps*?

8. a) Você deve ter observado, ao longo do texto, a presença de adjetivos que não expressam um juízo de valor. No caderno, transcreva pelo menos três desses adjetivos e identifique a função que desempenham no texto.

b) Por que é mais difícil encontrar juízos de valor em uma reportagem de divulgação científica do que em um artigo de opinião?

9. Leia o boxe “Sobre o autor” do início deste capítulo. Conhecer a biografia de Carl Zimmer influencia o modo como os leitores lidam com as informações apresentadas no texto? Explique.

Com vistas a alcançar os dois objetivos de leitura discutidos anteriormente, sugere-se ao professor que o processo de planejamento seja iniciado com as seguintes indagações:

PASSO 1 – Diagnóstico

- 1) Qual é o grau de proximidade que o tema do texto tem com o contexto em que o grupo discente está inserido?
- 2) Quais questões predominam na atividade proposta pelo livro didático?
- 3) Essas atividades colocam foco sobre qual(is) aspecto(s) da leitura?
- 4) O Objetivo 1 (*Ler para compreender o contexto de produção do texto*) é contemplado por essa atividade? Se sim, em quais questões?
- 5) O Objetivo 2 (*Ler para agir e comprometer-se em seu contexto social*) é contemplado por essa atividade? Se sim, em quais questões?

O Passo 1 (Diagnóstico) foi pensado como um estágio inicial ao planejamento didático de uma atividade de leitura envolvendo textos da esfera científica, pois tem um objetivo mais descritivo quanto ao material previsto para a aula de língua portuguesa, ainda que também envolva apreciação crítica do docente. Vislumbra-se, por meio desse Passo, evocar relações possíveis ou em potencial que os estudantes poderão estabelecer pela leitura do texto, já identificando lacunas que precisarão ser supridas antes de a atividade chegar à situação concreta de aplicação.

Conforme já mencionado anteriormente, trata-se de uma proposta que terá desdobramentos distintos em cada contexto escolar, não dispondo, portanto, de respostas exatas neste artigo, como é o caso do que se demanda na questão 1. Todavia, tomando como base os estudos de Marcuschi (2002) e o próprio exercício de catalogação das questões realizado em seção prévia, é possível responder à questão 2, indicando que há predomínio de perguntas subjetivas e inferenciais (ocorrem em 8 das 13 questões).

Para a questão 3, a resposta se torna possível também recorrendo-se a Marcuschi (2002), quando explica as características dessas perguntas subjetivas e inferenciais, que são as predominantes:

Subjetivas: Estas perguntas em geral têm a ver com o texto apenas de maneira superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.

Inferenciais: Estas perguntas são mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas (Marcuschi, 2002, p. 54-55).

Com base nessas orientações, prevê-se que a atividade focaliza uma leitura baseada na opinião sobre o que se lê e em constatações advindas de processos inferenciais alimentados por experiências sociointeracionais acumuladas ao longo da vida. Todavia, tal percepção deve ser um ponto de alerta ao docente no planejamento de uma aula de leitura com textos da esfera científica, já que é possível indagar: que recursos o estudante já dispõe para opinar e inferir sobre determinado texto construído em uma esfera de atividade à qual ainda não acessou ou que não seja de seu convívio mínimo?

Não se nega, por meio dessa pergunta, que o estudante possa já ter tido contato com a esfera científica. Mesmo assim, é de suma importância que a leitura de textos desse contexto na escola seja planejada não só como local de contato com temas afins a esse escopo, mas como estratégia de reconhecimento a uma forma específica de uso da linguagem, cujas intencionalidades se concretizam por meio de enquadres teórico-metodológicos que atendam à socialização de um conhecimento disciplinar e à manutenção da vida cidadã.

Conforme também disposto nas análises prévias, verifica-se que a questão 4 tem resposta afirmativa, uma vez que se constatou a presença de 5 atividades (perguntas 2, 3, 7, 8(b) e 9) que incitam a compreensão do contexto em que a reportagem de divulgação científica foi produzida. Por sua vez, a questão 5, tal qual verificado anteriormente, tem uma resposta negativa, já que se notou a ausência de atividades pautadas no Objetivo 2 (*Ler para agir e comprometer-se em seu contexto social*).

Como se percebe, a fase diagnóstica (Passo 1) evidencia que o bloco de atividades carece de questões que posicionam a leitura como forma de agir e comprometer-se no contexto social do próprio leitor. Feita essa identificação, parte-se para o Passo 2.

PASSO 2 – Customização

- 1) A ordem em que as perguntas se encontram favorece o alcance dos Objetivos 1 e 2?
- 2) A atividade carece de acréscimos/alterações de questões, de modo a contemplar os Objetivos 1 e 2?
- 3) As questões de cunho linguístico-formal e objetivo ocupam lugar de destaque na disposição da atividade?

Nesse Passo, o professor abre espaço para a customização da atividade, de modo que atenda tanto aos Objetivos 1 e 2 de leitura quanto aos interesses formativos do grupo com o qual trabalha. Assim, as questões incomodadoras aqui propostas têm o papel de impulsionar reflexões que coloquem o contexto de ensino-aprendizagem em primeiro plano, a fim de possibilitar que a atividade de leitura promova a percepção de que o conhecimento científico divulgado não deve apenas ser acessado estritamente, mas também seja recepcionado como objeto que inspire ações e reações endereçadas a temas e problemas sociais vividos por esse estudante.

É nesse ponto que o professor de língua (e dos estudos da linguagem como um todo) tem papel fundamental na promoção do letramento científico na escola. Ainda que a nomenclatura aluda a uma ideia mais imediata de que isso seja pauta das aulas de ciências naturais, é no plano de trabalho do texto (e dos estudos textuais-discursivos) que a realização científica ocorre. E, se textos são fenômenos inspiradores das relações sociais (Bentes, 2024), é preciso posicionar as produções da esfera científica como alvos de uma leitura voltada ao engajamento e à ação no contexto do leitor.

Desse modo, a resposta à pergunta 1 do Passo 2 é negativa frente ao objeto aqui analisado. Entendendo-se que uma leitura voltada a conhecer o contexto de que o texto parte e a provocar ação e comprometimento no contexto em que o texto é lido deve estar no campo de visão do planejamento docente, toma-se como proposta o seguinte sequenciamento de atividades:

BLOCO 1 – Questões voltadas ao Objetivo 1

BLOCO 2 – Questões voltadas ao Objetivo 2

BLOCO 3 – Questões objetivas e de cunho linguístico-formal

Essa escolha se justifica por se compreender que, realizada uma primeira leitura, deve-se entender de onde o texto parte, que circunstâncias ensejaram sua produção, bem como as pessoas, os ritos e as práticas letradas específicas dessa esfera que coparticipam dessa produção (Bloco 1). De uma compreensão global sobre o contexto de produção desse texto, é necessário posicioná-lo na vida do leitor, isto é, indagar-se sobre o papel dessa produção para a tomada de novas atitudes ou revisão de conceitos e práticas sociais (Bloco 2). Por fim, a partir da clareza sobre o que se está lendo e o que é possível se realizar com essa leitura, a detecção de informações de cunho linguístico-formal se torna muito mais palpável, já que escolhas lexicais, formatações textuais e usos específicos de demais recursos da linguagem já terão sido implicitamente justificados ao longo desse processo investigativo (Bloco 3).

Considerando que não foram identificadas questões voltadas ao alcance do Objetivo 2, este exercício analítico fará algumas proposições para o Bloco 2, como meio de demonstrar de que maneiras a customização pode se efetivar⁷. Segue, portanto, uma possibilidade:

BLOCO 1 (aproveitamento de questões produzidas pelo livro didático)

2. Após a leitura do texto, e levando em consideração o fato de que foi publicado em jornal de grande circulação, como você definiria o objetivo de quem o escreveu?
3. No primeiro parágrafo, o autor faz uma curiosa afirmação sobre a descoberta da origem de formigas zumbi. O que Carl Zimmer pretende evocar com essa denominação?
7. A partir do sexto parágrafo, Carl Zimmer oferece ao leitor um breve histórico dos estudos e descobertas sobre os fungos zumbificadores. Qual estratégia linguística ele utiliza para deixar claro para os leitores que as informações desse histórico constituem uma cronologia dos conhecimentos científicos sobre o *Ophiocordyceps*?
- 8 b) Por que é mais difícil encontrar juízos de valor em uma reportagem de divulgação científica do que em um artigo de opinião?
9. Leia o box “Sobre o autor” do início deste capítulo. Conhecer a biografia de Carl Zimmer influencia o modo como os leitores lidam com as informações apresentadas no texto? Explique.

⁷ Tal qual esclarecido, o Bloco 2 proposto tem caráter sugestivo. As questões podem ser expandidas, alteradas ou acrescidas de outras, conforme o contexto em que a atividade será implementada. Além disso, é possível considerar realizar esse bloco oral, individual e/ou coletivamente.

BLOCO 2 (criação de questões que estimulem o alcance do Objetivo 2)

1. A ação dos fungos causou uma grande mudança na vida das formigas. O que você e seus colegas sabem sobre os impactos (positivos e negativos) dos fungos na vida dos seres humanos?
2. Com base nas informações levantadas pela questão anterior, responda: que cuidados e autocuidados devemos ter com relação aos fungos em nossa vida?
3. Você considera que há alguma medida que a gestão pública de sua cidade deve tomar para que a relação dos seres humanos com os fungos seja sempre benéfica? Qual(is)?

Considerando levantamentos prévios que o próprio professor pode realizar, como buscar saber que há fungos de característica parasitária, cujos malefícios ao homem podem ser evitados por meio da conscientização, da limpeza pública, do cuidado com a alimentação e do combate à desinformação, é possível posicionar o tema central da leitura (a descoberta científica de um fungo em formigas) como plataforma para se repensar atitudes na vida cotidiana, reclamar assistências não prestadas e admitir que o conhecimento advindo da produção científica tem contribuição explícita à vida das pessoas.

BLOCO 3 (aproveitamento de questões do livro didático para o alcance de objetivos linguístico-formais)

- 1 a) Considerando somente esse título, que expectativa você teria sobre o assunto que será tratado na reportagem?
- b) A leitura do subtítulo (pequeno texto abaixo do título da reportagem) confirmaria essa expectativa? Justifique.
4. No seu caderno, construa uma linha do tempo, apresentando de modo ordenado e resumido o processo de transformação das formigas em zumbis.
5. Que procedimento você utilizou para construir a sua linha do tempo?
6. Retorne ao texto e identifique os verbos e locuções verbais utilizados para descrever as etapas desse processo.
 - a) A observação desses verbos e locuções permite identificar a opção por uma flexão de tempo e modo verbais predominante. Que flexão é essa?
 - b) Elabore uma hipótese para explicar por que o autor do texto optou por essa flexão de tempo e modo verbais.

8. a) Você deve ter observado, ao longo do texto, a presença de adjetivos que não expressam um juízo de valor. No caderno, transcreva pelo menos três desses adjetivos e identifique a função que desempenham no texto.

Conforme se nota, propôs-se a exclusão da pergunta 1(c) nesse processo de customização, por se entender que ela se torna redundante após todas as dinâmicas de leitura sugeridas. Isso evidencia que essa iniciativa didática de leitura com textos da esfera científica não está voltada necessariamente a um acréscimo de trabalho ou tempo de aula ao professor, mas, sim, a uma otimização de seu planejamento, com abordagens mais engajadoras e significativas.

PASSO 3 – Aplicação e Avaliação

Nesse Passo, o ideal é que o professor leve ao contexto escolar o projeto de customização realizado e, enquanto o aplica, observe se a leitura de um texto da esfera científica pôde ser ressignificada como espaço para se compreender a relação indissociável entre ciência, linguagem e vida cidadã. Isso é aferível a partir do quanto os estudantes observam e tomam posse do conhecimento cientificamente construído como um objeto que pode exceder a própria esfera em que foi produzido, dispondo de maleabilidade suficiente para alcançar novos espaços. Ao utilizarem as informações do texto científico para produzirem pontes e soluções a problemas de seu próprio entorno, esses alunos elaboram em si (e entre si) a percepção de que, com a ciência, se tornam cada vez mais cidadãos.

| Considerações finais

Em face das discussões realizadas, entende-se que a leitura de textos da esfera científica pertence ao rol de práticas cidadãs, por se constituir de uma atitude em que o indivíduo é incomodado a reconhecer, pelo menos, duas instâncias: ao mesmo tempo que admite alteridades, textos e formas de compartilhamento do conhecimento com as quais não havia interagido antes, é convocado a negar um local de inércia diante do contato com essas produções.

A primeira instância evoca a percepção de que a cidadania subentende a convivência em uma coletividade. Não há cidadão isolado, uma vez que só se pode reivindicar direitos e cumprir deveres dentro de um grupo social com o qual convive e estabelece regramentos éticos, morais e legais. Nesse sentido, ler textos da esfera científica, admitindo-os como fontes indispensáveis à

vida social, é cumprir com o dever cidadão de reconhecer formas distintas de colaborar coletivamente por meio de usos diversos e específicos da linguagem.

Além disso, a leitura que reconhece o espaço de contribuição dos textos da esfera científica engaja-se com o poder/dever cidadão de rechaçar a disseminação de informações falsas e/ou não embasadas no conhecimento cientificamente validado que, sobretudo na sociedade contemporânea, insistem em testar limites democráticos e desdobram-se em situações de caos de diversas ordens. Por isso, o letramento científico mostra-se tão necessário: produções fundamentadas na cientificidade são elementares não só à difusão de informações, mas à garantia do direito da liberdade de escolha consciente diante de temas socialmente controversos e/ou enviesados por pautas reacionárias ou negacionistas.

O leitor alcança, portanto, a segunda instância mencionada, ao compreender seu lugar de indivíduo capaz de agir diante do que lê. Tal qual defendido por Bentes (2024), textos inspiram indivíduos. No caso dos textos da esfera científica, essa inspiração vem, principalmente, do estímulo à revisão de práticas e à percepção de que a vida em sociedade exige constante questionamento a verdades acabadas ou a informações que não se sustentem para além da crença limitante. Para lidar com os intensos desafios engendrados pela revolução tecnológica e pelo intenso fluxo de informação vivenciado, é importante assumir-se como leitor que age e reage, isto é, que não termina a atividade leitora no ponto-final de um texto.

Por fim, ao contínuo desafio do professor de língua (especialmente o de língua materna) no ensino da leitura de textos da esfera científica, espera-se que este artigo sirva como base para sustentar aulas que se estabeleçam como eventos de letramento, em que práticas com a linguagem sejam dinamizadas sob a ótica de serem parte da vivência social, democrática e cidadã.

| Referências

AYALA, F. J. Introductory essay: the case for scientific literacy. **World Science Report**, Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102930>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BAKHTIN, M. O enunciado como unidade da comunicação discursiva. Diferença entre essa unidade e as unidades da língua. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 270-306.

BENTES, A. C. Texto. *In*: AZEVEDO, T. M.; FLORES, V. N. **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2024. p. 329-352.

BRAMBILA, G.; ELIAS, V. O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e suas implicações para a leitura na escola básica. **Percursos Linguísticos**, v. 12, n. 35, p. 64-84, 2023.

BRAMBILA, G. O texto como aporte de vetores do letramento científico. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 18, p. e1859, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

BYBEE, R. W. Achieving scientific literacy. **The Science Teacher**, Arlington (Estados Unidos): National Science Teachers Association, v. 62, n. 7, p. 28-33, 1995.

CAUBET, Y. F. El texto académico como género discursivo y su enseñanza em la educación terciaria. **Palabra Clave** (La Plata), v. 5, n. 2, 2015, p. 1-8. Disponível em: <https://brapci.inf.br/v/63876>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CUNHA, R. B. Alfabetização científica ou letramento científico?: interesses envolvidos nas interpretações da noção de scientific literacy. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 68, jan.-mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226809>. Acesso em: 17 jul. 2025.

EDITORA MODERNA. **Moderna plus: linguagens e suas tecnologias: manual do professor**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, edição especial, v. 14, n. 12, 2016, p. 191-206. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42200/1/2016_art_vmselias.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

FEINSTEIN, N. Salvaging science literacy. **Science Education**, Hoboken (Estados Unidos): John Wiley & Sons, v. 95, n. 1, p. 168-185, 2010.

HÜBNER, L. C.; SOUSA, L. B. Leitura. *In*: AZEVEDO, T. M.; FLORES, V. N. **Estudos do discurso: conceitos fundamentais**. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2024. p. 220-237.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 48-61.

MOTTA-ROTH, D. Letramento científico: sentidos e valores. **Notas De Pesquisa**, p. 12-25, 2011. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/nope/article/view/3983>. Acesso em: 17 jul. 2025.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; PRIMI, R. Estudo das relações entre compreensão em leitura e desempenho acadêmico na universidade. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 19-25, 2003. DOI: <https://doi.org/10.5380/psi.v7i1.3203>.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004, p. 1-8.

SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, 2007, p. 474-550. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/C58ZMt5JwnNGr5dMkrDDPTN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2025.

SILVA, W. R. Letramento científico na formação inicial do professor. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial, p. 8-23, 2016. Disponível em https://wagnerrodriguesilva.com.br/labgram/adm/documentos/artigos_cientificos/ufjF-2016.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. **Acervo digital da Unesp**, p. 101-107, 2013. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

Como citar este trabalho:

BRAMBILA, Guilherme. A leitura de textos científicos na escola como acesso à cidadania. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 39-65, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 09/11/2025 | Aceito em: 28/02/2026.

Submetido em: 10/09/2025 | Aceito em: 28/02/2026.

Português Brasileiro falado, abordagem multissistêmica e aspecto verbal

Ataliba Teixeira de CASTILHO¹

¹ Ex-Professor Titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade de São Paulo (USP). Professor Emérito da Universidade de São Paulo (USP). Ex-Presidente do GEL, da ABRALIN e da ALFAL. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasi

| atalibacastilho37@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0007-8695-3708>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4070>

Resumo: Descrevo neste texto o Aspecto verbal na Língua Portuguesa, em que essa categoria não dispõe de categorias próprias. Assim, para expressar o imperfeito, o perfectivo e o iterativo, os falantes lançam mão de categorias da Gramática, do Léxico e do Discurso. Para identificar as categorias aspectuais, vali-me de uma estratégia a que tenho chamado “abordagem multissistêmica das línguas naturais”. Indo por aqui, é possível identificar três aspectos verbais: o imperfeito, o perfectivo e o iterativo, e seus subtipos. Este trabalho tem um caráter descritivo, o que não exclui um tratamento diacrônico do tema.

Palavras-chave: Português Brasileiro. Sintaxe. Aspecto verbal. Abordagem multissistêmica.

Brazilian Portuguese, Multissystemic approach, Verbal aspect

Abstract: This paper describes verbal aspect in the Portuguese language, a category that lacks its own dedicated morphological markings. Thus, to express the imperfective, perfective, and iterative, speakers resort to grammatical, lexical, and discursive categories. To identify these aspectual categories, I have employed a strategy I call a “multisystemic approach to natural languages.” Through this framework, it is possible to identify three verbal aspects – imperfective, perfective, and iterative – and their subtypes. This work is descriptive in nature, which does not preclude a diachronic treatment of the subject.

Keywords: Brazilian Portuguese. Syntax. Verbal aspect. Multisystemic approach.

| Apresentação: estudos sobre o Português Brasileiro falado e a formulação da Abordagem multissistêmica

A partir do final dos anos 1960, grupos de pesquisadores afiliados a universidades espalhadas pelo mundo ocidental se engajaram na tarefa de constituir, transcrever e descrever *corpora* de língua falada (LF).

Pela primeira vez, a Linguística pôs em marcha um programa sistemático de investigações sobre a oralidade. Em toda a sua história, a reflexão linguística sempre esteve atravessada pela ideia de que a LF é a manifestação primordial da linguagem e seu objeto primeiro de estudos. Mas esses belos propósitos só

punderam se transformar em análises efetivas depois de uma circunstância um tanto banal, que foi a invenção do gravador portátil.

Surgiram então vários projetos de pesquisa, que tomaram a língua falada como seu objeto específico.

Em Portugal, lembrem-se o Projeto do Português Fundamental, conduzido de 1970 a 1987 pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

No Brasil, entre outros, o *Projeto NURC*, desde 1970, cuja equipe paulista coordenei de 1970 a 1985, juntamente com Isaac Nicolau Salum e Dino Preti.

A seguir, apresento um breve relatório sobre esses projetos.

1. Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta (1970-1988)

Da Dialetoлогия que poderíamos adjetivar de “rural”, Nelson Rossi (Universidade Federal da Bahia) se voltou para a “Dialetoлогия Urbana”, ecoando proposta de Juan M. Lope Blanch, da Universidad Nacional Autónoma de México.

Lope Blanch havia concebido um grande projeto de documentação e descrição da língua culta falada em várias capitais da América Espanhola: Lope-Blanch (1964 / 1967, Org. 1984, 1986). Informado disso, e não sabendo que iniciativas estavam sendo tomadas pelo Programa Interamericano de Linguística e Ensino de Idiomas (PILEI) para trazer esse projeto ao Brasil, apresentei uma proposta semelhante: Castilho (Org. 1970).

O *Projeto da Norma Urbana Linguística Culta*, mais conhecido como Projeto NURC, foi introduzido em 1968 no Brasil por Nelson Rossi, tendo por objetivo documentar e descrever a fala culta praticada em Salvador, Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Esse projeto constou das seguintes etapas: (1) gravação de entrevistas, (2) transcrição das entrevistas, (3) análise fonológica, morfológica, sintática e léxica dos dados, tendo por roteiro um Guia Questionário. Mais recentemente, os arquivos sonoros desse projeto passaram a ser digitalizados e disponibilizados em diferentes páginas eletrônicas.

Os resultados das fases (1) e (2) foram publicados pelas equipes regionais:

- São Paulo: Castilho e Preti (Orgs. 1986, 1987), Preti e Urbano (Orgs. 1988, 1990),
- Rio de Janeiro: Callou (Org. 1992), Callou e Lopes (Orgs. 1993, 1994), Paiva (Org. 1999),
- Salvador: Motta e Rollemberg (Orgs. 1994),
- Recife: Sá, Cunha, Lima e Oliveira Jr. (Orgs. 1996, 2005),
- Porto Alegre: Hilgert (Org. 1997).

A chegada da fase 3, ou seja, da análise dos dados, trouxe vários problemas, devidos em sua maior parte à novidade do assunto, ou seja, a análise da língua falada, atividade na qual havia pouca experiência até então.

Para orientar esta fase, tinha sido preparado pelos colegas hispânicos um *Guia-Questionário*, a ser observado pelas diferentes equipes. Infelizmente, porém, tal *Guia* não dispunha de uma hipótese sobre a oralidade – tema inteiramente novo, na ocasião –, nem muito menos fundamentava-se numa teoria gramatical nítida, fato que examinei em Castilho (1984 a).

Anteriormente aos primeiros resultados do Projeto NURC, Anthony Naro tinha lançado em 1983 o *Projeto Censo Linguístico do Português do Rio de Janeiro*, a que sucedeu o *Projeto de Estudo de Usos Linguísticos* (PEUL): Mollica (Org. 1987), Oliveira, Silva e Scherre (Orgs. 1996), Macedo, Roncaratti e Mollica (Orgs. 1996), Paiva e Scherre (1999), Paiva e Duarte (Orgs. 2003), Roncarati e Abraçado (Orgs. 2003).

2. Projeto de Gramática do Português Culto Falado no Brasil

Como disse no parágrafo anterior, tivemos no Brasil algumas dificuldades na aplicação desse Guia. Propus então, com base nos materiais do Projeto NURC, o *Projeto de Gramática do Português Falado*, que coordenei de 1988 a 2016 (Castilho, 1990, 1994, 1996b, c), o qual tomava outras direções.

Com isso, nos antecipamos aos europeus e aos americanos, coincidindo com os alemães:

- Na Alemanha, foi organizado nos anos 1970 o projeto Alemão Atual (Heutiges Deutsche).
- Nos Estados Unidos, os americanos lançaram o projeto Conversation and Syntax, que repercutiu fortemente no Brasil: Sacks; Schegloff; Jefferson (1974).

- Na Itália, Duranti e Ochs (1979), Nencioni (1983), Parisi e Castelfranchi (1977), Berrutto (1987) e D'Achille (1990) desenvolveram várias pesquisas sobre a oralidade. Sornicola (1981, 1982, 1987) escreveu a primeira obra extensa nesse campo. De Mauro pôs em funcionamento, a partir de 1991, seu projeto *Lessico Italiano di Frequenza* (De Mauro *et al.*, 1992; De Mauro, a cura di, 1994).
- Na França, desde 1987, passou a atuar o Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe, sob a coordenação de Claire Blanche-Benveniste, com forte influência nos estudos brasileiros.

Os ensaios e livros produzidos por esses grupos suscitaram um debate teórico sobre o que é a LF e em que consiste descrever essa modalidade.

Um ponto comum nesses debates parece trazer água para o moinho da Gramática Funcional, entendida como um *modelo do processamento verbal*, pois em sua maior parte os trabalhos aludem ao fato de que os processos documentados na LF são por demais evidentes para que sua descrição se limite à recolha e à classificação de produtos.

Na altura, as análises fundamentadas na teoria clássica foram desafiadas por fenômenos do tipo:

(1) Anacoluto

a) [Conversa num ponto de ônibus]

Loc. 1 – *mas como está demorando hoje, hein?*

Loc. 2 – *só::... e quando chega... ainda vem todo sujo... fedorento...*

Loc. 1 – *isso sem falar na tarifa... que sobe todo mês...*

Loc. 2 – *... é o tal negócio... sei lá... entende?* (DID RJ 18)

b) *Cada um fica mais ou menos responsável por si pelo menos... por si... fisicamente... né? de higiene... de... trocar roupa... todo esse negócio...* (D2 SP 360)

(2) Repetição

a)

	<i>peixe</i>	
	<i>peixe</i>	<i>aqui no Rio Grande do Sul</i>
<i>eu tenho impressão que se come</i>	<i>peixe</i>	<i>exclusivamente na Semana Santa</i>

(D2 POA 291)

b)

<i>funciona mal</i>	<i>aquele negócio de...</i>	
	<i>aquele negócio de limite de idade</i>	<i>funciona muito mal</i>

(D2 SP 360)

(3) Segmentos epilinguísticos, aqui transcritos em negrito:

a) o *terreiro (...)* é:: *um:: como poderia chamar? um chão...* (DID SP 18)

b) *já há um processo... seria melhor dito... já um processo de análise... já há um exame...* (EF POA 278)

c) *mas então... digamos assim... esse processo de análise poderia...*

(4) Marcadores discursivos, como *mas*, e *então*

Esses fenômenos levantam problemas do tipo:

- Como entender e analisar segmentos cujo tópico não foi lexicalizado, como em (1)?
- Se sintagmas e sentenças são categorias válidas para a descrição sintática, o que fazer com segmentos aparentemente não estruturados, como em (2)?
- As repetições, tão frequentes na língua falada, esconderiam alguma regularidade? Haveria alguma relação entre repetir e organizar os constituintes sentenciais, como em (2)?
- Alguns segmentos interrompem o fluxo da interação, mais parecendo que falamos conosco mesmos, como em (3). O que se aprende com isto, a respeito da construção da linguagem?
- Como analisar os marcadores discursivos? Como classes gramaticais? Como processos de constituição do texto?

Uma busca intensiva por respostas percorre os oito volumes de ensaios da coleção *Gramática do português falado*. Eu mesmo esbocei algumas respostas (Castilho, 1989, 1994, 1997b, 1998b, c). Depois dos textos aí contidos, seguiram-se os sete volumes da gramática em sua fase de consolidação: Jubran (Org. 2015); Ilari (Org. 2014, 2015); Neves (Org. 2016); Kato; Nascimento (Orgs. 2015); Rodrigues; Alves (Orgs. 2015); Abaurre (Org. 2013).

Nos Estados Unidos, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) mostraram a necessidade de uma gramática da conversação. Ono and Thompson (1994a),

Ford e Thompson (1996), Ochs, Schegloff e Thompson (Eds. 1996) aceitaram esse desafio, focalizando a motivação conversacional das estruturas gramaticais.

Como já mencionei anteriormente, Blanche-Benveniste (1979 *et al.*, 1984, 1985, 1986, éd. 1970, 1997) organizou o Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe (GARS), demonstrando que a transcrição da oralidade cria o objeto de análise. Blanche-Benveniste identificou a biaxialidade da sintaxe da língua falada, o que reformulava a percepção saussureana do eixo paradigmático, agora, um conjunto de expressões em presença.

Do ponto de vista teórico, o GARS defende uma “separação estrita dos níveis e dos planos de análise: [...] a morfossintaxe como ponto de partida [...] deixando intactos o léxico ou o discurso [...]. Exploração máxima do gramatical antes do discursivo, do sintático antes do lexical”: Blanche-Benveniste (Éd. 1990: 6, 36 e 116).

As citações acima lidam com conceitos linguísticos desafiadores, tais como:

- Interface entre as estruturas sintáticas e as estratégias de administração dos turnos conversacionais;
- Análise de processos, e não apenas análise de produtos linguísticos;
- Complexidade;
- Não determinismo;
- Língua como atividade etc.

3. Integração da Linguística entre as Ciências dos Domínios Complexos

É bastante claro que esses linguistas estavam lidando com a propriedade dinâmica da linguagem, que já vinha ocupando a atenção dos cognitivistas. É também muito claro que eles se ocupavam da dicotomia “produção vs. produto”, que cruza com frequência a história da Linguística.

Para considerar os fenômenos linguísticos em seu dinamismo, mostrou-se necessário tomar outra direção, integrando a Linguística entre as ciências dos domínios complexos, que debatem atualmente um conjunto de fenômenos tais como a circulação dos fluidos, a previsão do tempo, as oscilações dos

ciclos econômicos, o crescimento populacional, as proteínas como sistemas em movimento, o funcionamento do cérebro, as relações neuronais etc.

Esses fenômenos não revelam a ordem, a simetria e a elegância esperadas pelas ciências clássicas. Eles são mais bem entendidos como processos criativos frequentemente denominados “caos”, ou sistemas complexos.

A abordagem multissistêmica, de orientação funcionalista-cognitivista, procura dar uma resposta aos quesitos anteriores, definindo-se pelos seguintes postulados: (1) Processos e produtos convivem num mesmo recorte de língua. (2) Processos e produtos linguísticos são multissistêmicos, ultrapassando e englobando os limites da gramática. (3) Um dispositivo sociocognitivo administra os sistemas linguísticos.

Esses postulados são desenvolvidos a seguir. Para entender a língua como um sistema complexo, será necessário operar com eles.

3.1. Postulado I: processos e produtos linguísticos convivem num mesmo recorte de língua

A percepção multissistêmica da língua representa uma resposta aos desafios de descrever a oralidade, tanto quanto uma reação a afirmações que se podem encontrar na literatura sobre gramaticalização.

Contraponho àquelas afirmações a postulação da língua como um sistema dinâmico e complexo, configurado no quadro das ciências dos domínios complexos.

A postulação da língua como um sistema complexo pode ser definida através das seguintes premissas:

- *Do ângulo dos processos, as línguas serão definíveis como um conjunto de atividades mentais, pré-verbais, organizáveis num multissistema operacional.*

Os processos que organizam as línguas entendidas em seu dinamismo operam (i) simultaneamente, não sequencialmente, (ii) dinamicamente (não são entidades estáticas), (iii) multilinearmente (não são entidades unilineares).

A língua-enquanto-processo pode ser razoavelmente articulada em quatro domínios: lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização.

Ainda que timidamente, os estudos sobre a gramaticalização levantaram o véu da língua-enquanto-processo. Eles falharam, entretanto, ao não enquadrar o processo da gramaticalização entre outros processos de criação linguística, restringindo-se a tratá-lo como um epifenômeno.

- *Do ângulo dos produtos, as línguas serão apresentadas como um conjunto de categorias igualmente organizadas num multissistema.*

3.2. Postulado II: processos e produtos linguísticos são multissistêmicos, ultrapassando e englobando os limites da Gramática

A língua-enquanto-produto é um conjunto de categorias agrupadas em quatro sistemas: Léxico, Discurso, Semântica e Gramática.

Esses sistemas serão considerados autônomos uns em relação aos outros, no sentido de que não se admitirá que um sistema determina/deriva de outro, nem se proporá uma hierarquia entre eles. Com isso, não se postulará a existência de sistemas centrais e de sistemas periféricos. Reformulo aqui Castilho (2003a), em que tinha proposto o Léxico como o módulo central das línguas naturais, violando assim o princípio da indeterminação intersistêmica. Em consequência desse postulado, qualquer expressão linguística exibe ao mesmo tempo características lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais.

Passo a detalhar o que entendo por domínios e sistemas, mencionados nessas premissas.

3.2.1. Léxico e lexicalização

O Léxico é entendido como o conjunto das palavras de uma língua, dispostas, no Português Brasileiro em categorias tais como substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio, artigo, conjunção e preposição.

Cada item pertencente a essas categorias representa a lexicalização de um conjunto de traços. Isso torna sem sentido assumir que um substantivo gera um advérbio, um advérbio gera uma preposição e assim em diante, como se assume comumente nos estudos sobre a gramaticalização. Durante a aquisição do Léxico, nós provavelmente adquirimos primeiro as categorias e subcategorias cognitivas, tanto quanto a habilidade de combiná-las em diferentes padrões, reunidas nas palavras por convenção social.

A lexicalização é o processo de criação das palavras, por meio da etimologia (lexicalização ocorrida na língua-fonte), neologia (lexicalização ocorrida na língua-alvo), derivação (lexicalização ocorrida no interior da língua alvo, por meio do desdobramento de itens previamente existentes), ou por meio de empréstimo lexical (lexicalização ocorrida por contato linguístico).

Em suma, lexicalização e Léxico devem ser entendidos num *continuum*, que vai da cognição pré-verbal para a expressão verbal, da língua-enérgica para a língua-érgica, interpretando dessa maneira os conceitos formulados por Wilhelm von Humboldt.

Durante a interação, o falante e o ouvinte tomam decisões sobre como lexicalizar e como administrar o Léxico, que propriedades ativar, reativar ou desativar. Essa administração estabelece um conjunto de momentos, termo tomado aqui em seu sentido etimológico de “movimento”.

3.2.2. Semântica e semanticização

A Semântica é o sistema que recolhe o sentido das expressões, configurado pelas seguintes categorias: referência, predicação, verificação, foricidade, dêixis e junção.

Inicialmente, a Semântica ocupou-se da mudança e da tipologia dos sentidos, concentrando-se no estudo da palavra. Isto caracterizou a Semântica Lexical, que investiga também questões tais como sinonímia, polissemia, campos semânticos. A Semântica Composicional (ou Semântica Sintática) estendeu esse domínio, tratando dos processos de mudança metonímica de itens dispostos em contiguidade sintagmática, a da incidência de algumas palavras sobre outras (operadores e escopo), etc. A Semântica Pragmática trata dos sentidos gerados no espaço que medeia entre os falantes e os signos linguísticos (Vogt, 1977), em que os sentidos apurados não são contidos nas palavras nem nas construções gramaticais. Ela trabalha com processos tais como inferência, pressuposição, atos performativos, implicatura conversacional, e assim por diante.

A semanticização é o processo de criação, modificação e categorização do sentido linguístico. Esse processo cobre os campos da semanticização lexical, composicional e pragmática.

No processo de criação e modificação dos sentidos, várias estratégias são desenvolvidas, algumas delas referidas na seção anterior. Dada a natureza dinâmica própria da fala, a mudança dos sentidos é um processo contínuo,

que levanta mais perguntas do que respostas. Heine, Claudi e Hünne Meyer (1991a) organizaram um quadro interessante para capturar as representações semânticas das categorias cognitivas básicas.

3.2.3. Discurso e discursivização

É bem sabido que o termo “discurso” envolve diferentes realidades. Relaciono aqui algumas delas:

- (I) Execução individual do sistema linguístico, o mesmo que “fala”, que corresponde à *parole* saussuriana. O estudo da fala foi inicialmente desenvolvido pela Estilística (Bally, 1951; Spitzer, 1948; Vossler, 1943). Certos tipos de Análise do Discurso contemporânea representam sua continuação.
- (II) O mesmo que “enunciado”, ou “combinação de sentenças”, sujeito a certas regularidades. Alguns modelos estruturalistas empreenderam a descrição desse objeto.
- (III) O mesmo que “texto”, entendido como uma estrutura acabada, na qual podemos identificar suas unidades.
- (IV) O mesmo que “interação linguística”, “conversação”, organizada por um aparato que inclui o falante, o ouvinte, o assunto, e o conjunto de imagens construídas pelos falantes sobre eles mesmos e a posição que eles assumem com respeito ao assunto (Sacks; Schegloff; Jefferson, 1972; Marcuschi, 1983; Preti, Org. 1993, 1997, 1998, 2000, 2002).
- (V) Finalmente, entende-se também por Discurso a articulação ideológica contida nos textos. Nesse sentido, a Análise do Discurso é uma espécie de nova Retórica, voltada para a hermenêutica dos textos, para surpreender as “formações discursivas”.

Talvez o único ponto em comum entre os analistas do discurso é sua determinação de ultrapassar a sentença como um limite da análise linguística, programa que se encontra em teorias como o Funcionalismo.

A interpretação do Discurso como texto, como em (iii), e como conversação, como em (iv), será tomada em conta aqui.

A discursivização será entendida, em consequência, como o processo de criação do texto falado, durante uma conversação, e do texto escrito. Ela abriga

um número de atividades de interação que envolvem o falante e o ouvinte (ou o escritor e o leitor), através das quais (i) instanciamos os participantes da conversação, construindo imagens sobre eles, (ii) organizamos a interação, desenvolvendo o tópico conversacional, objetivando agir sobre o outro, informar ou externar sentimentos, (iii) reorganizamos a interação por meio dos processos de correção sociopragmática, (iv) abandonamos o ritmo corrente por meio de digressões e parênteses, que habitualmente geram outros tópicos do discurso, e (v) estabelecemos a coesão textual por meio de vários expedientes.

O produto da discursivização, portanto, é o discurso, entendido como texto, e sua disposição em gêneros. Os pesquisadores do PGPF, mais particularmente os do Grupo de Análise Textual-Interativa, desenvolveram uma teoria hoje conhecida como *Perspectiva Textual-Interativa*, por meio da qual foram identificadas as seguintes categorias, que configuram o sistema do discurso: (i) unidades discursivas, (ii) estrutura tópica, (iii) reformulação da estrutura tópica por meio da repetição, da correção, do parafraseamento, (iii) descontinuação da estrutura tópica por meio da hesitação, da interrupção, da parentetização, e (iv) conectivos textuais expressos por marcadores discursivos e por conjunções textuais: Spinardi Jubran (Org. 2015), Penhavel; Cintra, (Coords. 2022).

Pode-se identificar algum desconforto entre os pesquisadores quando essas questões são tratadas como casos de gramaticalização – o que não foi o caso do grupo citado. Em tais casos, diferentes processos linguísticos convergiriam para uma única dimensão da gramática, como se pode ver em Bittencourt (1999), Gorski, Gibbon, Valle, Rost e Mago (2002), Braga, Silva e Soares (2002), Braga e Paiva (2003), Jubran e Koch (Orgs. 2006). Em Castilho (1997a, p. 60), objetei que esse ponto de vista trata a gramaticalização como um epifenômeno, o que obscurece o entendimento desse processo.

3.2.4. Gramática e gramaticalização

Entre os quatro processos constitutivos da língua, o da gramaticalização é de longe o mais estudado. A abordagem multissistêmica restringe o papel da gramaticalização à criação e mudança (i) da estrutura fonológica das palavras (fonologização), (ii) da estrutura morfológica da palavra (morfologização) e (iii) da estrutura sintática da sentença (sintaticização).

A Gramática é o sistema que resulta da gramaticalização, consistindo de estruturas em processo de cristalização, arranjadas em três subsistemas: Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Reflexões sobre a Gramática têm sido organizadas à volta de suas classes, relações entre essas classes, e as funções

que elas desempenham nos enunciados. Constituem classes gramaticais o fonema, a sílaba, o morfema, a palavra, o sintagma e a sentença. As relações gramaticais são expressas pela transitividade, concordância e colocação. As funções gramaticais são expressas pelo predicado, pelos argumentos e pelos adjuntos.

C) Postulado III: um dispositivo sociocognitivo administra os sistemas linguísticos

Seja como conjunto de domínios (ou processos), seja como conjunto de sistemas (ou produtos), a língua continuará a depender de uma articulação que assegure a eficácia de seu uso. Essa articulação se dá ao abrigo do que venho chamando de “dispositivo sociocognitivo”, explicitável por meio da ativação, desativação e reativação de propriedades.

O dispositivo sociocognitivo se fundamenta nas estratégias da conversação, que é a utilização mais básica das línguas naturais e, por isso mesmo, suficientemente forte para fundamentar princípios linguísticos. Esse dispositivo tem uma dimensão cognitiva e uma dimensão social.

Ele é *cognitivo* porque se fundamenta na representação linguística de categorias e subcategorias cognitivas. Essas categorias, como já foi assinalado aqui, não são exclusivas nem negativas, ou seja, umas não se opõem / excluem outras. Ao contrário, elas são problemáticas e integrativas. Já destaquei que a categoria da PESSOA, representada na dêixis, é ordenadora dos processos e produtos dos sistemas linguísticos, e nisto acompanho Nascimento e Oliveira (2004).

Mas esse dispositivo é também *social*, porque baseado na análise continuada das situações que ocorrem numa conversa, mais particularmente, na gestão dos turnos conversacionais. A conversação é de fato a atividade linguística básica, vale repetir, e pode proporcionar-nos alguns elementos de interesse para esta demonstração.

O dispositivo sociocognitivo gerencia os sistemas linguísticos, garantindo sua integração para a eficácia dos atos de fala. De acordo com esse dispositivo, o falante ativa, reativa e desativa propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais no momento da criação de seus enunciados, constituindo as expressões que pretende “pôr no ar”.

A postulação desse dispositivo, como já se disse aqui, decorreu dos achados da Análise da Conversação e do PGPF, projetos que tomaram exclusivamente

a língua falada como objeto empírico. Descobrimos que a língua falada é mais reveladora dos processos de criatividade que a língua escrita. A interpretação teórica desses achados motivou Nascimento (1993/2005) e Kato (1996/2002) a desenvolverem reflexões fundadas nos mais de 200 ensaios preparados, debatidos e publicados pelo Projeto de Gramática do Português Brasileiro Falado.

O dispositivo sociocognitivo compreende os movimentos de ativação, reativação e desativação. Esse dispositivo pode ser generalizado, permitindo a formulação dos princípios linguísticos de projeção, recursão e eclipse (ver cap. 12 da *Nova Gramática do Português Brasileiro*, escrita e publicada por mim, em 2010).

São documentados em todos os sistemas linguísticos os seguintes processos:

- (I) ativação das estratégias conversacionais, de que resultam os turnos e os pares adjacentes,
- (II) reativação, de que decorre o abandono de uma estratégia em curso, ou *despreferências*, termo proposto por Marcuschi (1983),
- (III) desativação, quando respondemos a uma pergunta com outra pergunta, quando recusamos um convite etc., criando-se um “vazio pragmático”.

4. Finalmente, o aspecto verbal

Chegamos, assim, ao conceito de aspecto verbal e suas relações com a categoria de MOVIMENTO.

O aspecto verbal gramaticaliza os estados de coisas numa perspectiva espacial, distinguindo entidades que imagetivamente duram, não duram ou se repetem.

Para expressar o aspecto durativo, selecionamos o verbo *estar*, entre outros. Para expressar o tempo futuro, selecionamos o verbo *ir*, entre outros. No Português Brasileiro, esses verbos estão se integrando progressivamente ao radical do verbo pleno, transformando-se em prefixos, como se vê em *tafalano*, *tafalado*, *vofalá*, *vopará* etc.

Dois movimentos se reuniram aqui: o movimento fictício, que nos levou a selecionar os verbos *estar* e *ir* para representar o aspecto e o tempo, e o movimento físico, quando transportamos a marcação do aspecto imperfectivo e do tempo futuro do final do verbo pleno para sua cabeça, ou seja, quando deixamos de lado os sufixos e inventamos novos prefixos.

O aspecto verbal é uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou seja, as fases que ele pode compreender. O termo *aspecto*, que encerra o radical indo-europeu *spek, “ver”, capta outra propriedade dessa categoria: trata-se de um ponto de vista sobre o estado de coisas. O aspecto, portanto, é uma das gramaticalizações da categoria visão. É como se o falante visualizasse de fora, do alto, do além os estados de coisas que ele mesmo acionou, separando diligentemente (i) o que dura, (ii) o que começa e acaba, e (iii) o que se repete. Os aspectos imperfectivo, perfectivo e iterativo resultam desse lance meio místico.

O aspecto não dispõe de morfologia própria no português. Para codificar os significados aspectuais, o usuário combina diversos ingredientes linguísticos. O estudo do que daí resultou foi constituindo a Aspectologia, especialidade em que é possível reconhecer as seguintes fases históricas:

(1) Uma fase léxico-semântica, durante a qual foram identificadas as classes semânticoaspectuais do verbo, ou classes acionais. Esta perspectiva atribui à semântica do radical verbal as noções aspectuais apuradas. Observações de Diez (1876), Bello (1883), Jespersen (1924/1971), Bull (1960) e ainda os comentários de Sten (1953) e Garey (1957) situam-se nesta perspectiva.

(2) Uma fase semântico-sintática, ou composicional, durante a qual se examina o aspecto como a resultante da combinação das classes acionais do verbo (i) com a flexão e os verbos auxiliares, (ii) com os argumentos do verbo e os adjuntos adverbiais, aqui incluídas as sentenças condicionais-temporais. Nesta perspectiva, o aspecto passa a ser encarado mais claramente como uma propriedade da predicação. Os trabalhos de Castilho (1968a), Verkuyl (1972), Dietrich (1973), Comrie (1976), Almeida (1980), Travaglia (1981), Soares (1987) e Ilari (1998), entre outros, situam-se nesta fase.

(3) Uma fase discursiva, em que se investigam as condições discursivas que favorecem a emergência dos aspectos assim constituídos: Hopper (1979a, 1979b), Hopper e Thompson (1980).

Vou fundamentar-me nessas fases para descrever as opções do falante do Português Brasileiro ao codificar o aspecto. Para esse fim, ele precisa (1) escolher um item no léxico marcado pela classe acional requerida por sua necessidade expressiva; (2) confirmar ou alterar a classe acional, por meio de recursos morfológicos e sintáticos; (3) acomodar o aspecto assim configurado na articulação discursiva. Tudo isso acontece simultaneamente.

Embora aspecto e tempo possam ser concebidos como propriedades da predicação, reconheço, entretanto, que há uma forte distinção entre eles, fato já reconhecido por Bühler (1934/1961). Esse autor dividiu os campos linguísticos em simbólico e dêitico. Proporei que o aspecto integra o campo simbólico, e o tempo, o campo dêitico.

Tempo é uma propriedade da predicação cuja interpretação tem de ser remetida à situação de fala. É assim que se pode representar a anterioridade, a simultaneidade e a posterioridade dos atos de fala. Só podemos entender essas fatias do tempo tomando como ponto de referência o sujeito falante. O tempo também depende da noção de intervalo ou de duração entre um ponto e outro. Por outras palavras, o tempo pressupõe o aspecto, mas este não pressupõe aquele. Se quiser mais argumentos sobre esta posição, leia Bull (1960). No final de seu livro, esse autor reconheceu que, se não conseguiu esgotar o assunto “tempo”, pelo menos o assunto o tinha esgotado. Não é sempre que topamos com essa sinceridade na tribo dos linguistas!

O aspecto, em contrapartida, não depende, como o tempo, da postulação de conceitos como o de intervalo e de inserção do ponto primário na linha do tempo, aplicando os conceitos desenvolvidos por Bull (1960). O conceito de aspecto é primordial, vale dizer, essa categoria tem a autonomia que lhe é dada por sua propriedade simbólica. Assim, não me parece necessário concebê-lo como uma sorte de “tempo interno” da predicação.

Na fase de aquisição da linguagem, primeiro vem o aspecto, como categoria simbólica, e depois o tempo, como categoria dêitica: Lemos (1987). Esses argumentos foram debatidos num trabalho que escrevi em 1966 (Castilho, 1968a), e ainda em Comrie (1976, p. 5) e em Lyons (1977/1984 ii, p. 705).

Mas parece que foi Jakobson (1957, p. 134-135) quem primeiro formulou com clareza as diferenças entre aspecto e tempo: “O aspecto caracteriza o evento narrado sem envolver seus participantes e sem referência ao evento de fala. [...] O aspecto quantifica o evento narrado. O tempo caracteriza o evento narrado com referência ao evento de fala. Assim, o pretérito nos informa que o evento narrado é anterior ao evento da fala.”

Hopper (Ed. 1982, p. 12) também foi por aí, quando reconhece que “na construção do estado ou da ação, o aspecto não depende da intervenção do observador”.

Após esta mini-história da Aspectologia, passo a descrever o aspecto no Português Brasileiro, propondo uma tipologia. Sejam os seguintes exemplos:

(5)

a) *Você primeiro arruma as malas... você já está na rua... a mala já está arrumada.* (D2 SSA 98).

b) *Fecha os olhos e concentra-se: por que os vizinhos vivem dizendo tantas coisas sobre sua família?*

c) *Pôsse a citar de memória as dívidas de cada um de nós, calouse por um momento, e acabou de fumar seu charuto.*

Em *fecha* e *concentra-se*, representase uma ação pontual, acabada, isto é, uma ação cujo começo coincide com seu desfecho, tornando-se irrelevantes as fases de seu desenvolvimento. Temos aqui o aspecto perfectivo, frequentemente expresso por verbos de classe acional télica ou global, que lexicalizam uma predicação que tende inexoravelmente a um fim, sem o qual ela não se sustenta. Retomando a chave do transporte místico, quando você, flutuando nos páramos da glória, espia cá para baixo, o que vê nesses casos é um ponto (.). Ora, um ponto, já explicaram os sábios gregos, é uma figura geométrica cujo começo coincide com seu fim.

Já em *calouse + por um momento*, o sintagma preposicional em função adverbial compromete o traço de telicidade de *calarse*, e a resultante é durativa. Aí, tanto quanto em *arruma*, *vivem dizendo* e *pôsse a citar*, temos o aspecto imperfectivo, expresso habitualmente por verbos de classe acional atélica, que representam uma predicação que tem existência tão logo iniciada, dispensando seu desfecho. É possível reconhecer diferentes fases de processamento no imperfectivo: uma fase inicial, exemplificada por *pôsse a citar* (= imperfectivo inceptivo), uma fase medial, retratada em pleno curso de seu desenvolvimento, como em *arruma*, *vivem dizendo*, *calouse por um momento* (= imperfectivo cursivo), e uma fase final, dada por *acaba de fumar* (= imperfectivo terminativo). De novo, quando alguém usa um imperfectivo, o que você vê é uma linha, com seu contorno inicial (|---), final (---|) ou sem contorno algum (---).

O perfectivo e o imperfectivo expressam a categoria cognitiva de QUALIDADE, configurando a face qualitativa do aspecto.

Observa-se, entretanto, que em *arruma*, *está arrumada*, *fecha*, *pôsse a citar*, *calouse* e *acabou de fumar*, o estado de coisas descrito por esses verbos ocorreu uma única vez, ao passo que em *vivem dizendo* esse estado ocorreu mais de uma vez. Isso leva a reconhecer que o aspecto expressa igualmente a categoria de QUANTIDADE, distinguindo a ocorrência singular (= semelfactivo) da ocorrência múltipla, habitual ou reiterada (= iterativo). Com isto, captamos um conjunto de pontos ou um conjunto de linhas.

Estudos sobre os advérbios e os adjetivos identificaram pelo menos três tipos de predicação: a modalização, a qualificação e a quantificação (Ilari *et al.*, 1991; Castilho, 1993a, 1994b). A qualificação e a quantificação têm um interesse particular quando se trata de descrever o aspecto, e serão aqui acolhidas.

Confrontando agora os aspectos identificados nessas sentenças com *está arrumada* de (25a), constata-se que se expõe aí um ponto de vista complexo sobre o sujeito, de que se ressalta um estado presente resultante de uma ação passada. Confuso? Você ainda não viu nada! Vamos lá: em a mala está arrumada pressupõe-se que alguém arrumou a mala, e agora ela está arrumada. Esta noção é captada pelo aspecto resultativo, que configura uma predicação que vai da ação ao seu resultado, representando-se gramaticalmente apenas este último. Mas como o resultativo implica numa predicação acabada, concluída, vou dispô-lo como um subtipo do perfectivo. Retornando às metáforas geométricas, de um ponto inferiu-se um resultado.

Isso dito, podemos agora reunir num quadro a tipologia do aspecto. Convém advertir, entretanto, que seria um erro exercer aqui, como sempre, o chamado *either thinking*, pois cada ocorrência verbal assume simultaneamente mais de uma face.

Nas expressões linguísticas combinamse, em verdade, os planos que separamos anteriormente. Nem poderia ser de outro modo, pois a variedade dos estados de coisas representados pela predicação verbal havia mesmo de requerer um quadro pluridimensional, cujos termos não se excluem, não se negam. A tipologia do aspecto, por isso mesmo, é um assunto muito controvertido. Será mais conveniente se, para retratar o aspecto, postulássemos classes problemáticas, ou “quase-classes”, em que a identificação de uma não significasse a exclusão das outras.

Com esses cuidados todos, e deixando de lado os predicados estativos, proporei a seguinte tipologia do aspecto:

Quadro 1 – Tipologia do aspecto

ASPECTO E QUALIDADE		ASPECTO E QUANTIDADE
IMPERFECTIVO	PERFECTIVO	SEMELFACTIVO
Inceptivo	Pontual	
Cursivo	Resultativo	ITERATIVO
Terminativo		Imperfectivo/Perfectivo

Fonte: Elaboração própria

A perspectiva discursiva do aspecto não será elaborada aqui, ocorrendo referências incidentais. O fato é que traços semânticos dos argumentos sentenciais externo e interno, bem como sua figuração no singular ou no plural, interferem na constituição do significado aspectual. Sintagmas nominais /não específicos/ tendem a cancelar as noções de aspecto e tempo, com o surgimento dos tempos “indivisíveis”, segundo Imbs (1960), ou do aspecto indeterminado, uma sorte de aoristo, de que tratei em Castilho (1968a). Por outro lado, sintagmas nominais /específicos/ favorecem a emergência do imperfectivo e do perfectivo. No singular, eles tendem a codificar o semelfactivo, e no plural, o iterativo.

Os adjuntos adverbiais aspectualizadores têm igual importância na composição do tipo de aspecto obtido. Para seu estudo, será necessário, inicialmente, distinguir (i) advérbios aspectualizadores qualitativos durativos (“escalares”, segundo Bull, 1960) e/ou pontuais, de (ii) advérbios aspectualizadores quantitativos: para uma elaboração maior, ver Castilho (1993a), que reanalisa Ilari *et al.* (1991). Esses advérbios entretêm diferentes relações com o tipo semântico do verbo, mostrando que a categoria de aspecto ocorre em quaisquer expressões predicativas.

Habitualmente, advérbios durativos + verbos atélicos confirmam a imperfectividade destes (como em *andaram durante três horas*).

Combinados com verbos télicos, suscitam a iteratividade (como em *caíram durante três horas*). De outro lado, advérbios pontuais + verbos atélicos especificam uma imperfectividade inceptiva (como em *andaram às três horas*, isto é, “começaram a andar às três horas”).

Combinados com verbos télicos, confirmam a perfectividade destes (como em *caíram às três horas*). Esta formulação precisará ser examinada mais detidamente, pois há incompatibilidades de determinados verbos télicos com adverbiais durativos, como em **achei seu anel durante três minutos*. Talvez essa sentença seja bloqueada pelo estado de coisas codificado na expressão “achar o anel”.

Passo à descrição dos aspectos mencionados anteriormente.

5. Aspecto imperfectivo

O aspecto imperfectivo tem as seguintes propriedades: (i) Apresenta uma predicação dinâmica de sujeito /específico/, na maior parte dos casos. (ii) Essa predicação compreende fases: uma fase inicial (imperfectivo inceptivo), uma

fase retratada em pleno curso (imperfectivo cursivo), ou uma fase final do estado de coisas (imperfectivo terminativo). (iii) O imperfectivo ocorre com alta frequência nas estruturas de fundo das narrativas, entendendo-se por isso as informações que servem de moldura ao evento.

As perífrases predominam sobre as formas verbais simples na expressão do imperfectivo. Numa pesquisa sobre as perífrases aspectuais, observou-se que num total de 913 ocorrências, 65% são gerundiais, 32% são participiais e apenas 3% são de infinitivo. Muito provavelmente estas últimas expressam o tempo futuro.

5.1. Imperfectivo inceptivo

O imperfectivo inceptivo expressa uma duração de que se destacam os momentos iniciais. Esse aspecto depende fortemente de construções perifrásticas de infinitivo e gerúndio, tendo por verbo auxiliar *principiar (a)*, *começar (a)*, *pôr-se a*, *pegar a*.

Embora as perífrases de infinitivo sejam mais escassas que as de gerúndio, elas são cruciais para a expressão do imperfectivo inceptivo. Como verbo auxiliar, *começar* predominou em 65% das ocorrências, como em

(6) *Começou a falar mal de todos.*

parafraseável por

(6a) *Principiou a falar mal de todos.*

Em (26) e (26a), a significação inceptiva decorre do verbo auxiliar. Testes de escopo da negação e focalização mostram que tanto o verbo auxiliar quanto o verbo pleno na forma nominal mantiveram intactos seus sentidos, caracterizando uma escassa gramaticalização do verbo auxiliar e uma baixa coesão sintática do conjunto:

(7)

(a) *Começa a andar direito.*

(b) *Não começa a andar direito.*

(c) *Começou a não andar direito.*

(d) *Só começa a andar direito.*

(e) *Começa a só andar direito.*

Caso distinto é o dos auxiliares *pegar* e *(a)garrar*. Associados a um infinitivo, esses verbos indicam o começo do estado de coisas codificado por este último:

(8)

- a) *Pegou a falar.*
- b) *Garrou a criar uma coisa assim, parecia uma lesão.*
- c) *Garrou a atacar.*

Em (8), a significação inceptiva não decorre do verbo auxiliar, cujo sentido foi intensamente alterado. Casos como esses foram examinados por Benveniste (1966, p. 1-15) e Weinrich (1964/1968), autor que os trataria como casos de *nesting*.

Rodrigues (1974) identificou as ocorrências (8b) e (8c) no falar piracicabano, à semelhança do espanhol se *agarró hablando*.

5.2. Imperfectivo cursivo

O imperfectivo cursivo apresenta o estado de coisas em seu pleno curso, sem referências às fases inicial ou final.

O presente de verbos atélicos codifica usualmente o imperfectivo cursivo, parecendo irrelevantes os traços de animacidade do sintagma nominal de sujeito:

(9)

- a) *Uma amiga minha que faz Medicina e ela vai sempre para o Xingu.* (DID SP 343)
- b) *Segundo o médico, a doença dele evolui mais depressa que o habitual.*

Verbos atélicos construídos com advérbios aspectualizadores durativos, bem como com sintagmas preposicionais com ou sem núcleo, codificam o esperado imperfectivo cursivo:

(10)

- a) *Há uma ênfase que dura muitas décadas nas Ciências Sociais.* (EF SP 124)
- b) *Eu faço uma dieta vegetariana, mas não faço permanentemente.*
- c) *Muito tempo eu andei por lá... sem te encontrar.*

Verbos télicos podem ser recategorizados semanticamente como atélicos nas seguintes circunstâncias:

(1) O verbo está conjugado no tempo presente, associado a expressões adverbiais quantificadoras progressivas, ou “de fases”:

(11)

- a) *Porque [o avião] chega depressa e [se] a gente vai morrer ... morre de vez... eu não gosto de morrer aos pedacinhos... aos poucos.* (D2 SSA 98)
- b) *E cada vez você vê que a máquina substitui mais o homem.* (DID SP 343)
- c) *E cada vez mais o comprador adquire [= vai adquirindo] uma capacidade de calcular as coisas.* (DID SP 343)

(2) O verbo está conjugado no pretérito imperfeito e no gerúndio. É o que se pode constatar, retornando a um exemplo anterior, aqui renumerado:

(12)

- a) *Ele se afogava.*
- b) *Vi um menino se afogando.*

(3) O verbo está conjugado no pretérito perfeito simples, modificado por adverbiais aspectualizadores durativos, como *durante aquele dia* em:

(13)

Durante aquele dia perdi muito dinheiro.

A grande maioria das perífrases gerundiais expressa o aspecto imperfectivo cursivo. Examinando-as, constata-se que, em geral 70%, têm *estar* como verbo auxiliar, seguindo-se *ir* (10%), *acabar* (8%), *ficar*, *continuar*, *vir*, *viver*, *passar* e *permanecer* (12%) + *ndo*:

(14)

- a) *Ele estava falando que a topografia da cidade é muito bonita.* (D2 SP 343)
- b) *A cidade [...] está crescendo desordenadamente.* (D2 SP 343)
- c) *Aquele [...] que tem esperança [...] vai... vai lutando...* (D2 SP 62)
- d) *À medida que for barateando... então [...] o empresário médio já pode...* (D2 SP 62)
- e) *A população irá aprendendo a... a assistir esses programas.* (D2 SP 255)
- f) *Então essa linguagem vai evoluindo no seu país de origem.* (D2 SP 333)
- g) *É isso que a gente vem dizendo até agora... certo?* (EF SP 405)
- h) *Mandei a ela umas flores com um cartão de... cartão de Natal e pus “do seu noivo”... entre parênteses... e daí vim vindo vim vindo e em cinquenta e nove [...] nos casamos.* (D2 SP 343)
- i) *Enquanto não houver concurso continuam trabalhando.* (D2 SP 360)
- j) *Facilmente ela é descontinuada e:: já vem uma outra:: uma outra linha substituindo.* (D2 SP 62)
- k) *E eu mexendo dentro d’água a pedra era redonda me lembro de ter escorregado... caído... dentro d’água e estava me afogando... vinha vim para cima assim...* (DID POA 45)
- l) *Temos que o teatro está sucumbindo e eles não... não não têm como apresentar uma justificativa.* (D2 sp 62)

Verbo no gerúndio indicando mudança de estado, como em (14b), (14d) e (14f), indica uma duração mais gradual. Essas perífrases constituem um subtipo dos imperfectivos cursivos, que poderiam ser mais adequadamente denominadas “progressivos”.

Nesses exemplos, as perífrases apenas confirmaram o valor durativo já contido nos verbos atélicos aí exemplificados. Em (14j) a (14l), a semântica télica do verbo pleno foi alterada para atélica.

Ilari e Mantoanelli (1983) mostram que a perífrase de gerúndio é incompatível com verbos que indicam permanência, como em

(15) **O plantão de vacinações está ficando à rua X.*

em que só se admite o presente:

(15a) *O plantão de vacinações fica à rua X.*

Dascal (1982b) chama a atenção para as perífrases de gerúndio com mais de um verbo auxiliar. Algumas ocorrências:

(16)

a) *Se não conseguir vamos ficar andando até amanhã.* (DID SP 208)

b) *Ele vai continuar lendo bobagens.*

c) *Eu costumo ir falando alto, mas isso é uma maneira própria.* (DID SP 18)

Uma primeira indagação seria verificar se há uma hierarquia no arranjo sequencial dos verbos auxiliares que especificam o verbo pleno, no que diz respeito à expressão das demais propriedades da predicação. Em (16a) e (16b), os auxiliares de tempo *vamos* e *vai* figuram em primeiro lugar. Em (17c), o auxiliar iterativo *costumo* precedeu o auxiliar imperfectivo *ir*, o que reforçaria a hipótese, adiante examinada, da especificidade do iterativo.

Também as perífrases de infinitivo denotam as fases da duração do estado de coisas:

(17) *Então vai trabalhar o dia inteiro.* (D2 sp 62)

Em (17), a futuridade de *ir* + infinitivo é apresentada numa forma durativa, para o que sem dúvida a expressão adverbial *o dia inteiro* assume um papel crucial.

Perífrases de participio, notadamente aquelas com auxiliar *ter*, no pretérito perfeito composto, expressam o iterativo imperfectivo com verbos atélicos:

(18) *Essa criança tem brincado bastante.*

Embora as sentenças com *ter* + participio sejam muitas vezes ambíguas com relação ao aspecto, nota-se que (i) com verbos atélicos elas favorecem uma interpretação iterativa imperfectiva, ou seja, repetem-se durações, e (ii) com verbos télicos uma interpretação iterativa perfectiva, ou seja, repetem-se pontualidades. Sendo muito raras no *corpus* do Projeto NURC, parece que essa forma está em processo de desaparecimento, pelo menos na modalidade falada.

Nessa perífrase, como já se disse anteriormente, o verbo auxiliar exhibe o mais alto grau de gramaticalização, o que talvez explique seu rápido desaparecimento no português falado. Como se sabe, expressões altamente cristalizadas tendem a ingressar na fase zero da gramaticalização: Castilho (1997a, b, c). A verificação do escopo da negação e da focalização comprova-o claramente:

(18a) *Essa criança não tem brincado bastante.*

(18b) **Essa criança tem não brincado bastante.*

possível apenas nos casos de contraste:

(18c) *Essa criança tem não brincado, e sim falado bastante.*

Quanto à focalização, observe-se a aceitabilidade de

(18d) *Essa criança só tem brincado.*

ao lado de

(18e) **Essa criança tem só brincado.*

mais aceitável nas mesmas condições de (18c):

(18f) *Essa criança tem só brincado, não tem falado.*

5.3. Imperfectivo terminativo

O imperfectivo terminativo assinala os momentos finais de uma duração, o que só é possível em perífrases de *acabar de/por*, *cessar de*, *deixar de*, *terminar de* + infinitivo:

(19) *Essa criança termina de brincar.*

no sentido de

(19a) *Essa criança estava brincando, mas deixou de brincar.*

Uma primeira conclusão sobre o imperfectivo em suas modalidades anteriormente examinadas é que esse aspecto é bastante dependente da classe acional do verbo, seja conjugado em formas simples, seja organizando perífrases. Isso se deve a um fenômeno léxico bastante óbvio, que é a predominância estatística dos verbos atélicos sobre os télicos. Outros tipos de aspecto dependem mais fortemente da composição semântica entre a classe acionária, a morfologia da conjugação, os argumentos e os adjuntos sentenciais.

6. Aspecto perfectivo

O aspecto perfectivo tem as seguintes propriedades: (i) Apresenta o estado de coisas em sua completude, sem qualquer menção a fases. (ii) Tal como o imperfectivo, ocorre em predicacões dinâmicas, com sujeito /específico/ na maior parte das vezes. (iii) Ocorre na figura das narrativas, isto é, nos segmentos em que se narra o evento central.

Os dados permitiram identificar dois subtipos de perfectivo: o pontual e o resultativo.

6.1. Perfectivo pontual

O presente, o pretérito perfeito simples e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo flexionados com verbos télicos confirmam a pontualidade deste, caso não intervenham outros fatores:

(20)

a) *Quer dizer que o teu conhecimento especializado não dá para... só atinge uma área muito limitada.* (DID SP 343)

b) *Um momentinho porque eu encontrei uma definição.* (EF REC 337)

c) *E:: eles arrumaram os quartos e tudo... e as gurias de noite amarraram cordão nas PORTas fizeram o diabo lá... pra pra mexer com o pessoal sabe?* (DID POA 45)

d) *Porque... matou tanta galinha eu sei que aquele dia se comeu foi uma comilança de galinha porque morreu na hora ali elas morreram sufocadas né?* (DID POA 45)

Nos exemplos, observa-se uma regularidade no traço semântico /específico/ do sujeito. Bertinetto (1991, p. 28-29) sugere que certas propriedades intensionais do sintagma nominal sujeito afetam a telicidade dos verbos. Assim, em

(21) *O projétil golpeia a posição inimiga.*

temos um perfectivo, ao passo que em

(22) *O vento golpeia nosso rosto.*

temos um imperfectivo, com a recategorização de *golpear*.

Bertinetto mostra que a presença de determinados argumentos internos, como em *desenhar um retrato, cantar uma canção, fumar um cigarro, passar uma camisa*, transpõe esses verbos de atélicos para télicos (ou de *accomplishment*), e com isso essas expressões representariam ações completas. Assim, uma sentença como

(23) *A empregada passa a camisa.*

teria interpretação perfectiva.

Essa questão nos devolve às propriedades não negativas, problemáticas dos tipos aspectuais, e, também, à questão mais particular que estamos focalizando no estado de coisas. Assim, se em *passar uma camisa* nos concentrarmos no ato em si, é evidente que será sua imperfectividade que nos interessará, como se pode constatar pela paráfrase:

(23a) *Se alguém está passando uma camisa, mas é interrompido enquanto a passa, pode-se dizer que passou a camisa?*

a resposta será “*sim!*”, se se pensa que “*passar uma camisa*” envolve diferentes fases, algumas das quais já foram executadas.

Mas se nos concentrarmos no resultado desse ato, que é “*ter a camisa passada*”, a resposta será “*não!*”, ressaltando a interpretação perfectiva. Este deve ter sido o caminho percorrido por Bertinetto. Em consequência, considerar (23) ao mesmo tempo imperfectivo e perfectivo não será um absurdo, sobretudo se divisamos nos estados de coisas sua “operação” separadamente de seu “resultado”.

Os adverbiais pontuais atribuem aos verbos a que se aplicam o sentido de subitaneidade da ação, que se torna, assim, pontual, não durativa. Por assim dizer, a face pontual desses adverbiais neutraliza qualquer duração acaso contida na classe acional do verbo, a não ser, é claro, que ele já integrasse a classe dos télicos.

Há, portanto, duas situações: (i) o verbo já é télico, e o adverbial apenas reforça sua perfectividade: este é o caso de (24a) e (24b); (ii) o verbo é atélico e o advérbio aspectualizador altera suas propriedades intensionais, que passam a expressar um perfectivo pontual, como em (24c) e (24d):

(24)

- a) *A juventude absorveu completamente a moda do cabelo comprido.*
- b) *Eu pus o camarão naquele refogado... rapidamente... só mexi o camarão.* (D2 POA 291)
- c) *Ajeitou os cabelos de um golpe.*
- d) *Você acha que ele não vai fixar essa ideia? Já fixou!*

Parece que os adverbiais aspectualizadores pontuais são mais raros do que os durativos.

6.2. Perfectivo resultativo

O perfectivo resultativo tem as seguintes propriedades: (1) ocorre nas predicções estático-dinâmicas, associando uma ação a um estado; (2) a ação, necessariamente tomada no passado, é pressuposta; (3) o estado presente decorre dessa ação; (4) há relações entre o resultativo e a voz passiva, estudadas por Comrie (1981) e Camacho (2002).

Formas simples e perifrásticas codificam o resultativo. Alguns verbos simples assinalam a mudança do estado do sujeito, expressando lexicalmente o resultativo:

(25)

- a) *Aquilo se torna uma imposição.* (EF REC 337)
- b) *Então ficou muito bonito (quando a gente entrou).* (DID POA 45)

Nos exemplos acima, depreende-se que houve uma mudança no atributo do sujeito. Em (25a), aquilo não era anteriormente uma imposição. Em (25b), X não era bonito antes.

Perífrases de participio codificam habitualmente o resultativo. Dentre elas, estar ocorre em geral em 59% dos casos, ter em 32%, distribuindo-se os restantes 9% pelos verbos auxiliares ficar, continuar, andar. Vejamos alguns exemplos:

(26)

- a) *As provas estão corrigidas.*
- b) *As provas foram corrigidas.*

- c) *A gente tem uma série de dados levantados.* (EF SP 405)
- d) *Ficou resolvido que não sairíamos da casa.*
- e) *A reunião do departamento continuou combinada.*

Ter + participípio em (26c) recupera a história do pretérito perfeito composto do português, como se pode verificar pela concordância do participípio passado com o adjunto adnominal de dados, enquanto *ter* continua a ser verbo pleno (Castilho, 1967). O traço de concordância é igualmente crucial para a interpretação resultativa dessa sentença.

Estar + participípio é bastante comum na língua coloquial, quando se deseja enfatizar os resultados presentes de alguma decisão passada. Nesses casos, repete-se o verbo, como em:

(27)

- a) *Falou, tá falado.*
- b) *Combinou, tá combinado.*

Alguns autores valorizam nos exemplos anteriores o caráter durativo do estado resultante. Mas note-se que tal duração decorre de uma implicatura, por meio da qual se constitui uma significação discursiva. Suponho que a percepção mais espontânea do falante com respeito a (46a) não será, por exemplo

(26a') *Porque as provas estão corrigidas, agora elas permanecerão nesse estado.*

e sim

(26a'') *Alguém corrigiu as provas, e agora elas estão corrigidas.*

Essa questão explica por que há tanto desentendimento com respeito ao aspecto expresso numa mesma sentença, e é porque diferentes níveis conceptuais da proposição estão sendo valorizados por diferentes analistas. Neste trabalho, procurei ater-me aos significados proposicionais.

7. Aspecto iterativo

O aspecto iterativo representa uma quantificação do imperfectivo e do perfectivo. Desse ponto de vista, não se trata, a rigor, de “outro aspecto” e, em consequência, haverá um iterativo imperfectivo e um iterativo perfectivo. Nesta descrição, não me fixarei nesses subtipos, para deixar mais claros os mecanismos de composição de uma predicação iterativa.

O sujeito das predicções quantificadas é habitualmente /não específico/, pluralizado. Como nas entrevistas do Projeto NURC predomina uma articulação discursiva de genericidade, o iterativo se mostrou muito produtivo nos materiais desse projeto.

O componente léxico é irrelevante na composição iterativa, se descontarmos poucos itens com marcação iterativa derivacional em *-ejar* e *-itar*, ou auxiliares como *costumar* e *habituar-se a*. Com isso, o iterativo depende mais acentuadamente que os outros aspectos dos fatores de natureza composicional.

Desnecessário dizer que os componentes da iteratividade podem somar-se numa mesma expressão. A separação das vertentes da iteração nos exemplos a seguir procura apenas pôr em relevo um fator de cada vez, sem prejuízo dos demais.

7.1. Iteração e flexão modo-temporal

O presente (28a), o imperfeito (28b, 28c e 28h), o pretérito perfeito composto (28d a 28f), a perífrase (28g) e mesmo a repetição do verbo (28h), expressam a iteração:

(28)

a) *Para fazer as coisas calmamente não dá... pura e simplesmente não dá... então a gente corre depressa vai para o carro troca de roupa correndo faz isso faz aquilo.* (D2 SP 360)

b) *Vestiam-se muito mais modestamente [...] usavam chita.* (D2 SP 396)

c) *Nós tomávamos o bonde e íamos na rua Direita né?* (D2 SP 396)

d) *Tenho saído sim... assim em termos.* (D2 SP 360)

e) *Eu tenho ido ao teatro.* (DID SP 234)

f) *Tenho ouvido dizer que [...] aquele programa aquilo é abaixo da crítica.* (D2 SP 333)

g) *Olha eu costume dizer:: ao meu primo-irmão [...] que eu gosto tanto de teatro.* (D2 SP 333)

h) *Eram papelotes:: enrolavam... um pedacinho de papel enrolava enrolava e amarrava um papelzinho.* (D2 SP 333)

Dentre as perífrases, é preciso destacar aquelas que, como em (28g), têm um auxiliar iterativo. Outros exemplos seriam *habituar-se (a)*, *costumar*, *andar (a)*, *viver (a)*, seguidas de infinitivo ou de gerúndio, e ser de seguida de infinitivo, como em:

(29) *Mas ele não era de fazer essas coisas!*

Uma série de requisitos são obrigatórios para que *estar* + gerúndio – a perífrase mais recorrente nos dados do PB falado – expresse a iteratividade, tais como a pluralização dos argumentos e/ou a ocorrência de adverbiais. Faltando tais requisitos, exemplificados adiante, essa perífrase expressa o semelfactivo, seja imperfectivo ou perfectivo. Vamos examinar esses requisitos.

7.2. Iteração e argumentos verbais

Os dados mostram que a iteratividade pode ser gerada pelos argumentos do verbo nas seguintes situações: (i) sujeito nulo, seguido ou não de complemento nulo; (ii) sujeito retido, seguido ou não de complemento pluralizado; (iii) sujeito e/ou complemento quantificados. Nessas situações, será irrelevante se o núcleo da predicação verbal for preenchido por um verbo simples ou por uma perífrase. Examinemos esses casos.

(a) Sujeito nulo, seguido ou não de complemento nulo:

(30)

- a) *Porque tem que levantar... tem que vestir os dois...* (D2 SP 360)
- b) *Eles telefonam... falam com a pessoa [...] ou ligam para a casa da pessoa... aí conversam e a pessoa diz se está interessada.* (D2 SP 360)
- c) *Porque é MUIta a gente vive de motorista o dia inTElro mas o dia inTElro... uma corrida bárbara e leva Ø na escola [...] e vai buscar Ø... e vou trabalhar.* (D2 SP 360)

(b) Sujeito retido seguido ou não de complemento pluralizado:

(31)

- a) *Hoje qualquer classe eles fazem sessão de cinema.* (DID SP 208)
- b) *Talvez a palavra seja gargantilha... e que agora esteja lembrando mas estou ligando com a coisa que as mulheres estão usando.* (DID SP 18)
- c) *Estão controlando a poluição de ar agora né?* (DID SP 263)

isto é,

(31a) [...] *eles fazem habitualmente sessão de cinema.*

O mesmo ocorrerá com um sintagma nominal de objeto direto no plural. Em

(32) *A criança comeu um doce na hora do almoço.*

há uma ação durativa singular e, portanto, um imperfectivo semelfactivo. Já em

(33) *Comem doces na hora do almoço naquela creche.*

há uma ação durativa que se repete, favorecida pela elipse do sujeito e pelo efeito distributivo de “na hora do almoço”, portanto, um iterativo imperfectivo.

