

# F Ó R U M

L I N G U Í S T I C O

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA DA UFSC

FLORIANÓPOLIS - VOLUME 18 - NÚMERO 3 - JUL./SET., 2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

REITOR | Ubaldo Cesar Balthazar

## CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

DIRETOR | Fábio Lopes da Silvaz  
VICE-DIRETORA | Mariane Rossi Stumpf

## DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS

CHEFE | Luiz Henrique Milani Queriquelli  
SUB-CHEFE | Heronides Moura

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

COORDENADOR | Valter Pereira Romano  
VICE-COORDENADOR | Daniil do Nascimento e Silva

## ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA / DIRECCIÓN POSTAL / MAILING ADDRESS

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-Graduação em Lingüística  
CCE - Bloco B, Sala 315, 88040970, Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima, Trindade, Florianópolis, SC, Brasil.  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index> Tel. (48) 3721-9581/ Fax (48) 3721-6604

## (CATALOGAÇÃO NA FONTE PELA DECTI DA BIBLIOTECA DA UFSC)

Fórum lingüístico/ Programa de Pós-graduação em Lingüística.  
Universidade Federal de Santa Catarina. v. 18, n. 3 (2021)  
Florianópolis : Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-graduação  
em Lingüística, 2019 –Trimestral  
Irregular 1998-2007;  
Resumo em português, espanhol e inglês  
A partir de maio de 2008, disponível no portal de periódicos da UFSC em:  
<http://www.periodicos.ufsc.br>  
pISSN 1516-8698  
eISSN 1984-84121. Lingüística. 2. Linguagem. 3. Língua Portuguesa I. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Pós-graduação em Lingüística. Curso de  
Letras

## INDEXADORES / INDEXACIÓN / INDEXATION

CAPES - Portal de Periódicos - <http://www.periodicos.capes.gov.br>DRJI - Directory of Research Journal Indexing - <http://www.drji.org>Diadorim - <http://diadorim.ibict.br>Dialnet - <https://dialnet.unirioja.es>DOAJ - <https://doaj.org>EBSCO - <http://www.ebsco.com>Genamics JournalSeek - <http://journalseek.net>Latindex - <http://www.latindex.org>Sumários.org - <http://www.sumarios.org>Redib: <https://www.redib.org>

# F Ó R U M L I N G U Í S T I C O

VOLUME 18 | NÚMERO 3 | JUL./SET. 2021

eISSN 1984-8412

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA | UFSC**

Forum linguist. | Florianópolis | v. 18 | n.3 | p. 6380-6777 | jul./set. 2021

**EDITOR-CHEFE / EDITOR JEFE / EDITOR-IN-CHIEF**

Atilio Butturi Junior - UFSC, Florianópolis, BR

**EDITORES EXECUTIVOS / EDITORES EJECUTIVOS / EXECUTIVE EDITORS**

**Ana Paula Oliveira Santana**, Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis - SC, BR | Edair Maria Görski . UFSC, Florianópolis, BR | **Eric Duarte Ferreira**, UFFS, Brasil | Izabel Christine Seara . UFSC, Florianópolis, BR | **Leandra Cristina de Oliveira** . UFSC, Florianópolis, BR | Maria Inez Probst Lucena . UFSC, Florianópolis, BR | **Núbia Ferreira Rech** . UFSC, Florianópolis, BR | Rodrigo Acosta Pereira . UFSC, Florianópolis, BR | **Rosângela Pedralli** . UFSC, Florianópolis, BR | Sandro Braga . UFSC, Florianópolis, BR

**EDITORES ASSISTENTES / EDITORES ADJUNTOS / ASSISTANT EDITORS**

**Agata Lechner**. UFSC, Florianópolis, BR | Aline Aline Francieli Thessing. UFSC, Florianópolis, BR | **Amanda Machado Chraim** . UFSC, Florianópolis, BR | Anderson Jair Goulart. UFFS, Erechim, BR | **Camila de Almeida Lara**. UFSC, Florianópolis, BR | Igor Valdeci Ramos da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Jéssica Forini Ramon**, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | Letícia Berneira Cardozo, Universidade Federal de Santa Catarina, BR | **Nathalia Müller Camozzato**. UFSC, Florianópolis, BR | Nelly Andrea Guerrero Bautista , Florianópolis, BR | **Priscila de Souza** UFSC, Florianópolis, BR | Suziane da Silva Mossmann- UFSC, Florianópolis, BR

## CONSELHO EDITORIAL / CONSEJO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD

Adail Ubirajara Sobral . UCPEL, Pelotas, BR | **Adelaide Hercília Pescatori Silva** . UFPR, Curitiba, BR | Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão . UFSC, Florianópolis, BR | **Aleksandra Piasecka-Till** . UFPR, Curitiba, BR | Ana Demeurt . University of Cape Town, África do Sul | **Angela Bustos Kleiman** . UNICAMP, Campinas, BR | Ani Carla Marchesan . UFFS, Chapecó, BR | **Benedito Gomes Bezerra** . UFP, Recife, BR | Benjamin Meisnitzer, Johannes Gutenberg Universität Mainz, GER | **Bento Carlos Dias da Silva** . UNESP, Araraquara, BR | Charles Briggs . UC Berkeley, EUA | **Christina Abreu Gomes** . UFRJ, Rio de Janeiro, BR | Cláudia Regina Brescancini . PUCRS, Porto Alegre, BR | **Dóris de Arruda C. da Cunha** . UFPE, Recife, BR | Dulce do Carmo Franceschini . UFU, Uberlândia, BR | **Edwiges Maria Morato** . UNICAMP, Campinas, BR | Eleonora Albano . UNICAMP, Campinas, BR | **Eliana Rosa Sturza** . UFSM, Santa Maria, BR | Elisa Battisti . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Fábio José Rauén** . UNISUL, Tubarão, BR | Fernanda Coelho Liberali . PUC-SP, São Paulo, BR | **Francisco Alves Filho** . UFPI, Terezina, BR | Gabriel de Ávila Othero . UFRGS, Porto Alegre, BR | **Georg A Kaiser**, Universität Konstanz, GER | Heloísa Pedroso de Moraes Feltes . UCS, Caxias do Sul, BR | **Heronides M. de Melo Moura** . UFSC, Florianópolis, BR | Jane Quintiliano Silva . PUCMINAS, Belo Horizonte, BR | **Jerry Lee**, University of California at Irvine, EUA | João Carlos Cattelan . UNIOESTE, Cascavel, BR | **João Wanderley Geraldi** . UNICAMP, Campinas, BR | José Luís da Câmara Leme . Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, PT | **Leonor Scliar Cabral** . UFSC, Florianópolis, BR | Letícia Fraga . UEPG, Ponta Grossa, BR | **Lilian Cristine Hübner** . PUCRS, Porto Alegre, BR | Lucília Maria Sousa Romão . USP, Ribeirão Preto, BR | **Luiz Francisco Dias** . UFMG, Belo Horizonte, BR | Lurdes Castro Moutinho . Univ. de Aveiro, Aveiro, PT | **Marci Fileti Martins** . UNIR, Campus Guajara-Mirim, BR | Marco Jacquemet . University of San Francisco, EUA | **Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka** – PUCSP, São Paulo, BR | Maria Cristina Lobo Name . UFJF, Juiz de Fora, BR | **Maria de Lourdes Dionísio**, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, PT | Maria Izabel Santos Magalhães . UNB, UFC, Fortaleza, BR | **Maria Margarida M. Salomão** . UFJF, Juiz de Fora, BR | María Ángeles Sastre Ruano, Universidad de Valladolid, ESP | **Mariangela Rios de Oliveira** – UFF, Niterói, BR | **Marília Ana de Moura Aguiar** . UNICAP, Recife, BR | Marta Cristina Silva – UFJF, Juiz de Fora, BR | **Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti** . UFSC, Florianópolis, BR | Morgana Fabíola Cambrussi . UFFS, Chapecó, BR | **Nicanor Nicanor Rebolledo Recendiz** . Universidad Pedagógica Nacional, Cidade do México, MX | Nívea Rohling da Silva . UFTPR, Curitiba, BR | **Rainer Enrique Hamel** . Univ. Autónoma Metropolitana, Cidade do México, MX | Rosângela Hammes Rodrigues . UFSC, Florianópolis, BR | **Sinfree Makoni**, Universidade Estadual da Pennsylvania, EUA | Solange Coelho Vereza . UFF, Niterói, BR | **Telisa Furlanetto Graeff** . UPE, Passo Fundo, BR | **Tommaso Milani**, University of Gothenburg, Suécia | Tony Berber Sardinha . PUC-SP, São Paulo, BR | **Vânia Cristina Casseb Galvão** . UFG, Goiânia, BR | Wander Emediato de Souza . UFMG, Belo Horizonte, BR

## IMAGEM DA CAPA / IMAGEN DE LA PORTADA / COVER IMAGE

Devan Shimoyama / Snake Baby, 2016

## DESIGN GRÁFICO / TAPA Y DISEÑO GRÁFICO / COVER AND GRAPHIC DESIGN

Pedro P. V. – Florianópolis, Brasil

NAS REDES

<https://www.instagram.com/forumlinguistico/>

**SUMÁRIO / TABLA DE CONTENIDOS / TABLE OF CONTENTS**

---

APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation

6395

ATILIO BUTTURI JUNIOR

**ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE**

---

**LETRAMENTO RACIAL E TÉCNICAS DE SI** | *Literacidad racial y técnicas de sí* | 6400  
Racial literacy and techniques of the self

RENATA TRINDADE SEVERO

---

**CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS DE ÓDIO ONLINE CONTRA REFUGIADOS:  
ENTEXTUALIZAÇÃO, INDEXICALIDADE E INTELIGIBILIDADE** | *Circulación  
del discurso de odio en línea contra refugiados: entextualización, indexicalidad e  
inteligibilidad* | The circulation of online hate speech against refugees:  
entextualization, indexicality and intelligibility 6416

DANILLO DA CONCEIÇÃO PEREIRA SILVA

---

**SUA DOR É DE ZERO A QUANTO?": NARRATIVA, SOFRIMENTO E RESISTÊNCIA EM UMA UNIDADE DE ATENDIMENTO DE SAÚDE SUPLEMENTAR** | *“¿Cuál es el grado de su dolor?": narrativa, sufrimiento y resistencia en una unidad de asistencia de salud suplementaria* | “How much would you rate your pain?": narrative, suffering and resistance in a healthcare unit 6430

GRASIELE BARRETO RANGEL MONTEIRO E DIANA DE SOUZA PINTO

---

**DA SINTAXE AO DISCURSO: LÍNGUA E IDEOLOGIA NA ANÁLISE DE DISCURSOS GENERIFICADOS** | *De la sintaxis al discurso: lenguaje e ideología en el análisis de discursos de género* | From syntax to the discourse: language and ideology in the analysis of gendered discourses 6443

LUCIANA IOST VINHAS

---

**POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO BRASILEIRA: GESTOS DE LEITURA NA CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA** | *Para un análisis del habla brasileña: leer gestos en la construcción de un campo de investigación* | For an analysis of brazilian discourse: reading gestures in the construction of a research field 6455

MARCO ANTONIO ALMEIDA RUIZ

---

**A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA** | *El idioma inglés en BNCC: un análisis de las concepciones del lenguaje* | The English language in BNCC: an analysis of the conceptions of Language 6466

MARÍLIA CAMPONOGARA TORRES E MARIANA LIMA TERRES

---

**MOMENTOS CRÍTICOS: FORMAÇÃO INFORMADA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PLA EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO FORÇADA** | *Momentos críticos: formación informada en la enseñanza-aprendizaje de PLA en contexto de migración forzada* | *Critical moments: informed formation in PAL learning and teaching in the context of forced migration* 6479

MARIA GABRIEL E JENIFFER IMAREGNA ALCANTARA DE ALBUQUERQUE

---

**DICIONÁRIO ONLINE BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR** | *Diccionario bilingüe en línea Lengua brasileña de Señas/Portugués: reflexiones acerca de la formación de profesores en la Educación Superior* | *Online Bilingual Libras/Portuguese dictionary: reflexions about teacher's training of higher education* 6495

ANA LUISA BORBA GEDIEL, BÁRBARA SILVEIRA BAPTISTA DE OLIVEIRA E LAEL MACHADO RODRIGUES

---

**ENTRE PRESTÍGIO E PRECONCEITO: A REALIZAÇÃO DO /r/ RETROFLEXO NO SUL DO PARÁ** | *Entre prestigio y prejuicio: la realización de / r / retroflex en el sur de pará* | *Between prestige and prejudice: the use of / r / retroflex in Southern Pará* 6514

MANOELLA GONÇALVES BAZZO E TÂNIA FERREIRA REZENDE

---

**RELAÇÕES ENTRE CONTRASTE E NEGAÇÃO EM LÍNGUAS NATIVAS BRASILEIRAS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL** | *Relaciones entre contraste y negación en las lenguas nativas brasileñas: un enfoque discursivo-funcional* | *Relations between contrast and negation in brazilian native languages: a discursive-functional approach* 6529

GABRIEL HENRIQUE GALVÃO PASSETTI E GUSTAVO DA SILVA ANDRADE

---

**COMPORTAMENTO VARIÁVEL DA FRICATIVA /ʒ/ NA NORMA CULTA  
FALADA EM FORTALEZA-CE** | *Comportamiento variable de la fricativa /ʒ/ en la  
norma culta hablada en Fortaleza-CE* | Variable behavior of the fricative /ʒ/ in the  
cultural norms spoken in Fortaleza-CE 6543

ANA GERMANA PONTES RODRIGUES, ALUIZA ALVES DE ARAÚJO E MARIA  
LIDIANE DE SOUSA PEREIRA

---

**DETALHAMENTO FONÉTICO-ACÚSTICO DAS SÍLABAS CCV NA FALA  
INFANTIL TÍPICA E COM DESVIO FONOLÓGICO** | *Detalles fonético-acústicos  
de las sílabas CCV en el habla infantil típica y con desviación fonológica* | Phonetic-  
acoustic detailing of CCV syllables in typical children's speech and with  
phonological disorder 6562

ALINE MARA DE OLIVEIRA, IZABEL CHRISTINE SEARA E RONALDO  
MANGUEIRA LIMA JR

---

**“O PRATO FAZ AS PESSOAS”: METONÍMIA E METÁFORA EM CONVERSA** | 6585  
*“O prato faz as pessoas”: metonímia y metáfora em conversación* | “The dish makes  
people”: metonymy and metaphor in conversation

SANDRA PEREIRA BERNARDO E NAIRA DE ALMEIDA VELOZO

---

**MULTIPLE REPRESENTATIONS AND DYNAMIC CONCEPTUAL ANALYSIS IN  
THE WILD** | *Múltiplas representações e análise conceptual dinâmica em dados não  
controlados* | Múltiples representaciones y análisis conceptual dinámico en datos  
no controlados 6604

JOSIE HELEN SIMAN E NARA MIRANDA DE FIGUEIREDO

---

**TRAÇO DE PONTUALIDADE EM VERBOS COM MORFOLOGIA PROGRESSIVA  
NO INGLÊS: (IN)COMPATIBILIDADES** | *Rasgo de puntualidad en verbos con  
morfología progresiva em Inglês: (in)compatibilidades* | Punctuality trace in verbs  
with progressive morphology in English: (in)compatibilities 6622

ADRIANA LEITÃO MARTINS E MATHEUS GOMES ALVES

---

**CONTRA HOMONÍMIA E POLISSEMIA: EM DEFESA DE UMA CATEGORIA  
MODAL PARA OS VERBOS MODAIS** | *En contra de la homonímia y de la  
polisemia: en defensa de una categoría modal para los verbos modales* | Against  
homonymy and polysemy: for defending a modal category to modal verbs 6645

MAURÍCIO SARTORI RESENDE

## RESENHA / REVISIÓN / REVIEW

---

PAVEAU, Marie-Anne. **Linguística folk: uma introdução**. Organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e Julia Lourenço Costa. Araraquara: Letraria, 2020. 6660

BIANCA FRANCHINI DA SILVA, DANDARA SILVEIRA MONTEIRO E LETÍCIA FERREIRA CAMARGO

---

BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018. 224p. ISBN 978-85-7934-147-2. 6665

ADRIANA DOS SANTOS PEREIRA

## ENTREVISTA / ENTREVISTA / INTERVIEW

---

EDUCACACIÓN Y ARTE: EN UN TRÁNSITO POR LA INTERCULTURALIDAD, DESARROLLO HUMANO E INTERVENCIÓN SOCIAL | Educação e arte: em um trânsito pela interculturalidade, desenvolvimento humano e intervenção social | Education and art: in a transit through interculturality, human development and social intervention 6670

ENTREVISTA COM IBIS MARLENE ALVAREZ VALDIVIA REALIZADA POR NATASSIA D'AGOSTIN ALANO

**DOSSIÊ / *DOSIER* / DOSSIER**

**HISTÓRIA DO PORTUGUÊS:  
CRONOLOGIAS E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS**

---

**APRESENTAÇÃO / *Presentación* / Presentation**

6684

PAULO OSÓRIO

## ARTIGO / ARTÍCULO / ARTICLE

---

**A APÓCOPE DO /r/ EM INFINITIVOS VERBAIS NA ESCRITA DO FACEBOOK: MUDANÇA LINGÜÍSTICA EM PROCESSO?** | *La apócope de /r/ en infinitivos verbales en la escritura de Facebook: ¿ cambio lingüístico en proceso?* | The apocope of /r/ in verbal infinitives in Facebook writing: linguistic change in process? 6688

CAMILLA DA SILVA MENDES E THIAGO SOARES DE OLIVEIRA

---

**O (O)CASO DO VOSEIO PORTUGUÊS DO NORDESTE TRASMONTANO** | *El declive del voseo Portugués en el noreste de Trás-Os-Montes* | The decline of ortuguese voseo in northeast Trás-Os-Montes 6706

MANUEL DUARTE JOÃO PIRES

---

**EXPRESSÃO DE RESULTADO DO CONECTOR DAÍ QUE: MUDANÇA LINGÜÍSTICA EM PERSPECTIVA FUNCIONAL CENTRADA NO USO** | *La expresión de resultado del conector daí que: cambio lingüístico en perspectiva funcional centrada en el uso* | Result expression of the conector daí que: linguistic change in usage-based functional perspective 6717

ANA BEATRIZ ARENA E ANA CLÁUDIA MACHADO TEIXEIRA

---

**SOBRE A INCOATIVIDADE DOS VERBOS TERMINADOS EM -ECER EM PORTUGUÊS** | *Sobre la incoatividad de los verbos terminados en -ecer en Portugués* | On the inchoativity of the Portuguese verbs ending in -ecer

6732

RUI PEREIRA

---

**NOVOS ELEMENTOS PARA A PERIODIZAÇÃO DO PORTUGUÊS NO BRASIL** | *Nuevos elementos para la periodización del Portugués en Brasil* | New elements on the periodization of Portuguese in Brazil

6748

WILLIANE CORÔA

---

**DE MARCADOR DISCURSIVO REFREADOR-ENUNCIATIVO A INTERJEIÇÃO SINTOMÁTICA: MUDANÇA CONSTRUCIONAL NA PÓS-PARADIGMATIZAÇÃO DE ESPERA AÍ E ESPERA LÁ** | *Del marcador discursivo refrenador enunciativo a la interjección sintomática: cambio construccional en la posparadigmatización de espera aí e espera lá* | From refraining-enunciative discourse marker to symptomatic interjection: constructional change in the post-paradigmatization of espera aí e espera lá

6760

FLÁVIA SABOYA DA LUZ ROSA

F Ó R U M  
L I N G U Í S T ! C O

VOLUME 18, NÚMERO 3, JUL./SET. 2021

Finalmente, está no ar o terceiro número de 2021 da *Fórum Linguístico* (volume 18, número 3, jul./set. 2021), que conta com dezesseis artigos, duas resenhas e uma entrevista – entre os textos recebidos em fluxo contínuo –, além de seis artigos no *Dossiê História do Português: Cronologias e Mudanças Linguísticas*, organizado pelo pesquisador **Paulo Osório**, da Universidade da Beira Interior (Portugal). Esta breve apresentação volta-se para os textos da parte geral, enquanto a **Apresentação do Dossiê**, escrita por Osório (p.6684-6687), traz mais detalhes acerca dos objetivos e dos escritos que compõem a segunda parte desta edição.

O primeiro dos artigos da parte geral coloca já de início as relações entre linguagem, sujeito e política que permeiam grande parte dos estudos aqui reunidos e intitula-se **Letramento racial e técnicas de si** (p. 6400-6415). Escrito pela pesquisadora **Renata Trindade Severo** (Instituto Federal do Rio Grande do Sul), No texto, Severo discute as teorias da branquitude e letramentos raciais e sugere a perspectiva das estéticas da existência como lugar de confronto e de transformação de práticas, o que incidiria diretamente numa leitura crítica (aos moldes kantianos-foucaultianos) da racialização e de sua materialização na linguagem.

O texto de **Danillo da Conceição Pereira Silva** (Instituto Federal de Alagoas | Universidade Federal de Sergipe), **Circulação de discursos de ódio online contra refugiados: entextualização, indexicalidade e inteligibilidade** (p. 6416-6429), também estuda a racialização, desta feita materializada em posts do Facebook contra imigrantes venezuelanos. A partir da pragmática e de conceitos de Judith Butler, o autor investiga os modos pelos quais os discursos de ódio são produzidos e circulam nas redes.

Ainda de uma perspectiva discursiva e política, o artigo “**Sua dor é de zero a quanto?: narrativa, sofrimento e resistência em uma unidade de atendimento de saúde suplementar** (p. 6430-6442), de **Grasiele Barreto Rangel Monteiro** e **Diana de Souza Pinto** (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), analisa, desde a Sociolinguística Interacional e da teoria do discurso, a narrativa de um paciente do Instituto de Estudos de Saúde Suplementar, em Minas Gerais, cujas marcas são o sofrimento e a transformação.

O quarto artigo é de **Luciana Iost Vinhas** (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e intitula-se **Da sintaxe ao discurso: língua e ideologia na análise de discursos generificados** (p. 6443-6454). Vinhas parte da Análise do Discurso materialista para investigar o funcionamento de uma fala de abril de 2019 de Jair Bolsonaro, apontando ali como se produz a violência de gênero e outros efeitos de exclusão.

De ordem teórica, o quinto dos artigos deste número, **Por uma análise do discurso brasileira: gestos de leitura na construção de um campo de pesquisa** (p. 6455-6465), escrito por **Marco Antonio Almeida Ruiz** (Universidade Federal de Goiás), é uma interessante discussão sobre a produção de um campo de estudos brasileiros do discurso, heterogêneo e cuja genealogia está marcada por deslocamentos específicos, realizados e ainda em curso no país, em relação a teorias como as de Bakhtin, Foucault, Pêcheux e Greimas.

**Marília Camponogara Torres** e **Mariana Lima Terres** (Universidade Federal de Santa Catarina) são as autoras de **A Língua Inglesa na BNCC: Uma análise das concepções de língua** (p. 6466-6478), sexto dos artigos do presente número. As autoras discutem as três concepções de língua presentes no documento “expressão do pensamento, instrumento de comunicação, processo de interação e bandeira política” e notam que são as duas últimas as mais prevalentes na Base.

Com a preocupação no ensino e aprendizagem, como o artigo precedente, **Momentos críticos: formação informada no ensino-aprendizagem de PLA em contexto de migração forçada** (p. 6479-6494), escrito por **Maria Gabriel** e **Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque** (Universidade Federal do Paraná e Universidade Federal Tecnológica do Paraná), toma como ponto de partida o Projeto *Português Brasileiro para Migração Humanitária* - PBMIH da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e mostra como as narrativas dos professores se relacionam a suas experiências com as Línguas Adicionais e como há pontos de transformação que acontecem na prática pedagógica e no contato com a alteridade.

Ainda no contexto do ensino, o oitavo artigo deste terceiro número de 2021 é **Dicionário Online Bilingue Libras/Português: reflexões sobre a formação de professores do Ensino Superior** (p. 6495-6513), de **Ana Luisa Borba Gediél**, **Bárbara Silveira Baptista de Oliveira** e **Lael Machado Rodrigues** (Universidade Federal de Viçosa). Os pesquisadores analisam o dicionário mencionado no título segundo a leitura dos professores de Instituição de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira, por meio de coleta de dados realizada em oficinas. Para as autoras, é o processo de reflexão dos professores uma ferramenta fundamental para “[...] a troca de conhecimentos e criação de sinais-termo para o acesso dos alunos Surdos aos conteúdos ministrados”.

Nono dos escritos da edição, **Entre prestígio e preconceito: a realização do /r/ retroflexo no sul do Pará** (p. 6514-6528), de autoria de **Manoella Gonçalves Bazzo**, e **Tânia Ferreira Rezende** (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Universidade Federal de Goiás), parte da Sociolinguística Laboviana e estuda as avaliações relativas ao uso do /r/ retroflexo, dando a ver uma reconfiguração axiológica que desloca o preconceito em relação ao *caipira* para formas de prestígio relacionadas ao *country*.

**Relações entre contraste e negação em línguas nativas brasileiras: uma abordagem discursivo-funcional** (p. 6529-6542), décimo artigo desta nova *Fórum Linguístico*, é de autoria de **Gabriel Henrique Galvão Passetti** e **Gustavo da Silva Andrade** (Universidade Estadual Paulista) e aqui figura em PB e Ing. No artigo, os autores investigam o fenômeno da Negação, tendo como pressuposto teórico-metodológico a Gramática Discursivo-Funcional e concluem que há relações lógico-semânticas, no que chamam de línguas nativas brasileiras, entre contraste e negação.

**Ana Germana Pontes Rodrigues, Aluiza Alves de Araújo e Maria Lidiane de Sousa Pereira** (Universidade Estadual do Ceará e Universidade Regional do Cariri) são as autoras de **Comportamento variável da fricativa /ʒ/ na norma culta falada em Fortaleza - CE** (p. 6543-6561), décimo-primeiro artigo desta edição da revista cujo objetivo é investigar o “[...] comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba e em amostra de linguagem falada culta de Fortaleza – CE”, tendo por base a Sociolinguística Variacionista e a Teorias da Difusão Lexical. Para as autoras – a partir de uma amostra com dezoito inquiridos -, atuam, no fenômeno descrito, fatores linguísticos e extralinguísticos, que o escrito traz à tona.

**Detalhamento fonético-acústico das sílabas CCV na fala infantil típica e com desvio fonológico** (p. 6562-6584), artigo escrito por **Aline Mara de Oliveira, Izabel Christine Seara e Ronaldo Manguiera Lima Jr.**, (Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Ceará) apresenta os resultados de um experimento que “[...] objetivou a caracterização fonético-acústica de encontros consonantais em sílabas CCV”. As autoras e o autor, em seu estudo, observaram crianças de 5 e 6 anos com fala típica e atípica e trazem, como constatação, o conhecimento fonológico daquelas que têm fala atípica, entre outros achados.

Por sua vez, **Sandra Pereira Bernardo e Naira de Almeida Velozo** (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), no artigo **“O prato faz as pessoas”: metonímia e metáfora em conversa** (p. 6585-6603), décimo-terceiro do presente número da *Fórum Linguístico*, pretendem “[...] evidenciar o papel da metonímia na organização conceptual de interações verbais” e, para tanto, analisam uma conversa tomada do *Banco de dados interacionais*. As autoras defendem a hipótese de uma relação estreita entre metáforas e metonímias, a que caracterizam como *metafonímias*.

Também sob o viés da Semântica Cognitiva, o décimo-quarto artigo que ora apresentamos, **Multiple representations and dynamic conceptual analysis in the wild** (6604-6621), é de autoria de **Josie Helen Siman e Nara Miranda de Figueiredo** (Universidade Estadual de Campinas). Elaborado a partir de dois objetivos, a saber: “[...] enfatizar a possibilidade e importância de diminuir a distância entre teoria, evidência empírica e análise de dados linguísticos no estudo da cognição [...]”; [e] sugerir que recorrer ao estado da arte de pesquisas empíricas sobre linguagem e cognição permite análises mais flexíveis, que podem superar os limites de teorias atuais”, o texto faz um panorama de pesquisa e resultados atuais do campo de estudos, apresentando, por fim, algumas tendências.

**Traço de pontualidade em verbos com morfologia progressiva no Inglês: (in)compatibilidades** (p. 6622-6644) é o décimo-quinto artigo deste número. Sua autora e seu autor, **Adriana Leitão Martins e Matheus Gomes Alves** (Universidade Federal do Rio de Janeiro) investigam “[...] as leituras aspectuais desencadeadas pelo emprego da morfologia progressiva em verbos pontuais classificados como de *achievement* no inglês americano e britânico” e defendem a hipótese de apenas três leituras aspectuais, descrevendo suas restrições específicas.

Fecha a seção de artigos **Contra homonímia e polissemia: em defesa de uma categoria modal para os verbos modais** (p. 6645-6659), publicado em PB e Ing. e escrito por **Maurício Sartori Resende** (Universidade de São Paulo). O autor parte da Gramática Gerativo-Transformacional, e num cotejamento da literatura existente, analisa os verbos modais, defendendo a hipótese “de uma categoria MODAL, não como rótulo descritivo, mas como primitivo da gramática”.

Encerram a primeira parte desta *Fórum*, dedicada aos escritos submetidos em fluxo contínuo, duas resenhas e uma entrevista. As resenhas fazem análise de dois livros: **Problematizando fronteiras: discussões introdutórias da linguística folk, popular, profana, não erudita (e transgressiva)** (p. 6660-6664), de **Bianca Franchini da Silva, Dandara Silveira Monteiro e Letícia Ferreira Camargo** (Universidade Federal de Santa Catarina), volta-se para **Linguística folk: uma introdução**, organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e Julia Lourenço Costa, a partir de dos escritos de Marie-Anne Paveau, e publicado em 2020 pela Letraria. Por sua vez, a resenha de **Adriana dos Santos Pereira** (Universidade Estadual do Ceará) tem como objeto o livro **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas** (p. 6665-6669), de Batista Jr. Sato e Melo, publicado pela Parábola em 2018.

Por fim, aparece o texto **Educação e arte: entrevista com Ibis Marlene Alvarez Valdivia** (p. 6670-6683) resultado da instigante conversa da pesquisadora **Natassia D'Agostin Alano** (Universidade Federal de Santa Catarina) com Ibis Valdivia, pesquisadora da Universidad Autónoma de Barcelona.

Depois dos textos em fluxo contínuo, a *Fórum* dá espaço ao já mencionado *Dossiê*, organizado por **Paulo Osório** a partir de convite da revista e que, já na **Apresentação** (p. 6684-6687), esclarece que os seis artigos, escritos por pesquisadores e pesquisadoras do Brasil e de Portugal, estão no âmbito da Linguística Histórica e versam sobre importantes transformações pelas quais o PB e o PE têm passado. O *Dossiê*, como se verá, traz um painel rico e variado das pesquisas realizadas atualmente.

Finda a apresentação, mais uma vez agradeço às inúmeras mãos que compõem esta edição: as autoras e os autores dos textos; à equipe de revisão da *Fórum* e às avaliadoras e avaliadores dos escritos; ao setor de Periódicos da UFSC e à sua equipe afinada; ao Pedro Venzon, responsável pela identidade visual; ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e, mais detidamente, à sua coordenação. Por fim, a **Paulo Osório** pela delicadeza com que organizou seu *Dossiê*.

Ainda mais uma vez, convido a todxs para acessarem e seguirem o Instagram da *Fórum Linguístico* (<https://www.instagram.com/forumlinguistico>) e informo que o Facebook da revista será desativado, a fim de manter um único canal nas redes – por ora, o Instagram. Ratifico, por fim, o papel de resistência que, como acadêmicxs, permanecemos desempenhando, de forma modesta – mas efetiva –, ao contribuir das mais variadas formas para que esta e tantas outras publicações permaneçam existindo.

Um abraço a todes e a todxs,

ATILIO BUTTURI JUNIOR

*Editor-chefe*



Aceita em Agosto de 2021.

# LETRAMENTO RACIAL E TÉCNICAS DE SI<sup>1</sup>

## LITERACIDAD RACIAL Y TÉCNICAS DE SÍ

### RACIAL LITERACY AND TECHNIQUES OF THE SELF

**Renata Trindade Severo\***

Instituto Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO:** No dispositivo da racialidade, encena-se a agonística entre o poder racista e a resistência a ele. Este artigo retoma o Movimento da Negritude e suas repercussões para traçar as transformações pelas quais o dispositivo tem passado até chegar às práticas de letramento racial que produzem sujeitos críticos à naturalização da racialização. Nesse percurso, aborda de forma introdutória o conceito de branquitude e os Estudos Críticos da Branquitude. Além disso, relaciona o letramento racial ao conceito foucaultiano de técnicas de si a fim de evidenciar tanto as características de prática e exercício compartilhadas por ambos quanto os efeitos de subjetivação produzidos. Ao longo do artigo, conceitos de Émile Benveniste são empregados para ilustrar a maneira como a intersubjetividade tem papel fundamental na produção da subjetividade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Enunciação. Branquitude. Letramento racial. Racismo. Técnicas de si.

**RESUMEN:** En el dispositivo de la racialidad, se pone en escena el agonismo entre el poder racista y la resistencia a ese poder. En este artículo se retoma el Movimiento de la Negritud y sus repercusiones para apuntar las transformaciones por las cuales ha pasado el dispositivo hasta llegar las prácticas de literacidad racial que producen sujetos críticos con respecto a la naturalización de la racialización. En ese recorrido, se abordan de forma introductoria el concepto de blanquitud y los Estudios Críticos de la Blanquitud. Además, se relaciona la noción de literacidad racial al concepto foucaultiano de técnicas de sí a fin de poner de manifiesto tanto las características de práctica y ejercicio compartidas por ambos como los efectos de subjetivación producidos. A lo largo del artículo, se emplean conceptos de Émile Benveniste para ilustrar cómo la intersubjetividad tiene un papel fundamental en la producción de la subjetividad.

**PALABRAS CLAVE:** Enunciación. Blanquitud. Alfabetización racial. Racismo. Técnicas de sí. **PALABRAS CLAVE:** Enunciación.

**ABSTRACT:** In the *dispositif* of raciality, the agonistic between racist power and the resistance to it is enacted. This article takes up the Movement of Negritude and its repercussions to trace the transformations this *dispositif* has undergone until reaching the racial

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Processo nº 23368.002516/2019-43, por meio do afastamento para estudos para realização de estágio de pós-doutoramento no PPGLin/UFSC.

\* Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS), com pós-doutoramento no PPG em Linguística da UFSC, professora do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre. E-mail: [renata.severo@poa.ifrs.edu.br](mailto:renata.severo@poa.ifrs.edu.br).

literacy practices that produce subjects critical to the naturalization of racialization. Along the way, it introduces the concept of whiteness and the Critical Whiteness Studies in an introductory way. Furthermore, it relates racial literacy to Foucault's concept of techniques of the self in order to highlight both the characteristics of practice and exercise shared by both and the effects of subjectivation produced. Throughout the article, concepts from Emile Benveniste's thought are used to illustrate how intersubjectivity plays a fundamental role in subjectivity production.

KEYWORDS: Enunciation. Whiteness. Racial literacy. Racism. Techniques of the self.

## 1 INTRODUÇÃO

“Como se vê, esse papo de democracia racial, atingida mediante a miscigenação, não passa de um mito muito bem bolado”  
(GONZALEZ, 2018 [1981b], p. 108)

A afirmação de Lélia Gonzalez que serve de epígrafe a este texto, publicada na terceira edição do *Jornal Mulherio* (1981), é uma das tantas formas como a intelectual brasileira articulou o que procurava deixar explícito em todo seu trabalho: a democracia racial brasileira era uma mentira. Naquele período, os anos 1980, denunciar o mito da democracia racial e evidenciar o racismo como estruturante da sociedade brasileira estavam entre os objetivos chave do Movimento Negro Unificado, que Lélia ajudou a fundar e no qual era militante (RATTS; RIOS, 2010). Quase trinta anos antes, os trabalhos desenvolvidos no contexto do Projeto Unesco<sup>2</sup>, no início dos anos 50 do século passado, já “descobriam” que a democracia racial brasileira não passava de uma fantasia - o que surpreendeu tanto os sociólogos brancos envolvidos no projeto quanto a própria UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que havia escolhido o Brasil para o desenvolvimento dessas pesquisas justamente na tentativa de compreender e divulgar a receita para a aparente harmonia racial brasileira (MAIO, 1999). Quase três décadas separam a afirmação de Lélia e a publicação dos resultados das pesquisas do Projeto Unesco, outras quatro a separam dos dias atuais. No entanto, ainda há quem afirme que não existe racismo no Brasil, a exemplo do vice-presidente da República (HAMILTON..., 2020). No Brasil, produzir racismo e negá-lo são movimentos complementares e não antagonistas, conforme veremos.

O antropólogo austríaco Andreas Hofbauer (2007) vê no Projeto Unesco o surgimento do tema “discriminação racial” em trabalhos da sociologia brasileira que negam, assim, o mito da democracia racial; no entanto, é apenas em pesquisas do final dos anos 1990 que o autor identifica o desenvolvimento de um olhar para esse mito no sentido antropológico do termo: a origem de uma narrativa que produz sentido. Segundo Hofbauer, os trabalhos de Schwarcz (1998), Da Matta (1997) e Fry (1995/1996) questionariam, dentre outros pontos, por que, no Brasil, as pessoas preferem evitar o conflito e negociar suas identidades raciais. O que Hofbauer não menciona<sup>3</sup> são, por exemplo, os diversos trabalhos de Gonzalez (1979, 1980, 1981<sup>a</sup>, 1981b, 1981c, 1985) em que a autora, já nos 70 e 80, denuncia o mito e o analisa a partir de diferentes perspectivas que poderiam, inclusive, responder ao questionamento dos autores mencionados por Hofbauer (2007). Ao analisar o mito a partir do “duplo fenômeno do racismo e do sexismo” Gonzalez (1980, p.191) já propunha um percurso analítico que nomeava o mito e oferecia uma explicação para sua manutenção<sup>4</sup>.

Mais recentemente, Liv Sovik (2005) oferece uma perspectiva que pode contribuir com essa reflexão ao colocar em relevo dois aspectos do mito da democracia racial - a mestiçagem e o lugar do branco na equação racial:

<sup>2</sup> “Nos anos de 1951 e 1952, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) patrocinou uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil.” (MAIO, 1999, p. 141). Para saber mais sobre o Projeto Unesco, recomendo a leitura de Maio (1999) e Hofbauer (2007).

<sup>3</sup> Por limitação de espaço, não discutiremos aqui o apagamento do pensamento de Gonzalez nas discussões sobre raça. Recomendamos a leitura de Cardoso (2014) para um aprofundamento nesse importante debate.

<sup>4</sup> Não será possível, neste espaço, abordarmos os trabalhos de Gonzalez citados. Para sua análise sobre a ampla aceitação do mito da democracia racial, ver “Racismo e sexismo na cultura brasileira” (GONZALEZ, 2018 [1980]).

Em um país mestiço, os brancos são irrelevantes, pois a questão é de misturar-se, deixar-se misturar, reconhecer-se como produto da mistura, o que, paradoxalmente, sempre é possível sem deixar de ser branco. Pois ser branco no Brasil é ter a pele relativamente clara, funcionando como uma espécie de senha visual e silenciosa para entrar em lugares de acesso restrito. (SOVIK, 2005, p. 171)

Ou seja, uma das explicações para a persistente manutenção do mito da democracia racial, apesar dos diversos estudos que o desmentem, é que tal mito permite, paradoxalmente, que pessoas brancas acessem os privilégios destinados a elas pelo sistema racista sem que tenham que se preocupar em justificar-se frente ao racismo. No entanto, conforme sinaliza Sovik, no início do século XXI, o branco passa a ser percebido como problema na equação racial, já que “[...] a militância cultural e política negra e as estatísticas oficiais informam que o Brasil não é só um país de mestiços, mas de pretos e pardos, de um lado, e de brancos, do outro.” (SOVIK, 2005, p. 171). Sovik continua e sugere um papel para as pessoas brancas no Brasil:

Nesse sentido, cabe aos brancos uma renovada reflexão sobre seu lugar na sociedade brasileira, para preceder a uma ação também de brancos contra o racismo. [...] [É] necessário encontrar não só formas concretas de combater juntos o racismo, mas de tirar o peso do argumento que, em um país mestiço, está tudo (relativamente) bem. (SOVIK, 2005, p. 171)

Ao mesmo tempo em que assume a mestiçagem como uma realidade brasileira, a autora nega a democracia racial, uma vez que, mesmo em um país que ela considera mestiço - mas onde ainda há brancos, pardos e pretos -, os brancos permanecem em lugar de privilégio em relação aos não brancos. A percepção de que brancos têm um papel a ser desempenhado no combate ao racismo está no centro do que hoje chamamos Estudos Críticos da Branquitude. Dentro desse campo, a pesquisadora afro-americana France Winddance Twine (TWINE, 2004 *apud* TWINE; STEINBUGLER, 2006) cunhou o nome *Racial Literacy* para se referir a um conjunto de práticas que permite que pessoas racializadas tanto como brancas quanto como não brancas passem a perceber a racialização e suas consequências na sociedade.

Schucman (2012, p.188), ao traduzir *Racial Literacy*, apesar de propor a expressão “letramento racial crítico”, emprega uma tradução mais próxima à original em inglês: *letramento racial*. Em sua pesquisa de doutorado, em que entrevistou sujeitos brancos sobre sua branquitude, a pesquisadora identificou práticas que fizeram com que uma parte de seus entrevistados, desenvolvesse letramento racial, alterando sua percepção das relações sociais mediadas por raça.

Da crença em uma democracia racial à percepção do branco como fator importante na problemática racista, um longo caminho foi construído pelos movimentos negros e pelas pesquisas que se produziram nesse campo. Uma das formas como se pode efetuar um recorte na produção dessa transformação é acompanhar as linhas de proveniência (FOUCAULT, 1998) que se desenham a partir do que ficou conhecido como Movimento da Negritude. A partir dos discursos produzidos por esse movimento, estabelece-se um regime de verdade que tensiona a produção dos sujeitos racializados. Manifestações contemporâneas desses discursos podem ser localizadas nos Estudos Críticos da Branquitude e no conceito de letramento racial, por exemplo. Neste artigo, proponho que o letramento racial constitui um conjunto de técnicas de si por meio do qual indivíduos brancos podem dissociar<sup>5</sup> *brancura* — a cor branca da pele e os traços característicos das pessoas brancas — de *branquitude* — o pensamento segundo o qual pessoas brancas são superiores a pessoas não brancas, ambos processos internos ao dispositivo da racialidade (CARNEIRO, 2005).

Inicialmente, caracterizarei parcialmente o dispositivo da racialidade partindo do que Sueli Carneiro (2005) propõe em diálogo com o conceito de dispositivo da sexualidade de Michel Foucault (2006). Além da noção de dispositivo, outros elementos do universo analítico foucaultiano serão mobilizados: abordarei a tensão entre os regimes de verdade que, no interior do dispositivo, concorrem na produção de sujeitos. Trata-se, no caso do dispositivo da racialidade, do regime de verdade racista — que configura o poder — e dos regimes de verdade que se constroem a partir dos discursos articulados pela Negritude (DOMINGUES, 2005; MOORE, 2010; CÉSAIRE, 2010; MBEMBE, 2018) — que configuram a resistência a esse poder.

<sup>5</sup> A percepção de que o letramento racial permite que sujeitos brancos consigam dissociar *brancura* e *branquitude* é de Schucman (2012), que verifica, ao final de sua tese de doutorado, que uma pequena parte de seus entrevistados é capaz de operar essa dissociação. Neste artigo, proponho que o letramento racial pode ser visto como técnica de si, no sentido foucaultiano.

Abordarei os discursos que produzem tensionamentos com o regime de verdade racista. Partirei da descrição de Mbembe (2018) da “consciência ocidental do negro” e da “consciência negra do negro” para ilustrar dois regimes de verdade antagônicos no dispositivo da racialidade. Aproveito a relação estabelecida pelo filósofo camaronês entre “consciência negra do negro” e Negritude para, ao deter-me brevemente nesse Movimento, traçar as linhas de proveniência que partem dele e chegam aos Estudos Críticos da Branquitude e às práticas de letramento racial. Pensando, com Veyne, que o discurso atualiza o dispositivo - “o próprio discurso é imanente ao dispositivo que se modela a partir dele [...] e que o encarna na sociedade” (VEYNE, 2011, p. 54) -, procurarei mostrar algumas formas como os discursos da Negritude e dos Estudos Críticos da Branquitude produzem diferentes efeitos nos processos de produção de sujeitos, efeitos que podem ser observados no exercício das práticas de si do letramento racial e na subjetivação resultante. Em momentos específicos, recorrerei ao pensamento de Émile Benveniste (2005, 2006) para ilustrar enunciativamente a produção dos sujeitos da Negritude por meio de gestos de autodefinição.

## 2 O DISPOSITIVO DA RACIALIDADE

Sueli Carneiro (2005) baseia-se na descrição que Foucault oferece de dispositivo da sexualidade para elaborar o conceito de dispositivo da racialidade. Segundo a filósofa,

[...] da perspectiva foucaultiana, entendemos as relações raciais no Brasil como um domínio que produz e articula saberes, poderes e modos de subjetivação, conformando um dispositivo de racialidade. Consideramos que tal como ele afirma para o caso da sexualidade, se a racialidade se coloca como um domínio a conhecer, é porque relações de poder a “instituíram como objeto possível; em troca, se o poder pode tomá-la como alvo foi porque se tornou possível investir sobre ela através de técnicas de saber e de procedimentos discursivos.” (Foucault, 1988, p. 93). Preliminarmente, a racialidade é aqui compreendida como uma noção relacional que corresponde a uma dimensão social, que emerge da interação de grupos racialmente demarcados sob [sic] os quais pesam concepções histórica e culturalmente construídas acerca da diversidade humana. Disso decorre que ser branco e ser negro são consideradas polaridades que encerram, respectivamente, valores culturais, privilégios e prejuízos decorrentes do pertencimento a cada um dos pólos das racialidades. (CARNEIRO, 2005, p. 34)

O conceito biológico de raça, aplicado ao ser humano em prol de um projeto de dominação do capitalismo branco patriarcal ocidental (GROSFOGUEL, 2016; MUNANGA, 2004), tem papel importante nesse dispositivo. Ainda que a afirmação da existência de raças biológicas humanas não seja mais aceita, raça enquanto construto social continua operando no dispositivo que a produz e sustenta (MUNANGA, 2004). A apropriação do conceito biológico de raça e seu emprego em relação a seres humanos é produto do dispositivo da racialidade, assim como o sexo é produzido pelo dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1977, 2006), em outras palavras, embora a ideia de raça fundamente o racismo, ela não o antecede pois é produzida por ele –uma vez que os processos de opressão de povos negros e indígenas, por exemplo, ou seja, processos racistas, já existiam antes da articulação do conceito “raça”, produzido pelo discurso científico do século XIX. O racismo se confunde com o próprio dispositivo da racialidade, pois substantiva o *poder* exercido no dispositivo. Ele é complexo, produz e é produzido por discursos pseudo-científicos e científicos, religiosos, nacionalistas etc.; estrutura grande parte das sociedades contemporâneas, impregna suas instituições e produz subjetividades.

*Poder*, aqui, é o poder segundo Foucault: não se trata de algo que se tem ou que se tome, mas algo que se exerce. Poder e resistência são duas forças em relação que produzem efeitos sobre os processos de subjetivação. Em *O sujeito e o poder* (FOUCAULT, 1995), o filósofo francês sugere, inclusive, que se estude o poder a partir das resistências: “[...] usar esta resistência como um catalisador químico de modo a esclarecer as relações de poder [...] Mais do que analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Poder e resistência são forças que agem no interior do dispositivo – “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 1998, p. 244).

Assim, o dispositivo da racialidade (CARNEIRO, 2005) é produtor de sujeitos racializados e a resistência que opera no interior do dispositivo cria nuances nessa subjetivação. Se o racismo constitui o sujeito negro brutalizado e o sujeito da branquitude<sup>6</sup>, a Negritude e seus desdobramentos produzem o sujeito negro humanizado e o sujeito da branquitude crítica<sup>7</sup>.

Em seu processo de “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231), Foucault estuda a objetivação do sujeito no que ele nomeou “práticas divisoras”: “[o] sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo objetiva” (FOUCAULT, 1995, p. 231). Os exemplos mencionados por Foucault<sup>8</sup> ilustram o funcionamento de tais práticas: criam-se binômios, um polo positivo e um negativo. Tal funcionamento se repete no dispositivo racial: enquanto os sujeitos racializados como não brancos se produzem como o lado objetificado, brutalizado do binômio humano/não humano, ao sujeito branco são reservados os atributos de tudo que é bom, belo e íntegro. Em uma relação de projeção (GONZALEZ, 1980; BENTO, 2014; KILOMBA, 2019), os crimes do colonizador são atribuídos aos colonizados<sup>9</sup>: as violências simbólica e física – que se materializam geográfica, econômica e socialmente, por exemplo – perpetradas historicamente contra os corpos não brancos são vistas como inerentes a esses corpos.

A proveniência (FOUCAULT, 1998) do dispositivo da racialidade no Brasil pode ser retraçada a partir do início dos processos de invasão das Américas pelos europeus no final do século XV e se entrelaça com as formas de dominação colonial praticadas na Ásia, na Oceania e, principalmente, na África. Grosfoguel (2016) situa na controvérsia de Valladolid (1551), quando a Igreja Católica procurava determinar se os povos encontrados nas Américas eram humanos ou não – se tinham alma ou não – o primeiro debate racista documentado. O resultado do julgamento levou a coroa espanhola a mudar o regime de opressão sobre os povos indígenas – substituindo a escravização indígena pelo regime de *encomiendas* e espalhando-o pela América invadida pela Espanha – e, ao mesmo tempo, catalisou os processos de captura e tráfico de escravizados do continente africano para o novo mundo.