(c) Sujeito e/ou complemento quantificados:

Segundo Negrão; Muller (1996, p. 132), “*um determinado sintagma quantificado tem escopo sobre outro sintagma quantificado quando a interpretação deste último depende da interpretação do primeiro*”. Assim, em

(34) *O jornalista entrevistou uma artista famosa*

entrevistou é semelfactivo. Já em

(35) *Cada jornalista entrevistou uma artista famosa.*

entrevistou é iterativo, pois o sintagma nominal quantificado [*cada jornalista*]_{sujeito}, ao dominar [*uma artista famosa*]_{objeto directo}, dará lugar à interpretação de que há várias artistas, tendo-se, portanto, repetido a ação de entrevistar. O mesmo fenómeno ocorre neste bocado de prosa de Eça de Queirós (Alves & Cia., Lisboa: Livraria Lello & Irmão Editores, 1945: 122):

(36) *Viu-se pertencendo a essa tribo grotesca dos maridos traídos que não podiam entrar em casa sem que, de qualquer canto, escapasse um amante.*

Comparando o semelfactivo “*um amante escapa de qualquer canto*” com o iterativo “*um amante escapava de qualquer canto/de cada canto*”, isto é, “*muitos amantes escapavam de muitos cantos*”, nota-se que a direção da quantificação pode ser também do complemento para o sujeito. O que interessa aqui é que sintagmas nominais quantificados afetam o núcleo do sintagma verbal, que passa a expressar a repetição do estado de coisas. Deve-se notar, também, que tipos de quantificadores provocam o sentido de iteração; aparentemente, apenas os que exprimem distribuição, como cada.

Diferentes efeitos de sentido são gerados pelo sujeito expresso por um sintagma nominal cujo Especificador é um quantificador:

(i) definido, como em

(37) *Três es/vão para o colégio e dois vão para uma... um cursinho de matemática... e o menor então esses cinco saem... e vão... para Pinheiros.* (D2 SP 360)

(ii) indefinido, como em

(38)

a) *Muitos comendadores compravam título.* (D2 SP 396)

b) *Todo mundo andava de colete... principalmente as mocinhas depois de quinze anos e tudo.* (D2 SP 396)

(iii) partitivo, em

(39) *Vários professores viviam daquilo.* (D2 SP 255)

e (iv) distributiva, em

(40)

a) *Cada tábua que caía, doía no coração.* (Adoniran Barbosa, Saudosa Maloca).

b) *Era só galinha morta que saía... cada galinha que saía a minha minha avó gritava mais... “velho maluco está caduco”.* (DID POA 45)

7.3. Iteração e advérbios quantificadores

Os advérbios quantificadores aspectualizadores selecionam mais de um indivíduo no conjunto constituído pela predicação verbal. Os significados iterativos assim gerados apresentam a predicação ou como que se repetindo não especificamente, indeterminadamente, ou numa forma específica, determinada, em que os intervalos são previsíveis.

(a) Iteração /não específica/

Evocam e/ou concorrem para uma interpretação iterativa não específica (i) os advérbios em *-mente* derivados de adjetivos em cujas propriedades intensionais se encontra o traço de frequência, (ii) o advérbio *sempre* e (iii) os adverbiais formados com o item *vez* quantificado universalmente.

É evidente que os exemplos não se integram rigidamente na categoria da iteração /não específica/ *versus* iteração /específica/, pois o fenômeno da correção – tão presente na língua falada – leva constantemente o mesmo verbo a passar de uma interpretação para outra, quando modificado por mais de um advérbio ou expressão adverbial quantificadora. Vejamos alguns exemplos:

(41)

- a) *O meu problema é doce... raramente eu como doce...* (D2 POA 291)
- b) *Normalmente a gente tira exatamente o pedaço do livro.* (EF POA 278)
- c) *Tendo em vista os elevados custos... que nós... habitualmente verificamos... quando se trata por exemplo [...] de um problema de internação.* (DID REC 131)
- d) *Em custos demasiadamente elevados... para o... o público ou para a coletividade... ou a grande massa como nós... chamamos habitualmente.* (DID REC 131)
- e) *Bom... eu exijo sempre a salada... ahn... verdura... isso... diariamente* (D2 POA 291)
- f) *A gente se encontra sempre todos os meses nesse jantar com os amigos.* (DID POA 45)
- g) *É a nossa opinião... é que as pessoas... ao... ao comerem ou ao saborearem um prato fiquem sempre perguntando como é... como foi feito.* (D2 POA 291)
- h) *Ele é:: presidente lá da aaampa [...] está sempre sonhando naquilo lá.* (DID POA 45)
- i) *O de laboratório é mais válido João... sempre que você pode fazer.* (EF REC 337)
- j) *Embora não tenhamos a lista... que vocês são... no total cinquenta e um... quer dizer sempre tá faltando... não é um pouco.* (EF REC 337)
- k) *Tem os amigos às vezes a gente dá uma fugidinha até a casa deles bater um papinho assim né?* (DID POA 45)
- l) *Isso a gente vai de vez em quando.* (DID POA 45)
- m) *Tu viajas deixa o apartamento e muitas vezes essa segurança também pifa.* (D2 POA 291)
- n) *Tanto assim que os próprios exemplos dados por Bloom na bibliografia específica muitas vezes eles se repetem.* (EF POA 278)
- o) *Se usa muito o termo extrapolação.* (EF POA 278)

Em (41k), estou postulando a omissão de vezes no Núcleo do sintagma nominal cujo Especificador é muito, mas é evidente que não se exclui uma predicação intensificadora, provocada pela polifuncionalidade do item muito: Castilho (2003c).

O mecanismo de quantificação da predicação por meio de advérbios e de adverbiais não difere da quantificação do sintagma nominal sujeito, examinada anteriormente. Assim, alguns advérbios selecionam a totalidade dos indivíduos desse conjunto (muitas vezes, toda vez), parte deles (poucas vezes, às vezes, inúmeras vezes, várias vezes, algumas vezes). A quantificação partitiva se acentua naqueles casos em que antes de vezes aparece a preposição de, como em a maior parte das vezes, a menor parte das vezes, uma porção de vezes.

(b) Iteração /específica/

A quantificação aspectualizadora específica é gerada por adverbiais temporais formados por um sintagma preposicional quantificado, cujo Núcleo é frequentemente omitido, e cujo Complementador nominal tem por referente “intervalos de tempo”:

(42)

- a) *Todo mês nós jantamos fora.*
- b) *Cada três meses nós jantamos fora.*
- c) *Ele já ia à escola de manhã porque eles dormem sete e meia e acordam seis e meia... é o horário normal deles. (D2 SP 360)*

Em (42a), o falante transitou de uma repetição não específica (= encontrar-se sempre com os amigos) para uma repetição específica (= encontrar-se todos os meses com os amigos).

7.4. Iteração e padrão sentencial

Os dados mostram que o padrão sentencial é outro fator de quantificação do verbo, gerando-se o significado iterativo. Encontramos aqui pelo menos três padrões: (i) as aditivas em polissíndeto de (63a), (ii) as condicionais-temporais de (63b) a (63d), e (iii) as temporais-proporcionais de (63e) e (63f):

(63)

- a) *Os rapazes be::rram e berram porque to/... na sua maioria são pais de família então be::rram e vo::tam e fa::lam e acontecem... e as mulheres [...] são meio ausentes na hora de lutar. (D2 SP 360)*
- b) *E vejam que eu sempre que eu tou falando eu me refiro aos autores porque nós estamos seguindo uma posição. (EF POA 278)*
- c) *Quando é que o aluno utiliza ou trabalha naquela categoria conhecimento? quando ele evoca... quando ele enumera... quando ele... (EF POA 291)*
- d) *Prende-se ao fato de que os autores dizem que quando o aluno interpreta ela já faz um exame na interpretação já há uma subdivisão já há um processo seria melhor dito já há um processo de análise já há um exame quando ele identifica a aplicação ele já separa o essencial do acessório. (EF POA 278)*
- e) *Enquanto houver concursados:: [...] vão sendo chamados. (D2 SP 360)*
- f) *Na medida que vai chegando na altura da pirâmide o problema de idade vai diminuindo. (D2 SP 360)*

No exemplo (63d), a interpretação iterativa permanece qualquer que seja a perspectiva temporal, o que mostra uma vez mais a independência do aspecto em relação ao tempo:

(63')

- d') *quando o aluno interpretar ele já fará um exame.*
- d'') *quando o aluno interpretou ele já fez um exame.*
- d''') *quando o aluno interpretava ele já fazia um exame.*

Rodolfo Ilari (com. pessoal) mostra que um contraexemplo seria

(64) *Quando Mário se irritou, ele estava influenciado pela fofoca dos vizinhos.*

de interpretação semelfactiva. Aparentemente, uma interpretação iterativa só é possível quando o tempo verbal da sentença condicional-temporal é o mesmo do da sentença principal, como em nossos exemplos (63). Diferindo esses tempos, bloqueia-se a iteração, fenômeno que teria de ser explicado, e que se comprova por (64a), cujos verbos vêm no mesmo tempo verbal:

(64a) *Quando Mário se irrita, ele está influenciado pela fofoca dos vizinhos.*

7.5. Iteração e articulação discursiva

A iteratividade imperfectiva e perfectiva é favorecida pelas narrativas de eventos habituais e pelos discursos argumentativos em que se fazem:

(65)

a) *O meu marido todos os meses ele vai pra Caxias ele faz a praça lá de Caxias né então eu aproveito e vou junto o dia que eu não tenho aluno ele sempre vai num dia que eu não tenho aluno mesmo [...] eu sempre vou a Caxias.* (DID POA 45)

b) *Já estou por aqui tomo um lanche e depois já vou para a aula né? (e lá assim para as) dez e vinte mais ou menos já estamos saindo felizes descansados e tal.* (D2 SP 62)

Iris Gardino (com. pessoal) notou que os conectivos textuais encadeadores de evento, como *então*, *aí* e *agora*, aparecem nesses exemplos, configurando a articulação discursiva a que venho me referindo:

(66) *quando não é dia do meu marido ir para a faculdade... eu fico por Pinheiros e volto para casa... agora em dois dias da semana eu levo faculdade também... não é? [...] e depois volto [...] mas chego já apronto o outro [...] e fico naquelas lides domésticas [...] e: uma coisa e outra... e:: agora à tarde vão dois para a escola mas... tem ativi/ [...] então é um corre-corre realmente... não é? agora eu assumi também uma secretaria da APM... (D2 SP 360)*

Em suma, a hipótese que anima esta descrição do aspecto no português falado se fundamenta no caráter composicional dessa propriedade da predicação. Aplicada essa hipótese, aprende-se o seguinte:

(1) Papel do Léxico e da Semântica

Verbos atélicos favorecem o imperfectivo, e verbos télicos favorecem o perfectivo, predominando numericamente aqueles sobre estes.

A classe acional do verbo, decisiva na emergência do imperfectivo e do perfectivo, não é fator importante para o iterativo, salvo se o verbo vier sufixado por *-itar* e *-ejar*.

(2) Papel da Gramática: a flexão e as perífrases

O imperfeito do indicativo e o gerúndio encerram traços de /duração/ mais fortes que as outras formas verbais, transformando-se em codificadores altamente frequentes do imperfectivo.

O presente e o pretérito perfeito simples são mais dependentes de adjuntos para codificar o aspecto; será necessário desenvolver uma reflexão mais detalhada sobre as combinações-classe acional-flexão, para o que o livro-resenha de Koefoed (1979, p. 125-139) apresenta interessantes indicações.

As perífrases de gerúndio, além de mais numerosas, são as mais inclinadas a expressar o imperfectivo, com grande predominância do papel lexical do verbo pleno, ou verbo auxiliado, nesse processo. As perífrases de valor iterativo são mais dependentes dos arranjos sintáticos e do contexto que excede a sentença. Por outro lado, pode-se propor que o presente, o imperfeito e o pretérito perfeito composto são “flexões aspectualmente não específicas”, pois predominam nas expressões iterativas, o que não parece ser o caso das “flexões aspectualmente específicas”, como o pretérito perfeito simples e o pretérito mais-que-perfeito.

(3) Papel da Gramática: os argumentos e os adjuntos quantificados

Argumentos no singular favorecem o semelfactivo, enquanto argumentos pluralizados favorecem o iterativo.

Argumentos verbais /não específicos/ favorecem o iterativo, ao passo que os /específicos/ favorecem mais o imperfectivo e o perfectivo.

Adjuntos adverbiais qualificadores durativos favorecem a emergência do imperfectivo, e os pontuais, do perfectivo, ao passo que os adjuntos adverbiais quantificadores favorecem o iterativo.

(4) Papel do discurso

Narrativas favorecem o imperfectivo e o perfectivo.

Textos argumentativos com generalizações favorecem o iterativo.

| Conclusões

Descrevi neste ensaio a categoria de aspecto verbal no Português Brasileiro falado culto, entendendo-o como uma das manifestações da categoria cognitiva de MOVIMENTO.

Como o aspecto verbal não dispõe de morfologia própria nessa língua, foi necessário procurar seus traços na combinação da raiz do verbo com as flexões temporais em que ele vem conjugado, ao que se somou a presença de adjuntos adverbiais e o tipo sentencial.

O quadro encontrado não difere muito o aspecto verbal do Português Brasileiro daquele de outras línguas românicas.

| Referências

ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, Â. C. S. (org.). **Gramática do Português Falado**, vol. VIII: novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas / Fapesp, 2002.

ABAURRE, M. B. (org.). **A Construção fonológica da palavra**. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, vol. VII. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

ALMEIDA, J. de. **Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo**. Assis: Instituto de Letras, História e Pedagogia de Assis / HUCITEC, 1973/1980.

BALLY, C. **Traité de stylistique française**. Genève: George & Cie, 1951.

BELLO, A. **Gramática de la lengua castellana**. Santiago: Universidad de Chile, 1883.

BLANCHE-BENVENISTE, C. *et al.* **Des grilles pour le français parlé. Recherches sur le français parlé**, v. 2, p. 163-205, 1979.

BLANCHE-BENVENISTE, C. *et al.* **Pronom et syntaxe**. L'approche pronominale et son application à la langue française. Paris: Selaf, 1984.

BLANCHE-BENVENISTE, C. La dénomination dans le français parlé: une interprétation para les répétitions et les hésitations. **Recherches sur le français parlé**, v. 6, p. 109-130, 1985.

BLANCHE-BENVENISTE, C. L'oralité. **Boletim de Filologia**, v. 31, p. 87-95, 1986.

BLANCHE-BENVENISTE, C. **Commentaires sur le passif en français. Travaux**, v. 2: Le passif. Aix-en-Provence: Cercle Linguistique d'Aix-en-Provence, 1987.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (ed.). **Le Français parlé: études grammaticales**. Paris: CNRS, 1990.

BLANCHE-BENVENISTE, C. Répétitions lexicales. *In*: BLANCHE-BENVENISTE, C. (ed.). **Le Français parlé: études grammaticales**. Paris: CNRS, 1990. p. 176-180.

BLANCHE-BENVENISTE, C. **Approches de la langue parlée en français**. Paris: Ophrys (Collection L'Essentiel Français), 1997.

BERRUTO, G. **Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica?** *In*: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (org.) [*S. l.*], 1985a. p. 120-153.

BERRUTO, G. **'Dislocazioni a sinistra' e 'grammatica' dell'italiano parlato**. *In*: DE BELLIS, A. F.; SAVOIA, L. M. (org.) [*S. l.*], 1985b. p. 59-83.

BULL, W. **Time, tense and verb**. Berkeley / Los Angeles: University of California Press, 1960.

CALLOU, D. I. (org.). **A Linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro**. Materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ/FJB, 1992. vol. I, Elocuções Formais.

CALLOU, D. I.; LOPES, C. R. (org.). **A Linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro**. Materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES, 1993. vol. II, Diálogo entre Informante e Documentador.

CALLOU, D. I.; LOPES, C. R. (org.). **A Linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro**. Materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ/CAPES, 1994. vol. III, Diálogos entre dois informantes.

CASTILHO, A. T. de. Estruturalismo, história e aspecto verbal. **Alfa**, v. 4, p. 138-166, 1963.

CASTILHO, A. T. de. **A Sintaxe do verbo e os tempos do passado em Português**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Coleção Estudos), 1967.

CASTILHO, A. T. de. **Introdução ao estudo do aspecto verbal no português**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1968.

CASTILHO, A. T. de (org.) **Projeto de estudo da norma linguística urbana culta no Brasil**. Marília: Conselho Municipal de Cultura, 1970.

- CASTILHO, A. T. de. Sur l'aspect verbal en portugais. **Revue Roumaine de Linguistique**, v. 15, p. 247-249, 1970.
- CASTILHO, A. T. de. A dimensão textual do verbo. **Estudos Linguísticos**, v. 2, p. 3-10, 1978c.
- CASTILHO, A. T. de. **O Projeto NURC e a sintaxe do verbo**. In: BORBA, F. S. (org.) [S. l.], 1981a. p. 269-288.
- CASTILHO, A. T. de. El proyecto de estudio coordinado de la norma culta: Formalismo y semanticismo en la sintaxis verbal. In: SOLÁ, D. F. (ed.). **Language in the Americas**. Proceedings in the Ninth PILEI Symposium. Ithaca: Cornell University, 1984a. p. 161-175.
- CASTILHO, A. T. de. Ainda o aspecto verbal. **Estudos Portugueses e Africanos**, v. 4, p. 8-34, 1984b.
- CASTILHO, A. T. de. O Presente do indicativo na oração e no texto. **Actas del VII Congreso Internacional de ALFAL**. Santo Domingo: Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, 1987. vol. I. p. 389-404.
- CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (org.). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. I, Elocuções Formais, 1986.
- CASTILHO, A. T. de; PRETI, A. (org.). **A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. II, Diálogos entre dois informantes, 1987.
- CASTILHO, A. T. de (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.
- CASTILHO, A. T. de. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. **Alfa**, v. 38, p. 75-96, 1994b.
- CASTILHO, A. T. de. A língua falada e sua descrição. In: **Para Segismundo Spina: Língua, Filologia, Literatura**. São Paulo: Edusp/Iluminuras, 1995a. p. 69-90.
- CASTILHO, A. T. de. Para uma gramática do português falado. In: PEREIRA, C.; PEREIRA, P. (org.). [S. l.], 1995b. p. 79-102.
- CASTILHO, A. T. de. Langue parlée et processus grammaticaux. In: BILGER, M.; VAN DEN EYNDE, K.; GADET, F. (ed.). **Analyse linguistique et approches de l'oral**. Recueil d'études offerts em hommage à Claire Blanche-Benveniste. Paris / Leuven: Peeters, 1998c. p. 141-148.

- CASTILHO, A. T. de (org.). **Gramática do português falado**, vol. I, A ordem. Campinas: Editora da Unicamp / Fapesp, 2002 [1990].
- CASTILHO, A. T. de. **A Predicação adverbial no português falado**. 1993. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993a.
- CASTILHO, A. T. de. Os mostrativos no português falado. *In*: CASTILHO, A. T. de (org.). [S. l.], 1993b. p. 119-148.
- CASTILHO, A. T. de. Portuguese. **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Edinburgh: Pergamon Press, 1993c.
- CASTILHO, A. T. de. Problemas de descrição da língua falada. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. 1, p. 47-71, 1994a.
- CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (org.). **Gramática do português falado**, vol. IV, Estudos Descritivos. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas/FAPESP, 1996 / 2002.
- CASTILHO, A. T. de. A gramaticalização. **Estudos linguísticos e literários**, v. 19, p. 25-63, 1997a.
- CASTILHO, A. T. de. Língua falada e gramaticalização: o caso de mas. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 1, p. 107-120, 1997b.
- CASTILHO, A. T. de. Para uma sintaxe da repetição: Língua falada e gramaticalização. **Língua e Literatura**, v. 22, p. 293-332, 1997c.
- CASTILHO, A. T. de. **A Língua falada no ensino do português**. São Paulo: Editora Contexto, 1998a / 2014.
- CASTILHO, A. T. de (org.). **Historiando o Português Brasileiro**: História das línguas: variedades, gramaticalização, discursos. Relatório apresentado no Seminário “Aspectos sincrônicos e diacrônicos do Português Brasileiro”. Blaubeuren: Tuebingen Universitaet, 2003. Disponível em: www.mundoalfal.org/projetodehistoriadoportuguesbrasileiro. Acesso em: 07 abr. 2025.
- COMRIE, B. **Aspect**: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- DE MAURO, T. *et al.* Il lessico di frequenza dell’italiano parlato: LIP. *In*: MORETTI, B.; PETRINI, D.; BIANCONI, S. (org.). **Linee di tendenza dell’italiano contemporaneo**. Roma: Bulzoni / Società di Linguistica Italiana, 1992. p. 83-118.

- DE MAURO, T. *et al.* (org.). **Come parlano gli italiani**. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- DIETRICH, W. **El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas**. Madrid: Gredos, 1973.
- DIEZ, F. **Grammaire des langues romanes**. Paris: F. Vieweg Libraire Éditeur, 1876.
- DURANTI, A.; OCHS, E. 'La pipa la fumi?': Uno studio sulla dislocazione a sinistre nelle conversazioni. **Studi di grammatica italiana**, v. 8, p. 269-302, 1979a.
- DURANTI, A.; OCHS, E. Left-dislocation in Italian conversation. *In*: GIVÓN, T. (ed.). [S. l.], 1979b. p. 377-416.
- GAREY, H. Verbal aspect in French. **Language**, v. 33, n. 2, p. 91-110, 1957.
- HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. From cognition to grammar: Evidence from African languages. *In*: TRAUOGOTT, E.; HEINE, B. (org.). [S. l.], 1991. Vol. I, p. 149-188.
- HILGERT, J. G. **A paráfrase**: um procedimento de constituição do diálogo. 1989. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- ILARI, R. *et al.* Considerações sobre a posição dos advérbios. *In*: CASTILHO, A. T. de (org.). [S. l.], 1991. p. 63-142.
- ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**, vol. II, Níveis de Análise. [S. l.]: [s. n.], 1992/2002.
- ILARI, R. Pela primeira vez e suas complicações sintático-semânticas. **D.E.L.T.A.**, v. 14, p. 133-153, 1998.
- ILARI, R. Notas para uma semântica do passado composto em português. *In*: **Actas do Congresso Internacional organizado por motivo dos vinte anos do Português no ensino superior**. Budapeste: Faculdade de Letras da Universidade Eötvös Loránd, 1999. p. 224-247.
- ILARI, R. **Palavras de classe aberta**. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, vol. 3. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- ILARI, R. **Palavras de classe fechada**. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, vol. 4. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- JESPERSEN, O. **The Philosophy of Grammar**. London: Allen & Unwin, 1924/1971.

JUBRAN, C. C. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. I, Construção do texto falado

JUBRAN, C. C. S. Tópico Discursivo. *In*: JUBRAN, C. C. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a. p. 89-132. vol. I.

JUBRAN, C. C. S. Parentetização. *In*: JUBRAN, C. C. S.; KOCH, I. G. V. (org.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b. p. 301-358. vol. I.

JUBRAN, C. C. S. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Editora Contexto, vol. 1 da Gramática do Português Falado, 2015.

KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. vol. 3, A Construção da Sentença.

LOPE-BLANCH, J. M. Proyecto de estudo del habla culta de las principais ciudades de Hispanoamérica. *In*: **El Simposio de Bloomington**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1964/1967. p. 255-266.

LOPE BLANCH, J. M. (org.). **Estudios sobre el español hablado**. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1982.

LOPE-BLANCH, J. M. **El estudio del español hablado**: Historia de um projeto. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1986.

MACEDO, A.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. C. (org.). **Variação e Discurso**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTA, J.; ROLLEMBERG, V. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de Salvador**. Materiais para seu estudo. Salvador: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, vol. I, 1994.

NASCIMENTO, M.; OLIVEIRA, M. A. de. Texto e hipertexto: referência e rede no processamento discursivo. *In*: NEGRI, L. *et al.* (org.). [S. l.], 2004. p. 285-299.

NENCIONI, G. **Di scritto e di parlato**: Discorsi linguistici. Bologna: Zanichelli, 1983.

NEVES, M. H. de M. (org.). **Gramática do português falado**, vol. VII. São Paulo / Campinas: Humanitas / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NEVES, M. H. de M. (org.). **A construção de orações complexas**. Gramática do Português Culto Falado no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2016. vol. V.

OLIVEIRA, G. M. de. Políticas linguísticas no Brasil Meridional. *In: Políticas Linguísticas para América Latina*. Actas del Congreso Internacional. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1999. vol. 2, p. 405-416.

OLIVEIRA, M. B. de; OLIVEIRA, M. K. (org.). **Investigações cognitivas**: Conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

OLIVEIRA E SILVA, G. M. de; SCHERRE, M. M. P. (org.). **Padrões Sociolinguísticos**. Rio de Janeiro: Tempo Linguístico, 1996.

PAIVA, M. da C. (org.). **Amostras do português falado no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro / CAPES, 1999.

PAIVA, M. da C. de; DUARTE, M. E. L. (org.). **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contracapa / Faperj, 2003.

PARISI, D.; CASTELFRANCHI, C. Scritto e parlato. **Studi di grammatica italiana**, v. 6, p. 169-190, 1977.

PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (coord.). **Abordagem diacrônica dos processos de construção textual no Português Brasileiro**, vol. 8 da série História do Português Brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

PRETI, D.; URBANO, H. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. Materiais para seu estudo. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. III, 1989.

PRETI, D.; URBANO, H. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. IV, Estudos, 1990.

RODRIGUES, Â. C. S.; ALVES, I. M. (org.). **A construção morfológica da palavra**. Gramática do Português Culto Falado no Brasil, vol. 6. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro**: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7Letras / Faperj, vol. I, 2003.

SÁ, M. P. M. *et al.* (org.). **A Linguagem falada culta na cidade do Recife**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1996. vol. I.

SÁ, M. P. M. *et al.* (org.). **A Linguagem falada culta na cidade do Recife**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2005. vol. 2.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A symplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, p. 696-735, 1974. Tradução para o português: Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas. Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1, p. 9-73, 2003.

SOARES, M. A. B. P. **A semântica do aspecto verbal em russo e em português**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Coleção Teses, 1987.

SORNICOLA, R. **Sul parlato**. Bologna: Il Mulino, 1981.

SORNICOLA, R. L'italiano parlato: un'altra grammatica? *In*: **La Lingua Italiana in Movimento**. Firenze: presso l'Accademia, p. 79-98, 1982.

SORNICOLA, R. Il parlato: fra diacronia e sincronia. *In*: HOLTUS, G.; RADTKE, E. (org.). *[S. l.]*, p. 2-23, 1985.

SORNICOLA, R. Quattro dimensioni nello studio del parlato. *In*: DE MAURO, T. *et al.* (org.). *[S. l.]*, p. 111-130, 1994.

SPITZER, C. **Dicionário analógico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro / Porto Alegre / São Paulo: Editora Globo, 1936/1955.

STEN, H. **Les particularités de la langue portugaise**. Copenhague: Einar Munksgaard, 1944.

STEN, H. **Les temps du verbe fini (Indicatif) en français moderne**. Kobenhavn: Det Kongelige Danske Videnskabernes Selkab, 1953.

TRAVAGLIA, L. C. **O Aspecto verbal no português**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1981.

VERKUYL, H. J. **On the compositional nature of the aspects**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co, 1972.

VOGT, C. **O intervalo semântico**. São Paulo: Editora Ática, 1977.

VOSSLER, K. **Filosofía del Lenguaje**. Buenos Aires: Hachette, 1943.

Como citar este trabalho:

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Português Brasileiro falado, abordagem multissistêmica e aspecto verbal. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 66-110, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 07/01/2026 | Aceito em: 28/02/2026.

Submetido em: 14/10/2025 | Aceito em: 07/01/2026.

Do e-social ao G4: primeiras notas sobre o uso de letras morfológicas no português do Brasil

Carlos Alexandre GONÇALVES¹

Lalia do Nascimento de SOUZA²

Luciano MENDONÇA JR³

Sarina Batista SANTOS⁴

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
| carlosvictorio@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
| lalia.crystian@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>

3 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
| lucianovieira@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0000-0002-4653-4150>

4 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
| sarinabatista@letras.ufrj.br | <https://orcid.org/0009-0001-4780-4327> / 0009-001-4780-4327

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4076>

Resumo: Neste texto, de caráter seminal e de natureza mais descritiva que propriamente teórica, buscamos descrever e analisar o amplo emprego de letras na criação lexical, a exemplo de ‘e-social’, ‘G4’ e ‘zêbado’. Pretendemos explicar, com base nos dados, coletados a partir de fontes as mais variadas, as letras iniciais e-, G- e z-, dentre outras, que formam novos itens lexicais, defendendo que essas letras morfológicas advêm de três diferentes fontes: (a) empréstimos do inglês, (b) abreviação e (c) analogia.

Palavras-chave: Morfologia. Formação de palavras. Inicialismo. Splinter. Sigla.

From e-Social to G4: first notes on the use of morphological letters in Brazilian Portuguese.

Abstract: This article, which is descriptive rather than strictly theoretical in nature, describes and analyzes the widespread use of letters in lexical creation, as seen in terms such as ‘e-Social’, ‘G4’, and ‘zêbado’. Drawing on data collected from a variety of sources, we examine how initial letters like e-, G-, and z-, among others, form new lexical items. The study argues that these “morphological letters” originate from three distinct sources: (a) English loanwords, (b) abbreviation, and (c) analogy.

Keywords: Morphology. Word formation. Initialism. Splinter. Acronym.

| Introdução

Vem sendo cada vez mais comum o uso de letras (grafemas) na formação de novas palavras. Algumas delas, como o e-, provêm do inglês e já vem criando uma série de itens lexicais na língua portuguesa há quase vinte anos, sendo usadas, atualmente, até em *sites* oficiais do governo, como ‘e-MEC’, ‘e-social’. Como ressaltam Antunes *et al.* (2001), esses “e-termos” resultam da importação do inicialismo inglês e-, abreviação, ao tamanho de uma letra, de *eletronic mail* (“correio eletrônico”), o ‘e-mail’.

Gonçalves e Almeida (2012) atentaram para o emprego de formas encurtadas do inglês na criação lexical e analisaram não apenas o e-, mas também *wiki-*, *-pedia*, *pit-* e *gate*, além do *i-*, letra originalmente empregada pela empresa *Apple* para nomear aparelhos como o ‘i-pad’ e o ‘i-phone’. Essas unidades, chamadas de xenoinstituintes (Gonçalves; Almeida, 2012) e *splinters* não nativos (Gonçalves;

Andrade, 2012; Pires, 2018), já não são necessariamente empréstimos, uma vez que, trazidas do inglês, combinam-se com formas vernáculas sem qualquer respaldo na língua doadora. Nesses casos, temos um empréstimo morfológico: as partículas vieram para cá e o *splinter* e-, originalmente pronunciado [i], como em inglês, já vindo passando um processo de nativização, sendo enunciado como [e] (Gonçalves; Mendonça Jr., no prelo), até mesmo em ‘e-mail’. O caso de *i-* é um pouco diferente, pois ainda continua sendo pronunciado como ditongo: [aj].

Além dessas letras, que acabamos por aproveitar do inglês, são muitos os casos de letras morfológicas com usos os mais variados, muitos oriundos de processos analógicos diversos, como é o caso de <x>, que serve para formar nomes de sanduíches (‘x-tudo’, ‘x-salada’), e de <z>, de ‘zilionario’, por exemplo, certamente cunhado por espelhamento de ‘milionário’ e ‘bilionário’. Muitos nomes comerciais exploram as letras que representam vitaminas (A, B, C, D, E) para nomear remédios, como ‘B-complex’ e ‘B-essencial’. Também é no âmbito da Onomástica, grande área que estuda os nomes próprios, que encontramos a única letra que aparece na posição final: o s possessivo do inglês, amplamente empregado para denominar comércios os mais variados, como ‘Magno’scar’ e ‘Sorveteria Duda’s’. Por fim, um último caso interessante é o da letra <g> que, combinada com um número, é usada em referência a grupos, a exemplo de ‘G-4’, os quatro primeiros times do campeonato brasileiro de futebol.

Enfim, procuramos neste texto, de caráter seminal e de natureza mais descritiva que propriamente teórica, descrever e analisar o amplo emprego de letras na criação lexical. Pretendemos explicar a origem de cada uma e, com base nos dados, coletados a partir de fontes as mais variadas, defender que as letras morfológicas advêm de três diferentes fontes: (a) empréstimos do inglês, (b) abreviação e (c) analogia.

Nossos dados provêm da internet, sobretudo das redes sociais, como o Instagram, o Facebook e o X (antigo Twitter), mas também são oriundos de busca pela ferramenta Google, a qual nos leva a postagens de natureza variada: *blogs*, *sites* informativos, páginas de entretenimento etc. Como a maioria das letras morfológicas utiliza o hífen e aparece no início da palavra, a procura foi bastante facilitada, pois, por exemplo, ao procurarmos no Google algo como “e-a”, selecionando os filtros “apenas postagem em português” e “local: Brasil”, aparecem incontáveis formas combinadas com essa letra. No caso das formas sem hífen, a busca foi mais seletiva: partimos de formas já ouvidas/lidas e abonamos sua existência em páginas da internet. Dicionários eletrônicos, como o Dicio e o Priberam, foram fundamentais na confecção do *corpus*, uma vez que,

além de extremamente atualizados, possibilitam a busca tanto pelas iniciais quanto pelas terminações, fornecendo sempre exemplos mais informais que abonam novas palavras.

O texto é dividido como se segue: em primeiro lugar, tecemos algumas palavras sobre o estatuto morfológico de tais partículas. Logo após, em cada seção, abordamos os três tipos de letras aqui analisadas: (a) letras emprestadas, (b) letras analógicas e (c) letras iniciais. Por fim, chegamos às principais considerações feitas ao longo do trabalho, mostrando quais são os resultados da pesquisa.

| O estatuto morfológico das unidades analisadas

Segundo Haspelmath (2002, p. 16, tradução própria⁵), “morfemas podem ser definidos como os menores constituintes de uma expressão linguística”. Essa ideia é corroborada por Fromkin, Rodman e Hyams (2003, p. 81-82, tradução própria⁶), para quem “o morfema é uma forma fonológica arbitrariamente unida a um determinado significado e que não pode ser analisada em elementos menores”. Outra característica importante na definição de morfema é fornecida já por Bloomfield (1933): a recorrência – uma unidade de expressão é morfológica se aparece sistematicamente contribuindo com o mesmo significado.

Excetuando a questão da arbitrariedade, apontada na definição de Fromkin, Rodman e Hyams (2003), todas as letras aqui estudadas podem ser consideradas unidades morfológicas, uma vez que são formas presas (não funcionam em isolamento) e aparecem em várias palavras (são recorrentes) com o mesmo significado (as formações são semanticamente afins) e na mesma posição (têm rigidez posicional). Além disso, estão disponíveis no atual estágio da língua (são produtivas) e não dependem de conhecimentos históricos em sua interpretação, pois, ao contrário de *ceber-*, de ‘conceber’, ‘receber’ e ‘perceber’, por exemplo, que não carregam nenhum significado identificável para o falante médio da língua (os que não têm conhecimento de latim), todas as formas em (1), a seguir, são facilmente interpretáveis, pois são associadas à ideia de hambúrgueres (1a) ou remetem ao significado de intensificação (1b):

5 No original: “morphemes can be defined as the smallest constituents of a linguistic expression.”

6 No original: “a morpheme is a phonological form arbitrarily attached to a specific meaning and cannot be analyzed into smaller elements”.

- (1) a. X-salada, X-bacon, X-tudo
b. zilhão; zilionário; zêbado

Se seguirmos Katamba (1993, p. 24, tradução própria⁷), para quem “a menor diferença na forma de uma palavra que se correlaciona com a menor diferença no significado da palavra” constitui unidade morfológica, sem dúvida alguma devemos reivindicar estatuto morfológico para os elementos recorrentes nas formações em (2), a seguir. Como se vê, essas unidades não funcionam em isolamento (constituem formas presas) e aparecem num lugar pré-determinado na estrutura da palavra (sistematicamente na margem esquerda). Desse modo, as letras e- e i- iniciais são formas recorrentes mínimas que remetem a algo referente ao ambiente virtual, funcionando de modo parecido com um prefixo ou primeiro elemento de um composto:

- (2) e-tíquete e-convite e-professor
i-comunidade i-robô i-educar

Uma vez comprovado o estatuto do que chamamos de “letras morfológicas”, analisemos caso a caso, começando com as que são oriundas do inglês e podem ser consideradas *splinters* não nativos: e-, i- e -‘s.

Letras emprestadas

Em morfologia, um *splinter* é definido como um fragmento de palavra que, metaforicamente, pode ser considerado reciclável, pois funciona como unidade mínima de significado que pode ser reutilizada para formar inúmeras outras unidades lexicais (Gonçalves, 2011). Esses “pedaços de palavras” provêm, fundamentalmente, de duas fontes: o *blending* (cruzamento vocabular) e o *clipping* (encurtamento), a exemplo, respectivamente, de ‘bacalhonese’ (-nese) e ‘caipivodka’ (*caipi-*)⁸. No entanto, de acordo com a *Concise Encyclopedia of Semantics*, organizada por Brown e Allan (2009, p. 44, tradução própria⁹),

7 No original, “the smallest difference in the form of a word that correlates with the smallest difference in the meaning of the word”.

8 Em Gonçalves (2013), há uma descrição detalhada da origem dos *splinters*. Nos exemplos em questão, *nese* provém de cruzamentos (‘macarronese’, ‘ovonese’ etc.). *Caipi-*, por sua vez, corresponde ao encurtamento de ‘caipirinha’, combinando-se com várias outras formas. Não é um truncamento, pois truncamentos são encurtamentos submorfêmicos que substituem sozinhos, no discurso, toda a palavra-base: biju < bijuteria; Maraca (< Maracanã); cerva (< cerveja). Gonçalves (2011) mostra que nem todos os *splinters* advêm de truncamentos, mas de encurtamentos sem autonomia discursiva.

9 No original: “a splinter is formally identical to a truncation, but while truncations function as complete words, splinters do not”.

“um splinter é formalmente idêntico a um truncamento, mas, enquanto truncamentos funcionam como palavras completas, splinters não”. Nesse sentido, acreditamos que o termo encurtamento talvez seja mais adequado para caracterizar *splinters* oriundos de reduções que não funcionam como palavras. Bauer, Lieber e Plag (2013, p. 19, tradução própria¹⁰) referem-se a esses constituintes como “uma porção de uma palavra que, para começar, não é morfêmica, mas que foi separada e usada recorrentemente em novas bases”. Isso inclui partes de tamanho variado e López-Rúa (2002, p. 37, grifo próprio) realiza um estudo exaustivo sobre *splinters*, proporcionando-nos uma das definições mais detalhadas até hoje¹¹:

Splinters são aquelas sequências gráficas e fonêmicas (não apenas em blends, mas também em inicialismos periféricos) que não são nem morfemas flexionais nem derivacionais, nem formas combinatórias (eletro-, -scope), e cujo comprimento geralmente permite sua identificação como pertencente a uma palavra anterior. Consequentemente, *splinters* tendem a ser sílabas ou unidades maiores que as sílabas em suas fontes, como ox- e bridge em Oxbridge (‘OXford e CamBRIDGE), ou *digi* e *alt* em Digiralt (‘DIGital radar Altímetro’). Quando são mais curtas que as sílabas, **seus constituintes são o início da sílaba (ou seja, a consoante ou consoantes pré-vocálicas).**

Como destaca López-Rúa (2002), inicialismos podem ser considerados *splinters*. Alguns autores, ao observarem que nem todos os afixos são antigos, chegam até a considerar e- e i- como afixos¹²: “existem vários afixos relativamente novos que são de uso bastante comum. Talvez o mais comum agora seja e (para “eletrônico”), encontrado em e-mail, e-mail, e-trade, e-commerce, e-book e assim por diante. Outros novos são i-, thon, gate,lympics, mageddon”.

Não querendo entrar na polêmica questão das fronteiras entre derivação e composição, o que foge ao objetivo do trabalho, temos argumentos suficientes

10 No original: “a portion of a word that, to begin with, is not morphemic, but which has been separated and used repeatedly in new contexts”.

11 No original, de “splinters are those graphic and phonemic sequences (not only in blends but also in peripheral initialisms) which are neither inflectional nor derivational morphemes, nor combining forms (electro-, -scope), and whose length generally allows their identification as belonging to a previous word. Consequently, splinters tend to be syllables or units larger than syllables in their sources, as ox- and -bridge in Oxbridge (‘OXford and CamBRIDGE), or Digi- and -alt in Digiralt (‘DIGital radar ALTimeter’). When they are shorter than syllables, their constituents are the syllable onset (i.e. the prevocalic consonant or consonants).

12 Tradução livre de “There are several relatively new affixes that are in fairly common use. Perhaps the most common now is e- (for “electronic”), found in e-mail, e-trade, e-commerce, e-book, and so on. Other newer ones are i-, -thon, -gate, -lympics, -mageddon”.

para considerar **e-** e **i-** como autênticas unidades morfológicas em uso no português do Brasil. Começamos com e-.

| Do e-mail ao e-MEC

Mattiello (2016, p. 114) observa que e-, abreviação de (e)letrônico, constitui partícula produtiva no inglês contemporâneo e data algumas formações:

e-education [1999] ‘education on the web’ (NEWJT), e-reader [1995] ‘a person who reads electronic text’ (OED3), e-shopping [1998] ‘shopping on the web’ (NEWJT), e-text [1990] ‘electronic text’ (OED3), e-voting [2008] ‘online voting’ (RUND), and so on.

Admite, portanto, que, no caso das formações e-X¹³, palavras bem estabelecidas, como ‘e-mail’ [1979] e ‘e-book’ [1988], constituem o modelo. Segundo a enciclopédia virtual Wikipédia, o termo ‘e-mail’ tem sido utilizado na Informática desde os anos 1960 para indicar a transmissão de mensagens por meio de qualquer dispositivo eletrônico – tendo permutado, muitas vezes, o extinto *fax*. De acordo com Mattiello (2016), o *Oxford English Dictionary* indica a data de 1979 para esse termo no seu sentido moderno, ou seja, a troca de correspondências via internet.

A existência de produção em série confere *status* estável ao elemento e-, como atestam Antunes, Correia e Gonçalves (2001), primeira descrição do que chamam de “e-termos”, com foco no português europeu. Silva Cruz (2008, p. 186) destaca que, por “não existir uma política de língua que fomente o uso corrente de equivalentes no português”, o termo originalmente estrangeiro acabou expandindo-se com mais facilidade, quando cotejado com seu correspondente ‘correio eletrônico’.

Gonçalves e Pires (2016), quinze anos após o pioneiro estudo do “e-termos”, concentra sua análise no português do Brasil e mostram que muitas formações foram cunhadas em português, como ‘e-CAC’ e ‘e-CPF’. Essas construções, criadas a partir de siglas (Central de Atendimento ao Contribuinte e Cadastro de Pessoas Físicas, respectivamente) obviamente não têm qualquer correlato em inglês. Na época, observaram, também, que algumas eram, de fato, verdadeiros decalques (‘e-comércio’, ‘e-professor’)¹⁴. Finaliza o artigo observando que

13 Há certa oscilação na grafia (com o sem hífen). No entanto, como a maioria (cerca de 85%) aparece com esse sinal gráfico, optamos pela uniformização, sempre nos referindo a essas formações como e-X.

14 De acordo com Houaiss *et alii* (2009), calco ou decalque é a “denominação, numa língua, de um objeto ou conceito pela tradução de uma palavra ou expressão de outra língua”, a exemplo de ‘cachorro-quente’, tradução literal de ‘hot-dog’ (cf. CALCO).

adquirimos do inglês o padrão e-X, em que a vogal inicial remete a “algo relacionado à rede mundial de computadores”. Dito de outra maneira, não importamos palavras isoladas, mas um esquema produtivo para a criação de novas palavras na língua.

Numa perspectiva construcional, Pires (2018) interpreta as formações e-X como semiabertas, sendo o primeiro elemento um *splinter*. O esquema relevante é formalizado da seguinte maneira: $\langle [e [X]_{s_i}]_{s_j} \Leftrightarrow [SEM_i \text{ por meio ou relacionado a ambiente virtual}]_{s_j} \rangle$. Nesse esquema, elaborado de acordo com o modelo de Booij (2010), um substantivo (S), quando se adjunge ao formativo e-, forma nova palavra também substantiva com o significado (SEM) de “por meio eletrônico”. Os novos exemplos a seguir atestam a produtividade do esquema

- (3)
- | | | |
|-------------|------------|-------------|
| e-notariado | e-certidão | e-título |
| e-cpf | e-recursos | e-registros |
| e-auditoria | e-social | e-senado |

Num amplo estudo sobre as fronteiras entre derivação e composição, Andrade (2013) destaca os seguintes aspectos que aproximam o *splinter* não nativo e- (ou letra morfológica, como propomos aqui) do polo derivacional:

- a. atua como forma presa,
- b. vem antes das bases a que se adjunge sem alterar a classe gramatical do produto,
- c. é elemento não cabeça, subordinado ao núcleo à direita, numa estrutura do tipo DT-DM (Determinante-Determinado).

Por outro lado, mostram Gonçalves e Andrade (2016), o formativo em questão “expressa um conteúdo menos conteúdo gramatical e é caracterizado por um menor grau de previsibilidade semântica, uma vez que pode focar diferentes aspectos da informação transmitida eletronicamente”. Tais diferenças e semelhanças, segundo os autores, justificam a presença desses formativos em um *continuum* afixo-radical.

Nos dias de hoje, muitos “e-termos” nomeiam plataformas oferecidas pelo poder público (governos federal, estadual e municipais) a fim de informatizar os serviços oferecidos à população. O ‘e-dinheiro’, por exemplo, é a plataforma das moedas sociais e comunitárias do Brasil, que inclui aplicativo e internet *banking*, fornecendo serviços financeiros, na sua maioria gratuitos, para a população. O ‘e-social’, por sua vez, é um sistema de escrituração digital das

obrigações fiscais, previdenciárias e trabalhistas. Sua principal função é a de facilitar a fiscalização do cumprimento de obrigações trabalhistas, assegurando que informações sobre FGTS, férias e previdência estejam corretas e acessíveis sendo usado.

Outro serviço recentemente disponibilizado pelo Governo Federal é o ‘e-notariado’, plataforma digital oficial dos cartórios de notas do Brasil, que permite realizar serviços notariais de forma 100% online com a mesma validade jurídica do atendimento presencial. Por fim, ‘e-fisco’ é o sistema eletrônico de administração tributária e financeira da Secretaria da Fazenda e centraliza serviços digitais para empresas, contadores e cidadãos, facilitando o cumprimento das obrigações fiscais. Como se vê, os “e-termos” estão em franco uso no Brasil e as formações vêm passando por uma mudança sonora, na qual não mais se observa a pronúncia [i], que conferiria às construções uma feição mais inglesa. Atualmente, a letra morfológica e- está mais próxima de um inicialismo (Gonçalves; Mendonça Jr., no prelo), já que vem sendo realizada como [e] e até mesmo como [ɛ], pronúncias possíveis, no Brasil, para a letra <e>.

Passemos, na sequência à descrição e análise das formas criadas com o *splinter* não nativo *i-*

| Um <i> com som de [aj]

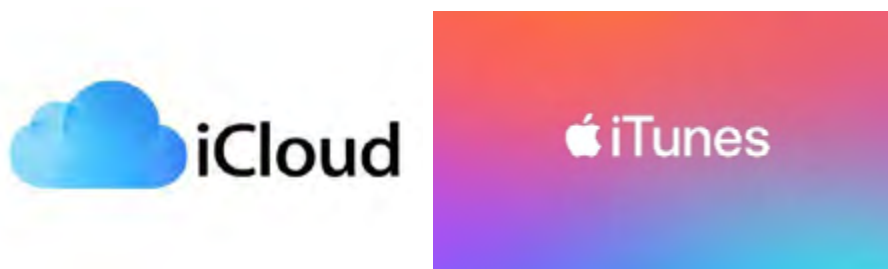
De acordo com Pires (2018, p. 134), o formativo *i-* origina-se de uma estratégia empregada pela multinacional norte-americana *Apple Inc.*, fundada em 1976 por Steve Wozniak, Steve Jobs e Ronald Wayne. De início, a empresa tinha como foco a comercialização de computadores pessoais e daí inferimos a intencionalidade no uso da letra <i>, pronunciada, em inglês, da mesma maneira que o pronome pessoal de primeira pessoa do singular, ‘I’: o ditongo decrescente [aj].

O nome da empresa, Apple, relacionado à maçã, foi inspirado em uma visita realizada por Steve Jobs a uma fazenda de maçãs. Nela, o empresário achou o termo divertido e convidativo, além de evocar a ideia de a fruta ser inspiração para ideias inovadoras, como a lei da gravitação universal de Newton: a maçã caída da árvore simboliza o poder da observação e da curiosidade científica. A associação da maçã com conhecimento é reforçada pela mordida, que remete ao suicídio do matemático Alan Turing, considerado o pai do computador, que comeu a fruta por ele mesmo envenenada com cianeto. Em inglês, há clara uma associação entre ‘bite’ (“mordida”) e ‘byte’ (“unidade de informação digital”).

Com a expansão para outros mercados tecnológicos, a companhia removeu o “Computers” de seu nome em 2007, consolidando-se como importante marca no setor eletrônico. Essa transformação abriu caminho para o lançamento do primeiro produto eletrônico que utiliza o a letra <i> na margem esquerda: o famoso iPhone¹⁵, criado em 2007. Para Gonçalves e Andrade (2012, 2016), essa formação acabou servindo de “palavra-gatilho” para a posterior nomeação, por analogia, do iPad (2010), dispositivo pessoal semelhante a um *tablet*. A escolha desse elemento morfológico está intrinsecamente ligada ao sucesso global da marca Apple e à necessidade de se destacar em um mercado competitivo

Conforme Andrade (2013), o *i-* tornou-se uma marca distintiva que, além de criar uma forte alusão à empresa, também associa seus produtos a características como inovação e, principalmente, exclusividade. Dessa forma, como vemos nos exemplos abaixo, em vez de a marca prestar ‘um serviço de nuvem’, há a criação do aplicativo ‘iCloud’ para marcar a relação desse serviço especificamente da marca Apple, não de qualquer outra concorrente. O mesmo ocorre com ‘iTunes’, um programa de música e de vídeo digitais também da marca, como se observa nos logos a seguir:

Figura 1. iCloud e iTunes



Fonte: Google Imagens. Logotipo das empresas

No contexto das formações lexicais em língua portuguesa, a primeira referência ao uso de *i-* como unidade morfológica aparece em Gonçalves e Almeida (2012), para quem a empresa brasileira iFood, criada em 2011, apesar de apresentar um estrangeirismo na segunda posição, foi a primeira a empregar o *i-* sem referência à empresa Apple. De acordo com a Wikipedia, iFood é “uma empresa brasileira atuante no ramo de entrega de refeição por meio da internet, sendo líder no setor na América Latina, com presença apenas no Brasil” (<https://pt.wikipedia.org/wiki/iFood>). Prova de que essa formação é genuinamente brasileira é o fato de o setor de entregas nos EUA não apresentar essa empresa.

¹⁵ Ao contrário de e-, quase sempre empregada com hífen, i- é, na maioria esmagadora dos casos, escrita sem esse sinal gráfico, razão pela qual uniformizaremos a grafia aglutinada.

Figura 2. Ifood



Fonte: Google Imagens. Logotipo da empresa

Em seu texto de 2013, Andrade já observa que o formativo *i-* adquire nuances semânticas particulares, sempre como as ideias de “pessoal” ou “meu”, refletindo, em parte, o caráter individualizado da empresa Apple, como se observa nas seguintes postagens antigas da rede social X (antigo Twitter):

Figura 3. Itriste



Fonte: Andrade (2013, p. 98)

Adicionalmente, o levantamento de novas formações com *i-* demonstra sua adaptação a diferentes cenários tecnológicos e culturais, abrangendo termos relacionados à conectividade, ao ambiente virtual e a serviços digitais, destacando o impacto da globalização e da popularização da internet na disseminação desse elemento formativo. No atual estágio da língua, *e-* e *i-* são usados indistintamente em referência a algo relacionado ao meio eletrônico, como o ‘icarros’, *site* dedicado à venda de veículos pela internet.

A marca iRobot é um exemplo da aplicação do formativo *i-* para evocar inovação a personalização no contexto tecnológico. A empresa é pioneira na criação de robôs domésticos, como o famoso aspirador Roomba. O uso do *i-* aglutinado ao anglicismo *Robot* sugere uma conexão direta com o indivíduo, transmitindo a

ideia de que a tecnologia está ao alcance do usuário para facilitar suas tarefas diárias, já que é possível acessar ‘robô’ a partir do nome inglês *robot*:

Figura 4. IRobot



Fonte: Google Images. *Slogan* da empresa

O *splinter* não nativo *i-* consolidou-se como um elemento morfológico associado a ideias de inovação, personalização e conectividade. No português, o *i-* adapta-se a diversas formações, carregando nuances semânticas ligadas ao caráter pessoal. Pires (2018, p. 136) apresenta outras perspectivas de uso desse constituinte no português, mais especificamente na variedade brasileira. O autor descreve usos ligados aos avanços tecnológicos e eletrônicos, bem como acesso constante ao ambiente virtual, à internet. No quadro abaixo, é possível identificar algumas das diferentes formações coletadas por Pires (2018, p. 179).

Quadro 1. Outras formações *i-X*

i-amigo	i-conecta	i-varejo	i-política
i-namoro	i-lipo	i-poeta	i-futebol
i-teologia	i-tecnologia	i-esporte	i-seguro

Fonte: Elaboração própria com base dos dados de Pires (2018)

O levantamento de novas formações com *i-* demonstra sua adaptação a diferentes cenários tecnológicos e culturais. Abrange termos relacionados a serviços digitais, destacando o impacto da globalização e da popularização da internet na disseminação de informações. Ao contrário de *e-*, em fase quase final de nativização, o *i-* ainda hoje não está completamente nativizado, tendo em vista sua realização como ditongo, [aj], tal como em inglês.

É no âmbito da onímitia, ramo da Onomástica dedicado ao estudo dos nomes comerciais, que encontramos um grande volume de construções lexicais *i-X*. Nessas formações, o *slot* X pode ser um preenchido por diversos tipos morfológicos. Ainda são muito comuns os estrangeirismos, usados para dar

ares de maior relevância à empresa (iHealthy, um Centro de Emagrecimento), ao produto (iRobot, um aspirador de pó automatizado) ou ao serviço (i-engine, *site* de processamento de dados da ANP). Nesse aspecto, o *i-* parece começar a concorrer com *e-*, pois também é usado em referência a órgãos governamentais como a ANP (Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis). O ‘i-engine’ é, como descrito no *site* oficial dessa agência reguladora, uma ferramenta “que promove a integração dos sistemas dos operadores com os sistemas da ANP por meio da transferência de dados via WebService” (<https://www.gov.br/anp/pt-br/servicos/sistemas-anp>). Passemos, a seguir, à descrição da única letra morfológica que aparece na borda direita da palavra: o *-’s*.

| Da posse, em inglês, ao nome de lojas e produtos: o caso do *’s*

Em inglês, o caso possessivo é utilizado com substantivos referentes a pessoas, grupos de pessoas, países e animais, indicando relação de posse entre dois elementos. Para manifestar a ideia de posse, adiciona-se, na língua escrita, um apóstrofo seguido de um <s> ao primeiro substantivo, como nos seguintes exemplos:

- (4) John’s car (o carro de John)
- The girls’ room (o quarto das meninas)
- Men’s clothes (roupas dos homens)
- The sailors’ boat (o bote dos pescadores)

Caso o primeiro substantivo esteja no plural ou termine em <s>, a pronúncia não se altera (continua [s]) e, por isso, na escrita, pode-se usar ou *’s* ou basta apenas adicionar um apóstrofo após o <s>:

- (5) Thomas’s book (or Thomas’ book)
- James’s shop (or James’ shop)
- The Smiths’s house (or the Smiths’ house)

Vários significados podem emergir através do *’s* possessivo: (a) pertencimento ou propriedade, (b) local em que se exerce alguma atividade e (c) relação entre indivíduos, entre outras. Perini-Santos e Mello (2011) demonstram a alta produtividade da marcação inglesa de posse, por eles referenciada como [SN [‘s]], em muitos estabelecimentos comerciais brasileiros. Além disso, propõem que a implementação dessa construção se deu por um processo de lexicalização, ocorrendo através do empréstimo da marcação inglesa. Dessa maneira, é na

Onomástica, sobretudo na Onionímia, que esse construção ganha destaque em português, pois, de acordo com Perini-Santos e Mello (2011, p. 24),

Se feito um comando para pesquisa no Google como a forma: [SN[‘s bar]], especificamente para o Brasil e em língua portuguesa, localizam-se 860.000 ocorrências. Se se comandada a pesquisa para [SN[‘s restaurante]], o procurador seleciona 2.530.000 casos. No buscador Google, aparecem entradas para formas como: Exitu’s Moda, Airton’s Moda, Fran’s Moda Íntima; Afro-charm’s Salão de beleza; Beleza’s Salão, VIP’s Motel, VIP’sSuites, Cat’s Motel, Keop’s Motel, Hipu’s Motel, Deliriu’s Motel, Antonio’s Palace Hotel, Lago’s Hotel, Linnu’s Sapataria, Sergio’s Calçados, Markinho’s Pneus, Elvira’sBistrot, Maria’sBistrot, Exitus’sAcessoria Empresarial e Empada’s.

Constatam os autores que é no ramo da culinária que o emprego desse marcador se mostra mais premente. Dando continuidade ao estudo de Perini-Santos e Mello (2011), Costa (2023) compara nomes de estabelecimentos comerciais na Baixada Fluminense (região metropolitana do RJ) em termos de uso da forma inglesa com usos mais vernaculares, tais como ‘barbearia do Galo’, ‘ótica Claudio’ e ‘Milla Pijamas’. Com base em 180 dados, demonstra que o recurso ao ‘s possessivo é um pouco menor que o emprego de outras estratégias, numa distribuição do tipo 45% com ‘s e 55% sem esse elemento. Os resultados revelam ser muito comum nomear algum tipo de serviço, produto ou estabelecimento através do uso do ‘s, o que demonstra clara intenção de valorizar o comércio, pois parece ainda soar verdadeira a máxima “o que vem de fora é melhor”.

Observamos, em nossos dados, que o uso do ‘s possessivo do inglês na nomeação de nomes comerciais nem sempre segue os padrões da língua inglesa, pois são observadas três situações:

- i. o termo possuidor ora aparece em primeira posição, como em Magno’s car, Sinuca’s bar, João’s cabeleireiro;
- ii. o termo possuidor aparece em segunda posição, como em Studio Luna’s e Sorveteria Vitoria’s;
- iii. não se explicita a que se destina o negócio, a exemplo de Duda’s, Kuka’s, Gago’s.

Para finalizar, recorreremos a Costa (2023, p. 89), que fez um levantamento minucioso quanto ao tipo de comércio em que predomina essa letra morfológica:

“lanchonetes e/ou restaurante, lojas de venda de carros, bares, lojas de roupas e/ou calçados e lojas de artesanatos e artigos personalizados foram estabelecidos os quais apresentaram, respectivamente, maior recorrência de dados com a partícula [‘s]”. Passemos, então, ao segundo caso de letras que apresentam informação morfológica: a analogia.

| Letras analógicas

Na Linguística Cognitiva (Langacker, 1987), a analogia é interpretada como um dos princípios mais básicos da linguagem humana, pois “permite fazer um paralelismo entre elementos de significados distintos com o objetivo de verificar e fazer surgir um novo elemento no mundo, categorizado de forma mais adequada” (Furtado, 2011, p. 54). A analogia é uma habilidade de primeira ordem, sendo considerada por Fauconnier e Turner (2002) como uma das relações vitais, ou seja, uma das habilidades essenciais para o raciocínio humano, “aquele mais fundamental, governado por algo que chamamos metaforicamente de ‘a mão invisível’” (Fauconnier; Turner, 2002, p. 65)¹⁶.

A analogia pode ser interpretada através dos três pilares das operações cognitivas do pensamento – os três “i”s da mente humana: Identidade, Imaginação e Integração. Em inglês, o nome da letras “i” ([aj]) e a palavra “eye” (olho) têm a mesma realização fonética, sendo essas formas, por isso mesmo, homófonas. Fauconnier e Turner (2002) se aproveitam dessa semelhança para estabelecer a metáfora dos três olhos da mente, como na imagem a seguir.

Figura 5. Os três “olhos” da mente



Fonte: Elaboração própria criada por computação gráfica.

¹⁶ No original, “hat most fundamental one, governed by something we metaphorically call ‘the invisible hand’”.

O primeiro “olho” da mente é a Identidade, capacidade básica de estabelecer conexões, semelhanças e mapeamentos entre diferentes conceitos. A imaginação funciona como motor criativo que permite a elaboração e o desenvolvimento de novas estruturas mentais. Por fim, a Integração é o processo central através do qual a mente combina seletivamente informações de diferentes fontes, favorecendo a emergência de uma estrutura nova, com propriedades e lógica próprias que transcendem os conceitos de origem.

Esses princípios possibilitam criar novas unidades morfológicas, envolvendo o que pode ser chamado de “formações em espelho”. Sem dúvida alguma, estão por trás de dois padrões atuais envolvendo letras: as formações z-X e as construções X-Xs. Começemos com o caso de z- utilizado com fins lexicais.

| O alfabeto em perspectiva

No português contemporâneo, a letra <z> expressa intensificação e pode ser facilmente reconhecida em dados mais antigos, como ‘zilionário’ (< ‘milionário’), ‘zilhão’ (< ‘milhão’). Nas construções, o falante perspectiviza o alfabeto como uma escala de gradação. Como o <z> é a última letra, acaba sendo usado para representar o ápice em uma escala monetária:

milhão	>>	bilhão	>>	trilhão	>>	zilhão
milionário	>>	bilionário	>>	trilionário	>>	zilionário

Os dados acima correspondem ao que Gonçalves (2016) chamam de substituição sublexical, mecanismo pelo qual o falante, nesse caso, substitui a primeira letra da palavra-fonte pela última do alfabeto, “indicando que o conceito expresso pela matriz lexical foi intensificado ao extremo”. O caso de ‘zêbado’ é bastante emblemático porque surge de processo analógico semelhante ao que criou ‘zilhão’ e ‘zilionário’. Observa-se, na imagem a seguir, que o é reinterpretado como bi-, prefixo que indica “duas vezes”, e o <tr> substituído, por analogia, pelo prefixo tri-, culminando na troca pela última letra do alfabeto, o que permite nomear um estágio máximo de embriaguez:

Figura 6. Bêbado, trêbado e zêbado



Fonte: Elaboração própria criada por computação gráfica

A ação da analogia é tão grande que essa letra acaba por ser utilizada em diferentes estados de alguma característica considerada extremamente exagerada. Foi o que aconteceu com 'bicha', termo extremamente chulo e impróprio para caracterizar o homossexualidade de alguém. A presença do na primeira posição acabou culminando na substituição por *tri-* e *z-*, este último rotulando alguém julgado excessivamente efeminado por seus trejeitos:

Figura 7. Bicha, tricha e zicha



Fonte: Elaboração própria criada por computação gráfica

A ideia de grau máximo representado por <z> foi utilizada pelo humorista Chico Anísio, que reanalisou a palavra 'especial' em 'espécie ar (a)', em oposição à 'espécie z'. O famoso personagem Professor Raimundo empregava a primeira expressão para se referir a um aluno fora do comum, em oposição aos demais, quase todos muito ignorantes, aos quais chamava de 'espéci-zê'.

Acreditamos que o uso de *z-* para expressar grau máximo de intensificação pode justificar etimologias consideradas obscuras, como 'zarolha' e 'zaralho'. Embora

seja extremamente difícil comprovar sua origem, essas palavras vinculam-se a outras foneticamente semelhantes e, sem dúvida alguma, remetem à semântica de excesso:

Figura 8. Zarolho e zaralho



Fonte: Elaboração própria criada por computação gráfica

Por fim, z- pode se combinar com números, a exemplo de ‘z-4’. Como última letra do alfabeto, z- evoca, no futebol brasileiro, o grupo dos quatro últimos times na tabela de classificação do campeonato por pontos corridos, como a Série A do Brasileirão. As equipes que terminam a temporada nas quatro últimas posições são rebaixadas para a divisão inferior (Série B): constituem o z-4.

| Uma letra saborosa

Com relação a x-, sua fonte é palavra “hambúrguer”, que tem origem no termo alemão *Hamburger* e significa “da cidade de Hamburgo” (referindo-se ao “Hamburgo *steak*”, o “bife de Hamburgo”). Em inglês, a palavra *hamburger* foi inicialmente tratada como uma unidade lexical atômica, um substantivo comum que nomeava um tipo específico de sanduíche. O processo de neoanálise (Traugott; Trousdale, 2013) pelos falantes fez com que percebessem a palavra de forma diferente. Houve reconhecimento de que *ham* (presunto em inglês) pudesse ser parte significativa, ainda que o sanduíche original fosse de carne bovina. Mais importante ainda, a parte final da palavra, *-burger*, passou a ser interpretada como *splinter* e essa reanálise permitiu a formação de outras palavras com o novo formativo. Agora, a posição inicial pode ser preenchida por nomes de vários ingredientes, como em *cheeseburger* (*cheese* + *burger*), *chickenburger* (*chicken* + *burger*) e *veggie-burger* (*veggie* + *burger*), entre tantos outros. Uma importante descrição dessa decomposição lexical aparece no seguinte excerto:

[...] houve um reconhecimento de ham, possibilitado pelo reconhecimento de burger como uma parte, talvez a partir de modelos de redução de compostos comuns no inglês, tais como milk-shake/shake [...] talvez pelo reconhecimento de uma estrutura geral de compostos no inglês, do tipo especificador-especificado [...]. A palavra hamburger corresponde a algo como ‘sanduíche de bife de carne moída’. A estrutura estabelece a função de especificador para a primeira parte, e de especificado (sanduíche) para a segunda. [...] Dada essa reanálise, burger passa a ser o radical base para formações posteriores do tipo fishburger [...] (Basílio, 1997, p. 14).

Em português, a palavra-fonte é *chesseburger*, já neoanalisada em inglês. Aqui, a parte inicial da palavra evoca uma das principais pronúncias da letra <x>, a de fricativa álveo-palatal surda, [ʃ]. Desse modo, houve uma analogia de natureza fonológica (Bybee, 2010) que culminou na transformação da sequência *chesse*, originalmente queijo em inglês, em ‘xis’, levando à nomeação tanto de sanduíches (‘x-tudo’, ‘x-salada’, ‘x-bacon’) quanto de estabelecimentos comerciais (‘x-Cris’, ‘x-da praça’). Dessa maneira, X referencia o próprio hambúrguer e, se a carne for frango, tem-se ‘X-frango’; se for de picanha, ‘X-picanha’ e assim por diante: ‘X-alcatra’, ‘X-filé’, ‘X-lombinho’ etc.

De acordo com Gonçalves (2019), a letra <x> passa a designar o próprio sanduíche, adquirindo, com isso, “estatuto de radical na formação de novos compostos”. Por isso mesmo, continua o autor, “nem de longe lembra o opaco *cheese* do inglês, já que aparece, inclusive, em X-queijo” (Gonçalves, 2019, p. 122).

Estudo pioneiro sobre essa letra morfológica é o de Perini-Santos e Melo (2011). Com base num robusto *corpus* de construções X-N, os autores mostram que o nome à direita especifica o conteúdo mais saliente do sanduíche. Em (6), observam-se alguns dos quarenta usos mais descritivos listados pelos autores, nos quais “as seguintes variantes de x–associado a um complemento [x–] +” (Perini-Santos; Melo, 2011, p. 22):

- (6) abacaxi, polenta, frango, picanha, coração, ovo, carne, lombo, salada, batata, batatinha, bife, banana, peixe, presunto, peru, peru simples, peru-bacon, peru especial, galinha, calabresa, filet, filet mignon, filet-tudo.

Perini-Santos e Melo (2011, p. 23) também fazem alusão ao que denominam de usos mais “metafóricos, metonímicos ou jocosos”. Nesses casos, portanto, o elemento à direita não possibilita rastrear os principais ingredientes do

sanduíche, pois não são denotativos. Está em jogo, nos 35 casos que rastreamos, um tipo de associação com algum atributo do hambúrguer, como tamanho, formato, aparência ou algum outro aspecto, em princípio opaco, do sanduíche:

- (7) saturno, vênus, júpiter, plutão, monstro, monstrinho, princesa, belém, faroeste, montanha, marruco, garrote, bezerro, manda-chuva, pica-pau, mickey, pluto, scania, mercedes, ford, fiat, ignorância, toscó, rato, cão

Resta-nos abordar outros casos em que uma letra pode ser considerada morfológica.

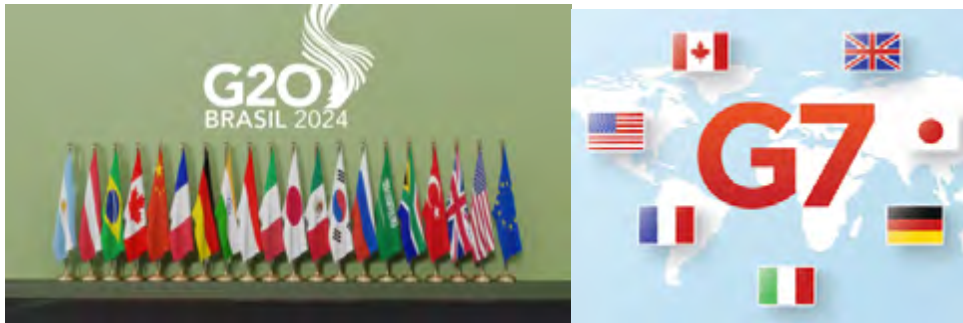
| Outras letras morfológicas

Uma das letras mais usadas na formação de novas palavras é o <g>. Em um grande número de dados, *g*- funciona como elemento morfológico relevante no contexto da modernidade tecnológica e da globalização. Seu uso mais antigo está relacionado à gigante comercial Google, em produtos e serviços que se destacam pela conectividade e inovação, como ‘Gmail’, ‘Gdrive’ ou ‘Gsuite’¹⁷, que reforçam a identidade da marca.

Em um cenário mais amplo, *g*- ultrapassa a referência aos produtos da marca Google e adquire o significado de “grupo”, usado, em esfera internacional, como abreviação (inicialismo) da palavra inglesa *group*. As formações a seguir exemplificam que o inicialismo *g*- não se limita apenas a nomes comerciais ou tecnológicos, mas também se expande para designações institucionais e políticas, como grupos econômicos e fóruns internacionais de debate. Nesses casos, o formativo sempre se associa a números, criando uma construção alfanumérica, em que o número especifica o quantitativo do grupo:

¹⁷ Nesta seção, todos os dados aparecem grafados em maiúsculas, uma vez que assim foram grafados. A presença do hífen é opcional, razão pela qual não o empregaremos.

Figura 8. G20 e G7



Fonte: Google Imagens. Logotipo dos grupos

No caso de 'G20', o *g*- origina-se da palavra inglesa *Group*, zipando o significado de "grupo". Assim, a construção 'G20' faz referência ao "Grupo dos 20", uma coalizão internacional composta pelas 19 maiores economias do mundo, mais a União Europeia. O mesmo ocorre no caso do 'G7', em que o *g*- indica o "Grupo das Sete economias mais avançadas do mundo": Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido.

O formativo *g*- acaba ganhando estatuto vernacular quando passa a denominar grupos tipicamente nacionais, afastando-se, assim, das primeiras criações alfanuméricas, as quais podem ser interpretadas sem acesso ao inglês, uma vez que *group* e 'grupo' apresentam a mesma consoante inicial. 'G4', por exemplo, refere-se aos quatro primeiros colocados no Campeonato Brasileiro de Futebol. Esses times ocupam as quatro posições mais altas da tabela, garantindo vaga direta para competições internacionais, como a Copa Libertadores da América.

Desse modo, o *g*- funciona como marcador linguístico que sintetiza a ideia do grupo de destaque, excelência e competitividade. A construção alfanumérica 'G4' não apenas referencia os times com melhor desempenho na competição, mas também cria identidade própria para esse conjunto, enfatizando sua importância no campeonato.

Outros casos mais esporádicos de palavras alfanuméricas geralmente indicam uma categoria, nível de classificação ou um componente específico dentro de um sistema. Em sua grande maioria, os termos técnicos que combinam letras e números são comuns em áreas de alta precisão, servindo para padronizar versões, capacidades ou categorias específicas. Ilustremos algumas áreas de especialidade em que ocorrem:

| Ciências da saúde

Nessa esfera, são muito usados para classificar vitaminas e grupos biológicos:

- (8) B1, B2, B6, B12: Diferentes tipos de vitaminas do complexo B.
C, D, K: Outras vitaminas essenciais.

Também se prestam à identificação de linhagens e subtipos de vírus:

- (9) P1: Uma das linhagens identificadas no Brasil durante a COVID-19.
N1 a N9: Classificações da proteína Neuraminidase na superfície de vírus.

Na odontologia, nomeiam diferentes tipos de dentes:

- (10) I1, I2, C1, P1, P2, M1, M2, M3: Códigos usados em odontogramas para identificar dentes (**I**ncisivos, **C**aninos, **P**ré-molares e **M**olares)

Por fim, na anatomia, essa combinação alfanumérica é usada para dividir a coluna por letras que indicam a região e números que indicam a vértebra específica:

- (11) C1 a C7: Vértebras Cervicais (o 'C1' é conhecido como Atlas).
T1 a T12: Vértebras Torácicas (ligadas às costelas).
L1 a L5: Vértebras Lombares (região inferior das costas).
S1 a S5: Vértebras Sacrais (fundidas no osso sacro).

| Automobilismo e transportes

- (12) V6 / V8: Motores com cilindros dispostos em formato de "V" (o número indica a quantidade de cilindros).
M1, M2, M3: Frequentemente usados para nomear modelos de carros esportivos (como a linha M da BMW).

E10 / E85: Classificação de combustíveis pela porcentagem de etanol (Ex: E10 tem 10% de etanol).

Enfim, tem-se, nessa variedade de exemplos, um padrão de formação que se associa diretamente à nomenclatura técnico-científica. Essa função se assemelha à dos primeiros compostos neoclássicos, cuja combinação de radicais gregos e latinos estava a serviço da nomeação de termos técnicos.

Desse modo, palavras alfanuméricas são facilmente identificadas a áreas de especialidade.

| Considerações finais

Neste artigo, procuramos mapear as letras que podem ser consideradas unidades morfológicas de acordo com vários critérios defendidos para identificar formativos pelos principais especialistas da área. Desse modo, pudemos distribuir o que chamamos de “letras morfológicas” em três grandes grupos: (a) as tomadas de empréstimos, (b) as criadas pela analogia e (c) os inicialismos.

Para descrever as unidades do primeiro grupo, recorreremos à noção de *splinter*, já bastante consolidada no Brasil. Pudemos observar que há uma espécie de concorrência entre e- e i- no que diz respeito à nomeação em ambiente virtual. Concluímos que a primeira já está praticamente nativizada, deixando de ser realizada tal como no inglês, [i]. A segunda, por outro, continua sendo pronunciada como um ditongo, [aj], tal como na língua doadora.

As duas letras criadas pela analogia, x- e z, receberam um tratamento um pouco mais teórico, ainda que as demais (e-, i-, -s, g-) tenham sido fortemente descritas segundo os modelos baseados no uso (Bybee, 2010; Traugott; Trousdale, 2013). Para analisar o efeito da analogia na criação de novas unidades morfológicas, recorreremos a Fauconnier e Turner (2002), com o intuito de observar as operações cognitivas atuantes tanto na construção x-X quanto nas z-X.

Por fim, observamos que várias outras letras podem atuar na inovação lexical, a exemplo de g-. Também pudemos constatar que existem muitas formações alfanuméricas, sobretudo no âmbito em áreas de especialidade, como as ciências da saúde. Esperemos, com isso, inspirar novos estudos nessa frente de trabalho ainda inédita no país.

| Referências

ANDRADE, K. E. **Proposta de continuum composição-derivação para o português do Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANTUNES, M.; CORREIA, M.; GONÇALVES, R. “E-termos”: descrição e hipótese de classificação. In: MENDES, A.; FREITAS, T. (org.). **Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL)**. Lisboa: APL & Colibri, 2001. p. 121-130.

- BASILIO, M. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. **Veredas** (UFJF), Juiz de Fora, v. 1, p. 9-21, 1997.
- BAUER, L.; LIEBER, R.; PLAG, I. **The Oxford reference guide to English morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- BROWN, K.; ALLAN, K. (org.). **Concise Encyclopedia of Semantics**. Oxford: Elsevier, 2009.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.
- BOOIJ, G. E. **Construction Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CALCO. *In*: HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- COSTA, B. F. da. Análise da construção de posse no português: ausência *versus* presença do empréstimo [‘s]. **Cadernos do NEMP**, n. 14, p. 79-90, 2023.
- FANDRYCH, I. Submorphemic Elements in the Formation of Acronyms, Blends and Clippings. **Lexis – E-Journal in English Lexicology**, v. 2, n. 20 (1), p. 132-147, 2008.
- GONÇALVES, C. A. V. Paitrocínio, tecno-macumba, maridoteca: o comportamento das formas combinatórias no português do Brasil. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 10 (2), p. 67-90, jul./dez. 2011.
- GONÇALVES, C. A. V. Na sextaneja com a caipifruta da mãe drasta: o estatuto morfológico dos *splinters* no português brasileiro contemporâneo. **Diadorim**, Rio de Janeiro, n. 13, v. esp., p. 139-158, 2013.
- GONÇALVES, C. A. V. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GONÇALVES, C. A. V. **Atuais tendências em formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.
- GONÇALVES, C. A. V.; ALMEIDA, M. L. L. Por uma ciber morfologia: abordagem morfossemântica dos xenoconstituintes em português. *In*: MOLLICA, M. C.; GONZALEZ, M. (org.). **Linguística e Ciência da Informação**: diálogos possíveis. Curitiba: Appris, 2012. p. 105-127.

GONÇALVES, C. A. V.; ANDRADE, K. A instabilidade categorial dos constituintes morfológicos: evidência a favor do continuum composição-derivação. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-294, 2016.

GONÇALVES, C. A. V.; ANDRADE, K. E. El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués. **Lingüística**, Ciudad del México, v. 28, n. 2, p. 119-145, dez. 2012.

GONÇALVES, C. A. V.; PIRES, J. A. O. Uma abordagem construcional para as formações X-dromo do português brasileiro. **Lingüística**, v. 12, n. 1, p. 106-126, 2016.