Diferentes autores situam a origem e o desenvolvimento do racismo em pontos diversos da história. Para o Foucault (1993) de *Em defesa da sociedade*, por exemplo, o racismo se estrutura como tal no século XIX; já para Moore (2010, 2012), o racismo remonta à Antiguidade, enquanto para Grosfoguel (2016), pode ser localizado na virada do século XV para o XVI. Coerentemente, o próprio conceito de racismo varia, mantendo, no entanto, algo em comum: aquilo que Foucault chamou de “prática divisora”, que aqui podemos resumir como a marcação do outro (povo) como diferente e a hierarquização dessa diferença como justificativa para a dominação do um sobre o outro.

O dispositivo da racialidade vem se constituindo, através dos séculos, por um emaranhado de discursos: religiosos, biológicos, antropológicos etc. Estados foram criados e estruturados sobre a ideia de que há raças, de que há hierarquia entre raças e de que, portanto, é válido que apenas uma dessas raças, a que se encontra no topo da hierarquia, exerça poder sobre as outras. O Brasil é um desses Estados: nosso país constituiu-se como nação no dispositivo da racialidade; o racismo já dominava o território desde o início da colonização – já que não há colonização sem racismo – e o racismo está nos pilares de todas as estruturas brasileiras: as instituições jurídicas e de governo, a distribuição de terras, o acesso à educação e a todos os direitos civis – mesmo a língua e a literatura – foram desde o princípio marcadas explicitamente (LUCCHESI, 2011) pelo racismo contra povos e pessoas negras e indígenas.

No entanto, o racismo configura um poder e, como tal, encontra resistência (FOUCAULT, 2006): desde que há opressão racista, há povos racializados que resistem. Muitos cortes podem ser feitos para se individuar as formas de resistência que se organizaram ao

<sup>6</sup>O discurso racista não nomeia a branquitude ou seus sujeitos: esse gesto é produzido a partir dos discursos da Negritude; tal gesto nomeia o sujeito branco e, assim, a branquitude. Frankenberg (2004) aprofunda a questão da marcação ou não da branquitude: “a construção e a marcação da branquitude precisam ser esclarecidas antes que possamos começar a compreender sua *não* marcação ocasional, parcial e temporária no fim do século XX.” (FRANKENBERG, 2004, p. 309, grifo da autora). Este artigo, por questões de espaço, ater-se-á a pensar o aspecto de neutralidade atribuído à branquitude quando essa não é nomeada ou marcada.

<sup>7</sup>Para um aprofundamento sobre o sujeito da branquitude crítica, em contraste com o sujeito da branquitude acrítica, sugiro a leitura de Cardoso (2010). Neste artigo, me valho desse conceito apenas provisoriamente, uma vez que, como veremos, a ideia de letramento racial mobiliza questões que o conceito de branquitude crítica não dá conta.

<sup>8</sup> “[...] o louco e o são, o doente e o sadio, os criminosos e ‘os bons meninos’” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

<sup>9</sup> Colonização e racismo são dois elementos do mesmo dispositivo: colonizar só é possível em um regime de verdade racista (CÉSAIRE, 1950 *apud* MOORE, 2010).

longo da história contra o poder racista. A seguir, abordarei a descrição que Mbembe (2018) oferece de dois textos antagônicos sobre raça – que eu tomo aqui como dois regimes de verdade que governam os processos de subjetivação no dispositivo racial: um, pelo exercício do poder e outro, pela resistência a ele.

### 3 CONSCIÊNCIA OCIDENTAL DO NEGRO E CONSCIÊNCIA NEGRA DO NEGRO

Em *Crítica da razão negra*, Achille Mbembe descreve o que nomeia “consciência ocidental do negro”: um “[...] conjunto de vozes, enunciados e discursos, de saberes, comentários e disparates, cujo objeto são a coisa ou as pessoas ‘de origem africana’ e aquilo que se afirma ser seu nome e sua verdade [...]” (MBEMBE, 2018, p. 60) cuja “[...] função é, antes de mais nada, codificar as condições de surgimento e manifestação de um *sujeito racial* então chamado de negro [...] Chamemos esse primeiro texto de *consciência ocidental do negro*.” (MBEMBE, 2018, p. 61, grifos do autor).

Mbembe também descreve um segundo texto – “[...] que se quer ao mesmo tempo gesto de autodefinição, modo de presença perante si mesmo, olhar interior e utopia crítica” (MBEMBE, 2018, p. 62). Em contraste com o primeiro, que, segundo o filósofo, por procurar responder à questão “Quem é esse?”, “[...] se esforça por nomear uma realidade que lhe é exterior e que ele tende a situar em relação a um eu tomado como centro de toda e qualquer significação” (MBEMBE, 2018, p. 62), o segundo texto, a que Mbembe nomeia “consciência negra do negro” (MBEMBE, 2018, p. 65, grifos do autor), responde “[...] a uma outra categoria de interrogações colocadas à primeira pessoa do singular”.

A “consciência ocidental do negro” é o texto em que o sujeito negro é produzido como um *ele* enquanto a “consciência negra do negro” é produzida por e produz um “eu”. Podemos recuperar, aqui, a diferença entre “pessoa” e “não pessoa”, que o linguista sírio Émile Benveniste (2005a [1956]) abordou a partir da língua e da linguagem a fim de evidenciarmos uma dimensão discursiva que extrapola, mas não nega aquela da língua. Rememoremos: *ele* é “[...] o membro não marcado da correlação de pessoa” que predica “o processo de *não importa quem* ou *não importa o que* [...]” (BENVENISTE, 2005a [1956], p. 282, grifos do autor) enquanto que *eu* é a categoria de pessoa que é instituída na intersubjetividade quando um indivíduo se apropria da língua e se enuncia em relação a um *tu*. É a polaridade e a complementariedade do par eu/tu, junto com a possibilidade de que *tu*, ao assumir a língua e enunciar-se, se torne *eu* que revela “o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 2005b [1958], p. 287) que, para Benveniste, “não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem” (BENVENISTE, 2005b [1958], p. 286). A passagem da terceira para a primeira pessoa é a diferença entre ser falado e falar: *eu* indica aquele que fala, *ele* aquele de que se fala, o que está fora da interlocução. Mais tarde, retornarei a essa relação entre a condição linguístico-discursiva do ele e a autodefinição do sujeito negro.

A produção do segundo texto se dá, acredita Mbembe, no esforço de fundação de um arquivo cuja instauração “é indispensável para restituir os negros à sua história” (MBEMBE, 2018, p. 63). Tal arquivo reuniria “fragmentos, mobilizados para dar conta de uma experiência em si mesma fragmentada, a de um povo pontilhado, lutando para se definir não como um compósito disparatado, mas como uma comunidade [...]” (MBEMBE, 2018, p. 63). Esse esforço de produção de uma historiografia que crie laços comunitários, esse “ato de imaginação moral” (MBEMBE, 2018, p. 64), se traduz em “[...] gesto histórico por excelência [que] consiste, pois, em passar do estatuto de escravo ao de cidadão *como os outros*.” (MBEMBE, 2018, p. 64, grifos do autor): de coisa a humano, de *ele* a *eu*. Dessa forma, algo que era impensável na proposta benvenistiana acontece: *ele* torna-se aquele que fala – o que, para Benveniste (2005a [1956] e 2005b [1958]) só poderia ser feito por *tu*, par na relação intersubjetiva com *eu*.

Os dois textos, apesar das “profundas discrepâncias”, apresentam também “inegáveis solidariedades entre si” (MBEMBE, 2018, p. 65). O segundo, que é produzido para refutar o primeiro, “[...] traz consigo, em todo o seu conteúdo, os vestígios, as marcas, o murmúrio incessante e, por vezes, a surda cogência do primeiro e também sua miopia” (MBEMBE, 2018, p. 65). Para Mbembe, essa produção foi movida por “inúmeras correntes humanitárias e filantrópicas”, foi criada por intelectuais que circulavam entre os continentes americano, europeu e africano, foi fruto das lutas abolicionistas e contra o capitalismo e se deu principalmente no século XIX e início do século XX. Dentre tais lutas e movimentos, a Negritude, referenciada juntamente ao nome de Aimé Césaire, é citada pelo filósofo como um movimento literário, feito por poetas.

Aimé Césaire, no entanto, via a Negritude como algo muito além de uma corrente poética ou de um movimento literário. Para o escritor da Martinica, a Negritude teria nascido quando o povo do Haiti fundou a primeira república negra das Américas (MOORE, 2010) e viveria em todo gesto negro de autodefinição. Enquanto, para Mbembe, a Negritude é um dos elementos na produção do que ele chama *consciência negra do negro*, para Césaire, ela compreende todas as instâncias de produção dessa consciência.

#### 4 NEGRITUDE, BRANQUITUDE E ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE

Se o racismo produz raça, sujeitos racializados e uma hierarquia entre raças e, portanto, sujeitos, os discursos de resistência, especificamente aqueles produzidos no âmbito do movimento da Negritude<sup>10</sup>, não negam raça enquanto construto social, mas questionam a hierarquia, o modelo piramidal em que uma raça, no topo, oprime todas as outras, na base, em prol de um modelo horizontal, em que as diferenças não sejam apagadas, mas valorizadas (FANON, 2020; MOORE, 2010)<sup>11</sup>. Inicialmente<sup>12</sup>, não se tratava de dizer algo sobre o ser branco, mas de produzir discursos que recuperassem a história, as identidades e a humanidade do ser negro.

A Negritude produziu e produz novos regimes de verdade dentro do dispositivo da racialidade ao apresentar o sujeito negro como ser humano “como os outros” (MBEMBE, 2018). Se o dispositivo da racialidade produz o sujeito negro apenas com características negativas e o nomeia, mas produz o sujeito branco como a positividade sem, no entanto, nomeá-lo (ou melhor, guardando esse nome para momentos muito específicos<sup>13</sup>), a Negritude, ao revelar um dos segredos produzidos pelo racismo – os corpos negros são corpos humanos – torna visível e nomeia sua face encoberta e desumana: a branquitude.

Ao nomear os corpos brancos, a Negritude expõe a racialização como processo, a desnaturaliza, faz “[...] oposição ao segredo, à deformação e às representações mistificadoras impostas às pessoas” (FOUCAULT, 1995, p. 235). Pode-se fazer uma analogia à observação de Foucault (1977) sobre os movimentos feministas, que, segundo o filósofo, não negam o dispositivo da sexualidade, mas operam dentro dele para chegar a

[...] uma verdadeira dessexualização, enfim... a um deslocamento em relação à centralização sexual do problema, para reivindicar formas de cultura, discurso, linguagem, que não são mais esse tipo de atribuição e de fixação ao sexo que de alguma forma tiveram que aceitar politicamente para se fazer ouvir.14 (FOUCAULT, 1977, p. 16, tradução minha)

Assim, também, a resistência à racialização não parte de negar a racialização, mas de torná-la evidente, revelar seu segredo, seus mitos (FOUCAULT, 1995). Nas palavras de Moore (2010, p.19, grifo do original): “**Raça** existia; era uma construção social concreta [...] [h]avia que desmistificá-la e torná-la inoperante mediante um pensamento e uma práxis”.

<sup>10</sup> Movimento cujas origens podem ser buscadas tanto nas lutas de independência de países africanos e americanos quanto nas lutas antirracistas da diáspora africana nas Américas (MOORE, 2010) e do qual pode-se, inclusive, buscar traços germinais nas lutas abolicionistas da diáspora, mesmo no Brasil, nos escritos de Luís Gama (DOMINGUES, 2005), por exemplo.

<sup>11</sup> Moore, ao abordar a afirmação da necessidade de enfrentamento ao racismo em Fanon, afirma: “A resistência ao **racismo** eleva o sujeito colonizado ao lugar de protagonista, devolvendo-lhe, com isso, a humanidade.” (MOORE, 2010, p. 25, grifo do autor).

<sup>12</sup> Moore (2010) localiza os primeiros discursos da Negritude na obra de Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Leon Gontran Damas.

<sup>13</sup> Como na elaboração de leis que delimitam acesso a bens, terras, educação etc.

<sup>14</sup> “À une véritable déssexualisation, enfin... à un déplacement par rapport à la centration sexuelle du problème, pour revendiquer des formes de culture, de discours, de langage, qui ne sont plus cette espèce d’assignation et d’épinglage à leur sexe qu’elles avaient en quelque sorte politiquement bien dû accepter pour se faire entendre” (FOUCAULT, 1977, p. 16).

Pioneiro nas pesquisas sobre o branco brasileiro, o sociólogo Guerreiro Ramos (1957) identificou o que ele nomeou “patologia social do branco brasileiro”: afirmar uma branquitude que só é reconhecida no Brasil e negar qualquer origem ou influência negra ou indígena. A negação das origens negras também foi estudada por Lélia Gonzalez (1979, 1980, 1981a, 1981b, 1981c, 1985, dentre outros) em diversos textos em que, a partir das figuras da mucama – que se desdobra na da mulata e na da doméstica contemporâneas – e da mãe negra, assim como da avaliação de estatísticas sociais, a autora analisou, dentre outros temas, os processos de subjetivação do branco brasileiro por meio da constituição do negro e da negra como “outro”.

Ao questionar o sujeito branco sobre o que é ser branco, Schucman (2012) recebeu como respostas variações sobre as posições de privilégio que os diversos indivíduos entrevistados ocupam: do mendigo à socialite, todos definiram o ser branco como uma posição de vantagem em relação aos sujeitos não brancos. Trata-se justamente da primeira dentre oito características da branquitude assinaladas por Ruth Frankenberg: “A branquitude<sup>15</sup> é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312).

A percepção dessa posição de vantagem, desse privilégio, marcou os Estudos Críticos da Branquitude desde seu início, antes mesmo de haver uma sistematização ou uma nomeação desse campo. Atribui-se a W.E.B. DuBois a realização de uma das primeiras análises publicadas que tomou o branco como objeto: em 1935, em *Black Reconstruction in America*, o autor observa de que maneira aderir à branquitude trouxe privilégios a imigrantes europeus poloneses, irlandeses e judeus – que, até organizarem-se em sindicatos que os separavam dos trabalhadores negros, não eram considerados brancos por não serem WASP<sup>16</sup>. DuBois é considerado autor de uma obra “incontornável na perspectiva dos fundamentos teóricos basilares do **Panafricanismo** e da **Negritude**” (MOORE, 2010, p. 10, grifos do autor).

Pensar o branco – nomeá-lo, colocá-lo como uma categoria racial a ser debatida – colabora com o estabelecimento de novos regimes de verdade e questiona os privilégios indisputados da branquitude. A branquitude tem sido caracterizada enquanto lugar de privilégios, que são fruto do dispositivo da racialidade que, sob a égide do regime de verdade racista, não nomeia o sujeito branco, portanto a branquitude, uma vez que esse lugar é percebido por esse discurso como lugar da neutralidade (BENTO, 2014); o sujeito branco não nomeado é o sujeito cartesiano, um sujeito sem corpo, percebido como neutro e universal (GROSFOGUEL, 2016). Tal gesto de denúncia da branquitude instaura, mais tarde, com a proliferação e o acúmulo de discursos produzidos, o que atualmente nomeamos “Estudos Críticos da Branquitude”, um campo que, no Brasil, se organiza principalmente a partir dos anos 1990 (CARONE, 2014).

No âmbito desses estudos, a antropóloga afro-americana France Winddance Twine (TWINE, 2004 *apud* TWINE; STEINBUGLER, 2006) propõe o conceito de *Racial Literacy* ou letramento racial, que abarca práticas que visam à compreensão da maneira como a raça opera na sociedade e à desnaturalização da racialização e de suas consequências com o objetivo final de produzir equidade racial. A percepção de letramento racial como uma prática de leitura do mundo conversa com a definição de Aimé Césaire para Negritude: “[...] uma maneira de viver a história dentro da história” (CÉSaire, 2010, p. 109). A seguir, abordaremos especificamente esse conceito e o relacionaremos às técnicas de si.

## 5 LETRAMENTO RACIAL E TÉCNICAS DE SI

Em texto intitulado *Sujeitos foucaultianos*, Butler (2017) explica de que maneira os regimes de verdade influenciam sem, no entanto, determinar as formas de ser: o regime de verdade fornece os termos que possibilitam a produção de uma resposta à questão “quem sou eu”, tais termos são “normas disponíveis pelas quais o reconhecimento de si acontece”, essas normas constituem “o quadro e o

<sup>15</sup> Segundo o pesquisador Marcus Vinicius de Freitas Rosa (Informação verbal. Aula proferida pelo prof. dr. Marcus Vinicius de Freitas Rosa no Curso de Extensão Relações Raciais e Branquitude no Brasil, UFRGS, em 12 mai. 2021), esse termo, embora tenha sido usado na primeira leva de traduções de “whiteness” para o português brasileiro, tem caído em desuso em favor do termo “branquitude”.

<sup>16</sup> White Anglo-Saxon Protestants: brancos, anglo-saxões protestantes — a classe que, historicamente, dominou a política e a economia norte-americanas.

ponto de referência para quaisquer decisões que venhamos a tomar” sem que, no entanto, nossas decisões sejam determinadas por elas. Além das normas, “qualquer relação com o regime de verdade será ao mesmo tempo uma relação comigo mesma” (BUTLER, 2017, p. 35). Assim, compreende-se que o regime de verdade vinculado ao poder fornece coordenadas para a produção de sujeitos que responde, de diferentes maneiras, às normas estabelecidas.

Por outro lado, “[p]ôr em questão um regime de verdade, quando é o regime que governa a subjetivação, é pôr em questão a verdade de mim mesma e, com efeito, minha capacidade de dizer a verdade sobre mim mesma, de fazer um relato sobre mim mesma” (BUTLER, 2017, p. 35), o que significa que os processos de subjetivação ecoarão esses questionamentos. Uma relação crítica com o poder dá margem à criação de outros regimes de verdade que o questionam: “A crítica não diz respeito apenas a uma prática social determinada ou a certo horizonte de inteligibilidade em que surgem as práticas e instituições; ela também significa que sou questionada em mim mesma” (BUTLER, 2017, p. 35s). A Negritude, enquanto produtora de uma crítica ao regime de verdade racista, tensiona os processos de subjetivação. Se, por um lado, o regime de verdade proposto pela Negritude não nega a racialização, por outro, essa racialização se dá em novos termos. Assim, temos uma alteração no processo de subjetivação em relação ao regime de verdade racista, orientada pelos regimes de verdade que emergem da crítica: o regime de verdade da Negritude, que reinstaura a humanidade dos sujeitos negros; o regime de verdade proposto pelo olhar dos Estudos Críticos da Branquitude, que questiona a positividade e os privilégios atribuídos aos sujeitos brancos. Nesse contexto, o letramento racial surge como um conjunto de práticas que, ao questionar aquilo que o regime de verdade racista propõe, produz novos sujeitos.

Como um conjunto de práticas que visa a uma transformação, uma nova produção de si, o letramento racial pode ser lido como “técnicas de si” (FOUCAULT, 2014). Com o objetivo de “[...] esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos”, Foucault (2014, p.265) se propõe a “[...] analisar essas pretensas ciências [que elaboram o saber do homem sobre ele mesmo] como outros tantos ‘jogos de verdade’, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são”. Assim, são nomeados quatro grupos de técnicas específicas, dentre os quais, o quarto é o que nos interessa:

[A]s técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade. (FOUCAULT, 2014, p. 266)

No percurso de desenvolvimento das técnicas de si traçado por Foucault, desde os gregos ao cristianismo com menção aos reflexos na contemporaneidade, o cuidado de si surge como prática radicalmente reflexiva, uma relação do si consigo que, ainda que examine hábitos ligados ao corpo como a alimentação e a prática de exercícios físicos, se interessa prioritariamente pela alma – enquanto princípio do ser. Mais tarde, com os estoicos, as práticas de si tomam uma direção menos introspectiva no sentido de que se voltam para fora da alma, para os saberes dos mestres. Se “[p]ara Platão o indivíduo deve descobrir a verdade que se esconde nele” agora, “a verdade não está para ser descoberta no indivíduo, mas nos *logoi*, os preceitos dos mestres”. Dessa forma, a aprendizagem deve ser convertida “em regras de conduta. O objetivo dessas técnicas é a subjetivação da verdade.” (FOUCAULT, 2014, p. 281, itálicos do original). Por meio da *askêsis*, os indivíduos buscam a transformação de si:

Na tradição filosófica inaugurada pelo estoicismo, a *askêsis*, longe de indicar a renúncia a si mesmo, implica na consideração progressiva de si, a maestria de si — uma maestria à qual se alcança não pela renúncia à realidade, mas ao se obter e assimilar a verdade. O objetivo final da *askêsis* não é preparar o indivíduo para uma outra realidade, mas de lhe permitir **acessar a realidade deste mundo**. (FOUCAULT, 2014, p. 281, itálicos do original, negritos meus)

O discurso da Negritude produz um novo regime de verdade sobre a raça, que nega a verdade racista e se coloca como mais verdadeiro, uma vez que busca, por meio dos discursos histórico e científico, “[A]cessar a realidade deste mundo”, uma realidade que seria deturpada pela visão racista. O letramento racial, como prática de si, propõe uma relação com essa verdade que seja capaz de transformar a perspectiva dos indivíduos e produzir sujeitos que percebam a racialização que os produz.

A descrição que Twine e Steinbugler (2006) nos oferecem de letramento racial como “um conjunto de práticas” que “[p]ode ser melhor caracterizado como uma ‘prática de leitura’ — uma maneira de perceber e responder ao ambiente racial e às estruturas raciais que o indivíduo encontra” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344<sup>17</sup>) pode ser relacionada à descrição foucaultiana de *askêsis*: “[a] *askêsis* é um conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode **obter**, assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente” (FOUCAULT, 2014, p. 282, itálicos do original, negritos meus). Além disso, ao analisarmos os critérios definidos por Twine e Steinbugler (2006) para avaliar a presença do letramento racial, perceberemos que as ações descritas estão fortemente ligadas a “assimilar a verdade, e transformá-la em um princípio de ação permanente”:

- 1) um reconhecimento do valor simbólico e material da Branquitude; 2) a definição do racismo como um problema social atual; 3) uma compreensão de que as identidades raciais são aprendidas e resultado de práticas sociais; 4) a posse de uma gramática e de um vocabulário racial que facilitem a discussão de raça, racismo e antirracismo; 5) a habilidade de traduzir (interpretar) os códigos e as práticas racializadas da nossa sociedade; e 6) uma análise das maneiras como o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e pela heteronormatividade. (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344)<sup>18</sup>

“Reconhecimento”, “compreensão”, “habilidade de traduzir (interpretar)”: atividades que apontam para o acesso do indivíduo a uma realidade que não está dada na superfície, mas que precisaria ser buscada, reconhecida, compreendida e traduzida - essa realidade que precisa ser acessada pode ser relacionada àquilo que Foucault nomeia “um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade”, especificamente, se pensarmos “sabedoria” e “perfeição” como um conhecimento sobre o jogo de racialização que está em vigor e uma conduta de acordo com esse conhecimento, respectivamente. Embora o vocabulário das estudiosas do letramento racial sinalize uma relação com a verdade como algo dado, pode-se perceber que, ao exercitar tais práticas, o indivíduo adere a um regime de verdade que já o interpela em sujeito racializado letrado. A diferenciação entre sujeito racializado - todo sujeito produzido pelo dispositivo da racialidade - e sujeito racializado letrado - o sujeito produzido a partir das práticas de si do letramento racial, que presumem adesão a um regime de verdade crítico ao regime de verdade racista - permite-nos observar as subjetivações enquanto processos de produção dos sujeitos por esses discursos já em relação com os regimes de verdade.

É preciso assinalar aqui o distanciamento entre o que nomeio “sujeito racializado letrado” e o sujeito da “branquitude crítica” pensada por Cardoso (2010). Enquanto os conceitos de branquitude crítica e branquitude acrítica remetem a duas posições estanques, a ideia de letramento racial indica processos de produção de sujeitos que, como tal, são dinâmicos, relacionais e nunca acabados. Além disso, há outro deslocamento, uma vez que o sujeito produzido pelas práticas de si do letramento racial não é apenas o sujeito da branquitude, mas qualquer sujeito produzido por um regime de verdade crítico ao regime de verdade racista. Em outras palavras, se o dispositivo racial produz sujeitos brancos e não brancos, os sujeitos produzidos pelas práticas de si do letramento racial podem ser tanto sujeitos brancos letrados quanto sujeitos não brancos letrados.

O sujeito produzido no exercício das práticas de si do letramento racial possui códigos, gramática, vocabulário e é proficiente a ponto de conseguir analisar não apenas o racismo, mas sua interação com outras formas de opressão, ou seja, o sujeito produzido por esse discurso é um sujeito com ferramentas para examinar sua própria produção enquanto sujeito racializado e possui uma espécie de metalinguagem para abordar o dispositivo da racialidade.

<sup>17</sup> “[...] is a set of practices. It can best be characterized as a “reading practice” — a way of perceiving and responding to the racial climate and racial structures individuals encounter.”

<sup>18</sup> Não há tradução brasileira desse trabalho, assim, todas as traduções que utilizo são minhas. No original: “1) a recognition of the symbolic and material value of Whiteness; 2) the definition of racism as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are learned and an outcome of social practices; 4) the possession of racial grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and racialized practices; and 6) an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender hierarchies, and heteronormativity.” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344).

O letramento racial corresponde a um processo, a um exercício de aprendizagem, “[...] uma prática cotidiana – uma postura analítica que facilita a autoeducação contínua” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 344)<sup>19</sup>, assim como a *askêsis*, que “[...] compreende um certo número de exercícios, nos quais o sujeito se coloca na situação de verificar se é capaz ou não de fazer face aos acontecimentos e de utilizar o discurso do qual está armado” (FOUCAULT, 2014, p. 282); ambos têm a finalidade de produzir uma conduta, uma postura crítica capaz de traduzir, decifrar e administrar a realidade (racial, no caso do letramento) orientando-se por uma verdade que deve se converter em ética, em atitude cotidiana.

Talvez seja prudente ressaltar que o letramento racial não é uma doutrina, mas o resultado de práticas cuja origem se encontra no olhar crítico que os discursos da Negritude e, conseqüentemente, dos Estudos Críticos da Branquitude, propõem. De acordo com Twine e Steinbugler, “[...] letramento racial representa uma postura analítica crítica desenvolvida em práticas microculturais cotidianas” (TWINE; STEINBUGLER, 2006, p. 357)<sup>20</sup>. A adesão a essas práticas provoca um deslocamento em relação ao discurso racista, afetando o processo de subjetivação: o sujeito negro se descola do que DuBois (2021 [1903]) chamou de dupla consciência – vê-se não pelo olhar racista, mas, por um olhar impregnado dos sentidos da negritude – enquanto o sujeito branco que se produz é dotado dessa dupla consciência como uma proficiência, uma competência para perceber e analisar o dispositivo da racialidade.

Dessa forma, uma vez que tais práticas transformam o si e influenciam a produção dos sujeitos, me parece coerente caracterizá-las como técnicas de si, no sentido foucaultiano dessa expressão. Tomar as práticas do letramento racial como técnicas de si evidencia, por exemplo, a intencionalidade necessária para que sejam exercidas. Twine e Steinbugler (2006), ao estudarem famílias inter-raciais, observam que é a intimidade com sujeitos negros e a localização física e emocional em suas vidas que desencadeiam esses processos. No entanto, essa intimidade não é nem necessária nem suficiente: na pesquisa referida, as autoras apresentam casos de pessoas brancas que adquiriram o letramento racial e de pessoas brancas que não o adquiriram, sendo que o último grupo representa 75% do total. Schucman (2012) identificou, dentre quatorze entrevistados listados (SCHUCMAN, 2012, p. 42-43), apenas três que teriam desenvolvido letramento racial.

As autoras ressaltam, ainda, que tais práticas não são exclusividade de pessoas em famílias ou relacionamentos inter-raciais. O sujeito do processo de letramento racial, branco ou não, percebe a racialidade de outra maneira, a partir de outro regime de verdade. Trata-se, no entanto, de um processo contínuo, em que o indivíduo desenvolve e aplica as técnicas de si em um exercício diário, sem nunca chegar a um final.

Tanto os estudos de Twine e Steinbugler (2006) quanto de Schucman (2012) mencionam a relevância fundamental da relação com o outro nesse processo. A partir de um ponto de vista enunciativo, dizemos que o sujeito se constitui e se apresenta linguisticamente, mas não apenas, na intersubjetividade, na reciprocidade da troca de papéis de eu e tu na língua (BENVENISTE, 2005a [1956], 2005b [1958]). Se, no pensamento benvenisteano, a subjetividade se constitui na intersubjetividade, na cena eu-tu/ele, Silva (2009), ao estudar a aquisição da linguagem pelas crianças, chama a atenção para o papel primordial da cultura em que os sujeitos estão inseridos na aprendizagem da língua – que se dá sempre incontornavelmente relacionada à aprendizagem da cultura. Para essa autora, a cena enunciativa abarca uma outra instância, um Ele, com inicial maiúscula, que representa a onipresença da cultura nas interações humanas, na produção de sujeitos. Assim, o “eu-tu/ele” benvenisteano torna-se eu-tu/ele/Ele. Cultura diz respeito à realidade em que os indivíduos estão inseridos, portanto, aos dispositivos que produzem os sujeitos e aos regimes de verdade que regem tais produções. A poética afirmação benvenisteana talvez resuma bem: “[...] o homem não nasce na natureza, mas na cultura” (BENVENISTE, 2006 [1968], p. 23). Assim como na *askêsis*, os exercícios partem de um conhecimento que se adquire de um outro, alguém mais experiente: para os estoicos, essa figura é a do mestre, já no letramento racial, pode se tratar de um familiar ou parceira/o romântico (TWINE; STEINBUGLER, 2006), de um amigo ou colega de trabalho ou até de um eu lírico a que se tem acesso pela música, por exemplo (SCHUCMAN, 2012).

<sup>19</sup> “Racial literacy is an everyday practice – an analytic stance that facilitates ongoing self-education and enables members of interracial families to translate racial codes, decipher racial structures, and manage the racial climate in their local and national communities”.

<sup>20</sup> “We have argued that racial literacy represents a critical analytic stance developed through everyday microcultural practices”.

Twine e Steinbugler (2006) reconhecem três práticas<sup>21</sup> desenvolvidas pelos indivíduos brancos para atingir as competências e atitudes listadas: desenvolvimento da dupla visão - que as autoras desenvolvem a partir do conceito de dupla consciência de DuBois ([1903] 2021)<sup>22</sup>; negociação dos sentidos localizados de branquitude; e percepção de ocorrências rotineiras de racismo cotidiano<sup>23</sup>. Schucman (2012) identifica que os indivíduos brancos que desenvolvem letramento racial são aqueles que estabelecem relações não hierarquizadas com indivíduos não brancos. A partir dessas relações, são exercidas técnicas de si que produzem sujeitos brancos que se sabem brancos, que entendem o que isso acarreta socialmente para eles e que efetuam “[...] um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 266).

Assim, pode-se perceber que as práticas que levam ao letramento racial são exercícios rotineiros que alteram a relação do indivíduo com os regimes de verdade produzindo sujeitos que exercem um domínio de si em relação ao dispositivo da racialidade: não aceitam simplesmente as categoriais criadas por esse dispositivo como naturais; por meio da “sabedoria” proporcionada pela prática desses exercícios, isto é, do letramento racial, percebem a racialização de forma crítica.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de letramento racial são reflexos de uma mudança na dinâmica dos regimes de verdade atuantes no dispositivo racial. Tais mudanças remetem à produção de discursos no âmbito do movimento da Negritude em sua forma ampla, abarcando desde a revolta haitiana - segundo Césaire (2010) - até cada gesto de autodefinição dos sujeitos negros contemporâneos. Os Estudos Críticos da Branquitude se constituem como resultado dessa dinâmica, que leva o branco a ser considerado na questão das relações raciais.

O caráter contínuo e iterativo das técnicas de si do letramento racial está intimamente relacionado à maneira como o dispositivo da racialidade atualiza cotidianamente a cena colonial (KILOMBA, 2019) revitalizando o regime de verdade racista que, conseqüentemente, é colocado em tensão com os regimes de verdade que o questionam, que a ele oferecem resistência. Esse sujeito, sempre processo, sempre se produzindo, é efeito de práticas que se colocam em ação a partir da relação entre o si - o eu - e o outro. Tal relação pode ser configurada no modelo linguístico benvenisteano (BENVENISTE, 2005a [1956], 2005b [1958]) do *eu*, do *tu* (pessoas) e do *ele* (não pessoa): enquanto o sujeito racializado como não branco ocupa o lugar do *ele*, está fora da relação de intersubjetividade, está coisificado. Uma vez que esse sujeito ocupa o lugar do *eu* - não pela tomada natural de turno de que um *tu* poderia se valer, mas de assalto, exigindo o turno e constituindo-se como *eu* à força de resistência - aquele *eu* que não o estabelecia como *tu* é interpelado e precisa se reconfigurar. A cena enunciativa se abala, é alterada de forma que não pode mais retornar ao estado anterior. O regime de verdade racista é confrontado com outros regimes de verdade e a agonística que daí emerge produz novos sujeitos, em processo de letramento racial.

No entanto, não é sempre que o eu antigo se deixa interpelar pelo novo, isto é, não é sempre que o eu antigo se coloca no lugar de tu que o ele-tornado-eu o indica. Nesses casos - que, como vimos em Twine e Steinbugler (2006) e em Schucman (2012), podem ser maioria - o eu antigo não aceita a interlocução com o ele-tornado-eu, não aceita seu lugar de tu e nada novo se produz: não há letramento, não há produção de um novo sujeito letrado. Contudo, mesmo que as técnicas de si do letramento racial não estejam amplamente disseminadas, o dispositivo racial não retorna a seu estado anterior, foi modificado e está marcado pela luta entre as forças que se opõem em seu interior.

<sup>21</sup> Abordaremos essas práticas em mais detalhes a seguir.

<sup>22</sup> Uma explicação cabe aqui: para DuBois, a dupla consciência era uma atribuição das pessoas racializadas como negras: “É uma sensação peculiar, essa consciência dual, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros [...]. O indivíduo sente sua dualidade - é um norte-americano e um negro” (DUBOIS, [1903] 2021, p. 23), já, para Twine e Steinbugler, a dupla visão pode ser desenvolvida por qualquer pessoa como parte de seu processo de letramento racial.

<sup>23</sup> Uma vez que as autoras não oferecem, nesse texto, um conceito de racismo cotidiano, nos valem do conceito como o propõe Grada Kilomba: “O racismo cotidiano refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o *sujeito negro* e as Pessoas de Cor não só como “*Outra/o*” - a diferença contra a qual o *sujeito branco* é medido - mas também como *Outridade*, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade *branca*.” (KILOMBA, 2019, p. 78).

## REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*. 6. ed. Petropólis: Vozes, 2014. p. 25-58.
- BENVENISTE, É. A natureza dos pronomes. [1956]. In: BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 2005a. p. 277-283.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. [1958]. In: BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, 2005b. p. 284-293.
- BENVENISTE, É. Estruturalismo e linguística. [1968]. In: BENVENISTE, É. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 2006. p.11-28.
- BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CARNEIRO, A. S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira”. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*. 6. ed. Petropólis: Vozes, 2014. p. 13-24.
- CARVALHO, E.; SCHWARCZ, L.. *PodEntrar: entrevista de Lilia Schwarcz a Eduardo Carvalho*. Instagram @educarvalhol, 3 ago. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CDcXH61pgVZ>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- CARDOSO, C. P. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36757>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CARDOSO, L. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. jan. 2010, v.8, n.1, p. 607-630. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 3 maio 2021.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- CÉSAIRE, A. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- DA MATTA, R. Notas sobre o racismo à brasileira. In: SOUZA, J. (org.) *Multiculturalismo e racismo*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p.13-21.
- DOMINGUES, P. Movimento da Negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2005.
- DUBOIS, W. E. B. *As almas do povo negro*. São Paulo: Veneta, 2021 [1903].
- DUBOIS, W. E. B. *Black reconstruction in America*. [1935] London: Transaction Publishers, 2013.

FANON, F. *Peles negras, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu, 2020.

FOUCAULT, M. As técnicas de si. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos*: IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 264-296.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, M. *Nietzsche, a genealogia e a história*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p.15-37.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, D.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, M. *Genealogia del racismo*. Buenos Aires: Allamira, 1993.

FOUCAULT, M. Le jeu de Foucault. [Entrevista concedida a COLAS, D.; GROSRICHARD, A.; LE GAUFÉY, G.; LIVI, J.; MILLER, G.; MILLER, J.; MILLER, J.-A.; MILLOT, A.; WAJEMAN, G. *Bulletin Périodique du champ freudien*, n. 10, p. 62-93, jul. 1977.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária; Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004. p. 307-338.

FRY, P. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. *Revista USP*, n. 28, p. 122-135, 1995-1996.

GONZALEZ, L. Cultura, etnicidade e trabalho. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1979]. p. 54-76.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1980]. p. 103-108.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1981a]. p. 34-53.

GONZALEZ, L. Mulher negra. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1981b]. p.103-108.

GONZALEZ, L. Democracia racial? Nada disso! In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas ne.gras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1981c]. p. 109-111.

GONZALEZ, L. A democracia racial: uma militância. In: GONZALEZ, L. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: União dos Coletivos Pan-Africanistas, 2018 [1985]. p. 255-257.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan. 2016.

- HAMILTON Mourão diz que não existe racismo no Brasil. *Deutsche Welle*. [on-line]. nov. 2020. Disponível em: <https://p.dw.com/p/3ldRN>. Acesso em: 4 maio 2021.
- HOFBAUER, A. Branqueamento e democracia racial – sobre as entranhas do racismo no Brasil. In: ZANINI, M. C. C. (org.). *Por que “raça”?: breves reflexões sobre a questão racial, no cinema e na antropologia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. p.151-188.
- GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. In: GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LUCCHESI, D. Ciência ou dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de língua portuguesa no Brasil. *Revista Letras*, Curitiba, v. 83, p. 163-187, jun. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/24713>. Acesso em: 19 maio 2021.
- MAIO, M. C. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, out. 1999. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 4 maio 2021.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MOORE, C. *Racismo e sociedade*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.
- MOORE, C. Prefácio. In: CÉSAIRE, A. *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p.7-38.
- MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- RATTS, A.; RIOS, F. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Retratos do Brasil Negro).
- SCHUCMAN, L. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 100 f. Tese (Doutorado) –Curso de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHUCMAN, L. *Aula: Branquitude e Estudos Críticos da Branquitude – Disciplina do Curso de Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020*.
- SCHWARCZ, L. *Nem preto nem branco muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SILVA, C. L. da C. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. 2007. 293 f. Tese (Doutorado) – PPG em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10407>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- SOVIK, L. Por que tenho razão: branquitude, estudos culturais e a vontade de verdade acadêmica. *Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura*, [s. l], v. 3, n. 2, p. 159-180, 2005. Disponível em: [https://www.academia.edu/1208769/Por\\_que\\_tenho\\_raz%C3%A3o\\_branquitude\\_Estudos\\_Culturais\\_e\\_a\\_vontade\\_de\\_verdade\\_acad%C3%A3mica](https://www.academia.edu/1208769/Por_que_tenho_raz%C3%A3o_branquitude_Estudos_Culturais_e_a_vontade_de_verdade_acad%C3%A3mica). Acesso em: 18 maio 2021.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, New York, v. 2, n. 3, p. 341-363, ago. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/231775543\\_The\\_gap\\_between\\_whites\\_and\\_whiteness\\_Interracial\\_Intimacy\\_and\\_Racial\\_Literacy](https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy). Acesso em: 26 mar. 2021.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.



Recebido em 13/06/2021. Aceito em 12/07/2021.

# CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS DE ÓDIO *ONLINE* CONTRA REFUGIADOS: ENTEXTUALIZAÇÃO, INDEXICALIDADE E INTELGIBILIDADE

CIRCULACIÓN DEL DISCURSO DE ODIO EN LÍNEA CONTRA REFUGIADOS:  
ENTEXTUALIZACIÓN, INDEXICALIDAD E INTELIGIBILIDAD

THE CIRCULATION OF ONLINE HATE SPEECH AGAINST REFUGEES: ENTEXTUALIZATION,  
INDEXICALITY AND INTELLIGIBILITY

**Danillo da Conceição Pereira Silva\***

Instituto Federal de Alagoas  
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO: Este artigo discute a circulação de discursos de ódio contra migrantes e refugiados venezuelanos no Facebook, bem como seus efeitos relativos à violência linguística, na construção de políticas discursivas de inteligibilidade do humano. Conceitualmente são articuladas perspectivas que tomam a linguagem enquanto performance, ou seja, como modo de ação social e política implicada na elaboração da realidade, com aquelas relativas à mobilidade do discurso e ao caráter indexical dos signos linguísticos. Em termos analíticos, focalizo os processos de entextualização, a indexicalidade e as ordens de indexicalidade mobilizadas nos atos de fala analisados, a fim de visibilizar o modo como Discursos historicamente construídos, que circulam translocal e transtemporalmente, comparecem em interações linguísticas situadas com vistas a reiterar semioticamente processos de hierarquização social. As interpretações construídas apontam para a entextualização de discursos xenofóbicos calcados na desumanização, na criminalização da migração e na patologização da diferença como instrumentos de produção de um Outro racializado e inferiorizado.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso de ódio. Circulação do discurso. Migrantes. Refugiados.

---

\* Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Doutorando e Mestre em Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). E-mail: danillo.silva@ifal.edu.br.

RESÚMEN: Este artículo discute la circulación de discursos de odio contra migrantes y refugiados venezolanos en el Facebook, así como sus efectos relacionados a la violencia lingüística, en la construcción de políticas discursivas de inteligibilidad de lo humano. Conceptualmente se articulan perspectivas que comprenden el lenguaje como performance, o sea, como modo de acción social y política involucrado en la elaboración de la realidad, como aquellas relacionadas a la movilidad del discurso y al carácter indexical de los signos lingüísticos. En términos analíticos, me centro en los procesos de entextualización, la indexicalidad y los órdenes de indexicalidad movilizados en los actos de habla analizados, con el fin de visibilizar el modo como los Discursos históricamente construidos, que circulan translocal y transtemporalmente, aparecen en interacciones lingüísticas situadas para reiterar semióticamente procesos de jerarquización social. Las interpretaciones construidas apuntan a la entextualización de discursos xenófobos basados en la deshumanización, en la criminalización de la migración y en la patologización de la diferencia como instrumentos de producción de un Otro racializado e inferior.

PALAVRAS CLAVE: Discurso de odio. Circulación del discurso. Migrantes. Refugiados.

ABSTRACT: This article discusses the circulation of hate speeches against Venezuelan migrants and refugees on Facebook, as well as their effects on linguistic violence, in the construction of discursive policies of human intelligibility. Conceptually, it articulates perspectives that take language as a performance, that is, as a mode of social and political action involved in the elaboration of reality, with those related to the mobility of discourse and the indexical character of linguistic signs. In analytical terms, one focuses on the processes of entextualization, indexicality and the orders of indexicality mobilized in the speech acts analyzed, in order to visualize the way in which historically constructed Discourses — which circulate translocal and trans-temporally — appear in situated linguistic interactions in order to reiterate semiotically, processes of social hierarchy. The constructed interpretations point to the entextualization of xenophobic discourses based on dehumanization, on the criminalization of migration and on the pathologization of difference as instruments of production of a racialized and inferiorized Other.

KEYWORDS: Hate speech. Circulation of the speech. Migrants. Refugees.

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo dados do *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados* (ACNUR), o ano de 2018 foi, para o Brasil, aquele com maior índice de solicitações de refúgio. Certamente, o fluxo de pessoas venezuelanas em deslocamento para o Brasil, haja vista a grave crise humanitária interna que o país estava enfrentado, fez com que tal número aumentasse de forma expressiva. Do total de mais de oitenta mil pedidos registrados no ano passado, 61.681 deles foram realizados por venezuelanos (ACNUR, 2019). Apesar de esses serem os dados oficiais sobre os pedidos do estatuto formal de refugiado, com vistas ao acesso a um regime de proteção internacional específico, certamente, na multidão de outros migrantes venezuelanos cujos pedidos de refúgio ainda não foram julgados pelas instâncias competentes, há pessoas em situação de extrema violação de direitos humanos e cujo retorno ao país de origem significa risco iminente de morte<sup>1</sup>.

No bojo das complexas questões jurídicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelas trajetórias de deslocamento desses corpos, um desafio encontrado pelos organismos internacionais, e por entidades civis engajadas na preservação de condições dignas de vida para pessoas migrantes e refugiadas, está na crescente onda de discursos de ódio a elas direcionados. Dada a gravidade dos efeitos desses discursos, cada vez mais frequentes nas mídias digitais e na esfera política graças à guinada de proporções mundiais ao nacionalismo e às políticas xenófobas de extrema direita, estratégias de enfrentamento têm sido pensadas em diferentes partes do mundo<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> “Refugiados são especificamente definidos e protegidos no direito internacional [...] como pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de ‘proteção internacional’. As situações enfrentadas são frequentemente tão perigosas e intoleráveis que estas pessoas decidem cruzar as fronteiras nacionais para buscar segurança em outros países, sendo internacionalmente reconhecidos como ‘refugiados’ e passando a ter acesso à assistência dos países, do ACNUR e de outras organizações relevantes [...]. A prática adotada pelo ACNUR é se referir a grupos de pessoas viajando em movimentos mistos como ‘refugiados e migrantes’” (ONU, 2016).

<sup>2</sup> Uma amostra disso é a instalação de eventos e campanhas sobre o tema, como aquela realizada em 2017, em Bruxelas, por iniciativa da Aliança das Civilizações e da União Europeia, com apoio da Organização das Nações Unidas. Trata-se de um seminário sobre discurso de ódio contra refugiados e seus efeitos nocivos para políticas interculturais de integração e proteção, bem como a campanha voltada para espaços públicos virtuais: “Não espalhe o ódio”, sob a *hashtag* #SpreadNoHate.

No campo dos estudos da linguagem, tem sido crescente o interesse pela compreensão do funcionamento e da circulação de atos de fala violentos, especialmente aqueles orientados contra grupos historicamente subalternizados, em espaços interacionais criados pelos recursos digitais de interconexão. Na esteira dessa preocupação, o presente trabalho tem como objetivo produzir uma compreensão situada acerca de esquemas de inteligibilidade e de políticas de reconhecimento do que conta como vida humana no contexto de tais discursos. Para tanto, é oferecido um entendimento da circulação de discursos de ódio contra migrantes e refugiados venezuelanos, em atos de fala engajados em comentários postados na *fanpage* do maior portal de notícias brasileiro, o *GI*, no *Facebook*. De modo geral, serão analisados comentários disparados em resposta à narrativa noticiosa intitulada “Após ataque de brasileiros 1,2 mil venezuelanos deixaram o Brasil, diz exército”, publicada em 16 de agosto de 2018, a qual relata o retorno de migrantes e refugiados venezuelanos ao seu país de origem em função de um ataque xenofóbico ocorrido em Pacaraima, Roraima. Na ocasião, brasileiros expulsaram venezuelanos sob apedrejamento, incineração de seus pertences e destruição de seus abrigos.

Este artigo está organizado em três seções temáticas, afora introdução e conclusão. Na primeira delas, apresentarei uma concepção performativa sobre a linguagem e sobre os discursos de ódio, a qual sublinha os caminhos pelos quais enunciados se constituem enquanto formas de ação linguística, social e política. Na seção seguinte, em face à discussão sobre a mobilidade linguística, argumentarei acerca do fato de que para realizar violência, as práticas discursivas estabilizam sentidos em trajetória, mediante ordens específicas. Por fim, na terceira seção, mediante a explicitação dos procedimentos metodológicos empreendidos na geração de dados, discutirei o modo como os trânsitos textuais em funcionamento nos comentários analisados respondem a ordens de indexicalidade que apontam para Discursos nos quais as vidas de refugiados e migrantes são tomadas sob o signo da *desumanização*, da *criminalização da migração* e da *patologização da diferença*.

## 2 DISCURSOS DE ÓDIO: LINGUAGEM, PERFORMATIVIDADE E VIOLÊNCIA LINGUÍSTICA

Considerar os efeitos que determinados discursos podem produzir sobre pessoas ou grupos sociais implica, irredutivelmente, produzir um tipo de epistemologia sobre a linguagem que dê conta, por um lado, de uma posição acerca de sua natureza e, por outro, do tipo de relação que ela, a linguagem, estabelece com a realidade, especialmente com aquilo que de forma corrente se nomeia sob o rótulo de “realidade extralinguística”. Nesses termos, questões importantes e ainda subjacentes aos estudos da linguagem se estabelecem: seria a linguagem um tipo de atividade cuja função está circunscrita ao expediente designativo e, por isso, considerável em termos do grau de fidelidade de sua representação ou mediação da realidade? Ou seria a linguagem uma forma de ação que produz e nomeia a realidade, na medida em que atos de linguagem empregados em contexto atendem a exigências rituais próprias das situações socioculturais a que se integram?

É recorrendo a um dilema retórico semelhante ao que aparece nas perguntas acima que o trabalho intelectual de John L. Austin, parcialmente sistematizado na compilação das conferências ministradas na Universidade de Harvard na década de 1950 e 60<sup>3</sup>, rompe com a tradição da filosofia analítica praticada no Ocidente e com seu modo de encarar a linguagem. Tal modo hegemônico tomava a linguagem enquanto modo de designação de uma realidade sempre exterior e cujo estudo se dava em função da análise lógica de enunciados artificiais, segundo suas condições de verdade, ou seja, segundo seu grau de fidelidade em relação às realidades extralinguísticas por eles descritas.

Ao contrário dessa perspectiva representacionista e essencialista, o que Austin faz ao propor o abandono da distinção ente atos de fala constativos (aqueles que descreveriam a realidade) e atos de fala performativos (aqueles que agiriam na produção da realidade), passando a afirmar que todo enunciado é performativo, é alçar a performatividade ao estatuto comum da própria linguagem ordinária, sustentando, desse modo, que todo uso da linguagem se constitui uma forma de ação. Essa é uma guinada de visão que coloca linguagem, sujeito e sociedade numa relação de implicação inextricável<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Tal compilação foi publicada originalmente em inglês como *How to do things with words* (1962), com tradução feita para o português intitulada *Quando dizer é fazer* (1990).

<sup>4</sup> Recontextualizando as consequências epistemológicas e ontológicas subjacentes à ruptura realizada pelo pensamento austiniano sobre a linguagem no quadro das perspectivas da linguística, vejo que, conforme aponta Pennycook (2007, p. 38, tradução minha), “[...] a aceitação de tais questões dentro do domínio da linguística

Na esteira do trabalho crítico elaborado por diferentes intelectuais como desdobramento dessa perspectiva austiniana sobre os atos de fala, a proposta desenvolvida por Jacques Derrida no *Signature, event, context* (1991) tanto reconhece sua potencialidade quanto submete-a a um exercício de desconstrução, o qual focaliza dois pontos principais: os resquícios de uma noção de “referência” subjacente à noção de “presença” e a necessidade de determinação total e precisa do contexto de produção de um ato de fala (situação total de fala) a fim de determinar sua força de ação e os efeitos do ato. Na leitura derridiana, é instaurada uma ruptura tanto com qualquer ideia de que um ato de fala só é capaz de realizar aquilo que enuncia em função da referência ou presença daquele que o profere, quanto com a obrigatoriedade da recuperação de um contexto original no qual os atos de fala foram enunciados para compreender aquilo que eles fazem. É em face desse modo de ler Austin que o filósofo franco-argelino desenvolverá as ideias de citacionalidade e iterabilidade<sup>5</sup>.

Apoiadas nessas perspectivas, as considerações de Judith Butler em *Excitable speech: a politics of the performative* (1997) acerca do discurso de ódio e dos efeitos da injúria linguística, no sentido dos efeitos políticos dos atos de fala performativos, leva a termo a proposta externalista de compreensão da linguagem, marcante no pensamento austiniano, bem como as críticas feitas a ele na leitura derridiana. Assim, Butler (1997) direciona sua argumentação no sentido de sustentar que o contexto não pode ser tomado como um momento conclusivo, hermético ou mesmo completamente determinável, bem como se oporá à tendência imanentista de julgar que determinadas palavras podem ter um sentido injurioso em si mesmas ou que este possa ser intensificado ou mitigado em função do contexto de ocorrência.

Nesse sentido, a perspectiva crítica proposta por Butler (1997) para a compreensão do discurso de ódio encontra seus termos numa definição de contexto de produção ritual dos atos de fala que ultrapassa limitações temporais ou espaciais, tornando-se “uma historicidade condensada”, segundo a qual o contexto “[...] excede a si mesmo em direções passadas e futuras, um efeito de invocações anteriores e futuras que constituem a instância de proferimento e que escapam dela” (BUTLER, 1997, p. 3). Assim, o discurso de ódio se realiza, em alguma medida, em função da emergência/atualização de um contexto ritual de violência e injúria no qual aquele que é injuriado é interpelado a ocupar<sup>6</sup> um lugar que torna precária<sup>7</sup> sua condição, sua vida, quase sempre obliterando sua condição de humanidade (SILVA, 2019b). A este último ponto retornarei na seção seguinte.

Assim, a força que torna um enunciado capaz de produzir a violência linguística como efeito do que faz o discurso de ódio é instaurada em razão da inovação e, ao mesmo tempo, da dissimulação produzida pela “[...] sedimentação de seus usos na medida em que eles se tornaram parte do próprio nome, uma sedimentação, uma repetição que solidifica, que dá ao nome sua força” (BUTLER, 1997, p. 36). Desse ponto de vista, quando um sujeito profere um ato de fala violento,

[...] fala convencionalmente, ou seja, fala numa voz que nunca é completamente singular. Esse sujeito invoca a fórmula (o que não é a mesma coisa que seguir a uma regra), e isso pode ser feito com nenhuma ou pouca reflexão sobre o caráter convencional do que está sendo dito. A dimensão ritual da convenção implica em que o

---

sempre foi prejudicada pela obsessão linguística com a interioridade da linguagem, para muitos outros [na filosofia, na antropologia e afins] a questão de como fazemos as coisas com as palavras (e como as palavras fazem as coisas para nós) permaneceu uma perseguição-chave”.

<sup>5</sup> Conforme a “estrutura gramática geral” da comunicação, proposta por Derrida (1991), aplicável inclusive à comunicação performativa, todo signo, independentemente de sua modalidade de realização, é passível de ser extraído de seu contexto de origem e de ser inserido, enxertado em outros novos contextos, ou seja, na ausência do contexto “original” e à revelia das “intenções” de seu “uso primeiro”, numa dinâmica insaturável de produção de significados a partir da relação entre repetição/alteração, identidade/diferença, citação/iteração.

<sup>6</sup> Apesar de reconhecermos a interpelação como parte importante do processo de produção da injúria, aquele a quem o ato de fala violento é direcionado (*adress*) pode agir no sentido de rejeitar essa dinâmica de posicionamento que o conduz a habitar um lugar de vulnerabilidade e violação desde a linguagem. Desse modo, a noção austiniana de *uptake*, enquanto condição fundamental para o sucesso do performativo relativizar a implicação entre interlocutores na realização de uma ação conjunta, ganha particular relevância. É dessa possibilidade de malogro na repetição ritual que emergem espaços para, em termos discursivos, apropriações linguísticas de resistência e inflexões políticas decorrentes, a exemplo do que ocorre com o termo *queer* no universo anglófono, segundo discorre Butler (1997), ou da ocupação de termos como “vadia”, no contexto brasileiro do movimento político feminista da “Marcha das Vadias”.

<sup>7</sup> Neste artigo, como demonstrarei em outros momentos, “precário” faz alusão à posição teórica desenvolvida por Judith Butler em *Vida precária: os poderes do luto e da violência* (2019), publicado originalmente em 2004, e em *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* (2015), publicado originalmente em 2009. Em linhas gerais, a precariedade butleriana diz respeito, por um lado, a uma condição geral de suscetibilidade à violência gratuita, a qual todas as formas de vida estão expostas desde sua dimensão corporal; e, por outro, ao fato de que essa condição de precariedade é desigualmente distribuída entre os sujeitos, levando-se em conta sua ininteligibilidade em face de marcos normativos (sociopolíticos) específicos – a exemplo de raça, gênero, sexualidade, classe, nacionalidade.

proferimento é constituído pelos momentos antecedentes e, de fato, futuros que são fechados pelo momento em si. Quem fala quando a convenção fala? Em que momento a convenção fala? Em certo sentido, ela é um conjunto de vozes herdado, um eco de outros que fala como um 'eu'. (BUTLER, 1997, p. 25)

Em função dessa perspectiva, conforme explorei em trabalhos anteriores (SILVA, 2019a, 2019b, 2019c), entendo que considerar a historicidade e as múltiplas vozes sociais que falam no discurso violento é também, em certo sentido, levar em conta as dinâmicas de temporalidade e espacialidade constitutivas de sua produção e circulação translocal (BLOMMAERT, 2010), desde a cena discursiva específica em que a injúria é praticada até as instâncias mais remotas que nela se atualizam, mediante processos contínuos de criação e de pressuposição de contextos (FABRÍCIO, 2014) injuriosos.

Assim, nas políticas de produção desse “outro” (BHABHA, 1998) que é violentado no/pelo discurso de ódio, estão em jogo as forças de subordinação próprias das espacialidades e temporalidades em que ele se realiza e dos regimes discursivos e metadiscursivos nelas implicadas. Nesse sentido, tomando como referência a configuração social e histórica do Brasil, tais processos se dão especialmente em face de uma matriz de poder e dos regimes de hierarquização da vida constitutivos e vigentes desse/nesse território específico. Ou seja, a violência linguística funciona pela reiteração de violências pautadas em aspectos como raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, idade, diversidade funcional, entre outros marcadores sociais da diferença, implicados na dinâmica corpóreo-discursiva do sistema-mundo colonial/moderno capitalista (GROSFOGUEL, 2008).

Uma vez delineada a perspectiva aqui assumida para a compreensão dos discursos de ódio e da violência linguística por eles produzida, explorarei, na seção seguinte, a possibilidade de interpretação crítica desses fenômenos segundo a perspectiva pragmática e semiótica da mobilidade textual. De modo particular, validarei discussões sobre processos de *entextualização*, *indexicalidade* e *ordens de indexicalidade*, articulando-os, por fim, com os processos sociopolíticos que constituem marcos de inteligibilidade em jogo na constituição da violência.

## 2 CIRCULAÇÃO DE DISCURSOS, TRÂNSITOS TEXTUAIS E POLÍTICAS DE INTELIGIBILIDADE

Do ponto de vista sobre o discurso de ódio aqui tomado, é válido pensar que, para produzir seus efeitos violentos, “a violência na linguagem requer movimento”, ou seja, atos de fala engajados na produção da violência linguística funcionam “movendo-se pelos espaços sociais” (SILVA, 2017, p. 12), a fim de serem reconhecidos como uma conexão que os vincula a usos violentos anteriores. Assim, tais atos de fala se constituem mediante o exercício contínuo de “repetir os rituais e, ao mesmo tempo, interrompê-los”, extraindo a força que os torna capazes de realizar aquilo que enunciam, no fluxo desse movimento (con)textual, da história de usos anteriores incorporados num uso atual, dissimulando completamente a premência desse “processo de extração” (SILVA, 2017, p. 12) de sentidos.

Assim, com vistas à produção de uma interpretação sobre os modos de circulação de discurso de ódio, especificamente endereçado contra pessoas em situação de refúgio ou migração forçada, objetivo deste artigo, parece-me bastante produtiva a perspectiva da mobilidade de textos e discursos enquanto signos indexicais, ou seja, que apontam para sua própria trajetória de deslocamento e para adensamentos socioculturais mais estáveis (FABRÍCIO, 2014). Nesse sentido, tomo como construtos teórico-analíticos importantes para a compreensão do discurso de ódio e da violência na linguagem noções como *entextualização*, conforme proposta por Bauman e Briggs (2010); *indexicalidade*, de acordo com Silverstein (2003), e *ordens de indexicalidade*, como pensado por Blommaert (2005, 2010). Tais elementos serão fundamentais para a produção de entendimentos sobre os nexos macrocontextuais-microcontextuais em jogo na produção de significações violentas e desumanizantes.

Segundo os estudos linguísticos e socioantropológicos da performance, a *entextualização* é compreendida como a propriedade que garante ao Discurso<sup>8</sup> a possibilidade de assumir a forma semiótica de um texto numa dada situação comunicativa e, assim, tornar-se “[...] passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional” (BAUMAN; BRIGGS, 2010, p. 206). Os textos assumem trajetões pluridirecionais de circulação, mediante dinâmicas constantes de entextualização-descontextualização-recontextualização. À medida que um texto cumpre sua trajetória, ou seja, à medida que ele viaja de uma prática discursiva a outra, produzindo novos contextos, tanto leva consigo traços de sentido de sua história de usos – história de circulação – quanto instaura novos sentidos, numa dinâmica insaturável de mobilidade e de produção de significados.

Em outras palavras, podemos dizer que contextos são performados, ou seja, produzidos, e se estabelecem num estado de fluxo, no qual integram, ainda que de forma não pacífica, estabilidade e renovação, sentidos estabelecidos e aqueles emergentes. Assim, “[...] a ênfase na motilidade incessante de espaço-temporalidades é fundamental para a compreensão dos significados em trânsito na contemporaneidade” (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019, p. 74), uma vez que velocidade e fluidez são características marcantes dos processos comunicativos nos quais textos são descentrados de seus contextos originais e recentrados em novos contextos, especialmente mediante as características próprias das mídias digitais conectadas à *web*, ambiência na qual se desenrolam as práticas discursivas aqui analisadas.

Em razão dessa concepção que encara os textos como citáveis e iteráveis, graças à sua dinâmica constante de entextualização, pode-se inferir que os signos empregados em contexto apontam para significados que ultrapassam o momento específico de seu emprego, ao que podemos chamar de *indexicalidade* (SILVERSTEIN, 2003). Dessa forma, quando mobilizados numa interação específica, recursos semióticos são capazes de indexar (apontar para) repertórios de sentido socioculturais mais densos, estabelecendo uma relação imbricada entre os sentidos localmente produzidos (discursos) e instâncias translocais de significação (Discursos). Desse modo, são estabelecidos, assim, elos significativos entre diferentes instâncias de significação e espaço-temporalidades. Nesse sentido, os usos linguísticos, além das ligações entre formas semióticas e contextos (dimensão pragmática), funcionam mediante sua dimensão metapragmática (SILVERSTEIN, 2003), ou seja, aquela cuja natureza histórica e social da linguagem regem as práticas semióticas, as quais “[...] são conectadas a vários sistemas hierárquicos, na medida em que indiciam diferenças e desigualdades e orientam as ligações entre textos, cotextos e contextos” (PINTO; AMARAL, 2016).

Conforme propõe Blommaert (2010) na sua leitura da indexicalidade, esta funciona segundo dois regimes distintos. De um lado, a *ordem indexical*, a qual se refere à possibilidade de os signos indexalizarem os Discursos das grandes narrativas que orientam a vida social e, de outro, a *ordem de indexicalidade*, baseada na concepção foucaultiana de ordem do discurso, segundo a qual a produção discursiva é socialmente controlada em função de normas, valores e hierarquias, aos quais fazem referência os processos de indexicalização de Discursos. É a esse segundo construto, a ordem de indexicalidade, que recorrerei a fim de compreender quais regimes de verdade e esquemas normativos estão em funcionamento nos processos de entextualização em curso no discurso de ódio contra pessoas imigrantes e refugiadas.

Buscando o desenvolvimento de uma interpretação que articule a produção de sentidos nas práticas de linguagem analisadas com as ordens do discurso que as mobilizam, pretendo argumentar que as trajetórias de textos em funcionamento na circulação do discurso de ódio estão diretamente implicadas em processos sociopolíticos mais amplos, a exemplo daqueles em jogo na produção de esquemas de inteligibilidade e de políticas de reconhecimento (BUTLER, 2017) do que conta como vida humana. Em certo sentido, são esses mecanismos políticos e subjetivos de gestão de um estatuto de vida humana válida, desigual e hierarquicamente distribuído, o qual é discursivamente produzido, que estão no bojo da violência linguística praticada contra pessoas em situação de refúgio e migrantes forçados.

---

<sup>8</sup> Para fins de maior definição, mobilizo, neste artigo, a proposta de Gee (2004) ao se referir ao *discurso* como a produção de linguagem em uso e ao *Discurso* como construtos sócio-históricos e ideológicos mais densos, os quais se instauram mediante regimes de verdade e ordens que regulam a produção e a circulação do dizer, em sentido foucaultiano.

Para tanto, a pergunta de Butler (2017) parece uma intrigante provocação para se considerar aquilo que está em jogo na circulação de atos de fala violentos: “o que seria necessário para apreender o caráter precário das vidas perdidas na guerras [e em outras formas de violência gratuita], mas também fazer com que essa apreensão coincida com uma opção ética e política às perdas que a guerra acarreta?”. É em função dessa pergunta, a qual põe em suspeição o alegado estatuto de vida válida do qual gozariam todas as vidas humanas, segundo um imaginário universalista, que Butler (2017) vai construir seu argumento em três direções: *a*) nem todas as vidas são social e politicamente reconhecidas como tal; *b*) a distribuição desse reconhecimento é feita de forma desigual e contextual, de modo que uma hierarquia de vidas é estabelecida; e *c*) em função dessa impossibilidade que determinadas vidas têm de serem lidas como vidas válidas, há uma desigual distribuição do que ela chama de precariedade, ou seja, da condição de ser passível de violência injusta e gratuita.

Nesse sentido, meu argumento é de que o caráter performativo da linguagem engajada na violência linguística age em função do modo como os sujeitos em interação negociam a força injuriosa da herança de uso de discursos violentos, os quais, por sua vez, instauram políticas de reconhecimento específicas, gerindo discursivamente as fronteiras desse reconhecimento, mediante políticas de entextualização e de indexicalidades e suas ordens, como explorarei na seção seguinte. Ou seja, no fato de que “[...] determinadas vidas são percebidas como vidas, ao passo que outras, embora aparentemente estejam vivas, não conseguem atingir uma forma percebível como tal” (BUTLER, 2017, p. 28), há uma instanciação da linguagem na qual esses processos discursivos operam de forma insistente.

### 3 ENTEXTUALIZAÇÃO, INDEXICALIDADE E ORDENS DE INDEXICALIDADE: A PRODUÇÃO SEMIÓTICA DE VIDAS (IN)INTELIGÍVEIS

A fim de amparar as discussões que tenho articulado ao longo deste artigo, analiso, nesta seção, a circulação do discurso de ódio em interações *online* ocorridas na página do site de notícias *GI*, na rede social *Facebook*, especificamente relacionadas à notícia “Após ataque de brasileiros 1,2 mil venezuelanos deixaram o Brasil, diz exército”, de autoria de Jackson Félix e Emily Costa, divulgada em 19 de agosto de 2018. Tal postagem, replicada na referida rede social a partir do site do *GI Roraima*, produz uma narrativa noticiosa acerca do retorno de migrantes forçados venezuelanos<sup>9</sup> ao seu país de origem, em função do episódio de violência xenofóbica, nacionalmente repercutido, em que grupos de brasileiros apedrejaram e expulsaram venezuelanos na fronteira entre Brasil e Venezuela, na cidade de Pacaraima, Roraima. No episódio, os migrantes tiveram seus pertences queimados e foram destruídos os alojamentos improvisados em que vivam com suas famílias, sob gritos e palavras de ordem como “Taca fogo! Taca fogo! Queima tudo! Queima tudo! Fora! Fora!” e ao som do hino nacional brasileiro cantado pelos agressores<sup>10</sup>. Segundo relata a notícia, a agressão teria sido motivada por uma denúncia à Polícia Militar feita pela família de um comerciante que teria sido assaltado, supostamente por venezuelanos.

<sup>9</sup> Optei por me referir às pessoas venezuelanas utilizando essas duas referências, haja vista a especificidade jurídica do *status* de refugiado, em relação à legislação vigente, e a impossibilidade de determinação, da minha parte, de qual a condição real de cada uma das pessoas envolvidas nesse evento.

<sup>10</sup> Áudio transcrito de um vídeo amador gravado em Pacaraima (RO) durante o referido ataque xenofóbico a venezuelanos e postado na rede social *Youtube*.



**Figura 1:** Matéria do G1 sobre ataque de brasileiros a venezuelanos

**Fonte:** G1, 2019

Conforme ilustra a Figura 1, a notícia produziu um engajamento considerável desde sua postagem, contando, até a data do seu acesso para esta pesquisa, com dez mil reações, dois mil comentários e 1,1 mil compartilhamentos. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa pode ser identificada como qualitativa e de cunho interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006), ou seja, pautada no pressuposto de que singularidades da vida social, como os comentários em rede social, possuem relevância de investigação, tanto porque nesse tipo de pesquisa não se busca a observação de padrões universalizantes ou indiscriminadamente replicáveis, com também pela possibilidade de que situações particulares possam oferecer nuances para a compreensão de processos socioculturais mais amplos. Nesse tipo de pesquisa, especialmente quando praticada a partir da produção de dados de comunicação em meios digitais, “[...] a amostragem do material é intencional e a análise do material coletado é bastante flexível” (FLIKE, 2008, p. 249). Assim, para fins de identificação da postagem e de seleção dos comentários no *Facebook*, foram utilizados os recursos de busca e filtragem próprios dessa rede social, por meio da escolha do perfil de busca, a partir dos critérios oferecidos pelo site, quais sejam: *ano de postagem* (2018), *fonte* (G1 – O portal de notícias da Globo) e *palavras de busca* (REFUGIADOS + VENEZUELANOS + EXPULSOS).

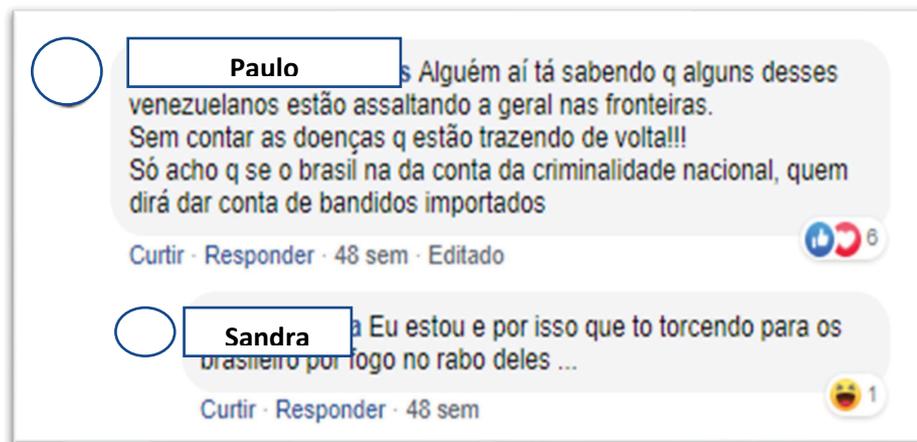


Figura 2: Interação *online* entre Paulo e Sandra na página do G1 no Facebook.

Fonte: G1, 2019

No comentário produzido por Paulo<sup>11</sup>, na Figura 2, os recursos linguísticos mobilizados indexalizam Discursos que significam sócio-historicamente pessoas refugiadas, ou em situação de deslocamento forçado, como transgressoras, criminosas, ameaçadoras, atribuindo a elas, de modo generalizado (*assaltando geral nas fronteiras*), à revelia da tentativa de limitar o escopo da afirmação por meio de uma expressão partitiva (*alguns desses venezuelanos*) com efeito modalizador, um comportamento que poria em risco a segurança física e patrimonial dos nacionais, os brasileiros. Apesar de não haver uso de sinal interrogativo, a configuração frasal parece sugerir que se tratava de uma sentença interrogativa (*Alguém aí tá sabendo q alguns desses venezuelanos estão assaltando a geral nas fronteiras?*), o que é redefinido, ao final do comentário, pelo emprego do item linguístico que se refere às pessoas venezuelanas em situação de refúgio, de forma irônica, como *bandidos importados*.

Nesse contexto, a questão humanitária posta pela situação de violação de Direitos Humanos e de exposição a diferentes formas de violência em que se encontra o grupo populacional tematizado na matéria, expulso de forma também violenta numa reação xenofóbica de brasileiros, é entextualizada no comentário de Paulo como um *problema de criminalidade*. E, para além disso, como uma situação que não diz respeito ao Brasil ou aos/as brasileiros/as, mas um problema *importado*, uma sobrecarga que excede a capacidade resolutive do próprio país em face dos seus próprios problemas, entendidos em face de uma *criminalidade nacional*.

Assim, poderíamos dizer que, no discurso de ódio produzido no comentário de Paulo, os signos empregados nesse contexto indexam Discursos que mobilizam uma *ordem de indexicalidade da criminalização de migrantes forçados/refugiados*, segundo a qual tais pessoas são entendidas, de modo generalizado, como moralmente degeneradas e potencialmente perigosas. É sob o influxo desse processo de valoração e hierarquização das vidas, indexado no ato de fala violento proferido pelo comentador em questão, que as dimensões simbólicas da condição de precariedade são desigualmente distribuídas, significando, assim, os/as venezuelanos/as como suscetíveis a processos de violação gratuitos e indiscriminados, acentuando sua condição de vulnerabilidade desde o nível ontológico.

Ainda em função do modo como a entextualização acontece no comentário de Paulo, os sentidos localmente produzidos no texto que ele elabora se articulam com dinâmicas de produção do “Outro” como adoecido, segundo perspectivas que significam a diferença como patologizada. Por conseguinte, as pessoas venezuelanas são significadas, mediante um ordenamento de valores e normas que as tomam sob o signo da ameaça, dessa vez recontextualizada no âmbito da saúde, em face do entendimento da sua presença como ligada à exposição da vida (dos nacionais, lidos como saudáveis) ao risco, ao contágio com patologias supostamente já superadas no Brasil, por isso associadas à imagem de um passado incivilizado, sem condições urbanísticas de promoção da saúde,

<sup>11</sup> Assim como acontece nos demais comentários extraídos do Facebook, os nomes reais dos comentadores foram substituídos por nomes fictícios, embora tenham sido escolhidos nomes usualmente associados à identidade de gênero declarada pelos comentadores em seus perfis na rede social. Tal ação visa garantir o anonimato de suas identidades, ainda que todos os materiais utilizados nesta pesquisa estejam em domínio público na internet.

sem higiene, sem assepsia e relativo ao atraso e ao primitivismo. Em função disso, podemos inferir o funcionamento de uma *ordem de indexicalidade da patologização da diferença* como instância reguladora da produção discursiva em torno dos refugiados no comentário violento produzido por Paulo.

De certa maneira, os esquemas de inteligibilidade oferecidos pela política de reconhecimento produzida na circulação do discurso de ódio, conforme visto até aqui, estão fundados na classificação e racialização das vidas (BUTLER, 2017) em dois grupos distintos e hierarquizados, seja em função do binarismo moral (ameaçados/vítimas *versus* ameaçadores/criminosos), seja em função do binarismo corporal (saudáveis/puros *versus* doentes/contaminados). Assim, aparece validada na classificação do que conta como vida humana a “[...] divisão entre duas categorias mundiais cada vez mais reificadas: de um lado, o mundo limpo, saudável e visível; do outro, o mundo dos ‘remanescentes’ residuais, sombrio, doente e invisível” (AGIER, 2008 *apud* BAUMAN, 2017, p. 88). Nesses termos, ao passo que as trajetórias corporais das pessoas refugiadas desestabilizam e/ou ameaçam esquemas de inteligibilidade nacionais, calcados em nacionalismos essencialistas e em projetos identitários hegemônicos, as trajetórias textuais mobilizadas em função/em reação dessas/a essas trajetórias corporais e seus efeitos funcionam como sintoma da implicação inescapável entre mobilidade corporal e mobilidade textual (PINTO; AMARAL, 2016).

Aprofundando essa dimensão dos efeitos produzidos nas reações violentas à mobilidade corporal vivenciada por pessoas refugiadas, o comentário de Sandra, o segundo exposto na Figura 2, em endosso e em resposta ao comentário de Paulo, entextualiza Discursos relativos ao caráter corpóreo da violência, tornando salientes os limites entre a violência linguística, aquela perpetrada no discurso, e aquela de caráter físico, conforme já discuti em outros momentos (SILVA, 2019b). Nesse sentido, a dimensão indexical dos signos linguísticos empregados pelo ato de fala violento proferido pela comentadora aponta para significados translocais relativos à ação de infligir castigo físico ou tortura a essas pessoas como forma de punição disciplinar, haja vista o modo como elas são significadas em consequência dos valores normativos mobilizados pelas ordens de indexicalidade da *criminalização de migrantes forçados/refugiados* e da *patologização da diferença*.

Pensando nos sentidos da geografia moral do corpo validada na sociedade brasileira, de cariz heteronormativo, a região sobre a qual a fala injuriosa de Sandra sugere que seja praticada a violência (*por fogo no rabo deles*) indexicaliza sentidos relativos à feminilização do outro como condição para a prática da violência sobre ele (SILVA, 2012). Nesse contexto, a relação estabelecida entre o emprego de recursos semióticos indexicais em encontros interacionais situados e a produção de corpos vulnerabilizados, violentados ou violentáveis, na circulação do discurso de ódio contra pessoas refugiadas, conforme discutem Pinto e Amaral (2016, p. 161), tomam “[...] os recursos linguísticos como parte da historicidade dos corpos, seu passado, presente e futuro colonial, nacional, racial, de gênero, integram, rearticulam e criam interligações com os sistemas de diferenciações dos corpos”.

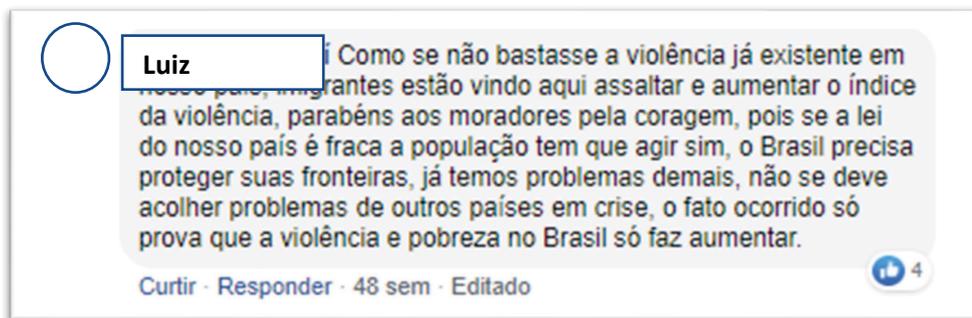


Figura 3: Comentário de Luiz à matéria do G1 no Facebook

Fonte: G1, 2019

~

No comentário de Luiz, registrado na Figura 3, o processo de entextualização em curso faz precipitar Discursos que significam os/as refugiados/as venezuelanos/as como sujeitos perigosos e criminosos, a exemplo do que acontece também nos comentários analisados da Figura 2. Ou seja, a circulação dos discursos de ódio no comentário em análise cita/itera, repete e atualiza sentidos ligados aos valores e às normas em funcionamento na *ordem de indexicalidade da criminalização de migrantes forçados/refugiados*. Em função desse quadro de regulação do funcionamento da linguagem, fica saliente também, no curso desse ato de fala violento, a indexicalização de Discursos que promovem o apagamento do sentido da crise humanitária que atinge a Venezuela, a qual causa o deslocamento forçado de seus habitantes, agenciando, assim, a recusa por parte do comentarista em oferecer reconhecimento a esses sujeitos em situação de violência, mediante o afastamento da “obrigação ética” (BUTLER, 2018) instaurada pela condição de precariedade e vulnerabilidade em que se encontram.

Signos como os *imigrantes estão vindo aqui assaltar e aumentar o índice de violência* apontam para esse apagamento ou para a recusa do reconhecimento das vidas venezuelanas como passíveis de luto (BUTLER, 2017) e, por isso, de reconhecimento enquanto vidas humanas, em função da inversão da relação vítima-violentador. As pessoas refugiadas, as quais deixaram seu país de origem sob o suplício de complexas e imbricadas situações de exposição à violência e que são, no curso dos fatos narrados pelo texto noticioso a que os comentários se referem, também vítimas de violência, expulsão e depredação, têm o reconhecimento de sua condição de sofrimento negada, sendo, então, significadas como aquelas que vieram ao Brasil com o objetivo de *assaltar e aumentar o índice da violência*, ou seja, de causar a violência contra os corpos nacionais.

Discursos de desumanização também são entextualizados em *não se deve acolher problemas de outros países em crise*, uma vez que o que está em jogo no processo de uma política de imigração e de acolhida de refugiados são as pessoas nessa condição, são corpos, e não propriamente *problemas*, nem mesmo aqueles potencialmente gerados pela gerência biopolítica do Estado em deixar sujeitos nessa condição entregues a diferentes tecnologias de controle e de exposição à lógica do fazer viver, deixar morrer (FOUCAULT, 1998). Longe de se tratar de um equívoco, tais sentidos indexicalizam esquemas de inteligibilidade a partir dos quais a vida e o corpo migrantes/refugiados configuram-se exatamente num problema, num impasse para as formas reiteradas/insistentes de enquadramento do que conta como uma vida.

É segundo tais perspectivas que podemos pensar na gestão da vida de pessoas em condição de refúgio como gestão do “refúgio humano”, daquilo “[...] sem função útil para desempenharem na terra em que chegaram e na qual permanecerão temporariamente, nem a intenção ou perspectiva realista de serem assimilados e anexados ao novo corpo social” (BAUMAN, 2004, p. 98). Nesse sentido, o que está em jogo na circulação do discurso de ódio contra essas pessoas são políticas de reconhecimento que se recusam a reconhecer “pessoas destituídas de qualidades”, as quais “[...] foram depositadas num território sem denominação, enquanto todas as estradas que levam de volta a lugares significativos e a espaços em que significados socialmente legíveis podem e são forjados no cotidiano foram bloqueados para sempre” (BAUMAN, 2004, p. 98). Em função desses sentidos, posso argumentar, também, acerca da mobilização de uma *ordem de indexicalidade de desumanização dos refugiados*.

No comentário de Luiz, são ainda entextualizados Discursos de justicamento, ou seja, aqueles relativos à validação de práticas de violências punitivas, tomadas como suplícios disciplinares, infligidas contra pessoas acusadas de práticas criminosas, sem a garantia do devido processo legal, do trânsito em julgado, das possibilidades do contraditório ou mesmo de ampla defesa, conforme preconizam as garantias básicas da narrativa jurídica dos direitos fundamentais ou dos direitos humanos. Em geral, casos de justicamento ocorrem em face de pânico moral e/ou do ímpeto de vingança coletiva contra sujeitos considerados culpados por determinados delitos, especialmente aqueles que mobilizam por apelo popular. Tal prática, bastante comum na sociedade brasileira contemporânea, especialmente sob os argumentos da moralização enquanto ação corretiva do suposto criminoso ou da lentidão ou ineficácia do Estado em garantir o acesso efetivo à justiça por vias formalmente legais, não pode ser entendida fora das lógicas de distribuição da culpa e de acesso a direitos e à justiça próprios do sistema-mundo colonial/moderno capitalista (GROSFUGUEL, 2008).

Assim, ao parabenizar a ação de justicamento realizada por brasileiros moradores de Pacaraima (RO) – expulsão dos/as refugiados/as mediante linchamento, destruição de abrigos e incineração de seus pertences –, como resposta a um suposto crime cometido por dois venezuelanos contra brasileiros (*parabéns aos moradores pela coragem, pois se a lei do nosso país é fraca, a*

*população tem que agir sim, o Brasil precisa proteger suas fronteiras*), os signos linguísticos empregados pelo comentador na elaboração do seu ato de fala violento apontam para hierarquias subjetivas nas quais o reconhecimento dos venezuelanos como sujeitos de direitos humanos lhes é negado, justamente pela sua condição de ininteligibilidade como vida humana, por isso excluída da categoria política hegemônica de “sujeito de direitos”.

Assim, as táticas do Discurso nos comentários que exercem a violência linguística contra tais sujeitos jogam no sentido de destituí-los de sua condição reconhecível de humanidade (BUTLER, 2017), expondo-os/as a multidimensionais formas de violência e, por fim, ao processo de naturalização ritual de sua condição de vidas radicalmente sujeitas à morte. Aqui, segundo argumenta Foucault (1999, p. 306), “[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.”.

#### 4 PARA EFEITO DE CONCLUSÃO: O QUE CORPOS E TEXTOS EM MOVIMENTO DIZEM/FAZEM?

Em função dos caminhos teórico-analíticos trilhados ao longo deste artigo, que nem de longe almeja configurar-se num arcabouço fechado sobre a multidimensional questão a que se dedica, acredito ter sido possível: por um lado, compreender o modo como a linguagem, graças a seu caráter performativo, está engajada na produção da violência contra pessoas migrantes e refugiadas nos comentários *online* analisados, e, por outro, oferecer problematizações acerca da circulação dessa modalidade de discurso de ódio, em face de lógicas que significam.

Ou seja, em razão do entendimento de processos citacionais/iterativos, de repetição/alteração de signos, em funcionamento na força da história de usos implicadas nos atos de fala analisados – mediante diferentes regimes de entextualização e indexicalização – foi possível discorrer acerca dos esquemas de inteligibilidade e das políticas de reconhecimento em ação no discurso de ódio dirigido a migrantes e refugiados. Assim, as vidas desses sujeitos são semioticamente constituídas como não vidas, como vidas ininteligíveis segundo enquadramentos específicos do que pode ser considerado como vida humana, em última instância, tomadas como vidas suscetíveis à morte, como vidas matáveis.

Desse modo, numa visada que articula a compreensão da mobilidade textual como indissociável da mobilidade corporal, acredito que, especialmente no que tange ao discurso de ódio, o escrutínio crítico desses atos de fala oferece-nos a possibilidade de desnaturalizar políticas de significação engajadas na produção performativa de vidas precárias, desigualmente sujeitas à violência indiscriminada. Isso especialmente quando corpos em trajetória desafiam as normas de reconhecimento do humano, segundo um ideal normativo específico (nacionalidade, por exemplo) e, assim, acabam sujeitos a trajetórias de textos que realizam violências linguísticas diretamente articuladas a outras formas de violência, praticadas no sentido de reestabelecer esquemas de reconhecimento hegemônicos implicados na hierarquização de vidas e de corpos.

#### REFERÊNCIAS

ACNUR. *Dados sobre refúgio no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 24 jul. 2019.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha Rev. Antropologia*, Florianópolis, v. 8, n. 1,2, p. 185-229, 2006.
- BAUMAN, Z. *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BAUMAN, Z. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: EDUFMG, 1998.
- BLOMMAERT, J. *Discourse. A critical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. London: Routledge, 1997.
- BUTLER, J. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma performatividade da assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papyrus, 1991.
- FABRÍCIO, B. F. Transcontextos educacionais: gêneros, sexualidades e trajetórias de socialização na escola. In: SILVA, D.; ALENCAR, C. N.; FERREIRA, D. M. M. (org). *Nova Pragmática: modos de fazer*. São Paulo: Cortez. 2014. p. 145-189.
- FLIKE, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: o curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FÉLIX, J; COSTA, E. G1, Boa vista, 19. ago. 2018. *Após ataques de brasileiros, 1,2 mil venezuelanos deixara o Brasil, diz Exército*. Disponível em: <https://www.facebook.com/search/posts/?q=refugiados%20venezuelanos%20expulsos.&epa=FILTERS&filters=eyJycF9hdXRob3IiOiJ7XCJuYW1lXCI6XCJhdXRob3JclixcImFyZ3NcIjpcjE4MDU2Mjg4NTMyOTEzOFwifSJ9>. Acesso em: 23 jul. 2019.
- GEE, J. *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge, 2004.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, mar. 2008.
- ONU. Qual a diferença entre ‘refugiados’ e ‘migrantes’?. 2016. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge, 2007.

PINTO, J. P.; AMARAL, D. Corpos em trânsito e trajetórias textuais. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 151-164, jan./jun. 2016.

SILVA, D. N. Investigating violence in language: an introduction. In: SILVA, D. N. *Language and violence: pragmatic perspectives* (org.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017. p. 1-28.

SILVA, D. N. *Pragmática da violência: o nordeste na mídia brasileira*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

SILVA, D. C. P. (Meta)pragmática da violência linguística: patologização de vidas trans em comentários online. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 2, p. 957-985, maio/ago, 2019a.

SILVA, D. C. P. O dispositivo da colonialidade de gênero no discurso transfóbico online. *Raído*, v. 13, n. 33, p. 28-54, jul./dez. 2019b.

SILVA, D. C. P. *Quando dizer é violentar: violência linguística e transfobia em comentários online*. Salvador: Devires, 2019c.

SILVESTREIN, M. Indexical order and dialectics of sociolinguistics life. *Language & Communication*, v. 23, n. 3-4, p. 193-229, 2003.

SZUNDY, P.; FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada e indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios epistemológicos. In: SZUNDY, P. T. C.; TILIO, R.; MELO, G. C. V. (org.). *Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas*. São Paulo: Pontes, 2019. p. 229-260.

VENEZUELANOS EXPULSOS DO BRASIL, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DNpJNT50a1c>. Acesso em: 24 jul. 2019.



Recebido em 02/05/2020. Aceito em 20/09/2020.

# “SUA DOR É DE ZERO A QUANTO?”: NARRATIVA, SOFRIMENTO E RESISTÊNCIA EM UMA UNIDADE DE ATENDIMENTO DE SAÚDE SUPLEMENTAR

“¿CUÁL ES EL GRADO DE SU DOLOR?": NARRATIVA, SUFRIMIENTO Y RESISTENCIA EN  
UNA UNIDAD DE ASISTENCIA DE SALUD SUPLEMENTARIA

“HOW MUCH WOULD YOU RATE YOUR PAIN?": NARRATIVE, SUFFERING AND RESISTANCE  
IN A HEALTHCARE UNIT

**Grasiele Barreto Rangel Monteiro\***

**Diana de Souza Pinto\*\***

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**RESUMO:** Com base em uma entrevista de pesquisa que versa sobre um atendimento ocorrido em uma unidade de saúde suplementar, este estudo investiga como as narrativas do entrevistado sugerem a transformação de suas experiências em meios de resistência a determinados tipos de opressão que rotineiramente integram a prática clínica e gerencial nesse contexto. Com o aporte da abordagem Sociolinguística Interacional para a análise do discurso, as questões que o orientam são: como o entrevistado estrutura a sua narrativa em termos de organização e enunciação das experiências; e quais desdobramentos dessa experiência são discursivizados como modos de resistência. Compreende-se que a análise discursiva acerca da experiência narrada pode cooperar para discussões acerca da vulnerabilidade do Sistema de Saúde, seja no âmbito público ou privado, em busca de um equilíbrio entre um atendimento eficiente, humanizado e justo diante das condições institucionais e mercadológicas a que estão submetidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativa. Resistência. Discurso Clínico. Sociolinguística Interacional.

**RESUMEN:** Basándose en una entrevista de pesquisa que habla sobre un cuidado ocurrido en una unidad de salud suplementaria, este estudio investiga como las narrativas del entrevistado sugieren la transformación de sus experiencias por medio de la resistencia a determinados tipos de opresión que a menudo integran la práctica clínica y gerencial en ese contexto. Con el aporte del acercamiento de la Sociolingüística Interaccional para el análisis del discurso, las cuestiones que lo orientan son: como el entrevistado estructura su narrativa en términos de organización y enunciación de las experiencias; y cuales los desdoblamiento de

---

\*Mestre e doutoranda em Memória Social no Programa de Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: [grasielemonteiro@yahoo.com.br](mailto:grasielemonteiro@yahoo.com.br).

\*\*Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutora em Psiquiatria, Psicanálise e Saúde Mental pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente no Programa em Pós-Graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: [diana.pinto@unirio.br](mailto:diana.pinto@unirio.br).

esa experiencia son discutidos como modos de resistencia. Se comprende que el análisis discursivo sobre la experiencia narrada puede cooperar para discusiones sobre la vulnerabilidad del Sistema de Salud sea en el ámbito público o en el privado buscando equilibrio entre un atendimento eficiente, humanizado y justo delante de las condiciones institucionales y mercantiles a las que están sometidos.

PALABRAS CLAVE: Narrativa. Resistencia. Discurso Clínico. Sociolinguística Interaccional.

ABSTRACT: Based on a research interview that discusses a health care service that took place in a supplementary healthcare unit, this study investigates how the interviewee's narratives suggest the transformation of his experiences in means of resistance to certain types of oppression that routinely constitute clinical and management practices in this context. Grounded on an interactional sociolinguistic approach to discourse analysis, we aim at answering the following questions: how does the interviewee structure his narratives regarding both its organization and enunciation of experiences? and which expansions of this experience are discursively constructed as modes of resistance? It is assumed that discourse analysis of personal experiences' narratives can contribute to discussions about the health system's vulnerability both in the public and private spheres, in searching for balanced, efficient, humanized and quality services in view of institutional and market forces they subscribe to.

KEYWORDS: Narrative. Resistance. Clinical Speech. Interactional Sociolinguistics.

## 1 INTRODUÇÃO

De acordo com um estudo realizado pela Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), solicitado pelo Instituto de Estudos de Saúde Suplementar (IESS), realizado entre os anos de 2017 e 2018, os erros médicos são uma das principais causas de morte do país (COUTO *et al.*, 2018). Além disso, ocasionam o aumento de gastos de verbas no nosso sistema de saúde que já sofre com a falta de recursos. Dados do Conselho Nacional de Justiça, atualizados em 2019, apontam que, no Brasil, há cerca de dezesseis mil processos de responsabilidade civil (dano moral) tramitando nos tribunais sobre erros médicos (CNJ, 2020), também denominados como “eventos adversos” ou “má prática”. Destaca-se que as diferentes denominações sugerem um embate nas práticas discursivas pois, conforme afirma Bourdieu (2001), os discursos são permeados de interesses e imposições de poder que simbolizam uma determinada intenção. Assim, a eficácia simbólica da comunicação não está na troca de signos, mas na sua produção social.

Makary e Daniel (2016) apontam os erros médicos como a terceira maior causa de morte nos EUA. Observamos que, no Brasil, as discussões sobre o tema são escassas, principalmente aquelas que focam na experiência do paciente. Assim, tornam-se necessárias novas reflexões em diferentes áreas do conhecimento sobre o tema, uma vez que os estudos sobre erros médicos são balizados, principalmente, pelas áreas médica e jurídica.

O corpus que compõe este estudo é proveniente da pesquisa de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), e baseia-se em uma entrevista individual de aproximadamente sessenta minutos, realizada no Laboratório de Práticas Sociais e Pesquisas sobre Violência (LPSPV) do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (UNIRIO) por ambas as autoras deste artigo. Foi gravada em áudio e transcrita pela primeira autora. O jovem entrevistado Lucas narra a sua experiência de ter perdido a sua noiva Maria Eduarda<sup>1</sup> em virtude de erros médicos em um atendimento em uma unidade de saúde particular. Dentre os principais tópicos abordados pelo entrevistado, encontramos: a manifestação inicial da crise de apendicite da noiva, o modo como a sua noiva fora recebida na unidade de saúde suplementar, os erros nos procedimentos clínicos identificados no prontuário da paciente e a luta por justiça por parte do entrevistado como forma de superar o ocorrido, bem como para ajudar outras pessoas que viveram situação similar.

Em sua longa narrativa, esse jovem narra as mudanças que promoveu em sua vida após o trágico incidente que culminou com a perda de sua noiva. De acordo com o narrador, ele transformou suas memórias sobre o ocorrido em ações sociais de apoio a outras

<sup>1</sup> O nome do entrevistado e dos sujeitos por ele mencionados durante a entrevista foram substituídos por pseudônimos, atendendo ao comprometimento de confidencialidade aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa submetido à Plataforma Brasil.

vítimas de erros médicos e aos seus familiares, ajudando-as, nas suas palavras, a “superar” essas experiências e encorajando-as a denunciar os casos que as levaram a complicações de saúde, mutilações, incapacidades motoras ou à perda da vida de um ente querido, culminando com a criação de uma Organização Não-Governamental (ONG) para esse fim em 2016.

O objetivo desse estudo é analisar as narrativas enunciadas na entrevista de pesquisa com o jovem Lucas cuja noiva veio a óbito, segundo ele, em decorrência de um atendimento em uma unidade de emergência de saúde suplementar<sup>2</sup>. A partir do exame das construções discursivas do sofrimento, socialmente situadas na experiência da doença e da perda decorrente, ambicionamos examinar em que medida essas experiências funcionaram como modos de resistência, culminando na criação de uma ONG para auxiliar pessoas em situações similares. As questões que nos orientam são: como o entrevistado estrutura a sua narrativa em termos de organização e enunciação das experiências e quais desdobramentos dessa experiência são discursivizados como modos de resistência.

Nas duas últimas décadas, segundo Mishler (2005), houve uma mudança de paradigma nos estudos da clínica médica, caracterizado como uma “virada narrativa”, cujo foco centra-se, sobretudo, na comunicação paciente/profissional. As narrativas enunciadas pelos pacientes caracterizam, segundo o autor, uma forma de expressar, em linguagem cotidiana ou ordinária, o sentido das experiências, ou, em outros termos, a voz do mundo *versus* a voz da Medicina, na qual a linguagem técnica, associada a roteiros assimetricamente estabelecidos de investigação clínica e discursivamente performatizados pelos representantes do campo da Saúde, chancelados socialmente, resultam em discursos que tomam a voz do mundo como apenas uma fonte de informações. A pergunta que esses estudos visam responder, a partir dessa virada, é: como os pacientes experimentam a doença?

Ribeiro *et al.* (2001) destacam que os relatos, na área clínica, são um campo promissor de investigação para as pesquisas empíricas que versam sobre narrativas do paciente, testemunhos de serviços bons ou ruins, reconstruções de prontuários médicos e etc. Os estudos de Clark e Mishler (2001) ilustram a ênfase na necessidade de considerar os “pacientes como pessoas” cujas preocupações, interesses e entendimentos sobre a doença precisam ser objeto de atenção dos profissionais da saúde. Os autores argumentam que uma das principais críticas relativas à medicina moderna é o fato dela guiar-se por imperativos tecnológicos em detrimento de aspectos terapêuticos importantes do relacionamento clínico, como aponta Foucault (2003) em sua obra “Nascimento da Clínica”, ao destacar o preponderante papel do olhar para a prática clínica.

Importa ressaltar que este estudo se alinha à perspectiva de Mishler (2002), que avalia a narrativa como um dos caminhos para a ordenação e organização de sentidos. Com o intuito de compreendermos a função da narrativa no contexto da saúde, nos remetemos, neste artigo, aos estudos de Clark e Mishler (2001), Oliveira e Bastos (2001), Bastos (2008), Kleinman *et al.* (1997) e Mishler (2005). Para Mishler (2005), as “narrativas de resistência”, conceito já usado no feminismo e no pós-colonialismo, configuram narrativas de experiência marginal. O autor destaca que elas detêm seu valor epistemológico pois não integram a construção hegemônica dos contextos nos quais são gestadas. Assim, apresentam um potencial de desestabilizar verdades cristalizadas sobre práticas e valores e abre vias para as incertezas e complexidades constitutivas de vidas em contextos institucionais.

A análise dos dados pautar-se-á na perspectiva interacional para a análise do discurso (GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 2002). Este arcabouço teórico objetiva construir uma teoria geral da comunicação que integre o que sabemos sobre a língua, a cultura e as convenções interacionais. Em outros termos, esta abordagem promove uma relação entre interações e seus efeitos sócio-históricos (RAMPTON, 2017).