GONÇALVES, C. A. V.; MENDONÇA JR.; L. V. Do “e-mail” ao e-MEC: análise construcional sobre a história dos “e-termos” em português. **Signum**, Londrina, no prelo.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New Yorker: Basic Books, 2002.

FROMKIN, V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. **An Introduction to Language**. Boston, MA: Thomson/Heinle, 2003.

FURTADO, L. R. **Análise semântico-cognitiva das substituições sublexicais em português**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

HASPELMATH, M. **Understanding morphology**. London: Arnold, 2002.

KATAMBA, F. **Morphology**. New York: St. Citing Book, 1993.

LANGACKER, R. W. **Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LOPEZ-RUA, P. On the structure of acronyms and neighbouring categories: A prototype-based account. **English Language & Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 31-60, 2002.

MATTIELLO, E. Analogical Neologisms in English. **The Italian Journal of Linguistics**, v. 28.2, p. 103-142, 2016.

PERINI-SANTOS, P.; MELLO, H. Inovações na Morfologia do Português Brasileiro: tendências para a ampliação do léxico por gramaticalização, lexicalização, analogia. **Domínios de Linguagem**, v. 5, n. 2, p. 7-29, 2011.

PIRES, J. A. O. **Uma abordagem construcional dos splinters** não nativos no português do Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA CRUZ, C. L. “E-termos”: descrição, empréstimo e variação. **Proficientia**, Cuiabá, n. 3, 2008.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Como citar este trabalho:

GONÇALVES, Carlos Alexandre; SOUZA, Lalia do Nascimento de; MENDONÇA JR, Luciano; SANTOS, Sarina Batista. Do e-social ao G4: primeiras notas sobre o uso de letras morfológicas no português do Brasil. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 111-136, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 27/01/2026 | Aceito em: 06/03/2026.

Submetido em: 30/01/2026 | Aceito em: 06/03/2026.

A influência das funções executivas na produção de *liaison* por brasileiros em contexto de instrução

Rafael Leandro GÖTZ¹

Ubiratã Kickhöfel ALVES²

Gabriela Peretti WAGNER³

1 Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
| rafaelleandrogotz@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-2432-1522>

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
| ukalves@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6694-8476>

3 Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
| gabrielapw@ufcspa.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-4260-6847>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4005>

Resumo: O ensino explícito de pronúncia tem ocupado espaço importante nas aulas de LA. Dentre os muitos fenômenos explicitáveis, a *liaison* do francês constitui um elemento relevante de reflexão em sala de aula. Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se aprendizes brasileiros de francês como língua adicional com maior capacidade de memória de trabalho (MT) e de controle inibitório (CI) tenderiam a apresentar um maior aproveitamento da intervenção com instrução explícita (IE) acerca do fenômeno de *liaison*. O estudo realizado foi de caráter exploratório, analítico, quase-experimental e transversal. Participaram 25 brasileiros, residentes no RS, com níveis A1 e A2 de proficiência. Os participantes realizaram as tarefas *Stroop Victoria* para CI e *N-back* para MT; preencheram um questionário de histórico linguístico; realizaram a gravação de frases em pré-teste e pós-teste randomizadas em contexto de *liaison* obrigatório e proibido e participaram de quatro sessões de IE *online* sobre o fenômeno. Observou-se que, para a tarefa de CI, obteve-se uma correlação de *Spearman* positiva (contexto obrigatório) e negativa (contexto proibido) e, para tarefa de MT, observou-se uma correlação de *Spearman* negativa (contexto obrigatório) e positiva (contexto proibido). Entretanto, não houve significância estatística nas correlações. Verificou-se que a IE proporcionou aos participantes ganhos linguísticos.

Palavras-chave: Funções Executivas. Fenômeno de *Liaison*. Instrução Explícita de Pronúncia. Bilinguismo.

The influence of executive functions on the production of liaison by Brazilian learners

Abstract: Explicit pronunciation instruction has gained prominence in contemporary pedagogical practices. French liaison stands out as a relevant element for explicit pronunciation instruction. In this regard, the objective of this study was to investigate whether Brazilian learners of French as an additional language with higher working memory (WM) capacity and inhibitory control (IC) would benefit more from explicit instruction (EI) on the liaison phenomenon. This study was exploratory, analytical, quasi-experimental, and cross-sectional. It involved 25 Brazilian participants living in Rio Grande do Sul (RS), at A1 and A2 proficiency levels. Participants completed the Victoria Stroop task for IC and the N-back task for WM; filled out a language background questionnaire; recorded sentences for a pre-test and post-test in randomized contexts of obligatory and prohibited liaison; and participated in four online

EI sessions. Results showed a positive Spearman correlation for the IC task in obligatory contexts and a negative correlation in prohibited contexts. For the WM task, there was a negative Spearman correlation in obligatory contexts and a positive correlation in prohibited contexts. However, no statistically significant correlations were found. It was observed that EI contributed to linguistic gains among participants.

Keywords: Executive Functions. Liaison Phenomenon. Explicit Pronunciation Instruction. Bilingualism.

| Introdução

No contexto contemporâneo de Línguas Adicionais (LAs)⁴, o ensino de pronúncia tem ganhado espaço nas últimas décadas (Levis, 2005, 2018; Derwing; Munro, 2015). Dentre as diversas abordagens relacionadas a essa prática pedagógica, o ensino explícito acerca dos aspectos fonético-fonológicos tem recobrado importância nos cenários de investigação (Lima Jr.; Alves, 2019; Alves; Lima Jr., 2021; Alves, 2021).

Ainda que os estudos contemporâneos demonstrem efeitos significativos referentes a essas práticas no que diz respeito a diversos fenômenos fonético-fonológicos e sistemas de LAs (Lima Jr., 2023; Andrade, 2023; Andrade; Alves, 2024), verifica-se, na literatura, ainda uma carência acerca de fatores cognitivos que possam influenciar os efeitos dessa prática. Nesse cenário, a verificação do papel das Funções Executivas (FEs) pode lançar luz sobre índices mais ou menos efetivos da instrução em determinados aprendizes.

As FEs têm o papel de controlar cognição, comportamentos e emoções (Diamond, 2013). As FEs constituem processos multiconceituais e multicomponenciais que, mais recentemente, têm sido investigados como divididos em três componentes (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000) – Controle Inibitório (CI), Memória de Trabalho (MT) e Flexibilidade Cognitiva (FC). O presente trabalho operará especificamente com os componentes das FEs de CI e MT. Por CI, compreende-se a habilidade de inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas quando necessárias no funcionamento cognitivo geral (Diamond, 2013) e, por MT, a capacidade de reter e manipular informações temporariamente, envolvendo a manutenção de representações mentais, retrospecção, prospecção e orientação temporal (Diamond, 2013).

4 Neste estudo, não é estabelecida distinção entre os termos 'língua estrangeira' (LE), 'língua não nativa' (LNN), 'segunda língua' (L2) e 'língua adicional' (LA), bem como entre 'língua materna' (LM) e 'primeira língua' (L1).

Essas habilidades cognitivas podem ser verificadas por meio de tarefas neuropsicológicas, como, por exemplo, por meio do *Stroop Victoria* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e da *N-Back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). A primeira tarefa versa em identificar, em menor tempo possível, a cor correspondente frente a um estímulo (palavra neutra ou palavra referente a uma cor) (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935). A habilidade do CI é exigida ao se precisar inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas ao aparecer o estímulo, ora composto por uma palavra neutra (não escrita ortográfica de uma cor), ora por uma palavra cuja composição ortográfica é o nome de uma cor. A segunda consiste em decidir, no menor tempo possível, a partir de uma sequência piscante (estímulo para armazenamento), se as alternativas evocam o estímulo apresentado (*0-back*) ou uma (*1-back*), duas (*2-back*) ou três (*3-back*) posições anteriores (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). A habilidade da MT é exigida ao manipular o número de estímulos anteriores (*n*) que o participante deve reter na memória.

A discussão sobre FEs pode trazer informações valiosas sobre o papel da prática de instrução explícita (IE) na sala de aula para o aprendizado de LA. Em função de os aprendizes muitas vezes necessitarem de conhecimento declarativo acerca do fenômeno fonético-fonológico para poderem passar a notar os referidos padrões no insumo linguístico (Alves, 2021; Alves; Lima Jr., 2021), a MT pode vir a desempenhar um papel importante no que diz respeito ao *overload* de informações declarativas obtidas através das explicações acerca dos padrões linguísticos. A alça episódica pode contribuir através da atividade de buscar informações no sistema de longo prazo explícito, trazendo-as para a manipulação *online*, a fim de fomentar o trabalho das alças fonológicas e visuoespacial, bem como do executivo central, no aprendizado de uma LA. Por sua vez, em casos de fenômenos que ainda apresentam exceções ao padrão da regra geral, no caso de tais exceções também virem a ser explicitadas, uma questão a ser verificada é se o CI desempenharia um papel em inibir a produção em contextos proibidos e possibilitar a realização dos padrões nos contextos em que esses se manifestam na nova língua. Desta forma, o CI pode atuar inibindo a aplicação de uma regra fonético-fonológica aplicada equivocadamente, seja no contexto obrigatório, seja no contexto proibido.

O fenômeno de *liaison* em Língua Francesa constitui um aspecto dificultoso para aprendizes dessa língua, uma vez que seu uso é regido por uma série de padrões de caráter obrigatório e contextos de uso proibido. Tal fenômeno constitui-se, dessa forma, como propício para a IE de pronúncia. Nesse sentido, entende-se por *liaison* (Carton, 1974; Léon, 1966; Grevisse; Goose, 2016; Léon, 2024) um fenômeno fonológico que consiste na produção de uma consoante final

(latente) que, embora não seja realizada foneticamente em contexto anterior à pausa (quando essa se encontra no limite de uma frase entonacional⁵), é produzida foneticamente quando antecede, sem pausas, a vogal inicial da palavra seguinte (ou seja, quando o segmento vocálico da palavra seguinte se encontra dentro da mesma frase entonacional em que está a referida consoante final). Dada a sua natureza fonológica, não se trata, portanto, de uma mera ligação ou encadeamento de natureza fonética, uma vez que o referido fenômeno é regulado por restrições morfológicas, sintáticas e prosódicas. Considerado tal fato, o fenômeno de *liaison* pode apresentar diferentes contextos referentes à realização ou não da consoante. Nos contextos obrigatórios, a consoante latente passa a ser produzida obrigatoriamente em função do padrão morfossintático da primeira palavra. Por sua vez, nos contextos proibidos, a consoante latente não é produzida pela mesma razão. Essa condição oferece, por meio de diversas lentes, oportunidades para que especialistas da Linguística Aplicada e da Psicolinguística busquem compreender, descrever e explicar o desenvolvimento de língua adicional (LA) em bilíngues e/ou multilíngues dentro do contexto dos estudos de pronúncia.

Considerando-se o cenário de ensino de aspectos fonético-fonológicos da LA, neste trabalho, concebeu-se a prática de IE como um conjunto de estratégias pedagógicas, a partir das quais os aprendizes recebem informações acerca dos aspectos fonético-fonológicos (Alves; Lima Jr., 2021) com a finalidade de apresentar as regras de *liaison* em contexto obrigatório e proibido em meio a tarefas comunicativas. Assim, obtendo-se os resultados das tarefas cognitivas e a comparação entre os resultados dos acertos antes e após a IE, pode-se relacioná-los e obter informações sobre o possível papel das FEs na prática de IE.

O presente estudo teve como objetivo geral investigar se aprendizes brasileiros de francês como LA com maior capacidade de MT e de CI tenderiam a ter um maior aproveitamento da intervenção com IE acerca do fenômeno de *liaison*. Para isso, investigou-se se existe relação entre as funções executivas (FEs) de 'controle inibitório' (CI) e 'memória de trabalho' (MT) e os índices de acerto em uma tarefa de produção de *liaison* em aprendizes brasileiros de língua francesa (LF) em contexto de instrução explícita (IE). Além disso, teve-se como objetivos específicos os seguintes: (a) verificar se existe correlação entre o desempenho em CI e/ou MT e os índices de acuidade em contexto obrigatório, considerando-se tal índice de acuidade como a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste; e, (b) avaliar se existe relação entre CI e/ou MT e os índices

5 Para uma caracterização de 'frase entonacional' e dos demais domínios da Fonologia Prosódica, veja-se Nespor e Vogel (1986).

de acuidade em contexto proibido, considerando-se tais índices de acuidade como a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste.

O estudo contou com as seguintes hipóteses: (a) existe uma correlação positiva significativa entre os resultados de cada um dos testes de FEs e os índices de acerto (produção) de *liaison* em contexto obrigatório (considerando-se a diferença de produções de *liaison* entre o pós-teste, após a instrução explícita, e o pré-teste) e (b) existe uma correlação positiva entre os resultados de cada um dos testes de funções executivas e os índices de acerto (não-produção) de *liaison* em contexto proibido (considerando-se a diferença de produções de *liaison* entre o pós-teste, após a instrução explícita, e o pré-teste).

| Referencial teórico

| A *liaison*

A *liaison* (Léon, 2024; Grevisse; Goose, 2016) é um fenômeno que se destaca no campo do ensino de pronúncia da LF por demandar, em sua realização, o reconhecimento de padrões morfossintáticos e a produção ou não de consoantes latentes. Diante disso, a realização de uma consoante de ligação entre duas palavras, por exemplo, marcava os resquícios de um francês antigo. Para Nunes (2008), a *liaison* é definida como um fenômeno de fronteira entre pelo menos duas palavras e que modifica a pronúncia de um enunciado e influencia a cadeia de fala. É também um fenômeno de alternância fonológica que se atualiza entre duas palavras ('palavra um' e 'palavra dois') pelo aparecimento de uma consoante de ligação (ou latente) realizada, cuja natureza é determinada pelo padrão morfossintático da palavra um ou pelo padrão inicial da palavra dois. Em função desse fato, é preciso diferenciar a *liaison* do fenômeno fonético de encadeamento. Conforme explicam Seara e Correa (2020), ao passo que a *liaison* se aplica a consoantes que não são realizadas foneticamente em palavras isoladas ou em fronteiras de frases entonacionais (anteriormente à pausa), tal como na palavra *petit*, o fenômeno fonético de encadeamento entre palavras é realizado em consoantes finais que são sempre realizadas, mesmo quando a palavra é produzida isoladamente ou antes de uma pausa fonética (tal como em *petite*). É importante ressaltar, mais uma vez, que o fenômeno de *liaison* é definido por uma série de aspectos de natureza morfossintática e morfofonológica, os quais determinam a realização ou não do segmento final.

Kamber e Skupien-Dekens (2010) destacam que uma *liaison* ineficaz (por nativos ou em contexto de Francês como Língua Estrangeira – FLE) pode comprometer o ritmo da sentença e seu acento em alguns aspectos. Para evitar uma má

compreensão da sentença proferida, além do conhecimento da diferença entre encadeamento e *liaison*, é relevante que o aprendiz tenha consciência dos contextos dos fenômenos de *liaison*. O contexto da *liaison* se configura em função do padrão morfossintático da consoante final latente da primeira palavra ou se o <h> que inicia a segunda palavra for aspirado ou mudo e, também, se o som inicial da palavra é vocálico. Para o contexto obrigatório, ou seja, para que haja pronúncia da consoante latente, o padrão morfossintático, por exemplo, da primeira palavra deve ser um artigo, um adjetivo, um advérbio, entre outros, e a segunda palavra deve iniciar com uma vogal ou <h> mudo (*histoire*). No caso da *liaison* proibida, a segunda palavra deve iniciar com <h> aspirado (*héro*), após o pronome sujeito de um verbo invertido (*ont-ils accepté*), após o pronome indefinido *tous*, após a conjunção aditiva *et*, entre outros (Carton, 1974; Leon, 1966;). As ocorrências da *liaison* em contexto obrigatório são as seguintes: para os grafemas <s>, <x> e <z>, a *liaison* é produzida como [z]; para os grafemas <t> e <d>, a *liaison* é realizada como [t]; para o grafema <n>, a *liaison* é em [n] e para o grafema <r>, a *liaison* é em [ʁ].

Com base na teoria apresentada sobre o fenômeno *liaison* e seus contextos (Carton, 1974; Leon, 1966), verifica-se que, no seu processo de produção, o foco atencional e a retenção de informações úteis sobre a relação grafema/fonema, padrões gramaticais, noção silábica e de grupo acentual são necessários.

| Funções executivas

Para este estudo, consideraram-se as FEs enquanto multidimensionais e multicomponenciais, conforme os modelos de Diamond (2013) e Miyake *et al.* (2000). Apesar de esses modelos apresentarem algumas diferenças, os autores consideram as FEs como compostas por três dimensões ou componentes – Controle Inibitório (CI), Memória de Trabalho (MT) e Flexibilidade Cognitiva (FC). Esses três elementos independentes, mas relacionados, contribuem para que as FEs possibilitem o controle do comportamento, dos pensamentos e das emoções para atingir metas.

O modelo tripartite de FEs (o qual inclui CI, MT e FC) considera as mesmas como processos de alta ordem, que controlam e gerenciam funções cognitivas mais elementares (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000). O CI é entendido como uma capacidade de controlar a atenção, o comportamento, a cognição e as emoções, de modo a inibir tendências prévias, atuando de maneira mais apropriada a um contexto. Logo, o CI permite ao indivíduo a possibilidade de escolher entre reagir ou não a algo, por exemplo. A MT é a capacidade de evocar informações e manipulá-las de forma *online* com vistas a executar atividades

cognitivas diversas. A FC permite ao sujeito mudar de perspectiva (espacial ou interpessoal) e entre diferentes formas de abordar a situação-problema, permitindo que os indivíduos se adaptem a diferentes demandas e padrões. A interação entre essas três habilidades – CI, MT e FC – resulta nas FEs superiores ou complexas, a citar o raciocínio, a resolução de problemas e o planejamento (Diamond, 2013; Miyake *et al.*, 2000).

É possível inferir que as FEs podem ser acionadas de forma sistemática nos processos de desenvolvimento de LA (Limberger; Buchweitz, 2012). A partir da experiência pedagógica do primeiro autor deste estudo, tratando-se do desenvolvimento do fenômeno de *liaison* na LF, que constitui um desafio ao aprendiz cuja língua materna é o PB, o aprendiz necessita inibir ações (ativação de CI), bem como buscar na memória explícita e fazer uso de informações (papel da MT) sobre padrões morfossintáticos para realizar ou não o contexto do fenômeno.

Com base no modelo de Diamond (2013) e no desenvolvimento do fenômeno de *liaison* (Carton, 1974; Leon, 1966), o aprendiz que está em desenvolvimento de LF utiliza a alça fonológica como um modelo de memória auditivo-verbal de curta duração (MT), armazenando temporariamente os segmentos ou suprasegmentos. Além disso, o aprendiz pode fazer uso da alça episódica e fonológica da MT para recuperar da memória explícita de longo prazo as regras e o vocabulário já conhecidos de LF para as atividades pedagógicas. Esse mesmo aprendiz, ao reter os padrões morfossintáticos das regras da *liaison*, consegue inibir (CI) aqueles padrões que são do contexto proibido.

| Instrução explícita de pronúncia

Para Alves e Lima Jr. (2021), a instrução caracteriza um momento em que o professor trabalha uma ativação consciente dos sons da LA. Alves e Lima Jr. (2021) informam que a IE se caracteriza como um conjunto de estratégias pedagógicas das mais variadas, a partir das quais os aprendizes recebem informações acerca das regras do *input*. As estratégias pedagógicas para um ensino comunicativo de pronúncia, com base em Celce-Murcia *et al.* (2010), são as seguintes: (i) a etapa de Descrição e Análise, a partir de atividades com ilustrações orais e escritas de como o aspecto formal (por exemplo, a *liaison* em contexto obrigatório e proibido) é produzido e quando ele ocorre dentro do discurso falado; (ii) a etapa de Discriminação Auditiva, caracterizada por atividades com prática auditiva focada, com *feedback* voltado à habilidade de o aprendiz discriminar o aspecto formal; (iii) a etapa de Prática Controlada, com atividades de leitura oral de sentenças com pares mínimos (por exemplo, as consoantes latentes), pequenos

diálogos, etc., com atenção especial sobre o aspecto formal destacado, com vistas a desenvolver a consciência do aprendiz; (iv) a etapa de Prática Guiada, a partir de atividades de comunicação estruturadas, tais como atividades do tipo “lacuna de informações” ou diálogos com pistas, que permitam que o aprendiz monitore o aspecto formal especificado, e a (v) etapa de Prática Comunicativa, com atividades menos estruturadas, de desenvolvimento de fluência (*role play*, resolução de tarefas) que requerem que o aprendiz preste atenção tanto à forma quanto ao conteúdo do enunciado.

Lima Jr. e Alves (2019) reforçam a proposta de Celce-Murcia *et al.* (2010), enfatizando que os cinco passos devem estar ligados a um tema comunicativo ou a outros componentes linguísticos, e propondo que o professor haja com bom senso nas lições integradas, mantendo um ambiente comunicativo a partir das necessidades individuais dos aprendizes. Portanto, a forma como o professor irá desenvolver o componente fonético-fonológico não é única. As práticas pedagógicas da IE auxiliam no desenvolvimento dos contextos da *liaison*, pois ao tornar as regras dos contextos explícitas, os aprendizes têm ferramentas para suprimir as respostas automáticas (como, por exemplo, generalizar que todo <h> pertence ao contexto obrigatório) e para manter e manipular as regras de *liaison*, como, por exemplo, os padrões morfossintáticos e o tipo de <h> que favorece cada contexto do fenômeno.

| Metodologia

| Participantes

Vinte e sete pessoas aceitaram participar da pesquisa. Duas participantes mulheres foram excluídas da análise de dados. Uma delas não realizou a segunda etapa do estudo (tarefas cognitivas), condição obrigatória de participação, e a outra comunicou via *e-mail* a desistência na pesquisa. Diante disso, a pesquisa contou com 25 participantes (7 homens, 18 mulheres). A idade dos 25 participantes analisados variou de 22 a 64 anos (M = 35,2 anos; DP = 9,1 anos). Os participantes eram brasileiros e residentes no estado do Rio Grande do Sul (RS) (com vistas a controlar a variedade fonético-fonológica dos participantes, sobretudo referentemente à produção de /S/ em coda no PB), sendo vinte e quatro da região metropolitana de Porto Alegre e um participante do noroeste do estado. A maioria deles cursava a pós-graduação em nível *lato sensu* ou *stricto sensu* (52%), e o restante o ensino superior em nível de graduação (48%). Os critérios de seleção dos participantes foram os seguintes: a) Terem o português brasileiro (PB) como língua materna (LM); b) Serem nascidos e residentes no estado do Rio Grande do Sul; c) Serem maiores de 18 anos; d)

Estarem cursando o ensino superior (graduação e pós-graduação) em qualquer IES; e) Não terem residido em país de língua francesa (LF) por mais de seis meses; e, f) Reportarem ter o nível básico de proficiência (níveis 1 e 2), segundo a escala de seis pontos apresentada em uma versão adaptada do questionário de autoavaliação de proficiência proposto por Scholl e Finger (2013). Os participantes foram convidados a participar da pesquisa de forma *online* por meio de redes sociais.

| Procedimentos de coleta de dados

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFCSPA, tendo como número de parecer 6.266.176. Após o consentimento de participação, por meio do *e-mail* institucional criado para a pesquisa, foram enviadas mensagens com as orientações referentes aos procedimentos de cada etapa, os devidos *links* das tarefas e prazos de realização.

A pesquisa contou com seis etapas referentes aos procedimentos de coleta (já descritas na seção sobre os Instrumentos). A primeira foi o convite para a participação do estudo, cuja concordância foi expressa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A segunda consistiu no preenchimento da versão adaptada do Questionário de Autoavaliação de Proficiência (QAP) (Scholl; Finger, 2013) via formulário Google. A terceira contou com a realização das tarefas cognitivas de *Stroop Victoria* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958), programadas por um profissional da área na seguinte plataforma paga (<https://rg.hpmsc.com.br/>). A quarta, intitulada 'pré-teste', versou sobre a gravação de 78 frases em língua francesa. A quinta consistiu na participação de quatro aulas síncronas semanais de 1,5h de duração referentes à instrução explícita de pronúncia. A última, chamado de 'pós-teste', versou sobre a gravação de 78 frases em língua francesa (mesmo instrumento utilizado no pré-teste).

| Instrumentos

Quatro instrumentos em formato *online* foram utilizados para a realização da pesquisa: uma versão adaptada do Questionário de Autoavaliação de Proficiência (QAP) (Scholl; Finger, 2013), a tarefa *Stroop Victoria* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935), a tarefa *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958), e a tarefa de produção oral gravada. Esses instrumentos foram utilizados na avaliação pré-intervenção. Para a etapa de pós-intervenção, os participantes realizaram novamente a tarefa de produção oral gravada.

A primeira tarefa, o QAP (Scholl; Finger, 2013), é caracterizada por um questionário *online* composto por quatro partes, além de alguns dados pessoais. Objetivou-se investigar a relação histórica dos participantes com as línguas com que interagem.

A segunda tarefa (*Stroop Victoria* – Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) versa em deliberar, em menor tempo possível, a cor correspondente frente ao estímulo (palavra neutra ou palavra referente a uma cor) (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935). O CI é exigido à medida em que o participante precisa inibir deliberadamente respostas dominantes ou automáticas ao aparecer o estímulo, ora composto por uma palavra neutra (palavra que não representa uma cor), ora por uma palavra cuja composição ortográfica é o nome de uma cor. A diferença de tempos de reação entre julgamentos congruentes (setas ←, ↑, ↓ e → correspondentes às devidas cores) e incongruentes (setas ←, ↑, ↓ e → não correspondentes às devidas cores) é denominada efeito *Stroop* (Figura 1).

Ao acessar as tarefas cognitivas⁶, o participante escolhe a tarefa cognitiva denominada *Stroop*. Inicialmente eram solicitados os dados de identificação e, a seguir, a confirmação dos pré-requisitos para a participação no estudo. Contemplados os pré-requisitos, a próxima tela indica as instruções de treino, as quais são as seguintes: “Quando a palavra estiver na cor PRETA, aperte ←; quando a palavra estiver na cor VERDE, aperte →; quando a palavra estiver na cor VERMELHA, aperte ↑ e quando a palavra estiver na cor AZUL, aperte ↓”. Para o estímulo do treinamento, em 1 *trial* com 4 parâmetros, houve 16 condições randomizadas entre cores e palavras. Para o estímulo do experimento, em 6 *trials* com 4 parâmetros, houve 16 condições randomizadas entre cores e palavras neutras. Após concluir o experimento, uma mensagem de agradecimento surgia e, automaticamente, o participante retornava à tela inicial para realizar a outra tarefa cognitiva.

⁶ <https://rg.hpmsc.com.br>

Figura 1. Tarefa de Stroop Victoria



Fonte: Elaboração própria (2025)

A terceira tarefa (*N-back* – Kirchner, 1958; Nardi *et al.*, 2023) consiste em decidir, no menor tempo possível, a partir da sequência piscante (estímulo para armazenamento), se as alternativas evocam o estímulo apresentado (*0-back*) uma (*1-back*), duas (*2-back*) ou três (*3-back*) posições anteriores (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). A habilidade da MT é exigida ao manipular o número de casas anteriores (n) que o participante deve reter na memória. Logo, a fase considerada fácil é a $n=0$, sem nenhuma casa anterior ao estímulo, e a mais difícil é a $n=3$, na qual deverá ser memorizado o estímulo apresentado há três posições do estímulo atual (Figura 2).

Ao acessar as tarefas cognitivas⁷, o participante escolhe a tarefa cognitiva denominada *N-back*. Da mesma forma que no *Stroop*, inicialmente foram solicitados os dados de identificação e, a seguir, a confirmação dos pré-requisitos para a participação no estudo. Contemplados os pré-requisitos, a próxima tela indica as instruções de treino $n=0$, as quais são as seguintes: “a partir de uma sequência piscante de 5 números, com 6 alternativas, utilizando as setas [→] e [←], pressione [→] na sequência, cujos números aparecem na mesma ordem mostrada, e pressione [←] se não for a mesma sequência, cujos números aparecem na mesma ordem já mostrada”. Para o estímulo do treinamento $n=0$, em 1 *trial* com 2 parâmetros, houve 6 condições randomizadas (1 sequência numérica piscante com 6 alternativas). Para o estímulo do experimento, em 6 *trials* com 2 parâmetros, houve 36 condições randomizadas (1 sequência numérica piscante com 6 alternativas). Após concluir o experimento, uma mensagem de agradecimento surgia e, automaticamente, o participante retornava à tela inicial para realizar a outra tarefa cognitiva.

⁷ <https://rg.hpmsc.com.br/>

Figura 2. Tarefa N-back



Fonte: Elaboração própria (2025)

A quarta/quinta tarefa (tarefa de Produção – utilizada tanto no pré-teste como no pós-teste) consiste na gravação de 78 frases-veículo em língua francesa (39 frases com *liaison* em contexto obrigatório e 39 frases com *liaison* em contexto proibido) randomizadas em cinco blocos. Tal tarefa objetiva a verificação de acurácia na produção dos fenômenos de *liaison* nos contextos obrigatório e proibido. As frases foram criadas, de 10 a 12 sílabas prosódicas⁸, contendo a *liaison* ao meio da frase, a partir do vocabulário baseado nos livros didáticos *Alter Ego Plus 1* (Kizirian *et al.*, 2012) e *Connexions 1* (Meurieux, 2020), ambos referentes ao nível A1 do QECR, os quais se enquadram nos níveis 1 e 2 do Questionário de Scholl e Finger (2013), cuja versão adaptada foi empregada neste estudo. As frases-veículo foram enviadas, pelo e-mail criado para a pesquisa, a cada participante, que deveria gravá-las em seu aparelho pessoal de gravação, podendo enviar as gravações para o e-mail da pesquisa ou para o WhatsApp do primeiro autor deste trabalho. Para fins de controle do ordenamento das frases no instrumento, foram elaboradas cinco versões da tarefa (A, B, C, D, E), com diferentes ordenamentos. Os cinco primeiros participantes recebiam a versão A, os cinco seguintes a versão B etc. Não houve tempo estipulado para as gravações, desde que cumprissem o cronograma das entregas.

| Sobre a instrução explícita

Após o preenchimento do questionário de histórico linguístico e da realização das tarefas cognitivas no pré-teste, os participantes assistiram a quatro aulas sobre a *liaison* em contexto obrigatório e proibido. Como critério de participação no estudo, os alunos não poderiam estar ausentes em mais de um encontro

⁸ Exemplos de frases em contexto obrigatório: *Marie a parlé de mes enfants étrangers; Ce sont de bons amis qui vivent là.*

Exemplos de frases em contexto proibido: *Mon cousin qui est hollandais a un chien; Mon cousin a joué un héros dans l'école.*

(limite de 25% de faltas). Cada aula durou 1,5h e aconteceu de forma *online* síncrona via Google Meet, uma vez por semana, terça-feira, das 19h às 20h30min, por meio de uma conta Gmail criada especificamente para a pesquisa. As aulas não foram gravadas por questões de preservação da imagem dos estudantes e contavam com *slides* produzidos no Canva. Os materiais foram disponibilizados para os participantes após o término de cada aula via *e-mail*.

A aula, que seguia os pressupostos de um ensino comunicativo de pronúncia amparado em Celce-Murcia *et al.* (2010), se estruturava em três partes, quais sejam: *culture et société, lexique e sons du français*. Na primeira, exploravam-se aspectos culturais da temática da aula; na segunda, trabalhava-se o vocabulário e, na terceira, aspectos fonético-fonológicos relacionados à *liaison*. A aula 1, intitulada “Cours 1 - <s>, <z>, <x>/ [z], versava sobre a *liaison* em [z] em contexto obrigatório e tinha como temática artistas célebres franceses. A aula 2, intitulada “Cours 2 - <s>, <z>, <x>/ [z], tratava da *liaison* em [z] em contexto proibido e era a continuação da aula 1. A aula 3, intitulada “Cours 3 – <t>, <d>/ [t], versava sobre a *liaison* em [t] em contexto obrigatório e proibido e tinha como temática a gastronomia francesa. Por fim, a aula 4, intitulada “Cours 4 – <n> / [n], tratava da *liaison* em [n] em contexto obrigatório e proibido e tinha como temática Paris e seus lugares célebres.

| Procedimento de análise de dados

Após a coleta dos resultados dos testes neuropsicológicos, das respostas do QAP e das tarefas de produção das frases em língua francesa (pré-teste e pós-teste), iniciou-se a organização dos dados. As respostas do QAP (Scholl; Finger, 2013) foram organizadas em uma planilha no Excel do Microsoft Office, a qual também continha os dados apresentados relacionados aos índices de acurácia dos testes neuropsicológicos de *Stroop Victoria* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958), bem como os resultados relacionados ao fenômeno de *liaison* nos contextos obrigatório e proibido. As variáveis referentes às tarefas cognitivas, ao questionário QAP e às gravações das frases em língua francesa foram descritas por meio da amplitude, das médias, das medianas e dos desvios-padrão. As análises inferenciais foram realizadas por meio do programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 25. Para a verificação da distribuição dos dados, foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk. Os resultados apontaram uma curva não gaussiana. Dessa forma, foram realizados testes de correlação de *Spearman* (acertos de cada uma das tarefas cognitivas correlacionados com o delta de acertos das tarefas de leitura – pós-teste menos pré-teste – em cada um dos contextos – obrigatório e proibido).

Resultados

Análise descritiva

Em caráter descritivo, na Tabela 1, são apresentadas as informações sociodemográficas, culturais e linguísticas dos participantes, para uma compreensão do perfil do grupo estudado.

Tabela 1. Dados sociodemográficos, culturais e linguísticos

		n (%)	A	M	DP	Md
<i>Informações sociodemográficas</i>						
Sexo	Feminino	18 (72%)				
	Masculino	7 (28%)				
Idade			42,0	35,2	9,1	33,0
Escolaridade	Graduação em curso	12 (48%)				
	Pós-graduação (especialização)	6 (24%)				
	Pós-graduação (mestrado)	5 (20%)				
	Pós-graduação (doutorado)	2 (8%)				
<i>Informações gerais culturais e linguísticas</i>						
Quantidade de línguas	Três	9 (36%)				
	Quatro	16 (64%)				
<i>*Informações gerais sobre a aprendizagem da língua francesa</i>						
Marco inicial de aprendizagem		25	41,0	25,2	9,7	24
Utilização ativa		17	54,0	28,2	12,4	28
Fluência		6	48,0	29,5	17,2	23

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: n = quantidade de participantes e porcentagem; M= média; DP= Desvio-Padrão; A=amplitude; Md= mediana

(*) idade

A Tabela 1 apresenta informações sociodemográficas e gerais sobre a aprendizagem da língua francesa por parte dos participantes desta pesquisa e indica uma predominância feminina (72%). Salienta-se que o grau de escolaridade mínimo

como requisito para a participação no estudo foi o de que os participantes estivessem cursando ensino superior (graduação). Verifica-se também que o estudo da língua francesa foi iniciado na vida adulta dos participantes (por volta dos 25,2 anos) e, dos 25 participantes, um se autoavaliou com nível de proficiência avançado. O restante se autoavaliou em nível iniciante.

No que diz respeito aos resultados referentes às tarefas cognitivas, o experimento *Stroop Victoria* contou com 9 *trials* de 6 tentativas, tendo como índice de acerto máximo a quantidade de 55, e o experimento *N-back* com 5 *trials* de 1 estímulo com 4 alternativas para N=0, N=1e N=2, tendo como índice de acerto máximo a quantidade de 90. A Tabela 2 ilustra os índices descritivos referentes a esses acertos.

Tabela 2. Resultado da tarefa de Stroop Victoria e N-back

	<i>Stroop Victoria</i>				<i>N-back</i>			
	A	M	DP	Md	A	M	DP	Md
*Acertos	25,0	49,7	5,0	51,0	42,0	66,2	12,5	70,0

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: A= Amplitude; M= média; Md= mediana; DP= Desvio Padrão;

(*) Pontuação máxima *Stroop Victoria*: 55; Pontuação máxima *N-back*: 90

Os dados da Tabela 2 revelam que o desempenho dos participantes referente aos acertos (M= 49,7; DP=5,0) das cores no *Stroop Victoria* foi alto, considerando que a pontuação máxima de acertos era de 55. Sobre o *N-back*, observou-se que a média de desempenho dos participantes foi superior a 70% (M=66,2; DP=12,5) do número total de questões. Cabe ressaltar que, para esta tarefa, a pontuação máxima de acertos era 90.

Dos resultados da gravação das frases em língua francesa, obtiveram-se, em caráter descritivo, os acertos no pré-teste e no pós-teste (máxima pontuação: 39), referentes aos contextos da *liaison* em contexto obrigatório e proibido, conforme a Tabela 3.

Tabela 3. Resultados de acertos no pré-teste e no pós-teste da liaison

	Pré-teste				Pós-teste				Delta	W	p
	A	M	DP	Md	A	M	DP	Md			
Acertos <i>Liaison</i> Obrigatória	34,0	23,7	11,2	24	31,0	28,2	9,9	32,0	4,5	224	0,002
Acertos <i>Liaison</i> Proibida	37,0	17,2	9,7	16	39,0	22,3	9,7	24,0	5,1	242	0,002

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: M= média; Md= mediana; DP= Desvio Padrão; A= amplitude; W= teste de Wilcoxon (*)

Os resultados da Tabela 3, em termos descritivos, indicam um aumento na aprendizagem do fenômeno de *liaison* entre as etapas de pré-teste e de pós-teste, pois a diferença no que diz respeito à média de acertos foi de 4,5 para o contexto obrigatório e de 5,1 para o contexto proibido. Em caráter exploratório, foram realizados testes de Wilcoxon, os quais apontaram diferenças significativas entre os índices de acertos do pré-teste e do pós-teste, tanto no contexto obrigatório ($W=224$; $p<0,002$) quanto no contexto proibido ($W=242$; $p<0,002$). Assim, a instrução explícita parece ter auxiliado na conscientização dos aprendizes brasileiros em nível inicial de língua francesa.

| Análise das correlações

Quanto às correlações entre as tarefas de *Stroop Victoria* e de *N-back* e os deltas dos acertos nas tarefas de produção oral referentes ao fenômeno de *liaison*, os resultados podem ser observados na Tabela 4.

Tabela 4. Correlações entre os acertos da tarefa Stroop Victoria e da tarefa N-Back e os acertos do fenômeno liaison

	Contexto Obrigatório	Contexto Proibido
<i>Stroop Victoria</i>	$\rho=0,159$, $p=0,448$	$\rho=-0,024$, $p=0,910$
<i>N-Back</i>	$\rho=-0,182$, $p=0,384$	$\rho=0,076$, $p=0,717$

Fonte: Elaboração própria (2025)

Legenda: ρ = coeficiente de correlação de Spearman; p = probabilidade de significância

Em relação à Tabela 4, nenhum resultado das correlações foi estatisticamente significativo ($p>0,05$). O coeficiente de correlação de Spearman referente

ao delta de acertos da *liaison* em contexto obrigatório relacionado com os acertos da tarefa de *Stroop Victoria* foi positivo ($\rho=0,159$, $p=0,448$), ao passo que o coeficiente da correlação entre o delta de acertos da *liaison* em contexto proibido e os acertos da tarefa de *Stroop Victoria* apresentou valor negativo ($\rho=-0,024$, $p=0,910$). O coeficiente de correlação de *Spearman* entre o delta de acertos da *liaison* em contexto obrigatório e os acertos da tarefa de *N-back* foi negativo ($\rho=-0,182$, $p=0,384$), ao passo que o delta de acertos da *liaison* em contexto proibido e os acertos da tarefa de *N-back* foi positivo ($\rho=0,076$, $p=0,717$).

Ainda no que diz respeito aos valores das análises de correlação realizadas, em se tratando de CI (*Stroop Victoria*), quanto maior o índice de controle inibitório, menor o delta de acuidade referente ao contexto proibido, o que significa que os aprendizes com maior CI apresentaram menores ganhos nos índices de acuidade de *liaison* entre o pré-teste e o pós-teste nesse contexto. Em contrapartida, maiores índices de delta são verificados no contexto obrigatório por aqueles aprendizes que apresentam um melhor desempenho na tarefa de CI. Em outras palavras, aprendizes com mais altos índices de CI tendem a apresentar uma maior diferença nos índices de acuidade entre o pré-teste e o pós-teste no contexto obrigatório, bem como um menor delta entre as duas etapas instrucionais em contexto proibido. Lembra-se, no entanto, que tais resultados não apresentaram significância estatística.

Por sua vez, no que diz respeito às correlações referentes ao teste de MT (*N-Back*), quanto maior o índice de acertos na tarefa, maior o delta de acuidade entre o pré e o pós-teste no contexto proibido. Já no que diz respeito ao contexto obrigatório, quanto maior o índice de acertos em MT, menor o delta de acuidade entre o pré e o pós-teste. Isso significa que os aprendizes com melhor desempenho em MT apresentaram menores ganhos de acuidade entre o pré e o pós-teste referentes à produção de *liaison* em casos em que deveriam realizar o processo⁹. Lembra-se, no entanto, que tais resultados não apresentaram significância estatística.

9 Uma possibilidade explanatória referente aos índices surpreendentes verificados nas correlações poderia dizer respeito a possíveis correlações já existentes entre os valores dos testes de FEs e os índices de produção do pré-teste. Por exemplo, no caso do índice negativo verificado na correlação de *Spearman* entre o delta de acertos no contexto proibido e os índices da tarefa de *Stroop Victoria*, seria possível pensar que o menor delta observado entre aqueles com maior índice no referido teste se devesse à possibilidade de que, já no pré-teste, participantes com maiores índices de CI apresentassem maiores taxas de acertos nas produções de *liaison* em contexto proibido. Em caráter exploratório, foram realizadas correlações entre os índices de acuidade no pré-teste (contextos obrigatório e proibido) e os acertos obtidos na tarefa *Stroop Victoria*, porém tais correlações tampouco foram significativas, o que não nos permite investir nessa possibilidade. As mesmas verificações foram realizadas com os índices obtidos na tarefa de *N-back*, obtendo-se resultados similares.

| Discussão

O presente estudo teve como objetivo geral investigar, dentre um grupo formado exclusivamente por aprendizes bilíngues, se existe relação entre os componentes de FEs de ‘controle inibitório’ (CI) e ‘memória de trabalho’ (MT) e os índices de acerto em uma tarefa de produção de *liaison* em aprendizes brasileiros de língua francesa (LF) em contexto de instrução explícita (IE).

Apartir dos resultados evidenciados na Tabela 3, houve diferenças estatisticamente significativas entre as medianas dos acertos da *liaison* nos contextos obrigatório e proibido entre o pré e o pós-teste. Desta forma, independentemente dos resultados obtidos nas tarefas de CI (*Stroop Victoria* – Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e MT (*N-back* – Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958), realizadas por todos os participantes, a IE exerceu efeitos nos índices de acuidade na *liaison* em ambos os contextos, indo ao encontro da literatura que atesta o efeito de tal prática pedagógica no ensino de pronúncia (Alves, 2021; Andrade; Alves, 2024). A observação dos resultados também demonstra que inclusive o aprendiz que se autodeclarou com proficiência maior do que a de nível básico também demonstrou ganhos nos índices de acuidade¹⁰, o que sugere que o fenômeno de *liaison* se mostra dificultoso, inclusive, para aprendizes com maior índice de proficiência.

Considerando-se os efeitos benéficos da IE verificados e tendo-se por base o objetivo geral proposto, a partir das Tabelas 3 e 4, o primeiro objetivo específico buscou verificar se os bilíngues brasileiros aprendizes de LF com melhor desempenho em CI e/ou MT apresentam maiores índices de acuidade em contexto obrigatório, considerando-se a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste. Não houve significância estatística ($p > 0,05$) nas relações entre a CI (*Stroop Victoria*) ($p = 0,448$) e os acertos da *liaison* em contexto obrigatório, bem como entre a MT (*N-Back*) ($p = 0,384$) e os acertos da *liaison* em contexto obrigatório (Tabela 4). Diante disso, a hipótese de que existe correlação positiva entre os resultados dos testes de FEs (CI e MT) e o delta referente aos índices de produção de *liaison* em contexto obrigatório não foi confirmada. Em relação a esses resultados, não foram encontradas propostas com métodos similares na literatura científica referente à aquisição do componente fonético-fonológico de LA, que sejam de conhecimento dos autores do presente estudo, o que ressalta seu *status* exploratório.

¹⁰ Os ganhos nos índices de acuidade aos participantes, mesmo o autodeclarado com maior proficiência, foram nas leituras das frases em *liaison* em contexto proibido, ao ter que inibir a realização com <h> mudo, como nos seguintes exemplos: “*Les français mangent des haricots verts*” e “*Je vois vingt hongrois dans le magasin*”.

Como segundo objetivo específico, avaliou-se se os bilíngues brasileiros aprendizes de LF com melhor desempenho em CI e/ou MT apresentam maiores índices de acuidade em contexto proibido, considerando-se a diferença de acertos entre o pós-teste, após a IE, e o pré-teste. A hipótese de que existe correlação positiva entre os resultados dos testes de FEs (*Stroop Victoria* – Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935 e *N-back* Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958) e o delta de acertos na tarefa de *liaison* em contexto proibido não foi confirmada. Ademais, não houve significância estatística ($p > 0,05$) nas relações entre a CI (*Stroop Victoria*) ($p = 0,910$) e os acertos da *liaison* em contexto proibido, bem como entre a MT (*N-Back*) ($p = 0,717$) e os acertos da *liaison* em contexto proibido. A partir dos resultados apresentados, considerando-se a escassez, na literatura de LA, acerca de experimentos com delineamentos similares, cabe aventar possibilidades relacionadas à metodologia do presente estudo que venham a lançar possíveis explicações para os dados obtidos.

Um possível cenário para a não existência de correlações significativas de Spearman¹¹ pode estar associado à baixa amplitude, entre os participantes, nos índices referentes às tarefas cognitivas. Essa baixa variabilidade nos índices referentes às tarefas pode ser verificada sobretudo nos resultados da tarefa *Stroop Victoria* (praticamente todos os participantes acertaram mais de 90% das questões). Sobretudo na tarefa de CI (*Stroop Victoria* – Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935), o experimento contou com poucos *trials* (55), em função da necessidade de não tornar a experimentação demasiadamente longa (o que, por conseguinte, poderia resultar em uma maior perda amostral). Tal diminuição no número de *trials* pode ter contribuído para que a referida tarefa fosse considerada fácil pelos aprendizes. Tendo sido encontrados valores altos de acuidade na tarefa e pouca amplitude nos resultados obtidos, verifica-se, assim, um aspecto que pode ter contribuído, também, para a não significância das correlações. Ainda que tal tendência tenha sido verificada de forma mais acentuada na tarefa de *Stroop Victoria*, a referida possibilidade pode haver contribuído para a não significância nas correlações de Spearman envolvendo a tarefa de *N-back* (o percentual de acertos variou entre 38% e 80%). Apesar de a maior parte dos participantes ter mais de 70% de acertos na *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958), houve maior variabilidade de respostas, tendo sido encontrado um grupo de indivíduos que acertou entre 50% e 60% das questões.

¹¹ Cabe dizer que também foram realizadas correlações de Spearman entre o tempo de execução das tarefas cognitivas e o delta de acuidade entre pré e pós-testes nos contextos obrigatórios e proibido. Uma vez que tais correlações tampouco se mostraram significativas, os resultados não foram apresentados neste trabalho, por questão de delimitação.

Ainda no que diz respeito à baixa variabilidade entre indivíduos encontrada nos valores dos testes, é necessário considerar, também, as características sociodemográficas específicas da amostra (Tabela 1). O estudo investigou um fenômeno fonético-fonológico específico da língua francesa em contexto brasileiro, a qual não é tão vastamente estudada como o inglês e o espanhol, por exemplo, o que reduz tanto o tamanho amostral quanto a diversidade nos perfis de estudantes recrutados para participarem do estudo. Em linhas gerais, o francês tende a ser uma língua que começa a ser estudada na faixa etária adulta, figurando geralmente como uma terceira língua, após o estudante já apresentar certo grau de domínio do inglês (e/ou do espanhol). Em outras palavras, contou-se com uma amostra com características sociodemográficas bastante específicas e comuns entre todos os participantes. Trata-se de aprendizes mais escolarizados e possivelmente com mais acesso a atividades culturais. Mais do que isso, considerando-se ser esse um estudo com participantes provavelmente multilíngues, não vem a ser surpreendente o fato de que a grande maioria dos participantes tenha apresentado valores mais altos nas tarefas cognitivas. Com relação a esse aspecto, cabe dizer que possivelmente não se trata de um problema referente à etapa de recrutamento: tal fenômeno é decorrência do fato de que uma amostra de estudantes de francês tenderá a ser sempre mais restrita em termos quantitativos e com características sociodemográficas comuns, em termos qualitativos. Estudos futuros voltados à investigação de uma possível correlação entre as FEs e fenômenos de outras línguas com amostras maiores, tais como o inglês e o espanhol (e, por conseguinte, com uma maior amplitude nos resultados das FEs), poderão lançar luz sobre a relação entre tais funções cognitivas e os índices de aprendizado de um dado fenômeno fonético-fonológico em contexto de instrução explícita de pronúncia.

Limitações adicionais do estudo podem estar relacionadas ao fato de as aulas terem sido realizadas virtualmente. Ainda que as diferenças de acuidade entre pré-teste e pós-teste tenham sido significativas em ambos os contextos de produção de *liaison* (obrigatório e proibido), não se descarta a possibilidade de um delta ainda maior no caso de encontros presenciais, em que os alunos se encontram frente a frente com o professor, sem a possibilidade de desligar a câmera e, desse modo, impedir que o professor verifique o quanto de atenção está sendo dada pelo aluno à atividade de aula.

No caso do presente estudo, uma vez que as aulas foram planejadas para ambiente virtual, optou-se por também realizar as tarefas de FEs virtualmente. A opção por atividades remotas está relacionada à tentativa de se obter um número maior de participantes. Contudo, como não foi feito o uso de tarefas cognitivas com dados normativos para a população brasileira (até pela

indisponibilidade delas mesmo em contexto virtual), não há como classificar o desempenho dos participantes em alto, intermediário ou baixo, por exemplo.

Como recomendação para estudos futuros, sugerem-se tarefas experimentais de CI e de MT que contenham dados normativos, sejam elas virtuais ou presenciais. É possível também fazer a opção por outras tarefas de CI e MT, para além do *Stroop* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) ou do *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958). Para o componente de MT, por exemplo, sugerem-se estudos futuros envolvendo experimentos como o *Self-Ordered Pointing Task* (Diamond, 2013), o Bloco Corsi ou Span de Dígitos (Diamond, 2013; Lezak; Howieson; Bigler; Tranel, 2012), entre outras. Já para o componente de CI, é possível recomendar experimentos como *Simon Task*, *Flanker Task*, *Delay-of-Gratification Tasks* (Diamond, 2013), entre outros. Em se tratando especificamente da MT, talvez os resultados sejam distintos ao se optar por experimentos de natureza auditivo-verbal *versus* tarefas visuoespaciais. Ademais, também se ressalta a necessidade de mais investigações descritivas que mapeiem o processo de desenvolvimento de *liaison* em diferentes contextos de aprendizado (instrucional ou não) por aprendizes de diferentes níveis de proficiência. Adicionalmente, tendo-se por base os modelos de Diamond (2013) e de Miyake *et al.* (2000), optou-se por trabalhar somente com os componentes de CI e MT. Estudos futuros poderão também avaliar a FE de FC, de modo a contemplar plenamente a tríade prevista.

Também no que diz respeito aos participantes, o fato de o estado do Rio Grande do Sul ter enfrentado uma cheia sem precedentes durante o período de coleta de dados, somado às dificuldades com coletas de estudantes de francês previamente mencionadas, contribuiu para o baixo tamanho amostral do estudo. Além disso, investigações exploratórias futuras com os dados da presente amostra deverão investir em uma maior observação dos dados obtidos no QAP (Scholl; Finger, 2013) aplicado, sobretudo no que diz respeito a horas e contexto de exposição ao idioma francês. Todos esses pontos motivam a realização de novos estudos, voltados a aprofundar a discussão entre os índices obtidos pelos estudantes nas tarefas *Stroop* (Silva *et al.*, 2017; Stroop, 1935) e *N-back* (Gazzaniga; Ivry; Mangun, 2009; Kirchner, 1958) e as características da língua adicional dos participantes.

| Conclusão

Neste estudo, objetivou-se investigar a existência da relação entre as funções executivas CI e MT e os índices de acerto em uma tarefa de produção de *liaison*, nos contextos obrigatório e proibido, em bilíngues brasileiros aprendizes de LF

em contexto de IE. No que diz respeito às produções de *liaison* em contexto obrigatório, não houve significância estatística ($p > 0,05$) em nenhuma das duas correlações, o que não nos permite confirmar a primeira hipótese. Também no que diz respeito às correlações envolvendo a MT e o CI e o delta de acuidade das tarefas de leitura em contexto proibido, tampouco houve significância estatística ($p > 0,05$). Por sua vez, em caráter exploratório, verificou-se que a IE auxiliou no desempenho dos acertos do fenômeno de *liaison* em contexto obrigatório, com delta de 4,0 (M) e 4,5 (Md), bem como em contexto proibido, com delta de 5,1 (M) e 4,0 (Md).

A ausência de significância estatística ($p < 0,05$) entre as tarefas cognitivas e os resultados das gravações das frases em contexto obrigatório e proibido de *liaison* podem estar relacionadas às possíveis limitações do estudo, como o tamanho amostral ($n=25$); ao desenho¹² das tarefas cognitivas, tanto na tarefa de CI (*Stroop Victoria*) como na de MT (*N-back*), que poderiam ter contado com um maior número de tentativas; à própria LA; às enchentes no RS durante o período de coleta de dados; à modalidade de coleta de dados e à exigência de um nível de escolarização mínimo para o recrutamento do estudo (graduação).

Considera-se que este estudo, apesar de não ter encontrado resultados significativos nas correlações testadas, contribuiu com as áreas da Linguística, da Psicolinguística e Neuropsicologia no que tange (i) à ampliação do conhecimento sobre a produção do fenômeno *liaison*, destacando os contextos obrigatórios e proibidos e suas relações com os padrões morfossintáticos e prosódicos da língua francesa; (ii) ao suporte empírico para auxiliar no desenvolvimento de métodos de ensino de francês, enfatizando a pronúncia e a acuidade em situações controladas; (iii) à exploração de como as funções executivas CI e MT se relacionam com a percepção e produção de padrões fonológicos, além de discutir sobre o foco atencional e o processamento de informações específicas que impactam o desenvolvimento do francês; (iv) à discussão sobre o papel das FEs no desenvolvimento de habilidades linguísticas complexas, como manipulação de sons não nativos em tempo real. Dessa forma, ressalta-se que o presente estudo presta uma especial contribuição ao propor uma agenda de pesquisas que integre esses diferentes campos de conhecimento. A partir de uma interface harmoniosa entre as subáreas da Linguística e da Cognição, a sala de aula de LA poderá se beneficiar de um maior número de descobertas empíricas e teóricas fundamentadas em evidências científicas, o que poderá

12 Reitera-se aqui que o número de *trials* e tentativas não foi robusto, pois a pesquisa contava com diversas etapas, além das cognitivas (treino + experimento contabilizado), o que tornaria a tarefa por demais longa com um maior número de *trials*. Nesse sentido, para não perder participantes, optou-se por reduzir os *trials* e tentativas.

contribuir, em longo prazo, com novas abordagens de ensino, sobretudo referente a aspectos relacionados ao componente fonético-fonológico.

Reitera-se que, em uma verificação exploratória, notou-se que os alunos melhoraram seus índices de produção pós-instrução. Ainda que essa observação não constitua um dos objetivos do estudo (dado que o experimento não conta com um Grupo Controle, ausência essa que impede afirmações mais assertivas acerca do papel da instrução), trata-se de uma informação pertinente para o cenário de ensino de LAs, sobretudo no que diz respeito ao componente fonético-fonológico. Diante disso, espera-se que este trabalho possa auxiliar professores de língua francesa no que tange ao ensino da pronúncia do fenômeno de *liaison* e que motive novos estudos acerca do papel das FEs no desenvolvimento de LAs.

Referências

ALVES, U. K. Aquisição fonético-fonológica de L2: contribuições dos estudos de instrução explícita e treinamento perceptual. **Cadernos de Linguística da Abralín**, v. 2, n. 1, p. 1-28, 2021.

ALVES, U. K.; LIMA JR., R. M. Instrução explícita. In: KUPSKE, F. F.; ALVES, U. K.; LIMA JR, R. M. (org.). **Investigando os sons de línguas não nativas**. Curitiba: Abralín, 2021. p. 175-204.

ANDRADE, R. H. de. **Instrução explícita de pronúncia em português como língua adicional para hispanofalantes: efeitos na produção e na inteligibilidade local de /s/ e /z/**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

ANDRADE, R. H. de; ALVES, U. K. O papel da instrução explícita de pronúncia na produção das consoantes /s/ e /z/ por aprendizes hispanofalantes de Português Brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 1-25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/26761>. Acesso em: 3 maio 2025.

CARTON, F. **Introduction à la phonétique du Français**. Paris: Bordas, 1974.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching pronunciation: a reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. GRINDER, B. **Teaching pronunciation: a course book and reference guide**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues: la langue française**. 2000. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 9 out. 2024.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Pronunciation fundamentals: evidence-based perspectives for L2 teaching and research**. Amsterdam: John Benjamins, 2015.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>. Acesso em: 19 fev. 2025.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Cognitive Neuroscience: the biology of the mind**. 2. ed. New York: W. W. Norton & Company, 2009.

GREVISSE, M.; GOOSSE, A. **Le bon usage: grammaire française**. 16. ed. Bruxelles: De Boeck supérieur, 2016.

KAMBER, A.; SKUPIEN-DEKENS, C. La correction phonétique en français langue étrangère: enseignement et évaluation en laboratoire multimédia. **Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'Apliu**, v. 29, n. 2, p. 89-102, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/apliut.744>. Acesso em: 15 abr. 2025.

KIRCHNER, W. K. Age differences in short-term retention of rapidly changing information. **Journal of Experimental Psychology**, v. 55, n. 4, p. 352-358, 1958. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0043688>. Acesso em: 14 jan. 2025.

KIZIRIAN, V. M.; DAILL, E.; BERTHET, A.; HUGOT, C.; WAENDENDRIES, M. **Alter Ego Plus 1**. Paris: Hachette Français Langue Étrangère, 2012.

LIMA JR., R. A dynamic account of the development of English (L2) vowels by Brazilian learners through communicative teaching and through explicit instruction. In: ALVES, U. K.; ALBUQUERQUE, J. I. A. (ed.). **Second Language Pronunciation: Different approaches to teaching and training**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2023, p. 147-166.

LÉON, P. **Prononciation du français standard**. Paris: Didier, 1966.

LÉON, P. **Phonétisme et prononciations du français**. 6. ed. Paris: Armand Colin, 2024.

LEVIS, J. M. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

LEVIS, J. M. **Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; BIGLER, E. D.; TRANEL, D. **Neuropsychological assessment**. 5. ed. New York: Oxford University Press, 2012.

LIMBERGER, B. K.; BUCHWEITZ, A. Estudos sobre a relação entre bilinguismo e cognição: o controle inibitório e a memória de trabalho. **Letrônica**, v. 5, n. 3, p. 67-87, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12253>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MEURIEUX, R. **Connexions 1**. Paris: Didier, 2020.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P.; EMERSON, M. J.; WITZKI, A. H.; HOWERTER, A.; WAGER, T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: a latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v. 41, n. 1, p. 49-100, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>. Acesso em: 06 mar. 2025.

MULLANE, J. C.; CORKUM, P. V.; KLEIN, R. M.; McLAUGHLIN, E. Interference control in children with and without ADHD: a systematic review of Flanker and Simon task performance. **Child Neuropsychology**, Abingdon, v. 15, p. 321-342, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09297040802348028>. Acesso em: 19 abr. 2025.

NARDI, F.; PERURENA, N.; SCHADE, A. E.; LI, Z. H.; NGO, K.; IVANOVA, E. V.; SALDANHA, A.; LI, C.; GOKHALE, P. C.; HATA, A. N.; BARBIE, D. A.; PAWELETZ, C. P.; JÄNNE, P. A.; CICHOWSKI, K. Cotargeting a MYC/eIF4A-survival axis improves the efficacy of KRAS inhibitors in lung cancer. **Journal of Clinical Investigation**, v. 133, e167651, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1172/JCI167651>. Acesso em: 01 abr. 2025.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

NUNES, V. G. O fenômeno da *liaison* e *enchainement* na leitura: o caso de aprendizes de francês língua estrangeira. **Anais do CELSUL**, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/textos/textos/anais/CELSUL_VIII/fono-Vanessa%20Gonzaga%20Nunes.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

SCHOLL, A. P.; FINGER, I. **Elaboração de um questionário de histórico da linguagem para pesquisas com bilíngues**. 2013. 55 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/95052>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SEARA, I. C.; CORREA, B. T. A sílaba e o acento em francês. *In*: ALVES, U. K.; MACHRY DA SILVA, S.; BRISOLARA, L. B.; ENGELBERT, A. P. P. F. (org.). **Fonética e fonologia de línguas estrangeiras: subsídios para o ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 299-329.

SILVA, J. B. L.; STARLING-ALVES, I.; MOURA, R.; HAASE, V. G. Teste Stroop Victoria. *In*: JULIO-COSTA, A.; MOURA, R.; HAASE, V. G. (org.). **Compêndio de testes neuropsicológicos: atenção, funções executivas e memória**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 163-174.

STROOP, J. Riddley. Studies of interference in serial verbal reactions. **Journal of Experimental Psychology**, v. 18, n. 6, p. 643-662, 1935. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0054651>. Acesso em: 10 mar. 2025.

Como citar este trabalho:

GÖTZ, Rafael Leandro; ALVES, Ubiratã Kickhöfel; WAGNER, Gabriela Peretti. A influência das funções executivas na produção de liaison por brasileiros em contexto de instrução. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 137-163, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 11/08/2025 | Aceito em: 18/01/2026.

Submetido em: 14/08/2025 | Aceito em: 18/01/2026.

Complexidade linguística no Caribe: prolegômenos a um conceito de Caribe crioulifrancófono

Dieumette JEAN¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil
| dieumettejean@yahoo.fr | <https://orcid.org/0000-0002-1769-346X>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.3783>

Resumo: Este estudo visa a problematizar a denominação “Caribe francófono”, usada para designar países como Haiti, Guadalupe, Guiana Francesa e Martinica, antigamente colonizados pela França, para, em seguida, alicerçar o conceito de *créolifrancophone* (“crioulifrancófono”) para designar esses países e suas produções culturais e artístico-literárias. Trata-se inicialmente de abordar as raízes etnolinguísticas do termo *Caribe* e de percorrer limitações da denominação “Caribe francófono” sob a luz de uma abordagem sociolinguística. Ao mobilizar conceitos como *Relação*, *Crioulização*, de Édouard Glissant (1990, 1996), *Créolité* (“Crioulidade”), de Jean Bernabé, Raphaël Confiand e Patrick Chamoiseau (1989), e ao adotar um método que envolve um movimento duplo ou dialético, articulando o passado e o presente para projetar o futuro, este estudo sugere que o conceito de “crioulifrancófono” se tem mostrado mais amplo para dar conta da realidade linguística daquela região do que o conceito de “Caribe francófono”.

Palavras-chave: Caribe. Caribe francófono. Caribe crioulifrancófono. Sociolinguística. Línguas crioulas do Caribe.

Linguistic complexity in the Caribbean: prolegomena to a concept of créolifrancophone Caribbean

Abstract: This study aims to problematize the denomination “Francophone Caribbean,” used to designate countries and territories such as Haiti, Guadeloupe, French Guiana, and Martinique, which were formerly colonized by France. Such an expression demonstrates limitations concerning the linguistic and sociolinguistic situation of this region. Consequently, the term “Creolifrancophone” is used to designate these countries and their cultural and artistic-literary productions. This paper initially addresses the ethnolinguistic roots of the term “Caribbean” and discusses the limitations of the designation “Francophone Caribbean” in light of a sociolinguistic approach. Based on concepts such as Relation and Creolization by Édouard Glissant (1990; 1996) and Créolité (“Creoleness”) by Jean Bernabé, Raphaël Confiand, and Patrick Chamoiseau (1989), and by means of a method involving a dual (dialectical) movement that articulates the past and the present to enable the projection of the future, this study suggests that the concept of “Creolifrancophone” is broader in addressing the linguistic reality of the region than the concept of “Francophone Caribbean.”

Keywords: Caribbean. Francophone Caribbean. Caribbean créolifrancophone. Sociolinguistic. Caribbean creole language.

| Notas luminárias ou anúncio de percurso

Este estudo² parte da hipótese de que o termo *Caribe*, que, do ponto de vista geográfico e político, é usado para países ou territórios da América central, é um termo impreciso que, na sua aparente obviedade, tem-se mostrado muito difícil circunscrever geográfica, cultural e linguisticamente, devido particularmente à formação etnolinguística a ele associada. A esse problema, soma-se a ambiguidade que ocorre quando o termo *Caribe* vem seguido de um adjetivo como *francófono*, *anglófono*, *hispanófono*, *neerlandófono*, usado para especificar um conjunto dessas ilhas antigamente colonizadas pela França, pela Inglaterra, pela Espanha e pela Holanda. Esse postulado conduz diretamente a questionamentos como: i) O que se entende pelo termo *Caribe*? ii) Como o termo se formou? iii) Quais condições sócio-históricas e linguísticas favoreceram seu surgimento? São esses questionamentos (aparentemente simples) que norteiam inicialmente o estudo aqui apresentado, cujo desenvolvimento é estruturado em três pontos: no primeiro são estudadas as raízes históricas e etnolinguísticas, bem como o processo linguístico de derivações e variações semânticas do termo *Caribe*; no segundo ponto são discutidas as limitações linguísticas do termo *Caribe* seguido do adjetivo *francófono*; no final, é alicerçado o conceito de “crioulifrancófono”.

| O vocábulo *Caribe* – suas raízes etno-históricas

O processo histórico de crioulização que deu origem à configuração atual da região faz com que o vocábulo *Caribe* se constitua em objeto de numerosas controvérsias e imprecisões, gerando um desconforto analítico para circunscrevê-lo geograficamente, e, de modo ainda mais acentuado, linguística e culturalmente (Glissant, 1990; Vété-Congolo, 2016).

O problema inicial é que o vocábulo *Caribe* foi formado a partir da referência aos povos autóctones que habitavam as Pequenas Antilhas e porções da costa sul-americana, sobre os quais há escassez de documentação e de fontes primárias disponíveis³. Além dessa escassez de fontes sobre povos autóctones e suas

2 O presente estudo impõe-se como um constructo teórico em desenvolvimento desde 2019, ano em que iniciei minhas pesquisas de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). A formulação inicial deste conceito encontra-se na tese defendida em janeiro de 2024, sob o título *O realismo maravilhoso e a poética da relação na constituição da literatura crioulifrancófona do Caribe*, especificamente na seção “Problematizando o “Caribe francófono” para um Caribe crioulifrancófono” (p. 35-41).

3 No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 626), o termo diz respeito a: indígena pertencente a qualquer grupo dos grupos *caribes*; grupos indígenas cujas línguas pertencem à família linguística *caribe*. Etimologicamente, é um vocábulo de origem arauaque que designava um povo que habitava partes das

línguas, encontram-se os efeitos do “pensamento de sistema ou pensamento continental” (Glissant, 1996)⁴. São motivos que fazem com que, quando se trate de refletir sobre o termo *Caribe* e o espaço designado por ele, sejamos forçados a constatar, como postula a pesquisadora martinicana Hanhéta Vété-Congolo (2016, p. 42), que “Cristóvão Colombo está na origem do mal-estar sentido e que, com o passar do tempo, esse mal-estar se instituiu com o apoio de outras circunstâncias. Foi Colombo que, ao desembarcar nesse espaço com seus companheiros, (re)nomeou-o *Las Indias/As Índias, Las Antillas/As Antilhas* e posteriormente *Caraíba* (Caribe).

O ato de (re)nomear ou (re)batizar o espaço deu a Colombo e a seus companheiros a legitimidade para que se estabelecessem como *maîtres et seigneurs* (“mestres e donos”), sentindo-se livres para assimilar, extorquir, exterminar o *Outro*, impor-lhe seu “sistema de pensamento” (Glissant, 1990), por meio de “violências as mais terríveis” (Dussel, 1983). Consequentemente, a chegada dos europeus inaugurou o que o escritor argentino Enrique Dussel chama de Modernidade⁵, como conceito correto que está na origem de uma violência “sacrificial” na qual a Europa pôde definir-se como um “*ego conquiro/ eu conquisto*” descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria “Modernidade” (Dussel, 1983, p. 5-6). Os contatos de diversas naturezas favoreceram, porém, o surgimento de novos vocábulos, de novas línguas ditas “crioulas”, bem como o surgimento de sincretismos culturais e religiosos oriundos desse contexto histórico de mistifório. Significa dizer que os contatos com línguas, com povos e culturas diversas favoreceram o surgimento de uma *realidade crioula*. As raízes sócio-históricas do vocábulo *Caribe* foram assim germinadas em um contexto marcado por violências e confluências de línguas e de povos. Esses postulados remetem-nos aos questionamentos inicialmente lançados: o que se entende pela palavra *Caribe*? Como ela se formou sócio-historicamente?

Em *Une géographie populaire de la Caraïbe*, à interrogação “O que é o Caribe?” – que é também o título do primeiro capítulo da sua obra publicada em 2014

Antilhas e do litoral norte da América do Sul. No *Dicionário da Real Academia Espanhola* (<https://dle.rae.es/caribe>), o termo refere-se a povos, línguas ou grupos de línguas, além do sentido de pessoa agressiva, cruel. Informações mais detalhadas no item que trabalha as variações desse vocábulo.

4 O escritor martinicano Édouard Glissant configura o pensamento de sistema ou pensamento continental como um pensamento fechado, que se fundamenta em um mito legitimador e que se apropria da História da humanidade, moldando-a, estruturando-a à sua maneira. Atribuído ao Ocidente, esse pensamento foi, como sustenta o autor, “prodigiosamente fecundo, prodigiosamente conquistador e prodigiosamente mortal”, pois se trata de um pensamento generalizante, uma universalização do pensamento do *Uno*.

5 Em sua obra intitulada *1492: o encobrimento do outro*, logo nas palavras iniciais Dussel (1983, p. 5) afirma que a tese central que desenvolve é a de que o ano 1492 “é a data do ‘nascimento’ da Modernidade, embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino”.

–, Romain Cruse afirma que, à primeira vista, parece fácil apontar o dedo para essa região no mapa da América. Nota, porém, que, se a examinássemos pormenorizadamente, observaríamos que se trata de uma pergunta complexa, tanto pelo fato de que o termo *Caribe* é, muitas vezes, usado como sinônimo de “Antilhas”, quanto pelo fato de que a delimitação geopolítica desse termo varia conforme as concepções de autores ou de organismos internacionais que o empregam. Frantz Voltaire corrobora essa compreensão quando postula o seguinte sobre a configuração geográfica dos territórios do Caribe:

Esta região inclui, além de um conjunto de ilhas que se estende de Trinidad às Bahamas, a fachada costeira dos países, da Flórida à Guiana Francesa, passando pelo México, América Central, Colômbia, Venezuela, Suriname e Guiana. O mundo caribenho é, a um só tempo, Curaçao, as Ilhas Cayman e Puerto Limón, na Costa Rica, tão jamaicana quanto Porto Antônio; e como não incluir Margarita, na Venezuela, San Andrés, na Colômbia, ou mesmo Belize, na América Central? O Caribe não tem um território delimitado; sua fronteira está movendo-se, e, hoje, como destacou George Manning, suas fronteiras estão na Eastern Parkway, em Nova York, ou mesmo na avenida Victoria, em Montreal⁶ (Voltaire, 2021, p. 3).

Assim como Cruse, Voltaire deixa entender que o problema dessa palavra se deve à complexidade de estabelecer limites precisos para circunscrever a região que lhe corresponde. Trata-se de uma complexidade que conduz, muitas vezes, a uma “lógica ou visão reducionista do espaço caribenho”⁷ (Jonassaint, 2005),

6 Essa e todas as traduções não referenciadas são de nossa responsabilidade. “Cette région comprend, outre un chapelet d’îles allant de Trinidad aux Bahamas, la façade côtière des pays, de la Floride à la Guyane française, en passant par le Mexique, l’Amérique centrale, la Colombie, le Venezuela, le Suriname et la Guyana. Le monde caraïbe, c’est à la fois Curaçao, les îles Caïmans et Puerto Limón, au Costa Rica, aussi jamaïcaine que Port Antonio; et comment ne pas inclure Margarita, au Venezuela, San Andrés, en Colombie, ou encore le Belize, en Amérique centrale ? La Caraïbe n’a pas un territoire délimité, sa frontière est mouvante et, aujourd’hui, comme le soulignait George Manning, ses frontières se retrouvent sur l’Eastern Parkway à New York ou encore sur l’avenue Victoria à Montréal”.

7 Na introdução do seu artigo “De la complexité caraïbéenne: notes sur une impasse théorique”, o pesquisador haitiano Jean Jonassaint postula que “uma simples passada d’olhos em algumas publicações sobre o Caribe dá a ler uma visão bastante reducionista do espaço caribenho e de suas produções simbólicas sob a luz de velhos topos herdados da colonização que alimentam em grande parte as consciências ocidentais” (tradução própria). O autor sustenta essa afirmação com base em vários autores/textos que expressam a lógica reducionista lançada sobre o espaço geográfico caribenho. Para ilustrar, cita a tradução inglesa do título *Discours antillais* (“Discurso antilhano”), de Glissant, para *Caribbean Discourse*. A passagem do vocábulo *antilhano* para *caribenho*, conforme a argumentação do autor, apenas acentua a lógica reducionista, das Antilhas ditas francesas para as Antilhas com toda a panóplia das denominações herdadas das colonizações europeias (inglesa, espanhola, neerlandesa).

uma visão estereotipada, nutrida dos “velhos topos herdados da colonização” (Jonassaint, 2005, p. 37).

Essa visão reducionista, contudo, como sublinha Jonassaint, não implica necessariamente uma inconsciência dos diferentes autores quanto à complexidade ou à heterogeneidade do espaço caribenho. De fato, ela denota “uma proeza reducionista que, embora [os autores] sublinhem essa complexidade, acaba por reproduzi-la por meio de algumas generalidades ou lugares-comuns bastante surpreendentes” (Jonassaint, 2005, p. 37).

Essa argumentação remete à seguinte observação, elaborada em 1998 pela escritora guadalupense Maryse Condé sobre a complexidade do termo *Caribe*:

Há uma expressão geográfica – “o Caribe” – que é associada a um determinado espaço. Há pessoas que se descrevem como caribenhas e há muitos estrangeiros que atestam terem ido a um lugar chamado Caribe. A verdade, no entanto, é que o Caribe, mesmo como expressão geográfica, é difícil definir. Alguns analistas incluem a Flórida, o Yucatán e partes da Colômbia e da Venezuela. Outros excluem o continente e concentram-se nas ilhas. Mesmo que se esteja a favor da segunda interpretação, não há unidade racial em nenhuma definição do Caribe, pois em todas as ilhas há brancos, negros, amarelos e todos os tons intermediários⁸ (Condé, 1998, p. 61, citada por Jonassaint, 2005, p. 40)

Ao lado da complexidade geográfica de circunscrever o espaço caribenho – que está aliás na origem da visão ou lógica “reducionista” –, encontra-se a complexidade linguística: o Caribe “com suas múltiplas histórias assimétricas, difratadas e com seus diversos plurilinguismos” (Jonassaint, 2005, p. 40). A lógica reducionista e ‘excludente’ da complexidade linguística revela-se mais perniciosa quando há esforço em delimitar essa região em zonas linguísticas (francófona, hispanófona, anglófona, neerlandófona) sem demonstrar compromisso com a situação linguística e sociolinguística da região, sobretudo da assim chamada “Caribe francófono” – foco específico deste trabalho. Necessita-se dissecar o vocábulo *Caribe*, examinando a formação que lhe corresponde, as derivações e variações linguísticas que estão na sua origem, para melhor apreender clichês,

8 No original: “There is a geographical expression – ‘the Caribbean’ – associated with certain space. There are many people who describe themselves as Caribbean persons and many foreigners who attest that they went to a place called the Caribbean. However, the true is that the Caribbean, even as a geographical expression, is difficult to define. Some analysts include Florida, the Yucatan, and portions of Columbia and Venezuela. Others exclude the mainland and concentrate on the islands. Even if you are in favor of the second interpretation, there is no racial unity in any definition of the Caribbean, since throughout the islands there are whites, Blacks, yellows, and every shade in between.”

abordagens reducionistas e ‘excludentes’ que caracterizam essa delimitação, reenquadrando assim a problemática deste estudo sob o ângulo etnolinguístico, para, em seguida, observar alguns problemas de natureza sociolinguística na apelação “Caribe francófono”.

| A palavra *Caribe*: variações terminológicas e semânticas

A hipótese de que plurilinguismos e povoamentos diversos que conheceram essa região estão na origem de *caribe* sugere que esse vocábulo se formou a partir de falta de compreensão e de comunicação entre os diversos povos e línguas em contato. Ao lado de qualquer falta de intercompreensão e de intercomunicação, houve, todavia, a vontade dos europeus de nomear o *Outro* para melhor controlá-lo, sujeitá-lo, em uma lógica puramente colonialista, conforme já frisado acima.

Várias pesquisas que abordam derivações e variações terminológicas e semânticas do vocábulo *caribe* corroboram essa hipótese. No *Dictionnaire américain (anglais-allemand-espagnol)* [Dicionário americanista inglês-alemão-espanhol], de Georg Friederici, citado por Odile Renault-Lescure em *Le caraïbe insulaire, langue arawak: un imbroglio linguistique*, o vocábulo *caribe* aparece sob a seguinte entrada:

caribe, cariba, caryba, cariby, galíbi, Carib, carive, cariue, cariwa, kariua; caraibe, caraybe, caraiba, karaiba, carahiba, karaib, karaiua, caraybbe; caniba, canima, los de caniba o de los caníbales, caníbales, cannibales, cannibali, cannybales, canívaes, caríbales; kalifia, kalihja, kalienja, calínago, callinago, calina (Friederici, 1960, p. 143-5, citado por Renault-Lescure, 1999, p. XLIX).

Nessa entrada, nota-se a articulação de um processo linguístico que envolve variações e derivações terminológicas. Primeiramente, na multiplicidade terminológica do vocábulo, encontra-se uma similaridade fonética, sobretudo no início dos termos: quase todos começam pelo fonema /k/ seguido da alveolar aproximante lateral /l/ ou da alveolar /r/, se levarmos em consideração a similaridade entre a oclusiva velar sonora /g/ e a surda /k/: quase todos começam pelo fonema /k/ seguido da alveolar /r/ ou da alveolar aproximante lateral /l/, considerada a similaridade entre a oclusiva velar surda /k/ e a sonora /g/. Pode-se observar, nessa diversidade terminológica, uma unidade fonética que pode ser interessante analisar.

No *Dictionnaire caraïbe-français*, publicado em 1665 e reeditado em 1892, ao introduzir a letra *k*, Raymond Breton⁹ salienta inicialmente que, na língua *caraíba* dos autóctones, a letra *k* colocada no início do verbo denota a habilidade e a disposição que se tem para fazer algo. Como exemplo, o autor destaca a palavra *ateca*, que na língua dos caraíbas significa “fazer”, e que precedida pela letra *k*, como em *Kátegati*, significa “faz bem”. Quando é colocada à frente do verbo, essa letra pode sinalizar também o plural, como em *kichicoulama*, que significa “deitamo-nos” [...] (Breton, 1892, Verbete K). Por outro lado, Breton ressalta que, uma vez colocada na frente de um nome no singular, a letra *k* é um pronome possessivo singular, como *kioumaan*, “nosso pai”, e é plural se está diante de um nome plural, como *kignocou*, “nossos pais” [...] (Breton, 1892, Verbete K). O autor salienta ainda que, colocada na posição de prefixo em um nome que é singular e plural, essa letra passa a ser singular e plural ao mesmo tempo, como a palavra *kibaoüánale*, que significa tanto “meu compadre”, “nosso compadre”, quanto “meus compadres”, “nossos compadres”. Dois anos mais tarde, em sua obra *Grammaire Caraïbe*, publicada em 1667 e reeditada em 1877, Breton afirma: “O K é bastante presente entre os caraíbas insulares. Ele é geralmente seguido de uma vogal /a/, /o/ ou de uma vogal /u/ [...]” (Breton, 1877, p. 38). O autor, no entanto, prossegue destacando que

Há autóctones que falam bem alto entre os dentes, e outros que falam de forma tão nasalizada que penamos para entendê-los. Eu entendia sempre melhor os franceses que falavam caraíba do que os próprios caraíbas, com exceção, porém, do Sr. Jean Gardin, que, por ter sido sequestrado por eles quando era ainda jovem e mantido em cativeiro durante muito tempo sem comunicação com os franceses, imita-os com mais precisão¹⁰ (Breton, 1877, p. 38).

O que há de notar nesse relato de Breton não reside meramente na variação linguística intracomunitária, mas, fundamentalmente, nas implicações do contato linguístico, que apontam para um fenômeno de aculturação linguística ou de

9 Raymond Breton era um sacerdote católico francês, missionário nas Antilhas entre 1635 e 1654, e legou as seguintes escritas sobre os Caribes: *Petit catéchisme ou sommaire des trois premières parties de la doctrine chrétienne* (1664), *Dictionnaire caraïbe-français mêlé de quantité de remarques historiques pour l'éclaircissement de la langue* (1665-1666), em 2 volumes, e *Grammaire caraïbe* (1667). Essas obras são frequentemente consideradas obras raras (não por dizerem respeito primariamente à qualidade ou à importância intelectual do texto, mas dada sua antiguidade e significância histórica) sobre a língua dos povos autóctones do Caribe.

10 No original, na ortografia do francês arcaico: « Il ya des 'Sauvages' qui parlent si fort entre les dents, & d'autres qui parlent tant du nez; qu'on a bien de la peine à les entendre, j'entendois tousiours mieux les François qui parloient Caraïbe, que les Caribes memes, à la reserve pourtant du Sieur Jean Gardin, qui pour avoir esté enleué par eux lors qu'il estoit encore ieune, & detenu long temps sans avoir communication avec les François, les imite de plus pres ».

acomodação interétnica, no qual tanto os indígenas quanto os colonizadores se empenhavam em estabelecer a inteligibilidade mútua. Tal processo desencadeou não apenas variações fonéticas perceptíveis, mas também a emergência de uma língua intermediária (ou interlíngua), cuja função precípua era facilitar a comunicação entre os povos em contato. Considerando-se esse parâmetro, a intercomunicação entre populações autóctones e europeias configura-se como elemento crucial para a gênese de variações e derivações linguísticas, com implicações nos âmbitos terminológico e semântico.

Dessarte, em *Les Caribes de la Guadeloupe* [Os caraíbas da Guadalupe], em que homenageou Raymond Breton, o sacerdote-missionário católico francês na Martinica, Joseph Rennard sublinha que a linguagem dos Caraíbas era diferente daquela dos Gallibys, e era difícil aprender por várias razões, (d)entre as quais: i) ausência de escrita e de qualquer caráter a ponto de exigir uma grande paciência para escutar e distinguir suas falas proferidas fortemente, e de uma grande memória para guardar o que se podia captar; ii) diversas formas de linguagem (os homens têm uma, as mulheres outra, e ainda uma outra para arengas e tratados, que os jovens não entendem bem). Além disso, o autor destaca o seguinte: “os caraíbas têm um *baragouin* ou uma linguagem particular que usam para conversar conosco, que é uma mistura de espanhol, francês e caribe” (Rennard, 1929, p. 49)¹¹.

Foi nesse contexto de falta de intercomunicação e de intercompreensão que os missionários produziram suas obras, que lançam um pouco de luz sobre o vocábulo *Caribe*, inicialmente usado como sinônimo de *Galibi*, *Garibi* ou ainda *Cariba*. Ao introduzir o vocábulo *Galibi* como “*Caribe* de terra firme”, Breton afirma que aprendeu com capitães da ilha da Dominica que as palavras *Garibi*/*Galibi*, *Cariba* foram nomes que os europeus atribuíram aos autóctones, e que o nome primitivo era *Callínago*: “as mulheres se chamavam *Callíponam*” (1892, p. 105). Na mesma linha, Rennard (1929, p. 47) retoma esse registro, mas com a substituição da letra *c*/ pela letra *k*, *Kallínago* na linguagem dos homens e *Kallíponam* na linguagem das mulheres. Para ele, houve algumas distinções entre estes e aqueles de terra firme, chamados de *Balaouöouri*, da palavra *Ballouö*, que significa “terra firme”. A similaridade sonora do vocábulo *Callínago*/*Kallínago* com os vocábulos *Cariba*, *Garibi*, *Caribe* contribui para sustentar a tese da falta de intercompreensão e intercomunicação dos povos como responsável pelas variações e derivações terminológicas do vocábulo *Caribe*. Às variações

¹¹ No original: “Ils ont un baragouin ou langage particulier dont ils traitent avec nous qui est espagnol, français, caraïbe pêle-mêle par ensemble”. No Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – CNRTL (<https://www.cnrtl.fr/definition/baragouin>), o verbete, dicionarizado como *baragouin*, aparece como uma linguagem incompreensível, difícil, rebuscada, estranha e mesmo incorreta.

terminológicas estão articuladas variações semânticas do vocábulo *Caribe*, que foi usado pelos europeus como sinônimo de “canibal”, de “selvagem”, daí suas variações como *caniba*, *canima*, *caníbales*, *cannibales*, *cannibali*, *cannybales*, *canívaes*¹². Rennard registra que essas variações semânticas dizem respeito à resistência desses povos ao domínio espanhol, que atestam, com essas nomeações, o desejo de dominar melhor o *Outro*.

Na análise da palavra *Karib*, após terem postulado que essa palavra é um dos principais termos de mistifório, Françoise Grenand e Pierre Grenand afirmam que a leitura das narrativas dos primeiros “viajantes” leva a confirmar quase com certeza a asserção de Neil Whitehead (1984) de que o termo *Carib* ultrapassa, na história das Antilhas e do norte da América tropical, o quadro dos indígenas *Carib* habitantes da região costeira. Para o antropólogo, a resistência à dominação resultou na criação de estereótipos como “canibais”. Apoiados na etnóloga Anne-Christine Taylor, que afirma que esse termo é ligado ao arawak *Karipuna*, *Kalina* e *Callinago*), F. Grenand e P. Grenand (1987, p. 6) argumentam que *Carib* agrupava diversos nomes de etnias, entre as quais as *Coonoraki* (*norak*), *Arwaos* (*Aruã*), *Pararweas* (*Paragoto*), *Marowanas* (*Maraons*), *Maworia* (*Mauyune*). Em certas medidas, esses apontamentos ecoam no capítulo “Karíb”, da obra *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*, de Aryon Dall’Igna Rodrigues, no qual se destaca:

[...] o nome *Karíb* é uma das designações pelas quais foi conhecido um povo indígena que ocupou, nos séculos passados, grande parte da costa norte da América do Sul e as Pequenas Antilhas, estendendo-se desde o Norte da foz do Amazonas, passando pela Guiana Francesa (onde foram chamados *Galibi*), pelo Suriname (*Karaiiben*, *Kaliña*), pela Guiana (*Caraib*) até a Venezuela (*Cariña*) (1986, p. 57, itálico próprio).

Essas considerações corroboram ou reiteram o postulado de base: além da vontade dos europeus de sujeitar o *Outro*, os “diversos plurilinguismos” e povoamentos, bem como a falta de uma “linguagem comum” entre os povos em contato nessas regiões, foram a origem do termo *caribe* e de suas derivações e variações. Nessa linha, percorrendo a multiplicidade de variações e derivações do termo *caribe*, Odile Renault-Lescure (1999) apoia-se em Burdin (1997) e

12 Quanto às variações morfológicas como *caníbales*, *caribales*, *caniba*, *canima*, *cariba*, *caribe*, *cariby*, *carib*, conforme já observou Renault-Lescure, Georg Friederici não considera que indiquem pontualmente diferenças semióticas, mas que estão ligadas a uma falta de intercompreensão acústica/fonética entre os europeus e os índios. Ou seja, não reitera a hipótese de nomear para dominar.

destaca três causas¹³: i) a diversidade dos pontos de vista linguísticos e nacionais; ii) a multiplicidade dos lugares de observações; iii) o multilinguismo (inglês, português, holandês, francês ou *pidgins*), sem uma *língua-comum* entre os exploradores e os povos autóctones. Esse contexto de “diversos plurilinguismos” permite afirmar que, como observam Grenand e Grenand (1987, p. 8), o vocábulo “*caribe* contribuía muito mais para embaçar que para esclarecer o panorama humano¹⁴ dessa região que pretendia designar”.

Nessas derivações e variações terminológicas e semânticas, observa-se, contudo, todo um processo de *crioulização*. Nas palavras de Édouard Glissant (1996, p. 15, grifo próprio): “um encontro de elementos culturais oriundos de horizontes absolutamente diversos que se crioulizam, se mesclam, se misturam e se confundem um no outro para resultar em alguma coisa imprevisível, **absolutamente nova**”. A ideia de “absolutamente nova” no resultado da crioulização, conforme teorizado por Glissant, revela-se problemática na medida em que sugere uma ruptura total com os elementos que a constituíram. A despeito de o processo de crioulização ser caracterizado como imprevisível e, por vezes, caótico, resultando em uma nova estrutura cultural, essa novidade não é absoluta: ela mantém conexões e vestígios com os elementos culturais que a formaram.

Se a problematização reside, portanto, no emprego do advérbio “absolutamente”, a linha de força da formulação de Glissant está precisamente no reconhecimento das imbricações complexas resultantes da crioulização, as quais tornam extremamente difícil ou impossível isolar e discernir os elementos originais que participaram da sua formação. O processo de *crioulização* vai, assim, muito além de uma simples confusão – que reinava nos primeiros contatos – sobre a designação desses povos e suas línguas. A *crioulização* (re)produz excedentes,

13 No que se refere à primeira causa, o autor destacou a diversidade dos pontos de vista a partir dos quais foram produzidas observações ao longo de três séculos. Em seguida, listou a multiplicidade geográfica dos lugares de observações (o mar caribenho, o oceano Atlântico, a costa pacífica da América do Sul, o rio Negro, os rios Amazonas, Xingu, Orinoco e Magdalena, a lagoa Maracaibo). Enfim, numerosas línguas foram usadas nas observações: 11 línguas (holandês, inglês, alemão, norueguês, sueco, francês, espanhol, italiano, português, tcheco e latim). Destacou ainda o fato de que, em inúmeras ocasiões, os dados foram recolhidos por meio de línguas intermediárias – inglês, português, holandês, francês ou *pidgins* – que nem os exploradores nem os indígenas dominavam bem. Além disso, observou acertadamente que alguns manuscritos, escritos em língua própria do redator, foram traduzidos por editores, sem que estes últimos respeitassem as convenções ortográficas da língua-fonte (Burdin, 1990, p. 23, citado por Renault-Lescure, 1999, p. XLIX-L).

14 Esses autores sustentam essa tese em trabalhos de antropólogos e exploradores que apontam que o termo *Charib* havia sido empregado, antes de tudo, como qualificativo de “índios hostis”. Para eles, a noção de inimidade visava inicialmente os inimigos dos Arawak e se tornou posteriormente evasiva para designar rapidamente aqueles com os quais os primeiros viajantes e os índios com quem faziam pacto colidiram.

ou seja, aquilo que é produzido é imprevisível em relação aos componentes (Glissant, 1996).

No contato prolongado de línguas, de povos distintos – mesmo contatos *forçados* marcados por violências de naturezas diversas – há uma espécie de transferência (linguística/cultural) ou existe espaço para o surgimento de uma “realidade crioula”, a formação de um sabir (ou língua franca), que facilitaria um mínimo de *interação* entre os povos em presença. Foi justamente nessa perspectiva que se deu o relato de Rennard (1929) supracitado, segundo o qual os caríbas tinham um *baragouin* ou linguagem particular usada para tratar penosamente com os europeus. Apesar de violências e de desconfianças que caracterizavam os primeiros contatos dos povos dessas regiões da América, havia *interações* mínimas que permitiram que se criasse uma espécie de língua mista que ajudava na intercompreensão. Assim, nas especulações e teses variadas sobre sua formação etnolinguística, é possível notar um denominador comum: o termo *caribe*, originado de etnônimos indígenas (como *karina* ou *kalinago*) e incorporado pelos colonizadores europeus, não designa de maneira unívoca uma única identidade cultural ou linguística, mas refere-se a diferentes povos (“Caribas”) e línguas historicamente distintas. Assim, usá-lo simultaneamente como substantivo para povos e como adjetivo para qualificar a cultura ou a região caribenha pode ocultar essas complexas diferenças internas, reforçando uma visão homogênea em que existe, de fato, pluralidade.

Como já observado, *caribe* remonta ao etnônimo indígena *carib/kalinago*. Com o tempo, esse nome foi apropriado para designar a região geográfica (o mar e as ilhas). Assim, em português e espanhol, ‘Caribe’ é usado como substantivo (referindo-se aos povos Carib ou à região) e como adjetivo (referindo-se à cultura, ao mar, etc.). A explicação não decorre primariamente de uma ‘realidade pluriétnica e plurilíngue’ em si, mas sim de uma evolução semântica e histórica ligada à etnografia colonial.

Na sua obra *L’interoralité caribéenne: le mot conté de l’identité* [A interoralidade caribenha: a palavra contada da identidade], ao questionar o quadro territorial do seu estudo, Hanhéta Vété-Congolo apresenta uma abordagem interessante sobre o conjunto geográfico do chamado *Caribe*. Na sua perspectiva, o termo *caribe*¹⁵, em movimento perpétuo de definição ou redefinição, não poderia

15 Embora seja etimológica e foneticamente distante, o vocábulo *Caribe* encontra-se usado de forma equivalente ao termo *Antilhas*. Um exemplo desse uso já frisado acima é a obra de Glissant *Discours Antillais*, na qual o autor usa o termo *Antilles* (“Antilhas”) de forma globalizada ou inclusiva para tratar o conjunto das ilhas dessa região (o espaço caribenho) independentemente das línguas. Ora, a denominação *Antilles* tem (um) uso motivado, direcionado e restrito (Vété-Gongolo, 2016). De acordo com Hanhéta Vété-Congolo, em francês,

ser mais confuso, o que o afasta categoricamente de qualquer definição fixa, definitiva ou rígida. Contudo, destacando que o termo *caribe* agrupa, dos pontos de vista geográfico, cultural e linguístico, um conjunto heterogêneo e complexo, a autora sublinha que

No Caribe, atualmente, os termos (os) mais escutados e empregados pelos próprios caribenhos para designar o espaço são “la Caraïbe” pelos francófonos, “el Caribe” pelos hispanófonos e “the Caribbean” ou ainda “the West Indies” pelos anglófonos. Embora essas expressões se equivalham e se aproximem do plano etimológico, a maneira de usá-las e a semiótica à qual se remetem diferem e se (de)limitam em função da zona linguística e cultural de sua emissão. Isso é de maior importância do ponto de vista psicológico, na medida em que o nome que um sujeito atribui a si mesmo reflete a percepção que tem de si e da relação que estabelece consigo próprio¹⁶ (Vété-Congolo, 2016, p. 16).

O problema da abordagem de Vété-Congolo – na qual a autora se debruça sobre o valor semântico e os modos de uso das expressões *la Caraïbe*, *el Caribe*, *the Caribbean* – é a ausência do adjetivo *créolophone* (“crioulófono”) para se referir aos países do Caribe comumente chamados francófonos. Significa dizer que, ao lado dos adjetivos *francófono*, *anglófono* e *hispanófono*, evocados pela autora para classificar os subconjuntos do espaço caribenho, o adjetivo *crioulófono* faz falta. Sua ausência na subcategorização do Caribe expressaria uma falta de consideração com a realidade histórica e a complexidade linguística da região. Sob a luz de critérios históricos e linguísticos, a subdivisão desse espaço em “Caribe francófono”, “Caribe anglófono”, “Caribe hispanófono” e “Caribe neerlandófono” não leva suficientemente em conta o imbróglgio linguístico dessa região, particularmente no caso dos países antigamente colonizados pela França, onde as relações sociais são fortemente marcadas pelas línguas crioulas.

o termo *Antilles* (“Antilhas”) é geralmente usado para se referir aos chamados Departamentos franceses da América, principalmente Martinica e Guadalupe, com uma intensidade menos frequente relativamente à Guiana Francesa. Em muitos artigos/estudos científicos, encontra-se a denominação *Les Antilles françaises* e *la Guyane* para marcar essa diferença.

16 No original: “Dans la Caraïbe aujourd’hui, les termes les plus entendus et employés par les Caribéens eux-mêmes pour désigner l’espace sont ‘la Caraïbe’ chez les francophones, ‘el Caribe’ chez les hispanophones, ‘the Caribbean’ ou encore ‘the West Indies’ chez les anglophones. Bien que les expressions ‘la Caraïbe’, ‘el Caribe’, ‘the Caribbean’ se veuillent équivalentes et se ressemblent sur le plan étymologique, la façon de les utiliser et la sémiotique à laquelle elles renvoient diffèrent et se (dé)limitent en fonction de l’ère linguistique et culturelle de leur émission. Cela est d’autant plus important d’un point de vue psychologique que le nom que s’attribue un sujet est fonction de la perception qu’il a de lui-même et du rapport qu’il entretient avec lui-même.”

No Caribe, além do Haiti, da Martinica, de Guadalupe e da Guiana Francesa, a França colonizou ou disputou com a Inglaterra, durante muitos anos, a Dominica e Santa-Lúcia, fazendo com que se torne difícil, sob critérios históricos e linguísticos, classificar esses dois países em um único conjunto, anglófono ou francófono, pois, se a Dominica e Santa Lúcia se tornaram definitivamente colônias britânicas, respectivamente em 1673 e 1814, durante o período colonial surgiram nelas as línguas crioulas qualificadas de línguas crioulas de “base lexical francesa” (Taglioni, 2004; McCrindle, 1999). A Dominica e a Santa Lúcia, cujas línguas oficiais são o inglês e suas respectivas línguas crioulas, são membros da Organização Internacional da Francofonia (OIF), com respectivamente 10% e 2% de francófonos¹⁷. Assim, ao se considerar o passado colonial-escravista e ao se adotarem critérios histórico-linguísticos, parece plausível – da mesma forma que não podem ser excluídos da assim chamada “zona anglófona” do Caribe – que esses dois países não possam ser excluídos do assim chamado “Caribe francófono”, já que suas línguas ditas crioulas se aproximam daquelas dos outros países da região colonizados pela França.

Este trabalho, contudo, baseia-se nas realidades linguísticas do Haiti, da Martinica, de Guadalupe e da Guiana. Essa (de)limitação não se inscreve na perspectiva reducionista supramencionada, mas, sim, em uma perspectiva que se baseia mais nas realidades linguística e sociolinguística desses países da região do que em fatos históricos por eles compartilhados. Isso não significa negar a relevância dos fatos históricos na delimitação dessa região, trata-se apenas de amparar-nos principalmente nos dados linguísticos e sociolinguísticos usados para qualificar esses quatro países de “núcleo duro da francofonia do Caribe” (Taglioni, 2004, p. 2). Em outros termos, trata-se de problematizar a denominação “Caribe francófono” com base nos próprios critérios linguísticos mobilizados para tal denominação, mostrando como essa denominação reduz a configuração linguística e as práticas linguísticas dessa região.

| A denominação *Caribe francófono* à luz da vitrine linguística da região

Do ponto de vista linguístico e da paisagem linguística do Haiti, da Guiana, de Guadalupe e da Martinica, a denominação *Caribe francófono* pode revelar-se bastante limitada para designar esse conjunto de países antigamente colonizados pela França, uma vez que o simples adjetivo *francófono* reduz as realidades multilíngue e plurilíngue dessa região à concepção de uma realidade

¹⁷ De acordo com a OIF, a Dominica e Santa Lúcia são membros da organização desde respectivamente 1979 e 1981. Os dados são referentes ao censo de 2022, e em ambas, o francês tem o estatuto de língua estrangeira.

monolíngue: o francês. Ora, além do francês, a paisagem linguística dessa região é constituída pelas línguas crioulas que surgiram no primeiro século da colonização¹⁸, bem como por línguas ameríndias no caso da Guiana, onde há algumas línguas autóctones em uso, mesmo que sejam usadas por uma porção muito reduzida da população. A realidade linguística é, pois, bilíngue, multilíngue e plurilíngue. Seja no Haiti (onde o francês tem o estatuto de língua oficial e língua segunda), seja na Martinica, em Guadalupe e na Guiana (onde o francês tem o estatuto de “língua nacional”¹⁹), as práticas comunicacionais na vida cotidiana são realizadas em mais de uma língua, com a predominância das línguas crioulas. No caso do Haiti, por exemplo, o crioulo é a língua do dia a dia da (quase) totalidade da população local. Como se sabe, porém, se em contexto de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo não há uso igualitário, ou seja, há hierarquização entre as línguas em contato e tentativas de privilegiar uma sobre outra, no caso dessa região se observou uma *negação* da realidade linguística. Paralelamente aos posicionamentos negacionistas encontram-se, contudo, engajamentos e lutas para a emancipação das línguas crioulas.

No Haiti, o contexto histórico da independência do país, em 1º de janeiro de 1804, levou os líderes da República recém-fundada a adotar o francês como língua administrativa, como língua do Estado, enquanto o crioulo haitiano (doravante CH) era a língua do dia a dia da República. Como, para o Ocidente do século XIX, o crioulo não era considerado uma “língua civilizadora”, membros das elites da época se acomodaram a esse contrassenso, negando a configuração linguística. É segundo essa perspectiva que um dos principais escritores haitianos da segunda metade do século XIX, Louis-Joseph Janvier (1855-1911), na sua obra intitulada *Les Détracteurs de la race noire et de la République d’Haïti* (1882), tenta convencer o Ocidente de que o povo haitiano teria entrado na assim chamada civilização ocidental, e não hesita em alegar que “A língua francesa é a língua corrente, a única em uso, e todos os camponeses a compreendem. Todos os usos e costumes, as festas, as instituições, as vestimentas, tudo é francês:

18 Como se sabe, as línguas crioulas não surgiram apenas nos territórios antigamente colonizados pela França no Caribe. De modo geral, salvo os territórios colonizados pela Espanha, as “línguas crioulas” formaram-se e mantiveram-se nos territórios caribenhos colonizados pela França, pela Inglaterra e pela Holanda, daí a denominação de *crioulas de base lexical francesa, inglesa e neerlandesa*. Apoiado em Susanne Maria Michaelis, Romain Cruse destaca, no artigo *Répartition et dynamiques spatiales des langues créoles dans la Caraïbe*, que a colonização espanhola, muito difundida em escala global, deixou apenas alguns raros exemplos de crioulos: o *bahra* e o *chabacano*, falados de maneira muito marginal em três cidades das Filipinas; o *papiamento*, falado por cerca de trezentos mil locutores nas ilhas caribenhas de Aruba, Curaçau e Bonaire; o *palenquero*, falado por dois mil habitantes de uma localidade do litoral caribenho da Colômbia (Michaelis et al., 2013a e b, citado por Cruse, 2015, p. 5-6).

19 Como, do ponto de vista administrativo, esses países fazem parte da República Francesa, há de se considerar que o francês tem neles um estatuto de “língua nacional”.

modela-se em tudo à França”²⁰ (Janvier, 1882, p. 27). Essa alegação não passa de um contrassenso, quando sabemos que foi formulada num contexto em que o francês era a língua de cerca de 10% da população, e o crioulo era a língua da totalidade da população local.

O problema foi definir-se a partir do olhar ou de pressupostos do outro, negando-se a si mesmo para se adequar ao modelo hegemônico, ao modelo do colonizador. A relação das línguas em uso dessa região foi assim marcada inicialmente por uma perspectiva negacionista, contraditória e paradoxal. Ao se definirem em base do Ocidente racista e colonialista da época, as elites haitianas não apenas negaram sua própria realidade, mas igualmente tentaram proibir o uso das línguas *crioulas* em vários contextos, como na escola, em instituições públicas etc. Até os anos mais recentes, encontrou-se em murais e no topo de lousas de muitas escolas haitianas o seguinte enunciado: *Ici l’usage du créole est interdit* (“Aqui o uso do crioulo é proibido”). Para alguém que se exprimia em *crioulo*, a reprimenda vinha logo: *Exprime-toi / Exprimez-vous* (“Expressa-te / Expresse-se/Expressai-vos”). Como se o fato de se expressar em crioulo não significasse “expressar-se”. Como sublinha Govain (2014), o aluno que era flagrado falando crioulo era punido com um *jeton* ou “símbolo”. O professor entregava-lhe esse pequeno objeto, chamado *jeton*, e o aluno deveria segurá-lo para entregá-lo ao próximo aluno que se expressasse em crioulo, assim por diante até o final do dia escolar²¹. Ao lado das punições, havia o receio de cometer erros de francês ou deslizes em francês. Para um aluno que tivesse o crioulo como língua materna, era (e é) presumível cometer alguns deslizes ou alguns *créolismes* em francês, devido à proximidade das duas línguas. Ora, cometer *crioulismos* era (e continua a ser) intolerável. A depender do deslize, a pessoa que o cometesse se tornava logo o chicoteado da turma, o que levou muitos alunos ao silêncio e, muitas vezes, ao abandono dos estudos.

Parece que essa situação sociolinguística no Haiti não era muito diferente daquela da Martinica da segunda metade do século XIX, considerando o que relata o escritor martinicano Patrick Chamoiseau:

Quando entrei na escola primária, entrei crioulofóno. Aliás, pensava em crioulo. No meu espírito era a língua crioula que era a principal. [...] O

20 No original: “La langue française est la langue courante, la seule en usage et tous les paysans la comprennent. Les mœurs, les coutumes, les fêtes, les institutions, les costumes, tout est français: on se modèle en tout à la France.”

21 As punições variavam de uma instituição a outra. Por exemplo: i) ficar em pé até que fosse substituído pelo próximo aluno que se expressasse em crioulo, e assim por diante; ii) ser proibido de sair durante o intervalo; iii) sair por último após o término do dia escolar.

problema é que a língua crioula não era absolutamente reconhecida no interior da escola; ela não participa do ensino. [...] Era absolutamente proibida. A língua reaparecia na hora do recreio, quando estávamos entre nós. [...] A língua era, portanto, proibida – o que fez que meu problema fosse o de poder expressar-me. Necessitava, portanto, traduzir a vozinha que tinha na minha cabeça quando dizia algo a mim mesmo. Para que eu o dissesse em francês, havia um trabalho de tradução mais ou menos aleatório que era realizado, o que fazia com que, quando nos expressávamos em francês, no início, fosse um pouco arriscado. Porque, se cometêssemos erros de francês, cometíamos o que se chama de crioulistos. Porque a outra dificuldade é que a língua crioula é bastante próxima da língua francesa. De repente, os deslizos eram muito, muito rápidos, e, quando cometíamos crioulistos na época, quando cometíamos um simples erro de francês, tornávamo-nos não somente o motivo de chacota de toda a turma, mas éramos perseguidos durante o recreio²² (Morgan; Chamoiseau, 2006, p. 184).

O relato do autor lança luz à maneira como as duas línguas eram usadas na Martinica durante sua infância, e também à similaridade da realidade sociolinguística da Martinica com as de países da região, como a do Haiti. As políticas linguísticas aplicadas nesses países conduziram a muitas lutas pela emancipação das línguas crioulas. O que nos interessa aqui não é, contudo, a política linguística, mas o uso *efetivo* das línguas em presença, para observar como a expressão *Caribe francófono* se revela limitada para dar conta da configuração linguística da região. O uso *efetivo* não significa uso igualitário das línguas em presença, mas o reconhecimento da existência de cada uma na configuração linguística em determinado território. Aliás, quando duas línguas coabitam, “nunca se encontram em igualdade de condições, seja lá o que fizermos; elas tendem a se distanciar” (Govain, 2021, p. 60). De fato, como observou o linguista Renauld Govain, não são as línguas em si que se distanciam, mas seus locutores, em função do uso que fazem delas. O problema aqui (é) se

22 No original: “Lorsque je suis entré à l'école primaire, je suis entré créolophone. D'ailleurs, je pensais en créole. Dans mon esprit c'était la langue créole qui était majeure. [...] Le problème c'est que la langue créole n'est absolument pas reconnue à l'intérieur de l'école, elle ne participe pas à l'enseignement. [...] Elle était absolument interdite. [...] La langue réapparaissait dans les cours de récréation, quand on est entre nous. Donc la langue était interdite – ce qui fait que le problème que j'ai eu c'était de pouvoir m'exprimer. Il fallait donc que je traduise la petite voix que j'avais dans ma tête quand je me disais quelque chose. Pour que je le dise en français, il y avait un travail de traduction plus ou moins aléatoire qui était fait, qui fait que lorsqu'on s'exprimait en français au début, c'était un peu risqué. Parce qu'on faisait des fautes de français; on faisait ce qu'on appelle des créolismes. Parce que l'autre difficulté c'est que la langue créole est assez proche de la langue française. Donc du coup, les glissements étaient très, très rapides et lorsqu'on faisait des créolismes à l'époque, qu'on faisait tout simplement une faute de français, alors là non seulement on devenait la risée de toute la classe, mais on était poursuivi pendant la récréation.”

dá quando se quer tentar ocultar ou negar a realidade apesar d(e)as evidências, como ocorreu às línguas crioulas dessa região, apesar de que ganham cada vez mais espaço em todas as esferas das sociedades.

Em relação ao Haiti, desde os anos 1980 (para cá), “a relação entre as duas línguas no país não é mais como foi antes” (Govain, 2021, p. 3), uma vez que o CH atravessou esferas reservadas ao francês (FR): a escola, a universidade, a mídia, o discurso oficial, o parlamento etc. Se, após a independência do Haiti, o francês era predominante em discursos oficiais, em comícios eleitorais, na imprensa e na religião, a partir dos anos 1980 se observa uma predominância do CH também nessas esferas. Por exemplo, de acordo com o estudo de Govain (2021), estimam-se hoje aproximadamente 300 rádios no Haiti, nas quais o CH é majoritariamente usado. Enquanto na propaganda oral, as edições de jornal em rádios e em televisões são feitas nas duas línguas com predominância do CH, a propaganda escrita e a imprensa escrita são realizadas predominantemente em francês. Aliás, até hoje, na comunicação escrita, na literatura e no sistema judiciário do país predomina o uso de francês²³ – constatação inevitável para um estrangeiro que visita pela primeira vez o Haiti. Como sublinha Johnny Laforêt (2023, p. 23), “o francês é a língua predominantemente utilizada em espaços públicos. Pois é raro encontrar, por exemplo, em Porto Príncipe, o nome de uma rua, de prédios públicos, de placas de sinalizações em CH”. Encontra-se, contudo, um número cada vez maior de *banners*, grafites, cartazes, anúncios de parede e publicações literárias em CH.

No que se refere à Martinica, em uma enquete intitulada *En Martinique, les traditions, la musique et le créole fédèrent les générations* [Na Martinica, as tradições, a música e o crioulo confederam as gerações], Amandine Louguet, Antonin Creignou e Baptiste Rimbaud (2021, p. 7) apresentam os seguintes dados sobre o uso das línguas em contato:

90% da população declara dominar o crioulo martinicano. Além disso, 71% dos martinicanos falam crioulo em sua vida cotidiana, seja em sua casa, no trabalho ou entre amigos. A prática do crioulo, a despeito de estar mais fortemente centrada na faixa de 60 anos a mais, faz-se importante entre as jovens gerações (85% dos 15-39-anos o dominam, e 72% o falam no cotidiano). Além das interações sociais, o crioulo

23 Embora o francês predomine, até hoje, na comunicação escrita, na literatura e no sistema judiciário do país, observa-se, ao mesmo tempo, que a escrita em crioulo haitiano (CH) ganha cada vez mais espaço, sobretudo após a criação da *Akademi Kreyòl Ayisyen* (Academia Crioula Haitiana – AKA) em 2013. Apesar de a Constituição haitiana de 1987 prever a criação dessa instituição para a promoção da língua crioula, ela só foi instituída em 2013, quase três décadas depois.

martinicano é também utilizado para assistir à televisão. Com efeito, 26% dos martinicanos assistem a um canal de televisão em crioulo, dos quais 4% todos os dias ou quase.²⁴

Ainda de acordo com essa enquete sobre o uso de crioulo nas emissões de televisão, os autores ressaltam um uso diferenciado em Guadalupe, onde, por exemplo, no posicionamento editorial da televisão *Guadeloupe La 1ère*, há um jornal noturno que tem uma parte em crioulo e nele a prática do crioulo é muito mais pontual. Nessa mesma linha, em uma entrevista realizada por Sandrine Desroses com Patrick Chamoiseau, em 2005, para um dossiê do *site Afrik*, Chamoiseau afirma que Guadalupe é mais crioulófona e muito menos francófona do que a Martinica. Conforme sua consideração, em Guadalupe o crioulo é muito mais presente no dia a dia do que na Martinica, destacando-se, como exemplo, o canal de televisão *RFO Sat*, no qual, quando jornalistas realizam enquetes, os transeuntes respondem involuntariamente em crioulo, enquanto na Martinica, no mesmo contexto, um martinicano responderia em francês.

Esses dados ajudam a compreender a configuração linguística desses países, bem como a particularidade no que se refere ao uso das línguas em presença no dia a dia das populações. Nesse ponto, com sua configuração linguística, a Guiana se distancia um pouco desses três países, pois, diferentemente desses, que se caracterizam pelo bilinguismo (crioulo x francês) e pelo translinguismo (uso de um crioulo afrancesado ou um francês criouloizado), a configuração linguística da Guiana ultrapassa essa realidade devido à presença, no seu território, das línguas ameríndias.

No seu artigo “Les langues créoles en Guyanne”, Isabelle Léglise destaca que são cerca de quarenta as línguas faladas na Guiana, dentre as quais aproximadamente vinte são faladas por grupos representantes de menos de 1% da população (2017, p. 1)²⁵. Esse dado é mantido em uma enquete do Departamento de Estudos do Ministério da Cultura da França, dirigida por Nathalie Berthomier,

24 No original: “90% de la population déclare maîtriser le créole martiniquais. [...] De plus, 71% des Martiniquais parlent créole dans leur vie quotidienne, que ce soit chez eux, au travail ou entre amis. La pratique du créole, bien que plus fortement ancrée chez les 60 ans et plus, reste importante parmi les jeunes générations (85% des 15-39 ans le maîtrisent et 72% le parlent au quotidien). Au-delà des interactions sociales, le créole martiniquais est aussi utilisé pour regarder la télévision. En effet, 26% des Martiniquais regardent une chaîne en créole, dont 4% tous les jours ou presque.”

cf. OUGUET, A. *et all.* En Martinique, les traditions, la musique et le créole fédèrent les générations. (<https://www.culture.gouv.fr/espace-documentation/sta>).

25 LEGLISE, I.; MIGGE, B. Langues créoles en Guyane. Disponível em: <https://www.languesetcite.fr/279>. Acesso em: 10 set. 2024.

Amandine Louguet, Julien M'Barki, Sylvie Octobre e publicada em 2023, na qual se elenca que há cerca de quarenta línguas em uso. Entre elas, destacam-se o crioulo guianense – língua materna de cerca de um terço da população – e as línguas ameríndias (arawak ou lokono, emérillon ou teko, kali'na, palikur, wayana, wayanmpi), faladas por menos de 5% da população guianense (Leglise, 2017, p. 3). As outras línguas são línguas não locais faladas por imigrantes e suas mães, que se estabeleceram na Guiana. Segundo o trabalho de Légise (2017), salvo o crioulo haitiano, falado por uma população de origem haitiana que representa entre 10 e 20% da população guianense, as outras línguas são faladas por grupos de menos de 1% da população. Eis o motivo pelo qual a autora ressalta que a Guiana não é o único território multilíngue dessa região e que, também, sua população é majoritariamente plurilíngue e as crianças têm, desde muito cedo, repertórios plurilíngues que se desenvolvem apenas durante sua vida.

Observa-se, portanto, que a realidade linguística dessa região constituída por Haiti, Guadalupe, Martinica e Guiana é formada pelo uso de mais de uma língua no dia a dia das populações. Ou seja, a realidade linguística da região comumente chamada de *francófona* é caracterizada pelo uso do francês, dos crioulos e de algumas línguas ameríndias, o que configura uma realidade plurilíngue. Vista sob esse ângulo, a denominação *Caribe francófono* tem-se mostrado reducionista, dado que o adjetivo único *francófono* não traduz a realidade linguística da região; pelo contrário, encobre-a. Para marcar essa realidade, é preciso uma expressão que inclua igualmente as línguas crioulas, daí a necessidade de um conceito como *Caraiibe créolifrancophone (em francês)*, *Karayib kreyolifrankofon (em crioulo)* (“Caribe crioulifrancófono”) para designar esse espaço, constituído pelos países antigamente colonizados pela França.

| O conceito de *Caribe crioulifrancófono*: potenciais e fundamentos

A expressão *Caribe crioulifrancófono* é formada, em francês, a partir de uma espécie de fusão de dois elementos: *créoli-* (“criouli-”) e *francophone* (“francófono”). A palavra-pivô *créoli-* (“criouli-”) é tomada de empréstimo dos conceitos de *créolisation* (“crioulização”) e *créolité* (“crioulidade”), enunciados respectivamente por Édouard Glissant e por Jean Bernabé, Raphaël Confiant e Patrick Chamoiseau. O que se propõe é uma abordagem antitética ou uma dialética antitética, que reverbera pressupostos conceituais e teóricos do Ocidente, quando se trata de estudar a realidade (identitária, étnica, cultural, linguística) do Caribe em geral e do Caribe antes colonizado pela França.

De fato, no final da década de 1990, após a consolidação dos conceitos de criouliização, criouliidade, identidade-relação ou poética-relação propostos pelos autores, uma consciência começou a se manifestar na apelação desse espaço, com o uso de termos como *créolo-francophone* (“crioulo-francófono”) e *franco-créolophone* (“franco-crioulófono”) para se referir às pequenas Antilhas do Caribe também antes colonizadas pela França. Na obra *Écrire dans un pays dominé* [Escrever em um país dominado], de 1997, ao referir-se ao *Cahier d’un retour au pays natal* [Diário de um retorno ao país natal] de Aimé Césaire (1939/1947), Chamoiseau (1997, p. 95) afirma que “se trata de um grande poema lírico, o ato fundador da Negritude literária, e a prancha de decolagem da literatura das Antilhas Crioulo-francófonas”. Dois anos depois, na obra em coautoria *Lettres Créoles* [Cartas crioulas], Chamoiseau e Confiant usaram a expressão *Antilles franco-créolophones*, “Antilhas franco-crioulófonas”, para se referirem a essa região. Diferentemente da primeira ocorrência, na qual *créolo* (“crioulo”) funciona como o elemento de composição inicial do composto, *créolo-francophone* (“crioulo-francófono”), na segunda ocorrência é o elemento franco- que ocupa a posição inicial, como em *franco-créolophone* (“franco-crioulófono”). Embora a mera inversão na ordem dos elementos de composição não constitua um problema estrutural, defendemos que, na formulação específica desse termo, o elemento *créolo* (ou crioulo) precisa funcionar como núcleo semântico ou palavra-pivô. Essa prioridade reflete a necessidade de ancorar a designação no elemento linguístico mais específico e fundamental para a identidade dos povos da região.

No artigo “Traduire la littérature en situation de diglossie” [Traduzir a literatura em situação de diglossia], publicado em 2000, Raphaël Confiant usa a expressão *zona franco-crioulófono* para se referir a essa região. Assim, se nessas ocorrências se observa certo tipo de hesitação – ora *crioulo-francófono*, ora *franco-crioulófono* –, elas traduzem certo tipo de incômodo com a simples denominação *Caribe francófono*, oferecendo assim possibilidades ou substratos para pensar e alicerçar um conceito mais amplo para designar a região.

Com base nos substratos dos conceitos de *criouliidade* e *criouliização*, é possível destacar dois problemas nos termos *créolo-francophone* (“crioulo-francófono”) e *franco-créolophone* (“franco-crioulófono”) empregados por aqueles autores: i) o uso do termo *créolo-* (“crioulo”) ao invés de *créoli* manifestado nos termos *créolisation* (“criouliização”) e *créolité* (“criouliidade”) e ii) o uso do hífen.

Primeiramente compreendemos que o elemento inicial *créoli-* (criouli-) revela-se mais coerente no plano morfossintático e, sobretudo, conceitual do que o radical *créolo* (crioulo). A preferência por *créoli-* não se fundamenta em uma

suposta superioridade fonética do vogal de ligação, mas se justifica por situar-se melhor no quadro teórico da criouliização e da criouliidade, enfatizando a dinâmica de formação, mistura e interdependência cultural e linguística inerente à realidade da região.

Em segundo lugar, embora a denominação *créolo-francophone* (crioulo-francófono) vise a abarcar a ambivalência linguística da região, o uso do hífen (–) impõe um recuo conceitual significativo. O traço sugere que os elementos constituintes (“crioulo” e “francófono”) poderiam ser dissociados ou representam uma mera justaposição formal de termos distintos. Essa implicação, no entanto, fragiliza a natureza interpenetrada, inseparável e compósita que o fenômeno da criouliização expressa – conforme teorizado por Glissant (1990, 1996). A dinâmica da criouliização pressupõe a fusão e a mútua constituição, e não a simples soma de identidades ou sistemas linguísticos estanques.

Os conceitos de *criouliidade* e *criouliização* (tais como são enunciados por seus respectivos proponentes) tratam a realidade da região como resultante de um imbróglio cultural e linguístico oriundo de horizontes diversos²⁶: “Nem europeus, nem africanos, nem asiáticos, nós nos proclamamos crioulos”²⁷ (Bernabé; Confiant; Chamoiseau, 1989, p. 13). Essas palavras, usadas como mote pelos proponentes do conceito de *créolité*, insinuam que a complexidade identitária dessa região se insere em uma perspectiva de “nem... nem”, em uma perspectiva de “sendo”, ao invés de uma identidade essencialista. Conseqüentemente, o que os conceitos de *créolité* (“criouliidade”) e *créolisation* (“criouliização”) põem em destaque são os múltiplos *multiculturalismos* e *plurilinguismos* daqueles países do Caribe. Ora, da mesma forma que “o resultante final do processo de *criouliização* é indissociável” (Glissant, 1996, p. 19), as relações entres as línguas crioulas e o francês nessa região são indissociáveis e indissolúveis, já que o francês marcou essas línguas com um selo indelével da mesma forma que essas marcaram de um selo indelével a língua francesa.

Eis os motivos pelos quais propomos o conceito *créolifrancophone* (“crioulifrancófono”), ao invés de *créolo-francophone* (“crioulo-francófono”) ou *franco-créolophone* (“franco-crioulófono”) para designar essa região do Caribe, em que as práticas comunicativas do dia a dia se fazem principalmente em crioulo e em francês. O conceito crioulifrancófono aqui sugerido favorece uma

26 A diferença entre esses dois conceitos reside no fato de que, quanto ao primeiro, o sufixo *-ité* (*-i* *dade*) expressa uma propriedade, uma característica, enquanto o sufixo *-tion* (*-ção*), presente no segundo, expressa um processo. Aliás, é sobre essa base que Glissant recusa o conceito de *créolité*, proposto por seus coetâneos, deixando saber que, para ele, o importante não é a essência, a propriedade, mas o processo.

27 No original: “Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques, nous proclamons Créoles”.

articulação terminológica que reflete adequadamente a lógica de pluralidade, interpenetração e processo contínuo, e não de mera soma, expressa pelos conceitos fundamentais da criouldade e da criouldização. Trata-se igualmente de uma formulação que procura pôr em destaque a intercompreensão e a real intercomunicação que as línguas crioulas do Haiti, da Guiana, de Guadalupe e da Martinica favorecem nesse espaço caribenho.

| As línguas crioulas como línguas mananciais do Caribe crioulfrancófono

Em *La place du « Créole » dans l'expression antillaise*²⁸ [O lugar do “Crioulo” na expressão antilhana], o poeta martinicano Gilbert Gratiant (1957) postula que o crioulo é a língua da amizade, da intimidade, uma ferramenta de liberação fácil de sentimentos nas Antilhas. O autor relata que, nessa região, quando duas pessoas que não se conhecem se encontram pela primeira vez, endereçam-se em francês; depois de algum tempo, se se tornam amigas, o crioulo pode substituir o francês ou usarão indiferentemente as duas línguas, começando-se uma frase em francês e continuando-a em crioulo ou inversamente (1957, p. 254-255). É preciso reconhecer que essa observação de Gratiant não se aplica às populações monolíngues dessa região. No caso do Haiti, por exemplo, onde mais de 60% da população é monolíngue ou monolíngue de língua crioula. Seu relato, todavia, corrobora a tese de que a realidade linguística dessa região não se reduz ao francês, nem para as elites desses países, apesar das suas tentativas de se desvincularem do crioulo.

Na mesma linha, refletindo sobre as línguas em uso na sociedade martinicana, em uma entrevista realizada por Janice Morgan, Patrick Chamoiseau (2006, p. 191) afirma:

Há deslizamentos – temos duas línguas com seu berço aqui na Martinica que circulam juntas; há antes uma língua matriz, que estrutura o imaginário coletivo e sua transmissão de toda a cultura popular do país. Depois, há essa segunda língua, que faz parte do imaginário coletivo, mas que faz parte dele em modalidades mais complexas, mais particulares, não no mesmo nível da língua matriz.²⁹

28 Esse trabalho foi apresentado pelo autor no primeiro Congresso Internacional de escritores e artistas negros, / Primeiro Congresso Internacional de Escritores e Artistas Negros, organizado pela revista *Présence Africaine* (em Paris, Sorbonne), entre 19 e 22 de setembro de 1956, na Universidade Sorbonne, em Paris.

29 No original: “Il y a des glissements – on a deux langues dans son berceau ici en Martinique qui circulent ensemble ; il y a plutôt une langue matricielle qui existe, qui constitue la structuration de l'imaginaire collectif et la transmission de toute la culture populaire du pays. Et puis il y a cette langue seconde qui fait partie de cet imaginaire collectif, mais qui en fait partie selon des modalités plus complexes, plus particulières en tout cas, pas au même niveau de la langue matricielle.”

São considerações que reforçam a ideia de que as práticas linguísticas nessa região não podem ser reduzidas a uma língua. Em contextos comunicacionais variados, duas línguas se imbricam, se alternam, se sobrepõem para situar a realidade linguística em uma perspectiva de plurilinguismo (presença de mais de uma língua) e de translinguismo (alternância ou o trânsito entre as línguas em contato; a presença de uma língua na outra, a imbricação, a partir de uso indiscriminado em que as duas línguas se crioulizam). O uso das línguas em contato no dia a dia e o estatuto diferenciado de cada uma delas nesse espaço estão na base do conceito de “crioulifrancófono” – um conceito que expressa a ideia de um empastelamento da fronteira entre as línguas em uso nessa região, promovendo um equilíbrio sociolinguístico.

No fundo, esse conceito expressa um reconhecimento e uma valorização da intercompreensão que as línguas em contato favorecem na região e, ao mesmo tempo, evoca a riqueza sociolinguística daquela região, desafiando todas as tentativas reducionistas que conservam uma dimensão colonialista.

No artigo *Le créole haïtien et les créoles des Petites Antilles et de la Guyane*, Robert Damoiseau (2012, p. 47) ressalta que a proximidade entre o crioulo haitiano (CH) e os crioulos da Martinica (CM), de Guadalupe (CGua) e da Guiana (CGui) permite uma intercompreensão no espaço americano-caribenho compartilhado por essas comunidades. Para sustentar essa observação, o autor analisa os sintagmas nominais dessas línguas, os esquemas predicativos e os esquemas aspecto-temporais e modais, concluindo que o exame dessas categorias revela uma acentuada proximidade entre os sistemas linguísticos, a qual conduz a específicos padrões de aproximação e confluência entre as línguas, embora cada qual guarde sua particularidade. As particularidades dessas línguas são, aliás, o que fundamenta a originalidade de cada uma no seio do espaço compartilhado por elas. A seguir, cabe aqui considerar apenas o morfema de pessoa (MP) dessas línguas para lançar luz sobre a aproximação entre elas, conforme o seguinte quadro:

MP	FR	CH	CM	CGua	CGui
eu	Je	<i>mwen</i> [mwê]	<i>mwen</i> [mwê]	<i>mwen</i> [mwê]	<i>mo/mwen</i> [mɔ]
Tu	Tu	<i>ou</i> [u]	<i>ou</i> [u]	<i>Ou</i> [u]	<i>to/ou</i> [tɔ]
ele/ela	il/ele	<i>li</i> [li]	<i>i</i> [i]	<i>i</i> [i]	<i>i</i> [i]
Nós	nous /on	<i>nou</i> [nu]	<i>nou</i> [nu]	<i>Nou</i> [nu]	<i>nou</i> [nu]
Vocês	Vous	<i>nou</i> [nu]	<i>zot</i> / [zɔt]	<i>Zot</i> [zɔt]	<i>zot</i> [zɔt]
eles/elas	ils/ele	<i>yo</i> [jo]	<i>yo</i> [jo]	<i>Yo</i> [jo]	<i>yé</i> [je] [jɛ]

Nota-se que o CH apresenta uma particularidade no paradigma de morfema de pessoa (com cinco pronomes/formas pronominais, pois a mesma forma *nou* é usada tanto para a primeira pessoa quanto para a segunda pessoa do plural. Além disso, observa-se que nas quatro línguas se usa somente um pronome, *li* ou *i*, para se referir à terceira pessoa, independentemente do gênero; enquanto no CH a terceira pessoa do singular se faz *li*, nas outras línguas a forma é *i*, embora no CH haja variações regionais nas quais o pronome *li* se torna *i* na língua falada. Enfim, a notável particularidade do CH reside na unidade expressiva entre a primeira e a segunda pessoas do plural. O pronome da segunda pessoa do plural *zot* – próprio às outras três línguas – é também usado no CH, como pronome referencial (para endereçar-se a uma pessoa que não está no diálogo), em uso restritivo e indireto. São aspectos que ilustram como as línguas crioulas desse espaço caribenho revelam um elo, um fator de identificação e de aproximação regional.

| Em lugar de conclusão

Em suma, o que este estudo procurou estabelecer são elementos para um amplo olhar sobre a realidade sociolinguística e sobre o uso das línguas em contato no dia a dia das populações do espaço do Caribe outrora colonizado pela França. Toda a linha argumentativa deste trabalho foi constituída em torno de uma necessidade de problematizar as línguas em uso nessa região para não ocultar as línguas crioulas ou para não validar a impressão de que essa região seja monolíngue de língua francesa. Os argumentos apresentados ao longo deste trabalho expressam a necessidade de reconhecimento tanto de fatos históricos como do lugar de cada uma das línguas em contato nas práticas quotidianas das populações na região. O conceito de *Caraiibe créolifrancophone* (“Caribe crioulifrancófono”) inscreve-se justamente na perspectiva de integrar as línguas crioulas na denominação do subconjunto formado por esses países. *Caribe crioulifrancófono* expressa a ideia de um pacto com as línguas em presença, ao invés da expressão *Caribe francófono*, que exclui as línguas crioulas.

Tratar-se-ia de um pacto que procura dar conta, de um lado, da heterogeneidade nas expressões culturais e da mestiçagem na realidade das Américas e, de outro lado, das trocas e dos contatos entre os povos do mundo desde a queda do Muro de Berlim (Glissant, 1990, 1996). Dos anos 1980 para cá, as línguas crioulas dessa região ocupam progressivamente mais espaço nas manifestações comunicativas das populações, saindo do estatuto de línguas marginais, de expressão vernacular, para se tornarem línguas de escolarização formal e de ensino, de pesquisas acadêmico-científicas (Govain, 2021). O combate aqui vai além da superação da hierarquização das línguas em determinado espaço

multilíngue, pois envolve a desconstrução de todo um imaginário socialmente construído sobre base na exclusão e dominação do *Outro*, do *diferente*. Isso requer, portanto, outro imaginário, e, nessa perspectiva, conceber uma relação umbilical das línguas em uso revela-se uma necessidade não só de reconhecer o lugar das línguas em uso naquele espaço, mas também de abolir o encobrimento colonialista que há por trás do reducionismo embutido na expressão *Caribe francófono*.

O conceito de *Caribe criouli-francófono* carrega, portanto, elementos e indícios para olhar essa região a partir de uma visão *relacional* ou *crioulizante*, preconizando uma valorização das línguas em uso nessa região. A tomada de consciência observada, nas últimas décadas, sobre a importância das línguas crioulas nessas sociedades precisa igualmente reverberar na dominação dessa região. Com a denominação *Caribe criouli-francófono* um passo é dado para fazer justiça não somente aos monolíngues de língua crioula, à grande massa de monolíngues de crioulo haitiano, mas também aos bilíngues, plurilíngues, cujas línguas não seriam mais ignoradas na nomeação dessa região.

Referências

BARAGOUIN. *In: Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – CNRTL*. Disponível em <https://www.cnrtl.fr/definition/baragouin>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BERNABÉ, J.; CHAMOISEAU, P.; CONFIANT, R. *Éloge de la créolité*. Paris: Gallimard, 1989.

BRETON, R. **Dictionnaire Caraïbe-français**. [Auxerre: Bouquet, 1665.] Ed. fac-símile. Leipzig: B. G. Teubner; 1892.

BRETON, R. **Grammaire Caraïbe**. [Auxerre: Bouquet, 1667.] Paris: Maisonneuve & Cie, 1877.

CARIBE. *In: Dicionário da Real Academia Espanhola – RAE*. Disponível em <https://dle.rae.es/caribe>. Acesso em: 25 nov. 2025.

CHAMOISEAU, P. “Créolisation”, “Tout-Monde”: comprendre la pensée d’Edouard Glissant. **Entretien**. Kévin Boucaud-Victoire. *Marianne*, 24. mar. 2021. Disponível em: <https://www.marianne.net/agora/entretiens-et-debats/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

CHAMOISEAU, P. **Écrire en pays dominé**. Paris: Gallimard, 1997.

CHAMOISEAU, P.; CONFIANT, R. **Lettres créoles**: tracées antillaises et continentales de la littérature: Haïti, Guadeloupe, Martinique, Guyane, 1635-1975. Paris: Gallimard, 1999.

CONFIANT, R. Traduire la littérature en situation de diglossie. *In*: **Palimpsestes**. N.12. 2000, p. 49-59. DOI: <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.1635>.

CRUSE, R. **Une géographie populaire de la Caraïbe**. Montréal: Mémoire d'encrier, 2014.

CRUSE, R. Répartition et dynamiques spatiales des langues créoles dans la Caraïbe. **L'Espace géographique**, T. 44, p. 1-17, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7202/1028941ar>.

DAMOISEAU, R. Le créole haïtien et les créoles des Petites Antilles et de la Guyane. **Voix Plurielles**, n. 9(2), p. 47-61, 2012. DOI: <https://doi.org/10.26522/vp.v9i2.667>

DESROSES, S.; CHAMOISEAU, P. Entrevista com Patrich Chamoiseau: L'enseignement du créole à l'école officialisé en Martinique. **Afrik.Com**. *Online*, 2005. Disponível em: <https://www.afrik.com/>. Acesso em: 10 set. 2024.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Classen. Petrópolis: Vozes, 1983.

GLISSANT, É. **Poétique de la Relation**. Poétique III. Paris: Gallimard, 1990.

GLISSANT, É. **Introduction à une poétique du divers**. Paris: Gallimard, 1996.

GOVAIN, R. Créolité, créolitude et créolophonie dans la Caraïbe. Apport de l'Éloge de la créolité. *In*: **HAL**. Raphaël CONFIANT: avant et après Éloge de la créolité (1989). Martinique, 2021, p. 1-19. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03759277>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GOVAIN, R. L'état des lieux du créole dans les établissements scolaires en Haïti. **Contextes et didactiques**, n. 4, p. 1-15, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4000/ced.318>.

GRATIAN, G. La place du « Créole » dans l'expression antillaise. *In*: **Présence Africaine**, n. 14/15, p. 252-255, 1957. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24346872>. Acesso em: 26 jun. 2023.

GRENAND, F.; GRENAND, P. La côte d'Amapa, de la bouche de l'Amazone à la baie d'Oyapock, à travers la tradition orale Palikur. Les Palikur et l'histoire de l'Amapa. **Bol. Mus. Par. Emilio Goeldi, ser. Antropol.**, v. 3, p. 1-77, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JANVIER, L.-J. **Les détracteurs de la race noire et de la République d'Haïti**. Paris: Marpon et Flammarion, 1882.

JEAN, D. **O realismo maravilhoso e a poética da relação na constituição da literatura crioulafrancófona do Caribe**. 2024. Tese (Doutorado em Estudos Literários) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2024.

JONASSAINT, J. De la complexité caraïbéenne: notes sur une impasse théorique. **Francofonia**, Lectures et écritures haïtiennes, n. 49, p. 37-58, 2005. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43016337>. Acesso em: 9 set. 2024.

LAFORÊT, J. Le paysage linguistique de Port-au-Prince: le cas de la route de Frères. **Revue internationale des francophonies**, n. 11, p. 1-33, 2023. Disponível em: URL: <https://publications-prairial.fr/rif/index.php?id=1465>. Acesso em: 3 out. 2024.

LEGLISE, I.; MIGGE, B. Langues créoles en Guyane. In: **Langues et cité**. Online, 2017. Disponível em: URL : <https://www.languesetcite.fr/279>. Acesso em: 10 set. 2024.

LOUGUET, A.; CREIGNOU, A.; RAIMBAUD, B. En Martinique, les traditions, la musique et le créole fédèrent les générations. **Culture Études**, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.culture.gouv.fr//espace-documentation/statistiques-ministerielles-de-la-culture2/publications/collections-de-synthese/culture-etudes-2007-2025/>. Acesso em: 9 set. 2024.

McCRINDLE, K. L. **Temps, mode et aspect**: les créoles des Caraïbes à base lexicale française. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Department of French Language and Literature, University of Toronto. Toronto, 1999. Disponível em: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/12505>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MORGAN, J.; CHAMOISEAU, P. Entretien avec Patrick Chamoiseau. In: **The French Review**, v. 80, n. 1, p. 186-198, out. 2006. Online. Disponível em: URL: <https://www.jstor.org/stable/25480593>. Acesso em 18 set. 2024.

MOUDILENO, L. Éloge de la créolité ou la nécessité de l'irruption. **Études Littéraires africaines**, n. 29, p. 54-61, 2010. DOI: <https://doi.org/10.7202/1027496ar>.

RENAULT-LESCURE, O. Le caraïbe insulaire, langue arawak: un imbroglio linguistique. In: PAISA, M. B.; BERNABÉ, J. (org.). **Dictionnaire Caraïbe-français**: révérend père Raymond Breton. 1665. Édition annotée. Paris: Karthala, 1999. p. XLVII-LXVII.

RENNARD, J. **Les Caraïbes**: Histoire des vingt années de la colonisation de la Guadeloupe (1635-1656). Paris: Librairie Générale et Internationale: G. Ficker, 1929. [Reprodu. Manioc.org. Pointe-à-Pitre.]

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

TAGLIONI, F. Les espaces francophones caraïbes : une communauté entre intégration et marginalisation dans les Amériques. In. **Quatre siècles de francophonie en Amérique**, p. 1-18, 2004. Disponível em: <https://shs.hal.science/halshs-00005229>. Acesso em: 24 nov. 2025.

VÉTÉ-CONGOLO, H. **L'intéroralité caribéenne**: le mot conté de l'identité, vers une esthétique caribéenne. Saint-Denis: Connaissances et Savoirs, 2016.

VOLTAIRE, F. Territoires de l'imaginaire: quelques préceptes pour une histoire de la Caraïbe. **Liberté**, n. 330, p. 37-92, 2021. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/95387ac>. Acesso em: 9 set. 2024.

WHITEHEAD, N. L. Carib cannibalism. The historical evidence. **Journal de la société des américanistes**, p. 69-87, 1984. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1984_num_70_1_2239. Acesso em: 24 nov. 2025.

Como citar este trabalho:

JEAN, Dieumette. Complexidade linguística no Caribe: prolegômenos a um conceito de Caribe crioulifrancófono. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 164-192, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 02/10/2024 | Aceito em: 28/11/2025.

Submetido em: 14/10/2024 | Aceito em: 28/11/2025.

Língua e luta de classes: o *Dread Talk* como registro sociolinguístico de resistência

Marcos Vinícius MARTIM¹

Daniel Nascimento e SILVA²

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil;
| marcos.vinicius.martim@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0000-9342-2525>

2 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
| dnsfortal@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6098-5185>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.3747>

Resumo: Este artigo discute o *Dread Talk* como registro sociolinguístico de resistência na Jamaica. Articulando estudos marxistas e linguístico-antropológicos, o estudo adota uma perspectiva de análise em que a língua(gem) é concebida como prática social inseparável de condições materiais e ideológicas. Emergente no movimento Rastafari, o *Dread Talk* transforma o inglês e o crioulo jamaicanos por meio de diacríticos como a ressignificação semântica (atribuição de novos sentidos a palavras existentes, como *Babylon* para “Estado opressor”), os *overstandings* (inovações morfológicas que invertem valores negativos, como *overstand* em lugar de *understand*), a *I-formation* (generalização do pronome *I* [eu], como marca de coletividade e espiritualidade) e o fenômeno positivo-negativo (rejeição de termos associados a “morte” ou “inferno”). Essas inovações gramaticais e pragmáticas funcionam como comentários reflexivos que rejeitam valores coloniais e projetam alternativas de vida coletiva e espiritualizada. Conclui-se que o *Dread Talk* constitui uma prática comunicativa decolonial que pode ser lida à luz da sociolinguística da esperança, oferecendo gramáticas de vida diante da necropolítica e abrindo perspectivas comparativas para outros registros de resistência.

Palavras-chave: *Dread Talk*. Rastafari. Registros sociolinguísticos. Luta de classes. Descolonização linguística. Jamaica.

Language and Class Struggle: Dread Talk as a Sociolinguistic Register of Resistance

Abstract: This article explores *Dread Talk* as a sociolinguistic register of resistance in Jamaica. Drawing on Marxist and linguistic-anthropological perspectives, it treats language as a social practice inseparable from its material and ideological conditions. Emerging within the Rastafari movement, *Dread Talk* reworks English and Jamaican Creole through distinctive linguistic features: semantic redefinition (e.g., *Babylon* for the oppressive state), “*overstanding*” (morphological innovations that replace perceived negative or submissive prefixes, such as *overstand* for *understand*), *I-formation* (the generalized use of *I* as a marker of collectivity and spirituality), and the positive-negative principle (the avoidance of words associated with “death” or “hell”). These grammatical and pragmatic innovations operate as reflexive commentaries that reject colonial values while projecting alternative modes of collective and spiritual life. The article concludes by framing *Dread Talk* as a decolonial communicative practice that can be read through a “sociolinguistics of hope” – offering grammars of life in the face of necropolitics and pointing toward comparative research on other registers of resistance.

Keywords: *Dread Talk*. Rastafari. Sociolinguistic registers. Class struggle. Linguistic decolonization. Jamaica.

1. Introdução

A partir de um diálogo entre estudos antropológicos e marxistas da linguagem e da sociedade, este estudo discute o *Dread Talk*, também conhecido por *Iyaric* ou *Rasta Talk*, como um registro sociolinguístico de resistência na Jamaica. Esse registro emergiu em meados do século XX, vinculado ao movimento Rastafari, e se forjou no contato e na tensão entre o inglês padrão – tanto na sua matriz colonial britânica quanto na variedade jamaicana de prestígio – e o crioulo jamaicano. O *Dread Talk* consiste em um repertório de inovações lexicais, fonológicas e semânticas que transformam e ressignificam elementos do inglês e do crioulo, configurando-se como prática comunicativa que materializa a filosofia Rastafari de *word-sound-power* (palavra-som-poder). Ao mesmo tempo, suas formas de falar indicam uma crítica à ordem colonial/capitalista, pragmaticamente oferecendo possibilidades concretas de resistência às condições de dominação econômica, cultural e linguística.

Em uma perspectiva marxista, este artigo parte da visão de que a língua é um fenômeno social complexo e dinâmico, intrinsecamente relacionado às condições materiais, históricas e ideológicas das sociedades que a produzem e reproduzem (Bakhtin, 2010; Grillo, 2017; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2019). Mais do que meros instrumentos de comunicação, os usos da língua refletem e refratam as contradições, tensões e lutas presentes nas relações sociais (Bakhtin, 1990; Volóchinov, 2017), especialmente aquelas constituídas no interior de sociedades capitalistas e coloniais (Marx; Engels, 2005; Mbembe, 2014). Examinar o *Dread Talk*, portanto, implica considerar tanto o contexto sócio-histórico em que ele emerge quanto o papel do movimento Rastafari na luta anticolonial jamaicana. Isso significa reconhecer que a análise das práticas comunicativas não pode ser dissociada das condições concretas de vida de seus falantes, nem das relações de poder que atravessam suas interações cotidianas (Bakhtin, 2010).

Do ponto de vista da antropologia linguística, interessa-nos compreender o *Dread Talk* como um registro sociolinguístico, isto é, uma configuração de recursos linguísticos e semióticos tornada socialmente visível e significativa por processos reflexivos que os vinculam a identidades, práticas e posições sociais (Agha, 2007). Blommaert (2010) sustenta que uma análise situada da linguagem é mais precisa quando focaliza práticas contextuais – como registros, repertórios comunicativos ou discursos – em vez de “línguas” concebidas como entidades totalizantes e discretas. O que chamamos de “língua” é, na realidade, um conjunto complexo e interconectado de registros, estilos, discursos e práticas, continuamente adaptados e transformados em resposta a pressões

sociais e contextuais. Conforme Hanks (1996, p. 11), não se trata de negar a sistematicidade da língua, mas de compreender que práticas comunicativas situadas conjugam não apenas “a lei do sistema [linguístico, mas também] a sutileza da atividade e o olhar reflexivo do ator”.

Nessa perspectiva, compreender o *Dread Talk* implica considerar não apenas seus repertórios linguísticos e suas características semântico-gramaticais, mas também as ideologias linguísticas – “crenças, sentimentos e concepções sobre a estrutura e o uso da linguagem que frequentemente indiciam os interesses político-econômicos de falantes individuais, grupos étnicos e outros grupos de interesse, bem como de Estados-nação” (Kroskrity, 2010, p. 192) – que incidem reflexivamente sobre a própria estrutura linguística e oferecem possibilidades de agência (Gal; Irvine, 2019; Moita Lopes, 2013; Silverstein, 1979; Woolard, 1998). Assim, ao empregarem o *Dread Talk* contextualmente, falantes Rastafari ou aqueles que se alinham ao movimento não apenas mobilizam formas linguísticas estruturadas, mas também respondem a condições materiais e ideológicas das interações e da sociedade mais ampla. O *Dread Talk* pode, portanto, ser entendido como prática comunicativa decolonial, cujo estudo é fundamental para documentar e tornar visíveis formas de agência que emergem em situações de opressão e racismo – algo de especial relevância para pensar sociedades desiguais como a Jamaica e o próprio Brasil.

No que se segue, na Seção 2, detalhamos nossa perspectiva teórica, apoiada em análises marxistas e socioantropológicas da linguagem. Na Seção 3, a partir de uma breve sócio-história colonial da Jamaica, discutimos o movimento de formação do *Dread Talk* como o resultado de um processo de enregistramento, isto é, um processo “por meio do qual um repertório linguístico se torna diferenciável dentro de uma língua como um registro de formas socialmente reconhecido” (Agha, 2007, p. 231). Na Seção 4, analisamos o *Dread Talk* a partir da taxonomia de Pollard (2000), dos princípios morfossemânticos descritos por Slade (2018) e do fenômeno positivo-negativo proposto por Schrenk (2015). Esses autores permitem reconhecer que não se trata de um conjunto aleatório de inovações, mas de um registro em que forma e ideologia se articulam. A conclusão sistematiza a perspectiva histórica e a descrição empírica do *Dread Talk*, apontando para o trabalho reflexivo de reexistência (Souza, 2011) e esperança (Silva; Lee, 2024) propiciado por essa prática comunicativa.

2. Perspectiva teórica

Em termos teóricos, como especificado na introdução, este artigo conjuga uma perspectiva marxista da linguagem com uma perspectiva linguístico-

antropológica. Apresentamos, abaixo, as bases mais gerais dessas perspectivas, que nos auxiliarão no tratamento empírico do *Dread Talk*.

2.1. Uma visão marxista do significado

Uma perspectiva marxista é fundamental para compreender práticas comunicativas na Jamaica, pois permite situá-las nas condições materiais e históricas engendradas pelo colonialismo. A formação do “Novo Mundo” implicou uma reorganização global que colocou a Europa ocidental no centro, estabelecendo hierarquias entre povos e culturas e instituindo uma divisão racial do trabalho intrinsecamente vinculada à exploração de classe (Dussel, 2005; Lander, 2005; Mbembe, 2014; Ribeiro, 2001). Nesse arranjo, as sociedades escravistas modernas se estruturaram por meio de construções interessadas de classe e raça, configurando uma matriz em que europeus proprietários e africanos ou indígenas escravizados ocupavam polos opostos de uma ordem socioeconômica profundamente racializada e desigual (Rocha, 2013; Williams, 2012).

Numa análise marxista, a linguagem não pode ser dissociada da luta social. O signo linguístico cristaliza tensões históricas e contradições de classe, sendo uma arena de disputa de valores em que os sentidos refletem e refratam relações de poder (Bakhtin, 1990; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017). As práticas de linguagem são moldadas pelas condições materiais de existência e, ao mesmo tempo, participam da reprodução ou da transformação dessas condições (Radics; Kelemen, 1988). Uma análise marxista permite, portanto, entender a língua não apenas como sistema, mas como prática social situada em contextos de exploração, resistência e criação.

Embora processos de crioulização linguística possam ocorrer em diferentes contextos de contato (Thomason; Kaufman, 2023), no Caribe, eles foram inseparáveis da violência colonial. O encontro forçado entre europeus, africanos e povos indígenas gerou não apenas destruição, mas também reinvenção de formas de sociabilidade e comunicação. As línguas crioulas que resultaram dessa dinâmica são produtos históricos do colonialismo e do capitalismo nascente, marcadas pela perda de organizações culturais originais e pela necessidade de criar novos repertórios sob condições de opressão (Arends, 1996; Mintz, 2010; Eriksen, 2019). O “milagre da crioulização” é, assim, expressão de criatividade e sobrevivência em meio à dominação (Trouillot, 1998).

Na Jamaica, a crioulização da língua – articulada às estruturas raciais e de classe da sociedade escravista – produziu não só o crioulo jamaicano, mas

também repertórios comunicativos que respondem diretamente ao legado colonial. Esse fluxo criativo resultou da convivência forçada entre populações locais, colonizadores europeus e africanos escravizados, num processo que reorganizou territórios, práticas culturais e sistemas de comunicação (Brathwaite, 1971; Wilson, 1998). Embora historicamente estigmatizadas, essas formas de fala testemunham tanto a violência da colonização quanto a agência dos sujeitos que, sob condições adversas, reinventaram a língua e a vida social.

Dessa forma, compreender a Jamaica atual exige reconhecer que a língua é produto e expressão de relações históricas de poder. A variação e a mudança linguística não são, portanto, processos neutros (Irvine; Gal, 2000; Thomason; Kaufman, 2023); estão atravessados por antagonismos de classe e disputas dos valores que definem prestígio, legitimidade e pertencimento social (Calvet, 2005; Oliveira, 2007; Schiffman, 1996). Nesse sentido, as línguas crioulas e seus desdobramentos devem ser entendidos como práticas que condensam a história da luta de classes no espaço colonial e pós-colonial, refletindo ao mesmo tempo a opressão e a criatividade dos povos submetidos à diáspora e ao colonialismo.

2.2. Uma perspectiva linguístico-antropológica do significado

Como na tradição marxista descrita acima, a antropologia linguística estuda a linguagem fundamentalmente como prática social, inseparável dos contextos históricos, materiais e ideológicos em que se realiza (Bauman; Briggs, 2003; Duranti, 1997; Gumperz, 1982; Hymes, 1974). Essa perspectiva recusa a separação entre estrutura linguística formal e vida social e privilegia uma análise que toma os usos concretos da linguagem como ponto de partida. Hanks (1996) sistematiza essa abordagem ao propor a noção de *prática comunicativa*. Contrariamente a propostas formais de análise que enxergam a forma linguística de maneira autônoma, independente da vida social, a visão de prática comunicativa articula o estudo dos recursos linguísticos com os enquadres interpretativos e posicionamentos subjetivos no mundo social. Em vez de conceber a linguagem como instrumento denotacional, que meramente designaria uma realidade anterior e independente da ação linguística dos sujeitos no mundo, uma abordagem da prática comunicativa encara a linguagem como forma de agência, prática em que os sujeitos continuamente constituem seus sistemas de orientação, seu posicionamento e sua ação no mundo. Normalmente, teorias formais assumem que as “formas linguísticas são partilhadas por um grupo particular de falantes” (Duranti, 1997, p. 163). Mas essas teorias, de forma geral, não se preocupam com as condições de possibilidade sociais e políticas que tornam essa partilha possível – ou que a interditam, como é o caso do acesso a registros padronizados das línguas (Agha, 2003; Bourdieu, 1996).

Hanks (1996, p. 229) parte do princípio de que, para interagirem verbalmente, dois ou mais sujeitos não precisam “partilhar” a mesma gramática, mas sim “habilidades de orientação verbal, perceptual e física no mundo social”. Essa visada sobre orientação interacional no mundo, não ancorada na partilha essencial de um “mesmo” sistema, é fundamental para a compreensão de contextos sociolinguisticamente complexos como a emergência do *Dread Talk*, que ressignifica positivamente registros ou variedades falados por grupos minoritarizados. Entendendo a atividade linguística como fato social, Hanks (1996, p. 11) define prática comunicativa como o ponto de convergência de três aspectos: “a lei do sistema, a sutileza da atividade e o olhar reflexivo do ator”. Nessa visão, nossa orientação espaço-temporal em contextos comunicativos fluidos e dinâmicos, em contínua mutação, é intimamente dependente da triangulação entre a ação linguística, a forma semiótica ou linguística e a ideologia do uso. Uso e reflexão sobre o uso – isto é, pragmática e metapragmática – caminham de mãos dadas nessa abordagem (Silverstein, 1976, 1993; Briggs, 2007). Enquanto a pragmática remete ao modo como os enunciados produzem efeitos práticos de sentido em situações concretas de interação, a metapragmática diz respeito a comentários, avaliações e ideologias que enquadram e regulam esses usos. Em outras palavras, a primeira lida com o funcionamento da língua na prática, e a segunda, com as formas de reflexividade e de controle social que tornam esse funcionamento interpretável e significativo (Silva, 2014).

A perspectiva da antropologia linguística investe seriamente na força que a reflexividade e as racionalizações dos falantes exercem sobre a estrutura e o uso da língua. Michael Silverstein (1979) propôs o conceito de ideologia linguística de forma a sistematizar essa interação entre reflexividade e forma. Ele definiu ideologias linguísticas como “conjuntos de crenças e pressuposições sobre a língua articulados pelos falantes como justificativas ou racionalizações de estruturas e usos percebidos” (Silverstein, 1979, p. 193). Ao empregar certas formas, falantes também projetam avaliações sobre adequação, legitimidade ou prestígio, de modo que cada ato de fala se inscreve em regimes ideológicos específicos. Exemplos clássicos incluem os sistemas pronominais de línguas como o francês (*tu/vous*), o português (*tu/você, senhor/senhora*) e o alemão (*du/Sie*), nos quais distinções estruturais são indissociáveis de valores sociais sobre respeito, hierarquia e distância. Ao situar ideologia no cerne da atividade linguística, Silverstein rompe com a ideia de uma neutralidade descritiva: linguistas e outros observadores especializados também realizam suas análises sobre a linguagem no interior de ideologias (Irvine; Gal, 2000, p. 47-59).