Nesse sentido, a análise empregará os conceitos de enquadre (GOFFMAN, 1974), alinhamento (GOFFMAN, 2002), convenções ou pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) bem como observará o emprego de várias estratégias discursivas de alto envolvimento presente no corpus (TANNEN, 1989). Será incorporada na análise, ainda, a observação de alguns componentes da

<sup>2</sup> Representa a relação jurídica entre o prestador de serviço privado de saúde e o consumidor por meio de planos de saúde. É regulada pelo poder público, representada pela Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) e regida, principalmente, pela Lei 9.961, de 1998 – a qual regulamentou o setor de planos de saúde – e a Lei nº 9.961, de 2000, que criou a ANS e definiu suas atribuições, finalidades, bem como sua vinculação ao Ministério da Saúde.

abordagem estrutural (LABOV, 1972): a orientação, o resumo e a avaliação<sup>3</sup>.

## 2 NARRATIVAS, SOFRIMENTO E RESISTÊNCIA NO DISCURSO DA CLÍNICA MÉDICA

Os referenciais teóricos apresentados nesta seção discutem a estrutura singular do discurso clínico, bem como a burocratização no atendimento das unidades de saúde suplementar. Abordam, ainda, que os relatos socialmente situados dos pacientes sobre suas experiências de doença têm como característica o sofrimento. Muitas vezes, esses relatos podem expor ou, até mesmo, funcionar como meios de resistência.

### 2.1 ESTRUTURA DO DISCURSO CLÍNICO, BUROCRACIA E DRAMA NO ATENDIMENTO EM UNIDADES DE SAÚDE

Clark e Mishler (2001) observam que, embora seja o paciente que procura o atendimento, sendo os seus problemas o tópico central de interesse, são os profissionais da saúde que controlam esse processo, conforme protocolos de atendimento pré-estabelecidos de diagnóstico e tratamento. Nessa perspectiva, geralmente, o médico ou outro profissional da saúde responsável pelo primeiro atendimento conduz uma entrevista estruturada, com a maioria das perguntas fechadas. Para esses profissionais, tal prática seria suficiente para especificar os sintomas, seguido de um exame físico. As respostas dos pacientes são direcionadas para os fatos considerados por eles como relevantes para o diagnóstico e para o plano de tratamento, em geral de forma rápida e pontual. Ou seja, em consonância com uma agenda determinada pelo saber médico (RIBEIRO; PINTO, 2005). As perguntas abertas são ocasionais e comumente seguidas por outras perguntas que exigem respostas curtas e sucessivas. As interrupções do paciente são muito comuns, assim como correções e repetições das perguntas iniciais para a retomada da pauta de origem. O controle dessa disputa é denominado por Mishler (1984) de “voz da Medicina” *versus* “voz do cotidiano”; uma reflete o conhecimento técnico biomédico, e a outra, as experiências pessoais dos eventos e dos problemas do paciente. Os pressupostos do autor estão baseados não apenas na necessidade do paciente de contar suas histórias, como também na importância desses relatos para uma investigação clínica mais efetiva. Muitas vezes, essas histórias são suprimidas, seja devido à agenda tópica do discurso clínico ou em decorrência do uso de aparelhos e técnicas de triagem, conforme ilustra a análise do Excerto 2.

As mudanças na sociedade também refletem grandes desafios nas interações humanas, e uma delas é “o processo de burocratização das relações interpessoais” (OLIVEIRA; BASTOS, 2001, p. 161). A relação entre a empresa que presta serviços de saúde e o paciente é um exemplo dessa relação complexa. Eventos dramáticos protagonizados por pacientes e seus familiares, cônjuges e amigos emergem em diversas narrativas de sofrimento e reivindicação por um tratamento justo, como ocorre na entrevista a ser analisada.

Oliveira e Bastos (2001) apontam que as representações do que seja saúde são conflitantes entre os clientes e as empresas, a exemplo das que fornecem serviços de saúde suplementar. Para o cliente, a comparação da saúde a outros serviços como luz e gás, por exemplo, é inadmissível, já que se trata de uma necessidade, um direito constitucional de todos. Além disso, Oliveira e Bastos (2001) apresentam algumas formas de avaliação do cliente em relação ao atendimento nas unidades de saúde como, por exemplo, os procedimentos burocráticos que inviabilizam o atendimento, tornando o cliente impotente diante da situação sobre a qual ele não tem nenhum controle; a rigidez excessiva no contrato de prestação de serviços, impedindo qualquer exceção à regra; ou a indiferença dos profissionais da saúde em relação ao caráter humano – ou, nas palavras de Mishler (2005), a ética do cuidado humano – da necessidade referente à saúde do paciente, temática a ser explorada na análise do Excerto 3.

### 2.2 SOFRIMENTO, NARRATIVA E RESISTÊNCIA

De acordo com Kleinman *et al.* (1997), apesar do sofrimento ser uma temática inerentemente humana, novas configurações sociais, econômicas e políticas potencialmente favorecem situações de precariedade e vulnerabilidade, decorrentes da constante transformação nos modos de vida e nas relações de trabalho. Expressar a dor pode ser considerado um meio de resistir ao

<sup>3</sup> Para a crítica ao estudo de Labov (1972), ver Schegloff (1997).

sofrimento. Segundo os autores, o sofrimento social resulta de ações políticas, econômicas e de poder institucional. Os autores apontam que o sofrimento social inclui condições que podem envolver questões de saúde, religião, ética, direito, etc. e, tradicionalmente, são tratadas em áreas diferentes. O sofrimento, nessa perspectiva, não deve ser essencializado, ou seja, mesmo que a experiência que leva ao sofrimento seja compartilhada, cada um sofre de modo diferente. Ainda segundo os autores, enquanto algumas experiências de dor e luto são silenciadas, outras conseguem ser expressadas. Assim, podemos considerar que proporcionar uma escuta qualificada das histórias contadas pelos envolvidos em situações de sofrimento é facultar-lhes o exercício do direito de resistência. Essas narrativas configuram-se enquanto histórias sociais e políticas de transgressão de arranjos subjetivos e de concepções de *self* que atuam como críticas a categorias consolidadas sobre o que é ser doente, quais os sintomas expressar e quais silenciar, e quais práticas clínicas e terapêuticas devem ser acatadas.

Quanto ao conceito de narrativa, conforme apontamos, este estudo alinha-se à proposta de Mishler (2002). Segundo ele, a narrativa também permite a expressão das percepções sociais. O autor considera que o passado é constantemente reenquadrado por nós. Para ele, os significados dos eventos e das experiências são reconstruídos de acordo com os contextos de nossas vidas correntes. Sendo assim, as pesquisas relacionadas a narrativas devem propor novas perguntas, novos métodos e conceitos para estudar cada vida em seu contexto. Em tais pesquisas, o autor nos orienta que é preciso atentar, principalmente, para funções culturais, psicológicas e sociais, e observar o modo como a história é contada e como o narrador seleciona e organiza experiências e acontecimentos, além do motivo pelo qual a história está sendo contada e em que contexto.

A análise holística proposta por Mishler (2002) destaca os efeitos de fatores socioculturais e da experiência de vida nas narrativas. Nesse sentido, a história pode cumprir diferentes finalidades e, inclusive, agir de modo terapêutico. Usar a narrativa como método para a compreensão da experiência de pacientes e profissionais da saúde, segundo Mishler (2002), pode trazer potenciais benefícios nas políticas e práticas de cuidados com a vida. Seu objetivo é propor uma discussão crítica entre pesquisadores, profissionais da saúde e pacientes e, principalmente, incentivar a escuta e o exame dos relatos socialmente situados dos pacientes sobre suas experiências de doença, os quais podem representar e funcionar como "narrativas de resistência".

### 3 CONSTRUTOS ANALÍTICOS

De acordo com Bastos (2005), as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que utilizam narrativas se ancoram em diferentes tradições no âmbito da Linguística, que podem ser sustentadas pela visão das narrativas segundo uma abordagem estrutural ou pela visão da narrativa como uma prática social. Insere-se na última perspectiva a abordagem da Sociolinguística Interacional (GUMPERZ, 2002), segundo a qual o discurso é o resultado do esforço conjunto entre os participantes da interação. Assim, as narrativas são coconstruídas, cabendo aos participantes interpretar uma dada elocução de acordo com as suas definições sobre o que está acontecendo no momento da interação. As convenções de contextualização, categoria fundamental para as análises aqui empreendidas, são "[...] pistas de natureza sociolinguística que utilizamos para sinalizar os nossos propósitos comunicativos ou inferir os propósitos conversacionais do interlocutor" (GUMPERZ, 1982, p. 149). Segundo Goffman (1974), as pessoas definem a interação em termos de um enquadre ou esquema identificável e familiar. Algumas pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002), tais como o silêncio, as hesitações, o choro e os risos, são recursos que integram a comunicação humana e são de crucial importância para a análise de dados, pois possibilitam observar os enquadres na interação, que podem ser, por exemplo, de brincadeira, de cooperação, de solidariedade, etc. Erving Goffman, em 1974, propõe o termo enquadre, o qual "[...] situa a metagem contida em todo enunciado, sinalizando o que dizemos ou o que fazemos, ou como interpretamos o que é dito e feito" (GOFFMAN, 2002, p. 107). Em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam e orientam o discurso em relação à situação interacional. Posteriormente, em 1979, como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso, Goffman introduziu o conceito de *footing*, passando a caracterizar o aspecto dinâmico do enquadre. O "[...] footing representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio ou com o discurso em construção" (GOFFMAN, 2002, p. 107). São sinalizados através do modo como os participantes gerenciam a produção e a recepção das elocuições e podem indicar aspectos pessoais e sociais. Durante a interação, os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), mantidos e modificados. Tais mudanças são inerentes à fala natural e implicam, segundo Goffman (2002), uma mudança no alinhamento que assumimos para nós e para os outros participantes,

expressando o modo como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução.

As histórias são capazes de estabelecer conexões afetivas entre o narrador e o interlocutor por meio de algumas estratégias, chamadas por Tannen (1989) de envolvimento. As estratégias de envolvimento podem criar coerência e envolvimento interpessoal no discurso. As repetições em suas diferentes formas e o alongamento de vogais são, por exemplo, algumas das estratégias discursivas que, segundo a autora, integram a natureza dialógica da linguagem. Some-se a isso o fato de que a construção da fala por meio de diálogos se caracteriza como uma estratégia discursiva que pode criar maior envolvimento entre os participantes da interação e tornar a comunicação mais afetiva.

Este estudo também emprega Labov (1972) para a análise da estrutura das narrativas, sobretudo no que tange ao componente da avaliação. Na abordagem estrutural, a narrativa é “[...] um método de recapitular as experiências através da combinação de uma sequência verbal de sentenças com a sequência de eventos que (infere-se) ocorreram de fato” (LABOV, 1972, p. 359-360). Nesse caso, a narrativa é estruturada em uma sequência temporal, tem um ponto e é contável. O ponto é a razão de ser da narrativa, ou seja, o motivo pelo qual a narrativa está sendo contada. A abordagem estruturalista de Labov (1972) traz componentes optativos e obrigatórios, que podem ser diferenciados a partir das informações que apresentam. Apesar de não ser obrigatório, é muito comum que as narrativas se iniciem com enunciados que as resumizam, o chamado resumo. O resumo informa o interlocutor sobre o que será a história. Outro elemento é a orientação, que contextualiza o evento a ser contado, podendo indicar o lugar, o tempo, as pessoas e as circunstâncias. Entretanto, o elemento mais complexo e mais fascinante da estrutura narrativa, de acordo com Bastos (2005), é a avaliação, que traz informações sobre a carga dramática ou o clima emocional da narrativa, também usada para indicar o seu ponto. A avaliação pode ser externa ou explícita, quando o narrador suspende o fluxo da narrativa para expressar algum comentário pessoal sobre o evento, ou encaixada ou implícita, quando o narrador comunica se os eventos foram tristes, perigosos, divertidos etc., sem interromper o fluxo narrativo.

#### 4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Lucas é um narrador muito bem articulado e organiza suas várias narrativas, muitas vezes, com riqueza de detalhes. O entrevistado constrói suas narrativas com várias hesitações, alongamentos e pausas, exemplos de estratégias de envolvimento (TANNEN, 1989) cujo efeito no interlocutor é de grande impacto emocional e de forte empatia.

A entrevista começou com uma pergunta aberta sobre como foi a experiência do entrevistado de ter perdido a sua noiva vítima de um erro médico: “A gente queria saber a princípio de você como foi essa experiência que você viveu, de ter sido, de ter tido a sua noiva vítima de um erro médico? E... como foi para você viver isso, essa situação, assim de modo geral, assim...”. Lucas começa a sua resposta expressando que foi pego de surpresa e, ao se alinhar como um cidadão de classe média, detentor de plano de saúde privado, afirma que nunca pensou que fosse passar pela experiência que narrou e que será analisada nos excertos a seguir.

##### Excerto 1 – “e eis que ela foi acometida por algo que todos nós estamos sujei↑tos”: O que aconteceu?

15 Lucas e eis que ela foi acometida por algo que todos nós estamos sujei↑tos, né::  
 16 que:: é uma ↑CRISE de apendicite (0.3) e:: desde o primeiro momento::  
 17 (0.2) eu acompanhei ela de perto né, desde=o(.) desde=a apresentação dos  
 18 sintomas até o desfecho .hh e >eu tava super tranquilo< né:: eu tava  
 19 super<tranquilo> na verdade a gente tava assistindo aula juntos. né, que a  
 20 gente faz uma pós-graduação <juntos> e ela começou a passar mal durante a  
 21 aula(.) e eu=a encaminhei pro- para a unidade de atendimento conveniado ao  
 22 plano dela (.) que tivesse mais próximo de onde a gente tava- e a levei::hh<sup>4</sup>

<sup>4</sup> As convenções usadas na transcrição dos excertos para representar as convenções de contextualização encontram-se no Anexo A.

Ao começar a narrar os eventos, Lucas enquadra a experiência como uma situação comum, como é possível observar nas linhas 15 e 16, momento em que o entrevistado faz um resumo do que será relatado, como uma introdução ao que irá explorar durante a narrativa: “e eis que ela foi acometida por algo que todos nós estamos sujei↑tos, né:: que:: é uma ↑CRISE de apendicite (0.3)”. O entrevistado avalia a situação que ele viveu como sendo algo a que “todos nós estamos sujei↑tos”, uma estratégia de envolvimento que aponta para o compartilhamento potencial daquela experiência com o interlocutor.

Em seguida, nas linhas 17 e 18 (“e:: desde o primeiro momento:: (0.2) eu acompanhei ela de perto né, desde=o(.) desde=a apresentação dos sintomas até o desfecho .hh”), observamos a sequência de enunciados que visam expressar o que estava acontecendo, os momentos de tensão. Nas linhas 18 e 19 (“e >eu tava super tranquilo< né:: eu tava super <tranquilo>”), o narrador traz algumas avaliações do que ele estava sentindo, de modo a expressar a carga emocional que ele experimentava naquele momento. As repetições entre ambas as elocuições, associadas às mudanças de ritmo, expressas pelas convenções > < e < >, parecem reforçar tais aspectos avaliativos, bem como ratificam o enquadre proposto no início do excerto de uma situação corriqueira, que inicialmente não lhe oferecera grandes preocupações.

Lucas traz algumas informações de orientação nas linhas 19 e 20 (“na verdade a gente tava assistindo aula juntos. né, que a gente faz uma pós-graduação <juntos>”) que nos auxiliam a compreender como as personagens se relacionavam, enfatizando que estudavam juntos, eram noivos e possuíam também afinidades profissionais. Acrescenta-se a esse argumento o fato de que eles tinham a mesma profissão, estudavam e trabalhavam no mesmo local. É intrigante também observar na elocução “que a gente faz uma pós-graduação <juntos>” o uso do verbo “faz” conjugado no presente. A presentificação do verbo indicia que a perda da sua noiva ainda era, naquele momento da narrativa, uma experiência de dor e sofrimento.

Lucas narra, então, o momento em que sua noiva começa a sentir-se mal “e ela começou a passar mal durante a aula(.)” (linha 20 e 21). Em seguida, identifica aspectos como o local e algumas atividades: “e eu=a encaminhei pro- para a unidade de atendimento conveniado ao plano dela (.) que tivesse mais próximo de onde a gente tava- e a levei:: .hh e::” (linhas 21e 22). Na sequência, Lucas narra como foi sua chegada e de Maria Eduarda na unidade de atendimento, conforme o próximo excerto.

#### **Excerto 2 – “eu acho que, aquilo parecia qualquer coisa menos uma unidade de saúde”: A recepção da paciente na unidade de atendimento**

- 28 Lucas E ai foi muito ENGRAÇADO porque quando eu entrei nessa unidade:: eu  
 29 acho que, aquilo parecia qualquer coisa menos uma unidade de saúde.  
 30 Primeiro que quando você entra, na sua frente tem um:: um terminal, um  
 31 computador, onde você tem que ir lá (.) e clicar em alguns <BOTÕES> uma  
 32 espécie de filtro que eles fazem, se é atendimento prioritário:: idoso:: então  
 33 isso me assemelhou a um:: banco né:: que quando você entra numa agência  
 34 bancária você já tem que ir a um terminal dizer o que que é para te darem  
 35 um- um tíquete. hh. Aí eu ganhei esse ticket e tive que ficar <sentado,  
 36 esperando alguém do administrativo nos chamar> né:: (.) então:: ela  
 37 morrendo de dor, eu tive-tivemos que ficar u-um certo tempo esperando até  
 38 um, um agente administrativo <nos chamar>. E aí nós fomos ↑chamados, e  
 39 eu a deixei ↑deitada no ↑banco porque ela mal se ↑aguentava e fui lá:: com  
 40 a carteirinha dela:: dizer:: (.) e aí, e aí você percebe que é tudo muito  
 41 ROBOTIZADO, né... é:: falta- o que eu percebo é isso falta aquele=  
 42 Diana =cuidado  
 43 Lucas falta aquele cuidado, aquele olhar humano, tudo máquina, sabe...

Ao narrar sua indignação com relação ao local de atendimento, Lucas usa de ironia ao enquadrar a situação como brincadeira, apresentando o evento como “muito ENGRAÇADO”. O vocábulo “engraçado” foi enunciado com um aumento no tom de voz, destacando, por meio dessa avaliação, os aspectos inusitados e incomuns acerca do que se espera de um contexto de atendimento

hospitalar (“aquilo parecia qualquer coisa menos uma unidade de saúde” (linha 29)). Essa seleção vocabular funciona como um preâmbulo para a descrição minuciosa que se segue e imprime uma carga dramática à narrativa, uma vez que o entrevistado oferece um enquadre totalmente distinto do esperado para a experiência que ele anunciara.

Em seguida, apresenta vários elementos e práticas para consubstanciar a analogia entre a unidade de saúde e o serviço de atendimento bancário: o computador com BOTÕES, ou seja, uma máquina que emite um “ticket”, destacando, assim, a impessoalidade no atendimento, que é supostamente rompida pelo meio de um “agente administrativo”, e não por um profissional de saúde: “primeiro que quando você entra, na sua frente tem um:: um terminal, um computador, onde você tem que ir lá (.) e clicar em alguns <BOTÕES> uma espécie de filtro que eles fazem, se é atendimento prioritário:: idoso:: então isso me assemelhou a um:: banco né:: que quando você entra numa agência bancária você tem que ir a um terminal dizer o que que é para te darem um- um tíquete” (linhas 30-35). Cabe destacar que as questões abordadas por Lucas nesse excerto trazem à tona as discussões sobre a burocratização dos processos nas unidades de saúde, problemática que conforme vimos é abordada por diversos autores (BASTOS, 2008; CLARK; MISHLER, 2001; MISHLER, 2005; OLIVEIRA; BASTOS, 2001; PINTO, 2001), os quais chamam a atenção para a necessidade de se investir em um olhar mais humanizado para tais questões.

Logo na sequência da entrevista, Lucas repete que teve que ficar aguardando ser chamado mesmo diante das fortes dores de sua noiva (“então:: ela morrendo de dor eu tive-tivemos que ficar u- um certo tempo esperando até um, um agente administrativo <nos chamar>” (linhas 36-38)). As repetições, em sua narrativa, evidenciam a espera na unidade de saúde como um dos grandes problemas enfrentados nesse atendimento. Ele expõe que foram chamados: “e aí nós fomos ↑chamados, e eu a deixei ↑deitada no ↑banco porque ela mal se ↑aguentava” (linhas 38-39). Em toda essa sequência, observamos um conjunto de convenções de contextualização que destaca o intenso sofrimento de sua noiva: as seleções lexicais “morrendo de dor” e “ela mal se aguentava”, o alongamento de vogal (então::), e o tom mais agudo, sinalizado pela convenção ↑.

Na elocução “fui lá:: com a carteirinha dela:: dizer::”, observamos vários alongamentos vocais (::). Tais alongamentos sinalizam um certo enfado, além do descontentamento com a burocracia no atendimento daquela unidade. Na sequência, Lucas faz um comentário avaliativo sobre o que ele observou da experiência: “e aí, e aí você percebe que é tudo muito ROBOTIZADO, né... é:: falta- o que eu percebo é isso falta aquele” (linhas 40-41). E Diana continua com uma elocução contígua, “cuidado” (linha 42), sobre a qual Lucas finaliza: “falta aquele cuidado, aquele olhar humano, tudo máquina, sabe...” (linha 43). Diana e Lucas constroem juntos uma moral para o evento narrado, destacando o aspecto da desumanização na comunicação entre supostos agentes de saúde, que têm a função precípua do cuidado com o paciente. Esse tema é frequentemente abordado por Lucas ao longo de sua narrativa, muitas vezes por meio do emprego das expressões “robotizado” e “robótico”. Aqui, o vocábulo “ROBÓTICO” é acompanhado por uma grande ênfase, marcada pelas letras maiúsculas na transcrição.

### Excerto 3 – “sua dor é de zero a quanto?": O sofrimento negligenciado

61 Lucas enfim:: também um péssimo atendimento prestado pela profissional (0.3) e  
 62 com perguntas do tipo, sua dor é de zero a quanto? de zero a dez a dor é qual  
 63 intensidade? Hh sabe? sabe, perguntas assim completamente:: às vezes a  
 64 impressão que eu tenho é que as pessoas que organi↑zam esses processos de  
 65 atendien↑to, sabe, essas questões de dar os protocolos, eu acredito que  
 66 essas pessoas nunca passaram por esses protocolos que elas planejaram.  
 67 Porque como uma pessoa que mal consegue falar, ainda vai ter que dizer, de  
 68 zero a dez, qual é a escala de dor? >Naturalmente ela vai falar, sei lá, dez,  
 69 onze< A impressão que eu tive é que aquela profissional ROBÓTICA..., ela  
 70 não:: ela não deu a devida atenção à Maria Eduarda.

Nesse excerto, destaca-se o conflito recorrente entre a “voz da Medicina” e a “voz do cotidiano”, conforme discutido anteriormente. Há um objetivo por parte do paciente que, muitas vezes, é negligenciado devido às práticas impostas pela agenda institucional. E, em tempos nos quais a saúde transformou-se em mais uma mercadoria de um capitalismo que segue nos preceitos do neoliberalismo, todo um aparato tecnocrata, que visa à maximização do lucro e integra a rede de dispositivos que usa a tecnologia

com vistas à otimização dos gastos. Nesse contexto, o emprego de escalas para avaliação, formuladas com perguntas fechadas, parametrizadas para que seus resultados possam ser comparados em larga escala e, portanto, calcadas na quantificação da experiência, integram protocolos que ambicionam uma gestão eficiente. O olhar e a escuta atenta ao paciente, fundamentos de uma clínica baseada na ética do cuidado, uma experiência eminentemente humana, parecem perder cada vez mais sua centralidade.

Lucas inicia sua estória, mais uma vez, enquadrando-a de forma irônica ao narrar o atendimento da profissional que, por meio de uma escala, ambiciona medir o sofrimento de sua noiva. Destaca sua perplexidade face ao absurdo de uma profissional esperar que alguém, nas condições de Maria Eduarda, (“uma pessoa que mal consegue falar” (linha 67)), seja capaz de respondê-la. E conclui o excerto qualificando a profissional de maneira enfática (“ROBOTICA” (linha 69)), como uma máquina, destituindo-a, portanto, da capacidade de desenvolver empatia. E conclui sublinhando a desatenção à qual sua noiva foi submetida (“ela não deu a devida atenção” (linhas 69 e 70)). Assim, constrói discursivamente a profissional como robótica, protocolar e desatenta.

**Excerto 4 – “quando eu recebi o <prontuário>, e vi na mi::nha ca::ra o que tinha acontecido, eu falei “NÃO, NÃO DÁ””:**  
**Solidariedade e justiça como forma de resistência**

- 238 Diana quando foi que você resolveu é::<que você ia transformar essa dor, em:: ação>?  
 239 Ir na delegacia é uma ação  
 240 Lucas Não... é quando:: é, foram etapas, né:: primeiro -e:: foi o fato do que eu vivi  
 241 outras pessoas também vivenciaram e até em DOSES PIORES segundo a  
 242 minha interpretação. E eu via aquele relato daquelas peçoas, sabe:: e todas  
 243 elas <denuncia::ndo esse forte corporativi::smo e que o caso delas não deram  
 244 em na::da, sabe:: eu vi que “não gente, não é possível, eu tenho que tentar::  
 245 tenho que correr atrás dos meus direitos” e quando eu recebi o <prontuário>, e  
 246 vi na mi::nha ca::ra o que tinha acontecido, eu falei “NÃO, NÃO DÁ”.

No Excerto 4, ocorrido na segunda metade da entrevista, Lucas constrói discursivamente a sua revolta ao ver o que tinha acontecido com a sua noiva e ao reconhecer que não somente ela, como outras pessoas também haviam vivenciado situação similares à dela e, segundo ele, até piores.

Neste excerto, Diana solicita a Lucas algumas orientações temporais (linhas 238 e 239) sobre o momento em que ele começou a implementar ações para buscar a justiça no caso de Maria Eduarda. Ele responde: “é, foram etapas, né:” (linha 240), sugerindo que houve um processo que culminou na ação de ir na delegacia, transformando, assim, sua indignação em resistência. Ao mesmo tempo, ele sumariza os enunciados que se seguirão na narrativa e provoca o interesse do interlocutor, criando expectativa ao dizer que não foi apenas um momento que o impulsionou, e sim etapas. A partir daí, Lucas fornece a orientação de ordem temporal, indicando pessoas e circunstâncias como motivadoras de iniciativas, como a investigação do caso, a luta por justiça e as medidas de apoio a outras vítimas, fatos que, embora não estejam presentes no excerto, serão narrados ao longo da sua entrevista: “primeiro -e:: foi o fato do que eu vivi outras pessoas também vivenciaram e até em DOSES PIORES segundo a minha interpretação”. Ele, então, expõe a denúncia do forte corporativismo, destacado pelo uso do alongamento da vogal e da ênfase, sublinhando o fato de que outros passaram por situação semelhante: “e eu via aquele relato daquelas peçoas, sabe:: e todas elas <denuncia::ndo esse forte corporativi::smo” (linha 242 e 243). Acrescenta, ainda, o aspecto da impunidade: “e que o caso delas não deram em na::da, sabe::” (linhas 243 e 244).

O ponto de virada (MISHLER, 2002), segundo a narrativa de Lucas, ocorre quando ele recebe o prontuário: “e quando eu recebi o <prontuário>, e vi na mi::nha ca::ra o que tinha acontecido, eu falei “NÃO, NÃO DÁ””. (linhas 245 e 246). Aqui, deparamo-nos com várias pistas de contextualização que operam conjuntamente para ressaltar o caráter inusitado da experiência de Lucas: o documento prontuário atestava indubitavelmente (“na mi::nha ca::ra”) o descaso para com a vida de sua noiva. Os alongamentos das vogais corroboram paralinguisticamente os sentimentos de indignação e de sofrimento, que culminam com o narrador Lucas trazendo à estória as elocuições proferidas por Lucas, o personagem: “NÃO, NÃO DÁ”, marcando, assim, a passagem da dor à resistência operada por meio da procura “de seus direitos”, projetando-se, discursivamente, como um cidadão.

Segundo Ewick e Silbey (2003), a solidariedade dos movimentos sociais organizados também pode ser considerada como uma forma de resistência. As autoras consideram essa solidariedade como sendo fundamental para se provocar o poder institucional. Analisando essa afirmação e a narrativa do entrevistado, podemos compreender que a aposta na solidariedade social proposta nas organizações sociais representa uma importante alternativa de resistência para aqueles acometidos por situação de sofrimento. Como relatamos na introdução deste trabalho, o entrevistado narrou que a sua experiência trágica culminou na criação de uma ONG para apoiar outras vítimas, o que, conforme vimos, pode ser considerado como uma forma de resistência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar as narrativas contidas na entrevista à luz do arcabouço teórico-metodológico selecionado, observamos que a construção discursiva do entrevistado pode atuar como um meio de resistência a determinados tipos de opressão. Consonante ao que alguns autores apresentados discutem, o entrevistado narra algumas peculiaridades que integram a estrutura do discurso da prática clínica. Ao apontar que não esperava viver a situação na qual, segundo ele, sua noiva teve sua dor negligenciada, o entrevistado relata que, tomar conhecimento do que lhe havia acontecido e de situações similares que acometeram outras pessoas, o motiva a lutar por justiça e a criar uma ONG de apoio a situações de vulnerabilidade no sistema de saúde do país nas diversas esferas.

Nos excertos apresentados, o entrevistado constrói discursivamente a manifestação inicial da doença de sua noiva, narra a recepção na unidade de saúde, expressa o sofrimento negligenciado no seu atendimento e aponta alguns fatores que o impulsionaram a promover algumas ações de solidariedade e de luta por justiça. Nessas projeções discursivas, é possível identificar, por exemplo, que o entrevistado constrói a doença de sua noiva como algo comum da vida humana, apresenta elementos complicadores em relação ao atendimento na unidade de saúde, como comunicação e protocolos ineficientes e, assim, aponta o sofrimento e a negligência como impulsionadores das ações de resistência.

Abordar os erros ou as situações adversas no contexto da área da saúde, tanto no âmbito público como no privado, é mergulhar numa onda um tanto quanto fria e desconfortável, visto que nos aproxima da constatação sobre o quanto todos estamos submetidos a uma crescente vulnerabilidade face a esse sistema. Contudo, acreditamos que discutir e investigar essa temática pode conduzir-nos a caminhos de constante busca por práticas mais seguras no atendimento a pacientes nas unidades de saúde e a despertar para a importância de um atendimento mais humanizado nas relações entre aquele que cuida e aquele que precisa de cuidados. Conforme apresentamos, alguns autores abordam as mudanças de paradigma nos estudos da clínica médica, os quais apontam para a necessidade da comunicação entre paciente e profissional centrar-se, sobretudo, nas narrativas produzidas pelos pacientes como forma de expressar suas experiências da doença e, com isso, conduzir o tratamento para além dos roteiros técnicos e dos instrumentos tecnológicos, já que os discursos cotidianos desses pacientes podem oferecer subsídios terapêuticos importantes ao relacionamento clínico. Esse estudo reconhece, assim, que, por meio das narrativas, é possível compreender não apenas aspectos das experiências dos pacientes, mas elas se constituem, em certo sentido, como uma opção terapêutica para os pacientes ao possibilitar a organização de sentidos dessas experiências. Conforme discutido, os discursos de pacientes, muitas vezes, têm como característica o sofrimento e podem ter a função de propor meios de resistência a situações de dor e vulnerabilidade diversas, principalmente decorrentes das mudanças na oferta dos serviços de saúde, as quais afetam diretamente as relações de trabalho. Desse modo, embora não seja o escopo principal desse estudo, há de se mencionar, e até mesmo incitar, estudos que se dediquem a discutir também a vulnerabilidade dos profissionais de saúde em sua luta diária para equilibrar um atendimento eficiente, humanizado e justo diante das relações institucionais e mercadológicas a que estão submetidos.

## REFERÊNCIAS

- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, S. Leopoldo, v. 3, n. 2, p.74-87, 2005.
- BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro: narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópico*, S. Leopoldo, v. 6, n. 2, p. 76-85, 2008.

- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: BOURDIEU, P. *Usos e abusos da história oral*. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 183-191.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Justiça em números*. Disponível em: <https://paineis.cnj.jus.br/index.htm>. Acesso em: 10 maio 2020.
- CLARK, J. A.; MISHLER, E. G. Prestando atenção às histórias dos pacientes: o reenquadre da tarefa clínica. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p. 11-53.
- COUTO, R. C. et al. *II Anuário da segurança assistencial hospitalar no Brasil*. Belo Horizonte: Instituto de Estudos de Saúde Suplementar, 2018. Disponível em: <https://www.iess.org.br/cms/rep/Anuario2018.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.
- EWICK, P.; SILBEY, S. Narrating Social Structures: stories of resistance to Legal Authority. *American Journal of Sociology*, v. 108, p. 1328-372, maio 2003.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- GOFFMAN, E. Footing. Trad. Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 107-148.
- GOFFMAN, E. The frame analysis of talk. In: GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper and How, 1974. p. 496-559.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Heberle. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolinguística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.
- KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. Introduction. In: KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. *Social Suffering*. Berkeley: University of California Press, 1997. p. 9-27.
- LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972. p. 354-395.
- LODER, L. L. O modelo de Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). *Fala em interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 127-161.
- MAKARY, M. A.; DANIEL, M. Medical error-the third leading cause of death in the US. *BMJ* (Online), v. 353, maio 2016. Disponível em: <https://www.bmj.com/content/353/bmj.i2139>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- MISHLER, E. G. *The discourse of medicine: dialectics of Medical Interviews*. New Jersey: Ablex Pub. Corp., 1984.
- MISHLER, E. G. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 97-119.
- MISHLER, E. G. Patient stories, narratives of resistance, and the ethics of human care: a la recherche du temps perdu. *Health: an interdisciplinary journal for the social study of health, illness and medicine*, v. 9, n. 4, p. 431-541, 2005.
- OLIVEIRA, M. D. C. L. D.; BASTOS, L. C. Saúde, doença e burocracia pessoais e dramas no atendimento de um seguro saúde. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p. 161-187.

PINTO, D. D. S. As estórias de Larissa: o processo de construção da referência e as múltiplas “projeções do eu” em narrativas em uma entrevista psiquiátrica. *In*: RIBEIRO, B. M. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p. 121-141.

RAMPTON, B. *Interactional Sociolinguistics*. London: Centre for Language Discourse and Communication, King’s College London  
The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography (in preparation), 2017.

RIBEIRO, B. M. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). Apresentação. *In*: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (org.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB – CUCA, 2001. p. 7-10.

RIBEIRO, B. M. T.; PINTO, D. S. Medical Discourse, Psychiatric Interview. *In*: BROWN, K. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. Oxford: Elsevier, v. 7, 2005. p. 1-7.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora*, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, jan./dez., 2003. Tradução de: A simplest systematics for the organization for turn taking for conversation. *Language*, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E. “Narrative analysis” thirty years later. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 97-106, jan. 1997.

TANNEN, Deborah. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1989.



Recebido em 17/07/2020. Aceito em 08/12/2020.

## ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

SÍMBOLO	ESPECIFICAÇÃO
...	pausa não medida
(2.3)	pausa medida
(.)	pausa de menos de dois décimos segundos
.	entonação descendente
?	entonação ascendente
,	entonação intermediária, de continuidade
-	parada súbita
<b><u>Sublinhado</u></b>	ênfase no som
<b>MAIÚSCULA</b>	fala em voz alta ou muita ênfase
<b>°palavra°</b>	fala em voz baixa
<b>&gt;palavra&lt;</b>	fala em voz rápida
<b>&lt;palavra&gt;</b>	fala mais lenta
<b>:ou::</b>	alongamentos
[ ]	fala sobreposta
↑	som mais agudo do que os do entorno
↓	som mais grave do que os do entorno
<b>Hh</b>	aspiração ou riso
<b>.hh</b>	inspiração audível
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas
( )	fala não compreendida
<b>(palavra)</b>	fala duvidosa
<b>(( ))</b>	comentário do analista, descrição de atividade não vocal
<b>“palavra”</b>	fala relatada

**Fonte:** Convenções adaptadas de estudos da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974), com incorporações de Loder (2008)

# DA SINTAXE AO DISCURSO: LÍNGUA E IDEOLOGIA NA ANÁLISE DE DISCURSOS GENERIFICADOS

DE LA SINTAXIS AL DISCURSO: LENGUAJE E IDEOLOGÍA EN EL ANÁLISIS DE DISCURSOS  
DE GÉNERO

FROM SYNTAX TO THE DISCOURSE: LANGUAGE AND IDEOLOGY IN THE ANALYSIS OF  
GENDERED DISCOURSES

**Luciana Iost Vinhas\***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Em abril de 2019, o Presidente da República brasileira, Jair Messias Bolsonaro, fez uma declaração referindo-se ao turismo no país. Com base no dispositivo teórico-analítico da Análise do Discurso materialista, a presente reflexão tem o objetivo de analisar discursivamente esse enunciado, proferido pelo chefe do Executivo brasileiro, observando a forma como o discurso é formulado sintaticamente. Atentamos para a discursivização do gênero, entendendo que gênero e sexualidade são significadas pelo processo de interpelação ideológica, dependente do funcionamento de uma formação discursiva. Percebemos, com a análise, que o enunciado reproduz a violência de gênero a partir de uma formação discursiva conservadora, sendo possível essa observação através de um trabalho sobre a sintaxe que constitui a sequência discursiva em análise.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Discurso. Gênero. Formação Discursiva.

**RESUMEN:** En abril de 2019, el Presidente de la República de Brasil, Jair Messias Bolsonaro, hizo una declaración refiriéndose al turismo en el país. Basada en el dispositivo teórico-analítico del Análisis del Discurso materialista, la presente reflexión tiene el objetivo de analizar discursivamente ese enunciado, proferido por el jefe del Ejecutivo brasileño, observando la forma como el discurso está formulado sintácticamente. Prestamos atención a la discursivización del género, entendiendo que género y sexualidad son significados por el proceso de interpelación ideológica, dependiente del funcionamiento de una formación discursiva. Percibimos que, con el análisis, el enunciado reproduce la violencia de género a partir de una formación discursiva conservadora, siendo posible esa observación a través de un trabajo sobre la sintaxis que constituye la secuencia discursiva en análisis.

**PALABRAS CLAVE:** Lenguaje. Discurso. Género. Formación Discursiva.

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas. ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-2277>. E-mail: [lucianavinhas@gmail.com](mailto:lucianavinhas@gmail.com).

ABSTRACT: In April 2019, the President of the Brazilian Republic, Jair Messias Bolsonaro, made a statement referring to tourism in the country. Based on the theoretical-analytical device of the Materialist Discourse Analysis, the present study aims to analyze this statement discursively, made by the head of the Brazilian Executive, observing the way the saying is formulated syntactically. We pay attention to the discursivization of gender, understanding that gender and sexuality are signified by the process of ideological interpellation, which depends on the functioning of a discursive formation. We realized that, with the analysis, the statement reproduces gender violence from a conservative discursive formation, making this observation possible through a work on the syntax that constitutes the discursive sequence under analysis.

KEYWORDS: Language. Discourse. Gender. Discursive Formation.

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta de reflexão aqui apresentada<sup>1</sup> traz para debate elementos referentes à cena política brasileira após a eleição de Jair Bolsonaro para o mandato 2019-2022 na Presidência da República, atentando, especificamente, à discursivização sobre gênero a partir de um dizer do Presidente. Antes de tratarmos sobre esse processo, vamos estabelecer uma breve retomada das condições sócio-histórico-ideológicas de produção do discurso, a qual envolve uma dimensão política calcada em uma polarização, conforme será explicado.

Depois do pleito, diferentes estudos recorreram sobre aquilo que pode ter determinado o processo eleitoral de 2018: o Brasil se encontra(va) discursivamente afetado por uma diferença entre duas posições antagônicas no espectro ideológico concernente à dimensão discursiva política. Essa diferença entre posições antagônicas pode ser compreendida como uma *polarização*. Conforme Recuero e Gruzd (2019, p. 33), através de pesquisa investigando dados da rede social online Twitter, “[...] esse fenômeno [polarização] é representado pela constituição de polos opostos partidários, pouco conectados entre si”. Podemos interpretar que as formulações colocadas em circulação a partir de um dos polos não estabelecem relações parafrásticas com as formulações colocadas em circulação a partir do outro polo, o que caracterizaria, portanto, esse fenômeno da polarização – acarretando consequências na forma como os discursos produzem efeitos no processo de interpelação ideológica<sup>2</sup>.

Embora esse “fenômeno” da polarização seja atribuído a uma escala mundial, a presente reflexão tenta trabalhar no terreno das tensões e das disputas discursivas que tomam lugar na formação social brasileira atual. No Brasil, após o processo eleitoral de 2018, no qual Presidente, deputados federais e estaduais, senadores e governadores foram eleitos, registrou-se o amplo domínio, tanto no âmbito federal quanto na esfera regional, de partidos políticos aliados ao espectro ideológico da direita (LIMA, 2019). Esses partidos têm representantes no legislativo federal que se manifestaram favoráveis a projetos que diminuem os investimentos no bem-estar social (citamos a Emenda Constitucional nº 95/16, a chamada “PEC da Morte”, que congela os investimentos públicos em Educação e Saúde por 20 anos, com base no orçamento de 2016) e a projetos que retiram direitos historicamente conquistados pelas trabalhadoras e pelos trabalhadores do país, como a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103) e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017). Um desses partidos é o Partido Social Liberal (PSL), cuja maior força política estava representada pelo Presidente eleito Jair Bolsonaro<sup>3</sup>. O partido tomou força e se instalou, com vários representantes eleitos para o executivo e para o legislativo, em diferentes locais do país, e, juntamente com outros partidos de direita, passou a configurar, segundo nossa interpretação a partir dos dados da eleição de 2018, uma posição política, ideológica e de classe dominante<sup>4</sup>. Na figura de Bolsonaro, promete-se um enxugamento da máquina pública aliada à bandeira da Reforma da Previdência (promulgada em

<sup>1</sup> O presente texto foi anteriormente apresentado em duas ocasiões: na IX Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal do Rio Grande, em 17 maio de 2019, e em aula do Curso Livre “A Análise do Discurso e as noções que nos afetam” (PPGLET-UFRGS), a convite da Profa. Dra. Solange Mittmann, em 2 setembro de 2020.

<sup>2</sup> Dentre esses efeitos, podemos fazer referência ao discurso de ódio e à propagação de desinformação, os quais afetam a gestão democrática do país. Sobre esses assuntos, podemos citar Miguel (2019) e Costa e Silva (2020).

<sup>3</sup> O enunciado que será aqui analisado, produzido pelo Presidente Jair Bolsonaro em 2019, foi formulado quando o Presidente ainda estava filiado ao PSL. É importante destacar que, a partir de novembro de 2019, Bolsonaro se desfiliou do partido e passou a ficar sem partido (MAZUI; RODRIGUES, 2019).

<sup>4</sup> Os dados mostram a perda considerável de votos do PT nas eleições presidenciais de 2018, conforme informações da Folha de São Paulo (PT...2018).

novembro de 2019), que atinge, de forma impassível, a população mais pobre e mais vulnerável do país, mantendo os privilégios conquistados pelas classes política, jurídica e militar.

Tal era o cenário mais amplo da configuração sócio-histórico-ideológica do país em 2019, correspondendo, portanto, àquilo que se caracteriza, a partir da perspectiva teórica adotada neste artigo, como as condições de produção de discurso, ou seja, “[...] o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em ‘circunstâncias’ [CP] dadas” (PÊCHEUX, 2019 [1969], p. 31). As condições de produção correspondem ao contexto sócio-histórico-ideológico no qual podemos observar a configuração das formações discursivas, em seu funcionamento desigual, predominantemente aliadas ao discurso de direita, vinculado ao capitalismo em sua versão neoliberal. O carro-chefe do discurso bolsonarista se sustenta na economia, atendendo aos interesses dos oligopólios na redução da soberania nacional pública, através tanto da reforma da Previdência quanto da privatização de estatais. Esse cenário já se desenhava no governo de Michel Temer, quando se anunciava a venda dos campos do pré-sal a grupos estrangeiros, respondendo a uma demanda do capital financeiro externo e negligenciando a possibilidade de o país se beneficiar com os recursos advindos do petróleo<sup>5</sup>. As implicações da gestão neoliberal envolvem “[...] a privatização de empresas públicas, a desregulação do mercado financeiro, a redução de participação do papel do Estado em obras sociais e assistenciais, a precarização das leis trabalhistas, o desemprego massivo e a alta inflação” (ZANDWAIS, 2019, p. 113).

No entanto, mesmo baseando todo o funcionamento dos seus ministérios na diminuição de recursos públicos, e, por conseguinte, na abertura para o capital externo, e configurando a gestão de todo um país como uma gestão meramente econômica, Bolsonaro termina de compor a sua imagem de Presidente por meio de declarações polêmicas, reproduzindo saberes conservadores e inconstitucionais, os quais afetam diferentes membros da população brasileira. Seus pronunciamentos atingem aqueles que não falam da posição da branquitude, da cisheteronormatividade, nem da posição de classe burguesa. A gestão econômica neoliberal se alia, assim, à reprodução do patriarcalismo e do racismo, sendo possível, portanto, estabelecer uma relação entre o discurso conservador e o discurso neoliberal, que lucra com o processo de opressão das categorias sociais subalternizadas.

Um de seus pronunciamentos será o objeto de análise do presente trabalho. Entendendo a importância de se refletir sobre os efeitos de sentido possíveis de serem estabelecidos a partir desses enunciados, proferidos por um sujeito-falante que ocupa o lugar mais alto do Executivo brasileiro, esta proposta de pesquisa, ancorada na Análise de Discurso materialista (AD), conforme proposta por Michel Pêcheux e colaboradores, tem o objetivo de, a partir de um recorte de um pronunciamento de Jair Bolsonaro, promover uma análise discursiva observando o funcionamento sintático de uma sequência discursiva (SD). Conforme será trabalhado, a SD, segundo o gesto interpretativo que será desenvolvido, reproduz a violência de gênero e, por isso, a análise discursiva empreendida almeja trabalhar sobre formulações que colocam em circulação saberes do interdiscurso que reproduzem esse tipo de violência.

O enunciado que será objeto de análise foi dito pelo Presidente da República no dia 25 de abril de 2019. Durante um café da manhã com jornalistas, ao falar sobre turismo no país, ele fez a seguinte declaração: “Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro. Temos famílias”<sup>6</sup>. O episódio aconteceu com a demissão do diretor de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, em função da produção de uma propaganda censurada por Bolsonaro<sup>7</sup>.

Para atingir o objetivo proposto, vamos, em um primeiro momento, apresentar alguns elementos teóricos da Análise de Discurso que serão fundamentais para o desenvolvimento da análise. Assim, em seguida da apresentação desses elementos, o enunciado

<sup>5</sup> Conforme Reichow, Mello e Carleial (2018, p. 146), poucos meses após o golpe de 2016, “[...] passou-se ao corte de direitos sociais, de desregulações fulcrais na economia do petróleo e, essencialmente, na visualização da PETROBRAS como um ativo financeiro – desaguando na venda de campos do pré-sal, nas mudanças de gestão da estatal e na instituição de uma nova política de preços. E com essa implementação, novamente, de um modelo neoliberal e privatizante, consolidam-se as interpretações de que uma das motivações do próprio golpe foi entregar o pré-sal para os grupos internacionais do petróleo e, idealmente, privatizar a PETROBRAS”.

<sup>6</sup> Redação Pragmatismo (2019).

<sup>7</sup> A propaganda do Banco do Brasil censurada por Bolsonaro era “marcada por um tom jovial, diversidade de raça e estilo dos atores e atrizes convidados” (ÁLVARES, 2019), e, segundo Bolsonaro, “não é censura, é respeito com a população brasileira”. A citação foi retirada da sua página do Twitter em publicação do dia 4 de maio de 2019.

proferido por Bolsonaro será retomado, para que seja realizada a descrição e a interpretação do *corpus*, com base nos pressupostos da AD materialista.

## 2 PRESSUPOSTOS FUNDAMENTAIS DA ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA

A AD se constitui como um campo do conhecimento comprometido com a compreensão da relação entre linguagem, subjetividade e sociedade no processo de constituição dos sentidos. Seu objetivo só é atingido pela articulação, proposta por Michel Pêcheux, entre três regiões do conhecimento, a saber, a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. A proposta do filósofo se ancora no pressuposto de que o processo de constituição dos sentidos (e dos sujeitos) se dá materialmente na língua, e esse processo não se destaca de um funcionamento político, ideológico e de classe.

No que concerne ao materialismo histórico, é possível afirmar que Louis Althusser proporciona um diferencial nesses estudos, contribuindo com a teorização sobre os aparelhos (ideológicos e repressivo) de Estado. Por sua vez, Michel Pêcheux, filósofo aluno de Althusser, produz avanços importantes ao considerar o materialismo em relação com a linguagem. Para ele, a forma de existência material por excelência da ideologia é a língua. Se existe dominação de classe, essa dominação toma forma na língua, e, com base nisso, o autor cria uma teoria dos processos semânticos baseada no funcionamento da ideologia e na posição ocupada pelos sujeitos na luta de classes.

Para que seja possível compreender o funcionamento do discurso, a AD lança mão de alguns conceitos que permitem o desenvolvimento de reflexões calcadas em uma perspectiva materialista do trabalho da ideologia. Na tentativa teórico-analítica de se resgatar o processo discursivo a partir da base linguística, o analista de discurso relaciona o que é dito com aquilo que não é dito, e, nesse trabalho, consegue formular análises que articulam a descrição linguística, pensando em trabalhos que enfoquem a linguagem verbal, e a interpretação, em um batimento constante entre teoria e análise. Assim, o trabalho do analista acontece como em um processo em espiral: da teoria para a análise, da análise para a teoria, sempre avançando mais no processo de descrição e interpretação do *corpus* e, em função disso, nunca retornando para o mesmo lugar (ao contrário do que aconteceria em um processo pendular).

Na AD, entende-se que não se pode tudo dizer: a língua é incompleta, assim como o sujeito é incompleto. Em função disso, algo sempre resta na relação de sentidos, algo sempre deixa de ser dito. Trata-se de uma relação dialética, fundamental para a forma como as análises são desenvolvidas, pois se baseia na contradição entre os saberes que estão em disputa para serem colocados em circulação e para interpelarem os sujeitos. Segundo Orlandi (2003a, p. 34), a prática de leitura discursiva “[...] consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária”. Cabe ao analista realizar uma leitura não literal da materialidade em análise, colocando em xeque os saberes da ideologia dominante que teimam em se fazer presentes, representantes da formação social capitalista.

No esforço de tentar compreender esse processo, é importante dizer o seguinte: para que o discurso seja colocado em circulação a partir de uma determinada formulação, existe um encaixe entre aquilo que é possível de ser dito (todos os saberes que estão no interdiscurso, organizados em formações discursivas) e como isso será dito (a forma linguística como isso ganhará corpo). Sendo assim, a relação entre o mundo e a língua não se dá de forma direta, pois, entre a língua e o mundo se impõe a ideologia, determinando as interpretações possíveis. O sujeito, como diz Orlandi (2003b), é injungido a interpretar, pois não se pode estar fora da ideologia. Essa injunção à interpretação indica que, sempre que o sujeito se depara com uma determinada forma de existência material, existe a interpretação dessa materialidade a partir da formação discursiva (FD) com a qual se identifica. Sendo assim, o todo do interdiscurso não é acessado pelo sujeito, pois esse resgate é parcial, sendo o resto do interdiscurso ocultado pelo efeito ideológico necessário para a livre submissão do sujeito a um determinado grupo de saberes.

As formações discursivas “determinam, assim, a significação que tomam as palavras” (TEIXEIRA, 2005, p. 33), ou seja, “as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma *formação discursiva* a outra” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007, p. 26); com essa

definição, podemos compreender que a FD é necessária para o estabelecimento de sentido, o qual não está desvinculado do processo de assujeitamento do sujeito à ideologia. A formação discursiva representa a garantia de que a ideologia se divide, visto que ela não é idêntica a ela mesma, e essa divisão não existe sem contradição, presente no complexo com determinante do interdiscurso. O interdiscurso é, portanto, aquilo que “[...] determina uma FD, ou seja, o interdiscurso contém os dizeres que não podem ser ditos no âmbito de uma dada FD” (INDURSKY, 2007a, p. 6).

Ao se identificar com uma formação discursiva, o sujeito não se identifica com outras formações discursivas presentes no interdiscurso, o que revela a relação de antagonismo necessária para a organização das formações discursivas. No entanto, apesar de existir esse antagonismo, as formações discursivas não são homogêneas, o que indica que saberes advindos de outras formações discursivas podem se fazer presentes na organização de uma FD, justificável pelo caráter lacunar da forma-sujeito (INDURSKY, 2007b). Essa identificação é necessária para que o sujeito possa significar o mundo, e esse processo de atribuição de sentido se dá a partir da FD enquanto uma posição política, ideológica e de classe (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007). Assim, não existe atribuição de sentido desvinculada do funcionamento ideológico, representada por uma parte do interdiscurso com a qual o sujeito se identifica.

Aqui podemos marcar a importância de se considerar a formação discursiva como conceito fundamental para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da Análise de Discurso. A FD se mostra como noção que representa a articulação entre inconsciente e ideologia, ou, nas palavras de Pêcheux (2009a), entre o assujeitamento ideológico e o recalque inconsciente. Essa noção traz à tona a observação da contradição na determinação dos processos discursivos, através do trabalho dialético sobre aquilo que é dito em relação com o que não é dito; ela opera como conceito que não abre mão da forma de existência material da ideologia para o processo de estabelecimento de efeito de sentido, em relação histórica de sobredeterminação; e ela se torna o ponto no qual se pode instalar a contradição a partir de seu “interior”, a partir daquilo que poderia e deveria ser dito com base na sua forma-sujeito, processo que pode surgir pelos efeitos da atuação do inconsciente. A base linguística movimenta todas essas possibilidades de trabalho com a formação discursiva, que materializa as relações designadas pelos campos do materialismo histórico-dialético e pela psicanálise na constituição do quadro epistemológico da AD. Para isso, tomando a Análise de Discurso como suporte teórico, o princípio fundamental é o de dar visibilidade aos efeitos do ideológico nas questões que envolvem a linguagem (LEANDRO-FERREIRA, 2000), e, nesse processo, é importante entender que o sujeito do discurso mantém “[...] uma relação ativa no interior de uma dada formação discursiva: assim como é determinado, também a determina, por força de sua prática discursiva” (LEANDRO-FERREIRA, 2003, p. 192).

Antes de passarmos à próxima seção do artigo, resta necessário apresentar a forma como o discurso generificado é compreendido no âmbito da Análise de Discurso. Para tanto, tomamos como base a proposta de Zoppi-Fontana e Ferrari (2017, p. 9), em que as autoras defendem “[...] a necessidade de se pensar no funcionamento da interpelação ideológica como um processo sempre-já-gendrado, ou seja, que sofre a sobredeterminação de identificações simbólicas de gênero e sexualidade”. Assim, no que concerne ao discurso generificado, o efeito de sentido estabelecido sobre gênero e sexualidade é determinado pela forma como o sujeito se relaciona com a ideologia; em outras palavras, o estabelecimento de sentido sobre gênero e sexualidade depende da identificação do sujeito com determinada formação discursiva, e é isso o que observaremos com o processo de descrição e interpretação do *corpus*.

As questões teóricas trazidas acima são importantes para compreender como a AD realiza suas discussões, ancorada em uma concepção de subjetividade afetada pelo ideológico e pelo inconsciente, sendo o processo de constituição, circulação e formulação dos sentidos (ORLANDI, 2005) afetado por essa relação dialética. A próxima seção do texto, com base nessas questões, tenta trazer uma proposta de descrição e de interpretação do *corpus*, a saber, da fala de Bolsonaro sobre turismo (sexual) no Brasil.

### 3 BASE LINGUÍSTICA E PROCESSO DISCURSIVO: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Com alguns elementos sobre a Análise de Discurso trabalhados, passaremos ao desenvolvimento da análise aqui proposta. Primeiramente, vamos retomar o enunciado proferido pelo Presidente brasileiro e, também, as condições imediatas de produção que envolveram o acontecimento: conforme já mencionado, fazemos referência a um enunciado pronunciado por Jair Bolsonaro

no dia 25 de abril de 2019, quando, durante um café da manhã com jornalistas, ao falar sobre turismo no país, fez a seguinte declaração: “Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro. Temos famílias”. Esse episódio ocorreu juntamente com a demissão do diretor de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, Delano Valentim, por ocasião da produção de propaganda da instituição censurada por Bolsonaro.

Por que esse enunciado nos interessa especialmente? Aqui chegamos ao segundo momento do desenvolvimento da análise, a qual teve início com a apresentação das condições imediatas de produção do discurso. Cabe relevar o que causa incômodo naquilo que é dito pelo Presidente, o que, no enunciado, mobiliza o olhar do analista de discurso. Essa mobilização do olhar especializado do analista tem relação não somente com aquilo que se coloca como condições imediatas de produção, mas com o funcionamento das formações discursivas, relacionadas às condições sócio-histórico-ideológicas (amplas) de produção do discurso, promovendo a problematização sobre o dito em confronto com o não-dito. Assim, conforme Mittmann (2010, p. 87), partimos da materialidade linguística para a discussão sobre a materialidade histórica, entendendo-se que a materialidade histórica não concerne à “[...] situação de enunciação (eu-tu/aqui- agora), mas que é somente a partir da identificação particular do sujeito de discurso com uma formação discursiva (FD) que é possível re-dizer o já-dito, que por ser dito em condições particulares já é re-significado”.

Esta reflexão mobilizará especialmente uma formação discursiva compreendida como conservadora, que atualiza saberes vinculados a uma posição política, ideológica e de classe associada a saberes homofóbicos e misóginos, por exemplo, ao mesmo tempo em que se coloca a favor da família tradicional. Chamaremos essa formação discursiva de FD Conservadora, a qual se coloca em aliança com saberes advindos do espectro da extrema direita da ideologia política bolsonarista.

Apesar de já adiantarmos essa consideração referente à FD, é importante deixar registrado, neste momento, que entendemos, conforme o mecanismo de descrição e interpretação próprio da teoria, que a nomeação da formação discursiva não se dá *a priori*, pois, caso isso acontecesse, estaríamos ignorando o pressuposto fundamental que diz respeito à base materialista (e não idealista) da teoria. Somente um processo analítico de base idealista poderia ter as formações discursivas configuradas antes mesmo da observação do material de análise. Ao nos referirmos à formação discursiva de extrema direita, estamos adiantando algo obtido a partir da descrição e interpretação do *corpus*, conforme será a seguir apresentado. Traremos, portanto, os elementos que nos levam a essa configuração no decorrer da análise apresentada nesta seção.

Após a reflexão sobre o que chama a atenção do olhar da analista, podemos promover a realização de paráfrases a partir daquilo que é dito. Com isso, começamos a construir a configuração da formação discursiva de referência. A sequência discursiva “Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro. Temos famílias”, poderia, segundo nosso gesto de interpretação, ser dita de cinco outras formas, pelo menos. Vamos apresentar essas paráfrases a seguir.

(1) *O sexo com mulheres está liberado, mas o excesso de sexo homossexual masculino não pode acontecer, pois precisamos respeitar as famílias.* Com essa primeira paráfrase, observamos que não se impõe uma restrição ao sexo livre com mulheres. O sexo heterossexual é permitido, ao passo que o sexo homossexual masculino não o é. Também percebemos que o sexo está liberado, mas não fica explícito para quem o sexo com mulheres está liberado. A justificativa para essa restrição se dá pela necessidade de se respeitar as famílias. Existe, portanto, uma relação de sentido de explicação entre o primeiro período e o segundo.

(2) *As pessoas interessadas em vir ao Brasil para fazer sexo com mulher podem fazê-lo, desde que não façam sexo homossexual, pois temos famílias que precisam ser respeitadas.* A partir da primeira paráfrase, conseguimos elaborar mais uma possibilidade de dito por essa rede de formulações, ou seja, pela mesma formação discursiva. Na primeira paráfrase elaborada, não está dito para quem o sexo com mulheres está liberado (assim como não está dito no enunciado de Bolsonaro). Aqui, realizamos uma alteração de forma a colocar o interlocutor em evidência (*as pessoas*), visto que Bolsonaro se dirige a alguém quando enuncia (Bolsonaro se dirige a *quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher*).

(3) *Os homens que quiserem vir aqui fazer sexo com mulher, podem vir, mas não podem vir aqui fazer sexo com outros homens, pois as famílias não podem ser expostas a esse tipo de coisa inaceitável.* A terceira paráfrase desloca *as pessoas* para *os homens*, pois

reconhecemos que Bolsonaro se dirige a homens quando autoriza o sexo heterossexual e interdita o sexo homossexual no Brasil. O sexo homossexual é inaceitável para as famílias brasileiras, e, em função disso, o Brasil não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay. O turismo heterossexual pode acontecer, mas não pode acontecer o turismo homossexual.

(4) *Eu autorizo que homens estrangeiros venham aqui comer as mulheres brasileiras, mas não podem comer homem, pois eu considero isso inaceitável para as nossas famílias cisheteropatriarcais religiosas.* Ao dizer “quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade”, Bolsonaro regulamenta a conduta sexual do turista homem estrangeiro no Brasil; sendo assim, é possível interpretar tal enunciado como uma autorização, por isso dizemos a paráfrase iniciada *Eu autorizo*. A relação entre os turistas e as mulheres brasileiras é puramente sexual, como se fossem disponíveis para satisfazer o prazer dos estrangeiros que querem fazer sexo. Ao mesmo tempo, Bolsonaro, quando traz à tona as famílias, imaginariamente as representa como *uma* família específica, a família cisheteropatriarcal religiosa; o que diz traz o efeito naturalizado produzido pelo significante *família*, pois não vê a necessidade de especificá-la com um adjunto adnominal. A família cisheteropatriarcal religiosa é a única família possível a partir dessa formação discursiva, que determina a representação imaginária colocada em circulação por Bolsonaro.

(5) *Eu autorizo somente o turismo heterossexual masculino no Brasil, em respeito às famílias cisheteropatriarcais religiosas.* Com o processo de deslizamentos no interior da mesma formação discursiva, podemos chegar ao enunciado proposto em (5). Isso nos leva a questionar o que estaria permitido pelas famílias, as quais autorizariam determinado tipo de conduta sexual por parte dos homens estrangeiros e das mulheres brasileiras. Além disso, também chama a atenção o efeito de autorização/desautorização produzido a partir daquilo que Bolsonaro diz, o que nos remete à Teoria dos Atos de Fala: dizer é fazer, ou seja, quando o sujeito-falante diz, ele se coloca em um lugar imaginário que o permite *executar* o que pensa, o que pode ser aproximado de um funcionamento autoritário do discurso (ORLANDI, 2006), baseado em uma perspectiva autocrática da república. O sujeito-falante se representa imaginariamente como aquele que pode e deve autorizar ou desautorizar, da mesma forma que um capitão do exército, que um mito... que um ditador.

Através das paráfrases apresentadas, temos o dito em relação com o que não é dito pela mesma formação discursiva. São outras formulações possíveis de serem colocadas em circulação, as quais apresentam o funcionamento da formação discursiva de referência. Vamos, então, percebendo a possibilidade de designá-la como FD Conservadora, em função de autorizar saberes que significam a família como cisheteropatriarcal, a partir da qual são interdidadas relações homossexuais masculinas, mas, ao mesmo tempo, a mulher pode se tornar objeto do desejo do homem heterossexual.

A partir daquilo que Bolsonaro diz, ou seja, “Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro. Temos famílias”, operamos paráfrases possíveis de serem ditas pela mesma rede de formulações ideologicamente amarrada, delimitada. Assim, chegamos à paráfrase final. É como se Bolsonaro dissesse: *Eu autorizo o turismo heterossexual masculino no Brasil, em respeito às famílias cisheteropatriarcais religiosas.*

Com esse movimento parafrástico, chegamos ao momento da realização do movimento polissêmico. Nos questionamos, então, o que não poderia ser dito a partir dessa mesma rede de formulações, isto é, a partir dessa mesma formação discursiva. Por exemplo: *Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro.* Nessa formulação, retiramos o segundo período, que acrescenta “Temos famílias”. Parece que uma das justificativas para a autorização de um tipo de turismo (e negação de outro) está na família tradicional brasileira, a qual não pode ser afetada pelo “fantasma” da homossexualidade. Assim, com o apagamento do segundo período, teríamos algo que não poderia ser dito por uma formação discursiva antagônica.

Da mesma forma, não poderia ser dito: *Quem quiser vir aqui fazer sexo, fique à vontade.* É impossível, dessa posição, não acrescentar o complemento nominal *com mulheres* ao Nome *sexo*. É necessário restringir qual tipo de prática sexual é autorizada, pois há práticas possíveis e há práticas impedidas de acontecerem pelo respeito às famílias tradicionais. Caso façamos alguns apagamentos de segmentos do enunciado, ele não pode mais ser formulado pela formação discursiva de referência, tida como Conservadora. Não é possível dizer somente *Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade*, sem que se faça referência ao impedimento do

sexo homossexual. Da mesma forma, é impossível deixar de fazer referência às famílias, pois, a partir dessa rede de significação, a família (cisheteropatriarcal) é ponto a partir do qual as condutas sexuais se definem e se normatizam.

Além disso, seria impossível substituir *Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher* por *Quem quiser vir aqui fazer sexo com homem*, já que o homem não pode ser significado a partir de uma posição de passividade e de objetificação. É impedido, portanto, da posição da FD de referência, que se convide mulheres para virem ao Brasil fazer sexo com homens. Entendemos que, ainda, o enunciado *O sexo no Brasil está liberado para quem quiser, desde que sem exploração sexual e com regulamentação da prostituição* seria impedido totalmente de emergir pela Formação Discursiva Conservadora, a qual não contempla os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, entende as mulheres como subjugadas ao homem e não tem interesse no cessamento de práticas de exploração sexual, justamente porque entende o turismo sexual como necessário e justificável, sendo, inclusive, possível para as famílias.

Esses movimentos polissêmicos em relação à FD de referência nos aproximam do processo de deslocamento configurado por Mittmann (2014), ao passo que os movimentos parafrásticos podem ser compreendidos como deslizamentos. Esses deslocamentos e deslizamentos ajudam na configuração da formação discursiva de referência, ou seja, da formação discursiva a partir da qual a produção de determinada materialidade é possível, posto que é significada com base em determinada região do interdiscurso.

Avançando mais no desenvolvimento da análise, podemos buscar outras formulações possíveis de serem colocadas em circulação pela formação discursiva de identificação do sujeito-enunciador. Assim, chegamos a possibilidades como *A família é composta por um homem e por uma mulher*; *A homossexualidade deve ser reprimida e interdita*; *Mulheres podem ser objeto do prazer do homem*; *Mulheres podem ser comercializadas para práticas sexuais*; *Gays não são previstos no funcionamento das famílias*; *O país não pode ter fama de país gay*; e *O país pode ficar conhecido como paraíso do prazer heterossexual*. Tudo isso pode e deve ser dito a partir dessa posição. Tudo isso possibilita que o sujeito-falante coloque em circulação a formulação em análise. Assim funciona a formação discursiva como aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada: ao mesmo tempo em que Bolsonaro pode e deve atualizar tais enunciados, vinculados a uma posição de extrema direita, ele não pode e não deve atualizar enunciados advindos de uma posição antagônica.

Podemos tentar resgatar, ao mesmo tempo, enunciados possíveis de serem ditos a partir da posição antagônica: enunciados censurados na nossa formação discursiva de referência. Temos, por exemplo: *A família não precisa ser composta somente por pessoas de sexo diferente*; *A orientação sexual é livre para os sujeitos, assim como a identificação de gênero*; *Mulheres não são entendidas como objeto do prazer do homem*. *Mulheres têm liberdade sexual*; *Mulheres não podem ser comercializadas para práticas sexuais*. *A atividade de prostituição pode ser regulamentada*; *Gays (LGBTQI+) podem compor famílias*; e *Ninguém está interessado na fama que o país tem (ou não tem) com relação à conduta sexual das pessoas*. Essas formulações são, portanto, interditas a partir da posição da qual Bolsonaro fala.

Cabe, ainda, nesse gesto de análise, realizar uma pequena descrição linguística. O enunciado completo é: “Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro. Temos famílias”. Há, nesse recorte, um período composto por coordenação [Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro], sendo que a primeira oração do período é composta por um vocativo [quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher] e uma oração no imperativo acompanhada de uma oração coordenada [mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro], introduzida por conjunção adversativa [mas]. Em seguida, o enunciado é complementado pelo período simples [Temos famílias].

[Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher] funciona, então, como vocativo. O sujeito enunciador está construindo um diálogo com um interlocutor imaginário, a quem autoriza a vir ao Brasil como turista para transar com mulher. A autorização de Bolsonaro traz como efeito o seguinte não-dito: pode fazer sexo com mulher, logo, não pode fazer sexo com homem. Caso a oração coordenada não tivesse sido introduzida [mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro], a prática de sexo autorizada seria de turistas estrangeiros com mulheres brasileiras, podendo ser praticado tanto por mulheres quanto por homens estrangeiros. No entanto, ao completar o período com [mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro], entende-se que a prática sexual gay está sendo compreendida por Bolsonaro como restrita à prática de sexo com homens, posto que o sexo com mulheres está autorizado, mas não o sexo gay. Logo, se o interlocutor pode transar com mulheres, mas não pode praticar sexo

homossexual, entende-se que seu interlocutor imaginário é homem. O sujeito-enunciador, imaginariamente constrói o seu interlocutor como sendo um homem que está interdito a fazer sexo homossexual, e pode-se interpretar que homens gays não podem vir ao Brasil para fazer sexo, sendo esse imaginário forjado pela determinação da formação discursiva de referência.

Temos, na declaração de Bolsonaro, dentre outros efeitos de sentido possíveis, os seguintes: (1) um apagamento da possibilidade de mulheres quererem vir ao Brasil para fazer sexo com homens; (2) a repressão/censura da homossexualidade masculina; e (3) o apagamento da homossexualidade feminina, dentre outras possibilidades de relações referentes a práticas sexuais, identificações de gênero e orientações sexuais.

[Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade] poderia ser parafraseado como um período composto por subordinação: [Se alguém quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade]. A construção sintática empregada tem efeito de condição, como se somente o sexo com mulheres, praticado por homens heterossexuais, fosse permitido no Brasil. Em seguida do vocativo, surge o período no imperativo [fique à vontade], no qual Bolsonaro dá total liberdade aos estrangeiros que se quiserem utilizar das mulheres brasileiras para a prática de sexo. Com isso, podemos compreender que a forma como Bolsonaro representa a mulher está vinculada a sentidos de subserviência, de mercadoria, de provedora de prazer para o homem, cuja existência é determinada pela posição dominante cisheteropatriarcal masculina.

O Brasil, assim, pode ser o paraíso do sexo heterossexual masculino, e isso é permitido pela posição dominante, ou seja, pode e deve ser dito na identificação com uma formação discursiva aqui denominada como FD Conservadora. Por essa FD, o homem só pode ser significado como heterossexual. Podemos entender, então, que o “sexo com mulher” é previsto pelo turista e, também, pelo brasileiro. Parece que a família “tradicional” brasileira prevê esse tipo de comportamento masculino, pois os estrangeiros podem vir aqui e usar das mulheres (não casadas) para fazerem sexo.

Ainda, podemos partir do vocativo, compreendido aqui pelo funcionamento de uma oração subordinada adjetiva restritiva reduzida de infinitivo: [quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher] poderia ser equivalente a [aquele que quiser vir aqui fazer sexo com mulher]. Pêcheux (2009a), quando fala das restritivas e das explicativas, faz trabalhar a noção de pré-construído e de discurso transversal, respectivamente. A restritiva está funcionando, no discurso de Bolsonaro, como saber naturalizado, próximo da teorização sobre o funcionamento do pré-construído como aquilo *que todo mundo sabe*: é natural fazer sexo com mulher. Tal seria a posição hegemônica, que reproduz saberes de ordem machista, e é reproduzida pelo próprio Presidente da República.

Partindo para a segunda parte do recorte analisado, Bolsonaro introduz uma oração coordenada sindética adversativa [mas não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro]. O operador de contração impõe uma negação, um impedimento, uma censura. Questionamos, inclusive, o emprego da conjunção adversativa, porque parece que a introdução de uma coordenada explicativa seria a articulação mais adequada: [Quem quiser vir aqui fazer sexo com mulher, fique à vontade, **pois** não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro]. Sendo assim, o **mas**, apesar de ser entendido, pela tradição gramatical, como conjunção adversativa, ou seja, como uma conjunção que introduz uma oposição, na sequência analisada não possui esse funcionamento<sup>8</sup>.

O sujeito-falante estabelece uma censura que diz respeito à imagem do país: [não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro]. “Aqui dentro” surge tendo como referente o país Brasil, o qual emerge como pressuposto, já que Bolsonaro, por meio do uso excessivo dos dêiticos, não introduz o referente sobre o qual sua fala trata: aqui/aqui dentro. Poderíamos fazer uma paráfrase: [O Brasil não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay]. Poderíamos até pensar o seguinte: o Brasil não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay, mas pode ficar conhecido como paraíso do mundo heterossexual, pois o sexo com mulheres foi autorizado pelo Presidente. O Brasil não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay, porque, segundo ele, temos famílias.

<sup>8</sup> Agradeço ao comentário feito pela professora Solange Mittmann, em aula do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, sobre essa questão referente ao funcionamento da conjunção adversativa.

O período simples introduzido em seguida [Temos famílias] funciona como uma oração coordenada sindética explicativa: [não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro, **porque** temos famílias]. A justificativa para a censura à homossexualidade masculina se dá em função da existência de famílias, que não são famílias homossexuais. Em resumo, Bolsonaro imaginariamente representa a família brasileira como aquela constituída por homem e mulher, em que o homem pode transar com outras mulheres, já que o paraíso do mundo heterossexual seria permitido.

Com a análise aqui desenvolvida, que parte da materialidade da língua para o processo discursivo, conseguimos compreender o funcionamento de uma formação discursiva conservadora, a partir da qual seria possível dizer o enunciado em foco. Nossa interpretação aponta, então, para a possibilidade de reprodução de violência de gênero prevista pelo funcionamento dessa formação discursiva, considerando que, ao falar sobre o turismo sexual no Brasil, coloca-se em circulação saberes sobre a mulher, sobre o homem e sobre homossexuais que hierarquizam as identificações de gênero e as simbolizam como dependentes da determinação sexual biológica. Através da relação entre o que é dito e o que não é dito, conseguimos chegar a essas considerações; conforme Mittmann (2010, p. 92), “[...] o analista lança mão de traços sintáticos e lexicais para, do ponto de vista discursivo, remeter ao já-lá da interpelação ideológica e do interdiscurso”. Foi isso o que tentamos fazer com o presente trabalho.

#### 4 CONCLUSÃO

Nossa reflexão, com a descrição e interpretação de uma sequência discursiva recortada de fala de Jair Bolsonaro, Presidente do Brasil, trouxe o resgate das condições sócio-histórico-ideológicas de produção do discurso pela observação do funcionamento sintático do enunciado em análise. Através da relação entre o dito e o não-dito, chegamos à constatação do pressuposto fundamental da Análise de Discurso de que a língua possui autonomia relativa, o que significa dizer que a língua não possui o significado atrelado às palavras que são formuladas pelo sujeito-falante, mas, na verdade, o significado é dependente de uma posição política, ideológica e de classe com a qual o sujeito se identifica. Assim, o sentido não está na palavra *mulher*, por exemplo, mas nos processos léxico-sintáticos produzidos a partir do funcionamento das formações discursivas: a língua possui autonomia relativa, e é determinada pelos processos sócio-histórico-ideológicos. É a partir dela, portanto, que podemos acessar esses processos e, também, modificá-los.

Com o estabelecimento da formação discursiva conservadora como formação discursiva de referência, conseguimos resgatar aquilo que é possível de ser dito a partir da posição daquele que enuncia a sequência em foco. Nosso gesto de interpretação conclui que há, com o enunciado colocado em circulação, uma reprodução de violência de gênero ao se tratar sobre o turismo sexual no Brasil. Ao mesmo tempo em que se faz uma autorização referente ao turismo heterossexual, se desautoriza o turismo homossexual, sendo estabelecida, portanto, uma relação hierárquica entre a posição dominante masculina cisheteronormativa, determinada por um discurso dominante patriarcal, no seio da formação social capitalista. Ao invés do “nacionalismo ofendido” (FRANÇA, 2016), a formulação reproduz o estereótipo dominante do Brasil como país do turismo sexual pelo discurso oficial da Presidência da República.

#### REFERÊNCIAS

ÁLVARES, D. Bolsonaro diz que veto à propaganda do Banco do Brasil foi “respeito com a população”. *Congresso em Foco Uol*, 4 maio 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/bolsonaro-diz-que-veto-a-propaganda-do-banco-do-brasil-foi-respeito-com-a-populacao-veja-video/>. Acesso em: 13 agosto 2020.

COSTA E SILVA, M. da V. O discurso de ódio e a polarização podem levar ao colapso do regime democrático? *Revista Humanidades e Inovação*, v. 7, n. 3, p. 386-391, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1727>. Acesso em: 11 set. 2020.

- HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.
- INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela. In: INDURSKY, F.; LEANDRO-FERREIRA, M. C. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007a. p. 163-172.
- INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007b. p. 75-88.
- LEANDRO-FERREIRA, M. C. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- LEANDRO-FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua no discurso. *Organon*, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.
- FRANÇA, G. Sobre (e n) o corpo: o discurso do turismo sexual nos ambientes digital e off-line. *Redisco*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/redisco/article/view/2520>. Acesso em: 11 set. 2020.
- LIMA, F. R. de. As eleições de 2018 e a ascensão da extrema direita no Brasil. *Revista Percorso – NEMO*, Maringá, v. 11, n. 1, p. 207-215, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percorso/article/view/49779>. Acesso em: 11 set. 2020.
- MAZUI, G.; RODRIGUES, P. Bolsonaro anuncia saída do PSL e criação de novo partido. G1 política, Brasília, 12 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/11/12/deputados-do-psl-dizem-que-bolsonaro-decidiu-deixar-partido-e-criar-nova-legenda.ghtml>. Acesso em: 13 de ago. 2020.
- MIGUEL, L. F. Jornalismo, polarização política e a querela das fake news. *Estudos em jornalismo e mídia*, v. 16, n. 2, p. 46-58, julho-dez de 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2019v16n2p46>. Acesso em: 11 set. 2020.
- MITTMANN, S. Heterogeneidade constitutiva, contradição histórica e sintaxe. *Revista Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 6, n. 1, p. 85-101, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/1380>. Acesso em: 11 set. 2020.
- MITTMANN, S. Formação discursiva e autoria na produção e na circulação de arquivos. *Conexão Letras*, v. 9, n. 11, p. 31-40, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55136>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003a.
- ORLANDI, E. Introdução. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003b. p. 7-24.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009a.

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009b. p. 269-281.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Eni Puccinelli Orlandi e Greciely Costa. Campinas: Pontes Editores, [1969] 2019. p. 17-63.

PT perde votos em todas regiões e fica isolado no Nordeste. *Folha de São Paulo* [on-line], São Paulo, 30 out. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/pt-perde-votos-em-todas-regioes-e-fica-isolado-no-nordeste.shtml>. Acesso em: 13 ago. 2020.

RECUERO, R.; GRUZD, A. Cascatas de *Fake News* políticas: um estudo de caso no Twitter. *Galaxia*, São Paulo, n. 41, p. 31-47, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gal/n41/1519-311X-gal-41-0031.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

REDAÇÃO PRAGMATISMO. "Quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade", diz Bolsonaro. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/04/jair-bolsonaro-brasil-paraiso-gay.html>. Acesso em: 10 ago. 2020

REICHOW, A. de M.; MELLO, L. E. de; CARLEIAL, L. M. da F. Soluções autoritárias para crises econômicas: lições da greve dos caminhoneiros de 2018 para o direito coletivo do trabalho no Brasil. *R.E.V.I. – Revista de Estudos Vale do Iguaçu*, União da Vitória, v. 2, n. 31, p. 139-154, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://book.uniguacu.edu.br/index.php/REVI/issue/view/48/54>. Acesso em: 11 set. 2020.

TEIXEIRA, M. *Análise de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

ZANDWAIS, A. O trabalho da argumentação: da ordem da língua para o funcionamento no discurso. In: VITALE, M. A. *et al. Estudios de discurso y argumentación*. Coimbra: Gácio Editor, 2019. p. 103-120.

ZOPPI-FONTANA, M.; FERRARI, A. J. Apresentação: uma análise discursiva das identificações de gênero. In: ZOPPI-FONTANA, M.; FERRARI, A. J. (org.). *Mulheres em discurso: gênero, linguagem e ideologia – volume 1*. Campinas: Pontes, 2017. p. 07-19.



Recebido em 11/09/2020. Aceito em 09/11/2020.

**POR UMA  
ANÁLISE DO DISCURSO  
BRASILEIRA:  
GESTOS DE LEITURA  
NA CONSTRUÇÃO  
DE UM CAMPO  
DE PESQUISA**

**PARA UN ANÁLISIS DEL HABLA BRASILEÑA: LEER GESTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN  
CAMPO DE INVESTIGACIÓN**

**FOR AN ANALYSIS OF BRAZILIAN DISCOURSE: READING GESTURES IN THE  
CONSTRUCTION OF A RESEARCH FIELD**

**Marco Antonio Almeida Ruiz\***  
Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Pensar a análise do discurso *no e do* Brasil implica um processo bastante complexo de reflexões que só são possíveis porque temos nossa própria história de desdobramentos dessa disciplina. É preciso, pois, observar a construção de nossa história discursiva, sem, contudo, negar as influências estrangeiras, sobretudo a francesa, fonte de inúmeras reflexões que nos constituem teoricamente como pesquisadores. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo apresentar um gesto de leitura sobre uma teoria brasileira de discurso, a semântica do acontecimento, de Eduardo Guimarães (2005), compreendendo-a no interior do campo de estudos discursivos à brasileira, como forma de deslindar as nossas produções de discursos em cadinho verde e amarelo.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso do Brasil. Teorias brasileiras de discurso. Campo de pesquisa.

RESUMEN: Pensar en el análisis del discurso *en y desde* Brasil implica un proceso muy complejo de reflexiones que solo son posibles porque tenemos nuestra propia historia de desarrollo en esta disciplina. Es necesario, por tanto, observar la construcción de nuestra historia discursiva, pero sin negar las influencias extranjeras, especialmente la francesa, fuente de innumerables

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos e em Sociologia pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS) de Paris. É professor adjunto de linguística na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2438-9252>. E-mail: [marcoalmeida.ruiz@gmail.com](mailto:marcoalmeida.ruiz@gmail.com).

reflexiones que teóricamente nos constituyen como investigadores. En este sentido, este artículo tiene como objetivo presentar un gesto de lectura sobre una teoría brasileña del discurso, la semántica del evento, de Eduardo Guimarães (2005), entendiéndola en el campo de los estudios discursivos brasileños, como una forma de desentrañar nuestras producciones de discursos de crisol verde y amarillo.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso brasileño. Teorías brasileñas del discurso. Campo de investigación

ABSTRACT: Thinking about discourse analysis *in* and *from* Brazil implies a very complex process of reflections that are only possible, because we have our own history of developments in this discipline. Therefore, it is necessary to observe the construction of our discursive history, without, however, denying foreign influences, especially the French one, source of innumerable reflections that theoretically constitute us as researchers. In this sense, this article aims to present a reading gesture on a Brazilian theory of discourse, the *semantics of the event*, by Eduardo Guimarães (2005), understanding it within the field of Brazilian discursive studies, as a way to unravel the our green and yellow crucible discourse productions.

KEYWORDS: Brazilian discourse analysis. Brazilian theories of discourse. Research field.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A análise do discurso teve início na França no final dos anos 1960, surgiu como uma das respostas e rupturas a um modelo estruturalista forte que perdurou nos anos anteriores, no qual se priorizava o funcionamento da língua em detrimento dos fatores extralinguísticos; como figura ilustre desse momento, destaca-se Michel Pêcheux como precursor responsável por romper com o pensamento formal da época, uma herança das questões promovidas por Ferdinand de Saussure e seu *Curso de Linguística Geral*. Ademais, a história de fundação dessa disciplina conta com a contribuição de diferentes autores, “inspiradores” – Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Jacqueline Authier, Denise Maldidier, entre outros – que, cada um a seu modo, influenciaram nos desdobramentos, constituindo-a como um espaço de pesquisa no interior da Linguística. A herança de tais estudiosos é tão importante que até hoje vemos diferentes lugares que (re)visitam as suas problemáticas para se analisar os diferentes objetos e discursos que circula(ra)m nas sociedades.

Diante de tal irrupção e desenvolvimento da análise do discurso (doravante, AD), é importante refletirmos, pois, acerca dos seus desdobramentos que ocorreram (e ainda ocorrem!) no Brasil, haja vista que se tornou um lugar de pesquisa discursiva singular e bastante heterogênea. Afinal, o que é a análise do discurso desenvolvida no Brasil? Qual é a sua herança e como podemos pensá-la em nosso cenário discursivo? Este texto, como reflexões introdutórias, tem como objetivo traçar alguns gestos de leitura sobre o cenário brasileiro de discurso, a fim de compreender os desdobramentos da pesquisa discursiva em nosso país a partir de teorias brasileiras de discurso (ORLANDI, 2005; BARONAS, 2015) que constituem um campo. Não temos, com isso, a pretensão de construir verdades precisas sobre ele, nem delimitar espaços, haja vista os constantes desdobramentos de teorias, metodologias e objetos de análise que permitem, a cada hora, (re)desenhar esse cenário; pelo contrário, nosso percurso, ao longo das páginas seguintes, é constituído pelo caráter investigativo como forma de compreender os percursos que a AD vem adquirindo em nosso país e como certas teorias brasileiras de discursos têm emergido nos últimos anos a partir das (re)leituras de “inspiradores” estrangeiros.

Em virtude disso, é preciso refletir sobre as condições históricas e epistemológicas que possibilitaram as diferentes irrupções dos estudos discursivos em nosso país, a partir de sua emergência no contexto francês, à época de 1969, procurando compreender a

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de algumas de nossas reflexões desenvolvidas durante a tese de doutoramento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, em cotutela com a EHESS de Paris, com o apoio da Fapesp (Proc. nº. 2014/22526-7): *Por uma ciência da linguagem no/do Brasil: percursos e irrupções teóricas*.

<sup>2</sup> Esse termo foi sugerido, a princípio, por Dominique Maingueneau, durante uma apresentação que fizemos em uma jornada de estudos em Linguística na cidade de Paris, no ano de 2018, na *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. Ao apresentarmos estas nossas reflexões iniciais, Maingueneau apontou que a palavra “inspiradores” permite não pensarmos, de certo modo, em fundadores, como criadores únicos de certas teorias, mas como autores que se preocuparam com os deslocamentos epistemológicos das teorias linguísticas, sobretudo para a análise do discurso, e promoveram releituras, refacções, desdobramentos importantes, colocando-os como “inspiradores” para outros estudiosos que vêm, diariamente, contribuindo para a (re)escrita histórica da análise do discurso, tanto no Brasil quanto no exterior.

sua emergência no cenário brasileiro como um campo de estudos do discurso. Pensar a AD *no e do* Brasil implica um processo bastante complexo de reflexões que só são possíveis porque temos nossa própria história de desdobramentos dessa disciplina<sup>3</sup>. Nossas características tropicais, nosso “jeitinho brasileiro” (e, com isso, não estamos fazendo alusão a certas características estereotipadas e negativas do brasileiro) de promover nossa releitura e construir um arcabouço teórico singular contribuem para a nossa particularidade de pensar e promover a análise do discurso, tornando-a peculiar. Assim, ao propor a observação e a análise de outros objetos, antes pouco (ou, talvez, nunca) estudados pela AD francesa, por exemplo, a nossa análise do discurso brasileira (ou ADB) empreende uma certa reformulação de conceitos basilares.

Bolívar (2015, p. 12, tradução nossa) afirma que “[...] a análise do discurso na América Latina tem alcançado um desenvolvimento impressionante e que em nossa comunidade científica tem surgido perspectivas teóricas originais”. De fato, embora as teorias discursivas desenvolvidas por aqui sejam provenientes da Europa e da América do Norte, é importante ressaltar a “independência intelectual e o compromisso com as realidades de nossos países”. Desse modo, não se trata de examinar o quanto elas são independentes, mas avaliar como essas teorias discursivas latino-americanas têm emergido nos diferentes contextos, considerando o seu “valor científico e acadêmico”.

Nesse sentido, diversas materialidades têm se tornado objeto de investigação em nosso país, desde discursos institucionais como, por exemplo, o discurso político e literário até discursos do cotidiano, tais como as charges, as fotomontagens, as piadas, entre outros. Assim como afirma Gregolin (2003, p. 31), nosso cenário discursivo se configura como um lugar “de confrontos teórico-metodológicos”, em que é possível observar a ocorrência de diferentes perspectivas, vertentes de trabalho que tomam um mesmo objeto teórico, o discurso, mas como objeto de observação distinto<sup>4</sup>.

Logo, quando tratamos da história discursiva em nosso espaço de pesquisa, é preciso partir de um constructo teórico que não é único, mas singular, que não apenas se configura como um rótulo francês *análise do discurso francesa* (ou ADF), herdando suas teorias e apenas reproduzindo-as, mas sobretudo parte de seus “inspiradores” estrangeiros para imprimir novos contornos, novos traços que definem uma certa característica brasileira de discurso. É preciso, pois, compreender e “enxergar a sua textura histórica” (GREGOLIN, 2003, p. 32), percorrendo caminhos importantes para desvendar as irrupções de teorias que se originaram em nosso país, definindo-as como características dos trópicos. Nesse caminho de investigação, não queremos negar suas origens, fazer esquecer dos nossos “inspiradores” que há muito tempo promoveram essa leitura discursiva e até hoje se fazem presentes e pertinentes nas diferentes vertentes e teorias de trabalho acerca do discurso (sobretudo no Brasil); pelo contrário, nosso objetivo é compreender os desdobramentos desse espaço de pesquisa, um campo de estudos que adquiriu (e adquire) contornos peculiares.

Durante algum tempo, a análise do discurso foi alvo de represálias justamente porque sua gênese estava ligada ao contexto político, as suas ideias, na sua emergência, enquanto um pensamento revolucionário, eram apresentadas “timidamente” aos pesquisadores brasileiros, coincidindo com a sua implantação no cenário universitário. Podemos dizer que seus desdobramentos surgem imersos à uma disciplina de *entremeio* (ORLANDI, 1999), reconfigurando a maneira de se reportar à língua a partir de certos posicionamentos ideológicos, históricos e sociais. Embora a sua história inicial também figure no discurso político, a AD do Brasil (ou AD brasileira) assumiu contornos particulares, sendo desenvolvida em diferentes contextos acadêmicos e por diferentes grupos de pesquisadores que se ligavam às distintas formas de representar o seu objeto observacional. Dado esse caráter heterogêneo de fundação/recepção brasileira, é que houve a possibilidade de observar a análise do discurso por meio de outros olhares, isto é, por meio de seus diferentes gestos de leitura que compõem todo o seu acontecimento na história brasileira.

<sup>3</sup> Pensar a análise do discurso no Brasil pode não ser um fato novo, já que vimos autores brasileiros, em diferentes textos, problematizando a história de sua constituição e recepção em nosso país. Todavia, retomar tais problemáticas se torna necessário, pois, primeiramente, é um campo que detém um conjunto heterogêneo de perspectivas e metodologias de análise que deslocam pensamentos e promovem a refacção de ideias; além disso, (re)pensar a AD como um campo é promover um gesto de leitura que busque compreender os caminhos da escrita da história da teoria no Brasil e os desdobramentos atuais que nos caracterizam, de certo modo, como promotores de teorias brasileiras de discurso (BARONAS, 2015). Ou seja, além de observar a AD como campo, é preciso pensá-la como um espaço heterogêneo de pesquisas que vai além de discursos institucionais – como se constituiu, por exemplo, no contexto francês, sobretudo no seu início –; é preciso, assim, observar outras materialidades, ligadas também ao cotidiano, constituídas, por exemplo, por piadas, fotomontagens, esquetes, charges, entre outras.

<sup>4</sup> Borges Neto (2010) afirma que o objeto observacional de uma teoria científica é o conjunto de fenômenos, a porção de realidade, que a teoria assume como seu objeto; já em relação ao objeto teórico, trata-se da construção (ou um modelo) que o cientista idealiza como forma de representação do objeto observacional.

Será impossível delinear traços certos sobre os caminhos da AD no/do Brasil (e nem é o nosso objetivo), afinal, é um espaço heterogêneo, cujas teorias promovem distintas (re)leituras de teóricos, “inspiradores” estrangeiros, nem tampouco será possível chegar a conclusões definitivas sobre o seu atual estado da arte, isso porque a teoria e seus pesquisadores estão a todo vapor, promovendo novas (re)leituras a partir dos diferentes objetos observacionais. O campo discursivo se (re)desenha a todo instante. O que queremos é compreender os desdobramentos históricos que fazem pensar a análise do discurso como um campo de pesquisa em nosso país. Ou seja, um campo constituído por teorias brasileiras de discursos que se firmam diariamente e são ratificadas por meio de artigos, dissertações, teses, entre outros, que divulgam esse fazer científico dos trópicos. É porque há textos, fomentos à pesquisa que apoiam trabalhos sobre o discurso em universidades do Brasil, divulgando o nosso “jeitinho”, que podemos pensar na constituição da ADB. Para tal, selecionamos uma teoria brasileira de discurso (BARONAS, 2015), a *semântica do acontecimento* (2005), de Eduardo Guimarães, em que descreveremos brevemente seus princípios e caminhos reflexivos que configuram, a nosso ver, uma vertente materialista do discurso brasileira. Por fim, tal seleção não implica, com isso, um abandono ou “esquecimento” desse cenário plural, nem tampouco desqualifica as outras já existentes e em desenvolvimento nos diferentes níveis de formação (iniciação científica, mestrado ou doutorado) – o que as tornam ainda mais salutares na composição desse espaço –, mas sim refrata, de certo modo, sendas e veredas de um campo brasileiro em contínua expansão.

## 2 ANÁLISE DO DISCURSO BRASILEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO

A noção de discurso assumiu características, muito além daquelas implementadas na gênese da análise do discurso, inscritas no campo político e alcançou outras definições que contribuíram para a descrição dessa disciplina. Assim, a recepção dos textos de Pêcheux e outros “inspiradores” no Brasil contribuíram (e ainda contribuem!) para reverberarem diferentes enunciados que compõem um campo mais amplo, o dos estudos de discurso. Entendemos por estudos discursivos um conjunto de disciplinas que tem a linguagem, imbricada em suas diferentes ordens (linguísticas, enunciativas, históricas) e manifestada em distintas materialidades (verbais, visuais, verbo-visuais), como objeto de estudo. Essas diferentes disciplinas, embora tenham o discurso como objeto de observação, constroem objetos teóricos bastante distintos.

Nesse sentido, diante da emergência dos estudos discursivos no Brasil, estamos diante de um conjunto de trabalhos e reflexões importantes que (re)configuram o nosso país nessa perspectiva heterogênea, a saber<sup>5</sup>: a abordagem dialógica, advinda de Bakhtin e o Círculo, desenvolvida por Brait (2008); a semiótica de Greimas desenvolvida por Barros (1990, 2015) e Fiorin (2009); a semiótica pierceana de Pierce desenvolvida por Santaella (2008); a semiolinguística de Charaudeau (2006) desenvolvida por Ida Lúcia Machado (2010); a crítica de Fairclough (1985, 2010) e Van Dijk (1985, 1998, 2006) desenvolvida por Magalhães (2005, 2017); a materialista de Pêcheux (1997) desenvolvida por Orlandi (2007) e Guimarães (2005); a historicista de Michel Foucault (2008) e Jean-Jacques Courtine (2009) desenvolvida por Gregolin (2003) e a enunciativa de Maingueneau (2008b, 2010, 2015) desenvolvida por Possenti (2010) e Baronas (2015).

Com efeito, a noção de discurso, a partir das diferentes vertentes que aqui se formou – materialista, historicista, enunciativa, dialógica, entre outras –, foi se modificando por meio da atualização dos enunciados e das correntes teóricas brasileiras desenvolvidas em diferentes cenários de pesquisa. É a partir disso que podemos afirmar que cada teoria brasileira – *teoria do silêncio* (ORLANDI, 2007), *teoria dos estereótipos básicos e opostos* (POSSENTI, 2010), *semântica do acontecimento* (GUIMARÃES, 2005), entre outras – produz a sua própria (re)leitura de teorias estrangeiras para a construção desse imenso campo heterogêneo; digamos, de certo modo, que cada teoria cria a sua própria análise do discurso franco-brasileira.

Desde a sua institucionalização no Brasil na década de 1980 e seus respectivos desdobramentos teóricos, a análise do discurso, sobretudo a de tradição francesa, não assumiu um lugar de pesquisa preciso e bem delimitado, sendo realocada no interior da Linguística como uma “subárea” desse espaço de pesquisa maior. Até a sua inserção nos currículos dos cursos de Letras das

<sup>5</sup> É importante ressaltar que não queremos, com isso, desconstruir e/ou dirimir a importância de outras perspectivas que estão em pleno desenvolvimento no Brasil e, com certeza, fazem parte dessa história brasileira em pesquisa discursiva; ao contrário, tecemos, inicialmente, um gesto de leitura desse cenário singular que está em contínua expansão. É, pois, impossível delimitar contornos nítidos para esse campo de pesquisa brasileiro; não é, também, esse o nosso objetivo. Buscamos compreender a sua emergência, certos deslocamentos e algumas das perspectivas discursivas de trabalho em nosso país.

universidades brasileiras e o surgimento de diferentes associações, congressos e reuniões científicas, por exemplo, a AD foi ganhando um espaço significativo como motor propulsor de diferentes correntes de pesquisas não só da Linguística, mas também de toda as ciências humanas e sociais.

Nesse caminho, as décadas de sessenta e setenta no Brasil foram importantes para esse processo de institucionalização que ocorreu depois, nos anos oitenta, pois começavam-se a despontar diferentes (re)leituras de “inspiradores” estrangeiros em nosso país, dando início às reflexões e aos desdobramentos sobre a noção de discurso. Nessa multiplicidade de (re)leituras, podemos destacar um importante teórico brasileiro, estudioso do discurso, que a seu modo, trouxe a análise do discurso ao Brasil por outras vias, Carlos Henrique de Escobar. Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o autor contribuiu com a recepção da teoria do discurso no Brasil, a partir de suas (re)leituras e traduções de obras de L. Althusser e M. Pêcheux. A seu modo, a partir de sua inscrição epistemológica fundamentada na Linguística, Escobar propôs problematizar a ideologia e a história para a construção de uma semiologia materialista. Grande parte de suas reflexões foram publicadas na revista *Tempo Brasileiro*, em que defendia uma “ciência do discurso” (GREGOLIN, 2007).

Já na década de oitenta, época em que a AD ganha escopo de trabalho no cenário tupiniquim, víamos, no estado de São Paulo, a emergência das contribuições de Eni Orlandi com seu projeto de pesquisa baseado nos princípios pecheuxianos desenvolvidas na Universidade Estadual de Campinas, além de sua atuação na criação do GT em análise do discurso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, a ANPOLL, em novembro de 1986. E, por fim, outra importante perspectiva desenvolvida no Brasil foram as (re)leituras de Izabel Magalhães acerca de uma análise do discurso crítica (ADC) a partir de Norman Fairclough. A autora, em 1986, publica um artigo na revista *Delta*, intitulado *Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso*, promovendo, pois, um método capaz de descrever, explicar e interpretar a linguagem e suas transformações sociais na contemporaneidade, cujos temas – exclusão social, discriminação racial, entre outros – eram polêmicos.