Nessa perspectiva, as ideologias linguísticas configuram formas de agência, ainda que sempre moduladas e tensionadas pelas possibilidades estruturais das

línguas e pelos mecanismos de desigualdade que atravessam as sociedades. Ideologias linguísticas compreendem o terreno em que usos linguísticos são avaliados, sancionados ou ressignificados, abrindo espaço para a inovação e para a resistência (Moita Lopes, 2013; Kroskirty, 2010; Woolard, 1998). Desse modo, compreender práticas comunicativas implica observar como diferentes comunidades produzem reflexões sobre a língua, reflexões que incidem diretamente na estrutura linguística, influenciam processos de mudança e orientam projetos coletivos de identidade. A agência linguística, portanto, não reside apenas na escolha individual de recursos, mas na possibilidade de reconfigurar, por meio do uso e sob constrangimentos sociais variados, os valores atribuídos a esses recursos.

É nessa perspectiva que propomos entender o *Dread Talk* como um recurso comunicativo reflexivo – ou um registro sociolinguístico – de importante eficácia para membros do Movimento Rastafari. Segundo Agha (2015), registros são modelos culturais de ação social que vinculam conjuntos de recursos linguísticos e semióticos a identidades, estilos de pessoa e valores coletivos. Não se trata apenas de repertórios de formas, mas de configurações reflexivamente reconhecidas como distintas de outros registros, às quais se atribui consistência e coerência histórica. Registros são cristalizações ou uma fase do enregistramento (*enregisterment*), isto é, “o processo sociocultural que inclui (1) a socialização dos usuários de um registro em enquadres de participação que relativamente estabilizam os valores denotacionais e indexicais do registro e (2) o trabalho metapragmático de instituições e discursos que, de modo reflexivo, produzem critérios, normas e avaliações para sua organização discursiva e o situam no terreno estratificado de uma sociedade” (Silva, 2022, p. 241; *ver também* Borba, 2022).

O caso do enregistramento da pronúncia padrão do inglês britânico, ou *Received Pronunciation* (RP), analisado por Agha (2007), exemplifica o processo. Inexistente como categoria reconhecida no século XVII, o acento RP foi gradualmente racionalizado por gramáticos, manuais de etiqueta, obras literárias e instituições educativas nos séculos XVIII e XIX, até consolidar-se como um emblema hoje reconhecido de autoridade e “refinamento”. Tornou-se, desse modo, um recurso de distinção social e, mais tarde, uma mercadoria cultural circulada pela mídia. Esse exemplo mostra que registros emergem de processos históricos de atribuição de valor semiótico e de estabilização de associações indexicais (isto é, do enregistramento). Em termos mais amplos, a perspectiva linguístico-antropológica do significado evidencia que práticas como o *Dread Talk* só podem ser compreendidas se vistas nesse entrecruzamento entre práticas comunicativas, ideologias linguísticas e processos de enregistramento

– uma abordagem que permitirá, nas próximas seções, situar a especificidade da experiência linguística e cultural jamaicana.

3. O enregistramento do *Dread Talk* na história colonial da Jamaica

3.1. Crioulização e violência colonial

Para compreender o *Dread Talk* como registro sociolinguístico de resistência, é preciso reconhecer os processos coloniais e linguísticos que moldaram a Jamaica. Antes da chegada europeia, a ilha era habitada pelos Taínos, povo de matriz Aruaque oriundo da região da atual Guiana. Agricultores, pescadores e navegadores, os Taínos estabeleceram aldeias estáveis e chegaram a totalizar cerca de 60 a 100 mil habitantes por volta de 1490 (Gritzner, 2004). A invasão espanhola, em 1509, levou ao colapso quase completo dessa sociedade em poucas décadas, devido às doenças, à violência bélica e ao trabalho forçado. O vazio demográfico aberto pela erradicação dos Taínos foi preenchido, a partir do século XVII, pela escravização em larga escala de africanos.

Em 1655, a ilha foi tomada pelos britânicos e incorporada ao império. A Jamaica tornou-se peça-chave da economia atlântica baseada no açúcar: grandes *plantations*, trabalho compulsório e altas taxas de mortalidade entre os escravizados. No século XVIII, chegou a ser a principal produtora mundial de açúcar, enriquecendo uma minoria branca enquanto mantinha a maioria da população sob exploração brutal (Bakan, 1990; Gardner, 2005). O sistema escravista não era apenas econômico: implicava uma ordem simbólica e política na qual africanos eram inferiorizados ontologicamente, descritos como bárbaros e incapazes, o que servia como justificativa para sua posição social (Chevannes, 1994; Šilberský, 2011). Ideologias linguísticas desempenharam papel central nesse processo: enquanto o inglês era associado à civilização e ao poder, as práticas comunicativas africanas eram vistas como sinais de atraso.

Dessa violência emergiu o crioulo jamaicano, resultado do contato entre línguas africanas (sobretudo de matriz Akan/Twi, Igbo, Yoruba, Fula, Efik e Kongo), o inglês colonial e, em menor escala, o espanhol e a língua Aruaque dos povos indígenas. Esse processo de crioulização linguística, estabilizado já no final do século XVII (Clampett, 2011; Miština, 2016), expressou simultaneamente destruição e criatividade. Trouillot (1998) chamou esse fenômeno de “milagre da crioulização”: sujeitos despojados de suas instituições sociais foram capazes de reinventar repertórios comunicativos sob condições de opressão. O crioulo

tornou-se a língua materna da maioria da população e um recurso fundamental de sobrevivência cultural, mesmo que estigmatizado pelas elites coloniais.

3.2. Estratificação sociolinguística e contestação

Ao longo de mais de três séculos, consolidou-se na Jamaica um sistema de hierarquias sociais que foi, em grande medida, articulado por hierarquias linguísticas. O crioulo jamaicano, falado pela imensa maioria da população negra, foi reiteradamente associado à pobreza e à falta de educação, enquanto o inglês jamaicano padrão (IJP) se consolidou como variedade de prestígio, usado pela elite branca e, mais tarde, por segmentos médios em busca de ascensão social (Westphal, 2015). Como observou Decamp (1971), a inferioridade atribuída ao crioulo não era estrutural, mas social: tratava-se de ideologias linguísticas que associavam variedades linguísticas a posições de classe e raça. Até hoje, lembra Farquharson (2015), a fluência no IJP é vista como requisito para mobilidade social, perpetuando a assimetria.

Ao longo de mais de 350 anos, sedimentou-se na sociedade jamaicana uma profunda estratificação. Henriques (1953) descreve esse processo como um sistema cor-classista (*colour-class system*), fortemente ligado à realidade linguística da ilha. Nesse arranjo, o *status* social se construiu em associação direta não apenas com a cor da pele de uma pessoa, mas também com o registro ou a variedade sociolinguística que ela falava (Miština, 2016). Patrick (2000), ao compreender o contexto jamaicano como um contínuo, sugere que esse modelo mostra algo essencial: a variação no comportamento linguístico acompanha a variação social e, de forma ainda mais clara, articula a estratificação ao longo de uma hierarquia social. Isso significa que o crioulo jamaicano, tendo florescido às margens das narrativas históricas hegemônicas – em navios mercantes, plantações, minas e colônias, quase sempre sob duras condições de privação –, passou a operar, no curso de sua existência, como marcador da identidade étnica não branca e, de modo ainda mais destacado, como marcador da identidade negra desde a era das plantações (Sato, 1991).

Essa estratificação não se limitou ao plano simbólico, mas marcou concretamente trajetórias sociais. Falar crioulo significava estar associado às camadas populares, enquanto dominar o inglês de prestígio representava acesso à educação, ao emprego formal e ao reconhecimento. A correlação entre língua e cor da pele estruturou uma ordem duradoura, em que o signo linguístico cristalizava (mas também era arena de lutas em torno de) desigualdades históricas (Volóchinov, 2017).

Essa ordem nunca foi aceita passivamente. Desde o período escravista, a Jamaica foi palco de rebeliões e movimentos de resistência – das insurreições de 1690 e 1760 à revolta batista de 1831, da insurreição de Morant Bay em 1865 ao levante popular de 1938 (Chevannes, 1994; Higman, 2005). Esses episódios questionavam não apenas a exploração econômica, mas também a ideologia linguística que inferiorizava o crioulo, produzindo fissuras no regime de prestígio e abrindo caminho para novas formas de valorização da linguagem popular.

3.3. Rastafari e o enregistramento do *Dread Talk*

O movimento Rastafari surgiu na Jamaica no início dos anos 1930, articulando espiritualidade, política e cultura em resposta à marginalização da população negra. Inspirado pelas ideias de Marcus Garvey (Cronon, 1955; Martin, 1976), que defendia o orgulho racial e o pan-africanismo, e catalisado pela coroação de Haile Selassie I como imperador da Etiópia em 1930 (King, 2002), o movimento elaborou uma cosmologia que opunha *Babylon* – símbolo do colonialismo, do racismo e do capitalismo ocidental – a *Zion*, emblema da libertação e da centralidade africana (Chevannes, 1994). Essa cosmologia se materializou em práticas como o cultivo dos *dreadlocks*, a alimentação *Ital*, o uso ritual da *cannabis* e, sobretudo, em uma filosofia da linguagem: a noção de *word-sound-power*.

Esse último conceito mostra o papel das ideologias linguísticas no movimento Rastafari. Ao rejeitar o princípio da arbitrariedade do signo linguístico, os Rastafari sustentam que as palavras possuem poder intrínseco, capaz de evocar imagens, incitar emoções e transformar consciências (Homiak, 1995). Em linha com a noção de performatividade (Austin, 1962), para eles, falar não é apenas comunicar, mas agir no mundo. Essa concepção abriu espaço para o enregistramento de um repertório comunicativo próprio, associado a imagens específicas de pessoa e a relações sociais alternativas: o *Dread Talk*, que ressignifica elementos do inglês e do crioulo para expressar uma visão de mundo distinta (Pollard, 2003; Storr, 2002).

O processo de enregistramento do *Dread Talk* começou a tomar forma no final da década de 1940. Os primeiros enquadres de participação dos sujeitos que agregaram repertórios desse registro foram os grupos Rastafari em Kingston, comunidades rurais e as sessões de *reasoning*, nas quais a fala era usada como instrumento de reflexão e crítica coletiva. Nessas interações, falantes rejeitavam explicitamente o inglês padrão e criavam formas alternativas. Um exemplo central é a preferência pelo pronome “I” (*eu*, caso nominativo) em lugar de “me” (*eu*, caso acusativo). No inglês padrão, *I* ocupa a posição de sujeito, enquanto *me* ocorre em posição de objeto; no *Dread Talk*, contudo,

a forma / é estendida a contextos em que se esperaria *me*, adquirindo um valor que ultrapassa a função gramatical. Essa escolha não é apenas formal: constitui um comentário metapragmático implícito que desloca a ênfase do indivíduo isolado para um *eu* coletivo e espiritualizado, como em “I-and-I” (*eu e eu*, expressão que significa a unidade entre indivíduo e comunidade/divino) ou “Iration” (*I-criação*, aludindo à criação do mundo). Esses usos indiciam a filosofia Rastafari – o que examinaremos mais detidamente a seguir.

Nas décadas de 1960 e 1970, o *Dread Talk* expandiu-se para públicos muito mais amplos com a difusão do *reggae*. Artistas como Count Ossie, Burning Spear e Bob Marley empregavam a linguagem em letras, entrevistas e *performances*, associando suas formas a mensagens de resistência, espiritualidade e identidade negra. A música popular funcionou como gênero discursivo eficaz nesse processo de enregistramento, sedimentando associações indexicais entre o *Dread Talk* e os valores Rastafari. A circulação musical deu ao registro um alcance nacional e, em pouco tempo, internacional, garantindo-lhe uma visibilidade que ultrapassava os limites das comunidades de origem (Manget-Johnson, 2008; Zajac, 2011).

Ao mesmo tempo, multiplicaram-se comentários públicos sobre a linguagem Rastafari. Jornais, programas de rádio e até estudos acadêmicos passaram a descrever suas formas e a discutir seu significado. Como Agha (2003) mostrou no caso do acento padrão do inglês (*Received Pronunciation*), a reflexividade pública é essencial para estabilizar um registro. Algo semelhante ocorreu com o *Dread Talk*: ao se tornar objeto de comentários metapragmáticos – ora de valorização, ora de estigmatização –, ele passou a ser percebido, nomeado e contrastado como uma maneira de falar distinta. Esse movimento consolidou seu estatuto como registro socialmente identificável (Pollard, 2003).

A partir dos anos 1970, com a internacionalização do *reggae* e da poesia dub, o *Dread Talk* passou a circular em contextos diaspóricos e a operar como emblema de resistência negra global. Poetas como Mutabaruka e Linton Kwesi Johnson expandiram seus usos para comunidades caribenhas em Londres e Nova Iorque, reforçando sua associação com consciência política e crítica social (Bucknor, 2011; Martín Matas, 2005). Ao desvincular-se parcialmente de sua origem local e ganhar novo fôlego em outros territórios, o registro tornou-se um recurso identitário transnacional, com diferentes camadas de reconhecimento e valor.

Assim como no caso do RP analisado por Agha (2003), o enregistramento do *Dread Talk* foi um processo gradual, que envolveu a socialização de falantes do *Dread Talk* em cadeias interconectadas de eventos comunicativos, gêneros

discursivos também interconectados (como a música e a poesia dub), reflexividade pública e sedimentação histórica. Mas, ao contrário do RP, não se tratava de converter uma variedade regional em padrão de prestígio, e sim de transformar práticas marginalizadas em registro de resistência. O *Dread Talk* emergiu como recurso comunicativo reflexivamente reconhecido, que indicia uma cosmologia Rastafari e, ao mesmo tempo, uma crítica radical à ordem colonial/capitalista.

O percurso histórico do *Dread Talk* mostra como práticas inicialmente restritas a enquadres de participação mais específicos entre os Rastafari tornaram-se um registro sociolinguístico amplamente reconhecido, articulando identidade, resistência e crítica à ordem colonial/capitalista. Para entender de modo mais detido esse processo de enregistramento, é necessário examinar como ele se materializa na própria estrutura linguística. A ideologia Rastafari se corporifica a partir da conjunção entre a pragmática (isto é, o uso contextual de formas lexicais, fonológicas e morfossintáticas específicas) e a metapragmática – como a rejeição de *me* em favor de *I*. É a essa dialética concreta que nos voltamos na seção seguinte.

4. Formas e ideologias no *Dread Talk*: análise linguística e metapragmática

O processo de enregistramento do *Dread Talk* dependeu, além da história social que resumimos na seção anterior, de inovações linguísticas que foram formuladas e racionalizadas por agentes do movimento Rastafari e se tornaram amplamente conhecidas na Jamaica e em outros territórios. A análise linguística do registro revela como escolhas fonológicas, lexicais e pronominais materializam a filosofia Rastafari, constituindo comentários metapragmáticos sobre o inglês e o crioulo. Nesta seção, seguimos a taxonomia proposta por Pollard (2000) e estudos posteriores (Slade, 2018; Schrenk, 2015) para sistematizar os principais diacríticos formais e pragmáticos do *Dread Talk*, entendendo-os como um agregado de recursos formais e práticas reflexivas que sustentam sua circulação social.

4.1. Quatro categorias de inovação linguística segundo Velma Pollard

Velma Pollard (2000) desenvolve uma taxonomia sistemática que evidencia a estruturação gramatical e metapragmática do *Dread Talk* por meio de quatro categorias. Essa classificação é um ponto de partida fundamental porque mostra que o registro não se limita a inovações lexicais isoladas, mas possui uma lógica interna, sustentada por reflexividade metapragmática e associada à

filosofia Rastafari de *word-sound-power*. As quatro categorias – Resignificação Semântica, Motivação Fonológica, Sistema /ai/ e Neologismos Originais – são, assim, manifestações formais daquilo que discutimos anteriormente como enregistramento: processos nos quais práticas linguísticas, inicialmente restritas a grupos locais, tornam-se socialmente reconhecidas, comentadas e circuladas em diferentes enquadres de participação.

A **Categoria I, Resignificação Semântica**, compreende itens lexicais conhecidos que recebem novos significados, reinterpretados a partir de valores Rastafari. Exemplos incluem *Babylon* para representar o *establishment* (*status quo*), e mais estreitamente a polícia; *baldhead* para um indivíduo não-Rasta; e *chalice* para o *chillum pipe*, cachimbo usado no consumo ritual da *cannabis*. Esses usos não são meras metáforas: são reinterpretações que indiciam imagens de pessoa e posições sociais específicas. Quando um Rastafari chama a polícia de *Babylon*, está não apenas nomeando uma instituição, mas inserindo-a em um sistema simbólico mais amplo que opõe opressão (*Babylon*) e libertação (*Zion*). Trata-se de um comentário metapragmático em que a língua é usada para redefinir termos do mundo social.

A **Categoria II, Motivação Fonológica**, reúne palavras em que os falantes Rastafari exploram as implicações sonoras e morfológicas para redefinir significados. Um exemplo central é o neologismo *to overstand*, criado em oposição à forma padrão *to understand* (“entender”). *Understand* combina os morfemas *under* (“sob”) e *stand* (“ficar de pé”). A substituição operada pelo *Dread Talk* pressupõe, em primeiro lugar, que *understand* pode ser interpretado, numa visão motivada do signo linguístico, como “ficar sob” uma ideia, posição associada à subordinação. Em segundo lugar, projeta que *overstand* – a combinação de *over* (“sobre”) e *stand* (“ficar de pé”) – exprime uma compreensão superior, em que o sujeito se coloca acima da ideia, em posição de domínio e clareza. Outro exemplo é a substituição de *deadline* (“prazo, data limite”) pelo substantivo inovador *lifeline*. O termo original *deadline* combina os morfemas *dead* (“morto”) e *line* (“linha”), que podem ser interpretados, nessa mesma visão não arbitrária do signo, como evocando um limite fatal. No *Dread Talk*, essa estrutura é rejeitada e substituída por *lifeline*, formado por *life* (“vida”) e *line* (“linha”), invertendo a carga semântica: em vez de uma “linha da morte”, temos uma “linha de vida”, associada à continuidade, vitalidade e esperança. Esses exemplos mostram que as inovações não se reduzem a meros jogos lexicais, mas constituem comentários metapragmáticos que explicitam a filosofia Rastafari: a rejeição de formas associadas à negatividade e à subordinação e a produção de alternativas que reforçam valores de vitalidade, clareza e emancipação.

A **Categoria III corresponde ao sistema /ai/**, que emergiu como o som mais poderoso na linguagem Rastafari. A base filosófica desse sistema estabelece que *I*, o eu, é o *self* de grande importância, e *eye* (olho) é a janela da alma, representando o sentido mais nobre: a visão. Nesse contexto, o ditongo /ai/ torna-se um diacrítico fundamental da fala Rastafari. Expressões como *I-and-I* ou *Iration* materializam essa centralidade, deslocando a primeira pessoa do singular de um sujeito isolado (*me*) para um sujeito coletivo e espiritualizado (*I*). Do ponto de vista gramatical, trata-se de uma reinterpretação significativa: *me* é o pronome acusativo do inglês, normalmente usado para marcar objeto (*he saw me*), enquanto *I* é o pronome nominativo, reservado a posições de sujeito (*I saw him*). Ao privilegiar *I* em todos os contextos, os falantes Rastafari rejeitam a associação do *me* à condição de objeto, de dependência, e reforçam *I* como emblema de agência e presença divina. Como mostrou Slade (2018), esse uso é explicitamente metapragmático: um comentário sobre a própria estrutura gramatical do inglês e sobre os valores sociais e espirituais que ela pode veicular. O sistema /ai/ é, portanto, não apenas fonológico, mas também ideológico: cada ocorrência reinscreve valores Rastafari na própria estrutura do enunciado.

Por fim, a **Categoria IV, Neologismos Originais**, reúne palavras totalmente novas, criadas a partir de recombinações do próprio repertório Rastafari. Um exemplo notável é *dunny/dunney/dunza*, empregado em lugar de *money* (“dinheiro”). A forma pode ter se originado da expressão inglesa *soon done* (“acabar logo”), sugerindo a ideia de que o dinheiro é algo passageiro, que desaparece rapidamente. Ao renomear *money* com um termo depreciativo, o *Dread Talk* não apenas cria uma inovação lexical, mas também inscreve uma crítica social explícita: a instabilidade do capital e sua incapacidade de oferecer segurança ou valor duradouro. Nesse sentido, o neologismo condensa criatividade linguística e comentário metapragmático. Ele ironiza a centralidade que o dinheiro ocupa na ordem ocidental, marcada pelo consumismo e pela acumulação, e reafirma uma filosofia Rastafari de distanciamento em relação ao materialismo. Assim, esses neologismos funcionam como lembretes discursivos de que a linguagem pode ser usada para resistir à naturalização de valores capitalistas e para projetar formas alternativas de imaginar a vida social.

O Quadro 1, a seguir, ilustra três dessas categorias, com exemplos representativos:

Quadro 1. Taxonomia de Pollard

CATEGORIA I		
Grafia adaptada/ “original”	<i>Dread Talk</i> (novo sentido)	Contexto de uso
Faawod (forward)	<i>Leave</i>	<i>I-man a faawod.</i>
Stiep (step)	<i>Leave; go</i>	<i>I-man a stiep.</i>
Baal ed (bald head)	<i>Non-Rasta; bald</i>	<i>Me ah dred; yu ah baal ed.</i>
Babilan (babylon)	<i>Policeman; the State</i>	<i>Dem kiem a babilan fi pik op I-man</i>
CATEGORIA II		
<i>Dread Talk</i>	Implicação fonológica	
<i>Ublain (U-blind)</i>	A universidade e todas as pessoas que estão lá. Aos olhos dos Rasta, elas não viram a verdade e, portanto, estão cegas.	
<i>Blaingarret</i>	Cigarette. Observe novamente o som see. /a so wi kaal it yu nuo blaingarret/.	
<i>Ovastan (overstand)</i>	Se você está no controle de uma ideia, deve se posicionar acima dela.	
<i>Daupress (downpress)</i>	Se você está sendo pressionado para baixo, como o pobre Rastaman geralmente se vê, essa pressão não pode ser para cima (up /ʌp/).	
CATEGORIA III		
<i>Dread Talk</i>	“Original”	
<i>I-wa</i>	<i>Time</i>	
<i>I-ration</i>	<i>Creation</i>	
<i>I-tal</i>	<i>Vital</i>	
<i>I-rie</i>	<i>Nice; right; good</i>	

Fonte: adaptado de Pollard (2000)

A criatividade que impulsionou o desenvolvimento do *Dread Talk* forjou, portanto, um registro reconhecível, sistemático e capaz de marcar identidades e posicionamentos sociais. Entre os recursos desse registro estão modificações fonológicas que se apoiam na sistematicidade do crioulo jamaicano, mas que ganham novos valores dentro da filosofia Rastafari. Pollard (1980) observa, por exemplo, que a vogal /a/, associada ao som /ɔ/ na variedade de prestígio do inglês, sofre alterações regulares no crioulo jamaicano e é exagerada no *Dread Talk*. Essa estratégia aparece em palavras como /fram/ (padrão *from*) e /plantieshan/ (padrão *plantation*), constituindo não apenas um traço fonético, mas também uma marca ideológica: uma sonoridade que se distancia deliberadamente das normas do inglês de prestígio e se afirma como índice de diferença e resistência.

Um exemplo particularmente revelador é o verbo *trod*. Nos dicionários, *trod* é simplesmente o particípio passado de *tread* (“pisar, andar sobre”). No *Dread Talk*, porém, *trod* é reanalisado fonológica e semanticamente como verbo autônomo com sentidos ampliados, como “sair”, “seguir caminho” ou “empreender uma jornada longa” (Manget-Johnson, 2008). Esse deslocamento mostra como uma forma fonológica existente pode ser reinscrita no registro Rastafari, adquirindo novos valores pragmáticos. Pollard (2000) nota ainda que o uso exclusivo de *trod* nesse sentido acabou sendo absorvido pelo inglês jamaicano padrão (IJP), contribuindo para o enfraquecimento da forma original *to tread*.

O Quadro 2 traz a transcrição da fala de um rastafari em que se observa a substituição habitual do som /o/ pelo som /a/.

Quadro 2. Exemplo de pronúncia do *Dread Talk*

<i>Dread Talk</i>	Variedade Padrão	Tradução
briekin fram di oul plaantieshan sistim di rastafieran a di fers man dat staat gyaadn plaantin rait nou dem se bwai dem naa dipen paa no man dem naa dipen paa no big man fi get chruu dem jos a do a likl aam selfrilians yu nuo dem a go plaant op vegitebl, ailalu an aal den ting de	breaking from the old plantation system the Rastafarian is the first man that start(ed) garden planting right now they say boy they are not depending on any man not depending on any big man to get through they are just doing a little self-reliance you know they are going to plant up vegetables, calalu and all those things	rompendo com o antigo sistema de plantation o rastafari foi o primeiro homem que começou a plantar hortas agora eles dizem, rapaz, que não estão dependendo de ninguém não estão dependendo de nenhum “grande homem” para se virar eles estão só praticando um pouco de autossuficiência, sabe vão plantar legumes, caruru e essas coisas todas

Fonte: Adaptado de Pollard (1980)

O caso de *trod* ilustra, portanto, como o *Dread Talk*, como registro, articula criatividade linguística e circulação social, produzindo inovações que ultrapassam o espaço Rastafari e incidem sobre outras variedades linguísticas da ilha.

4.2. *Overstanding e I-formation: a análise de Benjamin Slade (2018)*

Benjamin Slade (2018) retoma e aprofunda a discussão de Pollard, enfatizando que as inovações do *Dread Talk* seguem princípios produtivos de reinterpretação morfossemântica. O primeiro deles é o *overstanding*, que generaliza a lógica da Categoria II (motivação fonológica) ao propor uma reforma sistemática de termos percebidos como carregados de conotações negativas. Como

vimos, em vez de aceitar a arbitrariedade do signo linguístico, o *Dread Talk* racionaliza a forma de algumas palavras e as ajusta à cosmologia Rastafari. Assim, *understand* é substituído por *overstand*, como já se viu. Esse mesmo mecanismo gera outros pares contrastivos, como *outformer* (contra *informer*), *apprecilove* (contra *appreciate*, reanalisado como *apprecil-hate*) e *livicate* (contra *dedicate*, associado a *dead*). Essas oposições lexicalizam, de maneira explícita, a polaridade *Babylon/Zion*: de um lado, termos ligados a opressão, engano e morte; de outro, formas que evocam vida, unidade e libertação.

Quadro 3. *Overstandings*

<i>Dread Talk</i>	Forma original	Conotação rejeitada	Conotação Rastafari
<i>outformer</i>	<i>informer</i>	“delator, dedo-duro”	rejeição a espiões ligados a Babylon
<i>apprecilove</i>	<i>appreciate</i>	leitura como <i>apprecil-hate</i> (ódio)	amor, reconhecimento positivo
<i>livicate</i>	<i>dedicate</i>	associação com <i>dead</i> (morte)	vida, devoção espiritual

Fonte: adaptado de Slade (2018)

Essas reformulações mostram que a inovação lexical do *Dread Talk* é sempre também um comentário metapragmático: a língua inglesa é tratada como enganosa e opressiva, cabendo ao registro Rastafari reconfigurá-la de acordo com valores de vitalidade e emancipação.

O segundo processo identificado por Slade é a *I-formation*, mais ampla e produtiva que os *overstandings*. Ele consiste na substituição da sílaba ou do segmento inicial de uma palavra pelo ditongo /ai/, representado graficamente pelo pronome *I* (“eu”). Assim, *unity* torna-se *Inity* e *food* transforma-se em *yood*. O princípio aqui não é apenas fonológico: o som /ai/ condensa o valor do “eu” espiritualizado e coletivo, presente em expressões como *I-and-I* ou *I-man*. Esse mecanismo reforça a centralidade do sujeito Rastafari como agente da palavra, marcando cada enunciado com a presença da divindade.

Como já discutido na seção 4.1, a *I-formation* também altera a gramática pronominal. Em lugar do acusativo *me* (marcador de objeto) ou do *mi* do crioulo jamaicano, o *Dread Talk* generaliza o uso de *I* em todas as funções, inclusive possessivas, como em *I-man* ou *I-n-I*. Trata-se de uma escolha explicitamente metapragmática, pois recusa a conotação de passividade ou dependência ligada ao pronome *me* e reafirma *I* como índice de agência e dignidade. O Quadro 4 demonstra como o sistema pronominal foi reformulado no *Dread Talk*.

Quadro 4. Formas pronominais em inglês, crioulo jamaicano e *Dread Talk*

Pessoa	Inglês padrão	Crioulo jamaicano	<i>Dread Talk</i>
1ª singular	I; me; my	mi	I; I-man; I-n-I
2ª singular	you; your	yu	de I; de I-man (“thy”)
3ª singular	he; she; it; him...	im (i; shi; ar)	im; i; shi
1ª plural	we; us; our	wi	I-n-I
2ª plural	you (all); your	yu; unu	de Is (unu)
3ª plural	they; them; their	dem	dem; dey

Fonte: Adaptado de Slade (2018)

O quadro seguinte ilustra a versatilidade funcional do som /ai/ no *Dread Talk*, evidenciando sua utilização tanto em funções pronominais quanto como elemento substitutivo em diversas categorias lexicais.

Quadro 5. Usos do som /ai/

FUNÇÃO PRONOMINAL		
<i>Dread Talk</i>	Inglês padrão	Tradução
<i>ai an ai taakin tu di ai ier an telin di man dat di king av kingz liiv diiz dakument ier</i>	<i>I have been talking to this man and telling him that the king of kings has left these documents here</i>	Tenho conversado com esse homem e lhe dito que o rei dos reis deixou estes documentos aqui
<i>far ai an ai ier stil av bin maaterd ai an ai nuo ai duo waant gon</i>	<i>For although I have been martyred here, I know I don't want a gun</i>	Pois, embora eu tenha sido martirizado aqui, eu sei que não quero uma arma
SUBSTITUTIVO DO SOM INICIAL		
<i>Dread Talk</i>	Inglês padrão	Tradução
<i>iz widin aiowa now dat ai gwaan get nalij</i>	<i>It is in our time now that you will get knowledge</i>	É no nosso tempo, agora, que você vai obter conhecimento
<i>aidrin didn di universiti kom among os aredi?</i>	<i>Bretheren didn't the University [representatives] come among us before?</i>	Irmãos, a Universidade [os representantes] não veio até nós antes?

Fonte: Adaptado de Pollard (1980)

Com esses processos, Slade evidencia que o *Dread Talk* não apenas cria palavras novas, mas reorganiza, em seu repertório, o léxico e a gramática do inglês e do crioulo jamaicano. Ao privilegiar o /ai/ como marcador sonoro e simbólico, o registro transforma seus atos de fala emblemáticos em afirmação de agência, espiritualidade e coletividade.

4.3. Schrenk: fenômeno positivo-negativo e correspondência fono-semântica

Enquanto Pollard destacou categorias de inovação e Slade sistematizou princípios produtivos como *overstanding* e *l-formation*, Havenol Schrenk (2015) mostra que o *Dread Talk* também se ancora em uma ideologia lexical específica: o chamado fenômeno positivo-negativo. Segundo esse princípio, cada palavra carrega elementos positivos ou negativos, e a manutenção de elementos negativos dentro de um termo gera um conflito semântico que precisa ser corrigido. A ideologia linguística, aqui, parte diretamente da filosofia Rastafari de que sons não são neutros, mas veículos de valores espirituais e sociais.

A aplicação sistemática desse fenômeno resulta em substituições lexicais específicas que refletem os valores ideológicos da comunidade rastafari. Por exemplo, o termo *sleep* é rejeitado porque “o sono significa morte. São os mortos que dormem” (Schrenk, 2015, p. 279), sendo substituído por *res* (*rest*) ou *aits-op* (*heights-up*). De modo similar, *hello* (oi) é considerado inadequado devido à presença de *hell* (inferno), conforme explicado pelos informantes de Schrenk: “O inferno é um lugar muito baixo [...] Nós não iremos para o inferno, porque apenas pessoas más vão para o inferno” (p. 279). Essas substituições não representam meras preferências estilísticas, mas constituem manifestações concretas de uma ideologia de resistência ao colonialismo linguístico.

O fenômeno positivo-negativo não opera apenas como substituição lexical, mas como filtro ideológico que organiza a própria fonologia. Um informante de Schrenk (2015, p. 289) explica: “It is not a problem with the word as much as it is a problem with the sound of the word. Words leave a psychological impression on the mind. When you change the word, you change the psychological impression.” (“Não é tanto um problema com a palavra em si, mas sim com o som da palavra. As palavras deixam uma impressão psicológica na mente. Quando você muda a palavra, você muda a impressão psicológica.”) A sonoridade torna-se, assim, critério de aceitabilidade: palavras que evocam impressões negativas precisam ser reformuladas para se tornarem “morfologicamente puras” ou “harmoniosas”.

Schrenk descreve ainda um segundo mecanismo, a correspondência fonosemântica, em que termos do inglês são reinterpretados a partir de semelhanças sonoras percebidas com outros itens do crioulo jamaicano. Essa reanálise não precisa ser linguisticamente “válida”: basta que o falante reconheça uma associação fonológica plausível e a projete como nova significação. Um caso emblemático é o de *July*. O mês é valorizado pelos Rastafari como data de nascimento de Haile Selassie, mas, ao ser reinterpretado fonologicamente como *June-lie* (/djuun-lai/), gera conflito pela presença do elemento *lie* (“mentira”). A solução é criar *June-truth* (djuun-tchuut), forma que preserva a reverência a julho, mas elimina a conotação negativa, enfatizando a ideia de verdade.

Esse processo demonstra que, no *Dread Talk*, a ideologia Rastafari também reorganiza a relação entre som e sentido. Ao contrário da visão ocidental de arbitrariedade do signo, o registro opera segundo uma lógica motivada, em que a fonologia precisa se alinhar a valores positivos. Como nos casos analisados por Pollard e Slade, trata-se de escolhas linguísticas que são, ao mesmo tempo, comentários metapragmáticos eficazes: recusam sons associados à morte, ao engano ou à opressão e constroem alternativas que indiciam vitalidade, clareza e emancipação espiritual.

| Conclusão

A análise das contribuições de Pollard, Slade e Schrenk revela que o *Dread Talk* não pode ser reduzido a um jogo de palavras. Ao contrário, trata-se de um registro sociolinguístico sistemático, forjado em um processo de enregistramento: práticas inicialmente locais e restritas tornaram-se reflexivamente reconhecidas, comentadas e amplamente circuladas como um modo de falar distintivo, indiciando valores Rastafari de espiritualidade, resistência e coletividade. Essa consolidação mostra que o *Dread Talk* é, ao mesmo tempo, produto da história colonial jamaicana e resposta ativa a ela, ao transformar a língua em arena de crítica e emancipação.

Do ponto de vista marxista, o *Dread Talk* materializa a dimensão da linguagem como signo ideológico, em que a luta de classes se condensa em escolhas lexicais, fonológicas e gramaticais. Ao rejeitar formas associadas à morte, ao engano ou à subordinação, e ao substituí-las por alternativas que evocam vitalidade, clareza e dignidade, o *Dread Talk* atua como contradiscurso, que rompe com os valores da ordem colonial e capitalista. Ele mostra que a língua, longe de ser neutra, é campo de disputa e reconfiguração de sentidos, em que as contradições históricas se refratam e podem ser reorientadas.

Já sob a perspectiva da antropologia linguística, o *Dread Talk* exemplifica como registros emergem da articulação entre pragmática e metapragmática: não apenas pela inovação formal, mas pela reflexividade dos falantes que comentam, criticam e ressignificam os recursos linguísticos à luz de ideologias específicas. Como no caso do *Received Pronunciation* analisado por Agha (2003), o *Dread Talk* evidencia que o valor social da linguagem se sedimenta em práticas discursivas, instituições e comentários públicos. Mas, ao contrário do RP – convertido em símbolo de prestígio e posição superior na hierarquia social –, o *Dread Talk* foi enregistrado como registro de resistência e autoridade local, emblema de um projeto coletivo de descolonização cultural e linguística.

O *Dread Talk* é, portanto, uma prática comunicativa agentiva: ele não apenas reflete desigualdades históricas, mas intervém nelas, oferecendo um repertório de formas que materializam uma filosofia de resistência e esperança. Como registro, ele reconfigura a própria noção de sujeito, deslocando o “me” passivo e acusativo para o “I” coletivo, espiritualizado e ativo. Como prática social, ele denuncia a opressão colonial e capitalista, ao mesmo tempo em que projeta alternativas de vida e de sociabilidade. Como signo ideológico, ele mostra que a luta de classes se trava também na arena da linguagem, onde sons e palavras podem ser armas simbólicas.

O *Dread Talk* pode, assim, ser lido à luz de uma sociolinguística da esperança (Silva; Lee, 2024) ou dos letramentos de reexistência (Souza, 2011), isto é, a partir de abordagens que não apenas diagnosticam formas de opressão inscritas na linguagem, mas que também acompanham como sujeitos em contextos de desigualdade reorientam recursos comunicativos para projetar futuros alternativos. Nesse sentido, a esperança não é concebida como crença ingênua num futuro melhor, mas como prática de reorientação do conhecimento (Miyazaki, 2004; ver também Borba, 2019; Silva; Mariani; Lee, 2024), em que o passado violento do colonialismo e da escravidão é reelaborado em signos que apontam para vitalidade e trabalho coletivo. O *Dread Talk* mostra que a língua não apenas reflete desigualdades históricas, mas também abre caminhos de criação e reexistência, oferecendo gramáticas de vida diante da necropolítica (Mbembe, 2016). Assim, permanece em aberto a tarefa analítica de explorar, em perspectiva comparativa, os modos pelos quais registros de resistência podem ser reorientados como registros de esperança em outros contextos históricos e sociais – na diáspora africana, nas periferias urbanas ou em movimentos sociais contemporâneos.

| Referências

AGHA, A. The social life of cultural value. **Language & communication**, v. 23, n. 3-4, p. 231-273, 2003.

AGHA, A. **Language and social relations**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

AGHA, A. Tropes of slang. **Signs and Society**, v. 3, n. 2, p. 306-330, 2015.

ARENDS, J. The socio-historical background of creoles. *In*: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (ed.). **Pidgins and creoles: an introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 15-24.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BAKAN, A. B. **Ideology and class conflict in Jamaica: the politics of rebellion**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1990.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1990. p. 71-210.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução, notas e posfácio de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORBA, R. Injurious signs: the geopolitics of hate and hope in the linguistic landscape of a political crisis. *In*: PECK, A.; STROUD, C.; WILLIAMS, Q. (ed.). **Making sense of people and place in linguistic landscapes**. Londres: Bloomsbury, 2019. p. 161-182.

BORBA, R. Enregistering “gender ideology” The emergence and circulation of a transnational anti-gender language. **Journal of Language and Sexuality**, v. 11, n. 1, p. 57-79, 2022.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996. v. 116.

BRATHWAITE, E. K. **The development of creole society in Jamaica, 1770-1820**. Oxford: Clarendon Press, 1971.

BRIGGS, C. L. Mediating infanticide: theorizing relations between narrative and violence. **Cultural Anthropology**, v. 22, n. 3, p. 315-356, 2007.

BUCKNOR, M. A. The sounds of resistance: dub poetry, postcoloniality and the performance of protest. **Anglistica**, Napoli, v. 15, n. 2, p. 39-54, 2011.

CALVET, L. J. **Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CHEVANNES, B. **Rastafari: roots and ideology**. Syracuse: Syracuse University Press, 1994.

CLAMPETT, A. **Jamaican creole: a morphological and syntactic analysis**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Oslo, Oslo, 2011.

CRONON, E. D. **Black Moses: the story of Marcus Garvey and the universal negro improvement association**. Madison: University of Wisconsin Press, 1955.

DECAMP, D. Toward a generative analysis of a post-creole speech continuum. *In*: HYMES, D. (ed.). **Pidginization and creolization of languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1971. p. 349-370.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32.

ERIKSEN, T. H. Creolization in anthropological theory and in Mauritius. *In*: STEWART, C. (ed.). **Creolization: history, ethnography, theory**. New York: Routledge, 2019. p. 153-177.

FARQUHARSON, J. T. The black man's burden? Language and political economy in a diglossic state and beyond. **Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik**, v. 63, n. 2, 2015.

GAL, S.; IRVINE, J. **Signs of difference: language and ideology in social life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GARDNER, W. J. **A history of Jamaica from its discovery by Christopher Columbus to the Year 1872**. London: Frank Cass, 2005.

GRILLO, S. V. C. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.

GRITZNER, J. H. **Jamaica**. Philadelphia: Chelsea House Publishers, 2004.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HANKS, W. F. **Language and communicative practices**. Boulder: Westview Press, 1996.

HENRIQUES, F. **Family and colour in Jamaica**. London: Eyre & Spottiswoode, 1953.

HIGMAN, B. W. **Plantation Jamaica, 1750-1850**: capital and control in a colonial economy. Kingston: University of the West Indies Press, 2005.

HOMIAK, J. P. Dub history: soundings on rastafari livity and language. *In*: CHEVANNES, Barry (ed.). **Rastafari and other African-Caribbean worldviews**. London: Macmillan, 1995. p. 127-181.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IRVINE J.; GAL, S. Language Ideology and Linguistic Differentiation. *In*: KROSKRITY, P. (org.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe: American Research Press, 2000. p. 35-84.

KING, S.A. **Reggae, rastafari, and the rhetoric of social control**. Jackson: University Press of Mississippi, 2002.

KROSKRITY, P. V. Language ideologies – evolving perspectives. *In*: JASPERS, J.; ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (ed.). **Society and language use**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 192-211.

KROSKRITY, P.V. Language ideologies: evolving perspectives. *In*: KROSKRITY, P.V. (ed.). **Language ideologies**: practice and theory. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 1-42.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

MANGET-JOHNSON, C. A. **Dread talk**: the rastafarians' linguistic response to societal oppression. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Geórgia, 2008.

MARTIN, T. **Race first**: the ideological and organizational struggles of Marcus Garvey and the universal negro improvement association. Westport: Greenwood Press, 1976.

MARTÍN MATAS, A. Dub poetry: una revolución literaria. **Cuadernos del Ateneo**, La Laguna, n. 18, p. 71-78, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MINTZ, S. W. **Three Ancient Colonies**: caribbean themes and variations. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

MIŠTINA, J. **From Babylon to Zion**: rastafarian language as a manifestation of resistance and revitalization. 2016. Dissertação (Mestrado em Filologia Inglesa) – Masaryk University, Brno, 2016.

MIYAZAKI, H. **The method of hope**: anthropology, philosophy, and Fijian knowledge. Stanford: Stanford University Press, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística na e para além da educação formal. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 34, p. 87-94, 2007.

PATRICK, P. L. **Urban jamaican creole**: variation in the mesolect. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

POLLARD, V. Dread talk: the speech of the rastafarians of Jamaica. **Caribbean Quarterly**, v. 26, n. 4, 1980.

POLLARD, V. **Dread Talk**: the language of rastafari. Montreal: McGill-Queen's University Press, 2000.

POLLARD, V. Sound and power: the language of the Rastafari. *In*: MAKONI, S.; SMITHERMAN, G.; BALL, A. F.; SPEARS, A.K. (org.). **Black Linguistics**: language, society, and politics in Africa and the Americas. London: Routledge, 2003.

RADICS, G.; KELEMEN, J. Directions for a marxist linguistics. **Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae**, Budapest, v. 38, n. 1/4, p. 167-176, 1988.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROCHA, F.G. Raça e classe na gestão da população: a importância da obra de Clóvis Moura. **Lua Nova**, São Paulo, n. 93, p. 201-232, 2013.

SATO, C. Substratum, superstratum, and universals in creole genesis: evidence from jamaican creole. *In*: BYRNE, F.; HUEBNER, T. (ed.). **Development and structures of creole languages**: essays in honor of Derek Bickerton. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 183-205.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and language policy**. London: Routledge, 1996.

SCHRENK, H. M. The positive-negative phenomenon and phono-semantic matching in rasta talk. *In*: NASSENSTEIN, N.; HOLLINGTON, A. (org.). **Youth language practices in africa and beyond**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

ŠILBERSKÝ, J. **The rastafari movement and its theology of liberation**. 2011. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Charles University, Praga, 2011.

SILVA, D. O texto entre a entextualização e a etnografia: um programa jornalístico sobre belezas subalternas e suas múltiplas recontextualizações. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 14, n. 1, p. 67-84, 2014.

SILVA, D. Papo Reto: The politics of enregisterment amid the crossfire in Rio de Janeiro. **Signs and Society**, v. 10, n. 2, p. 239-264, 2022.

SILVA, D.; LEE, Jerry W. **Language as hope**. Cambridge University Press, 2024.

SILVA, D. N.; MARIANI, L.; LEE, J. W. Hope as a local practice. **Language in Society**, v. 53, n. 5, p. 791-812, 2024.

SILVERSTEIN, M. Shifters, linguistic categories, and cultural description. *In*: BASSO, K.H.; SELBY, H.A. (ed.). **Meaning in anthropology**. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976. p. 11-55.

SILVERSTEIN, M. Language structure and linguistic ideology. *In*: CLYNE, P.R.; HANKS, W. F.; HOFBAUER, C. L. (ed.). **The elements: a parasection on linguistic units and levels**. Chicago: Chicago Linguistic Society, 1979. p. 193-247.

SILVERSTEIN, M. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. *In*: LUCY, J.A. (ed.). **Reflexive language: reported speech and metapragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 33-58.

SLADE, B. Overstanding Idren: Special Features of Rasta Talk Morphology. **Journal of pidgin and creole languages**, Amsterdam, v. 33, n. 2, p. 280-306, 2018.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência – poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STORR, J. Dread talk and thoughts: beyond creolization and passive resistance. **A Journal of the Caribbean & Its Diasporas**, v. 5, n. 1, 2002.

THOMASON, S. G.; KAUFMAN, T. **Language contact, creolization, and genetic linguistics**. Berkeley: University of California Press, 2023.

TROUILLOT, M.-R. Culture on the edges: creolization in the plantation context. **Plantation Society in the Americas**, Baton Rouge, v. 5, n. 1, p. 8-28, 1998.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WESTPHAL, M. F. V. Realization of verbal inflection in jamaican creole. **Folia Linguistica**, Berlin, v. 49, n. 2, p. 501-544, 2015.

WILLIAMS, E. **Capitalism and Slavery**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2012.

WILSON, P. J. **Crab Antics**: a caribbean case study of the conflict between reputation and respectability. Long Grove: Waveland Press, 1998.

WOOLARD, K. A. Introduction: language ideology as a field of inquiry. *In*: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (ed.). **Language ideologies**: practice and theory. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 3-47.

ZAJAÇ, M. **Rastafari**: dread and redemption. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) – Jagiellonian University, Cracóvia, 2011.

Como citar este trabalho:

MARTIM, Marcos Vinícius; SILVA, Daniel Nascimento e. Língua e luta de classes: o Dread Talk como registro sociolinguístico de resistência. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 193-221, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 12/08/2024 | Aceito em: 14/09/2025.

Submetido em: 15/08/2024 | Aceito em: 14/09/2025.

Aspectos do aspecto: revisitando a discussão sobre os morfemas aspectuais do português

Maurício RESENDE¹

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
| mauricio.s.resende@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-7487-5043>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4001>

Resumo: Este artigo discute a natureza morfossemântica dos morfemas de aspecto gramatical do português – em particular, da variedade brasileira – com destaque para os expoentes das então chamadas “formas nominais do verbo”, a saber, infinitivo (-r), gerúndio (-nd-) e particípio (-d-). Com base em dados coletados via introspecção bem como a partir de pesquisa documental (ou seja, consulta a dicionários e buscas na internet), este trabalho discute a composição aspectual, à luz da Semântica Formal, dos morfemas que compõem o inventário aspectual do português. Para tanto, este artigo, primeiramente, aborda o problema da caracterização aspectual do ponto de vista empírico e conceitual e, na sequência, discute que tipos de leitura são (ou podem ser) associados aos diferentes empregos dos morfemas de infinitivo, gerúndio e particípio. Ao final, a ideia é mostrar que esses morfemas preservam sua composicionalidade semântica, independentemente do ambiente em que ocorrem e, adicionalmente, fornecer um quadro mais amplo dos morfemas aspectuais no português, na interface entre morfologia e semântica.

Palavras-chave: Aspecto. Morfemas aspectuais. Infinitivo. Gerúndio. Particípio. Semântica Formal.

Aspects of aspect: reviewing the discussion of Portuguese aspectual morphemes

Abstract: This paper discusses the morphosemantic nature of grammatical aspect morphemes in Portuguese – particularly in the Brazilian variety – with a focus on the exponents of the so-called “nominal forms of the verb,” namely the infinitive (-r), gerund (-nd-), and participle (-d-). Based on data collected through introspection as well as from documentary research (i.e., consultation of dictionaries and online searches), this study analyzes the aspectual composition of these morphemes within the framework of Formal Semantics. To this end, the paper first addresses the problem of aspectual characterization from both an empirical and conceptual standpoint and subsequently discusses the types of readings that are (or can be) associated with the various uses of the infinitive, gerund, and participle morphemes. Ultimately, the aim of this paper is to demonstrate that these morphemes retain their semantic compositionality regardless of the syntactic environments in which they occur, and to provide a broader overview of aspectual morphemes in Portuguese at the interface between morphology and semantics.

Keywords: Aspect. Aspectual morphemes. Infinitive. Gerund. Participle. Formal Semantics.

| Introdução

A discussão acerca da categoria ASPECTO² gramatical é bastante extensa e multifacetada (além de ser, em muitos casos, controversa). Tal categoria é definida como sendo a expressão de “diferentes formas de conceber a constituição temporal interna de uma situação” (Comrie, 1976, p. 3). Dito de outro modo, uma dada eventualidade (evento ou estado) pode ser expressa descritivamente, via de regra, como concluída (ASPECTO PERFECTIVO), exemplificado em (1a), ou como não concluída (ASPECTO IMPERFECTIVO), sendo possível expressar a imperfectividade de uma dada eventualidade como uma série de eventos/ estados (ASPECTO HABITUAL), como em (1b), ou como uma eventualidade em andamento (ASPECTO PROGRESSIVO), como em (1c).

- (1) (a) Ana varreu a casa (ontem).
(b) Ana varre a casa (todo sábado).
(c) Ana está varrendo a casa (enquanto falamos).

Do ponto de vista semântico, não raramente, a categoria de aspecto é analisada e discutida junto às categorias de TEMPO e de ACIONALIDADE³, dado o grau de intersecção entre elas. No que tange à categoria de tempo, por exemplo, a intersecção com o aspecto se dá em uma dimensão semântica, sendo o *tempo* referente à constituição temporal “externa”, isto é, a um ponto na linha temporal (passado, presente, futuro), mas também em uma dimensão morfológica, pois, em muitas línguas, há apenas um morfema para expressar tanto tempo quanto aspecto; por exemplo, no português, em que *-va* em *cantava* não indica apenas tempo passado, mas também aspecto imperfectivo.

Com a acionalidade, a categoria de aspecto se intersecta na noção de “conclusão” de uma dada eventualidade: ao passo que o aspecto apresenta a situação como estando ou não concluída, independentemente de quais propriedades exibe, a acionalidade envolve TELICIDADE; isto é, a propriedade de uma dada situação ter inerentemente um ponto de culminação – um *telos*. Especificamente, um predicado como *cair* é inerentemente télico (ou seja, o que sabemos sobre cair envolve o reconhecimento de que, em algum momento, esse evento atinge um ponto de culminação – a queda) independentemente de se tal evento é apresentado como concluído (o *copo caiu*) ou em andamento (o *copo estava caindo quando Ana o pegou*).

2 Também chamado de “aspecto gramatical”, “aspecto externo”, “aspecto de ponto de vista” e “aspecto verbal”.

3 Também conhecido como “aspecto lexical”, “aspecto interno”, “aspecto de situação” e “Aktionsart”.

Para além das fronteiras da dimensão semântica, há questões que versam sobre sua expressão; em particular, sobre qual é o inventário morfológico (ou morfossintático) de uma dada língua para expressar os diferentes valores aspectuais. A respeito dessa questão, o português, por exemplo, não dispõe de um repertório de morfemas discretos para expressar aspecto, pelo menos nas formas finitas do domínio verbal. Como recém-mencionado, *-va* não expressa apenas aspecto, mas também tempo; ao mudar o tempo, muda-se também a expressão: *está cantando* (também imperfectivo, mas presente) ou *cantou* (também passado, mas perfectivo).

Essa propriedade, conhecida como CUMULAÇÃO, coloca desafios adicionais para a discussão sobre a expressão de aspecto por duas razões principais, quais sejam: (i) isolar a expressão da categoria de aspecto da de outras categorias e (ii) identificar, com clareza, expoentes aspectuais na ausência de uma marca morfológica discreta. No bojo dessas considerações, o presente trabalho tem o objetivo de discutir o problema da expressão do aspecto em português com foco em uma questão menos discutida na literatura, a saber, a expressão de aspecto no domínio derivacional: o inventário morfológico do português na formação de, por exemplo, nomes de participante de evento como *visitante* e *graduando*, para além de evento expressos por formas verbais como *visitava* ou *graduou(-se)*.

Especificamente, o objetivo deste trabalho é mostrar qual a denotação dos principais morfemas de aspecto do português e argumentar que eles dão a mesma contribuição semântica nos diferentes contextos em que aparecem, ainda que certos contextos possam contribuir composicionalmente para o significado da estrutura em que esses morfemas aparecem; ou seja, nem sempre será apenas o morfema o portador do significado da expressão. Além disso, segundo a análise defendida neste trabalho, a variação na expressão é uma questão (idiossincrática) morfológica, não semântica.

Para tanto, este trabalho está dividido da seguinte forma: em § 2, eu vou apresentar um panorama acerca da expressão de aspecto no português bem como uma breve revisão da literatura acerca da contribuição semântica dos morfemas nos domínios verbais finito e não finito. Na sequência, em § 3, eu vou introduzir uma análise formal para os principais morfemas de aspecto, em uma *abordagem relacional de aspecto* (Binnick, 2006) já discutidas na literatura, e mostrar as suas diferentes ocorrências em português, a saber, aspecto progressivo (§ 3.1), aspecto habitual (§ 3.2), aspecto perfectivo (§ 3.3) e aspecto neutro (§ 3.4). Em síntese, este trabalho visa a discutir, de forma mais aprofundada, a denotação dos morfemas individuais, de modo que seja

possível otimizar o mapeamento da relação entre forma e significado em uma perspectiva formal.

| A expressão de aspecto em português

Tradicionalmente, desde a postulação de um templatô para os morfemas verbais do português por Camara Jr. (1970, p. 104), a expressão de aspecto tem sido concebida como parte constitutiva do SUFIXO MODO-TEMPORAL (SMT) que fica entre o TEMA (T) (RAIZ (R) + VOGAL TEMÁTICA VERBAL (VT)) e o SUFIXO NÚMERO-PESSOAL (SNP), como esquematizado em (2). Com base nesse templatô, característico de modelos item-e-arranjo, é possível admitir, seguindo Monteiro (2002) e Schwindt (2014, p. 154), que os morfemas cumulativos que expressam aspecto nas formas verbais finitas são aqueles do Quadro 1.

(2) T (R + VT) + SF (SMT + SNP)

Quadro 1. Morfemas que expressam aspecto nas formas verbais finitas

Morfema MT	Categoria	Exemplo
-ra-	PRET.PERF.IND.3.PL.	amaram
-va-	PRET.IMPERF.IND.1CL.	amava
-a-	PRET.IMPERF.IND.2/3CL.	bebia / dormia
-sse-	PRET.IMPERF.SUB.	amasse
-e-	PRES.SUB.1CL.	ame
-a-	PRES.SUB.2/3CL.	beba / durma
-ria-	FUT.PRET.IND.	amaria
-r-	FUT.PRES.IND.	amará
-r-	FUT.SUB.	(quando ele) amar

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 1 ilustra o cenário da cumulatividade na expressão do aspecto no domínio verbal finito do português. Seguindo o templatô em (2), várias das realizações de SMT são \emptyset (*canta- \emptyset -m* vs. *canta-ra-m*), e há ainda casos, no modo indicativo, de alomorfia condicionada pela pessoa gramatical no pretérito imperfeito (*cantávamos* vs. *cantáveis*) e no futuro do presente (*cantarei* vs. *cantará*) bem como alomorfia condicionada pela CLASSE (CL.) (*cantava* vs. *bebia/dormia*).

A partir dessa descrição simplificada e deixando de lado a discussão sobre a melhor forma de subdividir e/ou encaixar as peças morfológicas no templatô em

(2), quanto ao aspecto, há duas observações interessantes. A primeira delas é que a caracterização tradicional “SMT” exclui, de antemão, a expressão de aspecto como sendo parte constitutiva relevante daquele morfema e, adicionalmente, as únicas designações para os tempos verbais que fazem referência ao aspecto só aparecem efetivamente nas formas do pretérito (*perfeito*, *imperfeito* e *mais-que-perfeito*) e nem sempre condizem com aspecto de fato.

Isso pode ser consequência da falta de morfemas de aspecto discretos no domínio flexional finito bem como da falta de uma teorização acerca da contribuição semântica dos morfemas no Estruturalismo – modelo em que o templatismo em (2) foi formulado.⁴ De todo modo, essa terminologia tradicional (apresentada na “categoria” do Quadro 1) pode eventualmente mascarar as leituras aspectuais nos tempos verbais em que não há uma marca discreta de aspecto; em particular, nas formas simples, como o presente e o futuro – ou seja, descritivamente, o reconhecimento de leituras aspectuais depende, às vezes, da existência de morfemas discretos e, até mesmo, de uma designação que contemple a contraparte aspectual.

A segunda observação é a de que, desconsiderando as marcas zero e as alomorfas, o número de morfemas que efetivamente expressam aspecto é ainda mais reduzido. Além disso, no domínio finito, a informação de aspecto é dada cumulativamente com a de tempo e modo (e, às vezes, concordância), e algumas leituras aspectuais não são mais expressas no português brasileiro (PB) por morfemas discretos, mas por perífrases verbais como é o caso do pretérito mais-que-perfeito (*amara* vs. *tinha amado*).

Pondo de lado esses casos, uma questão que concerne à expressão de aspecto versa sobre o estatuto aspectual dos morfemas que aparecem nas formas verbais não finitas, a saber, infinitivo, gerúndio e particípio. Se por um lado, no domínio das formas finitas, a principal questão de análise é a segmentação dos morfemas, com pouca discussão sobre sua contribuição semântica (isto é, se, por exemplo, o morfema de pretérito imperfeito significa *passado* e *imperfectivo*) – mas cf. Ferreira (2017) para um tratamento formal; por outro, no domínio das formas não finitas, a segmentação dos morfemas é relativamente consensual (*-r* para infinitivo, *-nd-* para gerúndio e *-d-* para particípio), e é a sua contribuição semântica que tem sido alvo maior de divergência entre os linguistas. O Quadro 2⁵ sintetiza parte dessa controvérsia.

4 Cf. Resende (2023) para uma discussão da herança estruturalista na formulação dos problemas morfossemânticos nas teorias contemporâneas de Morfologia.

5 Na verdade, tanto Pontes (1972, p. 85) e Travaglia (1981, p. 172) quanto Rodrigues (2006, p. 85) analisam o infinitivo como sendo uma marca “neutra” de aspecto. No entanto, pela discussão dos autores, é possível

Quadro 2. Interpretação dos morfemas nas formas não finitas

Autor	Infinitivo	Gerúndio	Particípio
Pontes (1972)	sem valor aspectual	linear	não linear
Travaglia (1981)	sem valor aspectual	imperfectivo	perfectivo
Costa (1990)		processo	resultado
Lunguinho (2006)	imperfectivo	imperfectivo	perfectivo
Rodrigues (2006)	sem valor aspectual	progressivo	

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 2 constitui apenas uma síntese de alguns trabalhos que se debruçaram especificamente sobre a contribuição semântica dos morfemas de infinitivo, gerúndio e particípio no PB. Esse quadro seria certamente maior se fossem considerados trabalhos que analisam perífrases verbais (como *estar* + gerúndio, por exemplo)⁶; porém, o escopo deste estudo jaz na contribuição semântica dos morfemas tomados isoladamente, deixando de lado a discussão de suas implicações para a caracterização dos tempos compostos ou das perífrases verbais etc.⁷, mesmo ciente de que certas nuances aspectuais não são capturadas por morfemas isoladamente (como em *tenho cantando* e *vou estar cantando*).

Por sua vez, quanto à expressão de aspecto no domínio derivacional, esta é uma linha de investigação bem menos desenvolvida para o PB. Naturalmente, há quem possa argumentar que as então chamadas “formas nominais do verbo” são também parte da morfologia derivacional; seja como for, eu vou assumir que a marca de aspecto no domínio derivacional são os morfemas que aparecem, por exemplo, em algumas nominalizações, como será abordado em § 3.

Especificamente, a próxima seção (§ 3) oferece uma análise unificada e sistemática dos morfemas de aspecto e de sua contribuição semântica nos diferentes contextos. Por motivos de espaço, eu não vou abordar a questão de como lidar com problemas especificamente morfológicos que tangem à

interpretar essa “neutralidade” como sendo uma ausência de contribuição semântica em relação a ser perfectivo ou imperfectivo. A opção por não adotar essa terminologia tem a ver com discussões mais recentes sobre as categorias aspectuais que assumem, por exemplo, que neutro é um terceiro valor aspectual e não uma ausência de aspecto. Este é o caso de Pires de Oliveira e Resende (2023, p. 8), que analisam o infinitivo do português como sendo a realização de um aspecto neutro, criando um sistema aspectual tripartite.

6 Para tanto, cf., por exemplo, Ilari e Montoanelli (1983) e Wachowicz (2002).

7 Sobre a relação entre aspecto e auxiliariedade, cf. Rech (2011) e Ilari, Oliveira e Basso (2016).

expressão do aspecto nem mesmo implementar a forma como os morfemas de aspecto interagem na estrutura morfológica/sintática.

Ainda assim, é preciso ter claro que nem tudo o que alguns trabalhos assumem como “aspectual” é, de fato, aspecto do ponto de vista semântico – cf. Bertinetto (2001) para uma discussão detalhada, Basso e Pires de Oliveira (2011) e Resende (2019) para uma análise desse problema no PB. Nesse cenário, eu vou simplesmente assumir que a categoria de *aspecto gramatical* é codificada em um estágio diferente (e posterior) na estrutura morfossintática dos predicados verbais e que as propriedades aspectuais (*stricto sensu*) devem ser tratadas à parte das propriedades das eventualidades.

| As leituras aspectuais do português

Do ponto de vista semântico, a presente análise se constrói em uma perspectiva neo-davidsoniana para a representação de eventos e assume uma visão relacional de aspecto (Klein, 1994; Ilari, 1997; Bohnemeyer, 2014)⁸ no sentido de que *aspecto* é uma relação entre o tempo de um evento e o tempo de referência, e os diferentes valores aspectuais são construídos a partir dessa relação. Como adiantado em § 1, o aspecto gramatical descreve a maneira como os eventos são descritos pelos falantes. Especificamente, seguindo Klein (1994), o aspecto gramatical é uma relação entre o tempo do evento, representado por $\tau(e)$, e o tempo de referência⁹, um intervalo de tempo, representado por i .

Formalmente, aspecto (Asp) é uma categoria codificada posteriormente à dos eventos (Schmitt, 2001, p. 433; Wachowicz; Foltran, 2006, p. 227) e denota uma função que toma um conjunto de eventos e retorna um conjunto de intervalos de tempo. A relação entre o tempo do evento e o tempo de referência é definida pelo traço do aspecto: se Asp for [PERFECTIVO], então $\tau(e) \subset i$; se for [IMPERFECTIVO], então $\tau(e) \supseteq i$. Não obstante, como mencionado, o português faz uma distinção morfológica adicional no que tange à codificação do aspecto imperfectivo, que pode ser progressivo ou habitual, como mostrado a seguir.

| O aspecto progressivo

Sobre o aspecto progressivo, eu vou assumir que $Asp_{[PROGRESSIVO]}$ é sempre realizado por *-nd-* e que denota uma função que toma um conjunto de eventos e retorna um conjunto de intervalos de tempo em que o tempo de referência

8 Cf. Binnick (2006) para uma breve apresentação de outras abordagens e para referências.

9 Para Klein (1994). “tempo do tópico”; às vezes, também chamado “momento de referência” (Ilari, 1997).

está contido dentro do tempo do evento. Isso captura a leitura de evento “em progresso”; a parte do evento descrita pela falante é a que focaliza o seu desenvolvimento (sem se comprometer com a sua conclusão). Essa leitura é formalmente representada em (3)¹⁰, inspirada em Bohnemeyer (2014) – “P” indica a propriedade denotada pela raiz.

$$(3) \llbracket [\text{PROG}] \rrbracket = \lambda i. \lambda P. \exists e. P(e) \wedge \tau(e) \supset i$$

No presente trabalho, o foco da análise reside apenas na contribuição semântica do morfema e não na de outros elementos que podem coocorrer com ele – como, por exemplo, na diferença entre *Ana está fazendo gracinha* vs. *Ana vive fazendo gracinha*, em que o verbo finito certamente dá alguma contribuição aspectual para a construção do significado do predicado. De todo modo, cabe mostrar que o morfema de progressivo que ocorre com verbos em perífrases e/ou locuções é o mesmo morfema que ocorre nas nominalizações gerundivas, como (4), e nas orações adverbiais, como (6a), (7a) e (8a) a seguir.

- (4) (a) orientando, educando, graduando, formando, doutorando
(b) vestibulando, mestrando

Uma discussão preliminar sobre as nominalizações gerundivas no PB aparece instanciada em Araújo-Adriano (2021) e Resende e Basso (2024); os exemplos em (4a) têm uma contraparte verbal, ao passo que aqueles em (4b) não têm (**vestibular_[V]*, **mestrar*). A leitura de evento em progresso está presente nessas nominalizações de participante no sentido de que o que caracteriza o indivíduo é a duração do seu estado de “participação” em um evento em progresso.

Assim como no caso das perífrases verbais, o paradoxo do imperfectivo (Dowty, 1979) também se aplica às nominalizações gerundivas. Tendo em vista o seu comportamento com diferentes classes de aspecto lexical, dado um predicado ϕ de atividade, como *orientar*, ϕ ter sido feito por um certo período de tempo acarreta que ϕ foi feito. Nesse raciocínio, se Carlos estava orientando Pedro, então Carlos orientou Pedro, da mesma forma que se Pedro era orientando de Carlos, então Carlos orientou Pedro (independentemente de por quanto tempo); logo, (*ser*) *orientando* acarreta que houve orientação.

Por sua vez, com relação aos predicados *accomplishment* do tipo de *formar(-se)*, ϕ ter sido feito por um certo período de tempo não acarreta que ϕ foi

10 É verdade que, desde Landman (1992), os semanticistas admitem que uma análise puramente extensional do progressivo não dá conta de capturar alguns fatos importantes, como o comprometimento com a existência de objetos que são criados por eventos *accomplishment*, sem que esses eventos tenham sido concluídos. Como a presente discussão está focada nas diferentes relações entre temporais, eu vou assumir uma análise extensional (e mais simplista) de aspecto progressivo.

feito. Seguindo esse raciocínio, *Pedro estava se formando* não acarreta que *Pedro se formou*, da mesma sorte que *Pedro era formando* não acarreta que *Pedro se formou* ou que *Pedro é formado*. Portanto, de acordo com esse teste, o paradoxo do imperfectivo se aplica também às nominalizações, o que é uma evidência de que se trata do mesmo morfema.

Um segundo teste para aferir as propriedades aspectuais de uma dada forma é apresentado por Müller (2020): a coocorrência com modificadores como *depois* requer que a forma modificada apresente um evento completado. Isso explica por que (5a) é malformado, mas (5b) não é. Quanto a (5c), a inserção de um modificador durativo torna a sentença bem-formada.

- (5) (a) *Depois de orientando, Pedro pode solicitar auxílio financeiro.
(b) Depois de orientado, Pedro pode solicitar auxílio financeiro.
(c) Enquanto orientando, Pedro pode solicitar auxílio financeiro.

Por fim, quanto ao morfema de progressivo que aparece nos verbos que encabeçam orações adverbiais, eu vou assumir que elas podem ser de dois tipos, a saber, temporais, como (6a) e condicionais, como (7a) – essas orações já aparecem discutidas em Lunguinho e Bertucci (2013).

- (6) (a) Entrando no elevador, Ivone encontrou Rebeca.
(b) Quando entrava no elevador, Ivone encontrou Rebeca.
(7) (a) Orientando Pedro, Carlos cumprirá as exigências do programa.
(b) Se orientar Pedro, então Carlos cumprirá as exigências do programa.

Para a leitura temporal, em (6a), pode-se admitir que a oração adverbial denota, na verdade, o tempo de referência em relação ao evento de encontro, e que a leitura é de simultaneidade; ou seja, o evento de encontro com Rebeca é simultâneo ao evento de entrada no elevador. Especificamente nesse exemplo, o (tempo do) evento *achievement* de encontro está contido dentro do tempo de referência, que é o evento *achievement* da entrada. Nesse caso, a parte relevante da forma lógica de (6a), inspirada na proposta de Müller (2020), é (8). Vale notar que a interpretação de (8) é derivada de (3), e o tempo de referência é, assim, o evento expresso pelo verbo no gerúndio.

$$(8) \exists e. \exists e'. \text{ENCONTRAR}(e) \wedge \text{ENTRAR}(e') \wedge \tau(e') \supset \tau(e)$$

Por sua vez, no caso da leitura condicional, em (7a), para além da contribuição semântica do progressivo, há dois ingredientes adicionais. O primeiro deles é o de que a oração adverbial não expressa um evento simultâneo, mas uma relação entre um evento antecedente e um evento conseqüente; isto é, colocando de forma muito simplificada, um período do tipo ϕ -ndo *x*, *então y* estabelece

uma relação entre duas eventualidades em que a segunda é consequência da primeira.

O segundo detalhe tem a ver com o tipo de predicado que pode aparecer nesse adjunto condicional. Como já apontado pela literatura, o aspecto progressivo é compatível com predicados de atividade e de *accomplishment* (indicando a leitura de evento em progresso), mas não prototipicamente com predicados estativos e de *achievement* (Lunguinho; Bertucci, 2013). Com os *achievements*, o progressivo parece indicar um intervalo de tempo anterior ao atingimento do *telos* e à mudança de estado – um estágio “preparatório” como em *Pedro está chegando*. Seja como for, para os presentes propósitos, o que é relevante na combinação do progressivo com as classes acionais é o que se observa no comportamento dos estativos (Basso; Ilari, 2004; Lunguinho; Bertucci, 2013; Bertucci; Rothstein, 2019).

Já é bastante sabido que o PB é uma língua muito menos restritiva (do que o inglês, por exemplo) quanto ao emprego do aspecto progressivo com estativos. Seja como for, o comportamento do morfema de progressivo com verbos nocionalmente estativos não é uniforme. Em (9), observa-se uma sistematização a respeito do comportamento de predicados estativos no aspecto progressivo – adaptada de Ilari e Basso (2004, p. 21).

- (9) Se ϕ é um predicado estativo, então ϕ -ndo...
- (a) ...é interpretado como presente simples (ou seja, aspecto habitual)
João está gostando de filmes.
 - (b) ...é interpretado como um predicado télico (no caso, um *accomplishment*)
João está ficando alto.
 - (c) ...é interpretado como tendo um sentido transitório (ou seja, incoativo)
João está sabendo a resposta.
 - (d) ...é agramatical no caso dos verbos “tipicamente estativos”
*João está tendo um carro.

No entanto, apesar de haver uma subclasse “tipicamente estativa” que impõe restrições quanto ao aspecto progressivo, é justo afirmar que esta não é uma restrição que pesa sobre o morfema de progressivo em construções condicionais, como mostram os dados em (10)-(14); (11d) repetida em (10a) por conveniência. Nesse tipo de construção, mesmo leituras tipicamente estativas são bem formadas com o *morfema de progressivo*, ainda que não com a *perífrase progressiva*. A questão que se coloca, então, é a de qual a contribuição do morfema de progressivo nesses casos.

- (10) (a) *João está tendo um carro.
(b) Tendo um carro, João pode trabalhar como uber.

- (11) (a) *João está tendo olhos verdes.
(b) Tendo olhos verdes, João pode interpretar Harry Potter na peça da escola.
- (12) (a) *Está devendo chover (cf. deve chover).
(b) O tempo está nublado, devendo chover todo final de semana.
- (13) (a) *Brasília está sendo a capital do Brasil.
(b) Sendo a capital do Brasil, Brasília pode sediar a final da Copa do Mundo.

O que esses exemplos mostram é que não há restrição da classe acional quanto ao emprego do morfema de progressivo quando em orações adverbiais com leitura condicional. De todo modo, informalmente, uma sentença como (7a) afirma que se houver um evento e (orientação de Pedro) cujo tempo contiver o tempo de referência, então haverá um evento e' (cumprimento das exigências). Ainda que isso seja uma supersimplificação, essa intuição sugere que é possível manter a contribuição semântica do morfema de progressivo (como dado em (3)) também nesse contexto.

| O aspecto habitual

No que diz respeito ao aspecto habitual, como qualquer tipo de imperfectivo, eu vou assumir que $Asp_{[HABITUAL]}$ denota uma função que toma um conjunto de eventos (isto é, quantifica sobre uma variável de evento) e retorna um conjunto de intervalos de tempo em que o tempo de referência está contido dentro do tempo do evento. O que distingue esse valor aspectual do progressivo são a leitura genérica – para Müller (2020), derivada da presença de um operador genérico (GEN) – e a intuição de que o tempo de referência está contido dentro do tempo de toda a sequência habitual em vez de dentro de algum de seus subeventos.¹¹

Informalmente, seguindo Müller (2020, p. 246), a intuição subjacente a um hábito é a de que um dado evento e ocorre “se há uma situação em que e ” ou “se há um contexto apropriado para e ”. No domínio verbal, o aspecto habitual é expresso no PB no pretérito imperfeito e no presente simples, como mostram os exemplos em (18). No caso dos eventos, eu vou assumir que o tempo da sequência de eventos que caracteriza o hábito contém o tempo de referência (daí a leitura ser imperfectiva, $\tau(e) \supseteq i$); porém, no caso dos estados, eu vou assumir que se trata de predicados homogêneos e que, então, o desenvolvimento do estado (e_s) no tempo é simultâneo ao tempo de referência (assim, $\tau(e_s) = i$), como mostram os exemplos em (14).

¹¹ Cf. Ferreira (2016) para uma análise alternativa e Alexeyenko (2018) para alguns problemas emergentes na análise quantificacional (da leitura genérica); para os propósitos do presente trabalho, esses problemas podem ser ignorados.

- (14) (a) Marta fumava.
 (b) Marta fuma.
- (15) (a) Marta adorava Sílvia.
 (b) Santa Catarina fica entre o Rio Grande do Sul e o Paraná.

Semanticamente, então, a diferença entre o pretérito imperfeito e o presente simples é apenas de tempo; ou seja, da relação entre o tempo do hábito e o tempo de fala ($\tau(e) > t_0$ e $\tau(e) < t_0$) – em que “ $\tau(e) < t_0$ ” captura a intuição por trás de (14a) e (15a). A ausência de um morfema discreto para o aspecto habitual no tempo presente (junto à ausência de um morfema discreto para o próprio tempo presente) faz com que a expressão desse tempo verbal seja \emptyset – o que não raramente leva ao tratamento do tempo PRESENTE como *semanticamente não marcado* quando, na verdade, ele é apenas *morfofonologicamente não marcado*.

Pondo de lado o domínio flexional, eu vou adicionalmente assumir, seguindo Resende e Basso (2024), que o aspecto habitual também aparece no domínio derivacional/nominal e que é expresso por *-nte* – uma análise que, com outros termos, já aparece defendida em Medeiros (2006). Como mostram os exemplos a seguir, as formas no PARTICÍPIO PRESENTE¹² podem ser nomes, como (16), e adjetivos, como (17) – embora haja casos em que uma mesma forma possa ocorrer em ambas as categorias.

- (16) (a) fumante, estudante, governante, amante, servente, ficante¹³
 (b) feirante, cliente, farsante, gestante, lactante, suplente, comediante
 (c) visitante, assaltante, ajudante, assistente, acompanhante
- (17) (a) transante, militante, crescente, intrigante, cativante, insistente, relutante
 (b) emocionante, intrigante, atraente, comovente, interessante

A intuição subjacente às nominalizações em (16a) é a de que elas denotam participantes envolvidos em eventos que se repetem e cuja paráfrase pode ser feita no tempo PRESENTE: “assaltante” é aquele que assalta. Com base nessa intuição, eu vou defender que há, nesses casos, também uma leitura habitual. Por exemplo, não se considera “ficante” alguém com que se ficou apenas uma vez; é necessário que haja um certo número de eventos de *ficar* para um indivíduo ser caracterizado como tal. O mesmo raciocínio se aplica a *fumante*: um indivíduo que fumou uma única vez na vida não é considerado um

12 Esta é uma terminologia que remete à origem etimológica dessas formas no latim clássico. Ao empregá-la, eu não estou me comprometendo com a análise que subjaz à cunhagem desse termo, mas apenas utilizando um rótulo que sincronicamente reúne diferentes formas em *-nte*.

13 As redes sociais têm registrado certas formas inovadoras de participio presente, dentro do campo semântico de paquera, tais como *conversante*, *olhante*, *curtinte* (*/curtante*) etc. Todas denotando aspecto habitual.

fumante. Interessante também é o nome *governanta* (em que se muda apenas a vogal final do nome em relação a *governante*), que preserva o significado de habitualidade no sentido recém-descrito, qual seja: de iteração de eventos.

O mesmo raciocínio para os nomes em (16a) se aplica aos adjetivos em (17a): *transante* é alguém envolvido em vários eventos de *transar* assim como *insistente*, em eventos de *insistir* e *cativante* de *cativar*. A diferença entre esses casos e os em (16a) é apenas de categoria. Naturalmente, a grande maioria dos participípios presentes no PB atual são herança dos participípios presentes latinos e, por isso, devido ao movimento natural da mudança linguística com o passar do tempo, estão repletos de idiosincrasias e significados especializados. O movimento, então, é o de tentar recuperar alguma composicionalidade e relação semântica entre essas formas sincronicamente.

Como também mostrado por Resende e Basso (2024), é possível tratar da contribuição individual dos morfemas sem depender da unidade que eles formam: a palavra. Isso fica claro em casos como *amante*. Apesar de a base ser estativa – *amar* –, o nome *amante* não denota (apenas) “aquele que ama”; a interpretação preferencial é a de alguém que mantém relações extraconjugais, e essa “repetição de eventos extraconjugais” é algo que pode ser depreendido do sufixo de aspecto habitual; intuitivamente, para ser considerado *amante*, um indivíduo precisa estar envolvido em mais de um evento de “amar”.

Em última análise, a raiz \sqrt{AM} ter uma interpretação não composicional no contexto nominal não obsta a interpretação composicional do morfema de aspecto. Sendo esse o caso, diferentemente de Medeiros (2006) e seguindo Resende e Basso (2024), eu vou assumir que o morfema de aspecto habitual *-nte* pode ter sua leitura preservada mesmo quando a raiz apresentar alguma leitura não composicional (determinada contextualmente) ou quando se tratar de uma raiz “não verbal”, como nos casos em (16b), ou de uma raiz não mais reconhecível sincronicamente; por exemplo, *lactante* é alguém que amamenta (iterativamente) mesmo que não haja um verbo **lactar* derivado de \sqrt{LACT} ; o mesmo raciocínio vale para *cliente* etc.

Finalmente, com relação aos nomes em (16c) e aos adjetivos em (17b), uma nuance semântica interessante deve ser observada. Nomes agentivos que denotam profissões, embora exibam (na presente análise) um valor habitual, também podem disparar uma leitura episódica. Por exemplo, da mesma sorte que *fofoqueiro* e *manobrista* remetem a indivíduos envolvidos comumente em mais de um evento de *fofocar* e *manobrar* (um carro), os nomes em (16c), bem como alguns nomes em (16b) e os adjetivos em (17b), podem apresentar

uma leitura agentiva episódica. Dito de outro modo, pode-se caracterizar um indivíduo como *assaltante* mesmo que ele tenha cometido um único assalto na vida, assim como *acompanhante* (em qualquer uma de suas leituras). Do mesmo modo, um indivíduo pode receber, por exemplo, uma carteirinha de “visitante” mesmo que aquela seja sua primeira e última visita a um dado local.

Essa nuance semântica de leitura habitual vs. leitura episódica é neutralizada nas nominalizações e adjetivações em *-nte*, mas pode ser observada na diferença entre, por exemplo, o gerúndio e o presente simples quando da expressão de um hábito. Bertucci e Rothstein (2019) argumentam que a diferença entre *Maria fuma* (leitura habitual) e *Maria está fumando ultimamente* (leitura habitual) é a de que o presente simples denota um hábito “estabelecido” e o progressivo, um hábito “em início” ou, mais especificamente, o “onset de um hábito” (Bertucci; Rothstein, 2019).

Seguindo esse raciocínio, uma nominalização do tipo de (17a-b) expressa que a camada nominal (das nominalizações agentivas) denota um conjunto de indivíduos que são agente de uma série de eventos (uma sequência habitual), mas uma nominalização do tipo de (16c) denota um conjunto de indivíduos que são agente de apenas o primeiro evento de uma sequência de eventos em potencial. O mesmo raciocínio se aplica a adjetivos como *emocionante*, *intrigante* etc. em (17b); um filme pode ser considerado “emocionante” tendo emocionado milhões de telespectadores ou apenas João: *João considera o filme emocionante, porque o fez chorar, mesmo ele só o tendo visto uma vez.*

| O aspecto perfectivo

A respeito do aspecto perfectivo, eu vou assumir que o $Asp_{[PERFECTIVO]}$ denota uma função que toma um conjunto de eventos e retorna um conjunto de intervalos de tempo em que o tempo de referência contém – ou é igual a – o tempo do evento, como aparece formalizado em (18); o que quer dizer que os eventos são apresentados como concluídos.

$$(18) \llbracket [PERF] \rrbracket = \lambda i. \lambda P. \exists e. P(e) \wedge \tau(e) \subseteq i$$

No entanto, diferentemente do que acontece com o aspecto progressivo, que é expresso pelo mesmo morfema nos domínios verbal e nominal (qual seja: *-nd-*), o aspecto perfectivo, assim como o aspecto habitual, tem expressões diferentes nos dois domínios. No domínio flexional, o valor perfectivo para o morfema de aspecto está sempre enfeixado com a informação de tempo e de modo – a cumulação –, o que leva à ausência de um único morfema de perfectivo para as formas finitas, como pode ser visto em *beijou*, *bebeu* e *dormiu* vs. *beijaram*,

beberam e *dormiram*, em que a expressão da perfectividade depende da pessoa gramatical (singular vs. plural), ainda que semanticamente sua contribuição seja a mesma – cf. § 1 e também o Quadro 1.

Já para as formas não finitas – as “formas nominais do verbo” – e para o domínio derivacional, eu vou assumir que a expressão de perfectividade se manifesta no morfema *-d*¹⁴, de participio. Como adiantado, o interesse do presente estudo jaz na contribuição semântica individual dos morfemas e não das perífrases, locuções e/ou construções em que eles aparecem; por isso, estão fora do escopo desta discussão o ASPECTO PERFEITO (*tenho cantado*) – que é diferente do aspecto perfectivo¹⁵–, o pretérito perfeito do subjuntivo (*tenha cantado*), a voz passiva (*a casa foi vendida*) e nominalizações do tipo *dar uma X-da*, em que “X” é uma base verbal (*dar uma varrida na casa*). Pondo de lado esses casos, é possível reconhecer a forma de participio em adjuntos temporais (orações reduzidas de participio) como (19) e também em adjetivos deverbais, como em (22) a seguir.

- (19) (a) Comprada a casa, Pedro pôde celebrar com sua família.
(b) Vencida a partida, os patrocinadores puderam comemorar.

Nas sentenças em (19) – (a) para *accomplishments* e (b) para *achievements* –, a leitura de perfectividade é evidente: os eventos de comemoração são posteriores aos eventos de compra e de vencer a partida, que são apresentados como concluídos. Porém, a má formação de predicados de estado e atividade nessas construções, como mostra (20)¹⁶, sugere que há algum outro fator regulando essas construções. Vale notar que não se trata de uma restrição sintática, pois todos os verbos em (19) e (20) são transitivos diretos.

- (20) (a) ??Empurrado o carrinho, João conseguiu fechar o portão.
(b) ??Ninada a criança, a mãe conseguiu terminar a leitura do livro.
(c) *Amada a Maria, Carlos a pediu em casamento.
(d) *Adorada a ideia, a equipe decidiu começar o trabalho.

14 Uma questão relevante que não será abordada neste trabalho é a do morfema *-d-* como nominalizador em formas como *pedi-d-o*, *gemi-d-o*, *chama-d-a*, *mordi-d-a*; ou seja, em casos em que a nominalização em *-d-* é a única disponível para uma dada base verbal. À primeira vista, seria possível conjecturar que se está diante do mesmo morfema aspectual; contudo, como mostra Resende (2019), neste caso, não se trata de um morfema de aspecto. Para o autor, *-d-* nesses casos é um nominalizador “empacotador” (*‘packer’*), que incide sobre a qualidade massa/contável dos nomes formados – cf. também Medeiros (2010) para mais discussão sobre *-d-*.

15 Cf. Ilari (1997), Binnick (2006) e Ilari, Oliveira e Basso (2016) para discussão.

16 Um dos pareceristas anônimos, bem como alguns falantes consultados, aceitariam sentenças como (20a-b). Para simplificar o problema, eu vou assumir que, para falantes que aceitam esse tipo de construção, o que está em jogo não é *telicidade*, mas *delimitação* – cf. Resende (2019) para análise e discussão.

O fato de o participio não ser compatível com predicados de estado e de atividade nesse tipo de construção¹⁷ indica que a contribuição do morfema *-d-* não é apenas perfectiva, já que esses predicados são compatíveis com o aspecto perfectivo em formas verbais como *empurrou o carrinho*, *ninou a criança*, *amou a Maria*, *adorou a ideia* etc. Para dar conta desses casos, eu vou assumir, então, que o morfema de participio denota um valor especial de perfectivo, que é o de ASPECTO RESULTATIVO. Segundo Comrie (1976), a resultatividade está atrelada ao aspecto gramatical no sentido de que “indica que uma situação foi concluída com êxito” (p. 20, tradução própria); para o autor, a resultatividade enfatiza o estágio final da situação do evento, em vez de sua totalidade.

Em termos mais formais, isso quer dizer que a conclusão de um certo evento – neste caso, o atingimento do *telos* – gera um estado resultante que perdura depois de o evento ser concluído. Inspirado em Kratzer (2000, p. 391), eu vou admitir que a culminação do evento *e* é a causa do surgimento de um estado *s*, que faz parte da denotação do predicado resultativo e que inclui (ou é igual a) o tempo de referência, como aparece formalizado em (21).

(21) $\llbracket [\text{RESULT}] \rrbracket = \lambda i. \lambda P. \exists e. \exists s. P(e) \wedge \tau(e) \subset i \wedge \text{CAUSA}(e, s) \wedge \tau(s) \supseteq i$

No caso dos *accomplishments* e dos *achievements*, a perfectividade indica não apenas que o evento está concluído (*e*, portanto, atingiu o *telos*), mas que há um estado resultante que perdura. Isso explica por que o participio (isoladamente) não é compatível com predicados estativos ou de atividade: estes são predicados homogêneos e não geram estados resultantes (Dowty, 1979): se Pedro comprou uma casa, a casa adquire o estatuto de “casa comprada”, mas se a equipe adorou a ideia, a ideia não adquire o estatuto de “ideia adorada”, pois não há um estado que resulte da eventualidade de adorar. Esse raciocínio se aplica também a atividades como *ninar a criança* ou *empurrar o carrinho* – cf. **a criança é/está ninada* / **o carrinho é/está empurrado*.

Evidência morfológica para essa distinção entre tipos de participio vem da compatibilidade com o prefixo *des-*, que indica reversão de um estado resultante (Medeiros, 2010). Se um rio foi “despoluído”, isso não significa que o evento de poluir foi desfeito, mas sim que o resultado desse evento foi revertido. Se o rio foi despoluído, ele tem novamente o estatuto de “não poluído”, diferentemente do que se observa para o predicado *amar*: se Maria foi amada, não há como

¹⁷ Convém mencionar que esta é uma restrição que parece pesar sobre participios absolutos, mas não sobre construções passivas (eventivas ou resultativas) do tipo de *o carrinho é/foi empurrado*. Simplificadamente, isso pode ser decorrência de a computação aspectual do predicado ser feita a partir de toda a construção e não apenas do morfema isoladamente – foco da presente análise.

reverter o “estado” de Maria de ter sido amada, pois não se trata de um estado resultante.

Ainda sobre o morfema de participípio, como adiantado, ele também aparece em adjetivos deverbais, como aqueles em (22). Diante dos argumentos recém-apresentados, a leitura resultativa fica mais evidente: se João é formado, então houve um evento de formatura que gerou o estado resultante “estar formado” que, então, se aplica a João – o mesmo raciocínio vale para *casado*, *graduado* etc. Em se tratando de adjetivos, pode-se admitir que a projeção adjetival (aP, por exemplo) denota a propriedade criada pelo estado resultante: se João (se) casou, então João é casado.

(22) formado, graduado, casado, poluído, fechado

Porém, mais uma vez, os predicados estativos colocam um problema para um tratamento uniforme do participípio. Como mostram os exemplos em (23), apesar das restrições que pesam sobre adjetivos deverbais estativos em construções com participípio absoluto, como (20), em outros contextos, essas formas são permitidas. No entanto, nesses casos, não apenas não há uma leitura resultativa, como também não há leitura perfectiva: *João é adorado por todos* não é uma eventualidade descrita como concluída.

- (23) (a) João é adorado por todos.
(b) Aquela cantora é amada pelos seus fãs.
(c) Jair é odiado nas redes sociais.
(d) Curitiba é localizada na região sul do Brasil.

Se, como argumentado, os participípios denotam aspecto resultativo, isso explica por que eles não são compatíveis com estados ou atividades. Entretanto, os dados em (26) constituem um desafio para ambas as conclusões. Para lidar com esse problema, seguindo a proposta de Embick (2004) para o inglês, eu vou assumir que existem dois tipos de participípios adjetivais¹⁸, a saber, participípios resultativos (que denotam o estado resultante de um evento prévio) e participípios (simplesmente) estativos, que denotam uma propriedade independente de um evento prévio.

18 Na verdade, a proposta de Embick (2004) é a de que o inglês possui três tipos de participípio, quais sejam: os eventivos (que aparecem na voz passiva, como o *portão foi fechado*), os resultativos e os estativos. A princípio, esta é uma tipologia que pode ser estendida ao português, mas como eu não vou tratar neste trabalho de construções passivas, para os presentes propósitos, basta assumir que existem apenas dois – mas cf. Medeiros (2010), Scher, Lunguinho e Rodero-Takahira (2013, 2014), Armelin, Souza e Gonçalves (2024) e Gonçalves, Vieira e Armelin (2024) para discussão e referências.

Os participípios resultativos são aqueles em (19) e (22). Por sua vez, os participípios puramente estativos, como (23), são os que expressam uma propriedade de indivíduos (*‘individual-level’*) prototipicamente associada a predicados estativos. Duas evidências corroboram a análise de que existem duas categorias semânticas para os participípios. A primeira delas é a existência de participípios estativos com predicados eventivos, mas cuja interpretação é estativa e não depende de um evento prévio, como mostrado em (24).

- | | | |
|------|---------------------------|-----------------------------|
| (24) | (a) A porta está fechada | Célia é uma pessoa fechada |
| | (b) A porta está aberta | Igor é uma pessoa aberta |
| | (c) O trabalho está feito | Pedro (já) é um homem feito |

O que os pares em (24) mostram é que os participípios na coluna da esquerda denotam o estado resultante de um evento prévio, diferentemente dos da coluna à direita, em que o participípio expressa apenas uma propriedade que não depende de um evento prévio. Isso mostra que, mesmo a partir de bases eventivas, se podem construir diferentes participípios; no entanto, apenas participípios estativos se combinam com bases estativas. A segunda evidência é morfofonológica e advém dos participípios abundantes.

Para alguns verbos, existem duas formas de participípio: uma regular e temática (isto é, que exibe a vogal temática verbal) e outra aтемática, bastante produtiva nos então chamados “participípios inovadores” (Lobato, 1999; Chagas de Souza, 2011; Scher, Lunguinho; Rodero-Takahira, 2013; Nevins; Rodrigues, 2014). Para esses verbos, ao passo que a forma temática é compatível apenas com a leitura resultativa, a forma aтемática é bem formada apenas com a leitura estativa, como mostram (25) e (26).

- (25) (a) Pedro é uma pessoa omissa / *omitida com seus compromissos.
(b) Você não encontrou o PDF, pois esse arquivo é impresso / *imprimido.
(c) A casa de Ana é (muito) limpa / *limpada.
(d) A uva passa é uma fruta seca / *secada.
(e) Regina é paga / *pagada para atender o telefone.
- (26) (a) Omitidos / *omissos alguns detalhes, César pôde contar o que houve.
(b) Imprimido / *impresso o documento, o advogado pôde reavaliar o caso.
(c) Limpada / *limpa a casa, Ana decidiu descansar.
(d) Secada / *seca a roupa, Sérgio começou a pensar no que vestir para a festa.
(e) Pagada / *paga a conta, Jorge pôde calcular quanto dinheiro havia sobrado.

A discussão sobre a morfologia, a sintaxe e a semântica dos participípios é muito mais complexa e multifacetada do que esta breve exposição sugere, e discutir detalhadamente cada um desses aspectos iria muito além dos objetivos (e do

espaço) deste trabalho. O ponto crucial desta discussão é apenas mostrar que a contribuição semântica do morfema de particípio (pelo menos, nos contextos em que é possível isolá-lo) é resultativa e é compatível apenas com predicados dinâmicos (isto é, que envolvem um evento prévio e um estado resultante). No caso dos predicados estativos e de atividade, o morfema *-d-* tem uma contribuição semântica diferente, que se assemelha à de uma adjetivização.

Segundo a presente análise, o fato de *-d-* aparecer também nesses contextos é reflexo da ausência de uma morfologia contrastiva para a maioria dos verbos; todavia, os verbos abundantes e os particípios inovadores constituem evidência de que há uma diferença estrutural (e morfofonológica) que regula os particípios que têm uma contribuição resultativa daqueles que não têm.

| O aspecto neutro

O reconhecimento de “neutro” como sendo um terceiro valor aspectual e não a ausência de marcação de aspecto (como assumido por muitos autores mencionados no Quadro 2) não é novo na literatura – cf. Smith (1997) para uma proposta influente. No entanto, a análise de que o português tem em seu inventário morfológico um morfema desse tipo é bastante recente e pioneiramente desenvolvida por Pires de Oliveira e Resende (2023).

Especificamente, como mostram os exemplos em (27) e (28), as formas infinitivas são compatíveis tanto com expedientes imperfectivos quanto perfectivos. Além disso, os infinitivos aparecem igualmente em ambientes prototipicamente nominais (como nominalizações) e prototipicamente verbais (como complemento de verbos auxiliares), além de ambientes *mistos* (Brito, 2013; Resende, 2016, 2021; Resende; Pires de Oliveira, 2022), como quando aparecem como núcleo do sujeito, por exemplo.

- | | |
|---|------------------------|
| (27) (a) Ao atravessar o campo, João se sentia vitorioso. | (leitura imperfectiva) |
| (b) Ao atravessar o campo, João se sentiu vitorioso. | (leitura perfectiva) |
| (28) (a) O cantar dos pássaros me acordou. | (ambiente nominal) |
| (b) Os pássaros vão cantar nesta manhã. | (ambiente verbal) |
| (c) Os pássaros cantarem deixou Pedro zangado. | (ambiente misto) |

Discutir – ou (re)motivar – todos os contextos morfossintáticos de ocorrência dos infinitivos iria muito além do escopo deste trabalho; portanto, vou apenas assumir, seguindo Pires de Oliveira e Resende (2023), que o morfema de infinitivo dá a mesma contribuição semântica *aspectual* em todas as suas ocorrências, a saber, a de aspecto neutro. Inspirando-se em Smith (1997), os autores

propõem que a leitura neutra se dá quando o tempo de referência contém apenas o *onset* do evento (isto é, seu estágio inicial); ou seja, ao posso que o imperfectivo descreve o desenvolvimento do evento, e o perfectivo o descreve como concluído, o aspecto neutro indica apenas que o evento começou, como formalizado em (29), em que *e'* se refere ao *onset* do evento, adaptado de Pires de Oliveira e Resende (2023, p. 10) – cf. também a proposta de Bohnemeyer (2014) para o ASPECTO INGRESSIVO com uma modelagem e uma formalização semelhantes.

$$(29) \llbracket [\text{NEUT}] \rrbracket = \lambda i. \lambda P. \exists e. \exists e'. P(e) \wedge e' \sqsubseteq e \wedge \tau(e') \subseteq i$$

Sintetizando a proposta de Pires de Oliveira e Resende (2023), a postulação de um aspecto neutro constitui uma vantagem teórica de criar um sistema tripartite que, no caso do PB, dá conta de explicar a distribuição dos morfemas de gerúndio, particípio e infinitivo quanto à sua categoria e contribuição aspectual.¹⁹ Empiricamente, a ideia de que apenas o estágio inicial do evento está contido no tempo de referência (isto é, o *onset* do evento é descrito como concluído) faz previsões interessantes.

Com relação a atividades e *accomplishments*, o emprego do infinitivo apenas indica que o evento começou; então, diante de um modificador temporal, o estágio do evento que é situado no tempo é o do início, e não o do término. Isso fica claro com predicados atélicos de atividade e de estado: em *correr ao meio-dia*, o horário indica o início do evento de corrida; já **acreditar em duendes ao meio-dia* é malformado, pois estados não têm “estágios” (Rothstein, 2004) e, portanto, não podem ser subdivididos em unidades menores; ou seja, não se pode determinar com exatidão o início de um estado.

Já para os eventos télicos, como pode ser visto em (30), *montar a estante ao meio-dia* não se refere ao término do evento, mas sim ao início. Quanto aos predicados *achievement* em (31), uma vez que se trata de eventos pontuais e instantâneos, sem estágios (Rothstein, 2004), o *onset* do evento representa, na verdade, o evento inteiro. Isso explica a estranheza de (31a). Ainda a respeito disso, vale notar que, quando predicados *accomplishment* ocorrem nesse contexto, apesar de a leitura de que o evento está concluído ser possível, segundo a presente análise, trata-se de uma implicatura, dada a gramaticalidade de (32).

(31) (a) O marceneiro pretende [montar a estante ao meio-dia].

(b) [montar a estante ao meio-dia] é uma atitude precipitada.

19 Cf. Pires de Oliveira & Resende (2023, p. 7-8) para argumentos empíricos e motivações teóricas contra a ideia de que os infinitivos podem ser subespecificados para aspecto.

(32) (a) *João viu [Maria cair], mas ela não caiu.

(b) João viu [Maria caindo], mas ela não caiu.

(33) João viu [Maria pintar a parede], mas ela não terminou.

Ainda sobre a contribuição aspectual dos infinitivos, convém apresentar mais dois argumentos em favor do aspecto neutro (nos termos apresentados nesta seção). O primeiro deles provém dos infinitivos nominais. Como mostram os exemplos em (33), as nominalizações infinitivas quando ocorrem com seu argumento interno não admitem pluralização (Pires de Oliveira; Resende, 2023). Isso pode ser explicado pela análise de *que*, no que tange ao domínio aspectual, a pluralização só é compatível com eventos perfectivos (Alexiadou; Iordăchioaia; Soare, 2010), dado que só se podem contar eventos que foram concluídos.

(34) *os cantares das aves, *os narrares dos fatos, *os amanheceres do dia

O segundo argumento vem dos imperativos²⁰. Embora bastante restrito, um dos recursos disponíveis para o imperativo no PB é a forma infinitiva, como mostra (34). O que é interessante a respeito da contribuição aspectual dessas formas é que o escopo da “ordem” recai não sobre o fim do evento, mas sim, sobre seu estágio inicial.

(35) (a) Favor não alimentar os animais.

(b) Favor não fumar neste local.

Especificamente, com (34a), o falante não quer dizer “não termine de alimentar os animais”, mas sim, “não comece a alimentar os animais”. O mesmo raciocínio se aplica a (34b), em que a ordem é para não se iniciar um evento de fumar no local, e não para não terminar tal evento; ou seja, o escopo do imperativo (e da negação) está, de fato, sobre o *onset* do evento.

| Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar e discutir alguns problemas que emergem para o mapeamento entre forma e significado especificamente no que concerne à contribuição aspectual dos morfemas individuais. Especificamente, este estudo apresentou e discutiu os principais contextos em que os morfemas aspectuais do PB aparecem, sobretudo no domínio derivacional e no das formas não finitas. O propósito foi o de explicitar e formalizar algumas de suas propriedades formais bem como suas diferentes nuances de significado.

20 Agradeço ao Yan Massetto Nicolai por me chamar a atenção para esse fato e também pelas conversas sobre esse problema.

De todo modo, como mostrado, parte do mapeamento forma/significado é obscurecido pelo fato de que, nas formas finitas no domínio verbal, a informação de aspecto é enfeixada juntamente com outras informações gramaticais. Quanto às formas não finitas, apesar de os morfemas de aspecto serem discretos, o mapeamento forma/significado é obscurecido pelo fato de eles normalmente aparecerem em construções com verbo auxiliar (que evidentemente contribuem semanticamente para a composição semântica do predicado) ou em outros tipos de construção que não foram abordadas neste estudo, tais como a voz passiva e o tempo perfeito.

Ainda assim, o presente trabalho buscou apresentar e motivar, de maneira formal e composicional, os diferentes valores aspectuais que a gramática do PB dispõe bem como argumentar que muitos dos problemas que obscurecem o mapeamento entre forma e significado são, na verdade, morfofonológicos (ou morfossintáticos), tendo em vista que o mesmo valor aspectual pode ser expresso por diferentes expedientes a depender da categoria.

Seja como for, certas estruturas sintáticas (algo também a ser mais bem compreendido) favorecem diferentes nuances semânticas mesmo dentro das subcategorias aspectuais (como o imperfectivo ser habitual e progressivo; o perfectivo poder ser resultativo etc.). Em síntese, apesar de suas lacunas, este trabalho consiste em uma tentativa de abordar tanto a expressão quanto o significado formal das leituras aspectuais, endossando uma agenda de pesquisa em morfossemântica.

| Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Roberta Pires de Oliveira, ao Renato Basso e à Fernanda Rosa da Silva pela leitura do manuscrito deste artigo e por todas as questões, sugestões e comentários, que ajudaram a levar este texto à sua versão final. Um agradecimento especial também aos membros do Grupo de Estudos em Semântica Formal da UFMG, a quem eu apresentei, pela primeira vez, algumas das ideias desenvolvidas neste trabalho. Todos os erros são meus.

| Referências

ALEXIADOU, A.; IORDĂCHIOAIA, G.; SOARE, E. Number/aspect interactions in the syntax of nominalizations: a Distributed Morphology approach. **Journal of Linguistics**, Cambridge, v. 46, p. 537-574, 2010.

- ARAÚJO-ADRIANO, P. Â. O comportamento categorial ambíguo dos gerúndios: gerúndios verbais e nominais. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 421-438, 2021.
- ARMELIN, P. R. G.; SOUZA, D. M.; GONÇALVES, L. Switching categories in syntax: parallels between infinitival nominalizations and analytical passives in Brazilian Portuguese. **Isogloss**, Barcelona, v. 10, n. 6, p. 1-33, 2024.
- BASSO, R. M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. A relação entre perfectividade e telicidade no português brasileiro. *In*: PIRES DE OLIVEIRA, R.; MIOTO, C. (org.). **Percursos em teoria da gramática**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 183-203.
- BERTINETTO, P. M. On a frequent misunderstanding in the temporal-aspectual domain: the 'perfective = telic confusion'. *In*: **SEMANTIC INTERFACES: REFERENCE, ANAPHORA, AND ASPECT**. Stanford: CSLI Publications, 2001. p. 177-210.
- BERTUCCI, R. A.; ROTHSTEIN, S. Stative predicates in the progressive in Brazilian Portuguese. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 306-329, 2019.
- BINNICK, R. Aspect and aspectuality. *In*: AARTS, B.; MCMAHON, A. (ed.). **The handbook of English Linguistics**. Malden; Oxford; Carlton: Blackwell, 2006. p. 244-267.
- BOHNEMEYER, J. Aspect vs. relative tense: the case reopened. **Natural Language & Linguistic Theory**, Dordrecht, v. 32, n. 3, p. 917-954, 2014.
- BRITO, A. M. Tensed and non-tensed nominalization of the infinitive in Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 12, n. 1, p. 7-40, 2013.
- CAMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CHAGAS DE SOUZA, P. Participios atemáticos no PB: um processo paradigmático. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, n. 5, p. 1-10, 2011.
- COMRIE, B. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1976.
- COSTA, S. B. B. **O aspecto em português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015 [1990].
- DOWTY, D. R. **Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in Generative Semantics and in Montague's PTQ**. Dordrecht; Boston; London: D. Reidel, 1979.

EGG, M. Semelfactives. **Oslo Studies in Language**, Norway, v. 10, n. 2, p. 65-81, 2018.

EMBICK, D. On the structure of resultative participles in English. **Linguistic Inquiry**, Cambridge, v. 35, n. 3, p. 355-392, 2004.

FERREIRA, M. On the Indexicality of Portuguese past tenses. **Journal of Semantics**, Oxford, v. 34, n. 4, p. 633-657, 2017.

FERREIRA, M. The semantic ingredients of imperfectivity in progressives, habituals, and counterfactuals. **Natural Language Semantics**, Berlin, v. 24, n. 4, p. 353-397, 2016.

GONÇALVES, L.; MATOS, K. V.; ARMELIN, P. The role and formal status of participles in verbal passives. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 353-374, 2024.

ILARI, R. **A expressão do tempo**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Princípios, 237).

ILARI, R. **A expressão do tempo em português**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, R.; BASSO, R. Estativos e suas características. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2004.

ILARI, R.; MONTOANELLI, I. As formas progressivas do português. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 5, p. 27-60, 1983.

ILARI, R.; OLIVEIRA, M. F.; BASSO, R. Tense and Aspect: a survey. In: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (ed.). **The Handbook of Portuguese Linguistics**. Malden; Oxford; Carlton: Wiley, 2016. p. 392-407.

KLEIN, W. **Time in language**. London; New York: Routledge, 1994.

KRATZER, A. Building statives. **Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society**, Berkeley, v. 26, p. 385-399, 2000.

LANDMAN, F. The progressive. **Natural Language Semantics**, [s. l.], v. 1, p. 1-32, 1992.

LOBATO, M. L. P. Participios rizotônicos de primeira conjugação e deverbais não afixais no português. **Palavra**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 29-68, 1999.

LUNGUINHO, M. Dependências morfossintáticas: a relação verbo auxiliar-forma nominal. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 457-489, 2006.

LUNGUINHO, M.; BERTUCCI, R. When the progressive and the aspectual classes meet: the case of Brazilian Portuguese. *In*: MOLSING, K. V.; IBANÕS, A. M. T. (ed.). **Time and TAME in language**. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing, 2013. p. 126-158.

MEDEIROS, A. B. Aspecto e estrutura de evento nas nominalizações do português do Brasil: revendo o caso das nominalizações em -ada. **Letras**, Curitiba, v. 81, p. 99-122, 2010.

MEDEIROS, A. B. O particípio presente no português. **Letras**, Curitiba, v. 69, p. 191-211, 2006.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

MÜLLER, A. A semântica aspecto-temporal das leituras de simultaneidade e de habitualidade. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 231-249, 2020.

NEVINS, A.; RODRIGUES, C. Athematic participle choice is predicted by argument structure. **Revista da ABRALIN**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 225-262, 2014.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; RESENDE, M. On the T(ense) and Asp(ect) in the derivation of infinitives in Portuguese. **Isogloss**, Barcelona, v. 9, n. 3, p. 1-21, 2023.

PONTES, E. **Estrutura do verbo no português coloquial**. Petrópolis: Vozes, 1972.

RECH, N. F. Hierarquia dos núcleos funcionais no português brasileiro. **Revista da Anpoll**, [s. l.], v. 1, n. 31, p. 207-225, 2011.

RESENDE, M. As raízes da semântica e a semântica das raízes: notas sobre “conteúdo semântico” em Morfologia. **Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 18-42, 2023.

RESENDE, M. Notas sobre competição e bloqueio de afixos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 61, p. 1-21, 2019.

RESENDE, M. Por uma releitura das nominalizações em infinitivo do português. **Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 26-37, 2016.

- RESENDE, M. Sobre a sintaxe da interpretação temporal dos infinitivos em português. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 403-425, 2021.
- RESENDE, M.; BASSO, R. Simple nouns are not that simple: a survey of event nominals with no verbal counterpart. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 28, n. 2, p. 1-21, 2024.
- RESENDE, M.; PIRES DE OLIVEIRA, R. Portuguese infinitives: their pieces and their meaning. **Journal of Portuguese Linguistics**, Lisboa, v. 21, n. 1, p. 1-28, 2022.
- RODRIGUES, P. A. O aspecto nas construções infinitivas e gerundivas complementos de verbos de percepção. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 77-98, 2006.
- ROTHSTEIN, S. **Structuring events**: a study in the semantics of lexical aspect. Malden; Oxford; Carlton: Blackwell, 2004.
- SCHER, A. P.; LUNGUINHO, M.; RODERO-TAKAHIRA, A. G. Innovative participles in Brazilian Portuguese. **Linguística**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 92-111, 2013.
- SCHER, A. P.; LUNGUINHO, M.; RODERO-TAKAHIRA, A. G. Voice (a)symmetries and innovative participles in Brazilian Portuguese. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 56, n. 1, p. 45-64, 2014.
- SCHMITT, C. Cross-linguistic variation and the present perfect: the case of Portuguese. **Natural Language & Linguistic Theory**, Dordrecht, v. 19, p. 403-453, 2001.
- SCHWINDT, L. C. Morfologia. In: OTHERO, G.; SCHWINDT, L. C.; BATTISTI, E. (org.). **Manual de Linguística**: fonologia, morfologia e sintaxe. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SMITH, C. **The parameter of aspect**. 2. ed. Dordrecht: Springer Netherlands, 1997.
- TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Uberlândia: UFU, 1981.
- WACHOWICZ, T. C. As leituras aspectuais das formas do progressivo do PB. **Letras**, Curitiba, v. 58, p. 397-406, 2002.
- WACHOWICZ, T. C.; FOLTRAN, M. J. Sobre a noção de aspecto. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 211-232, 2006.

Como citar este trabalho:

RESENDE, Maurício. Aspectos do aspecto: revisitando a discussão sobre os morfemas aspectuais do português. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 222-249, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 18/07/2025 | Aceito em: 28/02/2026.

Submetido em: 18/07/2025 | Aceito em: 28/02/2026.

Entre o Espaço, o Tempo e o Modo: as operações linguísticas da preposição α

Elizabeth Gonçalves Lima ROCHA¹

¹ Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil
| bethroccha@hotmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-5050-7334>

Resumo: Este artigo parte do princípio teórico de que os estudos sobre as preposições devem ter como escopo tanto a descrição da variação contextual das diversas ocorrências dos itens preposicionais, quanto a formulação da invariância semântica subjacente a tais ocorrências. Isso significa que a abordagem pressupõe que as formas preposicionais guardam uma identidade de sentido – revelada pela análise –, reconhecível em todos os seus usos. Tal é o espírito e a letra da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), desenvolvida por Antoine Culioli e sua escola, no seu amplo e rigoroso trabalho metalinguístico de gramática das preposições, como veremos, em pormenores, adiante. Tal é a diretriz deste texto, que trata da preposição α no português brasileiro.

Palavras-chave: Preposição α . Operações. Variação.

Between Space, Time and Mode: the linguistic operations of the preposition α

Abstract: This article is based on the theoretical principle that studies of prepositions should aim to describe both the contextual variation of prepositional occurrences and the semantic invariance underlying them. This approach assumes that prepositional forms possess an identity of meaning—revealed through analysis – that is recognizable across all their uses. This perspective aligns with the Theory of Enunciative Operations (TOPE), developed by Antoine Culioli and his school in their rigorous metalinguistic work on the grammar of prepositions. These principles guide the present study, which examines the preposition α in Brazilian Portuguese.

Keywords: Preposition α . Operations. Variation.

| Introdução

Em diversos trabalhos de linguistas ligados à Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (doravante TOPE), encontra-se um posicionamento crítico contra o sistema de gramaticalização do léxico, no qual as formas da língua são inseridas em categorias sintáticas ou semânticas que “aprimam” o funcionamento enunciativo das unidades morfo-lexicais. Nesse sentido, nos *Onze rencontres sur le langage*, Antoine Culioli acusa a Linguística de prender as palavras numa “cage” (gaiola) e diz que todo o seu intuito é soltá-las num zoológico (Culioli,

Normand, 2005, p. 280, tradução própria). Antoine Culioli vê nos trabalhos de gramática tradicional uma “redução dos fenômenos ao classificatório” (grifo do autor), uma “classificação de palavras, de campos semânticos, de traços sêmicos, da sintaxe separada da semântica (e do resto...), de conceitos que tiram sua força da rigidez” (Culioli, 1999b, p. 18 e 23).

Assim, percebe-se, pelo *parti pris* aqui presente, certa limitação das abordagens da gramática tradicional e da linguística cognitivista, limitação que se estende ao estudo das preposições. As primeiras, por não darem conta da invariância semântica, reduzindo-se a uma enumeração de valores; a segunda por propor uma identidade semântica que não resiste à problematização da variação contextual. Essas abordagens serão apresentadas nas seções seguintes deste artigo.

As análises dos enunciados aqui realizadas levantam problemas quanto à semântica da preposição α , a partir da comparação e da manipulação de enunciados, e tentam solucionar tais problemas pela indicação de elementos fundamentais para a formulação da identidade semântica de α . As análises dividem os enunciados, por comodidade, em espaciais, temporais e nocionais, e, obviamente – por aqui se tratar de um artigo –, não são exaustivas, mas bastante representativas da perspectiva que ora é adotada. Saliente-se que este estudo se encontra na continuidade de uma pesquisa, em nível de doutorado (Rocha, 2019), que concluímos sobre a preposição *em*, cuja comparação com α foi aqui privilegiada.

| A abordagem gramático-tradicional

As preposições são definidas na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, como “morfemas gramaticais”, cuja significação é “interna”, uma vez que “deriva das relações e categorias levadas em conta pela língua”. Três critérios servem à definição dos morfemas relacionais – já que estabelecem uma relação dentro do enunciado –, que são as preposições: a função, a forma e os valores significativos.

Com respeito ao primeiro critério, as preposições são definidas como “palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)” (Cunha; Cintra, 2008, p. 569).

Quanto à forma, as preposições se dividem em “simples” (“expressas por um só vocábulo”) e compostas (“constituídas de dois ou mais vocábulos”), e, nesse caso, denominam-se “locuções prepositivas”.

A função e a forma, assim determinadas, são comuns a todas as preposições e separadas de seus valores significativos, que são múltiplos e relativos. Os valores de α , unidade da qual tratamos aqui, formam uma dupla que remete a 1) “movimento = direção a um limite” e 2) “situação = coincidência, concomitância”. Ambos os valores remetem às categorias de “espaço”, “tempo” e “noção”.

Em *Gramática normativa da língua portuguesa*, de Rocha Lima (1992, p. 48), a preposição é apresentada como palavra que “subordina um termo da frase a outro”. Isso equivale a dizer que o segundo termo depende do primeiro. E é a preposição que mostra essa relação na medida em que subordina um elemento da frase a outro.

Rocha Lima explica que há preposições *fracas* e preposições *fortes*. As primeiras guardariam certa significação em si mesmas, e as fortes não teriam sentido nenhum. Dessa forma, a identificação do valor das preposições fortes se daria por meio da observação do contexto no qual estão inseridas. Estes são os valores atribuídos à preposição α :

- 1) introduzir vários tipos de objeto direto;
- 2) iniciar o objeto direto preposicionado;
- 3) reger o complemento de muitos adjetivos, trazendo-se as ideias de disposição de ânimo, de aproximação, de semelhança, de concomitância;
- 4) encetar o complemento de alguns substantivos verbais que conservam o regime d(e)os verbos correspondentes: *obediência, submissão, adaptação, adesão, alusão, assistência* etc.;
- 5) encabeçar complementos circunstanciais, trazendo-se as seguintes ideias: movimento, proximidade, contiguidade, posição, situação, direção, distância, tempo, concomitância, motivo, fim, modo, conformidade, meio, causa, instrumento, quantidade, medida, preço e referência;
- 6) trazer, junto a verbo no infinitivo, as seguintes ideias: condição, tempo, fim, concessão;
- 7) formar numerosas locuções adverbiais.

A classificação de Rocha Lima é mais pormenorizada relativamente à de Celso Cunha e Lindley Cintra, já que o autor multiplica os valores classificatórios. Se na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* se reduzem a três os valores, na *Gramática normativa da língua portuguesa* eles são mais do que o dobro, como visto no parágrafo anterior. Mas, apesar de mais fina, a classificação de Rocha Lima encontra-se presa ainda à mera enumeração de sentidos de α ,

pois, se, por um lado, considera os entornos contextuais e as condições de enunciação que permitem produzir as significações dos itens lexicais, por outro lado, não avança o esquema subjacente que permite identificar a especificidade semântica da preposição α .

| A abordagem cognitivista

A preposição α , na perspectiva cognitiva, é descrita a partir de bases do conhecimento de esquemas imagéticos motivados pelas experiências motoras. No caso da preposição em foco, trata-se do esquema de trajeto, na sua modalidade de destino. Tal esquema é transportado do espaço para o tempo. Exemplos: *Fiz uma viagem a Mato Grosso; Imagine cada um de nós daqui a vinte anos.*

O esquema de trajeto se deixa verificar na categoria cognitiva do espaço – sempre transportável para o tempo –, em determinadas subcategorias cognitivas, exercendo a preposição certos papéis semânticos.

No eixo horizontal, a preposição α assume o papel semântico de “ponto final/meta”. Exemplo: *Eu vou ao cinema para me divertir.* A preposição α , segundo os autores que seguem orientação cognitivista, não assume papel semântico no eixo vertical. O mesmo ocorre no eixo transversal. No eixo proximal/distal, a preposição α ocorreria somente no traço proximal. Exemplo: *A poucos metros daqui tem um bar.*

Percebe-se que a abordagem cognitivista é mais consequente do que a gramática tradicional quanto à proposta de um sentido unitário da preposição α , o qual remete ao esquema de trajeto, na modalidade destino. No entanto, como tentaremos mostrar, esse modelo espacial não resiste à proliferação enunciativa, o que requer a proposição de outro esquema formal, o que perfaz o objetivo deste artigo, conforme as orientações teóricas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE).

| A abordagem da TOPE

O programa de pesquisa concebido por Culioli, que inclui pesquisadores de diversas línguas, em vários países, já produziu um número considerável de pesquisas, em especial sobre os itens preposicionais, como ilustram Franckel e Paillard (2007), bem como Ashino, Franckel e Paillard (2017). As obras *Grammaire des prépositions* (Franckel; Paillard, 2007) e *Prépositions et rection verbale* (Ashino; Franckel; Paillard, 2017) resultam de uma pesquisa que, de

forma abrangente, estuda a maior parte das preposições francesas a partir do quadro teórico da TOPE, tendo como foco, principalmente, o jogo entre variação contextual e invariância semântica.

É sobre essas obras que nos debruçamos, visto que tais trabalhos contribuem para a ampliação de nossas reflexões em torno de fenômenos observados no emprego da preposição *a*, cuja identidade buscamos abordar.

Na *Grammaire des prépositions*, a preposição é definida como um relator, cuja materialização enunciativa se deixa formular conforme o esquema de relação **X R(prepos.)Y**. Esse esquema relacional retoma o operador básico de localização ou orientação (*repérage*), já que (Y) assume a função de localizador (*repère*) e (X) a de termo localizado (*repéré*), ou seja, o esquema constitui uma relação não simétrica em que (Y) assume a função de localizador de (X), e dessa forma (Y) é fonte de determinação de (X) (Franckel; Paillard, 2007, p. 13). Assim esquematizada, a análise da preposição implica saber o que ela põe em relação (identificação de (X) e de (Y)) e que tipo de relação é estabelecida.

Quanto ao primeiro ponto, os autores não deixam de notar que, se a identificação de (Y) não traz problema, correspondendo geralmente ao termo que segue a preposição, o mesmo não se pode afirmar de (X), em, por exemplo, um enunciado como *Le chasseur a tiré sur le lapin* (*O caçador atirou no coelho*). (X), nesse caso, não corresponde ao termo que antecede a preposição, como afirmaria a gramática tradicional, mas reenvia a um termo não presente no enunciado, que seria o projétil lançado, tornado/feito visível no exemplo *O caçador atirou três balas no coelho* (Franckel; Paillard, 2007, p. 30).

Quanto ao tipo de relação estabelecida pela preposição, os autores distinguem duas grandes ordens, a de *zonagem* e a de *discernimento*.

A ordem *zonagem* recobre o conjunto das preposições *entre*, *sur*, *sous*, *dans*, *avant* e *après*, que são o mais das vezes apreendidas intuitivamente como tendo a ver, de maneira mais ou menos direta ou central, com o espaço:

Zonagem significa que a preposição associa ao termo que a segue (doravante notado (Y)) um domínio no qual ela distingue uma ou mais “zonas”. Cada uma dessas preposições estrutura e “divide” à sua maneira o domínio no qual ela configura uma zona particular. É essa estruturação própria a cada preposição que, na perspectiva que vamos explorar, constitui sua identidade (Franckel; Paillard, 2007, p. 7-8, tradução própria).

Embora as preposições desse tipo possam remeter intuitivamente a representações do espaço, o conceito de zonagem ultrapassa a ordem espacial, já que a relação estabelecida pode dizer respeito à atualização de um processo – *Cette histoire donne dans le macabre (Essa história vai dar em nada)*² (Franckel; Paillard, 2007, p. 49) – ou nada ter a ver com representações espaciais ou temporais – *Dans sa fureur, il brise le vase (Na sua fúria, quebra o vaso)* (Franckel; Paillard, 2007, p. 8).

A ordem *discernimento*, por sua vez, recobre o conjunto das preposições *par*, *pour*, *en*, *avec* e *contre*, as quais não se apresentam como “especializantes”, sem deixar, no entanto, de ter uma coloração semântica, a qual diz respeito ao fato de (Y) convocar uma classe de propriedades acidentais que indicam determinações possíveis de (X). Quer dizer, diferentemente das de zonagem, essas preposições não mobilizam, à primeira vista, configurações do espaço; o funcionamento semântico delas diz respeito ao fato de (Y), introduzido pela preposição, constituir um modo de apreensão de (X): “**Discernimento** significa que (Y) atribui propriedades não definitórias ao termo (X), posto em relação com (Y) pela preposição, e, mais precisamente, constitui um modo de apreensão de (X) (Franckel; Paillard, 2007, p. 8, tradução própria)”.

A diferença, portanto, entre as duas ordens de preposição – zonagem e discernimento – tem a ver com a natureza do funcionamento de (Y) como termo localizador. De fato, as preposições de zonagem localizam (X) em zonas quantitativas e/ou qualitativas associadas a (Y) sem que, com isso, (Y) redefina o estatuto de (X). Por seu turno, nas preposições de discernimento, a propriedade externa (não definitória) que (Y) designa redefine o estatuto de (X), conforme se vê nos respectivos exemplos trazidos pelos autores: com a preposição *dans* (de zonagem), *J’ai mis les affaires dans la valise (Coloquei os papéis na mala)*, e com a preposição *en* (de discernimento), *Paul est en prison (Paulo está na prisão)*.

A caracterização da preposição como relator $X R(\text{prep.})Y$ e a descrição da forma relacional preposicional em termos de zonagem e de discernimento são muito importantes, pois resolvem certas imprecisões da teoria linguística cognitivista. Vimos que as gramáticas tradicionais definem a preposição como um termo de ligação (relação), em que o conseqüente (que vem depois da preposição) completa ou explica o sentido do antecedente (que precede a preposição). A esquematização e a descrição de Franckel e Paillard evitam a

² O enunciado entre parênteses é antes uma adaptação do que uma tradução do enunciado em francês, a fim de se preservar o sentido da ocorrência de *em/dans*.

ideia de complemento, que não resiste aos contraexemplos de textos em que a preposição liga sequências completas. No esquema relacional e nos conceitos de zonagem e discernimento não há nenhuma restrição desse tipo. Por outro lado, aí se mostra como a ideia de relação, por suportar uma multiplicidade de representações, não pode ser reduzida à mera localização espacial como fazem os linguistas cognitivistas.

Cada preposição, segundo Franckel e Paillard, tem uma identidade semântica que se manifesta em todos os seus empregos. Tais empregos são múltiplos, mas os parâmetros constituintes da identidade semântica, que expressam a interação entre (X) e (Y) estabelecida pela preposição, são únicos. De fato, considerando-se a multiplicidade de usos, há um sentido local do relator preposicional que somente é apreendido por meio da associação desse item com os outros itens do entorno contextual. Aquém dessa multiplicidade, o trabalho de abstração metalinguístico faz surgir a identidade própria de cada preposição que se formula a partir do jogo entre seu papel próprio e os assumidos pelos termos que ela relaciona:

[propõe-se] uma caracterização da identidade da unidade que permita engajar um trabalho razoável de desintricamento entre o papel próprio dessa unidade e aquele dos termos que ela põe em relação (tratando-se de uma preposição), na organização das variações observáveis. Descubra-se que a interação da preposição com seu contexto remete, por meio dessas variações, a princípios regulares (Franckel; Paillard, 2007, p. 13, tradução própria).

Como esclarecem os autores (Franckel; Paillard, 2007, p. 26), essa identidade põe em jogo parâmetros semânticos abstratos, no sentido de se situarem aquém de uma materialização lexical e de serem suscetíveis de se tornar objeto de múltiplas especificações. Os parâmetros são, pois, independentes das formas textuais explícitas. Formular a identidade semântica de uma preposição, segundo esses critérios, significa determinar os parâmetros essenciais e seus modos de associação, que condicionam e caracterizam a relação própria instaurada por cada preposição, nas suas inúmeras ocorrências particulares. Com esses princípios, evitam-se, assim, certos limites das gramáticas tradicionais, as quais costumam listar valores semânticos diversos, sem, no entanto, proporem um esquema subjacente a essa diversidade do uso preposicional.

A tese aqui assumida caracteriza o marcador³ α como preposição de discernimento. Isso significa que seu sentido não pode ser reduzido a uma localização do tipo espacial, proposta pela abordagem cognitivista. Como preposição de discernimento, a relação instaurada por α revela um modo de apreensão de (X) por (Y), o que implica uma dupla determinação (*repérage*), do tipo **construção**, de um lado, e do tipo **especificação**, de outro. No primeiro caso, ocorre a atualização de uma classe de propriedades não definitórias de (X), as quais são apresentadas como tendo a ver com (X), e, no segundo, a relação de (X) com um dos (Y) da classe de propriedades, e, nesse caso, (Y) é o suporte de uma especificação de (X). Esse tipo de abordagem pretende dar conta do problema da identificação de (X) na relação preposicional, e põe em jogo diversas configurações possíveis de intrincamento entre o verbo e a preposição, no caso de se tratar de um verbo.

Vê-se, pois, que as considerações dos autores são fundamentais para nosso trabalho de descrição da identidade semântica do marcador α . Ao insistirem na natureza abstrata desta identidade, subjacente aos diversos usos, os autores nos autorizam a ir além dos trabalhos já efetuados sobre a preposição α , os quais se restringem aos sentidos manifestos nos enunciados e se limitam a uma catalogação desses sentidos sem propor satisfatoriamente uma formulação da identidade semântica. Para explicar o que condiciona tais sentidos construídos com o marcador α , foi-nos preciso, tendo-os analisados, abstrair dos dados sensíveis e isolar os elementos que constituem a identidade semântica de α , na medida em que permanecem invariáveis nos diversos empregos e explicam a possibilidade das representações implicadas em tais empregos, bem como a impossibilidade de representação. Por outro lado, a noção de discernimento e de zonagem serão úteis entre outras coisas para delimitar o campo de ocorrência do intercâmbio entre as preposições α e *em*.

| Análises

| Enunciados espaciais

1a – *Na lista de aprovados seu nome se encontra acima do meu.*

1b – *Na lista de aprovados seu nome se encontra em cima do meu.*

No enunciado 1a, opera-se, evidentemente, com a preposição α , presente em *acima*, a representação de (X) “o nome do outro” no eixo espacial vertical, o

3 Culioli utiliza o termo “marcador” para enfatizar que as unidades linguísticas sinalizam operações enunciativas, não possuindo sentido fixo ou autônomo.

que, na abordagem cognitivista da preposição, conforme mostramos acima, é excluído. Tal representação espacial remete a uma relação de contiguidade que exclui o contato, o qual se evidencia no uso de *em cima*, como se vê no enunciado 1b. Ou seja, no enunciado 1a, (X) necessariamente se distancia verticalmente de (Y) (*o meu nome*), introduzido por *a*. Já em 1b, a relação entre (X) e (Y) é de sobreposição.

A relação instaurada pelo marcador preposicional *a*, em 1a, não pode, no entanto, ser reduzida a uma mera localização espacial (caso de 1b), pois (Y) dá a ver certo modo de apreensão de (X). De fato, em 1a, há uma relação de superioridade, de tal maneira que se pode glosar como *Você foi melhor do que eu na prova*. Isso quer dizer que (Y) modifica o estatuto de (X) associando este à noção de “melhor desempenho”. Nesse sentido, o marcador *a* é aqui uma preposição de discernimento, já que, na proposição, se propõe uma propriedade não definitiva de (X) que diferencia qualitativamente (Y) de (X). Diferentemente, em 1b, a preposição *em*, ao estabelecer a relação de sobreposição, localiza (X) em certa zona (a superfície de (Y)), sem que a representação de (X), numa hierarquia de avaliação, seja transformada. Observe-se, por fim, que *a*, em 1a, insere (Y) em uma série heterogênea, relativa à hierarquização avaliativa, que constitui a “lista de aprovados”. A heterogeneidade de (Y), com *a*, constrata com a homogeneidade da zona (Y) (superfície do meu nome), estruturada por *em* no enunciado 1b.

2a – *O carro está bem à sua frente.*

2b – *O carro está bem na sua frente.*

Os enunciados acima produzem, de forma evidente, efeitos muito diversos, se não contrários. Assim como se pôde observar na comparação entre *em* e *a* relativamente à localização vertical (*em cima* e *acima*), também na comparação entre os dois marcadores agora relativamente à localização transversal (*na sua frente*, à sua frente), observa-se que *em* constrói, de preferência, a proximidade, e *a*, propriamente, o distanciamento.

Essa distinção, vinda à luz por meio da comparação entre a preposição *em* e a preposição *a*, é essencial, por caracterizar a natureza própria de cada um dos marcadores. Nesse sentido, afastamo-nos da descrição proposta por Ilari (2015), na qual essa distinção é uma ausência flagrante, já que os autores se limitam a afirmar que *em* indica frontalidade (*na sua frente*) sem frisar que se trata de uma frontalidade próxima em oposição à distante, construída com *a* (à sua frente).

Pode-se afirmar que “se encontrar bem à frente” revela certas propriedades qualitativas, como potência, velocidade, que redefinem o estatuto de (X) (*carro*). De fato, (X) estar bem à frente significa que (ele) ultrapassou e se afastou de (Y) (*a sua frente*). De fato, (X) estar bem à frente significa que ultrapassou (Y) e dele se afastou (*a sua frente*), superando-o, na circunstância de competição, considerando-se que se trate de uma corrida.

Ainda, a preposição α , em 2a, projeta a relação entre (X) e (Y) numa descontinuidade espacial que representa a progressiva distanciação de (X). A relação de descontinuidade faz que (Y) atualize (X) conferindo-lhe uma representação, aqui valorativa, redefinindo seu estatuto. Algo semelhante foi observado nos enunciados 1a e 1b.

| Enunciados temporais

3a – *A mercadoria chegou às quatro horas.*

3b – *A mercadoria chegou em quatro horas.*

Em 3a, tem-se construída a representação de alguém que, encarregado de levar e entregar a mercadoria, realizou a referida ação quando o relógio marcava quatro horas pontualmente. Nesse enunciado, a preposição α discretiza o tempo, considerando-se que o tempo é constituído por marcos temporais (1h, 2h, 3h, 4h etc.) e, nesse caso, na série temporal, α “pinça” um desses marcos, localizando temporalmente, com precisão, a realização do evento. Em contrapartida, em 3b, a preposição *em* estrutura (Y) como zona de tempo, contínua e homogênea, no interior da qual o evento se localizou.

Com respeito à relação entre (X) e (Y), é possível afirmar que, em 3a, (Y) se vincula a (X) como uma propriedade a ele inerente, de tal forma que se consegue representar, de forma exata, a realização do evento (X) na temporalidade cronológica do dia, quer dizer, (X) teve uma hora certa para acontecer. Essa relação qualificativa não ocorre em 3b, que apenas abre um intervalo temporal dentro do qual ocorreu o evento, de maneira indeterminada. Precisamente, em 3a é possível saber o momento, determinado por (Y), em que (X) ocorreu, o que constrói um modo de apreensão de (X) (se se trata das 4 horas da manhã, a chegada da mercadoria se deu de madrugada, totalmente diferente se se trata das 4 horas da tarde). Em 3b, (Y) não modifica qualitativamente a chegada da mercadoria, relativamente à série temporal do dia.

4a – *O homem chegou a tempo.*

(4b – *O homem chegou no tempo* (*).)

4b – **O homem chegou no tempo.*

Em 4a, tem-se a representação da “chegada do homem” vinculada a uma temporalidade que evita a perda de uma experiência qualquer (por exemplo, presenciar o nascimento do filho). Em outras palavras, a localização no tempo, efetuada por intermédio da relação estabelecida α , constrói a representação de uma janela temporal aberta para o campo do possível vivencial. Em 4a, portanto, (Y) é heterogêneo, já que está pressuposta sua contraposição à temporalidade negativa da perda da oportunidade. Já 4b parece malformado, exigindo um complemento, por exemplo, *das chuvas* que assegure a homogeneidade da zona temporal (Y) dentro da qual (X) se localizaria. Dessa forma, evidencia-se o caráter de discernimento da preposição α , já que (Y) qualifica a “chegada do homem” (X) como “esperada”, “desejada”.

A análise de 4a e de 4b pode servir de guia para se interpretarem enunciados como *O homem ia visitar o filho às vezes* e **O homem ia visitar o filho nas vezes*. Na primeira formulação, a relação estabelecida entre (X) (“a visita do homem”) e (Y) (“vezes”) constitui uma localização temporal em que há saltos entre os pontos que compõem o intervalo temporal, ou seja, a “visita do pai” não era constante, não seguia uma regularidade temporal. Compreende-se que se ia uma vez visitar o filho e outra não. A temporalidade é, nesse caso, fragmentada com alternância da “presença”, que se alternava com a “ausência” do pai.

Destarte, a relação estabelecida entre (X) e (Y) pode qualificar o homem que fazia a visita como “omisso”, “irresponsável” ou “não cumpridor de suas obrigações”. Mais uma vez, o termo temporal (Y) introduzido por α leva a uma determinação predicativa de (X), modificando seu estatuto nocional.

Observa-se que, também nos enunciados temporais, a preposição α estrutura (Y) como descontinuidade serial. O tempo torna-se heterogêneo, pressupondo-se sempre sua contraposição com outros componentes da série cronológica. Além disso, (Y), introduzido pela preposição, implica um novo olhar sobre (X), que redimensiona sua apreensão.

| Enunciados modais

5a – *O namorado ficou à vontade.*

5b – *O namorado ficou na vontade.*

A comparação entre esses dois enunciados é ilustrativa das propriedades particulares da relação predicativa construída com *a* e com *em*. Com efeito, o exemplo 5b pode ser interpretado como a não realização de um desejo, de tal modo que o sujeito não pôde passar da potência ao ato, já que o namorado – supondo-se, por exemplo, que sua pretensão fosse ganhar o beijo da namorada – se viu decepcionado (pela recusa da namorada ou qualquer outro impedimento). Assim, não se vislumbra no enunciado a possibilidade de transição entre a virtualidade da aspiração e a atualidade da satisfação: (X) (“modo de ser do namorado”) é puxado para a zona do mero querer ((Y): *a vontade*), de tal modo que aí é encerrado e obrigado a permanecer. (Y) é uma zona localizadora que constitui uma bloqueio para (X) de toda saída possível, alienando sua autonomia. (X) está desprovido de toda exterioridade pelo tipo de vínculo a (Y), como um prisioneiro.

Ocorre algo muito diferente em 5a, pois, nesse caso, o campo da realização do desejo está inteiramente aberto, querendo-se dizer que (X) (“modo de ser do namorado”) se encontrava numa situação tal, que fazer o que queria dependia somente de seu arbítrio. A operação de encerramento de (X) numa zona de alienação (Y), presente em 5b, é substituída pela operação de abertura do campo do possível ((Y): *a vontade*), diante do qual o sujeito é posto, fazendo que o representemos como inteiramente livre.

Vê-se que a relação estabelecida entre (X) e (Y) pela preposição *a* faz que (X) se apreenda no múltiplo da possibilidade de ação. (Y) é fonte de determinação de (X), já que o namorado pôde fazer o que desejava, não se encerrando nos limites de uma zona de restrição.

6a – *A tatoo foi feita às cegas.*

6b – *A tatoo foi feita nas cegas.*

No enunciado 6a, o sintagma *às cegas* só poderia ser empregado no plural porque há uma fragmentação do processo de tatuar como sucessão de tentativa e erro. Em 6a, portanto, (Y) faz que se represente (X) não como um ato controlado e estável, mas como permeável ao equívoco, já que *às cegas* remete às vicissitudes de uma execução instável. Nesse sentido, é evidente que (Y) é um modo de apreensão de (X) (a tatuagem está ruim, por exemplo).

Já 6b é mera localização da tatuagem, seja no corpo das “cegas”, seja ainda no ateliê das “cegas”. Assim, em 6b, (Y) não representa uma qualidade do ato de tatuar; apenas se pode saber onde a tatuagem foi desenhada. Em 6a, (Y)

permite que se venha a discernir como o ato de tatuar se deu, revelada uma qualidade não definitiva da tatuagem efetuada no contexto.

A análise dos enunciados nocionais mostra que, também nesse caso, a preposição α diferencia (Y) relativamente à série de possibilidades, de tal forma que, nos enunciados com essa preposição, (X) pode ser visto como igual a si mesmo e, logo, diferente do outro, ou como um processo marcado por vicissitudes específicas, o que demonstra que (Y), introduzido pelo marcador α , é fonte de determinação apreensiva de X, modalizando a representação que dele se forma.

A análise dos enunciados nocionais mostra que, também nesse caso, a preposição α diferencia (Y) relativamente à série de possibilidades. Dessa forma, nos enunciados com essa preposição, (X) pode ser visto como igual a si mesmo e, logo, diferente do outro, ou como um processo marcado por vicissitudes específicas. Isso demonstra que (Y), introduzido pelo marcador α , é fonte de determinação apreensiva de X, modalizando a representação que dele se forma.

| Conclusão

A principal contribuição deste artigo é a proposição de certos elementos constitutivos da identidade semântica da preposição α .

Primeiro elemento: a preposição α é uma preposição de discernimento. Diferentemente de *em* – item preposicional de zonagem, que meramente localiza (X) em zonas quantitativas e/ou qualitativas, sem transformar seu estatuto –, α faz que (Y) mude o modo de apreensão de (X). Consideremos os enunciados *Chegou no coronel* e *Chegou a coronel*; é evidente que o primeiro apenas representa uma aproximação espacial entre (X, *in absentia*) e (Y), ao passo que o segundo, por sua vez, faz ver que (X, *in absentia*) assume uma nova condição ao galgar a hierarquia militar.

Segundo elemento: a preposição α é fonte de heterogeneidade de (Y). Diversamente de *em* – termo que estrutura (Y) como zona homogênea, como “universo” de (X) –, α fragmenta (Y), projetando sua relação com outros elementos de uma série. Considerados ainda os enunciados do parágrafo anterior em *Chegou no coronel*, a zona espacial próxima de “o coronel” é uniforme e não relativa; já em *Chegou a coronel*, (Y) somente se deixa representar em contraposição com outros constituintes da série em que está, no caso, os degraus da carreira militar.

A análise desenvolvida permitiu sustentar que a preposição α não pode ser reduzida a um simples operador de direção ou meta espacial, como frequentemente sugerem descrições tradicionais. Ao contrário, sua identidade semântica se organiza a partir de um esquematismo invariante que a caracteriza como operador de discernimento e como princípio de heterogeneização do termo (Y).

Enquanto *em* estrutura (Y) como zona homogênea de inscrição de (X), α opera uma transformação no modo de apreensão de (X), instaurando uma nova configuração relacional que altera seu estatuto. Essa operação não se limita a introduzir um deslocamento espacial ou funcional, mas produz uma reconfiguração qualitativa que inscreve (X) em uma série diferencial, tornando (Y) um termo relacionalmente marcado e não apenas um domínio de localização.

Desse modo, a identidade semântica de α se define não por um inventário de valores contextuais, mas pelo princípio formal que regula a diversidade de seus empregos. É esse princípio que permite explicar por que determinados enunciados são possíveis e outros não, bem como compreender a coerência interna de usos aparentemente heterogêneos.

No quadro da teoria culioliana, a determinação dessa invariância não responde a uma busca classificatória, mas a uma exigência de razão suficiente: trata-se de explicitar o mecanismo abstrato que fundamenta a multiplicidade não aleatória das ocorrências observáveis. Assim, ao propor a caracterização de α como operador de discernimento e de heterogeneidade, este trabalho contribui para o refinamento da descrição das preposições no português brasileiro e reafirma a necessidade de uma abordagem que articule rigor formal, análise empírica e intuição teórica no tratamento dos marcadores relacionais.

Referências

ASHINO, F.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Prépositions et rection verbale: étude des prépositions avec, contre, en, par, parmi, pour.** Bruxelles: P. L. E. Peter Lang S. A., 2017.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Opérations et représentations. Tome 1, Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation.** Formalisation et opérations de repérage. Tome 2, Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Domaine notionnel. Tome 3, Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. **Onze rencontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. Org. de textos e de trad. por Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011a.

DE VOGÜÉ, S. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. Tradução Márcia Romero e Helena Valentim. **ReVEL**, v. 9, n. 16, p. 276-315, 2011b.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **Grammaire des prépositions**. Tome 1. Paris: Ophrys, 2007.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. Atividade de linguagem, diversidade e singularidade das línguas em Antoine Culioli. **Curso ministrado em francês, com tradução das ideias gerais por Márcia Romero (UNIFESP)** – Notas de aula. out./nov. 2020.

ILARI, R. (org.). **Palavras de classe fechada: gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LEBRUN, G. **A filosofia e sua história**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

ROCHA, E. G. L. **Operações de linguagem e o ensino de línguas: um estudo do marcador EM**. 2019. 155 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

ROCHA, E. G. L.; VILELA, T. R. O estudo das preposições no PB: uma abordagem culioliana. **Traços de Linguagem – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 5, n. 2, 2022. DOI: 10.30681/2594.9063.2021v5n2id6573.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

ROMERO, M. Le fonctionnement sémantique de la préposition POR en portugais brésilien. **Faits de Langues**, Les Cahiers numéro 3. Paris: Ophrys, p. 209-232, 2011.

ROMERO, M. Processos enunciativos e identidade semântica da preposição POR. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n. 46, p. 149-170, 2013.

ROMERO, M.; VILELA, T. R. O uso interproposicional de POR em uma descrição unitária de funcionamento da preposição. *In*: DIAS, L. F.; LACERDA, P. B. G.; DALMASCHIO, L. (org.). **Enunciação e materialidade linguística**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

ROMERO, M.; VILELA, T. R. Aspectos do papel enunciativo da preposição COM: objeto direto preposicionado e transitividade verbal. **ReVEL**, v. 18, n. 34, 2020.

VILELA, T. R. **Educação léxico-gramatical**: um estudo semântico-enunciativo da preposição *com*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

VILELA, T. R.; ROCHA, E. G. L. Um breve panorama: descrição e abordagem metodológica de preposições no português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, v. 46, n. 1, 2017.

VILELA, T. R. **Enunciação e atividade de linguagem**: descrição de COM e SEM no Português do Brasil e suas implicações para o (re)pensar das práticas de ensino. 2021. 231 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

Como citar este trabalho:

ROCHA, Elizabeth Gonçalves Lima. Entre o Espaço, o Tempo e o Modo: as operações linguísticas da preposição *a*. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 250-266, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 18/04/2025 | Aceito em: 21/02/2026.

Submetido em: 22/04/2025 | Aceito em: 21/02/2026.

A ortografia no ensino médio sob o prisma da complexidade

Midian Araújo SANTOS¹

Maria José de PINHO²

Karylleila dos Santos Andrade KINGLER³

1 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil
| midian.santossantos@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0007-7499-8255>

2 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil
| mjpson@uft.edu.br | <http://orcid.org/0000-0002-2411-6580>

3 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil
| karylleila@uft.edu.br | <https://orcid.org/0000-0001-6920-9206>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4072>

Resumo: O presente artigo propõe reflexões a respeito do ensino da ortografia, sob a perspectiva da teoria da Complexidade. Essa discussão é pautada na análise das atividades e também das orientações do manual do professor em duas coletâneas de língua portuguesa do ensino médio, tanto em práticas de leitura quanto de produção textual escrita. Para isso, o aporte teórico centra-se no estudo da ortografia do português (Morais, 1994, 2007, 2008; Scliar-Cabral, 2003) tendo como base a noção de que o conhecimento linguístico é um sistema complexo e mutável (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b). A metodologia é do tipo documental e de abordagem qualitativa. Os resultados mostram atividades mais e outras menos convergentes com a complexidade, conforme as diretrizes nos manuais que fundamentam ambas as tendências. Nesse sentido, justifica-se a necessidade de uma formação sólida, permitindo ao professor reconhecer e mediar adequadamente os desafios ortográficos apresentados pelos discentes.

Palavras-chave: Ortografia. Livro didático. Teoria da Complexidade.

Orthography in high school from the perspective of complexity

Abstract: This article reflects on the teaching of orthography from the perspective of Complexity Theory. The discussion is based on an analysis of activities and teacher's manual guidelines in two Portuguese language textbook collections for high school, covering both reading and writing practices. To this end, the theoretical framework draws on the study of Portuguese orthography (Morais, 1994, 2007, 2008) and the notion that linguistic knowledge is a complex and mutable system (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b). The methodology is a documentary research type and with a qualitative approach. The results show that some activities align more closely with complexity than others, reflecting the guidelines in the manuals that underpin both trends. In this sense, solid teacher education is essential to enable professionals to recognize and appropriately mediate the orthographic challenges presented by students.

Keywords: Orthography. Textbooks. Complexity Theory.

| Introdução

O ensino e a aprendizagem da ortografia no Ensino Médio (doravante EM) tornaram-se objeto de investigação no campo das Ciências da Linguagem. Oliveira (2024), Sartori, Mendes e Costa (2015), Lacerda (2024) e Oliveira (2013) evidenciam a persistência de desvios ortográficos nas produções textuais de estudantes concluintes da educação básica. Esse fenômeno linguístico sugere que as intervenções realizadas no Ensino Fundamental podem não ter sido suficientes ou adequadas. Diante disso, há uma necessidade cada vez mais premente de um ensino reflexivo, significativo e capaz de abranger aspectos da complexidade inerente à aprendizagem da notação da língua escrita.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investigar como o livro didático aborda esse conteúdo, dado o seu protagonismo no ensino de língua portuguesa. Com isso, o *corpus* desta pesquisa compreende as atividades de ortografia presentes em duas coleções didáticas do EM (Cereja *et al.*, 2024; Faraco *et al.*, 2024), incluindo as respectivas orientações dos manuais do professor. O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre a abordagem das regularidades e irregularidades da ortografia em atividades de leitura e escrita bem como nas orientações pedagógicas, com fundamento na teoria da complexidade.

Considerando tais premissas, levantaram-se alguns questionamentos que norteiam este estudo:

- a) As atividades sobre a norma ortográfica nos contextos de escrita e de leitura – especificamente os casos de regularidade e irregularidade – facilitam a emergência de padrões e a (re)organização da aprendizagem desse subdomínio do conhecimento?
- b) Há orientações sobre o trabalho com a ortografia da língua portuguesa oferecidas no manual do professor? Se sim, quais são elas e como se articulam com a teoria da complexidade?

A fundamentação teórica deste estudo centra-se no campo da complexidade (Morin, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Oliveira e Paiva, 2006), com amparo também em pesquisas sobre a normativa ortográfica (Morais, 1994, 2007, 2008; Scliar-Cabral, 2003). Nesse contexto, a análise das obras didáticas promove reflexões que compreendem a aprendizagem da notação autorizada das palavras como um fenômeno multifacetado, dada a sua natureza sistêmica – mutável, gradual e emergente. Tal perspectiva oferece subsídios essenciais para a formação do professor de língua materna.

A seguir, descrevem-se os procedimentos metodológicos. O capítulo subsequente dedica-se a uma explanação voltada para as “Algumas considerações sobre a ortografia da língua portuguesa”, seguida de discussões relativas à “Teoria da Complexidade e o ensino da ortografia”. Na seção “Resultados e Discussão”, examinam-se as atividades e as diretrizes contidas nos manuais do professor das duas coletâneas analisadas. Por fim, expõem-se as “Considerações Finais”.

| Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada é de natureza documental e abordagem qualitativa. Com base na fundamentação de Oliveira (2007, p. 69-70) a pesquisa documental define-se pela investigação de fontes primárias que ainda não foram submetidas a um tratamento científico. Diferentemente da pesquisa bibliográfica, que se alicerça no domínio científico em fontes secundárias (dados já trabalhados por outros autores), a abordagem documental debruça-se sobre materiais como os livros didáticos e manuais do professor – objeto deste estudo – que funcionam como registros autênticos de práticas e intenções. Nesse sentido, o documento é compreendido como um testemunho, prova ou fonte de estudos sobre fatos ou sobre o comportamento humano; é um suporte de informações registradas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6-9).

Os documentos deste estudo são duas coletâneas didáticas brasileiras de altíssima qualidade, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): a) volumes relacionados à primeira, à segunda e à terceira série do EM da obra *Identidade: língua portuguesa*, doravante designada apenas *Identidade* (Cereja et al., 2024) e b) volumes das três séries do EM da obra *Do Seu Jeito: língua portuguesa*, doravante, somente *Do Seu Jeito* (Faraco et al., 2024). Extraíram-se dos documentos mencionados 10 (dez) atividades de ortografia, bem como as orientações sobre a norma ortográfica contidas nos respectivos manuais do professor. Com isso, busca-se compreender como o ensino da ortografia é articulado nessas obras sob a ótica da complexidade. Assim,

Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação directa. [...] É o próprio estudo que estrutura a investigação, não ideias preconcebidas ou um plano prévio detalhado (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83).

É nesse contexto que a abordagem qualitativa se revela profícua, uma vez que propicia a observação direta do objeto de estudo. Adotou-se, assim, uma perspectiva pautada no caráter emergente e flexível da pesquisa, o que

permite a constante reanálise do planejamento e do percurso metodológico, em contraste com a rigidez de modelos quantitativos ou dedutivos. Optou-se por essa metodologia em decorrência de suas contribuições à categorização (Ludke e André, 1986) e à compreensão dos fatores cruciais ao ensino da ortografia no EM.

| Algumas considerações sobre a ortografia da língua portuguesa

Abordar a ortografia e o seu ensino vai além de pensar na apresentação pura e simples das palavras, com letras em seus devidos lugares e acentos empregados de maneira adequada. Morais (2007, 2008) considera imprescindível a desconstrução do caráter estritamente normativo desse aprendizado. O autor defende que, para conduzir tal processo de forma reflexiva, é necessário conhecer a organização da notação da língua escrita.

Para Morais (2008), a norma ortográfica subdivide-se em regularidades e irregularidades. As primeiras compreendem as regularidades diretas, as contextuais e as morfossintáticas, ao passo que as irregularidades são descritas pelo autor (2008, p. 29) como casos que dependem da memória visual. As regularidades diretas decorrem da ausência de competição entre grafemas para a representação de um som. Nesse caso, a notação dos fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ corresponde, respectivamente, às letras *p*, *b*, *t*, *d*, *f* e *v*.

As regularidades contextuais são aquelas em que a posição da letra na palavra determina sua grafia, como ocorre com a grafia de vocábulos com *j* antes de *a*, *o* e *u* (jaca, jogo, justiça). Já o uso de *-ão* em verbos no futuro (levarão) exemplifica as regularidades morfossintáticas, assim como a derivação lexical em adjetivos pátrios e títulos de nobreza terminados em *-ês* e *-esa* (francês, marquesa). Quanto às irregularidades, o autor assegura que estas exigem memorização por não seguirem regras previsíveis. É o caso do emprego do *h* inicial (humano, harpa) e da representação do fonema /ʒ/ por *j* ou *g* (jiló, gelo), situações que despertam dúvidas frequentes na escrita. Assim, o pesquisador assume que a ortografia é uma convenção social e que, por esse motivo, certas questões dizem respeito à tradição de uso.

Além disso, Morais (2007, p. 26) alerta para o fato de que “um ensino do tipo reflexivo precisa garantir não só o desenvolvimento, nos aprendizes, de uma atitude positiva diante da busca do escrever corretamente, como assegurar o direito a ler e a escrever com prazer”. Isso significa que um ensino pautado meramente na transmissão de informações equivale a uma concepção de aprendizagem puramente mecânica e, portanto, ineficiente.

Scliar-Cabral (2003, p. 42-65) classifica os princípios relacionados à decodificação em três categorias: a) regras independentes de contexto, que incidem sobre as relações biunívocas entre grafema e fonema; b) regras dependentes de contexto grafêmico, que dizem respeito à posição ocupada pela letra na palavra; e c) regras dependentes da metalinguagem ou do contexto morfossintático e semântico. Exemplifica-se esta última com o termo *transatlântico*, no qual o *s* assume o valor de /z/ quando o prefixo *trans-* precede uma vogal. Segundo a autora, a mediação do professor é indispensável para a reflexão linguística, uma vez que, ao dominar tais princípios, o docente torna-se apto a promover situações em que os estudantes percebam que o domínio da escrita e da leitura não se esgota na alfabetização, mas estende-se por todo o percurso escolar. Tais categorias são equivalentes à classificação proposta por Morais (2007, 2008).

Morais (1994, p. 23-25), amparado por diversos estudos, interpreta que o aprendizado da ortografia é influenciado por fatores intrínsecos e extrínsecos ao estudante. Dentre eles, destacam-se a habilidade metalinguística de segmentação lexical e o tempo de escolarização formal que exercem efeito direto sobre o desempenho ortográfico. Somam-se a isso as influências do dialeto oral e, primordialmente, a frequência de exposição à linguagem escrita; esta última atua de forma decisiva na memorização de vocábulos de grafia irregular. Por fim, a consolidação desse saber depende tanto da recorrência da palavra no material impresso quanto da compreensão das regularidades – ou da ausência delas – nas correspondências entre fonemas e grafemas.

Bortoni-Ricardo (2005), traz contribuições significativas a esse debate ao afirmar que o desvio na escrita evidencia a competência oral do aluno ou o seu grau de familiaridade com as convenções gráficas. Há, ainda, a proposição de que o professor realize a análise e a diagnose de erros ortográficos a partir de descrições das variedades da língua (Bortoni-Ricardo, 2006). A autora sugere um levantamento fundamentado em um modelo de categorização que organiza as ocorrências ortográficas segundo sua natureza sociolinguística. Esse procedimento fornece subsídios fundamentais para a elaboração de estratégias pedagógicas e de materiais adequados à atuação docente.

Travaglia (2009, p. 17-23), a partir da Linguística Textual, estabelece os objetivos fundamentais do ensino de língua materna: “a) desenvolver a competência comunicativa; b) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; c) ensinar a variedade escrita da língua; d) levar o aluno ao conhecimento de como a língua está constituída e como funciona e e) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar”. Nesse sentido, é responsabilidade da escola a ampliação da competência comunicativa do estudante para contextos de interação

que antes lhe eram restritos, especialmente no caso de alunos oriundos de variedades linguísticas estigmatizadas. Para tanto, a escola deve pautar-se no fortalecimento da consciência linguística, permitindo que o aluno monitore seu próprio processo de escrita.