Maingueneau (2006a, p. 1), questionado sobre a concretização dessa disciplina como uma subárea de ciência linguística, mostra-nos que:

Não se pode responder a esta pergunta sem adotar implicitamente uma determinada concepção de Análise do Discurso. Não me parece evidente, de fato, que a AD seja uma ‘subárea’ da Linguística. Há de fato ciências sociais de pesquisa que se valem da AD, mas que não se apoiam na Linguística: elas se inspiram, por exemplo, em Michel Foucault. No que concerne à AD de inspiração linguística, podemos sustentar a ideia de que ela é menos uma ‘subárea da ciência linguística’ do que uma zona de contato entre a Linguística e as ciências humanas e sociais. É uma maneira de ver o problema que me parece mais realista; mas, evidentemente, a AD deve manter uma ancoragem forte na Linguística, ela faz parte das ciências da linguagem, noção mais abrangente que aquela de ‘Linguística’.

Nesse sentido, atualmente, é possível vê-la como uma disciplina no interior de um campo de pesquisa mais amplo, agregando teorias e conceitos interdisciplinares, tais como da Sociologia, da Psicologia, entre outros, além de tomar seu objeto de pesquisa – o discurso – não somente pela materialidade verbal, mas também buscando compreender os sentidos produzidos a partir de materiais verbo-visuais e/ou sincréticos do cotidiano. Em outras palavras, Maingueneau (2015) defende que, nos últimos anos, a análise do discurso vem se transformando num empreendimento fundamentalmente pós-disciplinar que, no interior das ciências humanas e sociais, vai contra a compartimentalização do saber em domínios cada vez mais especializados. Conforme o autor, o espaço da análise do discurso é hoje globalizado e em contínua expansão, resultado da convergência de correntes de pesquisa advindas de diferentes disciplinas, tais como: linguística, história, antropologia, sociologia etc. Além disso, esse campo tem ganhado espaço graças aos fenômenos como o desenvolvimento das mídias audiovisuais pós-internet que facilitam a propagação de diferentes tipos de discursos – sincréticos, multimodais, por exemplo –, aumentam a importância das interações verbais (e visuais) e ampliam o processamento dos signos.

Em virtude disso, podemos pensar num *campo dos estudos de discurso* desenvolvido em nosso país graças às diferentes vertentes, com seus respectivos objetos de trabalho – nas suas diferentes materialidades –, capazes de promover uma espécie particular de estudos sobre a AD, isto é, desenvolver traços e características – baseadas nas (re)leituras de seus diferentes “inspiradores” –

tipicamente brasileiras, promovidas por autores – sobretudo professores – brasileiros nas diversas universidades em que a análise do discurso conste como lugar de trabalho. Isso corrobora o modo como esse campo de pesquisa vem se desenvolvendo no país e como vem sendo difundido em congressos, reuniões científicas, orientações de teses de doutorado e dissertações de mestrado, estas por meio dos investimentos de agências de fomento, tais como FAPESP, CNPq, CAPES<sup>6</sup>, que ratificam a configuração desse campo de pesquisa em plena expansão. Ou seja, vemos um desdobramento interessante num país multilíngue e diverso, cujas características linguísticas e cujo jogo enunciativo corroboram multifacetados pontos de vistas e diferentes efeitos de sentidos. No Brasil, o objeto de estudos dos discursivistas deixa de ser apenas os discursos institucionais, ou apenas o discurso político, como foi predominante no seu início, tomando também outros objetos, os chamados “menos nobres”, como piadas, charges, vídeos, imagens etc.

Para compreendermos tal espaço de pesquisa como um campo discursivo em nosso país, é preciso pensarmos a sua configuração como um constructo teórico que há muito tempo tornou-se mote de reflexão de estudiosos das ciências humanas e sociais, como, por exemplo, nos trabalhos de Bourdieu (1975) e Maingueneau (2010). Pierre Bourdieu, nos anos 1980, foi responsável por forjar o conceito de “campo científico” no âmbito das ciências humanas e sociais como um tipo de capital simbólico do macrocosmo social. Os trabalhos em sociologia da literatura, inspirados nas suas problemáticas, alcançaram grande êxito em mostrar que a produção de obras não estava diretamente relacionada à sociedade como um todo, mas apenas a um setor delimitado daquela sociedade que, no século XIX, tomou a forma de um “campo” que segue regras específicas (MAINGUENEAU, 2010).

Sua teoria foi estendida a outros tipos de atividade simbólica, dos quais destacam-se a Literatura. Autor crítico de tradição estruturalista, ele considerou os fatos científicos como fatos sociais negociados no interior de um campo de lutas políticas pela dominação científica, jamais neutro, em que há sempre uma hierarquia e um poder presentes na esfera científica. Ademais, o campo defendido por Bourdieu é ainda associado a um jogo em que os agentes/pesquisadores disputam com seus respectivos capitais, ou seja, quanto maior o capital um agente tiver, mensurado pelo número de citações, publicações e contribuições na área, maior será o poder que ele terá para mudar o cenário e as regras desse “[...] lugar de luta mais ou menos desigual [...] providos de capital simbólico” (BOURDIEU, 1975, p. 91).

Aos diferentes campos, na visão do autor, “[...] se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de lugares), cujas propriedades dependem de sua posição no interior desses espaços” (BOURDIEU, 1980, p. 113). Entretanto, Maingueneau (2010, p. 50) afirma que, “[...] quando alguém se inscreve no projeto da análise do discurso, não pode se contentar em raciocinar em termos de atores, de posições e de lutas pela autoridade. É preciso traduzir isso em termos de identidade enunciativa”.

Assim, Maingueneau (2008b, 2010) propõe transpor o “campo científico” de Bourdieu (1975, 1980) em “campo discursivo”, por considerar que seja um espaço no interior do qual interagem diferentes “posicionamentos”, fontes de enunciados que produzem diferentes embates graças à natureza do campo, legitimando e corroborando o seu próprio lugar de enunciação. Ou seja, um campo é composto por um conjunto heterogêneo de discursos no interior de um interdiscurso. De estrutura instável, e sobretudo não homogênea, o campo possui diferentes posicionamentos que estão em relação de concorrência. Segundo o linguista francês, “[...] o campo é o espaço em que se definem as trajetórias efetivas dos escritores, que estão constantemente reajustando suas estratégias em função da maneira como evolui sua posição” (MAINGUENEAU, 2010, p. 52).

Para pensarmos o campo de estudos de discurso, partimos para a noção de interdiscurso na visão de Maingueneau (1997). De acordo com o autor, “[...] não especificamos muito a noção de interdiscurso, [...] será necessário precisá-la melhor e recorrer a três outros termos complementares: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116, grifos do autor). Por “universo discursivo”, o linguista entende o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que coexistem e que interagem numa conjuntura dada. Não apreendido em sua globalidade pela AD, esse universo representa necessariamente um conjunto finito. De pouca utilidade para o analista, ele define apenas uma extensão máxima, um horizonte a partir do qual serão

<sup>6</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

construídos domínios susceptíveis de serem estudados, recortando os chamados “campos discursivos”. Tal noção de universo discursivo é equivalente à noção de interdiscurso de Pêcheux (1997).

O “campo discursivo”, por sua vez, é definido por Maingueneau (1997, p. 34) como “[...] um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. Tal concorrência se estabelece por meio de confrontos ou alianças, na forma de neutralidade aparente entre discursos que possuem a mesma função social e, ao mesmo tempo, divergem sobre o modo como ela deve ser preenchida. É no interior desse campo que se constitui um discurso; em razão da sua heterogeneidade, um discurso não se configura da mesma forma que todos os discursos que o compõem: há uma certa hierarquia instável que opõe discursos dominantes e dominados e, por isso, não se situam do mesmo modo, no mesmo plano. Tal delimitação permite abrir redes múltiplas de trocas e suas delimitações não são tão evidentes. Por fim, temos os “espaços discursivos” no interior do campo discursivo, que, segundo o autor, se trata dos subconjuntos de formações discursivas, cuja relação será julgada pertinente pelo analista diante de seu propósito e de seus objetivos de pesquisa.

Essas três noções (universo, campo e espaço discursivos) auxiliam-nos a refletir sobre a composição dos diferentes ambientes teóricos de constituição da disciplina de AD no território brasileiro: em um campo de estudos do discurso (mais amplo e heterogêneo), diferentes vertentes – AD francesa, Análise do Discurso Crítica, Dialógica etc. – ocupam distintos espaços discursivos, configurando-se por meio de suas diferentes teorias discursivas nos distintos grupos de pesquisas das instituições brasileiras – particulares, estaduais e federais. Observamos, com isso, espaços discursivos em constante “competição” (num universo discursivo), compostos por diferentes teorias que constituem o campo discursivo brasileiro.

Todo discurso produzido pelas teorias brasileiras compõe as diferentes formações discursivas inscritas num campo bastante heterogêneo, todavia, com base num sistema de restrições globais, há sempre um filtro que qualifica os critérios, em uma certa formação discursiva, distinguindo o que é possível (ou não) de ser dito e enunciado no interior daquela formação. Os autores, inscritos numa certa FD, produzem seus enunciados a partir da “competência interdiscursiva”, cuja função se estabelece por um sujeito que, ao distinguir o que pode ou não ser enunciado no interior de uma formação discursiva, identifica os enunciados que não condizem com o sistema de restrições desta, isto é, que pertencem a formações discursivas antagônicas (MAINGUENEAU, 2008b).

A partir desse sistema de restrições dos enunciados, partimos para a observação do discurso enquanto uma prática discursiva, isto é, é possível considerar que o sistema de restrições esteja além do enunciado e da enunciação, permitindo “[...] tornar um conjunto de textos comensurável com a rede institucional de um grupo, aquele que a enunciação discursiva ao mesmo tempo supõe e torna possível” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 22). Ademais, é preciso pensar as práticas discursivas enquanto “práticas intersemióticas”, que integram não somente as unidades de um conjunto de enunciados verbais, mas também outros tipos de produções que agregam outras esferas semióticas, tais como o musical, o pictórico, o imagético, por exemplo. É a partir desse contexto que, no tópico seguinte, propomos observar uma teoria brasileira de discurso (BARONAS, 2015), em que podemos analisar a formação e o desdobramento de uma teoria de base estrangeira, materialista, por exemplo, nas lides da história dos desenvolvimentos da AD no/do Brasil. Trata-se, de um ponto de vista, de uma (re)leitura que toma princípios de certos “inspiradores” para a construção de uma teoria brasileira de discurso.

### 3 POR UM GESTO DE LEITURA: A SEMÂNTICA DO ACONTECIMENTO

Neste tópico, temos como objetivo propor nosso gesto de leitura acerca da produção de teorias brasileiras de discurso, em especial, selecionamos uma teoria para compreender, brevemente, alguns caminhos que a pesquisa discursiva no país tem tomado nas últimas décadas. Não queremos, com isso, desconsiderar outras teorias em desenvolvimento ou já consolidadas em nosso cenário, ratificadas nas diversas publicações (livros, capítulos e artigos) e nas pesquisas de graduação e pós-graduação; pelo contrário, nosso gesto de interpretação é uma forma de destacar esse campo de trabalho em ascensão nas universidades e instituições brasileiras. Nossa escolha se baseou em nossa inscrição, no interior de São Paulo, como forma de observar os desdobramentos realizados nessa região do país.

Assim, os estudos discursivos que aqui se desenvolveram (e ainda se desenvolvem!) se constituíram a partir de diferentes pontos de vistas em que os sujeitos, inseridos em diferentes condições históricas e epistemológicas de produção, foram responsáveis por construir os desdobramentos teóricos a sua maneira, não rompendo totalmente com o núcleo firme da AD, sobretudo de base francesa, mas produzindo certas “expansões”, modificações, novos pressupostos que irrompem e se configuram enquanto teorias de discurso. Enquanto “expansão” e desenvolvimento de novos aportes teóricos a partir da AD, destacaremos a teoria desenvolvida por Eduardo Guimarães a respeito de uma *semântica do acontecimento*, produzida no início dos anos 2000 e que mobiliza problemáticas importantes a partir do que se pensou nas últimas três décadas em terras brasileiras sobre os estudos de discurso.

Logo, é comum, por exemplo, atribuir a Michel Pêcheux um papel de fundador da Análise do Discurso. Seu trabalho desempenhou um inegável reconhecimento no seu contexto de produção. No entanto, sua contribuição não concerne mais do que uma pequena parte desse imenso campo. A partir de seus pressupostos, produziu-se um pequeno recorte sob outro nome, um território que recobre pequenos espaços dos atuais estudos discursivos. Sua perspectiva de trabalho consistiu em mostrar as relações umbilicais entre a linguagem e a ideologia, isto é, olhar o funcionamento linguístico não somente a partir de relações imanentes, mas, sobretudo, observar a língua pela sua relação histórica. Nesse sentido, poderíamos pensar o discurso na sua relação com a situação comunicativa, nos sentidos em contexto, nas interpretações dos textos, entre outros. Pensá-lo requer buscar elementos contextuais e extralinguísticos na formulação e constituição do enunciado.

Nessa toada, conforme afirma Guimarães (2005), para que um acontecimento ocorra é necessário destacar dois elementos que são decisivos para sua realização: a língua e o sujeito na constituição histórica do sentido. Além desses dois elementos, pode-se considerar também a questão da temporalidade dos acontecimentos, que se torna fator relevante para definir o sentido e propor novas interpretações, novos gestos de leitura. Para tal funcionamento discursivo, é necessário que haja uma materialidade histórica do real, considerando-se não apenas um ser físico, produtor de enunciações, mas um ser que enuncia “[...] afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

O acontecimento, conforme o autor, temporaliza, instala sua própria temporalidade e não o sujeito do dizer, que não deve ser tomado como origem do tempo, mas pela temporalidade ao dizer. O sujeito não é o responsável pela temporalização, mas é o próprio acontecimento. Ademais, Guimarães (2005), em seu trabalho, preocupa-se em definir o espaço enunciativo. Para ele, corresponde ao lugar de constituição entre línguas e falantes. Esta relação interessa ao pesquisador enquanto espaço regulado e enquanto disputas pela palavra, a partir de um posicionamento político. Não se pode tomar os falantes como indivíduos que falam esta ou aquela língua, mas sim, falantes determinados pelas línguas que falam, enquanto figuras políticas determinadas pelo seu funcionamento, que se misturam, se transformam, se alteram por uma incessante disputa. O falante não é a figura empírica, mas sim política, constituída pelos espaços de sua enunciação. Para o estudioso,

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços ‘habitados’ por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papéis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papéis sociais. (GUIMARÃES, 2005, p. 19)

Conforme o pesquisador,

O espaço de enunciação é assim decisivo para se tomar a enunciação como uma prática política e não individual ou subjetiva [...]. Falar é assumir a palavra neste espaço dividido de línguas e falantes. É sempre, assim, uma obediência e/ou uma disputa [...]. Enunciar é estar na língua em funcionamento. (GUIMARÃES, 2005, p. 22)

Guimarães (2005) parte de alguns princípios iniciais da AD de base francesa para construir, a seu modo, sua narrativa, modelando-a por meio de sua própria teoria de discurso. Enquanto proposição, essa teoria também não invalida ou refuta o núcleo duro da análise do discurso, mas expande, transforma a teoria, configurando-a em uma nova forma de abordar a questão

do discurso. Poderíamos pensar, desse modo, numa expansão ou ramificação teórica do discurso enquanto disciplina brasileira, pois é constituída por uma metodologia válida e expressiva.

A partir do momento em que há publicação em forma de livros, artigos, e divulgada em congressos científicos, revistas de divulgação, promoção em disciplinas na graduação e pós-graduação, temos um novo momento de estudos que se fixam e se consolidam no Brasil como campos de estudos discursivos. Se considerarmos a teoria de Guimarães (2005), poderíamos dizer, além disso, que tal teoria de discurso brasileira seria uma das emergências de se estudar o campo discursivo no cenário brasílico, não refutando o núcleo firme da AD, mas expandindo-o e colocando-o à prova nos mais diferentes meios de circulação.

#### 4 À GUIA DE (IN)CONCLUSÕES

Ao longo destas breves páginas, verificamos que há um campo de estudos do discurso no Brasil bastante heterogêneo, marcado por um conjunto de vertentes e correntes discursivas capazes de (re)contar a história e os desdobramentos epistemológicos da análise do discurso em nosso país. Com efeito, procuramos descrever alguns caminhos que esse campo assumiu em relação a uma conjuntura teórica bastante singular, configurando-se não somente na leitura dos clássicos autores franceses, nossos “inspiradores” – tais como Pêcheux, Foucault, Bakhtin, entre outros –, mas também possibilitando percursos teóricos bastante diferentes do que ocorrera na França no final dos anos 1960, assumindo-se, com isso, como um campo de pesquisa discursiva brasileiro, uma análise do discurso do Brasil.

Olhar para a história é colocar-se constantemente em novas (res)significações de acontecimentos passados, é voltar-se, assim, aos princípios que envolvem não apenas os aspectos teóricos do desenvolvimento do campo, o metalinguístico, mas também às produções que (re)contam as diferentes perspectivas da AD, utilizando-se de sua própria teoria e de seu próprio método de análise, isto é, o que chamamos de acontecimentos metadiscursivos, pois envolvem as práticas discursivas e não discursivas na produção desse vasto campo de estudos do discurso em nosso país.

Ou seja, ao pensarmos acerca da produção discursiva brasileira, ressaltando os trabalhos de autores nacionais, promovemos um gesto de leitura sobre os caminhos que a análise do discurso tem tomado e constituído em nosso país, refletindo características singulares. Ao observarmos certas teorias brasileiras sobre o discurso serem construídas e mobilizadas no âmbito universitário, ramificando diferentes trabalhos publicados em importantes meios de divulgação científica, como forma de corroborar essa origem brasileira, pensamos na constituição do campo da ADB como uma forma que nos torna únicos e peculiares na escrita de nossa história, que nos difere, por exemplo, dos caminhos epistemológicos de emergência da análise do discurso no contexto francês. Assim, esse nosso gesto interpretativo não tem como função ressaltar uma ou outra teoria, nem tampouco promover certos juízos de valores, pelo contrário, colocamo-nos no papel de pesquisadores, linguistas que buscam descrever os fatores e os desdobramentos teóricos de um certo tempo, num certo campo, compreendendo as mudanças e interpretando-as.

Logo, podemos pensar que, a partir do momento em que há publicações em livros e artigos de teorias brasileiras de discurso, tais escritos promovem uma rede de pesquisa ampla. Em outras palavras, quando há certos recursos e investimentos de agências de fomento para a pesquisa – tais como, CAPES, FAPESP, CNPq, entre outras –, que financiam tais desdobramentos teóricos em torno da análise do discurso brasileira, compreendemos o alcance dessas questões discursivas desenvolvidas em nosso território corroborando a emergência desse campo de pesquisa heterogêneo.

O modo que tomamos esses acontecimentos é o que definirá nossa busca. Não sabemos qual será o destino da análise do discurso no/do Brasil diante de tantas perspectivas e tantos pontos de vistas, pois o futuro sempre será incerto, todavia, temos uma única certeza: essa *movência* de teorias e perspectivas, como um acontecimento metadiscursivo, promove uma constante (re)atualização do campo de estudos do discurso. Ela é responsável, também, por instigar a busca de novas práticas de pesquisa que ratificam um fazer científico brasileiro, enquanto lhe é próprio, cada vez mais único e singular, fruto de uma determinada cultura de interpretação.

## REFERÊNCIAS

- BARONAS, R. L. *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BARROS, D. L. P. Estudos do texto e do discurso no Brasil. In: BARONAS, R. L. *Estudos discursivos à brasileira: uma introdução*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 7-13. 190p.
- BOLÍVAR, A. Crítica y construcción de teoría en el análisis de discurso latino-americano. In: SILVA, D. E. G.; PARDO, M. L. *Passado, presente e futuro dos estudos de discurso na América Latina: livro homenagem aos 20 anos da Associação Latino Americana de Estudos do Discurso*. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. p. 11-27. 221p.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, P. *Questions de sociologies*. Paris: Éditions de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.
- BRAIT, E. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- COURTINE, J. J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, v. 9, p. 739-63, 1985.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. 2. ed. Harlow: Pearson, 2010.
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].
- GREGOLIN, M. R. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C.; SANTOS, J. B. (org.). *Teorias linguísticas: problemáticas contemporâneas*. Uberlândia: UFU, 2003. p. 31-40. 301p.
- GREGOLIN, M. R. Tempos brasileiros: percursos da Análise do Discurso nos desvãos da história do Brasil. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (org.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Editora Claraluz, 2007. p. 23-46. 214p.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- LAKATOS, I. O falseamento e a metodologia dos programas de pesquisa científica. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 26-56. 343p.
- MACHADO, I. L. A. AD, a AD no Brasil e a AD do Brasil. In: MACHADO, I. L. *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 203-229. 289p.

- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *Revista DELTA*, v. 21, p. 1-9, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002). Acesso em: 4 jun. 2020.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MAINGUENAU, D. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.
- MAINGUENAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.
- MAINGUENAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MAINGUENAU, D. *Discurso e análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- ORLANDI, E. *Análise de discurso*. Campinas: Editora Pontes, 1999.
- ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org.) *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 75-88. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 [1975].
- POSSENTI, S. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.
- RUIZ, M. A. A. *Por uma ciência da linguagem no/do Brasil: percursos e irrupções teóricas*. 2019. 223 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11684>. Acesso em: 18 out. 2020.
- SANTAELLA, L. Epistemologia Semiótica. *Cognitio: Revista de Filosofia*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 93-110, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitiofilosofia/article/viewFile/13531/10042>. Acesso em: 4 jun. 2020.
- VAN DIJK, T. A. (org.). *Handbook of discourse analysis*. 4. ed. Nova York: Academic Press, 1985.
- VAN DIJK, T. A. *Ideology: a multidisciplinary approach*. Londres: Sage, 1998.
- VAN DIJK, T. A. Discourse, context and cognition. *Discourse studies*, v. 8, 2006. Disponível em: [www.discourses.org](http://www.discourses.org). Acesso em: 10 jun. 2020.



Recebido em 22/10/2020. Aceito em 05/01/2021.

# A LÍNGUA INGLESA NA BNCC: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

EL IDIOMA INGLÉS EN BNCC: UN ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DEL LENGUAJE

THE ENGLISH LANGUAGE IN BNCC: AN ANALYSIS OF THE CONCEPTIONS OF LANGUAGE

Marília Camponogara Torres\*

Mariana Lima Terres\*\*

Universidade Federal de Santa Catarina

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar quais são as concepções de língua presentes no componente curricular Língua Inglesa do Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa por meio da análise de excertos que versavam sobre língua. As concepções que embasaram a análise foram baseadas nas entrevistas de Salomão, Castilho, Geraldi e Rajagopalan (XAVIER; CORTEZ, 2003), os quais entendem a língua como expressão do pensamento, instrumento de comunicação, processo de interação e bandeira política, respectivamente. Como resultado, foi observada principalmente uma coocorrência de duas diferentes concepções de língua nos excertos analisados da Base – como interação e bandeira política. Dessa forma, considera-se essencial uma reavaliação do conceito de língua dos documentos norteadores do ensino de língua inglesa, garantindo uma melhor orientação dos currículos escolares e promovendo a educação básica de forma igualitária em todo país.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC. Concepções de língua. Língua Inglesa

**RESUMEN:** Este estudio tuvo como objetivo analizar qué concepciones de lengua están presentes en el componente curricular Inglés de la Enseñanza Primaria propuesto por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para esto, se adoptó un enfoque cualitativo a través del análisis de extractos relacionados con el lenguaje. Las concepciones que respaldaron el análisis se basaron en las entrevistas de Salomão, Castilho, Geraldi y Rajagopalan (XAVIER; CORTEZ, 2003). Estos investigadores entienden el lenguaje como expresión de pensamiento, herramienta de comunicación, proceso de interacción y bandera política,

---

\* Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Mestra em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários também pela UFSC e Bolsista da Capes. E-mail: mariliactorres@gmail.com.

\*\* Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestra em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários também pela UFSC e Bolsista da Capes. E-mail: mariana.terres@gmail.com.

respectivamente. Los resultados indicaron una presencia simultánea de dos conceptos de lenguaje diferentes en los extractos de la Base – como interacción y bandera política. Así pues, es esencial una reevaluación de los documentos que rigen la enseñanza del idioma inglés sobre el concepto de lengua para garantizar una mejor orientación de los programas de estudios y promover la educación básica por igual en todo el país.

PALABRAS CLAVE: BNCC. Concepciones de lengua. Inglés.

ABSTRACT: This study aimed to analyze which conceptions of language are present in the English Language curriculum component of Elementary School proposed by the National Common Curricular Base (BNCC). For this, a qualitative approach was adopted through the analysis of excerpts that dealt with language. The conceptions of language that supported the analysis were based on the interviews of Salomão, Castilho, Geraldi and Rajagopalan (XAVIER; CORTEZ, 2003). These researchers understand language as an expression of thought, an instrument of communication, an interaction process, and a political flag, respectively. As a result, it was observed the co-occurrence of two different language conceptions in the Base extracts analyzed – language as interaction and as a political flag. Thus, it is considered essential to reassess the guiding documents of English language teaching regarding the concept of language, ensuring a better orientation of school curricula and promoting basic education equally throughout the country.

KEYWORDS: BNCC. Conceptions of language. English.

## 1 INTRODUÇÃO

A criação de uma Base Nacional Curricular (BNCC) para auxiliar a construção de currículos escolares tem sido amplamente discutida por órgãos governamentais desde o início dos anos 1990 (GONTIJO, 2015). Em dezembro de 2017, sua última versão foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o objetivo de democratizar a educação básica do país e torná-la mais igualitária. A homologação desse documento de caráter normativo suscita ações de cunho político relativas à língua e aos interesses de poder nelas envolvidos. As razões para essa ocorrência são devido à língua estar estreitamente relacionada com a sociedade e a cultura, além da importância de se elaborar políticas alinhadas com o contexto globalizado no qual os alunos estão hoje inseridos (ROCHA; DIEZ, 2018).

Concepções de língua têm sido constantemente citadas em documentos e em orientações oficiais que objetivam desenvolver políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras nas escolas do país. Desse modo, torna-se relevante investigar essas concepções uma vez que dentre as principais mudanças instituídas pela Base está a obrigatoriedade da língua inglesa para o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, em todo o território nacional (BRASIL, 2017). Essa ação é fundamentada, segundo Rocha e Diez (2018, p. 2), “[...] pelo seu uso global como língua franca como instrumento de comunicação intercultural entre povos de diferentes línguas e culturas em meio ao contexto multicultural da pós-modernidade”.

Com base nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a concepção de língua presente na última versão da BNCC (BRASIL, 2017), mais especificamente em relação à Língua Inglesa como componente curricular no Ensino Fundamental. Foi escolhida apenas a seção do Ensino Fundamental em detrimento daquela do Ensino Médio, pois a primeira contém uma explicação mais detalhada do viés que é assumido para a língua inglesa. Para isso, foi adotada uma abordagem qualitativa (DÖRNYEI, 2007), a qual consistiu em selecionar excertos da BNCC que versavam sobre concepções de língua. Para as análises, baseou-se nas definições de língua de quatro pesquisadores: Salomão, Castilho, Geraldi e Rajagopalan, presentes na obra organizada por Xavier e Cortez (2003), além de outros autores, como Volochínov (2018), Geraldi (1984) e Lyotard (2018).

A fim de atender ao objetivo do estudo, este artigo se organiza da seguinte forma, após esta breve introdução: primeiramente, é feita uma descrição da BNCC, destacando alguns momentos históricos e as pesquisas já realizadas com base em seu documento, além de apresentar a Língua Inglesa como componente curricular; em seguida, são explicitadas as concepções de língua adotadas para a análise do presente estudo; a seção seguinte faz a análise dos excertos do documento no que se refere aos conceitos de língua dentro do ensino de língua inglesa; e, por fim, seguem as considerações finais e as referências.

## 2 A BNCC E O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

A BNCC foi criada com intuito de estabelecer a reunião das aprendizagens fundamentais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos ao longo da Educação Básica. É um documento de natureza normativa que, de acordo com o seu *site*, objetiva destacar e indicar a qualidade do sistema educacional brasileiro através da determinação de um nível de aprendizagem e desenvolvimento que é direito de todos os estudantes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC precisa orientar os currículos dos sistemas de ensino das Unidades Federativas bem como as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em todo território brasileiro. Além disso, conforme descrito no *site*:

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, paginação irregular)

Para compreender melhor o surgimento e a finalidade da BNCC, alguns momentos históricos precisam ser destacados. Primeiramente, a Constituição da República Federal do Brasil de 1988 já havia previsto a criação da BNCC em seu Artigo 210. Oito anos mais tarde, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 que, em seu Artigo 26, tem por objetivo regulamentar uma base nacional comum para a Educação Básica do país. Nos anos 1997, 1998 e 2000 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os Ensinos Fundamental e Médio, com o intuito de assessorar as instituições educacionais a executarem suas atividades e a orientarem o desenvolvimento curricular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foram definidas entre 2010 e 2012. O Plano Nacional de Educação (PNE) foi regulamentado em 2014 pela Lei 13.005, a qual apresentou metas para o melhoramento da qualidade da Educação Básica. A primeira versão do BNCC foi liberada em 2015 e disponibilizada para que as escolas pudessem apreciá-la e discuti-la. Sua segunda versão foi disponibilizada em 2016 e sofreu uma nova consulta popular para que, finalmente, uma terceira versão fosse elaborada. A versão final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 e o Conselho Nacional da Educação (CNE) propôs por meio da Resolução CNE/CP nº 2 a implantação do documento. Já a versão final do documento do Ensino Médio foi entregue em abril de 2018 e, em dezembro de 2018, foi homologada, instituindo, assim, uma Base com as aprendizagens previstas para todo o Ensino Básico.

Desde suas fases preliminares, a BNCC tem sido foco de inúmeros estudos na área da educação, abrangendo a análise de componentes curriculares como Educação Física (MARTINELLI *et al.*, 2016; NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016), História (JÚNIOR, 2016; COELHO; BELCHIOR, 2017); Geografia (GIROTTO, 2016), Física (MOZENA; OSTERMANN, 2016), Língua Portuguesa (AZEVEDO; DAMACENO, 2017), Língua Inglesa (ROCHA; DIEZ, 2018; FISTAROL; FISCHER; WENDERLICH, 2019; MALLMANN, 2018), Ciências, Química (LEITE; RITTER, 2017), entre outros. Além disso, a BNCC também foi analisada em termos do papel das tecnologias digitais (HEINSFELD; SILVA, 2018) e do conceito de diversidade contido em seu texto (FERREIRA, 2015).

Outros estudos importantes na área foram: Correa (2016), Silva (2018), Micarello (2016) e Triches e Aranda (2016). O primeiro faz um balanço do impacto da primeira versão da BNCC através de um esboço esquemático parcial com uma breve avaliação da segunda versão. Silva (2018), por sua vez, analisa o discurso apresentado nas propostas e reformas da BNCC e como ele está conectado com os antigos discursos que sustentaram a educação básica do país nos últimos 20 anos. Já Micarello (2016) avalia o processo de elaboração da BNCC em referência ao contexto político atual e como as diferentes posições e opiniões na produção da segunda versão do documento foram organizadas. Por último, Triches e Aranda (2016) focam nos discursos de organismos oficiais e de publicações de revistas científicas sobre a BNCC.

Além desses estudos, Neira, Júnior e Almeida (2016), Gontijo (2015) e Silva (2015) também trazem contribuições para melhor compreender a BNCC. Neira, Souza Júnior e Almeida (2016) narram as etapas do processo de criação e principais influências das duas primeiras versões da BNCC a partir do ponto de vista de um participante envolvido no processo de produção. Gontijo (2015), por seu turno, busca entender a proposta de língua portuguesa para os primeiros anos do ensino fundamental, focando no processo de alfabetização concretizada no documento e em seus aspectos conceituais. Por fim, Silva (2015) questiona as relações entre políticas curriculares, o ensino médio e a BNCC através do debate do caráter conceitual sobre educação, formação humana e currículo desde 1996 até os dias atuais.

No que concerne à materialidade da BNCC, seu documento possui aproximadamente 600 páginas e cinco capítulos divididos em introdução, estrutura da BNCC, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O capítulo introdutório apresenta a Base e suas competências, os marcos legais balizadores, os fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e a implementação do documento. O segundo capítulo descreve a estrutura geral da BNCC em relação às três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, o capítulo explica como as aprendizagens estão estruturadas em cada uma das fases e esclarece a estruturação dos códigos alfanuméricos elaborados para identificar cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. O terceiro capítulo apresenta a etapa da Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e a transição para o ensino fundamental. O capítulo quatro descreve a etapa do Ensino Fundamental, dividindo-a em cinco áreas – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. O último capítulo, após introduzir a BNCC no contexto do Ensino Médio e os currículos da Base e itinerários, divide-se em área de Linguagens e suas Tecnologias, área de Matemática e suas Tecnologias, área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A Língua Inglesa, foco do presente estudo, está dentro da área de Linguagens na BNCC, a qual também é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. No Ensino Fundamental, como já mencionado, o ensino do inglês está presente obrigatoriamente nos anos finais (do 6º ao 9º ano), enquanto no Ensino Médio também é de caráter obrigatório, porém os anos nos quais deve ser lecionado não são mencionados. A seção do componente curricular Língua Inglesa descrita no Ensino Fundamental contém em seu texto a finalidade do idioma, as implicações, os eixos organizadores, as competências específicas, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Esses três últimos conteúdos também estão presentes na seção do Ensino Médio, já os outros são apenas brevemente referenciados, pois já foram explicitados anteriormente no documento no Ensino Fundamental. Dessa forma, primou-se pela análise da Língua Inglesa no Ensino Fundamental justamente por apresentar uma descrição mais extensa.

### 3 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Pensar o ensino da língua inglesa como língua estrangeira, quer seja na prática docente ou nos documentos oficiais, como é o caso da BNCC, significa também pensar nas concepções de língua subjacentes. Para isso, torna-se necessário analisar quatro concepções e suas implicações, as quais tiveram e ainda exercem papel relevante no ensino. Apesar de três serem as principais tendências difundidas para explicar o conceito de língua (VOLOCHÍNOV, 2018; GERALDI, 1984), foi adicionada a esta discussão uma quarta, pautada na subdivisão existente entre modernidade e pós-modernidade para a Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2009).

Segundo Volochínov (2018), as três principais tendências da ciência da linguagem que abordam conceitos de língua são: o subjetivismo individualista, o objetivismo abstrato e a interação verbal. Com relação a esses termos, Geraldi (1984) refere-se a eles como língua como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação. Como representantes contemporâneos, tem-se Salomão, Castilhos e Geraldi (XAVIER; CORTEZ, 2003), representando cada uma das tendências respectivamente, os quais serão aqui abordados para conceituar língua.

Para a primeira tendência, o subjetivismo individualista, a língua seria concebida como a expressão do pensamento, sendo, portanto, considerada individual, monológica e consciente (VOLOCHÍNOV, 2018). Alinhada à essa noção, Salomão (XAVIER;

CORTEZ, 2003) a conceitua como uma capacidade cognitiva que possibilita ao ser humano representar o mundo para si e para os outros. Uma vez que essa capacidade é cognitiva, a língua teria um vínculo com o pensamento, sendo a sua manifestação uma representação desse. Ademais, segundo essa pesquisadora, a língua tem o papel de definidora da condição humana, ou seja, é ela quem determina o *status quo* do ser humano.

Já na segunda, o objetivismo abstrato, a língua é vista como um sistema com elementos fonéticos, gramaticais e lexicais. Segundo Volochínov (2018), Saussure foi um dos representantes mais significativos dessa concepção. Para ele, existiria uma distinção entre língua e linguagem, sendo a última heterogênea e sem uma unidade interior, enquanto a primeira seria uniforme e pertencente a todos. Desse modo, somente a língua poderia ser considerada objeto de estudo da Linguística por ser um sistema de signos que se combinam entre si segundo regras normativas linguísticas, os quais são transferidos de uma geração para a outra (GERALDI, 1984; VOLOCHÍNOV, 2018).

Castilho (XAVIER; CORTEZ, 2003), ao conceituar língua, está mais próximo dessa segunda concepção uma vez que ele a define como multissistêmica: haveria na língua um sistema lexical associado aos sistemas semântico, discursivo e sintático, tal como o objetivismo abstrato argumentava sobre o conceito de língua. Ainda segundo o professor, nas línguas existiria um dispositivo central e pré-verbal que antecede e governa a execução linguística, chamado por ele de sociocognitivo, responsável por ativar as propriedades lexicais nos três sistemas relacionados a elas. Esse sistema, por sua vez, seria social, na medida em que ele funciona na interação social, e cognitivo, pois atua com categorias cognitivas.

Volochínov (2018) critica essas duas tendências, argumentando que elas não suprem o caráter social inerente à língua. Dessa forma, segundo ele, não é possível considerá-la como um sistema estável de formas normativas idênticas, conforme os pressupostos do objetivismo abstrato, pois isso não corresponde à sua realidade concreta, a menos que se tenha, para essa concepção, um fim bem específico e prático. Do mesmo modo, também não há como conceber a sua formação como individual e psicológica, preceito defendido pelo subjetivismo individualista, pois as leis de formação da língua são essencialmente sociológicas e não individuais. Sendo assim, Volochínov propõe uma terceira tendência: a língua como interação verbal.

Nessa concepção, ainda segundo o autor, a língua é entendida como um produto coletivo da atividade humana, contendo a organização econômica e sociopolítica da sociedade. Isso significa que, por ser construída historicamente na e pela atividade humana, ela é produto, criação e representação da vida social, surgindo nas/pelas relações sociais. É por meio da língua que são criados e formados não só os sistemas ideológicos (ciência, moral, direito, arte etc.), mas também a consciência individual do homem. Desse modo, depreende-se que a língua consiste em um processo ininterrupto em formação, realizado por meio da interação sócio-discursiva dos falantes.

Geraldi (XAVIER; CORTEZ, 2003), também defensor dessa terceira concepção, concebe a língua como processo de interação entre os indivíduos em um contexto comunicativo. Dessa forma, essa conceituação de língua destaca a relevância da interação para dar significado ao mundo, reconhecendo-a como social, histórica e coletiva. Além disso, ela também é instrumento e produto do trabalho social e histórico de uma comunidade e sua sistematização está sempre em aberto, pois, ao ser retomada por seus usuários, o que antes nela estava estabilizado se desestabiliza na concretude do discurso, nas trocas interativas de uso da língua. Nessa concepção, para que haja sociedade, deve haver língua, pois ela surge como parte do processo de construção da organização da sociedade e, ao mesmo tempo, como processo de construção do pensamento, ela exerce função de instrumento na produção de discursos. Desta forma, a língua, o pensamento, os sujeitos e a organização social estão estreitamente associados.

Até esse momento, com a terceira tendência, a língua era concebida como instrumento, essencial nas trocas de interação para estabelecer as relações humanas. No entanto, houve uma mudança na concepção de língua a partir do final dos anos 1950, com a chamada virada pós-moderna. Lyotard (2018) destaca que nessa época, com a crise nas ciências e nas instituições universitárias, passou-se a acreditar não haver mais diferença entre conhecimento e saber. Este último, de acordo com o pensamento moderno, consistia em um conjunto de conhecimentos que permitiam um cientista ou um filósofo proferir juízos de verdade, o que acabou por gerar inúmeros conflitos com os seus discursos dentro da ciência (LYOTARD, 2018). Já no pensamento pós-moderno, o saber

passa a ser visto como relativizado e traduzível e não mais como universal e totalitário. Essa mudança de paradigma dá importância às trocas discursivas e percebe a língua como propulsora da cultura, surgindo a quarta concepção de língua.

Nessa última concepção, a língua deixa de ser entendida como instrumento e passa a ser o centro da atividade humana, a formadora da história, influenciando os modos de vidas dos sujeitos. De acordo com Rajagopalan (XAVIER; CORTEZ, 2003; SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011), a língua não pode ser enquadrada em uma visão teórica, pois ela influencia e é mediadora da vida diária, sendo uma bandeira política erguida conforme as conveniências políticas do indivíduo. Nesse sentido, a língua é mais do que é um código ou um instrumento de comunicação, pois ela é criada e ajustada enquanto nos comunicamos. Ela é, antes de mais nada, uma marca identitária de um indivíduo.

Com base nessas quatro concepções de língua explicitadas, apresentaremos e discutiremos, na seção seguinte, excertos extraídos do componente curricular Língua Inglesa da BNCC do Ensino Fundamental que versam sobre língua.

#### 4 OS CONCEITOS DE LÍNGUA NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA DA BNCC

Os trechos extraídos para análise neste artigo estão contidos entre as páginas 241 e 246 do documento da BNCC. Cabe ressaltar que não é objetivo do presente estudo analisar todos os pontos incluídos nessas páginas, mas apenas aqueles que abordam conceitos de língua. Foram excluídas também desta análise as seções contendo as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser enfatizadas em cada ano escolar também pelo motivo de não conterem as definições do objeto de estudo. Os resultados encontrados serão apresentados e discutidos em relação aos trechos do documento acerca da finalidade da língua inglesa, suas implicações, seus eixos organizadores e suas competências específicas, sendo todos eles comparados com as concepções de língua explicitadas anteriormente.

No que concerne à finalidade da língua inglesa, o documento ressalta a importância do idioma para poder estabelecer novas formas de envolvimento dos alunos frente a um mundo plural e globalizado, onde as fronteiras se apresentam cada vez mais indefinidas e divergentes. Dessa forma, concebe o caráter formador do ensino da língua como essencial para possibilitar o acesso aos saberes linguísticos, com o intuito de propiciar a continuidade aos estudos, construir conhecimentos, aumentar a interação e a mobilidade, e permitir o agenciamento crítico dos alunos no exercício da cidadania ativa (BRASIL, 2017). A noção de língua, nesse trecho, ao ser compreendida não mais como pertencente a um determinado território, mas, sim, a todos os falantes, está alinhada com a concepção de língua pós-moderna, uma vez que ela enfoca o contexto globalizado no qual as fronteiras são difusas.

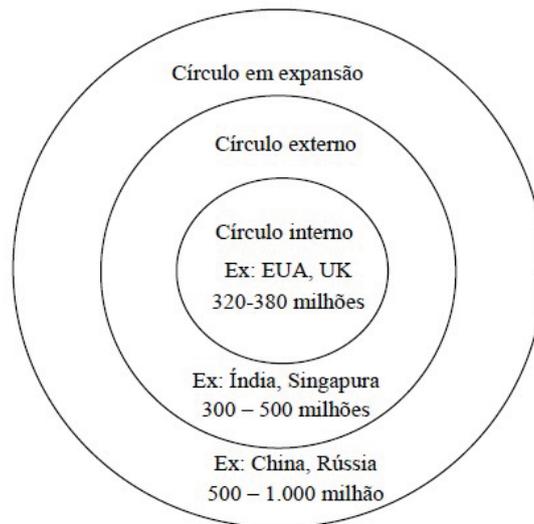
Nessa compreensão de língua trazida pela BNCC há uma breve introdução do conceito de língua franca, o qual justamente abarca a noção de desterritorialização da língua e será mais bem explicitado na primeira implicação, descrita em seguida. Ainda nesse trecho, ao adotar esse contexto para a língua inglesa, ela passa a ser considerada como uma forma de engajamento, de interação e de mobilidade entre seus falantes, fazendo-os agir e se posicionar politicamente e criticamente na sociedade (XAVIER; CORTEZ, 2003).

Ao abordar as finalidades do ensino do inglês, o documento destaca três implicações para o currículo escolar: o caráter formador, os multiletramentos e as abordagens de ensino; sendo que todas elas contêm conceitos de língua. A primeira implicação, seu caráter formador, diz respeito às relações entre língua, território e cultura, as quais precisam ser revistas ao conceber o status da língua inglesa como língua franca. Nessa perspectiva, como consta na BNCC,

[...] a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e,

consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. (BRASIL, 2017, p. 241-242)

Ao mencionar que não há mais uma prevalência do inglês falado por falantes nativos, como aqueles provenientes dos Estados Unidos, da Irlanda e da Inglaterra, por exemplo, coloca-se justamente em foco o idioma utilizado por usuários que não têm a língua inglesa como língua materna, como ocorre no Brasil. Essa noção remonta aos três círculos do inglês, propostos por Kachru (1998).



**Figura 1:** Os três círculos do inglês

**Fonte:** Kachru (1998 *apud* CRYSTAL, 2003, p. 61)

Esses círculos, na verdade, representam a expansão do inglês, mostrando que a língua inglesa é uma língua com três círculos de influência. Sendo assim, no círculo interno estão os países que têm o inglês como primeira língua (Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). O círculo externo, por sua vez, abrange os locais em que o idioma desempenha um importante papel como segunda língua por alguma razão histórica ou cultural como é o caso de Singapura, Índia, Malawi, além de mais de 50 outros países. Por fim, no círculo em expansão estão os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional, apesar de não terem sido colonizados por membros do círculo interno (por exemplo, China, Rússia, Japão, Grécia, Polônia e, como o próprio círculo sugere, muitos outros, entre eles, o Brasil).

É nesse contexto do terceiro círculo que a BNCC parece estar pautada, uma vez que reconhece que não há um único modelo ou variante da língua a ser seguido, mas há vários usuários em diversos países que utilizam a língua para os mais variados fins, carregando consigo marcas linguísticas, culturais e identitárias. Além disso, ao adotar a perspectiva do inglês como língua franca, também se entende que não há mais posse/territorialidade da língua, pelo contrário, ela passa a ser de todos (JENKINS, 2000). Essa visão do inglês como língua franca assemelha-se com as características trazidas pela concepção de língua pós-moderna, na qual a língua é concebida como uma marca identitária e é ajustada conforme o seu contexto de uso e a sua finalidade. Da mesma maneira, Rajagopalan (2009) afirma que é importante pensar a língua inglesa desprendida do falante nativo hegemônico, pois ela não é propriedade de uma nação em particular. Na verdade, ela é policêntrica e caracteriza-se por ser um fenômeno linguístico que ainda está em atuação, abrindo espaço para refutações, subversões, insubordinações e reformulações.

Ainda acerca desse entendimento da língua inglesa como língua franca, a BNCC, em seu documento, ressalta que essa desterritorialização do idioma propicia a interculturalidade na educação linguística para que haja uma “[...] reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (BRASIL, 2017, p. 242). Apesar de o documento não conceituar interculturalidade, entende-se pelo termo um conjunto de situações comunicativas com interações socioculturais que instigam a legitimação e o respeito à cultura do outro, promovendo cordialidade entre indivíduos com diferentes culturas (ROCHA; DIEZ, 2018). Desse modo, ao adotar a concepção de língua franca no ensino da língua inglesa, a fim de que os

estudantes possam refletir sobre a interculturalidade, a noção de língua equipara-se aqui mais uma vez à noção de língua pós-moderna.

Dando sequência à análise das implicações, a segunda, diferentemente da primeira, versa sobre os multiletramentos como práticas sociais e parece abordar uma concepção de língua como interação. Conforme explicitado no documento,

A segunda implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (BRASIL, 2017, p. 242)

Desse modo, percebe-se nesse trecho que a língua, em uma concepção multimodal, é concebida como uma construção social, ou seja, é na interação com o outro e na busca de sentidos que a sua realidade se constitui, conceitos esses trazidos pela segunda concepção de língua. Segundo Volochínov (2018), compreender língua como interação significa concebê-la em seu caráter histórico, social e ideológico, ligada de forma intrínseca às interações humanas. Por conter essas características, a língua está em constante formação em um processo ininterrupto, já que suas leis são sociológicas, considerando-se os valores e os sentidos ideológicos na interação entre os sujeitos. Desse modo, o documento, ao entender a língua como uma construção social e em contínua formação, aproxima-se da concepção de língua como interação.

Por último, a terceira implicação retoma as abordagens de ensino da língua inglesa como língua franca, o que requer um entendimento da relativização de determinadas crenças referentes a variantes da língua. No documento, não há priorização de variantes consideradas padrão, pelo contrário, objetiva-se a construção de um repertório linguístico expondo os usos locais da língua inglesa e os recursos linguísticos relativos a eles, descolados, portanto, de um modelo ideal para que, assim, os alunos possam utilizar os referidos recursos sob a condição de inteligibilidade na interação. As preocupações expostas pela BNCC são com a relevância da cultura no ensino-aprendizagem e com a busca pela extinção da valoração de aprender a falar o idioma conforme o falante nativo como é exposto no documento: “o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2017, p. 242). Nesse excerto, pode-se observar características que se alinham com a quarta concepção de língua, inscrita na pós-modernidade. Quando o documento menciona a importância da relativização do saber, destacando que não se deve mais considerar uma variedade linguística como “melhor” ou “pior”, ele se filia ao entendimento do saber do pensamento pós-moderno, que deslegitima a universalização do saber e concebe a língua como formadora da história e da cultura, estritamente influenciada pelos diferentes modos de vida dos sujeitos (LYOTARD, 2018).

Outra questão abordada neste trecho é a importância da inteligibilidade durante um evento comunicativo, deslegitimando mais uma vez o inglês nativo como o ideal e como objetivo principal do ensino da língua. A esse respeito, Celce-Murcia *et al.* (2010) enfatizam que muitas são as definições para a noção de inteligibilidade, sendo uma delas a habilidade de ouvintes e falantes em reconhecer palavras e segmentos. Além disso, o termo também engloba a presença de um sotaque, o que todos temos independente da variedade do idioma que falamos, desde que esse não distraia os envolvidos em uma situação comunicativa. Desse modo, ao considerar a inteligibilidade no ensino da língua inglesa, objetiva-se que os estudantes possam compreender e ser compreendidos em uma situação comunicativa de interação, podendo os interlocutores trazerem características identitárias para o seu discurso bem como modificá-lo conforme o contexto. Ao trazer esse conceito para o ensino da língua inglesa, o documento reitera sua afiliação à quarta concepção de língua inscrita na pós-modernidade, na qual não se admite uma variedade ideal a ser seguida, mas se reconhece a existência de diferentes falantes de vários lugares que usam a língua para inúmeros propósitos, trazendo em sua bagagem as marcas linguísticas, identitárias e culturais.