Oliveira (2013), ao diagnosticar a presença de desvios ortográficos em produções escritas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, expressa preocupação com estudantes que concluem tais etapas escolares com defasagens acentuadas. Além de propor estratégias de intervenção, a autora reitera a urgência de uma formação docente que capacite o professor a realizar a transposição didática da forma escrita autorizada. De maneira análoga, Nascimento e Nunes (2013) e Lacerda (2024) corroboram essa perspectiva ao destacarem problemáticas semelhantes quanto ao domínio das convenções da escrita no EM.

Embora este estudo se alinhe à análise linguística a partir do texto, há convergência com os postulados de Morais (2008, p. 89), o qual defende que a aprendizagem significativa da língua não pressupõe uma “ditadura do texto como única unidade de trabalho”. Assim, o autor – e esta pesquisa – reforçam a necessidade de um olhar detido sobre as diversas unidades que constituem a língua, tais como parágrafos, orações, palavras, morfemas, letras e sons.

Cabe enfatizar que, embora este estudo reconheça os avanços das obras didáticas brasileiras no tratamento da variação linguística, o foco desta análise recai, essencialmente, sobre as atividades e as diretrizes voltadas ao ensino e à aprendizagem da norma ortográfica. Defende-se, aqui, que o domínio das convenções para a escrita das palavras constitui um instrumento indispensável de inserção social. Portanto, analisar a abordagem desses tópicos não significa ignorar o repertório linguístico-cultural dos estudantes, mas instrumentalizá-los para o trânsito em esferas comunicativas que exigem maior desenvoltura ortográfica e, inerentemente, comunicativa.

| A teoria da complexidade e o ensino da ortografia

Certos mecanismos operam de forma linear devido à interação simples entre seus elementos, a exemplo do relógio. Por outro lado, existem sistemas vivos e dinâmicos cujo funcionamento se altera de modo imprevisível, muitas vezes em decorrência de interferências ou modificações em seus componentes – o que pode gerar consequências diversas ou até o colapso do sistema. Transpondo essa dinâmica aos modelos linguísticos, as perspectivas pautadas na simplicidade e no reducionismo fundamentam-se no gerativismo de Chomsky (1957) e apoiam-se na universalidade como princípio, ao centrarem-se exclusivamente

no objeto e isolarem-no do sujeito e do contexto. Em contrapartida, os modelos sustentados pela teoria da complexidade respeitam o princípio de que o individual e o local são relevantes, sem, contudo, descartarem a busca por padrões globais e emergentes.

A teoria da complexidade constitui uma forma de compreender a realidade sob pressupostos que visam romper com os paradigmas clássicos fundamentados na fragmentação, na linearidade e na previsibilidade. Em oposição ao reducionismo, que isola os fenômenos para explicá-los, Edgar Morin – expoente central dessa vertente – propõe o religamento e a interdependência dos saberes. Conforme defende o autor: “O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem” (Morin, 2003a, p. 1).

Em suas obras, Morin consolida a ideia de que o sistema complexo não apenas transcende as partes, mas as habita. Essa dinâmica constitui o cerne do princípio hologramático (Morin, 2003b, 2005b). Aplicado ao ensino de ortografia no EM, tal pressuposto permite romper com a fragmentação conteudista em favor de uma abordagem sistêmica: “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une” (Morin, 2003b, p. 89). Adotar essa perspectiva contribui, assim, para uma aprendizagem que promova a compreensão da realidade como uma totalidade organizada e interdependente.

Sob essas premissas, convém ratificar a necessidade de uma mudança de paradigma, quando se observa o seguinte: “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2003b, p. 89). Então, impõe-se o questionamento fundamental: o que caracteriza, essencialmente, um sistema complexo?

Um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo (Oliveira e Paiva, 2006, p. 91).

Enquanto o paradigma positivista se fundamenta na fragmentação e na linearidade, o pensamento complexo propõe a articulação da incerteza como parte integrante do conhecimento, alertando para as consequências nocivas de um saber pautado exclusivamente na compartimentalização. Por esse motivo,

Morin (2003a, 2003b, 2005a, 2005b) critica o pensamento tecnicista e positivista herdado da ciência tradicional.

Diante do exposto, torna-se inconcebível o ensino da linguagem prescindindo do contexto, dos interlocutores e da enunciação. Como sistema complexo, a língua revela-se flexível, adaptável e mutável, visto que as interações entre seus componentes não são rigidamente delimitadas, mas marcadas pela interdependência que define sua complexidade. O pensamento complexo não se opõe à simplificação, mas a incorpora e a integra; enquanto o paradigma simplificador isola e reduz, a perspectiva complexa distingue para articular, preservando a unidade das partes. Portanto, trata-se de um movimento que “une enquanto distingue” (Morin, 2003a, p. 19).

Em Morin (2003a, p. 2), observa-se, de pronto, uma crítica direta à educação ao afirmar que “o nosso sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a religação”. Por extensão, essa reflexão ressoa na necessidade de uma abordagem que contemple a ortografia não como um acessório mecânico da escrita, mas como elemento indissociável da competência comunicativa. Praticar a religação no Ensino Médio implica superar a visão reducionista que isola a grafia do contexto sociocomunicativo. Nessa perspectiva, o ensino deve proporcionar que o aluno compreenda a norma ortográfica como parte de um tecido complexo de significados, transcendendo a mera memorização de conteúdos descontextualizados.

Cabe salientar ainda que somente haverá mudança efetiva na educação a partir de uma reforma do pensamento que rompa com o paradigma da simplificação (Morin, 2005b, p. 138). Conforme postula Edgar Morin, a fragmentação do saber impede a apreensão dos problemas globais e multidimensionais da contemporaneidade. Reformar o pensar a educação significa, portanto, adotar uma postura teórico-metodológica pautada nos fundamentos do pensamento complexo, reconhecendo que o todo é, portanto, uma teia de interações retroativas e recursivas.

Somente ao superar a visão burocrática e fragmentada da ciência será possível construir uma prática educativa capaz de contextualizar o saber e preparar o sujeito para lidar com a incerteza. Nesse horizonte, urge a substituição de uma “cabeça bem cheia” de informações isoladas por uma “cabeça bem feita”, pautada na responsabilidade de organizar o conhecimento em sua totalidade sistêmica. Isso implica considerar as conexões entre os saberes, conferindo-lhes sentido e relevância (Morin, 2003b, p. 21, 96).

Um conceito relevante para este estudo é o de “atrator”. Diferente do que o termo sugere, ele não se associa a uma força de atração física, mas a uma estabilidade temporária (Sade, 2009) – uma configuração na qual o sistema se acomoda conforme suas propriedades internas. Em outros termos, o sistema estabiliza-se em determinado padrão, mantendo-se nele por um intervalo de tempo indeterminado.

Para que o sistema evolua além dessa estabilidade temporária – o atrator –, é necessária a ocorrência de perturbações. Estas, por sua vez, geram instabilidades que forçam o sistema a abandonar seu estado atual para convergir rumo a uma nova configuração. Tal transição resulta em uma desintegração seguida de reorganização, processo denominado emergência. Este fenômeno caracteriza um novo estado, auto-organizado e superior em relação ao anteriormente formado (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 59, 73, tradução própria⁴).

Diante disso, este estudo advoga a necessidade de compreender o erro ortográfico (conhecimento linguístico) como uma fase temporariamente estabilizada, cabendo ao ensino oferecer as estratégias e oportunidades que auxiliem no desenvolvimento de sua auto-organização. Assim, é importante promover condições favoráveis para que o sistema alcance o novo estágio, a nova aprendizagem, com base na necessidade diagnosticada em sala de aula.

Diante do exposto, destaca-se a noção de reorganização dos saberes linguísticos. É necessário salientar que o trabalho pedagógico no EM não deve restringir-se à produção textual, mas estender-se à leitura. A prática leitora atua também como um sistema de retroalimentação que estabiliza e motiva auto-organizações sobre o conhecimento linguístico, e em específico, sobre a ortografia; assim, o contato frequente com a diversidade de gêneros textuais, aliado a um ensino reflexivo, culmina em uma aprendizagem mais efetiva da norma.

| Resultados e discussão

Este tópico discute e analisa as orientações contidas nos manuais do professor, bem como as atividades de ortografia das coletâneas *Identidade* e *Do Seu Jeito*. A análise evidencia a articulação entre o ensino ortográfico e o pensamento

4 No original: “Sometimes self-organization leads to new phenomena on a different scale or level, a process called ‘emergence’”. “Phase shifts may be brought about by perturbations to the systems. Complex systems that we want to understand and investigate will move between stability and flux. The concept of change occurring through stability lost and regained as a system moves from one attractor state to another, means that lack of stability in knowledge or performance may suggest something interesting happening in the system. The stability of a state of the system can be investigated by testing its resistance to perturbations”.

complexo, ensejando reflexões para o ensino e a aprendizagem da notação da língua escrita no EM.

Em *Do Seu Jeito* os conteúdos relacionados à norma ortográfica são apresentados, mais especificamente, em *práticas de análise* que está subdividida em subseções com o título *Para recordar*. Esta seção está subdividida em *Para fazer e pensar* com análise de textos e propostas de produção de histórias em quadrinhos, blogues etc. Em *Identidade*, na seção *Língua e Linguagem*, dentre as subdivisões está a *Reflexões sobre a língua*. Nela, os autores discorrem sobre morfemas, variedades linguísticas e preconceito, concordância e outros.

Tanto na seção *Análise linguística* quanto na intitulada *Língua e linguagem* estão alocadas as atividades, as observações e as recomendações relacionadas à ortografia.

No quadro 1, apresenta-se um levantamento de todos os conteúdos propostos no Ensino Médio identificados nas duas coletâneas:

Quadro 1. Conteúdos sobre a ortografia identificados na coleção *Identidade*

Série	Eixos de Ortografia	Conteúdos relacionados
1ª série	Regularidades e Irregularidades	Emprego de <i>t</i> e <i>d</i> ; <i>s</i> ou <i>z</i> ; <i>x</i> ou <i>ch</i> ; <i>g</i> ou <i>j</i> ; <i>s</i> , <i>c</i> , <i>ç</i> , <i>sc</i> , <i>ss</i>
1ª série	Notação gráfica	Acentuação gráfica
1ª série	Questões Notacionais	Outras questões notacionais da língua: (há/a, acerca de, a cerca de, há cerca de/ao encontro de, de encontro a/mas, mais/ ao invés de, em vez de/ onde, aonde/afim, a fim/se não, senão/emprego dos porquês)

Fonte: Cereja et al. (2024)

A análise do *corpus* revelou uma disparidade no tratamento da ortografia entre as coletâneas. Na obra *Identidade* (Cereja et al., 2024), os conteúdos foram identificados especificamente no volume destinado à primeira série, de acordo com o detalhado no Quadro 1. Em contrapartida, na coleção *Do seu jeito* (Faraco et al., 2024), não foram encontrados tópicos dedicados de forma mais detida à ortografia, restringindo-se ocorrências incidentais nas atividades de análise linguística e prática de leitura. Ambas as coleções fundamentam as estratégias escolhidas em diretrizes que serão examinadas no item subsequente.

a) Análise das orientações propostas no manual do professor quanto ao ensino da ortografia

No manual da coleção *Identidade*, a ortografia é abordada, inicialmente, nas Orientações Gerais, fundamentando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos pressupostos do pensamento computacional. Tal abordagem parte da mobilização de competências específicas da Língua Portuguesa, visando à concretização das competências específicas, como demonstrado a seguir.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir (Cereja et al., 2024, p. 314).

O manual fundamenta-se na BNCC para propor o trabalho com a ortografia em todas as etapas da produção textual, do planejamento à revisão, priorizando a adequação linguística. Esse embasamento sustenta a premissa de que a relevância da ortografia decorre, primordialmente, de sua funcionalidade em relação ao texto e ao contexto de produção.

No manual, as orientações apresentam-se nas subseções *Reflexões sobre a língua* e *Algumas regras de ortografia*. Nelas, a pretensão é auxiliar os estudantes na identificação de padrões e procedimentos para a resolução de dúvidas ortográficas, como se observa no comentário dos autores:

Ao fazer tais observações, estimula-se um dos pilares do pensamento computacional, estratégia para resolução de problemas de diversas naturezas. Ao ser capaz de perceber padrões, o estudante pode, inclusive, criar algoritmos, isto é, elaborar orientações claras para solucionar problemas (Cereja et al., 2024, p. 352).

Tal abordagem constitui um dos pontos positivos da obra, pois instiga o docente a refletir sobre a elaboração das atividades e a vislumbrar desdobramentos que exercitem a reorganização do conhecimento linguístico e o reconhecimento de

padrões. Constata-se a finalidade de que os alunos desenvolvam algoritmos para solucionar novos problemas, mantendo-se atentos à existência de exceções. Desse modo, fomenta-se a oportunidade de o estudante tomar iniciativas, elaborar hipóteses e criar soluções – ações plenamente compatíveis com um ensino reflexivo e com base no pensamento complexo.

Na coleção *Do Seu Jeito*, as diretrizes destinadas ao docente também se fundamentam na BNCC, como se apresenta adiante:

Retome e consolide os conhecimentos dos estudantes nessa proposta. Quanto aos aspectos morfosintáticos e formais (ortografia, pontuação, etc.) dos textos, vale lembrar que muitos deles já devem ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental, de modo que você pode apontar os problemas e pedir à turma que proponha soluções (Faraco *et al.*, 2024, p. 332).

Subjaz ao excerto destacado a expectativa de que a ortografia constitua um conhecimento prévio do estudante do EM. Tal diretriz evidencia-se na afirmação de que muitos conteúdos “já devem ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental”. Partindo dessa orientação, analisar-se-á a seguir a transposição dessas diretrizes para as atividades práticas de ortografia presentes na coleção.

Vale ressaltar, ainda, que a diretriz “Retome e consolide” acentua a relevância docente na diagnose e análise dos desvios de notação das produções escritas dos estudantes. Nesse processo, a estratégia proposta no manual da coleção *Do Seu Jeito* permite que o saber ortográfico seja desestabilizado e, em seguida, auto-organizado, desde que a prática em sala de aula parta da desestruturação de um conhecimento prévio para, posteriormente, (re)estruturá-lo por meio de explicações e atividades que favoreçam tal processo.

A obra *Do Seu Jeito* apresenta, ainda, nas “Orientações Gerais de Linguagens e suas Tecnologias”, a seguinte diretriz.

Considerando as relações decorrentes dos novos papéis assumidos por estudantes e professores no Ensino Médio, esta obra propõe atividades com base em metodologias ativas de aprendizagem, que posicionam o jovem no centro do processo, reconhecendo seu papel de sujeito da aprendizagem, ao valorizar a pesquisa, o fazer científico, a busca pela autonomia e o diálogo (p. 325).

Tal proposta destaca-se positivamente ao enfatizar uma estratégia que instiga a curiosidade investigativa compatível com o pensamento computacional no qual a obra *Do Seu Jeito* também se baseia. Ao orientar o estudante a selecionar textos reais – como os de suporte jornalístico – e a recorrer a dicionários e outras fontes de consulta para sanar dúvidas durante a leitura, o material didático promove a aprendizagem por descoberta. Nesse cenário, o professor atua como mediador e o aluno como um pesquisador ativo, apto a transitar entre a reflexão teórica e a prática linguística com autonomia. Resta verificar, nas seções subsequentes, se a obra efetivamente operacionaliza essa diretriz nas atividades específicas de ortografia.

As contribuições de Bortoni-Ricardo (2005) evidenciam que a ortografia não pode ser negligenciada sob o pretexto de ser um conteúdo elementar desta ou daquela etapa de ensino, pois é um conhecimento que vai sendo adquirido e ampliado, quiçá, até mesmo por toda a vida. Sob os pressupostos do pensar complexo (Morin, 2003a, p. 4-6; Morin, 2003b; Morin, 2005a; Morin, 2005b, p. 180-181), ao negligenciar este ensino como objeto de reflexão, omite-se a contribuição para a auto-organização do conhecimento linguístico do aprendiz.

Embora as diretrizes da obra mencionem ‘metodologias ativas’, ‘pesquisa’ e ‘autonomia’ – conceitos que, na Teoria da Complexidade, remetem a um sistema capaz de se auto-organizar –, a aplicação prática parece incorrer em um pensamento simplificador. Ao pressupor que a ortografia é um conteúdo vencido no Ensino Fundamental, o material restringe a instabilidade necessária para o aprendizado. Sem o conflito entre o que o estudante sabe e o que o novo desafio ortográfico propõe, rompe-se o processo de interretroação, impedindo a (re)estruturação do saber e resultando, invariavelmente, na estagnação do conhecimento sobre a forma convencionada da notação das palavras.

Vale destacar também que a palavra *ortografia* aparece apenas uma vez na BNCC do Ensino Médio, especificamente na habilidade EM13LP13 já mencionada, vinculada às competências específicas 1 e 3 da área de Linguagens e suas Tecnologias. Nota-se, contudo, que essa menção se restringe à produção textual escrita do aluno, sem prever também o ato de decodificar (ler). Assim, o documento deixa de nortear a exploração sistemática dos princípios do sistema ortográfico aplicados à leitura, privilegiando a dimensão produtiva.

Defende-se, então, que, ao observar a dependência estrita entre o contexto grafêmico e a realização fonético-fonológica, segundo Roberto (2016, p. 151), o estudante seja estimulado a identificar princípios nos quais há relação não transparente cuja compreensão da regra é o que garante o êxito da leitura e,

ressalte-se, da produção de sentidos também. De acordo com o pensamento complexo, tal fragmentação ignora a natureza dialógica do conhecimento linguístico, limitando a percepção do estudante de que a ortografia funciona como uma teia, na qual fonologia, morfologia e sintaxe se inter-retroalimentam para a construção de significados.

a) Análises das atividades de ortografia presentes nas coletâneas em foco

No material *Identidade*, volume 1, no tópico *Língua e Linguagem* na página 74 encontra-se o item *Reflexões sobre a língua*. Em seguida, tem-se *Ortografia*. Nesta subseção, os autores fazem uma explanação sobre *Algumas regras de ortografia*, após conceituar o objeto de ensino.

A preocupação com este subdomínio do conhecimento da língua apresentou-se de forma mais detida na primeira série do EM. Isso ficou evidente somente na análise dos volumes da coleção *Identidade*. Os autores iniciam a seção “Reflexões sobre a língua” discutindo o conceito e as normas da ortografia. Incentivam a consulta a materiais de apoio – como gramáticas, dicionários e o VOLP – e o exercício da memória visual e do critério etimológico para a notação correta das palavras.

Constatou-se uma preocupação pontual referente às irregularidades: os contextos competitivos ou irregularidades voltadas para o emprego das letras *g* e *j*, o emprego de *s*, *c*, *ç*, *sc*, *ss* dentre outros. Após, a explanação no volume da primeira série de *Identidade*, tem-se as atividades, em conformidade com o que se expõe abaixo, em *Aplique o que aprendeu*.

Figura 1. Tirinha de Angeli



ANGELI, Moka. *Folha de S.Paulo*, 12 abr. 2007.

Fonte: Cereja et al. (2024, p. 77)

1. Na tira, Moska afirma que antes não reconheceria a importância do ócio em sua vida.

a) O que quer dizer **ócio**?

b) De que maneira a linguagem visual da tira faz o leitor supor que o personagem reconhece a importância do ócio?

2. Moska diz que antes supunha que a palavra **ócio** fosse escrita com **ss**.

a) Com que outra palavra **ócio** se assemelharia, caso fosse escrita desse modo?

b) Observe os elementos não verbais da tira e levante hipóteses: De que maneira Moska pode ter descoberto a escrita correta da palavra **ócio**?

c) Na tira, o que surpreende o leitor e contribui para a construção do humor?

Há, notadamente, uma orientação clara para o fato de que a troca de letra também altera o sentido do dizer nos exercícios. Por se tratar de um caso de irregularidade ortográfica, Morais (1994, p. 24) sustenta, fundamentado em vários estudos, que o ensino reflexivo da norma somado à exposição ao *input* escrito em sua forma autorizada é imprescindível para a aprendizagem das palavras de grafia irregular.

Não houve um tratamento sistematizado sobre a correspondência entre fonema e grafema nesse contexto fonológico. A proposta restringiu-se ao emprego dos grafemas 'c' e 'ss' para notar o som [s] em ambiente intervocálico (contexto competitivo). Por outro lado, cabe ressaltar que a estratégia adotada pelos autores na questão reitera o princípio hologramático na descrição linguística: a compreensão de que a unidade (o sentido do texto) articula-se com a parte (a escolha ortográfica) e vice-versa.

Na página 74, tem-se a seguinte atividade, após o quadro da página 73, para as questões 5 e 6, logo abaixo:

Figura 2. Atividade

cale	certa	batizava
soberbo	sinceridade	você
passou	exibindo	está
exercer	pensamento	autoritário
obrigação	admiração	através
quanto	raça	prudência
generosidade	nasci	propósito
que	quis	

Fonte: Cereja *et al.* (2024, p. 73)

5. Algumas das palavras do quadro recebem acento gráfico na sílaba tônica. Analise-as quanto a isso.

a) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **zê** ou [z] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?

b) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **sê** ou [s] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?

- c) Em quais dessas palavras há letras ou conjuntos de letras que representam, na escrita, o som **kê** ou [k] e suas variações? Que letras ou conjuntos de letras são esses?
- d) Quais letras ou conjuntos de letras podem ser lidas com sons diferentes, dependendo das palavras em que aparecem? Explique.

6. Ainda sobre as palavras do quadro, troque ideias com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

- a) Quais dessas palavras são oxítonas, isto é, aquelas cuja sílaba tônica é a última?
- b) Há entre elas palavras paroxítonas e proparoxítonas? Em caso afirmativo, indique-as e dê a sua classificação.

As questões em menção referem-se à variação de letras para representar determinados sons, tais como [z], [s] e [k]. Nesse ponto, observam-se exercícios voltados para além do emprego de letras e baseados também na fonética e na fonologia da língua portuguesa. O aluno é conduzido pelos questionamentos a prestar atenção nos sons de determinadas letras e na tonicidade. A atividade articula-se com o princípio de leitura focado em regras dependentes do contexto escrito (Scliar-Cabral, 2003, p. 45-55) em que um mesmo grafema alterna seu valor fonético-fonológico conforme sua posição.

A atividade em questão atua como um agente de perturbação desencadeando um processo de interretroação no qual o aluno é estimulado a realizar correspondências entre som e letra. Nesse cenário, o conflito inerente à dúvida ortográfica cria uma instabilidade que obriga o sistema cognitivo a uma auto-organização, redirecionando a percepção em um movimento de reestruturação do saber. Este, por sua vez, é emergente da atividade, e não meramente transferido.

Na seção *Aplique o que aprendeu*, página 284, do livro da primeira série da coletânea *Identidade* observa-se uma questão atrelada à variação linguística voltada para a ortografia:

Figura 3. De volta para o futuro do presente



LEITE, Will. De volta para o futuro do presente. Willtirando, jun. 2013.

Disponível em: <https://tedit.net/xrltsl>. Acesso em 17 ago. 2024

Fonte: Cereja et al. (2024, p. 284)

1. Para construir humor, é explorado na tira um desvio ortográfico relativamente comum.

- a) Identifique a palavra que contém esse desvio e indique qual seria a ortografia adequada, nesse caso. Justifique sua resposta.
- b) As duas palavras indicadas por você no item **a** têm a mesma raiz. Compare-as e conclua: de qual palavra elas derivam e qual é a relação entre elas?

Nesta questão, o desvio ortográfico é examinado de modo explícito, exigindo a mobilização de saberes gramaticais (verbo e tempo verbal) e sua relação com os efeitos de sentido. Essa perspectiva converge com a crítica de Moraes (2008) ao ensino tradicional, opondo-se à *ditadura do texto* como mero pretexto para o ensino gramatical. Ao priorizar a análise da palavra, a atividade reconhece nela elementos fundamentais para o desenvolvimento da reflexão metalinguística.

Ao transcender a exclusividade do trabalho com o texto, a atividade permite um olhar detido sobre a palavra sem, contudo, perder de vista o todo do texto. Essa abordagem operacionaliza o princípio dialógico de Morin (2003b), ao unir noções aparentemente excludentes (norma/uso, ordem/desordem) que se revelam complementares e interdependentes na tessitura do real. Assim, o desvio ortográfico deixa de ser uma falha isolada para tornar-se um elemento sistêmico, fundamental para a emergência do propósito comunicativo e para a compreensão da língua em sua complexidade.

Esta estratégia alinha-se ao pensamento complexo. O exercício orienta a percepção e a tomada de consciência em relação ao sentido de uma parte e sua dependência estrita do todo (palavra/texto, leitura/escrita). Dessa forma, a proposta oportuniza a interação e a recursividade necessárias à auto-organização do conhecimento linguístico, permitindo que o estudante compreenda a norma como um elemento vivo na teia de significação, no uso.

O material didático *Do Seu Jeito* apresentou as atividades sobre ortografia com base em uma estratégia diferente da adotada pela coletânea *Identidade*. Organizou-se um quadro para melhor visualização de todas as atividades:

Quadro 2. Atividades com ocorrências de menções à ortografia na coleção *Do Seu Jeito*

(Primeira série) Página 15	a) Verifique os pronomes <i>me</i> e <i>lhe</i> . O uso desses pronomes no português europeu é similar ao que fazemos no português brasileiro? Comente sua resposta.
(Primeira série) Página 127	43. Terminada a escrita de seu texto, leia-o e verifique os seguintes pontos: g) Há inadequações de linguagem (ortografia, pontuação, acentuação, etc.)? Releia seu texto e modifique o que julgar necessário até chegar a uma versão final, que poderá ser publicada no blogue da turma.
(Primeira série) Página 290	41. Em grupos, retomem os esboços da propaganda que fizeram na seção <i>Práticas de análise linguística</i> . Verifiquem os seguintes pontos. e) O texto está adequado à pontuação, ortografia, concordância e a outros aspectos notacionais?
(Segunda série) Página 164	21. Que relação de sentido você apontaria entre os termos solidário e solitário ?
(Segunda série) Página 294	39. Reúna-se em dupla com um colega. Vocês vão avaliar o texto um do outro, com base em alguns critérios inspirados nas competências que são avaliadas na correção da redação do Enem. Quando notar que algum critério não está bem resolvido, você deve sugerir ao colega o que ele pode revisar no texto. Competência I – Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa b) O texto segue as convenções da escrita, no que diz respeito à acentuação e à ortografia?
(Terceira série) Página 220	19. No texto, o autor, por vezes, não utiliza a norma-padrão. Copie no caderno trechos que comprovam essa afirmação, relacionados à ortografia e à pontuação. Depois, procure explicar: qual teria sido a intenção do escritor ao infringir uma norma que ele, um estudioso, conhecia muito bem?
(Terceira série) Página 216	16. Façam uma pesquisa sobre o uso dos verbos ter e haver para responder a esta questão. No texto, o emprego do verbo ter , como sinônimo de “existir”, aparece em algumas ocorrências, como no trecho a seguir. – Quantas pessoas têm? Quem mais ainda vai aparecer? Embora esse uso seja comum no português coloquial do Brasil, na norma padrão da língua recomenda-se empregar o verbo haver . Reescreva esse trecho substituindo ter por haver . Faça as adaptações necessárias e explique-as. a) Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de ter ? b) Em quais gêneros e situações pesquisados é mais frequente o uso de haver ? c) Vocês observam uma tendência nesses dados, isto é, situações em que, de fato, um verbo (seja ter ou haver) prevalece sobre o outro e outras em que praticamente ocorre apenas um deles?

Fonte: Faraco et al. (2024)

No quadro 2, fica evidente que a coleção *Do Seu Jeito* opta por uma abordagem de ortografia em que a norma é tematizada predominantemente em contextos de revisão textual e análise de variação linguística. Todavia, destaca-se a seguinte atividade: inspirada na poesia concreta, a seção “Práticas de leitura e análise literária” no livro da segunda série em *Do Seu Jeito* (páginas 164 a 168) é explorada a relação entre a grafia e o efeito de sentido, estimulando a reflexão metalinguística a partir da decomposição e remontagem das palavras, conforme exemplificado na atividade relacionada à poesia concreta de Ronaldo Azeredo:

Figura 4. Solidário/solitário

solitário	solidário	sol i ário
solitário	solidário	sol i ário
solitário	solidário	sol i ário
solitário	solidário	sol i ário
solitário	solidário	sol i ário

AZEREDO, Ronaldo. In: SIMON, I. M.; DANTAS, V. (org.), *Poesia concreta*. São Paulo: Abril Educação, 1982

Fonte: Faraco *et al.* (2024, p. 164)

21. Que relação de sentido você apontaria entre os termos **solidário** e **solitário**?

22. Levante hipóteses com os colegas sobre quais são os sentidos possíveis para os espaços em branco na terceira coluna do poema.

Adicionalmente, as orientações pedagógicas dos autores especificamente voltadas para esta atividade sinalizam que o professor demonstre como a alteração de um único fonema ou letra modifica o sentido dos termos. Esse procedimento mobiliza a consciência fonológica, compreendida como a habilidade metalinguística que engloba desde a percepção do tamanho das palavras e semelhanças fonológicas até a manipulação e a segmentação de sílabas e fonemas. Seguindo essa diretriz, o material apresenta diversas poesias concretas e com elas há possibilidade de realizar atividades relativas ao uso de sufixos e à manipulação de sílabas, dentre outras atividades desta natureza. Isso pode servir de norteamento para exercícios que instiguem reflexões metalinguísticas, permitindo ao professor realizar adaptações, a depender das necessidades da turma.

Nessa coletânea, de acordo com o Quadro 2, o volume do terceiro ano apresenta uma abordagem distinta: a ortografia é explorada a partir dos efeitos de sentido gerados pela transgressão da norma (conforme a questão 19, p. 220). Na maior

parte das atividades, o aluno é estimulado a analisar a adequação à norma ortográfica; contudo, a análise sugerida nos comandos limita-se a incentivar a mobilização de saberes que se pressupõe que o estudante já detenha. Nota-se a ausência de explicações ou orientações sistemáticas sobre as regularidades e irregularidades do sistema, sendo que raros exercícios problematizam tais aspectos. A orientação ao docente reforça essa postura ao recomendar: “você pode apontar os problemas e pedir à turma que proponha soluções” (Faraco et al., 2024, v. 2, p. 332).

A estratégia empreendida nas atividades em *Do Seu Jeito* coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem, proposta coerente com o pensamento computacional e dialoga com o pensamento complexo ao oportunizar a pesquisa; porém, denotam mais acentuadamente uma cobrança em virtude dos conteúdos sobre as convenções da escrita “já ter sido amplamente trabalhados no Ensino Fundamental”. Concomitantemente, em relação ao ensino da ortografia, a obra põe em relevo o papel do docente no processo de ensino, posicionando-o como o principal mediador do conhecimento, incumbido de diagnosticar e direcionar o aprendizado rumo ao domínio das regras e das irregularidades da notação das palavras.

Em adição, cabe ressaltar a relevância da indicação de referenciais complementares, tais como bibliografias especializadas, periódicos científicos e plataformas digitais, por exemplo. Uma abertura que, caso preenchida, configuraria um recurso estratégico para auxiliar o professor na proposição de outras atividades, além das constantes no livro didático possibilitando maior adequação aos problemas diagnosticados relativos às convenções da escrita. Tal medida pode transcender o conteúdo do livro didático, impactando diretamente o planejamento e a elaboração de atividades mais diversificadas em sala de aula.⁵

Na seção *Práticas de Produção de Texto – Produção Oral e Leituras em Voz Alta*, no livro da segunda série da obra *Do Seu Jeito* (Faraco et al., 2024, p. 225) apresenta uma atividade que aborda aspectos da ortografia implicados na leitura.

5 Não é objetivo deste trabalho estabelecer juízo de valor ou hierarquia entre as obras analisadas.

36. Escolha um texto em prosa de um jornal ou de uma revista. Recorte-o ou faça uma cópia, para que você possa escrever nele.

a) Leia silenciosamente o texto até ter certeza de tê-lo compreendido. Se for necessário, procure no dicionário palavras que você não conhece. Esclareça também o sentido de enunciados que lhe pareçam complexos.

b) Elucide a pronúncia de palavras que você não conhece: nos dicionários de médio ou grande porte, indica-se a pronúncia de algumas palavras.

A proposta instrui os alunos a escolherem um texto jornalístico e recomenda a consulta a dicionários para sanar dúvidas de pronúncia em palavras que considerem difíceis de pronunciar. Na orientação didático-pedagógica na lateral da questão 36 da página mencionada, os autores abordam a leitura de grafemas que admitem múltiplas realizações fonéticas, como a letra *x* e as vogais *e* e *o* em contextos específicos.

36. Se preferir, escolha você os textos e entregue cópias aos estudantes. Comente com os estudantes que, em geral, os grandes dicionários apresentam a pronúncia das palavras de que se pode ter dúvidas (palavras escritas com *x*, palavras com combinações de vogais, palavras em que a sílaba tônica é formada com as letras que podem representar fonemas diferentes – por exemplo, as letras *e* e *o* podem representar, conforme a palavra em que sejam usadas, sons diferentes, entre outras) (Faraco *et al.*, 2024, p. 332).

A atividade, de fato, instiga o aluno a pesquisar e os autores orientam o professor a promover a compreensão de conhecimentos para resolver os valores de algumas letras, e, com isso, evocam os princípios da norma ortográfica relacionados à leitura. De acordo com Roberto (2016, p. 153): “são, muito provavelmente, decorrentes de falhas no processo de ensino e aprendizagem das regras referentes à leitura, uma lastimável lacuna formativa no processo de escolarização que necessita de urgente transformação”. Quer dizer, é imperativo compreender que o ensino da ortografia não se esgota no ato de escrever. Em conformidade com o pensar complexo, a aprendizagem da ortografia não é uma via de mão única (apenas sobre a produção escrita), mas um sistema de interretroação onde a decodificação e a codificação se alimentam mutuamente. Se o aluno não compreende o funcionamento da norma, o processamento da leitura torna-se fragmentado ou disfuncional.

As atividades em Faraco *et al.* (2024), claramente, pouco possibilitam a categorização e a sequenciação pertinentes para o desenvolvimento do conhecimento da ortografia. Não que o livro tenha adotado uma estratégia errada; mas, nesse ponto, falta maior sintonia com a complexidade. Há uma

carência em relação a exercícios para o aluno e orientações docentes que promovam a recursividade e a auto-organização do conhecimento da normativa ortográfica, enquanto sistema complexo. Por outro lado, as duas obras acertam ao adotar uma abordagem comunicativa, integrando o estudo ortográfico à exploração dos gêneros textuais.

As análises das atividades em *Identidade* sugerem uma orientação alicerçada na problematização associada ao pensamento computacional. A abordagem utilizada nas atividades está em consonância com a complexidade. Segundo os autores (Cereja *et al.*, 2024, p. 322. v. 1), o domínio da reprodução da forma escrita autorizada ocorre gradualmente e ao longo da vida. Nesse processo, o texto como unidade de sentido é fundamental, pois oferece os subsídios necessários para uma relação profícua com as habilidades de uso da língua, apesar do reconhecimento das limitações dessa abordagem para as questões notacionais.

Nessa perspectiva, os alunos (agentes ativos) interagem com os estágios de desenvolvimento ortográfico (os atratores) e são guiados por restrições e convenções sugeridos pelos gêneros textuais e por algumas atividades que induzem a busca de padrões e geração de solução para os problemas ortográficos. Em *Do Seu Jeito*, observa-se uma predominância da verificação de conhecimentos em vez de proporcionar que o aluno amplie seus conhecimentos ortográficos. O material cumpre o papel de estimular a pesquisa e a revisão de conhecimentos da etapa anterior de estudos.

Em ambas as coletâneas, os conteúdos e as atividades sobre ortografia são apresentados predominantemente nos livros da primeira série do EM (com expressiva menor quantidade em *Do Seu Jeito*). Esta constatação parece convergir com a tese de Moraes e Teberosky (1994, p. 23) acerca da progressão do rendimento ortográfico vinculada ao tempo de escolarização formal. Tal perspectiva reflete a presença expressivamente menor de atividades relacionadas à notação de palavras nos livros das séries finais do Ensino Médio, sugerindo que o material didático pressupõe, equivocadamente, a conclusão desse aprendizado na etapa anterior.

Essa discussão coopera para a formação docente, tanto no que diz respeito à seleção das atividades quanto à escolha do livro didático. A ortografia é o alicerce sobre o qual se ancora a comunicação escrita em sua forma padronizada. Para tanto, é preciso que o professor possua conhecimento das regularidades e irregularidades da norma, bem como da fonética e da fonologia da língua portuguesa, sem perder de vista que o conhecimento linguístico não é estanque

ou um produto acabado. Esse entendimento é fundamental para propiciar um ensino sistematizado das propriedades ortográficas. Nesse sentido, limitar a aprendizagem ao automatismo ou ao espontaneísmo dificulta a tomada de consciência do aluno, favorecendo a persistência de transgressões na notação das palavras por tempo prolongado.

Adicionalmente, devido às limitações de espaço e à necessidade de contemplar uma vasta gama de conteúdos, o livro didático de língua portuguesa do EM não esgota todas as minúcias da ortografia. Assim, cabe ao docente o papel de expandir e nortear esse conhecimento, evitando a inércia perante os desafios que emergem das produções textuais dos estudantes e contribuindo, efetivamente, para o desenvolvimento da competência comunicativa.

| Considerações finais

O propósito deste estudo consistiu em propor reflexões acerca da abordagem ortográfica em livros didáticos do EM, objetivo que se considera alcançado. Para tanto, foram mobilizados os pressupostos da teoria da complexidade, que colocam a escola diante de desafios prementes; afinal, as dificuldades de cunho ortográfico têm persistido nesta etapa da escolarização, conforme aponta Oliveira (2024).

A obra *Identidade* adota a perspectiva da complexidade ao abordar o emprego das letras e ao demonstrar que o estudo da ortografia não é um detalhe periférico, mas um recurso cujas variações de uso impactam a clareza do texto e, conseqüentemente, a sua compreensão pelo leitor. Assim, tanto as orientações quanto as atividades propiciam, em certo grau, a emergência de padrões e a reorganização da aprendizagem ortográfica, atuando tanto na dimensão produtiva da escrita quanto na decodificação leitora.

Percebe-se um caráter mais prescritivo em *Do Seu Jeito*, em que a ortografia é relegada ao momento da revisão. Tal abordagem sustenta-se na suposição de que este assunto é um pré-requisito que os alunos do Ensino Médio já deveriam dominar, desobrigando o material de um tratamento mais aprofundado. Acertadamente, abre precedentes para consultas, pesquisas, reforçando o entendimento de que o professor tem papel crucial na condução do ensino da ortografia. Além disso, a incidência consideravelmente reduzida de conteúdos e atividades específicas deste assunto e de orientações didático-pedagógicas pontuais dificulta a prática docente voltada à (re)estruturação do saber ortográfico pelo aluno.

Embora se compreenda, sob a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2005), que cabe ao professor a análise e a diagnose das necessidades ortográficas da turma, a centralidade do livro didático no cenário educacional brasileiro exerce influência determinante no ensino deste conteúdo. Caso esse recurso falhe ao abordar os pilares da norma, corre-se o risco de tais saberes serem omitidos do horizonte pedagógico, consolidando um processo de silenciamento curricular.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de uma prática docente pautada em um conhecimento amplo da ortografia – que considere também a fonética e a fonologia –, capaz de promover o adequado reconhecimento e a mediação necessária para a construção de novos saberes acerca da notação da língua escrita neste segmento da Educação Básica. Com base em uma formação sólida, o docente poderá ter o suporte necessário para descartar os meros treinos repetitivos da notação convencionalizada de palavras e adotar encaminhamentos didáticos sistemáticos e reflexivos que operem como atratores: ao perturbar o conhecimento anterior, o erro ortográfico deixa de incorporar a noção de moradia para se tornar uma travessia, permitindo a emergência de uma nova auto-organização estrutural que capacite o estudante ao uso consciente da norma.

| Referências

ÁLVARES, L. M. **Pesquisa qualitativa em linguagem**: trajeto(s) metodológico(s) da observação participante. João Pessoa: Ideia, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** : sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI – RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D.; DAMIEN, C. **Identidade Saraiva** : Língua portuguesa : Linguagens e suas tecnologias : Ensino médio. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2024. (v. 1 a 3)

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COSTA, B. R.; SARTORI, A. T. ; MENDES, L. M. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no ensino médio. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 120-139, 2015.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.de; MARUXO JÚNIOR, J. H.; CHINAGLIA, J. V.; ANDRADE, S. de. **Do seu jeito : Língua portuguesa : Linguagens e suas Tecnologias 1 : volume 1 : Ensino médio**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2024. (Vol. 1 a 3).

LACERDA, Luíza Vignoli Campos. **O domínio ortográfico de candidatos do ENEM e a influência do Ensino Remoto Emergencial** [manuscrito] : um estudo comparativo / Luíza Vignoli Campos Lacerda Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras – 2024.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University, 2008.

MORAIS, A. G. de; TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, v. 8, 1994.

MORAIS, A. G; de. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? *In*: SILVA, A; da. **Ortografia na sala de aula**. 1ª. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. de. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática. 2008.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (org.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2003a. p. 19-42.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b [1921].

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução Maria. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005b.

NASCIMENTO, D. P. dos S.; NUNES, G. da P. Estudos dos erros ortográficos nos textos de alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1963.pdf. Acesso em: 12 dez. 2025.

OLIVEIRA, M. L. C de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. **Soletras Revista**, n. 26, 2013.

OLIVEIRA, M. da S. **Análise do espaço da ortografia no livro didático do Ensino Médio**, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/60122>. Acesso em: 13 dez. 2025.

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. Autonomia e Complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SADE, L. A. Complexity and identity reconstruction in second language acquisition. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 515-537, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Santa Vitória do Palmar, v. 1, n. 1, 2009.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias; COSTA, Bárbara Rosário. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no Ensino Médio. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 12, p. 120-139, out. 2015.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** : uma proposta para o ensino de gramática / Luiz Carlos Travaglia. – 14. Ed. – São Paulo : Cortez, 2009.

Como citar este trabalho:

SANTOS, Midian Araújo; PINHO, Maria José de; KINGLER, Karylleila dos Santos Andrade. A ortografia no ensino médio sob o prisma da complexidade. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 267-294, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 11/01/2026 | Aceito em: 12/03/2026.

Submetido em: 16/01/2026 | Aceito em: 12/03/2026.

Horizonte ideológico, discurso alheio e polêmica no livro-manifesto de Zacarias de Góis e Vasconcelos

Rafael SCHNEIDER¹

Sheila Vieira de Camargo GRILO²

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
| rafael_schneider@usp.br | <https://orcid.org/0009-0002-7782-0640>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil
| sheilagrillo@usp.br | <https://orcid.org/0000-0003-0480-2660>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4000>

Resumo: O objetivo deste trabalho é recuperar o horizonte ideológico do livro-manifesto *Da natureza e limites do Poder Moderador*, de autoria de Zacarias de Góis e Vasconcelos, mediante a análise da presença deste horizonte nas formas de transmissão do discurso alheio. Trata-se de um dos textos mais relevantes da história política do Brasil, que se constrói em diálogo com o contexto político imediato e com tendências ideológicas amplas. O trabalho partiu da definição do gênero manifesto e da organização tripartida da obra, selecionando as duas partes mais importantes e extensas para análise. À luz de conceitos das obras do Círculo de Bakhtin, analisamos como o discurso alheio se manifesta nos enunciados, ora construindo os alicerces para a defesa do posicionamento do autor, ora tornando-se o alvo de uma polêmica aberta entre o autor e os seus opositores políticos. Os resultados apontam que Zacarias de Góis e Vasconcelos contempla um amplo horizonte ideológico e que o seu modo de cotejar ideias opostas em torno de um mesmo tema, valendo-se da polêmica e das formas de transmissão do discurso alheio, faz com que o livro-manifesto em questão seja um registro da possibilidade de defesa de pontos de vista conservando um posicionamento moderado.

Palavras-chave: Horizonte Ideológico. Discurso Alheio. Gênero do Discurso. Polêmica. Círculo de Bakhtin.

Ideological horizon, reported speech, and polemic in the manifesto book of Zacarias de Góis e Vasconcelos

Abstract: The objective of this work is to recover the ideological horizon of the manifesto book *Da natureza e limites do Poder Moderador*, authored by Zacarias de Góis e Vasconcelos, by analyzing the presence of this horizon in the forms of reported speech transmission. It is one of the most relevant texts in Brazilian political history, constructed in dialogue with the immediate political context and broad ideological trends. The study begins with a definition of the manifesto genre and the tripartite organization of the work, selecting the two most important and extensive parts for analysis. In light of concepts from the works of the Bakhtin Circle, we analyzed how reported speech manifests itself in utterances, sometimes building the foundations for the defense of the author's position, and at other times becoming the target of open polemic between the author and his political opponents. The results indicate that Zacarias de Góis

e Vasconcelos contemplates a broad ideological horizon and that his method of comparing opposing ideas on the same theme – using polemic and forms of reported speech transmission – makes the manifesto book in question a record of the possibility of defending points of view while maintaining a moderate stance.

Keywords: Ideological Horizon. Reported speech. Speech Genre. Polemic. Bakhtin Circle.

| Introdução

Este artigo tem o intuito de recuperar o horizonte ideológico do manifesto *Da natureza e limites do Poder Moderador*, de autoria de Zacarias de Góis e Vasconcelos, mediante a análise de sua presença nas formas de transmissão do discurso alheio. Para tal propósito, serão seguidos os três passos metodológicos propostos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico nos estudos da linguagem* para o estudo da língua:

1) Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (Volóchinov, 2021 [1929], p. 220).

Orientada por esses passos metodológicos, a pesquisa partiu da síntese de obras de filosofia política a fim de caracterizar o horizonte ideológico liberal que perpassa o enunciado de Zacarias de Góis e Vasconcelos, em consonância com o primeiro passo de Volóchinov. Em seguida, fez-se a análise das condições da interação do enunciado livro-manifesto do autor supracitado. Por fim, conduziu-se a pesquisa à dimensão verbal do enunciado livro-manifesto, mediante a identificação, a descrição e análise dos estilos, modelos e modificações das formas de transmissão do discurso alheio, polêmica discursiva e réplicas dialógicas. Esse percurso justifica a organização textual do artigo.

A obra *Da natureza e limites do Poder Moderador* foi selecionada por sintetizar o pensamento de Zacarias de Góis e Vasconcelos acerca do quarto poder do Estado e por tratar-se, conforme veremos adiante, de um dos textos mais relevantes da história política do Brasil no século XIX. Defensor das responsabilidades ministeriais de fiscalizar o Poder Moderador, Zacarias de Góis e Vasconcelos buscou o embasamento teórico para suas posições. O seu discurso, dotado

de um variado e amplo horizonte ideológico, se constrói no tensionamento entre o enfoque “dissociativo”³ e a construção do diálogo gerado pelo enfoque “associativo”, como forma de escapar dos efeitos polarizadores oriundos do discurso populista para alcançar mudanças democráticas mais significativas.

| O livro-manifesto *Da Natureza e Limites do Poder Moderador* em seu tempo: horizonte ideológico, propósito e relevância

O enunciado em análise nesta pesquisa é o manifesto que serviu como base para o renascimento do pensamento liberal (que surge primeiro com o Partido Liberal em 1831) durante o Segundo Reinado do Império do Brasil. Primeiramente, faz-se necessário definir o gênero da obra e, em seguida, contextualizar seu horizonte ideológico. As correntes de pensamento que, em maior ou menor grau, afetam o curso da sociedade, têm sido inspiradas por registros escritos que as norteiam. Os exemplos são numerosos nas mais diversas esferas ideológicas⁴ e, a despeito das discordâncias que possam suscitar, tais escritos são fundamentais na orientação axiológica e ideológica de indivíduos direta ou indiretamente em contato com tais obras. Os enunciados do gênero “manifesto” têm a finalidade de expor e defender a ideologia de um determinado grupo e são fonte inspiradora das correntes de pensamento, às quais se relacionam, conforme observa Bortolucce (2015, p. 6):

Entende-se atualmente o manifesto como um gênero textual, de caráter persuasivo, que se propõe a declarar publicamente princípios específicos, chamando a atenção do público, incitando à ação e alertando para a necessidade de realização de algum tipo de mudança.

O enunciado em questão reúne essas características, pois, de acordo com Oliveira (2022, p. 15), “conteria os argumentos que municiam as oposições liberais na década de 1860, sustentando as críticas às propostas defendidas por Pimenta Bueno, em 1857; pelo Visconde do Uruguai, em 1862; e posteriormente

3 Os enfoques “associativo” e “dissociativo” são apresentados em um panfleto de Chantal Mouffe (2018) “Por um populismo de esquerda” como as duas formas de enxergar o domínio político. O enfoque associativo tem uma visão positiva do domínio para a produção de consensos, enquanto o enfoque dissociativo defende o conflito e o antagonismo.

4 Casos bastante diversos, mas que têm em comum a declaração, a defesa e a propagação de suas ideologias podem ser vistos em obras como *Manifesto Comunista* (1848), de Karl Marx e Friedrich Engels; *Minha Luta* (1925), de Adolf Hitler; *Industrial Society and its Future* (1995), de Theodore Kaczynski; *SCUM Manifesto*, (1967), de Valerie Solanas; *A Declaração de Independência dos Estados Unidos* (1776), elaborada pelo Comitê dos Cinco; entre outras.

por Brás Florentino, em 1864”. Esse fato histórico mostra que o enunciado apresenta as condições de persuasão necessárias para mobilizar uma iniciativa pela mudança. Vale ressaltar que a classificação “livro-manifesto” conta também com o substantivo que especifica a materialidade do suporte escolhido por Zacarias e que é importante, justamente porque corrobora com a intencionalidade de maior embasamento teórico do enunciado, que não se propõe a ser conciso ou a vincular a famosa “palavra de ordem” tão comum a outros enunciados do gênero manifesto. O horizonte ideológico no qual a obra se insere não é estranho ao gênero em questão, mas demandava enunciados com linguagem mais comedida.

Conforme desenvolvido por Grillo (2023), o horizonte ideológico⁵ é um elemento do contexto do enunciado desenvolvido por Mikhail Bakhtin em sua antropologia filosófica na primeira metade dos anos 1920 (2003 [192-], 1993 [1924], 2003 [192-], 2010 [1918-2024]) e também presente em obras de Pável Medviédev (2012 [1928]) da segunda metade dos anos 1920. Na antropologia filosófica bakhtiniana, o “ato volitivo individual, no acontecimento concreto da existência” compreende a vida humana em seus atos concretos – aí incluídos, a nosso ver, os enunciados verbais e não verbais – dos quais o contexto – seja ele ético (relação Eu-Outro), situacional (interlocutores, aqui, agora etc.) e o horizonte ideológico amplo (outras obras, ideologias, cultura) – é parte integrante, constitutiva, inalienável. No método sociológico desenvolvido por P. Medviédev, os fenômenos ideológicos⁶ integram e são influenciados pelo meio ou horizonte ideológico geral de dada época e de dada sociedade, que é formado pelo conjunto dos objetos-signos (obras de arte, símbolos religiosos etc.) constitutivo da “consciência social de uma dada coletividade” (Medviédev, 2012 [1928], p. 56).

O horizonte ideológico da obra em questão é formado, sobretudo, pelo liberalismo clássico, que tem em John Locke um de seus idealizadores. Para Locke (1994 [1689]), o governante nunca deve agir priorizando os seus interesses em detrimento da satisfação daqueles sobre os quais governa. Quando o poder é exercido com a finalidade de obter vantagem pessoal, o governante age como tirano. Já quando o governante age em benefício dos

5 Em razão do objetivo central de desenvolver uma análise de um importante enunciado da esfera política brasileira do século XIX, os conceitos da teoria de Bakhtin e do Círculo não serão expostos em uma seção dedicada exclusivamente à fundamentação teórica do trabalho, mas serão expostos durante as análises quer no corpo do texto, quer em notas de rodapé.

6 O foco deste artigo está no conceito de horizonte ideológico, e não no de ideologia, conforme exposto por Valentin Volóchinov em “O que é a linguagem/língua?” (2019 [1930]), a saber: “entendemos por ideologia todo o conjunto de reflexos e refrações no cérebro humano da atividade social e natural expressa e fixada pelo homem na palavra, no desenho artístico e técnico ou em alguma outra forma signíca” (p. 243).

direitos naturais de seu povo, mostra-se um líder justo, sobretudo, quando age em conformidade com as leis. Influenciados por esse princípio, muitos políticos e revolucionários encontraram respaldo para as suas ações contra os governantes que ultrapassassem os limites considerados razoáveis, ou seja, os limites da lei que não interfere nos direitos naturais dos homens.

É nessa noção de uma lei injusta ou aplicada de forma excessiva que Zacarias de Góis e Vasconcelos irá consubstanciar a sua postura perante o exercício do Poder Moderador como carente da fiscalização ministerial. Não obstante, cabe destacar que Zacarias não se opõe ao Poder Moderador, mas o entende nos moldes em que fora idealizado por Benjamin Constant⁷, ou seja, como a quarta subdivisão do Poder do Estado, sendo exercido pelo Imperador a fim de harmonizar os demais poderes. A sua intenção não é contrariar o pensamento do teórico francês e sim defender a ampliação da responsabilização ministerial pelos atos do Poder Moderador e, conseqüentemente, a maior ingerência por parte dos ministros no exercício de tal poder.

O texto de Zacarias de Góis e Vasconcelos representou a sua guinada às fileiras liberais, além de ser “a síntese dos princípios liberais durante todo o período monárquico” (Oliveira, 2002), pois serviu como guia para a oposição aos trabalhos do Visconde do Uruguai e de Brás Florentino. A obra de Zacarias concentra-se nos liberais moderados, atuantes politicamente na primeira metade do século XIX. Essa capacidade de Zacarias de equacionar diferenças, no entanto, mostrou-se essencial para angariar o respeito de pensadores conservadores que, paulatinamente e, ainda que de forma dispersa, voltaram-se contra certas medidas, como o Poder Moderador. É o caso de seu opositor Antônio Ferreira Vianna que, na obra *A conferência dos Divinos* (1867), satiriza D. Pedro II, retratando-o como um déspota esclarecido, capaz de controlar e manipular o jogo político sem recorrer à violência.

No contexto político do século XIX, a obra de Zacarias de Góis e Vasconcelos, ainda que não tenha conseguido atenuar o Poder Moderador, acabou corroborando para o retorno dos liberais ao poder com posicionamentos mais firmes e menos propensos a ceder às pressões da ala mais conservadora, como ocorrera nas

7 Henri-Benjamin Constant de Rebecque (1767-1830) foi um destacado pensador político do final do século XVIII e início do século XIX. É importante não o confundir com Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891), militar e pensador positivista brasileiro. Apesar de ambos serem republicanos, o francês era um defensor do liberalismo e não partilhava dos ideais positivistas do brasileiro.

décadas de 1830 e 1840 diante da ação dos regressistas⁸. O livro-manifesto *Da Natureza e Limites do Poder Moderador* é, portanto, um importante registro das interpretações do autor sobre o seu próprio percurso teórico e dos embates com um conservadorismo mais autoritário, o que conciliou parte dos conservadores e liberais moderados e o alçou ao comando de três gabinetes entre 1862 e 1868.

| Análise das formas de transmissão do discurso alheio na obra *Da natureza e limites do Poder Moderador* (1862), de Zacarias de Góis e Vasconcelos

Já destacado o gênero da obra em análise e o horizonte ideológico que conformou o pensamento político de Zacarias de Góis e Vasconcelos, cabe agora entender de forma mais detalhada em que consiste a obra sintetizadora de suas ideias e mostrar como esse horizonte ideológico está presente nas formas de transmissão do discurso alheio dessa obra. Valentin Volóchinov (2021 [1929]) define o discurso alheio como a presença do discurso ou enunciado alheio no discurso ou enunciado do autor (este também chamado de contexto autoral). A abordagem de Volóchinov se orienta pela inter-relação dinâmica entre discurso alheio e contexto autoral e pela compreensão de que as formas sintáticas estáveis de transmissão do discurso alheio surgem e se constituem sob a influência das tendências dominantes de percepção do discurso alheio. Ao se tornarem formas da língua, as formas de transmissão do discurso alheio regulam, estimulam ou inibem o desenvolvimento das tendências de percepção avaliativa dos discursos alheios.

A obra *Da natureza e limites do Poder Moderador* exprime a discordância de Zacarias de Góis e Vasconcelos no tocante a aspectos técnicos do Direito Constitucional do Império do Brasil atrelados às responsabilidades ministeriais no exercício do Poder Moderador. O grande questionamento do autor reside no entendimento de que o Imperador possuiria a atribuição de exercer o Poder Moderador, mas que este não poderia fazê-lo sem uma consulta de seus atos aos ministros. A partir dessa questão central, Zacarias de Góis e Vasconcelos elabora uma obra em três partes, sendo duas – primeira e última partes – enunciados de análise criteriosa sobre a limitação do Poder Moderador e uma parte voltada a discursos proferidos no Senado, por ele mesmo, em julho de 1861.

8 Os regressistas formam um grupo que surge no contexto do Primeiro Reinado (1822-1831) em defesa do governo do Imperador D. Pedro I contra os ataques dos primeiros liberais que buscavam a instauração da regência e o fim do que entendiam como favorecimento de portugueses em assuntos políticos e econômicos brasileiros. Anos após a abdicação do trono, os regressistas conseguem a renúncia da regência de Diogo Antônio Feijó, em 1837, e, embora tenham sofrido reveses com a Declaração da Maioridade, em 1840, conseguem se manter no poder durante grande parte do tempo até a década de 1860 (Basile et al., 2016 [1990]).

Para expor e defender suas ideias, o autor realiza o resgate de conceitos, de teorias e da orientação axiológica de determinados pensadores caros ora aos liberais, ora aos conservadores, com o intuito de defender uma monarquia constitucional que não tendesse a uma postura totalitária. Os artifícios de réplica dialógica do autor são vastos e residem, em grande parte, no alicerce que Zacarias perceptivelmente busca no resgate de autoridades em análise jurídica, histórica e política para que possa validar as suas posições.

A primeira parte da obra é destinada, sobretudo, a contextualizar o leitor sobre as crescentes disputas em torno dos limites do Poder Moderador, além de expor alguns dos pontos mais polêmicos, como o direito ao voto de graça e a livre nomeação de senadores, ambas as medidas tomadas sem consulta aos ministros. A segunda parte, por sua vez, centra-se nos discursos proferidos por Zacarias de Góis e Vasconcelos diante do Parlamento, durante o mês de julho de 1861, e que concernem à responsabilidade ministerial em relação às decisões do Poder Moderador. Por fim, a terceira parte volta-se a uma análise direta e crítica dos pensamentos acerca do Poder Moderador vinculados na obra *Ensaio sobre o direito administrativo*, de Paulino José Soares de Sousa, o Visconde do Uruguai.

A estruturação dos capítulos, bem como as intencionalidades e a forma conferida aos enunciados alheios situam a obra em questão em uma posição muito particular quanto ao seu gênero discursivo. Trata-se de um enunciado do gênero “livro-manifesto” por toda a sua inclinação ao tensionamento político, o que representa a sua dimensão temática, mas também, como veremos, pelo seu estilo – o que será observado nas formas de transmissão do discurso alheio. Essa junção de fatores posiciona a obra como portadora de enunciados secundários, isto é, mais complexos e menos propensos ao reflexo da individualidade na linguagem, a despeito da tendência de os discursos políticos apresentarem uma forma mais rígida e avessa às inovações de estilo e de estrutura composicional.

Entretanto, não é possível deixar de reconhecer que os gêneros são relativamente estáveis em decorrência de suas funções e das condições de comunicação discursiva e, por conta disso, o gênero da obra em questão transita entre o inovador e o lugar comum, mantendo o reflexo da individualidade como “epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 18). Nessa que é a obra principal do autor, a exposição dos pensamentos de Zacarias de Góis e Vasconcelos é atravessada pelo “enunciado alheio” que é assimilado pelo discurso ou contexto autoral. Trata-se de uma obra com um variado e amplo horizonte ideológico, formado por autores e figuras históricas da Antiguidade, passando por figuras da Escolástica, como Tomás de Aquino, e

chegando a uma grande concentração de autores ingleses e franceses a partir do Renascimento até o século XIX, além de muitos políticos do Brasil Império.

As principais relações dialógicas e transmissões do discurso alheio estão presentes na primeira e terceira partes, embora tais elementos, bem como a polêmica aberta, estejam sempre presentes na obra. Esse fato aliado a uma maior extensão das referidas partes justifica a seleção aqui realizada em detrimento da segunda parte, que não está contemplada na análise que se segue.

| Da natureza e limites do Poder Moderador – Primeira parte

Na primeira parte da obra *Da natureza e limites do Poder Moderador*, o horizonte ideológico é integrado mediante numerosas citações de autores da época sob os modelos do discurso direto e indireto e suas modificações, conceitos trabalhados por Valentin Volóchinov (2021 [1929]) na obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Esse fenômeno está presente no enunciado, constituindo-o e integrando-o ao meio social que é também a sua origem e sem o qual não pode existir. No enunciado em análise, o modelo de discurso indireto em sua modificação analítico-objetual é o mais frequente. Conforme Volóchinov (2021 [1929], p. 269-270), o modelo do discurso indireto é um “modelo intrinsecamente analítico” que tende a uma impessoalidade, e sua modificação analítico-objetual se volta ao aspecto temático do enunciado alheio, mantendo um nítido afastamento entre o discurso autoral e o discurso alheio.

Já na primeira parte de seu livro-manifesto, Zacarias de Góis e Vasconcelos separa nitidamente, e tanto quanto possível, o discurso alheio do discurso autoral, ao introduzir a crescente polêmica⁹ envolvendo o Poder Moderador nas esferas jornalística e jurídico-política. O escritor inicia a obra com uma epígrafe do político William Blackstone¹⁰, exortando a uma discussão política comedida e com bons modos entre pessoas de pontos de vista destoantes.

9 No texto “Problemas da obra de Dostoiévski” (1922 [1929]), a polêmica (aberta e velada) é um tipo de palavra bivocal, em que a palavra do autor é orientada para o objeto do dizer ao mesmo tempo que atinge polemicamente a palavra alheia proferida sobre o mesmo tema e sobre o mesmo objeto. A polêmica aberta (predominante no enunciado de Zacarias de Góis e Vasconcelos) “está simplesmente orientada para a palavra alheia refutada como para um objeto” (p. 175).

10 William Blackstone (1723-1780) foi um jurista e político do partido Tory (antigo partido conservador e aristocrata). O seu tratado *Commentaries on the Laws of England* do qual deriva a epígrafe da obra de Zacarias de Góis e Vasconcelos é um texto jurídico muito influente desde a sua concepção no século XVIII.

A epígrafe é uma citação do inglês e segue aqui em tradução livre: “não pode existir prova mais forte daquela liberdade genuína que é o estandarte deste tempo e país do que o poder de discutir, com decência e respeito, a natureza e limites da prerrogativa” (Blackstone, 1765 *apud* Vasconcelos, 2002 [1862], p. 73, tradução própria)¹¹. A obra *Commentaries on the Laws of England*, de William Blackstone, se tornou rapidamente o mais importante texto jurídico de direito comum (praticado majoritariamente nos Estados Unidos e no Reino Unido) já escrito e acabou por influir em muitos dos autores que seriam, posteriormente, influentes sobre todos os juristas do século XIX, o que inclui certamente Zacarias de Góis e Vasconcelos e outros que serão mencionados direta ou indiretamente em seu livro-manifesto, como o Visconde do Uruguai, cujo trabalho jurídico será interrogado, em relação ao Poder Moderador, ao longo da terceira parte do texto de Zacarias.

Essa separação nítida, no entanto, nem sempre é mantida. O estilo linear é, por vezes, substituído por momentos nos quais o discurso autoral prepara ou manifesta impressões pessoais sobre o discurso alheio. Ao citar a interferência do Imperador para nomear um candidato menos votado ao Senado por Minas Gerais, Zacarias de Góis e Vasconcelos retrata o conteúdo da circular de Teófilo Otoni – o candidato preterido ao cargo, ainda que tendo sido o mais votado – na qual este expressa a sua desilusão política, o que incita os jornais, do ponto de vista do próprio Zacarias de Góis e Vasconcelos, a reacenderem a polêmica acerca dos limites do Poder Moderador:

[...] A nomeação de um senador pela província de Minas, efetuada pelo poder Moderador, havendo provocado da parte de certo candidato, que se julgara preterido, uma circular aos seus comprovincianos, em que lhes dizia que, por evitar-lhes novo desar, abstinha-se de nova candidatura, veio atear aquela já desanimada controvérsia (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 73, grifo próprio).

A forma com que o autor faz a citação se vale de um discurso indireto de modificação analítico-objetual, marcado pelo estilo linear, com afastamento entre as ideias autorais e as ideias de outrem. Ao menos é o que indica a presença do verbo *dicendi* para delimitar o posicionamento exposto na circular do candidato preterido pelo imperador. No entanto, o trecho subsequente abala tal impressão, porquanto a afirmação de que os dizeres do candidato acabaram por “atear aquela já desanimada controvérsia”, é certamente uma opinião do

¹¹ No original: “there cannot be a stronger proof of that genuine freedom, which is the boast of this age and country than the power of discussing, with decency and respect, the nature and limits of the prerogative”.

próprio Zacarias de Góis e Vasconcelos sobre os efeitos que a circular teve para a imprensa da época, ou seja, trata-se de uma influência mútua que o horizonte ideológico da época exerce no pensamento do autor.

Algo semelhante ocorre na impressão pessoal que o autor insere no texto em forma de fato histórico ao relatar a reação dos jornais:

Foi-se alargando a impressão da imprensa, até que, perdidos por fim de vista os dois casos – de graça e de nomeação de senador –, que originaram a polêmica, *travou-se* esta sobre a índole, em geral, do Poder Moderador e condições de seu exercício. De um lado *sustentou-se* que os atos do Poder Moderador, visto como se não podem reputar indiferentes, [...] devem ser compreendidos na regra fundamental do poder representativo – a responsabilidade – e por consequência sujeitos à discussão e censura [...]. De outro lado, *procurou-se* mostrar que, em face da mesma Constituição, tal se não pode afirmar: que os ministros apenas são obrigados a referendar os atos do Poder Executivo [...] (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 74, grifo próprio).

O autor relata, de forma indireta, aquilo que foi dito, pensado ou defendido, sem recuperar a forma da expressão, isto é, busca retomar o tema e o posicionamento diante do tema, portanto a reconstrução do enunciado alheio se dá no modelo que Volóchinov (2021 [1929], p. 271) define como “composição objetual”. Basicamente, o foco de transmissão do discurso alheio está no seu aspecto temático, isto é, os modos de expressão próprios do autor do discurso alheio não se revelam na reformulação feita pelo contexto autoral transmissor, que se concentra no conteúdo semântico do discurso alheio.

O discurso indireto se apresenta no excerto selecionado através das ações da imprensa, que Zacarias menciona com a utilização do pretérito perfeito em “*travou-se*”, “*sustentou-se*” e “*procurou-se*”, que funcionam como verbos de elocução, de dizer ou *dicendi* reforçando um discurso de narração de falas-atos executados por outrem. Os limites entre o contexto autoral e o discurso alheio são imprecisos, mas expressos por modificações do discurso indireto. No arremate de suas motivações, Zacarias de Góis e Vasconcelos passa a expor o processo que irá assumir para tratar o tema do Poder Moderador, a forma com que o faz, no entanto, assume novamente o modelo do discurso indireto em sua modificação analítico-objetual para apresentar o discurso alheio e, assim como no introito, encerra as suas razões com uma citação, apresentando um reforço estilístico de seu horizonte ideológico que comporta, desta vez, a paráfrase seguida do excerto em sua língua de origem:

Nada, certamente, escreverei de novo, nem no pensamento, nem na forma, sobre tão importante assunto; mas verdades vulgares são azadas a debelar erros vulgares, e não há erro mais vulgar nem mais perigoso do que o que tenho em vista combater: “Quand l’erreur est vulgaire, c’est par la vérité vulgaire qu’il faut lui répondre” (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 75).

A citação é de François Guizot¹² – na obra *De la peine de mort* –, o qual é considerado um importante historiador e político francês do século XIX, defensor da monarquia constitucionalista e da Casa de Orleães na disputa com os legitimistas, que formaram o grupo contrarrevolucionário da Casa de Bourbon. A paráfrase é empregada como uma forma de o discurso autoral incorporar o posicionamento do discurso alheio sem revelá-lo de imediato, assumindo-o como um discurso próprio no trecho em português: “mas verdades vulgares são azadas a debelar erros vulgares”.

Essa quebra no distanciamento entre o discurso autoral e o alheio afastaria o discurso indireto de estilo linear de modificação analítico-objetual, aproximando-o da modificação impressionista do discurso indireto que se encontra, nos termos de Vólochinov (2021 [1929], p. 277) “num meio-termo entre a analítico-objetual e a analítico-verbal”. Contudo, a posterior explicitação do discurso alheio em seu idioma original evidencia o discurso direto preparado pelo contexto autoral, que acaba por “enfraquecer os limites do discurso alheio” (Vólochinov, 2021 [1929], p. 279). As delimitações se circunscrevem aos sinais de pontuação-comunicação (dois pontos e aspas) que, somados ao fato de que, de acordo com Volóchinov (2021 [1929], p. 273), o modelo analítico-objetual do discurso indireto ser mais comum em textos de natureza não ficcional do que na literatura, fazem com que a percepção do predomínio da modificação analítico-objetual prevaleça.

A citação em seu idioma original também possui relevância, não apenas estilística, mas também persuasiva, pois confere duas forças ao discurso autoral: a autoridade do discurso alheio e o impacto do texto fidedigno, sem os riscos da palavra mal traduzida ou do sentido distorcido, autoridade e confiança tornam-se, assim, instrumentos de persuasão. No tocante ao discurso alheio, no contexto em que aparece, a citação também está deixando claro: estas palavras são a repetição do anteriormente dito e que, neste momento, revelam-se como as palavras de outro.

12 François Guizot (1787-1874), importante historiador e político francês do século XIX, defensor da monarquia constitucionalista, foi um liberal moderado que, assim como Zacarias de Góis e Vasconcelos, apresentava traços conservadores.

De volta a Volóchinov, a já mencionada obra *Marxismo e filosofia da linguagem* registra o diferencial da chamada “modificação analítico-objetual” e sua influência sobre o discurso indireto, pois, prescindindo de qualquer valor expressivo ou estilístico, se orienta melhor ao estilo linear. Dessa forma, “a modificação analítico-objetual abre grandes possibilidades para as tendências de réplica e comentário do discurso do autor”, de acordo com Valentin Volóchinov (2021 [1929], p. 272-73), que aponta tal modificação como propícia para textos “em que é necessário expor opiniões alheias sobre o assunto, comparando e discordando delas”. Essa aprovação ou discordância do discurso alheio, claramente expressa no texto, é justamente o que Zacarias de Góis e Vasconcelos faz a cada referência das muitas que perpassam sua obra. Isso fica particularmente claro na sequência, em que discute a responsabilidade dos atos do Poder Moderador rebatendo quatro dos principais argumentos contrários à responsabilidade ministerial em relação ao Poder Moderador.

Antes disso, no entanto, a necessidade de tecer as suas ideias com um colorido estilístico capaz de ilustrar a sua erudição – o que não é incomum a alguns oradores e políticos – faz com que Zacarias de Góis e Vasconcelos também produza uma relação com o discurso alheio mais do que meramente temática, como é o caso da relação traçada entre a necessidade de um sistema de freios e contrapesos e o risco de que um dos poderes do Estado resulte na postura de Alexandre, o Grande¹³:

Ponderando alguns que a chave da organização política é menos este ou aquele poder em si do que a divisão dos poderes, não é característica de nenhum deles, mas destino de todos. O certo é, dizem, que se o elemento monárquico, com as suas prerrogativas, contém em suas esferas respectivas os poderes Legislativo, Executivo e Judicial, também estes limitam a ação daquele e embaraçam que ele, de vontade única, passe a considerar-se vontade infalível e mesmo divina, como de si supunha Alexandre, argumentando logicamente com a plenitude de seu poder (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 77, grifo próprio).

Há, nesse caso, um elemento menos objetivo no resgate da figura de Alexandre. Não há uma exposição de nenhum enunciado alheio pertencente a Alexandre e nem é a referência ao rei macedônio o que diriam os “alguns” a que Zacarias faz menção. A opinião do discurso alheio recebe retoques do discurso autoral, que parece complementar o que “dizem” do “elemento monárquico” que contém e é contido pelos demais poderes. Parece mais certo que o foco na forma

¹³ Alexandre III da Macedônia foi rei da Macedônia e grande conquistador.

da expressão e a postura do imperador macedônio servem para validar suas afirmações. Pode ser difícil, neste momento, definir um ponto exato entre a análise de uma construção objetual e de uma construção analítica. A intenção de Zacarias parece, sobretudo, recair na reafirmação – realizada já desde a epígrafe – de uma determinada posição social daquele que enuncia em relação aos possíveis receptores da mensagem. Fica claro, desde cedo, que Zacarias de Góis e Vasconcelos é um erudito direcionando o seu enunciado a outros que sustentem posições sociais semelhantes, algo mais comum na comunicação de políticos quando o eleitorado se faz mais seletivo e excludente como outrora.

Esse emprego de um texto de estilo, aparentemente, linear e com delimitação clara entre discurso autoral e discurso alheio se mantém na obra de Zacarias em grande parte por se manifestar no sentido temático, que se sobrepõe à forma na delimitação gráfica e na presença do verbo *dicendi*. Não obstante, o discurso autoral está inserido em relação dialógica com o discurso alheio, pontuando-o, comentando-o e sendo afetado por ele, o que indica a presença, mesmo que não predominante, do estilo pictórico. É possível notar o misto entre modelo analítico-verbal e analítico-objetual com os comentários que caracterizam o raciocínio de Alexandre como se a consciência do governante macedônio estivesse sendo resgatada por Zacarias, o que indicaria a presença da modificação impressionista¹⁴ do discurso indireto no trecho supracitado. Ademais, como se pode esperar de um texto argumentativo e de grande extensão, o discurso indireto não é o único modelo empregado.

A modificação do discurso direto preparado, que ocorre quando o discurso direto surge a partir do discurso indireto, manifesta-se na escrita de Zacarias sem o apagamento das fronteiras entre os discursos autoral e alheio. Esse novo modelo e sua modificação aparecem no momento em que Zacarias passa a conceitualizar em que consiste o Poder Moderador e as influências que notou no formato adotado pelo Império do Brasil, cuja Constituição apresentava influências nítidas e mesmo cópias integrais do texto “Curso de política constitucional”, de Benjamin Constant. O autor afirma que “arremedou-se Constant até na frase figurada” e utiliza o art. 98 para mostrar que, de fato, o texto de Benjamin Constant foi simplesmente reproduzido. Longe de encontrar no fato um problema, Zacarias de Góis e Vasconcelos recorre novamente a François Guizot para validar a importância de Constant para o texto constitucional:

14 Na modificação impressionista do discurso indireto é nítido que algumas palavras e expressões se originam da consciência do personagem, de acordo com Volóchinov (2021 [1929], p. 277-78). Para fins de um texto não ficcional, tomamos como as palavras e expressões de um personagem histórico citado ou do discurso alheio que foi introduzido e que se imiscui no discurso autoral, apesar de que este continua preponderante.

Impossível é não descobrir nele [Poder Moderador] a teoria engenhosa de um francês traduzida na Constituição Política do Império. Refiro-me ao *Curso de Política Constitucional*, de Benjamin Constant. 'Consulte-se a obra em que mr. Benjamin Constant', diz um distinto historiador, 'representou a realeza como um poder neutro, moderador, elevado acima dos acidentes, das lutas da sociedade, intervindo só nas grandes crises. Essa ideia cumpre que encerre coisa própria a convencer os espíritos, pois com que singular rapidez passou dos livros aos fatos. Um soberano faz dela, na Constituição do Brasil, a base de seu trono [...]' (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 76, grifo próprio).

O emprego do verbo *dicendi* "diz" sem deixar que o peso semântico se perca por qualquer traço estilístico revela o modelo do discurso direto preparado que ocorre quando o discurso direto aparece no texto a partir do discurso indireto, enfraquecendo as fronteiras entre o discurso autoral e o discurso alheio, conforme a conceituação de Volóchinov (2021 [1929]). No entanto, o discurso autoral não se perde no discurso alheio, que é trazido ao enunciado para validar a visão histórica de Zacarias em relação ao influente trabalho de Benjamin Constant para os pensamentos político e jurídico brasileiros.

A forma com que Zacarias de Góis e Vasconcelos constrói o seu pensamento é um exemplo nítido de como "a orientação social do enunciado desempenha um papel decisivo na sua estrutura estilística", conforme prevê Valentin Volóchinov (2019 [1930], p. 307). Nesta primeira parte do livro-manifesto, o político e jurista brasileiro Zacarias de Góis e Vasconcelos afirma sua posição sócio-hierárquica e o seu público-alvo ao mencionar o pensamento de outros políticos, ao relatar as controvérsias abordadas pelos jornais e ao citar textos normativos em linguagem técnica. Essa autoafirmação social se mantém em toda a obra, como se mostrará adiante, nos embates que Zacarias trava nos discursos parlamentares e, de forma ainda mais evidente, durante a terceira parte, ao realizar uma exegese do texto constitucional.

| Considerações de Zacarias de Góis e Vasconcelos acerca da obra *Ensaio sobre direito administrativo*, do Visconde do Uruguai – Terceira parte

A polêmica ideológica entre o discurso autoral e o discurso alheio permeia todo o livro-manifesto de Zacarias de Góis e Vasconcelos. Como o gênero manifesto é constituído pela defesa de um ideal político, o autor protege os seus pontos de vista estabelecendo relações dialógicas de polêmica aberta com outros enunciados. Na terceira parte de sua obra, Zacarias de Góis e

Vasconcelos estabelece um diálogo direto com o enunciado *Ensaio sobre o direito administrativo*, obra do Visconde do Uruguai, político da oposição, de notório saber jurídico e que assumiu posições sobre os limites do exercício do Poder Moderador em sentido contrário ao pensamento de Zacarias. Esse diálogo se dá em um tom respeitoso, mas o autor do livro-manifesto não se priva de atacar a obra de forma muito clara, configurando o que se entende por polêmica aberta.

No último capítulo de *Problemas da obra de Dostoiévski*, Mikhail Bakhtin elabora e reflete sobre os tipos existentes na palavra¹⁵ prosaística. Em linhas gerais, são três tipos de discurso ou palavra, sendo que o terceiro tipo, que mais diretamente serve aos propósitos deste artigo, é o da “palavra orientada para a palavra alheia (palavra bivocal)” (Bakhtin, 2022 [1929], p. 181). Na polêmica explícita ou aberta, a palavra (ou discurso) “está simplesmente orientada para a palavra alheia refutada como para um objeto” (Bakhtin, 2022 [1929], p. 175), sendo que “a palavra alheia age de fora; são possíveis as mais variadas formas de inter-relação com a palavra alheia e diferentes graus de sua influência deformadora (Bakhtin, 2022 [1929], p. 181). O objeto desta análise tem a polêmica aberta ou explícita como a forma de tipo multivocal predominante.

Antes de adentrar a polêmica aberta, cabe destacar porque outros tipos multivocais não estão presentes nos enunciados de Zacarias, ao menos não de forma incontestável. Basicamente, o discurso ponderado e respeitoso observado em Zacarias não deixa de ser assertivo e não pode ser considerado como próprio da palavra internamente polêmica, pois esta se distancia do discurso alheio por meio de evasivas, buscando antever a reação do público leitor e das possíveis réplicas de seus oponentes. Conforme Bakhtin (2022 [1929]), a palavra internamente polêmica trabalha com artifícios de recusa ao próprio discurso para desviar-se das reações do discurso alheio, como que antevendo a censura. Isso não ocorre com os enunciados de Zacarias de Góis e Vasconcelos. É incomum que este político faça ressalvas ou se escuse de alguma forma ao longo da obra e o seu discurso comedido e respeitoso não é fator suficiente para afirmar que se trata da recusa do próprio discurso ou de evasivas com relação às próprias ideias. O exemplo mais nítido já se mostra no início da terceira parte:

15 O termo russo empregado é *slovo*, que também pode ser traduzido como “discurso” em vez de “palavra”. Não obstante, conforme nota das tradutoras da edição mais recente de *Problemas da obra de Dostoiévski*, a opção por “palavra” mantém a diferenciação com o vocábulo *rietch*, que Bakhtin reserva propriamente à ideia de discurso (Grillo; Vólkova, 2022, p. 157).

Não pretendo acompanhar o autor em todos os argumentos e observações que aduz [...]. *Discutirei apenas, nos seguintes artigos, o que no mencionado trabalho me parecer mais importante*, começando pela análise e indo depois à história da questão, no que protesto haver-me com a franqueza que a verdade exige, mas sempre com respeito ao nome e à elevada posição do autor (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 139, grifo próprio).

Nota-se que o autor não está sendo omissivo. Pelo contrário, está apenas delimitando a porção de enunciados que irá analisar por julgar “mais importante”, mantendo sempre o “respeito ao nome e elevada posição do autor”, mas enfatizando que o recorte será tratado “com a franqueza que a verdade exige”.

O que parece variar é a forma com que o discurso alheio é percebido no contexto do discurso interior, porquanto o fundo de apercepção da palavra¹⁶ é diferente em cada uma das três partes da obra. Se a percepção avaliativa do discurso alheio acontece no discurso interior e este se vale do comentário real e da réplica (Volóchinov, 2021 [1929], p. 254), então espera-se que os diferentes contextos de transmissão influenciem na forma como o discurso alheio é percebido e também na orientação ativa do falante, neste caso Zacarias, para construir a réplica. É isso que ocorre nas três partes da obra. Na terceira, especificamente, há um cotejamento mais teórico e detido dos discursos dos opositores, ou seja, dos enunciados do Visconde do Uruguai. O objetivo de Zacarias de Góis e Vasconcelos é, assim como nas demais partes, evidenciar a incompreensão teórica de seus adversários. A diferença é que, como está se voltando ao enunciado de uma respeitada liderança política da oposição, conhecida por seus vastos conhecimentos jurídicos, Zacarias irá perceber o discurso alheio e estabelecer uma polêmica discursiva de profundidade ainda maior com cada afirmação que considera inválida nos *Ensaíos* do Visconde do Uruguai.

Em um dos momentos de maior força em suas réplicas dialógicas, Zacarias irá comparar o que o Visconde do Uruguai afirmou sobre a obra de Benjamin Constant e as ideias que o próprio francês teria registrado em seu livro, demonstrando que a omissão feita pelo seu opositor revelaria o seu equívoco. Após apresentar em discurso direto, conforme fizera anteriormente com o emprego do verbo,

16 O “fundo de apercepção da palavra” corresponde às vivências do discurso interior de um indivíduo. De acordo com Volóchinov (2021 [1929], p. 254): “O enunciado alheio não é percebido por um ser mudo, que não sabe falar, mas por um ser humano repleto de palavras interiores”; portanto, os enunciados que o receptor do discurso alheio carrega consigo são mobilizados para a produção do diálogo e da inter-relação com o discurso alheio.

o texto presente em *Ensaio sobre o direito administrativo* do Visconde de Uruguai, Zacarias demonstra, nos seguintes termos, a sua insatisfação com o entendimento superficial do adversário político acerca de Benjamin Constant que, em seu entendimento, é um dos grandes defensores da responsabilidade ministerial em atos do Poder Moderador:

Não obstante a sobranceira com que o autor do *Ensaio* assevera que os que, divergindo de sua opinião, socorrem-se à autoridade de Benjamin Constant, ou não refletem detidamente, ou têm o hábito de estudar as questões às pressas de um dia para outro, é fácil de mostrar que, desta vez ao menos, é no Ensaio que se encontra a falta de reflexão detida ou o hábito de estudar as questões às pressas. E por que o autor omitisse, na citação que fez de alguns períodos da obra de Benjamin Constant, uma parte mui importante, eu os reproduzirei por inteiro, e, para que o leitor melhor os aprecie, na própria língua do publicista (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 188, grifo próprio).

No trecho, o enunciado alheio, isto é, o texto do opositor é apresentado em discurso indireto (quando se expõem a opinião “do autor do Ensaio”) e, em seguida, é atacado pelo discurso autoral. A modificação analítico-objetual prevalece em todo o período, o que se nota, sobretudo, pela facilidade de separar o discurso autoral do discurso alheio que o antecede, como no seguinte trecho: “é fácil mostrar que, desta vez ao menos, é no Ensaio que se encontra a falta de reflexão detida ou o hábito de estudar as questões às pressas”, como prevê Volóchinov (2021 [1929], p. 272) quando trata das: “grandes possibilidades para as tendências de réplica e comentário do discurso do autor, mantendo, ao mesmo tempo, uma distância nítida e rígida entre a palavra do autor e a alheia”. Na sequência antecipada pelo final do excerto, o discurso alheio é transmitido na forma do discurso direto preparado que surge dos discursos indiretos precedentes, pois as próprias palavras de Benjamin Constant são introduzidas integralmente por Zacarias para explicitar os pontos que o Visconde do Uruguai teria falhado em compreender.

É possível perceber que, a despeito da oscilação entre estilo pictórico e estilo linear que está presente na primeira parte e, como será demonstrado, também na terceira parte, os modelos e modificações na obra de Zacarias sustentam-se com regularidade e de forma quase impecável no interior da própria divisão criada pelo autor, prevalecendo o discurso indireto de modificação analítico-objetual, que muitas vezes antecede o discurso direto preparado. Conforme Volóchinov (2021 [1929], p. 275), o discurso direto que surge do discurso indireto “é uma das modificações infinitas do discurso direto em sua interpretação

pictórica”. No entanto, isso ocorre acompanhado de uma persistente tendência à conservação da autonomia semântica do enunciado alheio em detrimento de qualquer olhar voltado à estilística, isto é, à preocupação com a dimensão da expressão verbal. No longo diálogo abaixo, pode-se notar como o discurso autoral introduz o discurso indireto alheio e, posteriormente, ressurgem a partir do mesmo discurso alheio buscando refutá-lo pelos seus próprios termos:

Eis as *palavras do autor [Visconde do Uruguai]* à página 87: “Quem há de escrever os atos do Poder Moderador, quem há de autenticá-los, quem há de fazer as modificações necessárias? Certamente quem e como uma lei mui simples lei determinar, e quem e como o imperador resolver na ocasião, enquanto não existir essa lei.” *[discurso autoral]: Uma tal opinião é dissonante dos princípios que regem essa matéria, segundo os quais, longe de ser lícito ao monarca chamar quem lhe parecer para executar seus atos [...]. É essa opinião dissonante até mesmo do pensamento verdadeiro e luminoso que o autor [novamente o Visconde do Uruguai] expande à p. 139 nas palavras: “Quererão dizer que os atos do Poder Moderador sejam referendados por qualquer pessoa a quem se imponha a responsabilidade legal? Não é possível exigir a referenda e consequente responsabilidade (nos atos do Poder Moderador) de entidade não concebida e não destinada para esse fim pela Constituição, sem alterar a mesma Constituição”. [discurso autoral]: Eis a verdade escrita pelo autor como para refutar toda a sua falsa doutrina: designar uma pessoa, não conhecida, não destinada pela Constituição, para referendar e responder pelos atos do Poder Moderador, seria alterar a mesma Constituição” (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 181-182, grifo próprio).*

Os limites entre o discurso autoral e o discurso alheio estão bem delimitados no excerto, revelando o discurso indireto de modificação analítico-objetual tão comum em textos não literários. O discurso indireto e alheio é, no entanto, apresentado em função do discurso direto, pois está sendo utilizado justamente para ser invalidado, mas também é a causa de existência e a força propulsora do discurso autoral. Esse é um importante exemplo da dinâmica de relações dialógicas que predomina na terceira parte da obra. Essa característica jamais se apodera completamente das formas de transmissões do discurso alheio, embora sua presença seja marcante. Em outro momento, Zacarias irá conferir nova interpretação aos textos de Alphonse Thiers¹⁷, divergindo da interpretação do Visconde do Uruguai em seus *Ensaio*s:

17 Adolphe Thiers (1797-1877) político e historiador francês contrário ao absolutismo monárquico, mas não oposto ao absolutismo como um todo.

“Le roi règne et ne gouverne pas.’ [o rei reina e não governa]. [discurso autoral]: Que significação tinha essa máxima no espírito do distinto publicista [Thiers] Responde o *Ensaio*, à p. 139 [Visconde do Uruguai]: “A questão reduzia-se e reduz-se ao seguinte. Tratava-se de saber, essa fórmula a simplifica: se no governo constitucional de França era a Coroa um poder, ou se era coisa nenhuma”. E às pp. 140 e 141: “Pela doutrina de mr. Thiers preponderam *exclusivamente* as Câmaras e, para melhor dizer, a dos Deputados. [...] Segundo esse sistema a condição da inviolabilidade da Coroa é a *nulidade* pessoal do rei: O rei reina e não governa; isto é: o rei é *nulo*.”. [discurso autoral]: Não há maior exageração. Com a sua máxima, Thiers pretendia reprimir as exorbitâncias de Carlos X e seus ministros, mas não anular o rei [...]. O pensamento de Thiers transparece nas seguintes palavras do seu artigo sobre a “prerrogativa” publicado a 7 de janeiro de 1830 no *Nacional* [discurso de Thiers]: *l*: [...] Revestido, porém, de tão importantes faculdades, não é o rei, todavia, o *diretor absoluto da administração do Estado*. Seus agentes são responsáveis, e a marcha de seu governo é submetida à fiscalização do país, representado pelas Câmaras [...]”. [discurso autoral]: É, pois, certo que Thiers não negava ao rei o direito de intervir na *administração*, no *governo* do Estado, mas queria que ele deixasse de ser o *diretor absoluto* da mesma administração [...]” (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 224-226).

Existe uma relação de polêmica aberta acontecendo ao longo do excerto e ainda que seja, conforme Bakhtin (2022 [1929], p. 175), “difícil estabelecer uma distinção entre a polêmica velada e a explícita, aberta”, pode-se afirmar que os discursos alheios presentes não estão atuando sobre o discurso autoral. Este, por outro lado, utiliza os próprios termos do enunciado alheio com o qual rivaliza – o enunciado do Visconde do Uruguai – e os refuta com base na sua interpretação do mesmo discurso alheio o qual ambos os políticos brasileiros se propuseram a analisar em seus enunciados, ou seja, o enunciado de Thiers. Outra passagem relevante envolve Thiers e sua caracterização do Abade Sieyès¹⁸ e, posteriormente, a diferenciação que Zacarias faz entre o pensamento de Thiers e os de Lamartine¹⁹ e Napoleão²⁰, com relação às influências monárquicas:

18 Abade Sieyès (1748-1836) foi um político francês que atuou na Revolução Francesa e no golpe de Estado que promoveu Napoleão Bonaparte à posição de primeiro-cônsul.

19 Alphonse Marie Louis de Prat de Lamartine (1790-1869) foi um político e poeta romântico francês cuja primeira parte da vida foi atravessada pela Restauração Bourbon e a Revolução de Julho de 1830.

20 Trata-se de Napoleão I (1769-1821), militar francês conhecido como um dos maiores generais, estadistas e estrategistas militares de todos os tempos.

O grande eleitor de Sieyès [Abade Sieyès] era um magistrado supremo que, com 6 milhões de renda e suntuosas habitações, só tinha um ato a praticar: eleger um cônsul da paz e outro da guerra. *Esse grande eleitor*, que não pôde resistir aos sarcasmos de Napoleão, bem diverso da realeza da Inglaterra, *seria dentro em pouco tempo, diz Thiers como doge de Veneza faustoso e nulo, incumbido de, a cada ano, casar-se com o mar Adriático! [...]* A máxima de Thiers “O rei reina e não governa” não teve, pois, em vista aniquilar a influência do rei, torná-lo, na frase de Lamartine, *a majestosa inutilidade* da Constituição, ou, na de Napoleão, um *preguiçoso*, mas restringir a prerrogativa da realeza aos limites necessários [...]. (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 226-227, apenas os dois últimos grifos não são nossos).

Zacarias de Góis e Vasconcelos mantém as rédeas da narração sem deixar de inserir as opiniões de Thiers sobre o Abade de Sieyès, revelando aquele como o artífice de uma caracterização jocosa da função do Abade, ao compará-lo à posição simbólica de um doge de Veneza. A expressividade com que Thiers constrói o enunciado revela-se no tom do discurso alheio com a marca do sinal de exclamação. Independentemente das questões estilísticas, o objetivo de Zacarias permanece a sustentação da réplica dialógica mediante a polêmica aberta, ou seja, o seu objetivo é a validação minuciosa de sua própria interpretação sobre o pensamento de Thiers contra o entendimento do Visconde do Uruguai. Após uma extensa exposição das razões de Thiers para afastar a posição do abade da imagem da atuante monarquia francesa, Zacarias irá concluir que o pensador francês não é contrário à monarquia, e sim adepto de lhe impor limites respeitosos. Tal afirmação é feita valendo-se das próprias palavras de Alphonse Thier, que Zacarias contrapõe aos pensamentos de Lamartine e Napoleão e entrega novamente a caracterização das intenções do discurso alheio com a manifestação do mesmo em forma de discurso indireto.

A estilística, no entanto, não é irrelevante. Observa-se no excerto a manifestação do mencionado estilo pictórico, mas conforme explicado na análise da primeira parte da obra, não é um estilo pictórico “puro”, porquanto é possível notar a organização que Zacarias dá à disposição das ideias, ao enfatizar a dimensão pessoal do pensamento de Thiers sem deixar de ser a própria opinião do autor brasileiro, o que indica a presença da modificação impressionista do discurso indireto. Com exceção da segunda parte da obra, que não está sendo analisada neste trabalho, é notória a oscilação entre as modificações do discurso indireto nesta obra. Às vezes é difícil comprovar que as tendências gerais da obra estão, de fato, voltadas às modificações analítico-objetuais. A profundidade e a expressividade das sentenças com marcadores de entonação, por exemplo,

que são quase inteiramente suprimidos na obra, surgem em alguns momentos, mas é o bom senso ao olhar o conjunto da obra e a sua natureza finalística que permitem entender excertos destoantes, como o seguinte, os quais ganham determinados contornos estilísticos em sua composição por uma preocupação polêmica:

O imperador reina e não governa, ou reina e governa? Propondo-se a discutir tão grave assunto, o *autor do Ensaio começa nestes termos*: “A melhor resposta que se pode dar a essa questão seria a seguinte: o nosso imperador exerce as atribuições que a nossa Constituição lhe confere”. *É o mesmo que dizer*: “A melhor resposta a tal questão fora não dar resposta alguma”. Excelente método de discutir, que seguido em grande escala tornaria do mister de publicista a tarefa mais fácil deste mundo! (Vasconcelos, 2002 [1862], p. 223, grifo próprio).

Nesse momento emblemático, ocorre um grande entrelaçamento entre o discurso alheio e o discurso interno do autor. O questionamento proposto pelo autor é um tema respondido com os termos vinculados na obra do opositor. Porém, na sequência é apresentada uma interpretação da resposta, que é fruto do discurso autoral e que reduz a importância do discurso alheio, surgindo na observação “é o mesmo que dizer: [...]”. Por fim, o desfecho irônico no período expressivo e pontuado para que dessa forma fosse entendido fazem com que, ao menos esse excerto, seja invariavelmente dominado pelo discurso indireto analítico-verbal. A própria ideia de Volóchinov (2021 [1929], p. 274) sobre essa modificação do discurso direto justifica tal impressão quando trata das tonalidades autorais sobrepostas ao estranhamento²¹ das expressões alheias, sobressaindo-se traços como ironia e manifestações de humor provocativas.

Não há incongruência em pensar que um discurso político, que estaria mais voltado a uma divisão mais clara entre o discurso autoral e o alheio possa também conter fortes traços de ironia. No entanto, os sentimentos que afloram no apagamento de fronteiras do enunciado pela penetração das entonações do enunciado autoral no discurso alheio não parecem surgir no excerto acima com uma divisão tão clara. Isso mostra a dificuldade de determinar a modificação predominante no livro-manifesto de Zacarias. Existe a possibilidade de que a palavra alheia seja tratada por polêmicas discursivas abertas e que apareça com delimitações claras justamente para que seja rebatida pelas entonações autorais carregadas de intenções hostis à palavra alheia irônica, conforme

21 Volóchinov faz o empréstimo do termo “estranhamento” (no original: “ostranenie”), cunhado pelos formalistas russos.

prevê Bakhtin (2022 [1929], p. 172). Trata-se, em nosso exemplo, da palavra alheia tornada irônica, ou ironizada, pela entonação do discurso autoral. Vale reforçar que, no geral, os enunciados de Zacarias de Góis e Vasconcelos são respeitosos, sobretudo na terceira parte, na qual a ênfase recai, de forma mais detida, sobre um enunciado específico e contrário ao seu posicionamento em relação ao horizonte ideológico de sua época, mas isso não o impede de polemizar abertamente e de forma quase parodística com a palavra alheia, demonstrando a possibilidade de ser incisivo sem esmorecer e ético sem fazer concessões e nem relativizar os seus pontos de vista.

| Considerações finais

O gênero manifesto se define pela proposição de mudanças. Tais mudanças dialogam com o horizonte ideológico precedente formado pelas ideias de autores do liberalismo clássico. O sujeito que realiza a escolha de defender ideias em um determinado momento histórico pode fazê-lo consciente de que a expressão de seu ponto de vista é atravessada pelo entendimento que desenvolveu acerca de seu horizonte ideológico.

Quando defende a sua visão sobre questões político-jurídicas, Zacarias de Góis e Vasconcelos posiciona-se histórica e socialmente no mundo, selecionando discursos alheios, por um lado, do liberalismo clássico francês para fundamentar a sua defesa do Poder Moderador e, por outro, de conservadores brasileiros contemporâneos aos quais se opõe. O gênero manifesto visa a ação que produz alterações ideológicas, históricas e sociais. Nesse sentido, o enunciado de Zacarias buscava alterações nas bases da divisão de poderes do Estado, o que não é jurídica ou politicamente simples e nem singelo.

A análise mostra escolhas deliberadas de estilos, modelos e modificações de transmissão do discurso alheio – pela frequência dos padrões de modificação ao longo do texto –, que materializam a polêmica aberta com o horizonte ideológico da época. Dadas as diferenças expostas, as partes se unem no tocante ao domínio do modelo analítico-objetual, quase sempre antecedendo manifestações do discurso alheio em discurso direto preparado. A questão do discurso alheio não é um mero acaso do qual o autor está completamente inconsciente durante a produção do seu texto. Em geral, o autor é ciente do impacto que o horizonte ideológico tem no produto de seu pensamento individual.

Zacarias de Góis e Vasconcelos, mais do que muitos, vale-se dos discursos alheios, tanto de seus mentores intelectuais quanto de seus adversários

de tribuna, com o intuito de apresentar um discurso autoral sempre forte e convicto do que defende, uma vez que embasado no pensamento liberal clássico formador do horizonte ideológico-político europeu desde o século XVII até os tempos de Zacarias. A consciência que o autor possui da relação dialógica com o seu horizonte ideológico e o contexto sócio-histórico e extralinguístico certamente moldam o discurso autoral para que não se limite a uma série de afirmações sem base teórica.

Os dados da análise mostram que o discurso político pode desenvolver a polêmica aberta de forma complexa e profunda, com nuances estilísticas que não se desvinculam da orientação social e do horizonte ideológico que unem ou distanciam o falante e o destinatário presumido. Enunciados da esfera política do período imperial brasileiro podem ser reflexos de eleitores e políticos de uma pequena elite rural, que seguiam tendências de enunciados europeus formadores das correntes filosóficas então em voga. Não obstante, o presente trabalho indica tensionamento político no Império do Brasil, ainda que os efeitos sociais da política “amistosa” do período não se comparem ao que se espera de visões antagonistas e de enfoque dissociativo. Futuras análises, porém, podem correlacionar os ataques ao Gabinete Zacarias e as reações à sua obra como possíveis efeitos que um discurso moderado também é capaz de surtir. Essa característica do autor revela a necessidade de um número mais expressivo de trabalhos orientados pelos trabalhos de Bakhtin e do Círculo que tenham como objeto enunciados não literários de polêmica predominantemente aberta, mas com teor comedido.

Referências

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2022 [1929].

БАХТИН, М. М. [ВАКНТИН, М. М.] К вопросам методологии эстетики. Проблема формы, содержания и материала в словесном художественном творчестве [Questões de metodologia estética. O problema da forma, do conteúdo e do material na criação artística verbal]. *Собрание сочинений т. 1. Философская эстетика 1920х годов [Obras reunidas vol. 1. Estética filosófica dos anos 1920]*. Org. S. G. Botcharóv, N. I. Nikoláev. Moscou: Издательство русские словари/Языки славянской культуры, 2003[192-]. p. 265-325, 707-878.

БАХТИН, М. М. [ВАКНТИН, М. М.] К философии поступка [Por uma filosofia do ato]. *Собрание сочинений т. 1. Философская эстетика 1920х годов [Obras reunidas vol. 1. Estética filosófica dos anos 1920]*. Org. S. G. Botcharóv, N. I. Nikoláev. Moscou: Издательство русские словари/Языки славянской культуры, 2003[192-]. p. 7-68, 351-492.

BAKHTIN, M. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e estética (A Teoria do Romance)**. Tradução Bernardini A. F.; Junior J. P.; Júnior A. G.; Homero H. S.; de Andrade F. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1993 [1924]. p. 13-70.

BASILE, M. O império Brasileiro: Panorama Político. *In*: BASILE, M. **História Geral do Brasil**. Maria Yedda Linhares *et al.* Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2016 [1990]. p. 175-288.

BORTULUCCE, V. B. O manifesto como poética da modernidade. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 20, n. 21, p. 5-17, 2015. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i21.p.5-17. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ls/article/view/114486>. Acesso em: 10 nov. 2023. p. 5-17.

GRILLO, S. V. C. A noção de “contexto” na obra de Mikhail Bakhtin e do Círculo. **Alfa**: revista de linguística (Unesp. Online), v. 67, p. 1-28, 2023. DOI: 10.1590/1981-5794-e17813. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/17813>. Acesso em: 8 jul. 2025.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **For a left populism**. London: Verso, 2018.

LOCKE, J. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil e Outros Escritos**. Tradução Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Rio de Janeiro: Vozes, 1994 [1689].

MEDVIÉDEV, P. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução e notas E. V. Américo e S. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

OLIVEIRA, C. H. S. Da Natureza e Limites do Poder Moderador e a memória do Conselheiro Zacarias de Góis e Vasconcelos. *In*: OLIVEIRA, C. H. S.; VASCONCELOS, Z.G. **Zacarias de Góis e Vasconcelos**. São Paulo: Editora 34, 2002 [1862]. p. 9-54.

VASCONCELOS, Z. G. Da Natureza e Limites do Poder Moderador. *In*: VASCONCELOS, Z. G. **Zacarias de Góis e Vasconcelos**. São Paulo: Editora 34, 2002 [1862]. p. 73-223.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário I: O que é linguagem/língua? *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930]. p. 234-265.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário III: a palavra e sua função social (1930). In: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1930]. p. 306-336.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução S. Grillo e E. V. Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

Como citar este trabalho:

SCHNEIDER, Rafael; GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Horizonte ideológico, discurso alheio e polêmica no livro-manifesto de Zacarias de Góis e Vasconcelos. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 295-320, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 17/07/2025 | Aceito em: 14/11/2025.

Submetido em: 18/07/2025 | Aceito em: 14/11/2025.

Percepções linguísticas sobre o ensino de línguas e variação linguística presentes no discurso de pedagogas da escola Santa Luzia – Acre

Marinete Rodrigues da SILVA¹

José Mauro Souza UCHÔA²

Maria Clissia de Souza VALEIKO³

1 Universidade Federal do Acre (UFAC), Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil
| marinete.silva@ufac.br | <http://orcid.org/0000-0001-5242-8509>.

2 Universidade Federal do Acre (UFAC), Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil
| maourochoa1@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3011-7184>.

3 Universidade Federal do Acre (UFAC), Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil
| mariacliissiadesouzavaleiko@gmail.com | <https://orcid.org/0009-0001-8147-8174>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v22i2.4003>

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal revelar as crenças e atitudes linguísticas presentes nos discursos das professoras da escola Santa Luzia, localizada na comunidade Canela Fina, no município de Cruzeiro do Sul, estado do Acre. A proposta consiste em refletir sobre as percepções linguísticas existentes em torno do ensino de línguas e do fenômeno da variação linguística, buscando compreender de que maneira tais percepções influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas docentes da referida escola. Para a análise de dados, foram aplicados testes de crenças e atitudes linguísticas com as professoras participantes. O referencial teórico-metodológico baseou-se nos pressupostos de Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2007), Labov (2008 [1972]), Luck (2009), Lambert e Lambert (1972), Bagno (2009), entre outros autores que discutem sociolinguística, variação e ensino de línguas. Os resultados obtidos com os testes de atitudes demonstram que as qualificadoras associadas a poder – *inteligente*, *competente* e *rico* – receberam avaliações mais elevadas quando associadas ao trecho representado pela variedade padrão da língua portuguesa. Isso evidencia a percepção de que o domínio da norma padrão é compreendido como um fator de ascensão social. Por outro lado, a qualificadora *simpático* obteve pontuações mais altas no trecho associado à variedade não padrão, revelando um vínculo afetivo positivo com essa forma de fala. Em relação ao teste de crenças, observou-se a persistência de concepções normativas e tradicionalistas, expressas na crença de que ensinar língua significa, necessariamente, ensinar a variedade gramatical normativa. Esses dados apontam para a urgência de repensar a formação docente no que tange à abordagem da variação linguística, à luz de uma perspectiva mais crítica, inclusiva e condizente com a diversidade sociolinguística brasileira.

Palavras-chave: Variações linguísticas. Ensino aprendizagem. Crenças e atitudes linguísticas.

Linguistic perceptions about language teaching and linguistic variation present in the discourse of pedagogues at the Santa Luzia school – Acre

Abstract: This research aims to reveal the linguistic beliefs and attitudes present in the discourse of teachers at the Santa Luzia School, located in the Canela Fina community in the municipality of Cruzeiro do Sul, in the state of Acre. The study reflects on linguistic perceptions of language teaching and the phenomenon of

linguistic variation, seeking to understand how these perceptions influence the pedagogical practices developed by the school's teachers. For data analysis, tests of linguistic beliefs and attitudes were administered to the participating teachers. The theoretical-methodological framework was based on the work of Bortoni-Ricardo (2005), Antunes (2007), Labov (2008 [1972]), Luck (2009), Lambert and Lambert (1972), Bagno (2009), among other authors who discuss sociolinguistics, variation, and language teaching. The results obtained from the attitude tests demonstrate that the qualifiers associated with power—intelligent, competent, and wealthy—received higher scores when associated with the speech samples representing the standard variety of Portuguese. This highlights the perception that mastery of the standard norm is understood as a factor for social advancement. On the other hand, the qualifier “nice” received higher scores in the sample associated with the non-standard variety, revealing a positive affective bond with this way of speaking. Regarding the belief test, the persistence of normative and traditionalist conceptions was observed, expressed in the belief that teaching language necessarily means teaching the normative grammatical variety. These data point to the urgent need to rethink teacher training regarding its approach to linguistic variation, moving toward a more critical and inclusive perspective consistent with Brazilian sociolinguistic diversity.

Keywords: Linguistic variations. Teaching and learning. Linguistic beliefs and attitudes.

| Introdução

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas surgiram, a princípio, no campo da psicologia social e contribuíram para o desenvolvimento de trabalhos nas áreas da linguagem, permitindo investigar os sentimentos e as percepções dos falantes na escolha de uma língua ou repertório vocabular.

De acordo com Preston (2003), “crença linguística” é um termo adotado inicialmente por Labov (2008 [1972]), que, por meio de um estudo realizado com falantes de Nova York, percebeu que a utilização do som “r” como recurso linguístico afetava os julgamentos (crenças e atitudes) dos participantes da pesquisa. Labov (2008 [1972]) verificou, com essa pesquisa, que as crenças de um grupo social são verdades culturais que influenciam as atitudes em relação à linguagem compartilhada, seja ela associada ao prestígio ou ao estigma.

Nesse sentido, Richards e Schmidt (2002) afirmam que as crenças, no campo da linguística, relacionam-se com as opiniões que os falantes têm sobre os

diferentes modos de representação de uma língua, bem como com suas atitudes em relação a ela. Vale ressaltar que as crenças aprendidas na comunidade influenciam o indivíduo em suas tomadas de decisão.

Assim sendo, Santos (1996, p. 15) apresenta a seguinte conceituação de crença:

Crença seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. [...] já atitude seria uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito. Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas [...].

Contudo, os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas trazem reflexões importantes e esclarecedoras a respeito da língua e de seus contextos sociais. Assim, percebemos que os julgamentos linguísticos existem e são revelados pelas atitudes dos falantes. Discutir esse eixo nos possibilita compreender que as raízes culturais influenciam o processo linguístico e colaboram para que passemos a respeitar a maneira de falar de cada comunidade.

Diante do exposto, é importante destacar que cada grupo ou comunidade estabelece suas marcas linguísticas, que são representadas por meio da linguagem, dos costumes, das crenças e demais elementos culturais, os quais constituem as variações linguísticas existentes. As mais diversas formas de expressão espalhadas pelo Brasil possuem modelos próprios e refletem a riqueza das diversidades linguísticas. Assim, as marcas de identidade nos acompanham durante toda a trajetória de vida, pois representam quem somos e a que grupo pertencemos.

Bourdieu (1989) discute o regionalismo como elemento da identidade de uma região, enraizado na cultura e no processo histórico, e evidencia como o sujeito pode ser transformado pelas influências vivenciadas ao longo da vida. As crenças linguísticas estão presentes nos mais diversos contextos sociais – como escola, trabalho, família, igreja – e influenciam diretamente a prática pedagógica de muitos professores. Nesse sentido, torna-se necessário quebrar paradigmas ainda vigentes, compreendendo que as crenças linguísticas existem, mas precisam ser desmistificadas, pois repercutem nas atitudes e julgamentos dos falantes.

O ensino escolar deve estar aberto às diferentes variações linguísticas, reconhecendo os atributos de cada aluno – o que é fundamental para o

desenvolvimento de uma educação significativa. Bagno (2006) afirma que a língua varia conforme o contexto (formal/informal), e segundo determinantes como sexo, região de origem, grau de escolaridade, estilo pessoal, faixa etária, entre outros. Fiorin (2013) destaca que as variedades linguísticas marcam a inserção em um grupo social e a identidade de seus membros. Assim, a forma de falar dos jovens, por exemplo, pode indicar a classe social a que pertencem.

As variedades linguísticas se expressam nas interações cotidianas. É por meio delas que conseguimos identificar características de determinadas comunidades. Vale destacar que, com o passar do tempo, algumas expressões deixam de existir, sendo substituídas por outras mais atualizadas. Basta observarmos as mudanças que ocorrem na própria gramática ao longo dos anos. Dessa forma, é essencial que o docente de Língua Portuguesa conheça as diferenças culturais e linguísticas dos discentes, para que possa construir novos conhecimentos considerando a realidade de cada aluno e suas variações linguísticas.

O estudo sobre o ensino das variações traz importantes contribuições para a compreensão do funcionamento da língua e para a discussão sobre o objeto de ensino da língua portuguesa. Trata-se de um caminho para promover uma educação linguística crítica, voltada à participação e à intervenção no meio social.

Com base nesse postulado, definimos como objetivo geral: revelar as crenças e atitudes linguísticas presentes nos discursos das professoras pedagogas da Escola Santa Luzia, localizada na comunidade Canela Fina, em Cruzeiro do Sul – Acre, com o intuito de refletir sobre as percepções linguísticas no ensino da língua portuguesa e sobre o fenômeno da variação linguística no processo de ensino-aprendizagem.

Como objetivos específicos, propomos:

- Identificar e levantar as crenças linguísticas presentes no discurso das professoras, especialmente aquelas que expressam concepções normativas em defesa da variedade considerada “correta” (norma-padrão);
- Identificar e levantar as atitudes linguísticas das professoras em relação à sua própria fala e ao modelo de prestígio representado pela gramática normativa.

| Crenças e atitudes linguísticas

Os primeiros estudos sobre crenças e atitudes linguísticas remontam a Lambert, na década de 1960. Segundo o autor, a avaliação linguística adquire maior relevância ao refletir sobre as atitudes dos ouvintes em relação aos usuários da língua. Lambert (1960) realizou as primeiras investigações sobre a avaliação de jovens canadenses falantes de francês e inglês, em relação à sua própria língua.

O experimento de Lambert e colaboradores, desenvolvido em Montreal, ficou conhecido como *matched guise* (ou “técnica dos falsos pares”). Trata-se de uma metodologia baseada em amostras de áudios gravados em ambientes controlados, com o objetivo de investigar as atitudes linguísticas de jovens universitários. A técnica seguiu duas etapas: a preparação de estímulos e a aplicação de questionários com base nesses estímulos. No caso específico desse experimento, Lambert (1960) trabalhou com falantes bilíngues que realizaram leituras de um mesmo texto em inglês e em francês. Cada participante gravava dois áudios do mesmo conteúdo, um em cada língua, que eram ouvidos posteriormente por outros informantes também bilíngues, responsáveis por julgar as vozes ouvidas. Também foram incluídas gravações com procedimentos de controle.

Os resultados da investigação revelaram uma atitude positiva tanto dos anglófonos quanto dos francófonos em relação à língua inglesa. Observou-se que os falantes de francês demonstraram avaliações mais favoráveis às leituras em inglês, enquanto a língua francesa era percebida com certo estigma.

Guedelha (2011) e Aguilera (2008) trazem estudos sobre a percepção que os habitantes de capitais têm em relação aos seus próprios dialetos e aos falares presentes nos centros urbanos. Guedelha (2011) acrescenta que ainda é evidente o mito da homogeneidade linguística nas capitais, em contraste com os falares interioranos e de outras regiões do país. Isso evidencia a persistência do preconceito linguístico, onde o sotaque ou o dialeto regional é frequentemente visto como uma deturpação da língua ou como um “vício” a ser corrigido.

Cyranka (2007), em uma pesquisa com testes de atitudes aplicados a professores e alunos, revelou que escolas em que predomina a variedade rural apresentam um modo de falar mais solidário, ao contrário da variedade urbana, na qual prevalecem relações de prestígio e poder. Quanto ao teste de crenças aplicado pela autora, os resultados mostraram que os discentes menosprezavam sua própria variedade linguística, associando a fala eficiente ao domínio das regras gramaticais. Os professores, por sua vez, apoiavam-se em crenças como a

necessidade de correção dos chamados “erros linguísticos”. Com isso, constata-se que muitas crenças acerca do uso da língua ainda permanecem no processo de ensino-aprendizagem, influenciando a forma como os docentes conduzem suas aulas.

No Brasil, destaca-se o projeto desenvolvido por Aguilera (2008) sobre crenças e atitudes linguísticas, que investigou a relação do português com outras línguas em contato no interior do Paraná. O estudo foi realizado em oito municípios do estado, incluindo regiões de fronteira, com a participação de 36 informantes, entrevistados com o objetivo de avaliar as atitudes linguísticas em diferentes localidades. Esses estudos oferecem contribuições significativas para o campo da linguística, ao evidenciar que o indivíduo está inserido em um contexto cultural permeado por crenças e costumes. É fundamental considerar que uma atitude desfavorável pode causar desconforto ao falante e até mesmo contribuir para o abandono de uma língua.

Lambert e Lambert (1975, p. 100) compreendem a atitude como: “[...] uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação às pessoas, grupos, problemas sociais ou, de modo mais geral, a qualquer acontecimento no ambiente”.

Dessa forma, entende-se que, por meio da interação, qualquer indivíduo é capaz de perceber as diferenças linguísticas e, conseqüentemente, apresentar uma reação de aprovação ou reprovação diante dos fatos linguísticos observados. Nesse sentido, Sarnoff (1970, p. 279) afirma: “As atitudes linguísticas são uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos.”

É fundamental refletir sobre crenças e atitudes linguísticas para compreender as múltiplas circunstâncias vivenciadas no uso da linguagem. Gómez Molina (1998) corrobora essa perspectiva, reforçando a importância do estudo desses fenômenos no campo da educação e da linguística.

Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas atuam de forma ativa em situações de mudança de código ou alternância de línguas; constituem um fator decisivo, juntamente com a consciência linguística, para explicar a competência dos falantes; permitem ao pesquisador aproximar-se das reações subjetivas diante da língua e/ou das línguas utilizadas pelos sujeitos; e influenciam diretamente a aquisição de segundas línguas (Gómez Molina, 1998, p. 25).

Nesse sentido, Schneider (2007, p. 78) define atitudes linguísticas como: “[...] qualquer indicador cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção aos traços de fala, às variedades linguísticas e aos seus falantes [...]”; e complementa: “[...] as atitudes linguísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordados pelos membros da sociedade e/ou grupos sociais”.

Sabemos, portanto, que vivemos em uma sociedade multilíngue, na qual as variações se fazem presentes no modo de falar dos sujeitos, sendo tais traços linguísticos profundamente característicos da cultura vivenciada. No entanto, é por meio das atitudes que revelamos nossos julgamentos em relação ao outro, conforme expressam Lambert e Lambert (1972, p. 83): “As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros, ajudam a determinar os grupos com os quais nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos.”

As crenças e atitudes linguísticas exercem papel fundamental na sociedade, pois contribuem para a formação da consciência linguística dos falantes, no que diz respeito à alternância de códigos e ao uso das línguas. Assim, as variedades linguísticas, enquanto marcas identitárias de um grupo, fazem com que qualquer crença ou atitude funcione como uma reação frente a outros grupos ou indivíduos, usuários dessas variedades. Isso ocorre porque “[...] normas e marcas culturais se transmite ou se sedimentam por meio da língua atualizada na fala de cada indivíduo” (Aguilera, 2008, p. 317).

Lambert (1972) também afirma que as atitudes influenciam significativamente nosso comportamento e nossa percepção, definindo inclusive os grupos sociais com os quais nos relacionamos e as trajetórias que seguimos. Segundo o autor:

[...] atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (Lambert, 1972, p. 78).

Aguilera (2008, p. 105-106) complementa que “a atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro”. Vale ressaltar que, ao longo da vida,

assumimos identidades múltiplas, de acordo com os contextos vivenciados, pois estamos constantemente expostos a novos referenciais, motivações e influências socioculturais.

Hall (2006) aponta que o sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos. Complementando essa ideia, Bauman (2005, p. 19) afirma: “As identidades flutuam no ar, algumas da nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta. É preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.”

As formas linguísticas utilizadas por cada sujeito revelam os valores que carrega e os significados construídos em seu meio social. Nesse contexto, a linguagem é um elemento estruturante dos sentidos, sendo necessário observar sua natureza nos diversos propósitos comunicativos.

Todos os falantes são capazes de adaptar seu estilo de fala às circunstâncias comunicativas, bem como de discernir entre formas alternativas mais apropriadas na interação. A linguagem representa a identidade do sujeito, que se forma e se transforma à medida que se relaciona com o mundo. Orlandi (1986, p. 86) ressalta que “[...] a linguagem é constitutiva da identidade do sujeito”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 106) também nos lembra que “[...] as raízes culturais têm papel preeminente na maneira como conceitos relacionados ao tempo, espaço e leis são interpretados nas sociedades brasileira e estadunidense”. A identidade linguística, por sua vez, é moldada pelas experiências vividas e pelas trocas culturais mediadas pelos códigos linguísticos partilhados entre os indivíduos.

No entanto, nem sempre o modo de falar do outro é socialmente aceito. Essa não aceitação muitas vezes decorre de crenças arraigadas, que influenciam decisões e atitudes. Assim, os objetos de análise das atitudes linguísticas são as formas de falar dos diferentes grupos sociais, e não a língua como sistema abstrato. Portanto, tais atitudes estão intrinsecamente ligadas à identidade linguística do falante, que se manifesta por meio do seu comportamento comunicativo. Como aponta Penna (2006), a identidade é a representação do sujeito no meio social, e cada falante constitui múltiplas identidades, que se revelam conforme os papéis que assume.

Estudar as crenças e atitudes linguísticas é essencial para compreendermos a relação entre língua e identidade étnica. Para Barbosa (2004, p. 30), atitude é: “[...] uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, provida de carga afetiva a favor ou contra um objeto social definido.”

Segundo Rajagopalan (2006), a identidade se constitui na e pela língua. Não existe uma única identidade, mas sim múltiplas, que se moldam de acordo com o meio social. Dentro do território nacional, há inúmeras formas de dizer a mesma coisa, e é justamente aí que se manifesta a variação linguística observável no português brasileiro. Sendo assim, como cidadãos de uma sociedade heterogênea, é comum observarmos julgamentos linguísticos entre falantes, motivados pelas diversas formas de uso da língua. A variedade linguística, nesse sentido, é um fenômeno natural, decorrente da diversificação dos sistemas linguísticos – envolvendo alterações no vocabulário, pronúncia, morfologia e sintaxe. Tal variedade se manifesta porque as línguas são dinâmicas e sensíveis a inúmeros fatores históricos, sociais e culturais.

É necessário lembrar que toda variação linguística é uma resposta adaptativa às necessidades comunicativas e cognitivas dos falantes. Como defende Antunes (2007), a variação é inevitável e natural, pois faz parte da essência humana expressar pensamentos e emoções por meio da linguagem.

| Locus, sujeitos da pesquisa e metodologia

O cenário desta investigação é a Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental Santa Luzia, localizada em uma comunidade rural amazônica, zona rural do município de Cruzeiro do Sul – Acre. A escolha se deu por ser uma das principais escolas do local e por estar localizada em uma Comunidade próxima ao *campus* Floresta, situada a 15 km do centro da cidade. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 57) após a preparação inicial, em que o pesquisador já vislumbra com muita clareza o objetivo de sua investigação, ele precisará tomar algumas providências práticas para viabilizar seu trabalho. A principal delas é a negociação com as pessoas que lhe darão acesso ao local da pesquisa delimitada. A figura 1 abaixo evidencia a localização da instituição.

Conforme consulta ao PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola Santa Luzia, fundada no ano de 1957, iniciou suas atividades educativas na casa do Sr. Francisco da Cruz, morador antigo da comunidade; inicialmente funcionou da 1ª à 3ª série com uma turma multisseriada, formada em média por trinta (30) alunos; à medida em que os anos se passaram, novas turmas foram sendo formadas. Atualmente, a escola contempla o Ensino Fundamental I (séries iniciais do 1º ao 5º ano) e fundamental II (Séries finais do 6º ao 9º ano). A escola está inserida em uma comunidade de baixa condição socioeconômica e atende um total de cento e vinte (120) alunos matriculados no ano de 2020.

Figura 1. Localização da Escola Santa Luzia



Fonte: Google Maps (2021)

Com relação às três (03) professoras participantes, essa quantidade se justifica pelo fato de a Escola Santa Luzia ser uma instituição de pequeno porte, localizada em uma comunidade rural, onde atualmente há apenas esse número de docentes atuando nessa modalidade de ensino. As colaboradoras ministram disciplinas do 1º ao 5º ano, em turmas compostas por 13 a 15 alunos, com idades entre 6 e 10 anos. Para facilitar a compreensão da discussão e, ao mesmo tempo, preservar a identidade das participantes, elas serão identificadas por códigos: PR-A1, PR-A2 e PR-A3. No ano de 2020, a escola contou com um total de 120 alunos matriculados, sendo 52 deles pertencentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

O levantamento das atitudes e crenças linguísticas foi realizado com a participação das três professoras mencionadas. O primeiro instrumento aplicado foi o teste de crenças, composto por um questionário com 12 afirmativas do tipo “falso/verdadeiro”, voltadas para um nível mais consciente de percepção. As respostas revelaram, por conseguinte, crenças e preconceitos linguísticos que ainda se fazem presentes no meio social e influenciam diretamente a prática docente.

Quadro 1. Ficha de avaliação do teste de crenças

Teste de crenças aos docentes		
Leia as afirmações e marque um X para V de verdadeiro ou F de falso:		
AFIRMAÇÕES	V	F
O português falado de forma correta é aquele apresentado nas gramáticas normativas.		
A linguagem escrita tem mais prestígio do que a linguagem oral.		
Um aluno pertencente a uma comunidade rural fala mal.		
Aprender a falar corretamente só é possível se dominar a gramática normativa.		
É possível uma pessoa não frequentar a escola e falar bem.		
O professor de português deve priorizar o ensino da gramática normativa.		
A comunidade na qual o sujeito está inserido influencia no seu modo de falar.		
O professor de português deve dar ênfase às regras gramaticais para que os alunos possam falar corretamente.		
A fala dos alunos deve ser corrigida quando não está de acordo com a língua considerada culta.		
Deve-se considerar correto o modo de falar ensinado nas escolas.		
A variedade padrão é sempre a mais considerada no meio social.		
As formas linguísticas características do meio no qual o sujeito está inserido devem ser consideradas como erro.		

Fonte: Elaboração própria

Cada participante recebeu um questionário para a realização do teste de crenças. As professoras foram orientadas a ler as afirmativas e marcar a opção “V” para as alternativas verdadeiras e “F” para as falsas.

Na preparação do teste de atitudes, os estímulos foram organizados com base em dois fragmentos, representando a variedade padrão e a variedade não padrão da língua. Os fragmentos disponibilizados foram:

- (1) “nóis vai a escola todos os dias, minha mãe não deixa nóis faltar aula, por cais de que nois vai reprovar”
- (2) “*nós vamos a escola todos os dias, nossa mãe não deixa faltar aula, por que senão vamos reprovar*”.

Diante dos trechos, as professoras foram convidadas a realizar a leitura e, em seguida, atribuir uma nota para seis adjetivos. O teste foi elaborado com base na proposta de Cyranka (2007), mediante o uso da técnica do diferencial semântico, que consiste na construção de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do *continuum*.

É importante mencionar que o teste de atitudes foi pautado em seis atributos, sendo três deles valores de poder – “inteligente”, “competente” e “rico” – e os outros três, valores de solidariedade – “honesto”, “simpático” e “boa pessoa” –, conforme mostra o Quadro 2 abaixo:

Quadro 2. Ficha de avaliação do teste de atitudes

TESTE DE ATITUDES	
Nome: _____	Sexo: _____
Idade: _____	Escolaridade: _____
QUESTIONÁRIO 2	
<p>A fala de uma pessoa nos faz formar uma impressão sobre ela. É o que provavelmente acontecerá com você quando ler os trechos escritos que lhe serão apresentados a seguir, referentes à fala de uma pessoa. Depois de ler cada um desses pequenos trechos, indique a impressão que lhe causou, a partir das questões abaixo. A sua resposta deve ser dada da seguinte maneira: atribua uma nota variando de 7 a 1, em relação às qualidades expressas pelos adjetivos que estão relacionados. Você tem seis adjetivos, cada um deles seguido de sete traços. Cada traço corresponde a uma nota. Quanto mais próxima do adjetivo, maior será a nota. Assim, se você atribuir a um dos falantes a nota mais alta (7), em relação ao adjetivo inteligente, você deve colocá-la no quadrado próximo a esse adjetivo; se você atribuir a nota imediatamente inferior (6), deve colocá-la no segundo quadrado, e assim sucessivamente, até a menor (1), que deverá ser colocada, se for o caso, no último quadrado. Isso em relação a cada um dos adjetivos. Desta forma, a seguir, você vai ler os trechos apresentados para em seguida preencher as notas de acordo com sua avaliação.</p> <p><i>“Nóis vai a escola todos os dias, minha mãe não deixa nóis faltar aula, por cais de que nóis vai reprovar”</i></p> <p><i>“Nós vamos a escola todos os dias, nossa mãe não deixa faltar aula, por que senão vamos reprovar”.</i></p> <p>Para você, essa pessoa parece... (Escolha uma opção em cada linha)</p>	

FALANTE							
Inteligente							
Competente							
Rico							
Honesto							
Simpático							
Boa pessoa							

Fonte: Elaboração própria

Cada participante da pesquisa, operando no papel de avaliador, recebeu o questionário referente ao teste de atitudes, contendo as instruções para realização do referido teste. Foram apresentados dois fragmentos para que as professoras lessem e em seguida deveriam escolher para cada qualificação uma nota com base nas leituras realizadas. Para cada qualificação, abriu-se um leque de 1 a 7 para a atribuição de uma nota, e os participantes ficaram cientes de que quanto mais próxima do adjetivo, maior seria a nota, e vice-versa. Após coleta dos dados, iniciamos a organização e análise dos resultados.

| As crenças e atitudes presentes no discurso das professoras da escola Santa Luzia

De posse dos resultados dos testes, apresentamos, a seguir, uma análise das crenças e atitudes linguísticas manifestadas pelas professoras. Ficou perceptível, nos testes de crenças, que as participantes demonstraram visões semelhantes entre si. A seguir, apresentamos as questões na ordem em que aparecem no instrumento, seguidas de uma breve análise.

A primeira proposição foi a seguinte: “O português falado corretamente é aquele apresentado nas gramáticas normativas.” Quanto a essa assertiva, todas as professoras assinalaram a opção verdadeira. Esse resultado evidencia que as docentes compartilham da crença equivocada de que falar corretamente é reproduzir a norma gramatical. Deduzimos, assim, que as professoras enfatizam o ensino da gramática normativa como meio de desenvolver uma linguagem considerada “correta”, relegando a variedade não padrão a um segundo plano.

A segunda pergunta tratava da afirmativa: “A linguagem escrita tem mais prestígio do que a linguagem oral.” As professoras novamente foram unânimes ao marcar verdadeiro, o que demonstra que ainda prevalece a crença de que a escrita é a forma linguística de maior prestígio na sociedade. Tal perspectiva remete ao

que Barbosa e Cuba (2015) discutem em suas pesquisas, onde identificam um olhar mistificador sobre a escrita, entendida como superior à fala.

A terceira avaliação abordou a afirmativa: “Um aluno pertencente a uma comunidade rural fala mal.” Todas as participantes assinalaram falso (F). Este resultado indica que as professoras não associam negativamente a fala dos alunos da comunidade Santa Luzia ao conceito de erro ou inadequação.

Em relação à afirmativa: “Aprender a falar corretamente só é possível se dominar a gramática normativa”, as respostas também foram unânimes na alternativa falsa, indicando que as professoras reconhecem que o domínio da norma culta não é a única via para desenvolver a oralidade. No entanto, quando comparamos com a primeira questão (sobre o que seria “falar corretamente”), identificamos uma contradição nas crenças: por um lado, reconhecem que a fala não depende exclusivamente da gramática; por outro, ainda atribuem à norma padrão o *status* de “fala correta”.

Sobre a afirmativa: “É possível uma pessoa não frequentar a escola e falar bem”, todas marcaram verdadeiro. No entanto, nas entrevistas, as mesmas professoras afirmaram que as crianças da escola apresentam maior dificuldade de aprendizagem por terem pais sem escolarização formal – o que contradiz suas respostas no teste.

Ao analisar a questão: “O professor de português deve priorizar o ensino da gramática normativa”, novamente houve unanimidade na opção verdadeira. As respostas demonstram que as professoras mantêm a crença de que a variedade padrão deve ser o foco principal do ensino, relegando outras variações à marginalização didática.

Na questão: “A comunidade em que o aluno está inserido influencia seu modo de falar”, todas as professoras responderam verdadeiro. Isso confirma o reconhecimento de que o ambiente sociocultural é determinante na constituição do modo de falar dos alunos. Nesse sentido, podemos dialogar com Rajagopalan (2006), que afirma que a identidade se estabelece na e pela língua, sendo múltipla, adaptável e situada socialmente.

Na afirmação: “O professor de português deve enfatizar as regras gramaticais”, observamos mais uma vez a adesão unânime à crença de que o ensino de língua deve se basear prioritariamente na gramática. Essa concepção é ainda muito presente na prática pedagógica tradicional, que tende a desvalorizar o repertório linguístico do aluno em prol de um modelo idealizado da língua.

Com relação à afirmativa de número 9: “A fala dos alunos deve ser corrigida quando não está de acordo com a língua considerada culta”, todas marcaram falso. As professoras demonstraram compreender que não é necessário corrigir a fala do aluno quando esta não se alinha à variedade padrão. Esse posicionamento sugere um reconhecimento da importância de respeitar a identidade linguística dos estudantes. Conforme Bagno (1999), corrigir a fala de um aluno é negar sua identidade e origem cultural, o que constitui uma prática excludente e não democrática.

É preciso abandonar essa ânsia de tentar atribuir a um único local ou a uma única comunidade de falantes o “melhor” ou “pior” português e passar a respeitar igualmente todas as variedades da língua, que constitui um tesouro precioso de nossa cultura. Todas elas têm seu valor, são veículos pleno e perfeitos de comunicação e de relação entre as pessoas que as falam (Bagno, 1999, p. 51).

Destarte, o ensino da Língua Portuguesa, rica em heterogeneidades, é bastante complexo. Atualmente, há novos métodos e estratégias que permitem ensinar por meio da troca de conhecimentos, de novos olhares e da valorização dos diversos falares, em benefício das experiências compartilhadas em sala de aula. Entendemos, dessa forma, que se faz necessária uma mudança de atitude por parte dos docentes, no sentido de superar crenças enraizadas, sobretudo no que se refere à correção da fala dos alunos – prática muitas vezes excludente. Um ponto que nos chamou atenção é que, neste aspecto, as professoras negaram essa crença, o que nos permite perceber que mudanças de atitude vêm ocorrendo.

A décima alternativa avaliada apresentou 100% de respostas verdadeiras, indicando que as professoras consideram as variações linguísticas dos alunos. Trata-se de um fato curioso, uma vez que, em afirmativas anteriores, as docentes demonstraram ênfase e prestígio à variedade padrão. Sobre essa questão, muitas reflexões podem ser feitas, como, por exemplo, a crença de que apenas a variedade padrão deva ser considerada e ensinada nas escolas – excluindo, assim, as demais variedades utilizadas pelos alunos. Contudo, essa crença não foi confirmada pelas professoras, que afirmaram considerar as formas linguísticas trazidas pelos estudantes para a sala de aula.

Ao analisarmos a seguinte assertiva – “A variedade padrão é sempre a mais considerada no meio social” – as respostas evidenciam que, de acordo com as professoras, a variedade padrão é, de fato, a mais valorizada socialmente. Esse resultado confirma que a norma-padrão é frequentemente associada

ao prestígio e ao *status* na sociedade brasileira. Falar um português mais próximo da gramática normativa continua sendo interpretado como um sinal de sofisticação e competência, o que confere ao falante uma imagem socialmente positiva.

No último item do teste de crenças, questionou-se se as formas linguísticas características do meio em que o sujeito está inserido devem ser consideradas erro. As professoras foram unânimes em marcar a alternativa falsa, o que nos permite inferir que elas não consideram as variações linguísticas dos alunos como erros. Com base nos resultados obtidos, sobretudo na questão sobre corrigir a fala, podemos deduzir que reflexões significativas têm sido feitas sobre o tema, apontando para novos rumos na prática docente. Nenhuma forma linguística apresentada por um aluno deve ser considerada erro, pois representa sua identidade linguística e cultural. As professoras, portanto, não endossam a crença de que o falar dos alunos deve ser corrigido sistematicamente.

Nessa perspectiva, o papel da escola não é o de corrigir a fala dos estudantes, mas sim ensinar a utilizar a variedade padrão em contextos formais, sem desvalorizar as demais variedades que compõem o repertório linguístico dos falantes. Afinal, os alunos já chegam à escola dominando a fala – uma competência comunicativa essencial – conforme defendido por Possenti (1996), Bagno (2015, p. 168) e Travaglia (2009).

Diante dos dados mencionados, é possível compreender que, com uma prática dialógica, reflexiva e inovadora, torna-se viável romper com as crenças que ainda influenciam negativamente as atitudes linguísticas no contexto escolar. As crenças podem ser utilizadas como ferramentas para refletir, questionar e interpretar práticas enraizadas. Ao desafiá-las, podemos quebrar paradigmas e propor mudanças capazes de combater o preconceito linguístico.

Vale destacar que todo falante da língua portuguesa traz consigo uma gramática internalizada, construída a partir de suas vivências linguísticas, independentemente de ter frequentado a escola. Esse conhecimento é desenvolvido natural e espontaneamente, no contato com a comunidade e por meio da interação social. Assim, como afirma Perini (2005, p. 13): “São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.”

Portanto, é imprescindível que haja espaços para que professores e alunos possam discutir crenças linguísticas, com o intuito de refletir criticamente e questionar concepções equivocadas. Como nos aponta Barcelos (2006, p. 26):

“[...] oportunizando momentos de reflexões, gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer.”

Diante dos dados mencionados, passamos agora à análise do teste de atitudes linguísticas aplicado às três professoras participantes da pesquisa. Esse teste consistiu na apresentação de dois trechos escritos, cada um representando uma variedade linguística distinta. Após a leitura desses fragmentos, as participantes foram convidadas a atribuir uma nota, em uma escala de 1 a 7, para cada uma das seguintes qualificações: inteligente, honesto, competente, rico, simpático e boa pessoa. Os trechos utilizados foram fragmento 1 – “*Nóis vai a escola todos os dias, minha mãe não deixa nóis faltar aula, por cais de que nóis vai reprovar*”; trecho 2 – “*Nós vamos a escola todos os dias, nossa mãe não deixa faltar aula, por que senão vamos reprovar*”. Apresentamos em seguida as figuras com os resultados de cada um dos adjetivos avaliados pelos participantes em relação às médias atribuídas para as qualificadoras.

Figura 2. Médias das notas atribuídas ao adjetivo inteligente



Fonte: Elaboração própria

Os resultados revelaram que, em relação à qualificadora “inteligente”, as notas mais altas foram atribuídas ao fragmento que apresenta uma linguagem mais próxima da variedade padrão, valorizada pela maioria das professoras. Apenas uma das participantes atribuiu valores iguais aos dois fragmentos, indicando que, para ela, as variações linguísticas não interferem na percepção de inteligência. No entanto, observa-se que ainda prevalece o julgamento de que a forma de falar é um fator relevante para considerar alguém inteligente.

Esses dados apontam para a permanência de pensamentos preconceituosos e crenças linguísticas pré-estabelecidas, que influenciam as atitudes dos sujeitos. Como afirmam Lambert e Lambert (1972), as atitudes desempenham uma função essencial na determinação do comportamento; afetam nossos julgamentos e percepções sobre os outros, ajudam a definir os grupos com os quais nos associamos, as profissões que escolhemos e até as filosofias que adotamos como guia de vida.

Em relação à qualificadora “competente” (Figura 3), os valores mais elevados foram atribuídos ao fragmento 2, que representa a fala mais próxima da variedade padrão. Os índices mais baixos foram destinados ao fragmento 1, que utiliza uma linguagem mais informal. Dessa forma, é possível constatar que, para a maioria das participantes, a competência está diretamente relacionada ao uso da variedade padrão. Apenas a professora PR-A3 atribuiu valores iguais para ambos os trechos, sinalizando uma postura mais aberta e consciente quanto à diversidade linguística.

Figura 3. Média das notas atribuídas a “competente”



Fonte: Elaboração própria

Contudo, é relevante destacar que, para as docentes, ainda prevalece a ideia de que uma pessoa competente é aquela que fala de acordo com as regras gramaticais. Os resultados apontam para uma visão tradicional da língua, segundo a qual dominar a variedade padrão continua sendo um critério para qualificar alguém como competente em diversos aspectos, especialmente no contexto educacional.

Com relação à qualificadora “rico”, as notas mais baixas foram atribuídas ao trecho 1, o que nos direciona a um julgamento de caráter mais conservador. As professoras apresentaram avaliações semelhantes nesse quesito. Assim, os índices mais elevados foram destinados ao trecho 2, que representa o uso da variedade padrão da língua. Nesse contexto, constata-se que, para as professoras participantes deste estudo, a associação entre riqueza e o uso da variedade padrão da língua reflete uma percepção de prestígio social, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4. Média das notas atribuídas a “rico”



Fonte: Elaboração própria

Essas ideias estão alinhadas ao pensamento de Schneider (2007, p. 78), que define as atitudes linguísticas como: “qualquer indicador cognitivo, afetivo ou comportamental de reações avaliativas em direção aos traços de fala, às variedades linguísticas e aos seus falantes” e que “as atitudes linguísticas refletem as nossas crenças culturalmente motivadas e condicionadas ao sistema de valores acordados pelos membros da sociedade e/ou grupos sociais”.

A figura a seguir exhibe as médias da avaliação dos traços em relação ao adjetivo “honesto”:

Figura 5. Média das notas atribuídas para “honesto”



Fonte: Elaboração própria

O índice do teste realizado com as professoras indica que as médias foram iguais em relação a ambos os trechos, o que revela que a percepção da honestidade do falante não foi afetada pelas variações linguísticas. Esses dados nos levam a crer que, independentemente da escolaridade ou da forma de linguagem utilizada, o adjetivo *honesto*, na visão das docentes, pode ser atribuído a qualquer pessoa, independentemente de sua maneira de falar.

Conforme dispõe Sarnoff (1970, p. 279): “As atitudes linguísticas são uma disposição para reagir favorável ou desfavoravelmente a uma classe de objetos.” Dessa forma, percebemos que, muitas vezes, emitimos julgamentos precipitados e preconceituosos. No entanto, essa postura precisa ser superada, pois os usos linguísticos apresentados por um indivíduo não devem ser considerados como critérios determinantes para o julgamento de seu caráter. Tais ideias preconceituosas ainda persistem porque crenças enraizadas na sociedade continuam influenciando as decisões e atitudes dos falantes da língua portuguesa.

Passemos agora à análise da Figura 6, que apresenta as médias das notas atribuídas à qualificação “*simpático*”. Na avaliação do grau de simpatia do falante, observamos que as notas atribuídas pelas professoras PR-A1 e PR-A3 foram iguais para os dois fragmentos, indicando que a maneira de falar não representou diferença ou superioridade. Diante disso, podemos refletir que, na visão dessas professoras, a forma linguística utilizada pelo falante não interfere

na percepção de simpatia, sendo ambas as variações igualmente capazes de caracterizar uma pessoa simpática.

Figura 6. Média das notas atribuídas para “simpático”



Fonte: Elaboração própria

Entretanto, uma das professoras apresentou divergência na avaliação desse adjetivo, atribuindo a nota mais elevada ao falante do Trecho 1 e uma nota inferior ao falante do Trecho 2. Na visão da referida docente, uma pessoa que utiliza uma linguagem menos formal foi considerada mais simpática do que aquela cuja fala se aproxima da variedade padrão. Isso revela que, para essa professora, a informalidade na fala pode ser associada a maior simpatia. Ainda assim, prevaleceu o entendimento geral de que não há diferenças significativas entre os falantes quanto a esse atributo.

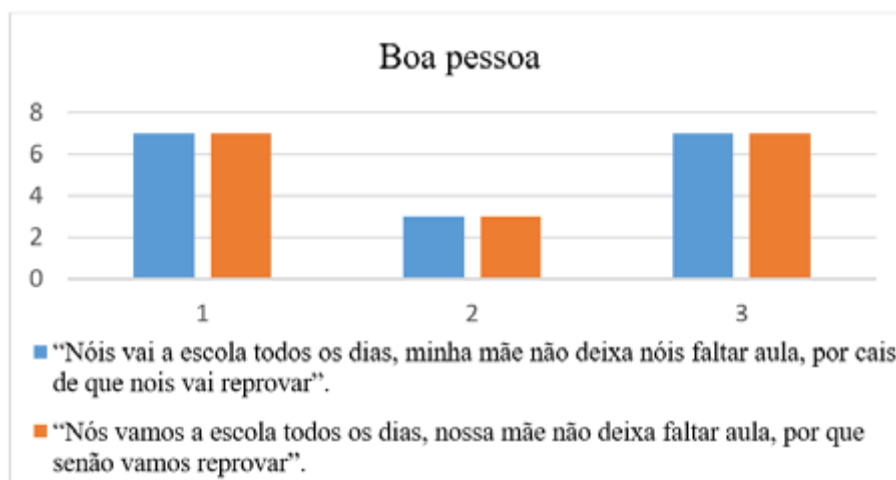
Passemos agora à análise da Figura 7, que apresenta as médias das notas atribuídas à qualificação “boa pessoa”.

Constata-se que, para essa qualificação, foram atribuídos valores iguais às duas variações linguísticas apresentadas. Diante desse resultado, compreende-se que as professoras não fizeram distinção entre os trechos analisados, considerando que qualquer falante pode ser percebido como uma *boa pessoa*, independentemente da variedade linguística utilizada.

Para confirmar essa análise, os dados foram submetidos a uma análise estatística por meio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*),

ferramenta que permite organizar e resumir bases de dados estatísticos, tornando-os quantitativamente mensuráveis e mais compreensíveis.

Figura 7. Média das notas atribuídas para “boa pessoa



Fonte: Elaboração própria

Na avaliação dos resultados do teste de atitudes, aplicou-se a Análise de Variância (ANOVA), um método estatístico utilizado para comparar médias entre vários grupos de interesse. Neste estudo, os grupos analisados foram: (1) o grupo dos participantes (três professoras), (2) o grupo das formas de variação linguística (padrão e não padrão) e (3) o grupo de qualificadores utilizados como indicadores de julgamento de valor (*rico, competente, honesto, inteligente, simpático e boa pessoa*), a fim de investigar se haveria diferenças significativas entre as médias atribuídas. Na aplicação da ANOVA, são confrontadas duas hipóteses:

Hipótese inicial (H0): todas as médias são iguais;

Hipótese alternativa (H1): pelo menos uma das médias é diferente.

A ideia básica do teste de significância é buscar, na amostra, elementos que possam ou não refutar a hipótese inicial. Encontrando-se esses elementos, admite-se, então, que a hipótese alternativa seja verdadeira, com a probabilidade α (*alpha*) de erro nessa decisão (α é denominado nível de significância do teste). Caso contrário, isto é, caso não haja elementos para refutar H_0 , pode-se dizer que não se pode rejeitá-la.

A avaliação do teste requer a verificação do p-valor, que, em estatística – e, especificamente, no campo dos testes de hipóteses –, é a probabilidade de que a amostra tenha sido retirada de uma população testada, assumindo-se que a hipótese inicial seja verdadeira; ou seja, representa a probabilidade de as médias serem iguais. Desse modo, o valor de p é a significância observada.

Num teste realizado em um nível de confiança de 0,95, deve-se observar se o *p-valor* é maior ou menor que 0,05. Quando $p < 0,05$, pode-se rejeitar a hipótese inicial, admitindo-se que a média de um grupo seja significativamente diferente das médias dos outros. Do mesmo modo, se $p > 0,05$, não se pode rejeitar a hipótese inicial, admitindo-se, todavia, que as diferenças encontradas possam ser obra do acaso.

Diante da análise do ANOVA, encontramos, como prevíamos, médias diferentes para os grupos testados. Como defendido na análise dos dados gerais, as professoras atribuíram julgamentos opostos para os qualificadores de poder e solidariedade. Observa-se que as notas atribuídas para os qualificadores analisados também revelam esse tipo de avaliação linguística: como mencionado anteriormente, as avaliações mais baixas foram direcionadas ao uso da variedade não padrão, enquanto as mais altas foram direcionadas ao uso da variedade padrão.

Labov (2008 [1972]) apresenta seu discurso sobre julgamentos sociais, no qual enfatiza que eles podem estar acima ou abaixo da consciência do falante. Para o autor, existem três categorias sociais aplicadas a fenômenos variáveis: indicadores, marcadores e estereótipos.

- Indicadores têm relevância social abaixo do nível da consciência, sendo traços linguísticos pouco sujeitos à pressão avaliativa;
- Marcadores implicam tanto em diferenças sociais quanto estilísticas e emergem quando a mudança linguística já se encontra em fase mais adiantada;
- Estereótipos são traços socialmente marcados, cuja relevância social está acima da consciência e podem conduzir a um processo rápido de mudança, com possível extinção da forma estigmatizada.

Labov (2008 [1972], p. 287) afirma: “A correção social explícita da fala é extremamente irregular, já que focaliza os itens lexicais mais frequentes, ao passo que o curso real da mudança linguística, que produz as formas marcadas dessas variáveis, é altamente sistemático e regular”.

No que se refere às atitudes, Labov destaca que elas podem ser positivas, negativas ou neutras:

- *Positivas* ocorrem quando o falante aprecia sua fala e a do outro;
- *Negativas* ocorrem quando há insatisfação tanto com sua variedade quanto com a do outro;
- *Neutras* são caracterizadas pela ausência de julgamento de valor.

Nesse sentido, Calvet (2002) afirma que a segurança e a insegurança linguística estão ligadas à vivência social dos usuários da língua. A segurança linguística ocorre quando o falante não se sente obrigado a modificar seus códigos linguísticos a outros padrões. Por outro lado, a insegurança linguística manifesta-se quando o indivíduo julga sua própria fala como inferior e sem prestígio.

Outro ponto relevante é o fenômeno da variação e mudança linguística, pois, conforme Calvet (2002, p. 87), “as atitudes são fatores de evolução”, e as atitudes positivas podem acelerar mudanças linguísticas. As mudanças estão, portanto, relacionadas às comunidades e aos grupos nos quais o indivíduo está inserido, bem como a fatores como faixa etária, gênero, escolaridade, entre outros.

De forma geral, é possível perceber que as participantes deste estudo atribuíram valores mais elevados às qualificadoras associadas ao poder – *inteligente*, *competente* e *rico*. Esses adjetivos foram mais valorizados no trecho que representa a variedade padrão da língua, enquanto as notas mais baixas foram atribuídas à variedade não padrão. Por outro lado, os adjetivos associados à solidariedade – *honesto* e *boa pessoa* – receberam valores iguais para ambas as variedades. Curiosamente, para a qualificadora *simpático*, as notas mais altas foram direcionadas à variedade não padrão, o que chama atenção, pois difere da tendência observada nas demais qualificações.

Esses dados sugerem que os usos linguísticos ainda são julgados com base em crenças e atitudes enraizadas na sociedade, que frequentemente colocam a variedade padrão como sinônimo de prestígio. Os participantes atribuíram prestígio à variedade padrão nas dimensões de poder, enquanto as de solidariedade foram mais relacionadas às variedades estigmatizadas.

Fazendo um balanço da análise apresentada, ficou evidente que, na consciência das avaliadoras, o domínio da variedade padrão é considerado fator de ascensão social. As notas mais altas foram atribuídas ao trecho escrito de acordo com

a gramática normativa, enquanto as notas mais baixas concentraram-se nas qualificações associadas à solidariedade.

Tais resultados são coerentes com os dados do teste de crenças, que também evidenciou a valorização da variedade padrão como a língua de prestígio. Isso demonstra que muitas crenças continuam influenciando a prática docente. Ainda que em alguns momentos as professoras apontem para uma abertura às variedades linguísticas, suas atitudes revelam uma ênfase na norma culta.

Assim, percebemos que os julgamentos linguísticos permanecem fortemente influenciados pelas crenças sociais vigentes, e que a variedade padrão continua sendo percebida como superior na maioria dos aspectos avaliados.

| Considerações finais

Os resultados revelados neste estudo mostraram que, apesar de haver discursos que contemplam as variações linguísticas no processo de ensino, ficou evidenciado que os usos linguísticos ainda são alvo de julgamentos, influenciados por crenças e atitudes enraizadas na sociedade, que elege a variedade padrão como a língua de maior prestígio e como um fator de ascensão social.

Percebe-se uma compatibilidade entre os resultados dos testes de crenças e de atitudes, já que um está diretamente relacionado ao outro. Contudo, muitas crenças ainda precisam ser desmistificadas e desconstruídas, para que os docentes desenvolvam um olhar mais crítico e flexível diante da diversidade linguística.

Conhecer a prática pedagógica em relação à abordagem das variações linguísticas, bem como as crenças e atitudes linguísticas, foi uma experiência bastante significativa, possibilitando compreender melhor as percepções e discursos das professoras participantes. Como sugestão para estudos futuros, propõe-se a realização da pesquisa em outros contextos, como escolas da zona urbana, a fim de compreender a visão e a prática pedagógica de docentes em diferentes realidades. Outra possibilidade seria um estudo com alunos de diversas séries do ensino fundamental, com o objetivo de entender como eles percebem e vivenciam essa temática.

Apesar de ainda persistirem visões tradicionais de ensino, também foram observados avanços importantes, especialmente quando práticas cristalizadas passam a ser revistas e novas metodologias são adotadas.

Portanto, ainda há muitas possibilidades de estudos nessa área a serem exploradas e transformadas. Enquanto houver falantes da língua, novas investigações poderão emergir, contribuindo para combater os julgamentos e preconceitos linguísticos, além de favorecer a construção de estratégias pedagógicas que deem espaço à pluralidade das vozes dos sujeitos.

Em uma sociedade que passa a valorizar as identidades linguísticas, a exclusão das diferenças não será a chave para o sucesso escolar; pelo contrário, a inserção e valorização das diversidades linguísticas contribuem para a reflexão crítica em sala de aula e promovem maior interação e compreensão das línguas.

No campo educacional, cabe à escola assegurar os direitos linguísticos dos discentes, não restringindo-se apenas às variedades de prestígio (como a norma padrão), mas acolhendo as múltiplas formas de falar como legítimas expressões da identidade de cada aluno.

Finalizamos reiterando que a escola, enquanto instituição educadora, pode e deve ser um espaço de reflexão linguística, atuando de forma consciente para evitar danos aos valores sociais e culturais dos estudantes. No entanto, ainda há um árduo caminho a ser percorrido, pois as crenças culturais e ideológicas enraizadas continuam influenciando fortemente a prática docente.

Mesmo diante desse desafio, seguimos esperançosos quanto à construção de novas estratégias de ensino, que contemplem a pluralidade linguística do nosso país e valorizem as múltiplas vozes que ecoam nas salas de aula.

| Referências

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. 1. ed. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, M.; GAGNÉ, M.; STUBBS, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

BAGNO, M. **A norma oculta**: língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: O que é, como se faz. Edições Loyola, São Paulo, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 47.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BAGNO, M. **Não é errado falar assim**: em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARBOSA, A. S.; TEIXEIRA NETO, A.; GOMES, H. **Geografia Goiás Tocantins**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

BARBOSA, J.; CUBA, D. Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, jan./abr. 2015.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-34.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna** – a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

- CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes Linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora- MG**. 2007, 178f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- FIORIN, J. L. **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multidialectal: area metropolitana de Valencia. Anejo n. O XXVIII dela **Revista Cuadernos de Filología**. Valencia, Universitat de Valencia, 1998.
- GUEDELHA, C. A. M. Crenças e atitudes linguísticas – um estudo dialetológico. **Revista Gatilho** (PPGL/ UFJF. Online), v. 13, p. 1-20, 2011.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. **Psicologia Social**. 4. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- LAMBERT, W. E. *et al.* Evaluation reaction to spoken language. **Jornal of Abnormal and social psychology**, v. 60, p. 44-51, 1960.
- LAMBERT, W. E.; LAMBERT, W. O Significado Social das atitudes. *In*: STOETZEL, J. **Psicologia Social**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. p. 76-106.
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. **Delta**, v.2, n. 1, 1986.
- PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando a noção de perda de identidade e desenraizamento. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 2006
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005.
- POSSENTI, S. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 7. reimpressão, 2001. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

PRESTON, D. **Dialect Perception and Atitudes to variation**. USA: Michigan State University East Lansing, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics**. 3. ed. Londres: Pearson Education, 2002.

SANTOS, E. **Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SARNOFF, I. Social attitudes and resolution of older and younger adult speakers: the influence of communication effectiveness and noise. **Psychology and Aging**, v. 5, 1970.

SCHNEIDER, M. N. **As atitudes e concepções linguísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngues alemão português do Rio Grande do Sul**. 2007. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar este trabalho:

SILVA, Marinete Rodrigues da; UCHÔA, José Mauro Souza; VALEIKO, Maria Clissia de Souza. Percepções linguísticas sobre o ensino de línguas e variação linguística presentes no discurso de pedagogas da escola Santa Luzia – Acre. **Revista do GEL**, v. 22, n. 2, p. 321-350, 2025. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>. Submetido em: 25/07/2025 | Aceito em: 19/09/2025.

Submetido em: 05/08/2025 | Aceito em: 19/09/2025.