Em seguida, a BNCC apresenta cinco eixos organizadores para o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Cultural. Cada um deles envolve práticas de linguagem de acordo com

as suas particularidades. Entretanto, o documento destaca que, apesar de explicitar os eixos organizadores separadamente, eles devem ser tratados de forma interligada nos contextos sociais de uso do inglês e precisam ser trabalhados em conjunto nos diferentes modos de aprendizagem propostos na escola, sem que nenhum seja sobreposto aos demais, principalmente o eixo Conhecimentos Linguísticos. A esse respeito, o texto explica que a língua, por ser híbrida, polifônica e multimodal, é responsável por conduzir o estudo de suas próprias especificidades, não sendo possível considerar esse último eixo como pré-requisito para o seu estudo. Tendo em vista esse caráter híbrido, polifônico e multimodal defendido pela BNCC, pode-se dizer que ele se alinha com a terceira concepção de língua, pois a considera como um sistema em aberto que é desestabilizado constantemente, sendo formado por inúmeros discursos e moldado de acordo com contextos específicos (BAKHTIN, 2015; VOLOCHÍNOV, 2018). Além disso, ao considerar essa natureza híbrida e polifônica da língua, o documento passa a considerar o aluno como agente no processo comunicativo, e não como um mero reproduzidor de modelos previamente estabelecidos e consolidados (GONÇALVES; BARONAS, 2013).

Os últimos trechos analisados neste estudo fazem parte da seção de competências específicas. No documento, há seis competências para o componente curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental. Para fins práticos de análise, elas foram agrupadas de acordo com as concepções de língua com as quais se alinham. Foram excluídas dessa análise as competências 5 e 6 por não versarem sobre conceitos de língua. Sendo assim, as competências 1, 2 e 4 encontram-se em um mesmo grupo por indicarem uma maior relação com a concepção de língua como interação, sendo elas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como *a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.*
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, *reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.*
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a *reconhecer a diversidade linguística* como direito e *valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais* emergentes nas sociedades contemporâneas. (BRASIL, 2017, p. 246, grifos nossos)

Nas competências 1 e 2, a língua demonstra ser concebida como uma ferramenta que garante acesso ao conhecimento e possibilita a inclusão social e no mercado de trabalho. Essa visão filia-se à terceira concepção de língua que a define como instrumento e produto da interação social, possibilitando a construção de sistemas ideológicos, de significação do mundo e do protagonismo social, ou seja, a língua como um sistema em constante reformulação através dos processos de interação social entre os falantes. Nessa concepção, segundo Geraldi, o pensamento, os indivíduos e a organização social estão intimamente conectados (XAVIER; CORTEZ, 2003).

Ademais, a BNCC, ao mencionar a língua como um fator que possibilita a inserção dos sujeitos em várias esferas sociais, incluindo o ambiente de trabalho, mais uma vez reitera a terceira concepção de língua. A esse respeito, Volochínov (2013) afirma que a língua se tornou uma condição fundamental para a organização do trabalho, cumprindo assim um papel na vida social. O mesmo ocorre em outras esferas sociais, nas quais é por meio da língua, adequando-a ao contexto, que os seres humanos estabelecem relações dialógicas de sentido, compreendendo nessa interação valores e aspectos culturais do outro (BAKHTIN, 2011).

Da mesma forma, a competência 4 também faz alusão à terceira concepção de língua. Nela, faz-se referência à língua como heterogênea, híbrida e multimodal, características essas presentes ao se considerar a língua em formação contínua, cujas leis são regidas na e pela interação sócio-discursiva dos falantes, em seu uso, dependendo do contexto no qual seus usuários estão inseridos (BAKHTIN, 2011; VOLOCHÍNOV, 2018). Além disso, por ser híbrida e heterogênea, uma língua está vinculada a outras, estabelecendo relações dialógicas e axiológicas na busca de sentido tanto na visão do falante quanto do ouvinte, que reconhece, desse modo, a sua língua e a do outro (BAKHTIN, 2011, 2015).

Por fim, diferentemente dessas três competências anteriores, a competência 3 parece estar mais relacionada com a quarta concepção de língua, a qual afirma:

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma *relação intrínseca entre língua, cultura e identidade*. (BRASIL, 2017, p. 246, grifo nosso)

Essa competência, por sua vez, traz a relação da língua com a identidade e a cultura, a qual está mais relacionada com a concepção de língua franca. Conceber o inglês como uma língua franca, como já mencionado, significa transferir para o segundo idioma características da língua materna do falante, como o sotaque, por exemplo, o qual pode ser considerado um aspecto identitário. Nesse viés, ao não mais almejar a pronúncia de um falante nativo, os sujeitos imprimem, ao falar a língua inglesa como língua adicional, o seu modo de falar, com o objetivo de serem inteligíveis, fazendo com que haja uma relação entre língua, cultura e identidade. Acerca disso, Rajagopalan (XAVIER; CORTEZ, 2003) também considera a língua como uma bandeira política que os sujeitos erguem quando usam o idioma justamente por expressarem em seu uso as suas concepções políticas. Ou seja, há na língua relações de poder, identidade e cultura que os indivíduos trazem consigo ao se comunicar no idioma. Afinal, como defende o pesquisador, “linguagem somos nós” (XAVIER; CORTEZ, 2003, p. 180).

## 5 CONCLUSÃO

O presente artigo teve como objetivo analisar o que a última versão do documento da BNCC (BRASIL, 2017), homologada pelo CNE, define de língua no componente curricular Língua Inglesa, especificamente na seção do Ensino Fundamental. Como previamente enfatizado, optou-se por analisar o Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio, pois este continha um conteúdo teórico mais resumido e referenciava as orientações descritas na seção do Ensino Fundamental como guias. Sendo assim, as concepções de língua encontradas no documento foram analisadas de acordo com quatro definições: subjetivismo individualista, objetivismo abstrato, interação verbal e a concepção de língua pós-moderna. Essas categorias foram baseadas em entrevistas com os pesquisadores Salomão, Castilho, Geraldi e Rajagopalan, as quais encontram-se na obra organizada por Xavier e Cortez (2003).

No documento, de maneira geral, é adotada uma visão de língua de caráter heterogêneo, considerando-a como variável e sócio-historicamente heterogênea, como tem sido proposto atualmente pelos documentos oficiais que orientam o ensino de língua, não privilegiando somente a variedade considerada padrão, usada por classes sociais mais altas e por falantes nativos (GONÇALVES; BARONAS, 2013). Entretanto, a análise dos excertos do componente curricular Língua Inglesa para o Ensino Fundamental não demonstrou uma definição precisa a respeito da concepção de língua a ser difundida pelos currículos e adotada pelas escolas, e, sim, uma coocorrência de duas diferentes concepções de língua: as concepções de língua como interação verbal e a pós-moderna.

Com base nesses resultados, este estudo também traz algumas implicações pedagógicas para o ensino do componente curricular Língua Inglesa na educação básica. Uma vez que se observou principalmente a presença de duas concepções de linguagem na BNCC, torna-se relevante que os professores, ao ensinarem o idioma em sala de aula, propiciem atividades visando o uso da língua de forma interativa e contextual, bem como tendo como foco oportunidades para que haja a reflexão sobre quem são os falantes da língua. Dessa forma, é necessário que estejam presentes no contexto escolar diversas variantes da língua inglesa, tanto na oralidade quanto na escrita, para que os alunos percebam que a língua é de todos os que a usam, não havendo apenas um inglês, mas vários, cujos usuários, em uma situação comunicativa, objetivam a inteligibilidade.

Ademais, ressalta-se também a importância de se reavaliar os documentos norteadores do ensino de inglês, com o intuito de se utilizar uma definição de língua de forma consistente e coesa ao longo de todo o texto, para, dessa forma, garantir uma orientação mais precisa dos currículos escolares e promover a educação básica de forma igualitária em todo país. Sendo assim, considera-se fundamental a análise de outros documentos base, possibilitando uma análise mais detalhada e precisa sobre as concepções de ensino do componente curricular Língua Inglesa inerentes a eles.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. do S. S. Desafios do BNCC em torno do Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. *Revista de Estudos de Cultura*, n.7, p. 83-92, 2017.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BEZERRA, R. G.; LUNA, T. S. Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de Aula. *Encontros de Vista*. Recife, v.16, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 14 ago. 2019.
- CELCE-MURCIA, M. *et al. Teaching pronunciation: a course book and reference guide*. 2. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.
- COELHO, A. L. S.; BELCHIOR, Y. K. A BNCC e a história antiga: uma possível compreensão do presente pelo passado e do passado pelo presente. *Mare Nostrum*, n. 8. 2017.
- CORREA, D. R. A base e o edifício: balanço e apontamentos sobre a fortuna crítica da BNCC. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, v.4, n.3, p. 80-85, 2016.
- CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DÖRNYEI, Z. *Research method in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University, 2007.
- FISTAROL, C. F. S.; FISCHER, A.; WENDERLICH, R. C. C. A base nacional comum curricular e a formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 341-355, maio/ago., 2019.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- GONÇALVES, L. A. de A.; BARONAS, J. E. de A. Concepções de linguagem: gramática de língua portuguesa e ensino de língua materna. *Entretextos*. Londrina, v.13, n. 2, p. 243–265, jul./dez. 2013.
- GONTIJO, C. M. M. Base nacional comum curricular (bncc): comentários críticos. *Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf*, v. 1, n. 2, p. 174-190, 2015.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an international language*. Oxford: OUP, 2000.

LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S. Algumas representações de ciência na BNCC – Base nacional comum curricular: área de ciências da natureza. *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 1-7, jan./jun., 2017.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2018.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A educação física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.

MICARELLO, H. A. L. da S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS Revista Científica*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 41, p. 61-75, 2016.

MOLLMANN, M. T. *A BNCC na prática: o ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos*. 2018. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado) – Departamento de Letras. Universidade do vale do Taquari Univates, Lageado, 2018.

MOZENA, E. R., OSTERMANN, F. Sobre a base nacional comum curricular (BNCC) e o Ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 33, n. 2, p. 327-332, ago. 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A educação física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 188-206. 2016.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS Revista Científica*, Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 41, p. 31-44., 2016.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “world english”. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. de O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2009. p. 97-107.

ROCHA, C. F.; DIEZ, X. C. L. A BNCC-em: Dimensões Culturais do Ensino de Língua Inglesa. *Estudos de Linguagem*, Rio de Janeiro, n. 1. UFF, 2018. Trabalho apresentado no IX Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF (SAPPIL).

SILVA JÚNIOR, A. F. da. BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do Eurocentrismo. *EccoS Revista Científica*. n. 41, p. 91-106, 2016.

SILVA, K. M. da; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. Entrevista Com Kanavillil Rajagopalan:

Ponderações Sobre Linguística Aplicada, Política Linguística E Ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norte@mentos - Estudos Linguísticos*, Sinop, v. 4, n. 8, p. 75-81, jul./dez. 2011.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um Empoeirado Discurso. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

TRICHES, E. de F.; ARANDA, M. A. de M. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). *Revista Online de Extensão e Cultura Realização*, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. (org.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.



Recebido em 28/02/2020. Aceito em 08/10/2020.

**MOMENTOS  
CRÍTICOS:  
FORMAÇÃO  
INFORMADA  
NO ENSINO-  
APRENDIZAGEM  
DE PLA EM CONTEXTO  
DE MIGRAÇÃO  
FORÇADA**

**MOMENTOS CRÍTICOS: FORMACIÓN INFORMADA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE  
PLA EN CONTEXTO DE MIGRACIÓN FORZADA**

**CRITICAL MOMENTS: INFORMED FORMATION IN PAL LEARNING AND TEACHING IN THE  
CONTEXT OF FORCED MIGRATION**

**Maria Gabriel<sup>\*</sup>**  
Universidade Federal do Paraná

**Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque<sup>\*\*</sup>**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

<sup>\*</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Atualmente, é professora e uma das coordenadoras do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMH da UFPR. E-mail: [mgabriel.ufpr@gmail.com](mailto:mgabriel.ufpr@gmail.com).

<sup>\*\*</sup> Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nas áreas de psicolinguística, desenvolvimento linguístico de Línguas Adicionais (Português e Inglês) e formação de professores. E-mail: [jeniffer.albuquerque@gmail.com](mailto:jeniffer.albuquerque@gmail.com).

RESUMO: Este trabalho se insere na esteira de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto de refúgio e/ou migração forçada. Como objetivo, pretendemos refletir sobre a construção da identidade de professores de PLA no ensino de comunidades migrantes, por meio de incidentes/momentos críticos nos processos de negociação entre professores e alunos estrangeiros. Para tanto, nos baseamos na concepção de momentos/incidentes críticos descritos por Pennycook (2004) e Farrell (2008) para analisar entrevistas orais realizadas com professores do projeto PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária). Entre os resultados, apontamos que as narrativas construídas pelos professores estão intimamente ligadas com a experiência ou in experiência com o ensino de Línguas Adicionais e, de modo geral, os momentos críticos ocorridos em sala de aula (presentes em seus relatos ao longo das entrevistas) geraram mudanças no planejamento do curso que estavam ministrando.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional. Momentos críticos. PBMIH.

RESUMEN: Este trabajo forma parte de las reflexiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en el contexto de refugio y/o migración forzada. Como objetivo, pretendemos reflexionar sobre la construcción de la identidad de los profesores de PLA en la enseñanza en comunidades migrantes, a través de incidentes/momentos críticos en los procesos de negociación entre profesores y alumnos extranjeros. Para eso, nos basamos en la concepción de momentos/incidentes críticos descritos por Pennycook (2004) y Farrel (2008) para analizar entrevistas orales realizadas con profesores del proyecto PBMIH (Portugués Brasileño para la Migración Humanitaria). Entre los resultados, señalamos que las narrativas construidas por los profesores están estrechamente vinculadas con las experiencias o in experiencias con la enseñanza de Lenguas Adicionales y, de modo general, los momentos críticos ocurridos en clase (presentes en sus relatos a lo largo de las entrevistas) generaron cambios en la planificación del curso que enseñaban.

PALABRAS CLAVE: Portugués como Lengua Adicional. Momentos críticos. PBMIH.

ABSTRACT: This work is embedded in both learning and teaching processes of Portuguese as an Additional Language (PAL) in the context of refuge and/or forced migration. As for the work's goals, we intend to reflect upon the construction of identity issues of PAL teachers, by taking into account critical incidents/moments in the negotiation processes between teachers and foreign students. Hence, we support our reflections in the concept of critical moments/incidents as described by Pennycook (2004) and Farrell (2008) in order to analyze oral interviews conducted with PBMIH (Brazilian Portuguese for Humanitarian Migration) teachers. Results pointed out to the fact that the constructed narratives of the teachers are closely connected to their experience or lack of it in Additional Languages' teaching and, in general, the critical moments which happened during the classes (those who were reported in their interviews) caused changes in the course's plan.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language. Critical Moments. PBMIH.

## 1 INTRODUÇÃO

Embora não tão recentes, os estudos que se debruçam sobre Português como Língua Adicional (PLA)<sup>1</sup> começam a surgir na década de 70 e passam por um período de efervescência na década de 80 (ALMEIDA FILHO, 2012). Nos anos seguintes, no mesmo período que o ensino-aprendizagem e as pesquisas de outras Línguas Adicionais, os estudos em PLA foram se constituindo a partir das demandas pedagógico-políticas, provindas de situações vivenciadas no chão da sala de aula e de mudanças linguístico-políticas no status do português. Como discutiremos, as demandas flutuam ao longo dos anos em relação ao ensino para fins de turismo, trabalho, estudo e, mais recentemente, como aquisição de bens simbólicos e materiais com o grande fluxo de estrangeiros provindos de processos de migração não voluntária para o Brasil.

A partir do cenário acima exposto, a recente agenda de pesquisas na área de PLA no Brasil, ao menos desde a chegada de migrantes com as mais variadas situações de visto, tem se voltado para o processo de ensino-aprendizagem de PLA para comunidades que migraram para o país devido a desastres naturais, guerras civis, crises econômicas e perseguição política. Ao final de 2016, o Brasil

<sup>1</sup> É importante salientar a existência de outras siglas associadas à área. Para uma discussão mais aprofundada sobre as nomenclaturas associadas ao ensino de português para não nativos, ver Almeida Filho e Cunha (2007).

tinha mais de 9,5 mil refugiados (número que representa apenas as solicitações de pedido de refúgio deferidas) de 82 nacionalidades. As normas para solicitação de refúgio<sup>2</sup> no país foram estabelecidas pela Lei 9474 de 1997, a Lei de Refúgio Brasileira, que foi inspirada na Convenção Internacional para Refugiados, de 1951, e na Declaração de Cartagena, de 1984. Foi essa legislação que criou o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), órgão colegiado vinculado ao Ministério da Justiça a quem cabe avaliar a concessão do refúgio no Brasil e articular políticas para que os direitos dos refugiados sejam efetivados.

Como parte do ciclo de chegada desses migrantes ao Brasil, surge a necessidade de criação de cursos emergenciais de português e de metodologias e práticas que acolham o aprendiz, inserindo-o na dinâmica social-local, no mercado de trabalho e em situações de estudos formal (volta aos bancos escolares ou reingresso no ensino superior). Com isso, pontua-se o exemplo de projetos como o Português Brasileiro para Migração Humanitária - PBMIH da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que possui um grande número de professores bolsistas e voluntários e contribui nacionalmente com a implementação de cursos de PLA no contexto de migração e refúgio.

A partir desse panorama, este trabalho tem por objetivo principal refletir sobre a construção da identidade de professores de PLA no ensino de comunidades migrantes, por meio de incidentes/momentos críticos nos processos de negociação entre professores e alunos. Para tanto, partimos de um breve histórico da formação do PBMIH, descrevendo sua estrutura organizacional, sua configuração atual e suas práticas. Após, elencamos as concepções teóricas que nortearam os procedimentos metodológicos e as análises propostas nesse trabalho.

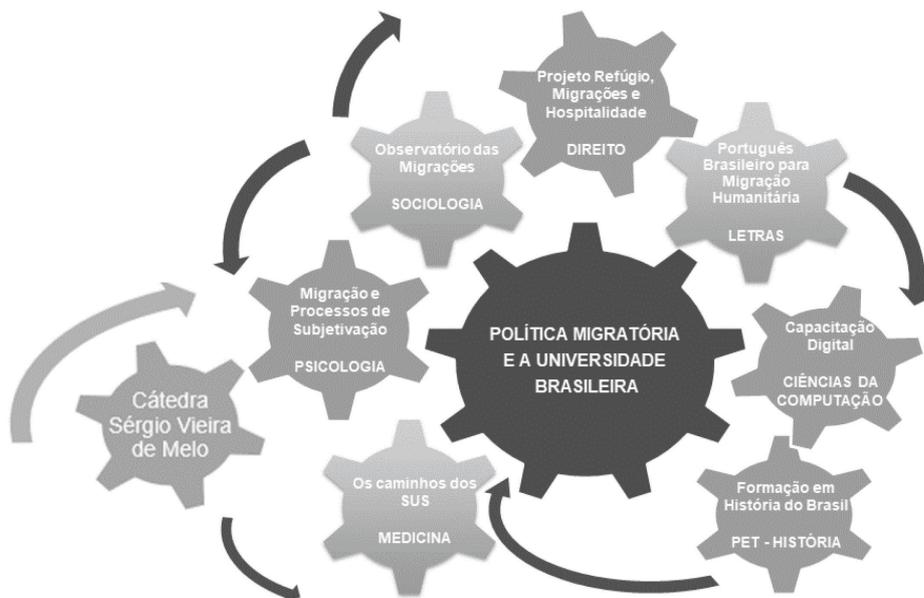
## 2 O PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PBMIH

Desde 2013, o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária oferece aulas de português<sup>3</sup> para migrantes portadores de visto de acolhida humanitária, refúgio, apátridas e/ou migrantes em vulnerabilidade social, moradores de Curitiba e região metropolitana. O objetivo principal do projeto é promover o acolhimento desses sujeitos na cidade de Curitiba, na UFPR e no Português Brasileiro (PB). Para esses migrantes, a língua portuguesa nem sempre é uma escolha, mas ao chegarem ao Brasil, ela se torna um instrumento indispensável ao processo de (re)construção identitária.

Atualmente, o PBMIH é parte integrante do programa de extensão Política Migratória e a Universidade Brasileira – PMUB. Tal programa possui um caráter nitidamente interdisciplinar e articula as atividades de extensão universitária com organizações da sociedade civil, instâncias e órgãos públicos e promove um diálogo permanente entre diferentes grupos da comunidade. Ademais, o PMUB encontra-se sob a tutela da Cátedra Sérgio Vieira de Mello em decorrência do Termo de Parceria firmado com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR. As atividades do PMUB iniciaram-se em 2013 com ações implementadas pelo PBMIH, mas, nos últimos anos, o programa expandiu seu campo de atuação e as áreas que, atualmente, compõem o programa são: Letras, Direito, Informática, História, Psicologia, Sociologia e Medicina. A Figura 1 ilustra a estrutura organizacional atual do programa:

<sup>2</sup> Cabe mencionar que as estatísticas, em grande maioria, geradas sobre o número de migrantes contemplam, em geral, apenas o número de pedidos de refúgio deferidos (ênfatizando que nem todos os migrantes possuem status de refugiado). Embora não seja objetivo deste artigo entrar em tal discussão, observamos que dentro deste percentual não é possível mensurar a quantidade de indivíduos ou grupos provindos de migração forçada, mas que não se enquadram no que a lei prevê como refugiado.

<sup>3</sup> Para um relato mais detalhado acerca da criação e/ou processo inicial de implementação do projeto de extensão Português Brasileiro para migração humanitária – PBMIH, ver Ruano, Pereti e Grahl (2016) e Cursino et al. (2016).



**Figura 1:** Estrutura organizacional

Fonte: as autoras (2020)

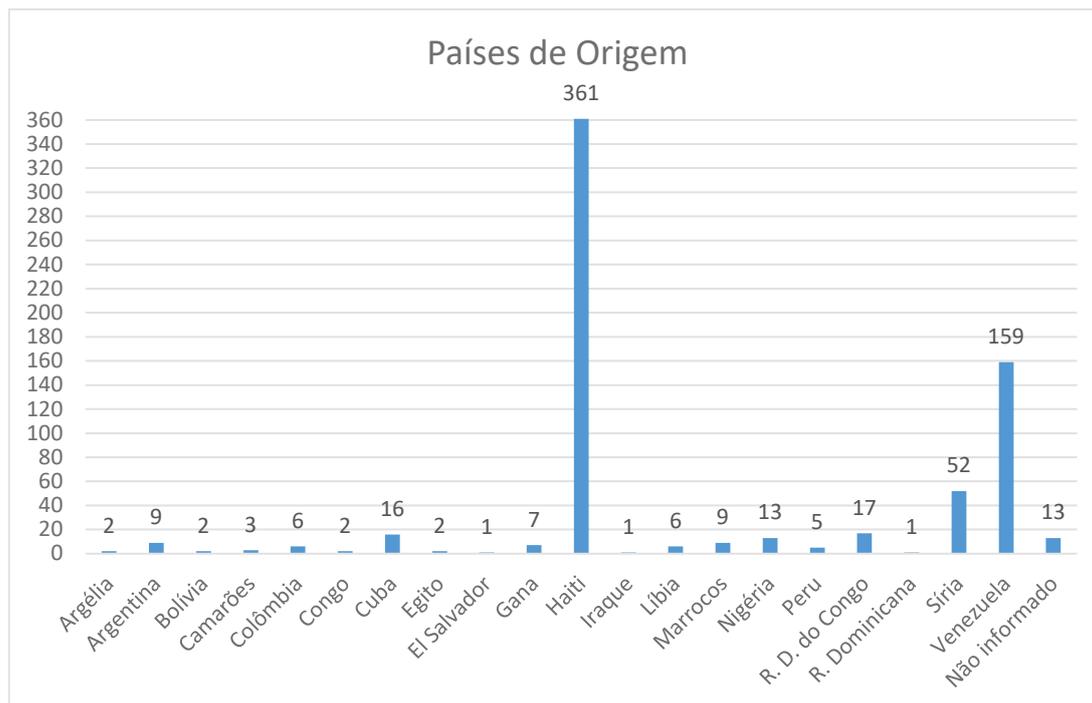
## 2.1 PERFIL DOS ALUNOS

Como exposto anteriormente, as atividades desenvolvidas pelo projeto são voltadas para migrantes com status de refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas. Diante da dinamicidade dos fluxos migratórios contemporâneos<sup>4</sup>, o perfil dos alunos atendidos está em constante transformação. Contudo, desde o início do projeto, o maior contingente beneficiado é de cidadãos haitianos. Os últimos dados fornecidos pelo CONARE (2018)<sup>5</sup> mostram que no ano de 2018 o Brasil recebeu, aproximadamente, 80 mil solicitações de refúgio, sendo 61.681 apenas de comunidades venezuelanas. Após os solicitantes da Venezuela, se encontram os haitianos, com 7 mil solicitações.

Em 2019, o projeto acolheu 687 migrantes adultos e 22 migrantes crianças de diversas nacionalidades, a saber: Argélia, Argentina, Bolívia, Camarões, Colômbia, Congo, Cuba, Egito, El Salvador, Gana, Haiti, Iraque, Líbia, Marrocos, Nigéria, Peru, República Democrática do Congo, República Dominicana, Síria e Venezuela. O Gráfico 1 detalha a quantidade de alunos (eixo vertical) assistidos pelo projeto e seus países de origem (eixo horizontal).

<sup>4</sup> O Brasil tem recebido um grande número de refugiados, fugidos de seus países devido a catástrofes naturais (como o terremoto que devastou o Haiti em 2010), a guerras e suas nefastas consequências sobre civis (no caso de países como Síria e Congo), ou ainda a crises econômicas (Venezuela). Para uma discussão mais aprofundada, ver Oliveira (2016).

<sup>5</sup> Informação disponível no site do CONARE (2018): <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 14 de julho de 2020.



**Gráfico 1:** Países de origem dos alunos

Fonte: as autoras (2020)

Ainda referente ao perfil do público atendido, observamos nos últimos anos um aumento da população de alunos do sexo feminino. Atualmente, 35% dos alunos são do sexo feminino, 55% do sexo masculino e 10% de não declarados, diferentemente do início do projeto, no qual a grande maioria do público atendido era composta por alunos do sexo masculino (86% - dados do PBMIH de 2014). Em relação à faixa etária, o projeto continua com um público heterogêneo, 52% dos alunos estão na faixa de 18 aos 35 anos, 33% na faixa dos 36 aos 55 anos, 9% na faixa dos 0 aos 17 anos e 6% acima dos 56 anos.

## 2.2 A EQUIPE

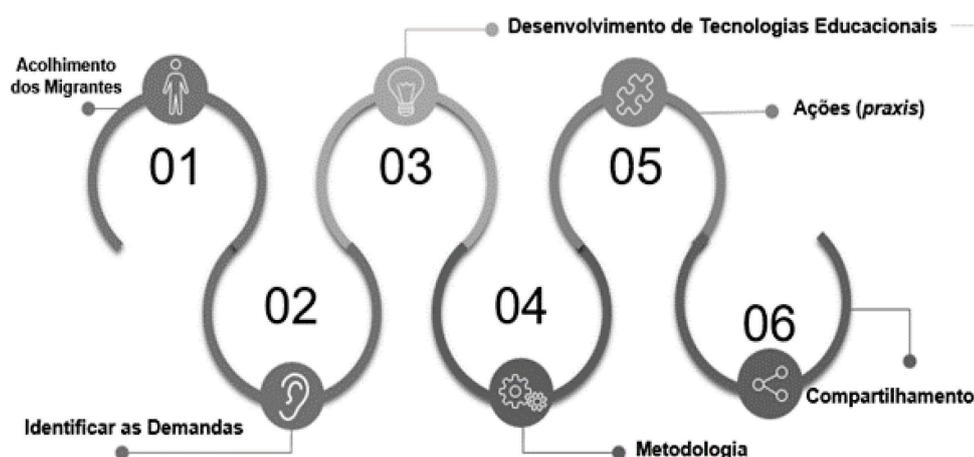
O projeto é composto por uma equipe de professores, alunos de graduação, pós-graduação e ex-alunos da UFPR. No ano de 2019, o PBMIH possuía em torno de 45 estagiários, todos cursando ou formados em Letras pela UFPR. Ademais, o projeto é gerido por uma coordenação colegiada composta por Claudia Daher, Maria Cristina Figueiredo Silva e Maria Gabriel. Chamamos a atenção para o fato de que embora haja uma permanência dos membros da equipe de professores de português por cerca de 3 anos no projeto, há um processo seletivo de entrada para novos estagiários todos os semestres, de modo a garantir que a equipe possa ser a mais diversa possível, não só no que tange ao grau de formação acadêmica, mas também de experiência em outros projetos. Somando-se à equipe de professores de português, o projeto também conta com voluntários, acadêmicos de outras áreas do conhecimento (Design, Jornalismo e Psicologia), na oferta de cursos e subprojetos, os quais possuem seus conteúdos alinhados com as demandas trazidas pelos alunos das aulas de língua.

Visando atender ao objetivo principal do projeto, o acolhimento dos migrantes, ao longo desses anos, o PBMIH vem (re)construindo tecnologias educacionais<sup>6</sup> voltadas ao ensino-aprendizagem de português como Língua Adicional. Para tanto, nossas práticas são pautadas em um diálogo permanente e respeitoso com os migrantes e suas organizações, para compreender suas realidades, identificar suas demandas e trabalhar em propostas visando à mitigação de suas necessidades e de sua vulnerabilidade, na perspectiva do fortalecimento de sua autonomia para a defesa de seus direitos.

<sup>6</sup> Para uma discussão mais aprofundada acerca dos conceitos de língua, metodologias, protocolos de ação utilizados e desenvolvidos no âmbito do PBMIH, ver Cursino *et al.* (2016).

Assim, desde o início do projeto, todas as nossas ações são desenvolvidas para atender as especificidades dos alunos, a saber: a) o cadastro de novos alunos: em cada aula é possível a inserção de um aluno novo, o projeto conta com uma equipe de nivelamento que é especializada no recebimento e acolhimento de novos participantes; b) o formato do curso: porta-giratória<sup>7</sup>; c) o material didático: todo material didático é desenvolvido pelas equipes que compõem o projeto, cada equipe envia o material que usará na aula para a coordenação do projeto e será impresso horas antes da aula. Essa logística possibilita que os professores possam abordar temáticas e/ou acontecimentos recentes e de especial interesse para a população de migrantes atendida; d) cursos oferecidos: além dos cursos tradicionalmente disponibilizados, o projeto oferta cursos sazonais, frutos das demandas trazidas pelos alunos. Por exemplo, em 2018, ofertamos o preparatório para o exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). Tal demanda emergiu de uma nova exigência do governo brasileiro para migrantes que pretendiam naturalizar-se; e) níveis ofertados: a quantidade de turmas e os níveis são ofertados a partir da procura e perfil dos alunos (respeitando, evidentemente, nossas limitações de espaço físico e pessoal para dar as aulas). Em 2018, pela primeira vez, abrimos uma terceira turma de pré-intermediário direcionada a hispanos recém-chegados ao Brasil.

A Figura 2 ilustra os encaminhamentos que norteiam as nossas ações:



**Figura 2:** Nossas práticas  
**Fonte:** as autoras (2020)

Ao observarmos a Figura 2, podemos notar que as ações do projeto se iniciam no acolhimento e na escuta da população atendida. Além disso, é mister apontar que nossas ações são planejadas a partir desse primeiro momento, contudo, o sequenciamento delas não se desenvolve de maneira linear, mas em uma espécie de espiral de forma que as etapas se conectam e se realimentam. Ademais, esse processo de desenvolvimento e ação que permeia nossas práticas se dá tanto no nível macro (organizacional/coordenação) quanto no micro (sala de aula).

Dessarte, nestes últimos anos (2018, 2019 e 2020), as ações do projeto resultaram em diversas atividades culturais: a) a campanha “Ser Migrante – Vozes e Culturas na UFPR” (2018), com apresentação cultural no Teatro Guaíra; b) o lançamento da 7ª edição da revista TOM da UFPR (2018) - “Andanças: travessias da migração e do refúgio”; c) a criação (2019) e lançamento da primeira edição da Revista Ressonâncias (2020), a qual se debruça sobre a disponibilização de materiais didáticos abertos para o ensino de português (entre outros assuntos) a migrantes; d) a oferta de um curso de bordado e encadernação para mulheres migrantes (2019), realizado pela “Entrelaços”, subprojeto dentro do PBMIH; d) produção de materiais informativos sobre o novo coronavírus (2020), políticas públicas e auxílio financeiro em seis línguas (Português, Espanhol, Francês, Crioulo Haitiano, Árabe e Inglês); e) os eventos de troca cultural, os quais se manifestam na forma de “festas de encerramento” e operam como uma plataforma a mais para que haja a escuta de múltiplas vozes. Ademais, no segundo semestre de 2019, o projeto ofertou 16 turmas: **2 turmas de Básico I, 2 turmas de Básico**

<sup>7</sup> Uma vez que a população atendida é constituída por pessoas que estão em deslocamento forçado e que chegam a todo momento ao país, o formato tradicional de curso não atenderia essa especificidade. Para tanto, nos utilizamos de uma metodologia intitulada “porta-giratória” que consiste basicamente em uma aula que abre e fecha nela mesma e prevê a entrada e/ou a saída de um aluno em qualquer momento. Para uma discussão mais aprofundada, ver Cursino *et al.* (2016).

**II, 2 turmas de Pré-Intermediário, 2 turmas de Intermediário I, 2 turmas de Intermediário II, 1 turma de Avançado, 1 turma da Entrelaços: Bordando identidades, narrativas e percursos, 2 turmas de Crioulo Haitiano** (curso ministrado por migrantes haitianos que terminaram todos os níveis de português ofertados pelo PBMIH) **1 turma de Crianças** (a turma de crianças é destinada aos filhos dos alunos que fazem aula no projeto; atualmente, a ação com as crianças tornou-se o projeto de extensão Pequenos do Mundo, coordenado pela professora Graziela Lucchesi (Psicologia), o Pequenos do Mundo é uma ação interdisciplinar entre as áreas da psicologia, letras, comunicação e artes cênicas. Essa demanda é fruto da observação das mulheres que frequentavam nossas aulas e começaram a faltar com frequência. Assim, decidimos criar uma turma de crianças para que, enquanto as mães estudassem, os filhos pudessem participar de atividades adequadas a suas idades) e **1 turma de formação para professores** (essa turma é um espaço de formação inicial e continuada dos professores do projeto que são graduandos e pós-graduandos. Caracteriza-se como um momento de diálogo e troca de experiências, além de um espaço para a sistematização das ações implementadas. Tal iniciativa surgiu uma vez que no curso de Letras da UFPR não dispomos de uma habilitação e/ou especialização em PLA, tampouco uma formação voltada ao ensino-aprendizagem do PB direcionada a migrantes em contexto de refúgio).

Outro desdobramento do projeto se refere à formação dos professores que nele atuam. Visto que, como supramencionado, a equipe é constituída por professores em diversos estágios da formação, suas trajetórias são bastante heterogêneas, uma vez que alguns possuem experiência de docência com outras Línguas Adicionais, mas não em PLA, outros possuem experiência como professores de Português, mas não necessariamente como PLA, e muitos ainda se encontram em processo de formação inicial e nunca haviam pisado em uma sala de aula enquanto docentes. Assim, poucos iniciam suas atividades no projeto possuindo experiência em PLA.

Com base na composição do quadro docente, a paisagem de docência em projetos como o PBMIH não poderia ser mais variada e rica. Os alunos, por sua vez, apesar de se encontrarem em situações relativamente semelhantes de chegada, provêm de diferentes países, culturas de ensino-aprendizagem, relações com o Português, experiências de vida, faixas etárias etc. Conseqüentemente, a sala de aula de PLA no contexto de ensino-aprendizagem para estas comunidades de migrantes é vista como um espaço de primeira acolhida, de troca de desejos e ansiedades cotidianas e, por vezes, um dos poucos espaços em que os alunos se manifestam e trocam experiências significativas com outros migrantes e brasileiros<sup>8</sup>.

No entanto, o mosaico formado a partir dessas diferentes identidades em construção gera momentos críticos, com os quais é possível retroalimentar o processo de formação inicial e continuada dos docentes de projetos como o PBMIH-UFPR, bem como a construção de currículos que se preocupem essencialmente com uma problematização da *praxis*, conforme aponta Pennycook (2004).

### 3 MOMENTOS CRÍTICOS NA SALA DE AULA DE PLA: TRABALHANDO RUMO A UMA PRÁTICA INFORMADA

É mister ressaltar que há uma diferença essencial entre os entendimentos do termo “crítico”, como enuncia Pennycook (2004). No contexto em que nos inserimos neste artigo – o de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada de professores de PLA para comunidades migrantes – o termo ensino-aprendizagem crítica surge quase como que uma condição *sine qua non*. No entanto, tal condição pode operar em um nível superficial (assumindo que o trabalho com migrantes em situação de vulnerabilidade social é sempre crítico) ou com maior profundidade (a prática reflexiva a partir da ciência explícita dos incidentes e momentos críticos provindos das aulas). Nesta discussão, nos preocupamos com a segunda vertente, a qual Pennycook (2004) aponta como sendo problematizadora da prática, propulsionando

<sup>8</sup> Tal registro é parte da experiência da autora como uma das coordenadoras e docentes do projeto PBMIH-UFPR, no atendimento dos alunos do curso.

[...] um modo de trabalhar na educação linguística que não reduz o trabalho crítico nem ao domínio do pensamento crítico, nem à dialética rasteira das relações micro e macro e, ao mesmo tempo, traz à tona questionamentos sobre linguagem/língua, discurso, poder e identidade.<sup>9</sup> (PENNYCOOK, 2004, p. 334)

Tal assunção parece dialogar intimamente com o ensino de PLA para comunidades de migrantes, uma vez que o micro poderia ser localizado no chão da sala de aula; o macro, por sua vez, na gerência de projetos como o PBMIH e os eventos externos ao projeto, os quais afetam brasileiros e migrantes em um cenário político-social mais amplo. Nessa esteira, tanto no plano micro quanto no macro, defendemos que a ocorrência de momentos críticos opera como mola propulsora de formação e construção de currículo.

De acordo com Farrell (2008, p.3), “[...] um incidente crítico é qualquer evento não-planejado que ocorre durante uma aula<sup>10</sup>”. Na mesma esteira, Pennycook (2004, p. 330), menciona que os momentos críticos aparecem quando “[...] aproveitamos a chance de fazer algo diferente, quando notamos que algum novo entendimento está por vir<sup>11</sup>”. Em tal visão, notamos um processo de ciência explícita por parte dos indivíduos em relação aos incidentes críticos que provocam mudanças em suas aulas e estados de agência, na tentativa de resolução de tais momentos. Outros autores, como Woods (2012, op cit. p.1), oferecem mais detalhes quanto à natureza de tais momentos, mencionando que esses são “não planejados, imprevisíveis e incontroláveis<sup>12</sup>”. Tendo em mente essa definição, observamos que se trata de momentos bastante orgânicos, os quais podem gerar episódios conflituosos para os docentes, uma vez que ocorrências dessa natureza não fazem parte *a priori* de seus planos de aula e, muitas vezes, de seu repertório de soluções. Em relação à formação inicial de professores de Línguas Adicionais, a reflexão sobre tais momentos críticos em sala de aula podem possibilitar novos entendimentos no processo de docência.

Dada a não previsibilidade de tais momentos, autores como Woods (2012, p.8-9) procuram definir estágios de agência sobre tais eventos, a saber: a) conceitualização; b) preparação e planejamento; c) divergência; convergência; d) consolidação. Os primeiros estágios, acima mencionados nas letras “a” e “b”, estão relacionados com partes comparáveis à rotina de planejamento de vários professores, a qual conta com uma conceitualização sobre os tópicos que serão abordados e como tratá-los. No entanto, diferentemente da rotina de preparação do plano de aula, dada a imprevisibilidade dos momentos críticos, tal conceitualização, preparação e planejamento não se dão *a priori*, mas sim *a posteriori* ou no momento em que a aula já se encontra em andamento. Na contraparte dos alunos, para o autor, tais estágios se relacionam com momentos criativos que surgem de assuntos ou situações decorrentes da proposta do professor e sobre os quais os alunos planejam ações. Os estágios “c” e “d” contemplam ações que se complementam, uma vez que durante os momentos de criatividade, os alunos e o professor optam por expandir para/em reflexões maiores, que geralmente atingem o plano macro e não apenas micro. O último estágio, por fim, estaria relacionado com a etapa de junção e (re)elaboração das reflexões de todo o processo criativo, no qual todas as partes ainda possuem suas propriedades primárias, mas são ampliadas com a conexão compartilhada criada com o grupo.

Em suma, ao recorrermos ao espaço de atuação aqui delimitado, alguns dos estágios descritos por Woods (2012) são passíveis de serem encontrados nas ações desenvolvidas pelo PBMIH. Por ora, buscaremos analisar as narrativas de professores em formação inicial e continuada do projeto, de forma a entender a natureza desses momentos críticos, o papel de professores e alunos e as reformulações no ambiente de atuação micro e macro.

#### 4 METODOLOGIA

Como mencionado anteriormente, o estudo pretende refletir sobre o papel dos incidentes/momentos críticos nos processos de negociação entre professores e alunos do curso de PLA no projeto PBMIH-UFPR. Para tanto, optamos por uma metodologia que

<sup>9</sup> No original: “[...] a way of working in language education that doesn’t reduce critical work either to the domain of critical thinking or to crude dialectics between micro and macro relations and, at the same time, keeps questions of language, discourse, power, and identity to the fore.”

<sup>10</sup> No original: “A critical incident is any unplanned event that occurs during class.”

<sup>11</sup> No original “[...] when we seize the chance to do something different, when we realize that some new understanding is coming about”.

<sup>12</sup> No original: “They are unplanned, unanticipated and uncontrolled.”

destacasse voz aos participantes, professores do projeto. Assim, esta seção está organizada de modo a descrever a metodologia utilizada, o perfil dos sujeitos e o protocolo de entrevista para geração de dados<sup>13</sup>.

#### 4.1 SUJEITOS

Objetivando alcançar as metas traçadas para este trabalho, foram entrevistados quatro professores que atuam no PBMIH. Os sujeitos foram selecionados visando assegurar uma maior representatividade da diversidade encontrada no projeto. Para tanto, procuramos entrevistar professores que tivessem tempo de experiência e grau de escolaridade diferentes, além de atuarem em níveis distintos.

	Sujeito	Formação	Tempo de atuação no projeto	Níveis Ministrados Anteriormente	Nível Ministrado Atualmente
1	AG	Graduação em Letras - Português/Italiano Pós-Graduanda em Letras	3 anos	Básico 2  Letramento	Letramento <sup>14</sup>
2	DJ	Graduação em Letras – Português/Inglês	4 anos	Básico 1	Básico 1
				Avançado	
3	HL	Graduação em Letras – Português	2 anos	Básico 1	Avançado
				Pré-Intermediário	
				Avançado	
4	AD	Mestre em Letras	1 ano	Pré-Intermediário	Pré-Intermediário

**Quadro 1:** Perfil dos sujeitos

**Fonte:** as autoras (2020)

<sup>13</sup> Chamamos a atenção para o fato de que este projeto faz parte de outro maior, encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), sob o número 2.812.011.

<sup>14</sup> Letramento é um nível voltado para migrantes que não passaram por um processo de ensino formal em seus países de origem. A abertura da turma depende da demanda de migrantes com esse perfil.

#### 4.2 PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Optou-se por um instrumento que permitisse uma interação mais livre entre a pesquisadora e os participantes, sem que a rigidez de uma entrevista fechada e/ou estruturada pudesse inibir ou não considerar informações importantes. Para tanto, elencamos questões norteadoras que proporcionassem um diálogo entre a pesquisadora e os participantes, visando explorar um espectro de elementos relativos à temática pesquisada.

Em relação aos procedimentos metodológicos que viabilizaram a geração dos dados. Primeiramente, os participantes receberam um termo de consentimento, foram informados da não obrigatoriedade da entrevista e que teriam a liberdade de se recusar a participar sem que isso lhes ocasionasse qualquer tipo de prejuízo. Nesse momento, eram instruídos sobre a natureza da entrevista: a) a conversa não media tempo, assim, o participante poderia responder com a calma necessária; b) eles poderiam voltar e retomar alguma informação a depender da lembrança de algum fato ou informação que julgassem importante; c) não existiam respostas certas ou erradas. Além disso, as entrevistas foram realizadas individualmente, no mesmo local, pela mesma pesquisadora e conduzidas de forma que todas as perguntas foram direcionadas aos sujeitos na mesma sequência.

As perguntas que nortearam as entrevistas se encontram dispostas abaixo:

1. *Como você se tornou um professor de Português como Língua Adicional? O que é ser um professor de PLA no seu contexto?*
2. *Para você é importante ser um professor crítico? Se sim, o que você entende por crítico (ser um professor crítico)?*
3. *Comente algum episódio em que você explorou um momento de sala de aula para uma atividade crítica, ou que tenha possibilitado um posicionamento crítico seu e de seus alunos. De que forma tal episódio foi explorado?*
4. *Comente algum episódio de sala de aula em que você sentiu dificuldades para se posicionar criticamente.*

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE

Nesta seção, faremos a análise de trechos das entrevistas realizadas com os 4 sujeitos, professores do PBMIH. Por uma mera questão de organização, optamos por separar por questão e por expor as respostas na ordem em que elas foram apresentadas na entrevista.

##### **Questão 1 - Como você se tornou um professor de Português para falantes de Outras Línguas? O que é ser um professor de PLA no seu contexto?**

Todos os entrevistados iniciaram suas atividades de professores de Português como Língua Adicional no âmbito do projeto. Nenhum dos entrevistados tinha dado aula de PLA anteriormente. Entretanto, somente o sujeito **AD** possuía experiência como professor de Língua Adicional, mas não de Português como Língua Adicional.

Em relação ao contexto de ensino, as respostas versam acerca da complexidade de trabalhar com a população de migrantes em contexto de refúgio e em vulnerabilidade social. Ademais, ressaltaram a importância do desenvolvimento de uma sensibilidade por parte do professor desde os horários de aula, até as temáticas abordadas, os contextos e as experiências vividas pelos alunos, como indicamos trechos selecionados abaixo:

***AG:** No PBMIH, a gente dá aulas de português para os refugiados, migrantes, pessoas que estão aqui em busca de uma nova oportunidade. Então, não é aquele perfil de estudante de língua que vai viajar... Aqui, ele precisa de outras ferramentas, ele precisa acessar a sociedade e agir no mundo como qualquer outro cidadão daquele local ou daquela região.*

**DJ:** *Não é só dar aula de português, porque a gente tá lidando com realidades muito diferentes e com alunos que chegam com problemas o tempo todo, até o fato que você está dando aula em um sábado à tarde... às vezes você vai lá no mercado e compra umas coisas para fazer o lanche com eles, porque se você d-er o intervalo, ninguém vai na cantina comprar lanche, ninguém vai trazer um lanche.*

**HL:** *Ser professor nesse contexto é difícil, na verdade, quando as pessoas perguntam eu falo que comecei já com a parte mais difícil, que é lidar com esse público de refugiado. Por conta do cuidado que você tem que ter na preparação das aulas, do que fala, como você fala, tem várias situações que você precisa ser muito cuidadoso, por exemplo, o uso do passado, em uma sala tradicional você vai pedir para a pessoa contar o que ela fez nas férias. Mas em uma sala do PBMIH, eles acabaram de sair de uma guerra...*

**AD:** *Ser professor já é complexo e significativo e muito recompensante, só que nesse contexto, é mais ainda, justamente, porque é mais imediato, é mais urgente, é mais significativo, além de complexo.*

**Questão 2 - Para você, é importante ser um professor crítico? Se sim, o que você entende por crítico (ser um professor crítico)?**

Todos os sujeitos responderam que é extremamente importante ser um professor crítico. Em relação ao entendimento do que significa ser um professor crítico, as respostas versaram, em geral, acerca do professor possibilitar um espaço de diálogo, de questionamento, de construção de respostas e não de uma verdade absoluta. Além disso, o sujeito **DJ** acrescentou a relevância de considerar o perfil dos alunos e o contexto em que estão inseridos. Ademais, o sujeito **HL** ressaltou a importância de o professor conhecer as questões geopolíticas das quais os alunos advêm. É possível verificar essas questões nos trechos abaixo:

**AG:** *não consigo imaginar um ensino não crítico.... Você tem que colocar seu ponto de vista, mostrar que não é o único, que existem outros... O professor crítico é o que é capaz de proporcionar um diálogo de opiniões diferentes e conseguir mediar.*

**DJ:** *Acho que ser crítico é você considerar, os alunos que você tem, selecionar o material e pensar no contexto também que você está culturalmente falando e no contexto do aluno.... Acho que ser crítico é considerar vários contextos e conseguir trazer perspectivas para a sala de aula, é um trabalho bastante complexo.*

**HL:** *Ser professor crítico é você estudar e ter uma sensibilidade, em você conhecer os temas, saber como falar. Você tem que estudar, por exemplo, você não pode entrar em uma sala com refugiados sem você conhecer o que foi a guerra na Síria, sem saber o que é um muçulmano, o que é um cristão. Você tem que ter uma série de conteúdos, não que necessariamente você vai entrar nesses conteúdos na sala de aula, mas você tem que ter esse background para você saber como lidar com essa questão... Ser crítico é você saber, conhecer esses assuntos, para você saber como lidar com isso em sala de aula. Então, é essencial.*

**AD:** *É você apresentar as coisas, mas apresentar com possibilidades, não apresentar como é isso e acabou, como a verdade. Mas que verdade é essa, porque que essa é a verdade? E estimular isso nos alunos também, não necessariamente a minha opinião que é a opinião certa de professora, mas tá gente, existe isso aqui que é tido como verdade, existe essas outras possibilidades, vamos pensar sobre, por que isso é verdade? por que aquilo não é? Isso para mim é ser professor crítico.*

**Questão 3 – Comente algum episódio em que você explorou um momento de sala de aula para uma atividade crítica, ou que tenha possibilitado um posicionamento crítico seu e de seus alunos. De que forma tal episódio foi explorado?**

Tal pergunta nos possibilita adentrar um pouco mais nos dilemas diários das aulas dentro do projeto PBMIH-UFPR, uma vez que ao falar sobre os momentos críticos, os professores elaboraram sobre processos de negociação, mediação, papel da formação inicial e/ou continuada na resolução dos conflitos etc. De modo geral, todos os participantes entrevistados convergiram suas respostas para a menção de que todas as aulas ministradas no projeto possuem situações-conflito, nas quais os professores precisam replanejar a discussão e reprogramar as aulas seguintes para acomodar questões adjacentes ao conflito gerado.

Mais especificamente, um dos aspectos elencados por alguns dos professores foi a negociação de estratégias entre ambos os professores regentes da turma. Conforme mencionado anteriormente, o projeto PBMIH-UFPR opera com mais de um professor por turma e tal aspecto gera uma docência compartilhada. Um dos momentos críticos que evidencia tal dinâmica entre os professores pode ser visualizado no comentário da participante **AG**.

***AG:** O mais chocante que aconteceu para mim até hoje foi em aula que estávamos falando sobre..., na verdade, não me lembro exatamente o tema da aula, mas sei que surgiu uma questão, em que o aluno disse que os homens eram superiores às mulheres. No dia, tinha comigo uma outra professora que ficou muito indignada, que se ofendeu, levou para o lado pessoal, lembro que ela levantou exaltada e eu falei calma, deixa ele falar. Pedi pro aluno explicar o que ele queria dizer com isso [...]*

O momento crítico gerou em todos os participantes, alunos e professoras, uma reorganização do plano de aula para atender a demanda emergencial. **AG** optou por tomar uma via de comunicação distinta da colega, procurando fragmentar e, ao mesmo tempo, localizar os argumentos do aluno, de modo a descobrir de onde vinham os argumentos de que ele estava lançando mão e como tal discussão operava para ele, em seu país de origem, bem como nos países dos demais alunos. **AG** continua dizendo que

***AG:** O meu papel neste momento, não era só como professora ou como mulher que tinha que rebater o homem que dizia que era superior a mim, mas era fazer ele entender que ali ele podia falar, mas que eles tinham lugares que não e que minha sociedade é um pouco diferente que a dele, mas nem tanto.*

Notamos que o evento crítico inseriu um momento de divergência entre professores e alunos, mas ao mesmo tempo de convergência entre as docentes, para procurar focar a resolução do conflito.

Na esteira de se pensar em como atender os conflitos gerados em sala de aula, um dos participantes comentou como os momentos críticos ocorridos auxiliam na elaboração das aulas seguintes e como o programa do curso precisa se manter aberto para acomodar esses momentos. A partir do evento crítico abaixo mencionado, notamos como há uma retroalimentação do programa a partir do momento crítico ocorrido.

***AD:** [...] lembro, especificamente de um dia, que a gente tinha um aluno, que tinha uma certa dificuldade de interação em sala de aula, né, às vezes ele se exaltava, falava por cima das pessoas e queria ser o representante do Haiti, o porta-voz da cultura haitiana. Lembro que depois de ter um episódio de tensão, dele exaltado, dele discutindo com outro aluno, nós pensamos em trabalhar com a temática de educação, respeito, turnos de fala, então, planejamos umas aulas em cima disso e particularmente acho isso um bom exemplo.*

Por fim, é importante observar o papel da observação na formação inicial informada. Um dos participantes trouxe um momento crítico que o instigou a refletir sobre o *status quo* retratado em sala de aula quando trabalhamos com temáticas polêmicas, como é o caso da constituição da família no Brasil. Neste episódio, observamos como o momento crítico influenciou o planejamento de futuras aulas da professora em formação inicial (na época do fato ocorrido), a qual hoje narra o episódio.

***DJ:** Lembro que para os alunos, que no geral eram bastante religiosos, não tem nada a ver com eles serem estrangeiros, mas com a questão da religião e para essa comunidade mais religiosa foi uma aula que foi de enfrentamento. Nessa época, eu mais observava, estava no começo, eu lembro que foi todo um embate, porque assim... não vou considerar que foi ruim, foi legal porque um aluno que está no básico, que não consegue tanto assim falar português, por ele ter sido cutucado e por isso conseguir falar e desenvolver o ponto de vista sabe, de uma maneira bem legal. Mas eu lembro que usando esse episódio, quando eu fui planejar outras aulas de família, eu pensei sempre em trazer essa coisa de que existe vários tipos de família, mas trazer de uma maneira um pouco mais sutil para ser uma maneira de enfrentamento e o aluno aí, essa professora, sei lá, de certa maneira até se fechar, porque a gente sabe como é difícil lidar com pontos de vista diferentes.*

**Questão 4 – Comente algum episódio de sala de aula em que você sentiu dificuldades para se posicionar criticamente;**

Em relação a momentos e/ou situações críticas, aos quais os professores entrevistados tiveram dificuldades em administrar em sala de aula, podemos observar que, normalmente, essas situações são decorrentes da especificidade do público atendido, migrantes com status de refugiados e/ou em vulnerabilidade social. A natureza desses incidentes provém, em grande medida, das experiências vividas anteriormente pelos alunos, que resultaram no processo migratório forçado e, conseqüentemente, na obrigatoriedade de inserção na nova comunidade, mediada pelo aprendizado da nova língua. Deste modo, podemos encontrar na narrativa dos professores relatos relacionados a situações dramáticas resultantes de experiências vividas em ocasiões de guerra, desastre, conflitos armados e – principalmente – um sentimento de perda e o vazio.

*AG: Era uma apresentação oral, eu pedi um tema qualquer que não lembro agora, sei lá... sobre comida, uma coisa assim, que não tinha muito a ver com o momento. A aluna foi falar do país dela e não conseguiu apresentar porque se emocionou e começou a chorar, e eu não sabia o que fazer nessa hora.*

*HL: Em uma aula sobre partes da casa... uma aluna falou que tinha fotos da sua casa com ela e pediu para mostrar “deixa eu mostrar” ... e todo mundo falou... “ah! deixa eu ver a tua casa”. Só que a foto que ela mostrou era uma ruína, na verdade. Ela era uma aluna síria e ela mostrou as fotos da casa toda destruída e ela falava aquilo com muito amor, olha aqui... e era uma ruína, não dava muito para ver o que era o que... mas ela falava... aqui eu estendia a minha roupa, aqui os meus filhos brincavam... e os alunos da sala olhavam e todo mundo ficou com aquela cara, sem saber o que dizer... Outro aluno, em um determinado momento contou a história dele, ele era desertor do exército do país dele e que ele tinha fugido para o Brasil, porque ele estava cansado de ver criança morta, porque no país dele, quando ele era militar, ele era obrigado a entrar nos lugares e ele via muita criança morta e aquilo mexia muito com ele, então, ele fugiu do país dele.*

Nos relatos supracitados, podemos observar também que esses momentos surgem independentemente do contexto e/ou temática abordada em aula, essas situações podem emergir em diferentes momentos, em diferentes situações como ressalta Woods (2012) são momentos e/ou situações não planejadas, imprevisíveis. Contudo, apesar de surgirem em momentos inesperados, os professores do projeto relataram que - devido ao curso de formação proporcionar uma troca de experiência – eles têm ciência que essas situações são recorrentes e podem aparecer em qualquer momento da aula.

*AG: Eu ouvia os professores que trabalhavam com esse público falar de como é delicado, né, de falar de questões do seu país, por exemplo, como é no seu país, como foi na sua infância etc. Eu entendia que isso podia acontecer.*

Apesar de o curso de formação proporcionar a troca de experiência, possibilitar o conhecimento e a reflexão crítica como aponta Pennycook (2004), os entrevistados mencionaram que, ainda assim, encontram dificuldade em agir no momento que a situação acontece.

*AD: A discussão entre os professores é importante, mas às vezes só passando pela situação você sabe o que realmente é.*

*HL: Eu sabia, mas aquilo entra na tua sala e te atropela que por mais preparado que esteja, estude e leia a respeito, você não está preparado. E ao entrar em contato com aquela pessoa, ela está na sua frente e você não sabe o que aqueles olhos já viram, o que ela passou, o que ela sentiu, o que passou naquela cabeça. Então, você fica muito, muuuuito... chateado.*

Contudo, embora os relatos apontem uma dificuldade e/ou um estranhamento com as situações, se analisarmos mais atentamente as narrativas, podemos observar que os professores com mais ou menos experiência agem de diferentes maneiras nessas ocasiões. Assim, ao voltarmos aos estágios propostos por Woods (2012), podemos classificar os sujeitos a depender do tempo de experiência. Para tanto, ao verificarmos o trecho supracitado do sujeito **AD** (1 ano de experiência), esse parece encaixar-se dentro das primeiras etapas ((a) conceitualização e (b) preparação e planejamento), uma vez que essas etapas preveem que o tratamento crítico se dá de forma *a posteriori* ao ocorrido. Nesse mesmo sentido, o sujeito **AD** complementou:

*AD: Acho que é mais produtivo quando você vive a situação e comenta sobre, porque mesmo que você tente teorizar e prever o que pode acontecer, nunca é igual ao momento que acontece de fato. Acho que é mais fácil lidar quando acontece e você fala, porque, talvez, se acontecer em um outro momento você saiba lidar.*

Os demais entrevistados, apesar do incômodo com as situações, parecem agir de maneira mais próxima do que é previsto nos estágios (c) divergência/ convergência e (d) consolidação. Nesses estágios, o professor, parece lidar de forma mais “tranquila” com a situação, com uma espécie de repertório de ação internalizado.

*DJ: Teve um episódio que o aluno começou a comentar da guerra, a minha postura já foi uma postura de quem esperava que isso poderia acontecer, eu sei que não é nada que eu tenho que falar, ou fazer, mas que eu preciso proporcionar o momento de escuta e deixar ele comentar e foi muito mais tranquilo. Claro que não foi 100%, porque nunca é, mas com certeza a troca de experiência e o tempo no projeto ajudou.*

*HL: Você sabe lidar com aquilo de uma maneira mais sensível, você saber a hora de parar, de não perguntar, você consegue ficar acalmo, e você saber ouvir o que ele está falando, deixar ele falar, que se expresse e tudo mais, às vezes ele precisa soltar aquilo de alguma maneira.*

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, trabalhamos com a temática da reflexão acerca de momentos críticos flagrados no interior da sala de aula de PLA, a partir das narrativas de quatro docentes do projeto PBMIH-UFPR. Notamos que as narrativas de incidência de momentos críticos são delineadas de acordo com as experiências dos professores dentro e fora do projeto, as quais parecem estar intimamente conectadas com a experiência ou in experiência com ensino de Línguas Adicionais, tempo de docência em PLA e, mais especificamente, no ensino de PLA a comunidades de migrantes. Com isso, não queremos imprimir um tom de julgamento em relação à quantidade de experiência em sala apresentada pelos professores, no sentido de direcionar a conclusão para um cenário em que professores mais experientes tomam decisões mais adequadas do que os que possuem menos experiência. Pelo contrário, apesar de a experiência ser um aspecto que compõe a identidade dos docentes entrevistados, notamos que as decisões parecem acontecer em sala de aula, independente da experiência, mas elas acontecem de modos diferentes, com encaminhamentos distintos.

As narrativas acabam por retratar um mosaico em construção, uma vez que, conforme Farrell (2008), ao passo que os professores refletem criticamente sobre suas jornadas enquanto docentes, há a emergência de um processo de reconhecimento e análise que muitas vezes se concretiza em ações. O autor ainda incentiva a prática de observação como primordial para que se examinem os momentos críticos e os possíveis encaminhamentos para eles. Chamamos a atenção, também, para a natureza dessas ações. Estas não precisam ocupar o lugar de decisões categóricas acerca do grupo, de modo a generalizarmos que em todos os momentos que situações semelhantes ocorram, poderemos aplicar o mesmo encaminhamento. Situações semelhantes podem requerer ações/decisões diferentes, mas o que muda a cada enfrentamento de momento crítico são as ferramentas que os professores carregam consigo, suas experiências adquiridas e compartilhadas com seus pares.

De modo geral, vários dos momentos críticos que foram mencionados estavam relacionados a um evento que desencadeou mudanças futuras no planejamento do curso. Além disso, os momentos de formação docente ofertados pela coordenação do projeto, a mediação dos alunos em sala, a negociação de estratégias por parte dos outros professores, fazem parte de um aprendizado acerca de um momento crítico, aprendizado esse que é sempre dinâmico e não-linear.

A partir do cenário acima exposto, este trabalho espera ter contribuído para uma visão mais aprofundada sobre o papel dos incidentes/ momentos críticos na formação inicial e continuada de professores de PLA, especialmente de comunidades migrantes. Entendemos que os cursos ou espaços de formação inicial e continuada de docentes poderiam se beneficiar de momentos de trocas, nos quais os enunciados - como os produzidos pelos participantes desta pesquisa - tenham lugar de fala e possam ser utilizados como pontos de construção compartilhada entre o grupo de professores.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T. et al. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 723-728.

CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados. Relatório – dezembro 2017 à dezembro 2018. Refúgio em Números. Brasília, DF: ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 14 jul.2020.

CURSINO, C. et al. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (org.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: UFPR, 2016. p. 321-338.

FARRELL, T. S. C. *Critical incidents in ELT initial teacher training*. *ELT Journal*, v.62, n.1, 3-10, 2008.

OLIVEIRA, M. *Imigrantes haitianos no estado do Paraná em 2015*. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. (org.). *Refúgio e Hospitalidade*. Curitiba: Kairós, 2016. p. 249 - 275

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics*. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (ed.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 1-24

PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária. **Campanha Ser Migrante** - Vozes e Culturas na UFPR - Por uma universidade aberta, plural e democrática. Curitiba: UFPR, 2018. vídeo (4:17 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-1krZoll8M&t=5s>. Acesso em: 14 jul.2020.

PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária. **Campanha Ser UFPR**: - Vozes e Culturas na UFPR - Por uma universidade aberta, plural e democrática. Curitiba: UFPR, 2018. vídeo (4:25 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mqehznZxu5Q>. Acesso em: 14 jul.2020.

PBMIH - Português Brasileiro para Migração Humanitária. Materiais informativo s para Migrantes. Curitiba: UFPR, 2020. Instagram: PBMIH @pbmih.ufpr. Disponível em: <https://www.instagram.com/pbmih.ufpr/>. Acesso em: 19 set.2020.

RESSONÂNCIAS UFPR. Curitiba: Revista Ressonâncias, v.1, n.1, 288p, mar. 2020. Disponível em: <https://issuu.com/ressonancias> .Acesso em: 21 junho. 2020.

RICHARDS, J. C.; FARRELL, T. S. C. *Practice teaching: A reflective approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2008.

RUANO, B. P et al. Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P; SANTOS, J. P; SALTINI, L. (org.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 291-316.

SOLEDADE, J; CUNHA, M..J.C. (org.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

TOM UFPR. Andanças: Travessias da Migração e do Refúgio. TOM Cadernos de Ensaio, Curitiba, v.7, n.4, 224p, sep. 2018. Disponível em: [https://issuu.com/tom\\_ufpr/docs/tom7](https://issuu.com/tom_ufpr/docs/tom7) .Acesso em: 16 abr. 2020.

WOODS, P. *Critical events in teaching and Learning*. New York: Routledge, 2012.



Recebido em 27/08/2020. Aceito em 26/09/2020.

**DICIONÁRIO  
ONLINE BILÍNGUE  
LIBRAS/PORTUGUÊS:  
REFLEXÕES SOBRE  
A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DO  
ENSINO  
SUPERIOR**

**DICCIONARIO BILINGÜE EN LÍNEA LENGUA BRASILEÑA DE SEÑAS/PORTUGUÊS:  
REFLEXIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA EDUCACIÓN  
SUPERIOR**

**ONLINE BILINGUAL LIBRAS/PORTUGUESE DICTIONARY: REFLEXIONS ABOUT TEACHER'S  
TRAINING OF HIGHER EDUCATION**

**Ana Luisa Borba Gediel\***

**Bárbara Silveira Baptista de Oliveira\*\***

**Lael Machado Rodrigues\*\*\***

Universidade Federal de Viçosa

---

\* Professora do Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, atuação na área de Libras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada: formação de professores e ensino e aprendizagem de línguas. E-mail: [ana.gediel@ufv.br](mailto:ana.gediel@ufv.br).

\*\* Licencianda em Letras Português/ Inglês pela Universidade Federal de Viçosa. Atuação como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq e atuação como professora-estagiária no Curso de Extensão em Libras - CELIB, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: [barbara.baptista@ufv.br](mailto:barbara.baptista@ufv.br).

\*\*\* Licenciando em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. Atuação como bolsista de iniciação científica e atuação como professor-estagiário no Curso de Extensão em Libras - CELIB, Universidade Federal de Viçosa. E-mail: [lael.rodriques@ufv.br](mailto:lael.rodriques@ufv.br).

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise do Dicionário *Online* Bilíngue Libras/Português, na perspectiva de professores do Ensino Superior, como uma ferramenta de apoio para a atividade inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior da Zona da Mata Mineira. Esta pesquisa foi realizada por meio de uma metodologia qualitativa. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de duas oficinas, de modo a atender às necessidades do grupo, visando às diferentes contribuições que os participantes poderiam prover. Os principais resultados demonstram o processo reflexivo dos professores em relação à necessidade de formação para a comunicação em sala de aula, assim como descrevem a socialização dos caminhos encontrados para a troca de conhecimentos e criação de sinais-termo para o acesso dos alunos Surdos aos conteúdos ministrados.

PALAVRAS-CHAVE: Libras. Dicionário. Professores.

RESUMEN: Este artículo presenta un análisis en relación al uso del Diccionario Bilingüe en Línea Lengua Brasileña de Señas/Português, desde la perspectiva de los maestros de la educación superior, como una herramienta de apoyo para la actividad inclusiva en una institución de educación superior en la Zona da Mata Mineira. Esta investigación se realizó a través de una metodología cualitativa. La recolección de datos se realizó a partir de la realización de dos talleres, con el fin de satisfacer las necesidades del grupo, centrándose en las diferentes contribuciones que los participantes podrían hacer. Los resultados principales demuestran el proceso reflexivo de los docentes en relación a la necesidad de capacitación para la comunicación en el aula, y describen la socialización de los caminos encontrados para el intercambio de conocimientos y la creación de señales-término para el acceso de los estudiantes sordos al contenido enseñado.

PALABRAS CLAVE: Libras. Dicionario. Maestros.

ABSTRACT: This article presents the potential of using Libras/Portuguese Online Bilingual Dictionary as a support tool for inclusive activity in the perspective of professors at Higher Education Institution in Zona da Mata, Minas Gerais State. For this, we used a qualitative methodology, in which the data collection occurred from the realization of two workshops, in order to meet the needs of the group, aiming at the different contributions that the participants could provide. As main results we can list the reflexions of the professors about the need of formation to achieve communication at the classroom, also they described the union of methodologies to teach Deaf students and the creation of specific signs to improve the information access to the Deaf students.

KEYWORDS: Libras. Dictionary. Professors.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar reflexões geradas por professores que atuam no Ensino Superior (ES) sobre os processos de comunicação e de ensino-aprendizagem a partir da presença de alunos Surdos e da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Este artigo é fruto de uma pesquisa interdisciplinar, realizada para a produção e desenvolvimento da plataforma denominada de Dicionário *Online* Bilíngue Libras/ Português<sup>1</sup>. O Dicionário foi criado para apoiar o processo de tradução da Libras para o Português e Português para Libras a partir de um *software online* com a inserção de sinais regionais básicos e um sinalário<sup>2</sup> embasado no contexto acadêmico de alunos Surdos<sup>3</sup> matriculados em uma Instituição de Ensino Superior (IES).

A pesquisa objetivou entender, a partir do olhar dos professores, como utilizar o Dicionário para mediar a comunicação nos processos de interação com os alunos Surdos em contexto de sala de aula a partir da realização de oficinas. Neste artigo, pontuamos a discussão gerada por meio da reflexão dos professores em relação à formação, às noções envolvendo a representação da Libras, além do acesso aos conteúdos, à necessidade de criação de estratégias para o entendimento de conceitos científicos e ao processo de

<sup>1</sup> O Dicionário Online Bilíngue Libras/ Português teve início com o apoio e financiamento do Edital CAPES Inovação 2015 e, posteriormente, teve seguimento com o Edital CAPES Inovação 2018. A partir desse trabalho inicial, vários outros projetos, inovações e parcerias foram concretizadas, também com o recebimento de financiamento institucional local, tendo em vista possibilitar a democratização à informação na educação aos alunos Surdos.

<sup>2</sup> De acordo com Malacarne e Oliveira (2018), “os sinalários são [...] resultado de criação e difusão de sinais, pois são determinados entre os constituintes da comunidade surda, surdos e ouvintes fluentes na Língua de Sinais”.

<sup>3</sup> Aderimos, neste artigo, à utilização da nomenclatura Surdo, com S maiúsculo, levando em consideração os aspectos políticos, culturais e linguísticos da comunidade Surda. Nesse sentido, o termo êmico Surdo demarca um posicionamento que é utilizado pelo grupo para designar os usuários da Libras como primeira língua (L1).

interação com os alunos Surdos.

Este trabalho fez-se necessário pois, no que se refere ao ensino-aprendizagem dos Surdos, há obstáculos a serem trabalhados e superados. Entendemos que a viabilidade do processo de apreensão dos conhecimentos deve ocorrer por meio da primeira língua dos sujeitos, que para eles será a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa afirmativa está de acordo com os pressupostos da educação bilíngue, que considera a Libras a primeira língua (L1) dos Surdos, a qual deve ser priorizada em relação ao Português (QUADROS, 2006). O estabelecimento do uso desta língua em sala de aula possibilita uma comunicação satisfatória e é entendido como uma das prerrogativas para chegarmos à uma educação de qualidade.

Apesar da ampliação de matrículas de Surdos nas IES brasileiras (DARQUE, 2011), com a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016), a garantia de acesso não implica diretamente na permanência e na finalização dos cursos que esses alunos estão realizando. De acordo com Barbosa e Elias (2011), a educação dos Surdos ainda enfrenta desafios devido à barreira linguística presente entre o professor e o aluno. Para promover condições de permanência, é fundamental a adaptação no contexto do ES, gerando acessibilidade ao longo da formação. Tais adequações são demandadas a partir de mudanças metodológicas e de recursos nas aulas, por exemplo, a reorganização espacial das salas de aula, a elaboração de materiais acessíveis para auxiliar o aluno a estudar em casa e a presença do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP).

Nosso foco está naqueles professores ouvintes que atuam em diferentes cursos de Graduação e que não possuem conhecimento da Libras e, em grande maioria, da cultura Surda, dificultando o desenvolvimento de conhecimentos por meio da Libras aos alunos Surdos e o atendimento aos pressupostos da metodologia bilíngue<sup>4</sup> (QUADROS, 2006). No universo do grupo pesquisado, nenhum dos professores teve uma formação voltada para a educação de Surdos, tendo em vista que essa formação é obrigatória apenas para estudantes de licenciatura, o que vêm ocorrendo desde o ano de 2010, e, além disso, muitos dos professores do ES são formados em cursos de bacharelado.

Para contextualizar o embasamento teórico do estudo, na segunda seção, apresentamos uma discussão usufruindo de alguns preceitos relativos à Linguística Aplicada (LA). Pontuamos a formação de professores e a atuação em sala de aula com alunos Surdos, relacionando-a com algumas iniciativas que envolvem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como possíveis ferramentas didáticas promotoras de inclusão e acessibilidade na sala de aula. Posteriormente, na seção três, descrevemos o método utilizado na pesquisa, apresentamos o Dicionário e os colaboradores. Em seguida, na quarta seção, delineamos as discussões levantadas por este trabalho, ou seja, as reflexões dos professores a partir do uso do Dicionário nas oficinas. Por fim, na seção cinco, ponderamos sobre a importância da formação docente no ES, no sentido de resposta e de estímulo ao desenvolvimento de políticas linguísticas.

## A AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS NA LINGUÍSTICA APLICADA E A INSERÇÃO DA LIBRAS

Os estudos sobre a Linguística Aplicada (LA) iniciaram-se durante o período da Segunda Guerra Mundial, por volta dos anos 1940, devido à demanda da época de aprimorar a docência das línguas estrangeiras, principalmente do Inglês (LOPES, 2011). Ao longo dos anos, o ensino de línguas estrangeiras foi sendo popularizado e considerado como um diferencial no mercado de trabalho, em uma dinâmica decorrente do processo de globalização e da demanda comunicacional entre países. Apesar de, atualmente, a Língua Inglesa ainda ser considerada a língua franca, Lopes (2011) salienta que o ensino de outras línguas foi democratizado, ganhando prestígio nos estudos da LA. Além disso, a LA passou a abarcar não somente a docência da segunda língua (L2), mas também os fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, uma mudança significativa ocorre nos

<sup>4</sup> Definimos neste artigo bilinguismo a partir da definição de Skliar (1998), que argumenta que o conceito deve ser concebido de forma ampla, voltada para o direito de os surdos possuírem acesso à educação em sua língua minoritária. Desse modo, a primeira língua (L1) do Surdo é a Libras e esta seria a base de edificação escolar. Nesse sentido, o Surdo aprenderia a língua de sinais e teria a base curricular, metodológica e linguística alicerçada pelos pressupostos da cultura Surda durante a educação básica. Já no ensino superior, assim como amparado por lei (BRASIL, 2005), os alunos Surdos devem ser respeitados pelo uso da Libras como primeira língua e ter direito ao acesso de todos os conteúdos por meio dela. Desse modo, a presença de profissionais tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) é imprescindível, além do conhecimento dos professores em relação às especificidades culturais e linguísticas de seus alunos para a adequação dos conteúdos, metodologias e avaliações.

estudos em LA no Brasil nos anos 1980. Tal mudança diz respeito ao entendimento da interdisciplinaridade que passa a abranger discussões voltadas para questões de gênero, etnicidade, demandas de grupos sociais, assim como contribuições teórico-metodológicas advindas da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia (LOPES, 2011). Em adição, ampliam-se os conceitos que abrangem as práticas didáticas e pedagógicas, sendo concebidas a partir do contexto da “linguagem como prática social”, em que os atores envolvidos são agentes desse processo, provenientes de culturas diversas, provocando mudanças no cotidiano (MENEZES *et al.*, 2009).

Desde o ano de 2002, com a regulamentação da Libras como meio de comunicação legal da Comunidade Surda brasileira, a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), um conjunto de reflexões passa a ser relevante para os estudos em LA. Souza e Barcelos (2016) catalogaram as principais temáticas derivadas dessas pesquisas a partir de uma investigação realizada em publicações de periódicos e em eixos temáticos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA). As autoras apontam que os temas envolvendo a Libras na LA aproximam-se das seguintes discussões: “[...] Análise do Discurso; Pragmática; Ensino e Aprendizagem de Língua Materna; Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais; Formação de Professores; Letramentos; Linguagem e Tecnologia; Material Didático; Políticas Linguísticas; Sociolinguística; Tradução” (SOUZA; BARCELOS, 2016, p. 861).

Vários estudos vêm corroborando com os temas e discussões mapeados por Souza e Barcelos (2016). Gesser (2012) apresenta a discussão sobre o ensino e aprendizagem na educação de surdos por meio de práticas reflexivas; Silva *et al.* (2014) analisam o desenvolvimento de estratégias da comunicação escrita de surdos, relacionadas à Língua Portuguesa e à Língua Inglesa; Tavares e Oliveira (2014) discutem os desafios do ensino e aprendizagem no ensino do Inglês mediado pelas TICs em uma escola pública inclusiva; e Yatim e Pereira (2016) pautam a aprendizagem de Libras como L2 no Ensino Superior. Tais exemplos contribuem com temáticas vinculadas à Libras para o âmbito da LA<sup>5</sup> e, dentre eles, descrevemos brevemente os estudos de Tavares e Oliveira (2016) e Yatim e Pereira (2016).

Tavares e Oliveira (2016) apresentam o olhar de professores, alunos e intérpretes, em relação ao ensino de inglês para surdos mediado por tecnologias e pela Libras. As autoras discutem a interação entre as três línguas em sala de aula onde os surdos aprendem o inglês e os ouvintes aprendem a Libras em um mesmo espaço. Tratam também da mediação feita pelo intérprete de Libras, cujo papel é traduzir o ambiente da sala de aula. Esse estudo aponta para a valorização do professor fluente na Libras em contraste com o que não possui conhecimentos nessa língua.

Yatim e Pereira (2016) investigam o aluno ouvinte do ES aprendendo a Libras a partir de um professor surdo. Tendo em vista a inserção da disciplina de Libras nos currículos dos estudantes de licenciatura e fonoaudiologia como obrigatória e, conseqüentemente, o maior contato das pessoas com a Libras. Apesar dos avanços da adição da disciplina na grade curricular dos cursos, os resultados apontam para a necessidade de melhorias como aumento da carga horária, criação de materiais didáticos e formação dos professores.

Com a ampliação dos estudos na LA, transcendeu-se a ideia de ensino e tradução de línguas estrangeiras, englobando as línguas consideradas maternas e adicionais, além das questões linguísticas como o letramento, as estratégias e metodologias de ensino, os processos interacionais, as relações culturais, abrangendo fatores sociais que circundam os usuários de determinada língua.

As contribuições das pesquisas no âmbito da LA apoiam minimizar problemáticas que emergem no século XXI, apresentando análises e discussões em que os grupos minoritários se tornam atores sociais, os processos interdisciplinares e a complexidade de diferentes elementos sociais, culturais, educacionais, que passam a estar vinculados à linguagem. É com esse olhar que nos identificamos no campo da LA e remetemos à questão da formação dos professores no ES.

<sup>5</sup> Nos estudos citados optamos por utilizar o termo surdo com “s” minúsculo, considerando as variáveis de sujeitos das pesquisas.

## 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LIBRAS: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO POR MEIO DAS TICS

O professor tem papel central na busca por métodos e estratégias de ensino, pois é ele quem organiza a sala de aula e os recursos adequados para atender todos os alunos e suas demandas, para que possam, enfim, ter participação ativa em todo o contexto de sala de aula (DUBOC, 2005). Para isso, a formação de professores<sup>6</sup> é uma prerrogativa a ser evidenciada em seus diferentes níveis, desde a formação inicial à formação continuada, inclusive envolvendo a formação continuada no ES.

A formação de professores, de acordo com David (2017), pressupõe um contexto acadêmico e didático, com trocas de conhecimentos a partir da elaboração de um plano de ação que gere qualidade no trabalho pedagógico. Especificamente sobre a formação continuada, o autor refere-se à construção de uma “competência didático-universitária”, que envolve a formação didático-pedagógica e a apropriação dos diferentes espaços institucionais e afazeres universitários (DAVID, 2017). Esse processo considera a articulação entre as especificidades e demandas institucionais e as habilidades e área de formação do professor.

Levando em consideração o contexto diversificado da formação de professores universitários, nas diferentes áreas do saber, nota-se que a legislação traz algumas diretrizes, as quais se referem a formação continuada no ES na perspectiva da inclusão das pessoas Surdas ou com deficiência, tais como as Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, de abril de 2001 (BRASIL, 2001); e também apontam para o ES, como a resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior curso de licenciatura, de graduação plena. Há, ainda, o Decreto nº 5.626/2005 que, nos seus Artigos 23 e 24, no capítulo 4, regulamenta a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva no ES. Nesse sentido, é estabelecido na formação do professor a exigência de incorporação dos processos de integração dos diferentes grupos sociais, especialmente na educação inclusiva (DUBOC, 2005). A formação continuada é entendida como uma forma de refletir sobre os processos educacionais, a aprendizagem e a formação do próprio professor (GARRIDO, 1999).

Castanho e Freitas (2006, p.96) descrevem a importância da gestão universitária apontar caminhos e fornecer subsídios para o desenvolvimento da “prática pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior”, levando em consideração as políticas inclusivas já existentes. As autoras ainda destacam que é premente que haja capacitação ao professor do contexto universitário, com o oferecimento de propostas didáticas e pedagógicas para a criação de habilidades que possibilitem ações inclusivas.

Para promover condições de permanência, na formação continuada universitária é fundamental a adaptação no contexto educacional para gerar acessibilidade ao longo da formação (CASTANHO; FREITAS, 2006). Tais adequações são demandadas a partir de mudanças da metodologia das aulas, como, por exemplo, a necessidade de organização espacial das salas de aulas, de materiais acessíveis que possam auxiliar o aluno a estudar em casa, e, especialmente, a presença do TILSP para mediar o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala de aula.

Dentre esses elementos, observamos que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ganham visibilidade como uma das ferramentas que apoiam a construção de espaço para debates acerca da Libras, da formação de professores e da educação de surdos na LA. Portanto, cabe à formação do professor dar a ele os meios necessários para fazer a mudança apropriada na sala de aula contribuindo para a melhoria da inclusão e da acessibilidade.

No caso dos Surdos, considerando sua cultura visual, essa adaptação pode ocorrer a partir de meios imagéticos para ilustrar o conteúdo, como fotos e vídeos e também pelo uso das TICs. Freire e Leffa (2013), apresentam a percepção de Paulo Freire frente às influências geradas pela tecnologia em âmbito educacional, visão esta que dá origem à denominação auto-heteroecoformação tecnológica, que consiste na “[...] ação do ambiente – presencial ou digital – sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio [...]” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 75). Essa

<sup>6</sup> Entendemos o conceito de formação de professores a partir de uma perspectiva ampla, que envolve aspectos educacionais, sociais, econômicos e linguísticos. A partir disso, nos contemplamos o conceito descrito por Nóvoa (1997), de que a formação de professores pode ser compreendida através da abrangência de análise profissional, passando para uma análise do contexto pessoal do docente não limitada somente ao contexto educacional, mas estendida ao âmbito social como um todo.

perspectiva enfatiza os movimentos de socialização entre aluno-professor-tecnologia, englobando, na formação dos envolvidos, uma melhor compreensão em práticas linguísticas.

No ambiente educacional, as TICs são uma importante ferramenta de acesso, transformação e produção de informações a partir da ajuda da internet e de bases de dados. No ambiente acadêmico, elas podem apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades através do uso de um *software* educacional ou do uso de atividades envolvendo a internet, computadores e outros fatores tecnológicos (PONTE, 2000). Em contexto pedagógico com a presença de alunos surdos, as TICs podem assumir um papel relevante devido à sua potencialidade de facilitar a interação entre professor e aluno surdo, além de trabalhar como recurso didático a ser explorado (MIRANDA *et al.*, 2017).

As TICs se tornam aliadas no processo de formação educacional dos Surdos a partir do momento em que são utilizadas como ferramentas assistivas, promovendo a acessibilidade. Consideramos a afirmação de Silva e Campos (2010), que definem TICs como todas as tecnologias que interferem e mediam os processos comunicacionais em diversos contextos, sendo aplicado também ao ensino. Assim, a utilização das TICs no ensino pode auxiliar a comunicação em sala e otimizar o aprendizado dos alunos. A noção apresentada pelas autoras propicia o entendimento de que os instrumentos de informação – como dicionários, enciclopédias, artigos – juntamente às telas de computadores, celulares, televisores e outras tecnologias proporcionam modos diferenciados de interação com o mundo. Notamos, também, que o uso da tecnologia depende do entendimento de usabilidade, do letramento digital, da manutenção e do acesso às ferramentas tecnológicas.

As TICs podem ser utilizadas para apoiar os processos tradutórios de termos científicos, artigos e textos por meio da tradução automática de um avatar (GEDIEL *et al.*, 2019). Citamos os aplicativos de tradução semiautomática da Língua Portuguesa para a Libras: o *Hand Talk* (iniciativa privada), o *ProDeaf* (iniciativa privada) e a ferramenta governamental VLibras, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com outras instituições.

O *HandTalk* e o *ProDeaf* são plataformas de tradução simultânea do conteúdo em Português para Libras. O primeiro aplicativo possui o avatar denominado popularmente como Hugo, que é encarregado de realizar sinalizações através do comando escrito ou falado. Já o segundo foi englobado pelo *HandTalk* no ano de 2018 com o objetivo de unir esforços em busca de melhorias das plataformas. Ambos apresentam potenciais de inclusão e revolucionam a comunicação imediata via *smartphone*. No entanto, ainda há um caminho a ser investigado para suprir as necessidades comunicacionais, em que estudos remetem à limitações ligadas ao excessivo uso da datilologia no momento da tradução (CORRÊA *et al.*, 2018).

O VLibras é uma ferramenta que resultou da parceria entre o Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), através da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A estrutura do VLibras é formada por um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto responsável por traduzir textos, áudios e vídeos para a Libras, tornando computadores, dispositivos móveis e plataformas *web* acessíveis para pessoas Surdas e favorecendo o aprendizado da língua por ouvintes.

Ademais, podemos descrever também os jogos inseridos nos *Laboratórios Virtuais*, desenvolvidos a partir da parceria do governo do estado de Minas Gerais, via Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino, Universidade Aberta Integrada (UAITEC), com a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foram desenvolvidos jogos voltados para o ensino da Libras e para a formação continuada de professores (GEDIEL *et al.*, 2019). Além dessa iniciativa, outros trabalhos foram desenvolvidos na mesma IES de forma interdisciplinar, para a produção de aulas sinalizadas, as quais foram criadas em substituição às aulas narradas para o acesso dos alunos Surdos à IES (SOUZA; JÚNIOR, 2016).

A produção de recursos e materiais didáticos adequados às especificidades dos Surdos torna-se condutora do processo de ensino-aprendizagem. Tal elaboração deve evidenciar a valorização da modalidade visual-espacial, modalidade linguística da Libras. Em contexto pedagógico com a presença de alunos Surdos, as TICs podem assumir um papel relevante devido à sua potencialidade de facilitar a interação entre professor e aluno Surdo, além de trabalhar como recurso didático a ser explorado (MIRANDA *et al.*, 2017).

A inclusão de tecnologias educacionais deve ser realizada de forma planejada, coesa e contextualizada, sendo ideal que o educador passe por uma capacitação a respeito de como aplicar essas tecnologias através de práticas pedagógicas. É importante atentar para os fatores técnicos da implementação e para as condições de espaço ideal para a realização dessa troca. Morán (2013) argumenta que as tecnologias permitem a integração de tempo/espaço por meio do mundo digital, entretanto, é necessário que haja uma conexão de saberes em relação ao ambiente virtual para que este seja considerado um agente mediador efetivo.

### 3 METODOLOGIA

A escolha pela metodologia qualitativa ocorreu a partir da preocupação em entender como o Dicionário *Online* Bilingue Libras/Português pode ser utilizado no contexto de sala de aula a partir da perspectiva dos participantes, visto que a ferramenta se encontra disponível ao público em geral para acesso, além de contar com o desenvolvimento contínuo a partir de pesquisas aplicadas no ensino superior. A partir dela, observamos os desafios, as complexidades, as vantagens e as desvantagens da implementação da ferramenta por meio de um contato estabelecido com os participantes (MINAYO, 1993).

A coleta de dados foi organizada através de uma oficina que foi realizada duas vezes, de acordo com a disponibilidade dos colaboradores. Para a seleção dos participantes, realizou-se o levantamento dos professores que estavam ministrando aulas para alunos Surdos durante o primeiro período letivo de 2019, conforme o calendário da IES. A instituição contava com três alunos Surdos no *campi* investigado. Após a realização do mapeamento com dados fornecidos pela secretaria responsável pela relação de professores, foram identificados dez docentes.

Posteriormente, foram enviados e-mails com o convite para participação na oficina intitulada “O Dicionário de Libras como ferramenta pedagógica inclusiva”. Dentre os convidados, quatro se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa. Os nomes dos participantes e das disciplinas que ministram, apresentados no quadro abaixo, são fictícios para resguardar suas identidades, conforme descrição no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da IES<sup>7</sup>. Como não foi possível a concentração dos horários, foram realizadas duas oficinas, tendo os seguintes participantes:

Nome do professor	Disciplina	Oficina
Quiron	Resistência de Estruturas	Oficina 1
Perseu	Resistência de Estruturas	Oficina 1
Arthur	Transporte de Fluidos	Oficina 2
Otelo	Transporte de Fluidos	Oficina 2

**Quadro 1:** Nome dos professores participantes e suas respectivas disciplinas

**Fonte:** elaborado pelos autores (2019)

As oficinas ocorreram no período de 2019/1 em um laboratório de informática, para que todos os participantes tivessem acesso a computadores com internet. Os autores deste trabalho coordenaram a oficina, sendo cada um responsável por uma das seguintes

<sup>7</sup> A pesquisa passou pelo processo do CEP, via Plataforma Brasil, e foi registrada com o seguinte CAAE 81077317.6.0000.5153.

funções: (i) ministrar as oficinas, apresentar a proposta e explicar a teoria base, tirando as dúvidas dos participantes e especificando as atividades; e (ii) observar, filmar e fazer notas sobre a interação dos participantes com a ferramenta e o ambiente da oficina. A escolha por filmar as oficinas se justifica pela necessidade de interpretar e observar o comportamento, as expressões faciais e corporais, as facilidades e as dificuldades dos participantes ao realizarem um sinal e demais interações visuais. Portanto, os dados foram catalogados e organizados a partir da transcrição dos vídeos, juntamente às anotações feitas durante e após as oficinas sobre a interação dos participantes (SÁ-SILVA *et al.*, 2009).

A oficina foi estruturada em quatro momentos: (i) apresentação da pesquisa e dos integrantes e participantes da oficina; (ii) explicação teórica sobre a gramática da Libras, incluindo os cinco parâmetros fonológicos; (iii) realização de atividades baseadas na busca de sinais no Dicionário e organização de frases a partir de dinâmica para interligar um sinal à imagem de sua realização; e (iv) discussões a respeito do uso do Dicionário (pontos negativos, positivos e características a serem aprimoradas) e de metodologias que auxiliem na troca de experiência em sala de aula.

### 3.1. O DICIONÁRIO ONLINE BILÍNGUE LIBRAS/PORTUGUÊS



Figura 1: Apresentação do Dicionário

Fonte: CEAD UFV (2021)

O Dicionário Online Bilingue Libras/Português<sup>8</sup> é um *software* criado com o propósito de utilização enquanto ferramenta comunicacional, no sentido de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Libras em diferentes instâncias do Ensino Superior, visando oferecer suporte aos desafios de permanência dos estudantes Surdos via computadores ou *smartphones*. Ele está disponível para livre acesso desde o dia 26 de setembro de 2019 e ainda está em processo de aprimoramento, como a inserção de sinais, possuindo ainda um acervo restrito. A partir de seu *layout* é possível realizar a busca por temas, observar a aplicabilidade dos sinais a partir de frases em Libras e consultar um sinalário com termos específicos de diferentes áreas do conhecimento.

O Dicionário possui uma barra de pesquisa onde são inseridas as palavras em português para a busca do sinal. Abaixo da barra de pesquisa estão os temas dos verbetes disponíveis no dicionário e, sendo assim, não é necessária a busca apenas pela palavra em português, pois pode-se encontrar a palavra desejada a partir do tema onde ela se encontra. A busca por configuração de mão contribui para a característica bilingue do Dicionário, pois, dessa maneira, surdos que não sabem português podem utilizá-lo para pesquisar a tradução de palavras em sua L1. A busca a partir da configuração de mão se justifica por ser um dos cinco fatores fonológicos da Libras e o único que coube no formato do Dicionário.

<sup>8</sup> O Dicionário é fruto do trabalho de uma equipe multidisciplinar, envolvendo estudantes, professores e técnicos da Universidade Federal de Viçosa, por meio dos Departamentos de Letras, Ciências Sociais, Departamento de Biologia Geral, Informática e a Coordenadoria de Educação a Distância, além do apoio dos TILSP/UFV. O trabalho é reconhecido por sua aplicabilidade na instituição educacional, apoiando a acessibilidade dos alunos surdos aos conteúdos.

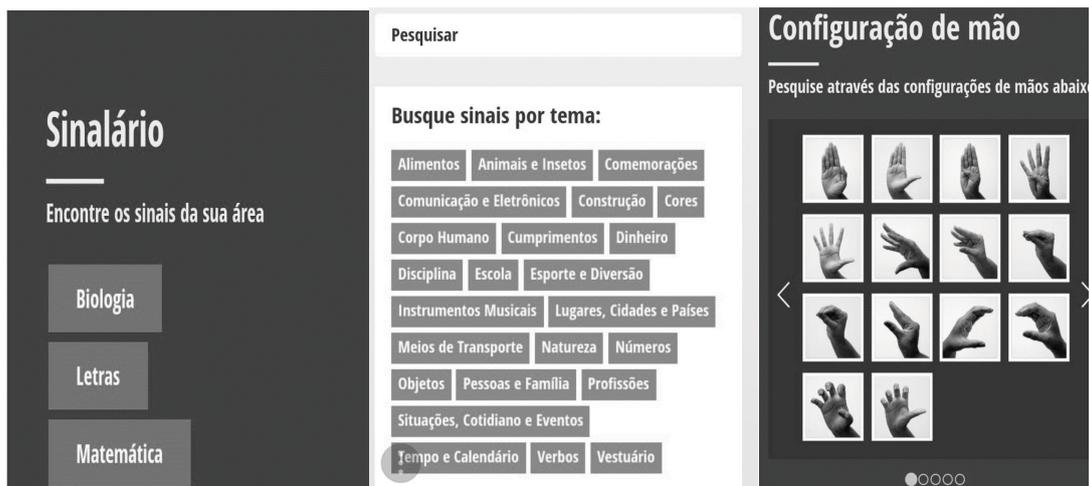


Figura 2: Layout de opções de busca do Dicionário

Fonte: CEAD UFV (2021)

Por ser um dicionário voltado para fins pedagógicos, também há uma busca a partir dos sinalários, ou seja, um conjunto de sinais correspondentes a uma área do conhecimento. Até o momento, o dicionário conta apenas com três áreas nos sinalários: Biologia, Letras e Matemática, porém, a partir das pesquisas do Projeto Inovar +, será possível adicionar outros temas de áreas do conhecimento.

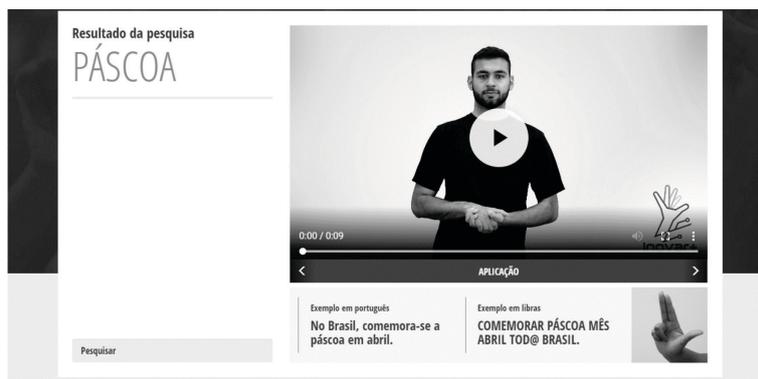


Figura 3: Exemplo de frase em Libras

Fonte: CEAD UFV (2021)

Nas páginas dos verbetes, além de vídeos do sinal e de suas variações, há a aplicação da palavra em uma frase em português e, ao seu lado, a mesma frase em glosa. Próximo às frases, há a configuração de mão correspondente ao sinal. Por fim, ao clicarmos na seta abaixo do vídeo, encontraremos uma sinalização da frase que contém o verbe.

#### 4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos momentos propostos para desenvolver a oficina surgiram diversas reflexões que incitaram debates para entender o contexto de sala de aula com a presença do aluno Surdo e versaram sobre o que é a Libras, sobre o processo de criação de sinais-termo, sobre a importância da formação docente e sobre a inserção dos Surdos no ES.

Sendo assim, os resultados da pesquisa evidenciam a socialização dos caminhos encontrados pelos professores para a atuação em sala de aula.

#### 4.1 O OLHAR DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À LIBRAS E AOS ALUNOS SURDOS: A OFICINA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO

Ao apresentar o segundo momento da oficina, ocorreu a explanação acerca dos cinco parâmetros fonológicos da Libras baseados nos estudos de Quadros e Karnopp (2004) e Brito (1995), apresentando mitos e crenças que envolvem o processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas e o reconhecimento da Libras como língua (GESSER, 2009). O objetivo da explicação foi evidenciar a utilização da configuração de mão<sup>9</sup> como meio de busca de sinais no Dicionário. Nesse momento, surgiram questões voltadas para os conhecimentos que envolvem o ensino e aprendizagem da Libras e suas especificidades gramaticais.

Durante a explicação gramatical da Libras os professores manifestaram grande interesse em usufruir da oficina como uma formação em relação à língua. Houve interação dos participantes com apontamentos e perguntas referentes aos mitos e crenças, como pontua Perseu:

É bem diferente, essa gramática. Pelo que eu tô vendo aí tem alguma diferença, por exemplo, se é Língua Brasileira de Sinais, brasileira né? Mas o que eu vejo por essa questão de configuração de mão se torna uma língua independente da língua oral, não é só soletração. O sinal é um conceito. Isso pode ajudar muito em sala. (Perseu, oficina 1)

Ao iniciar sua constatação, o professor remete a um dos mitos mais usuais para iniciantes no contato com a língua e seu processo de ensino e aprendizagem. O questionamento do professor sobre a Libras ser brasileira remete ao mito da universalidade das línguas de sinais. Ou seja, a existência de uma única língua, que poderia ser usada em todo o mundo, sem variações linguísticas ou culturais. Entretanto, sabemos da existência de inúmeras línguas de sinais ao redor do mundo e das variações linguísticas, sejam elas regionais, sociais ou históricas (GESSER, 2009).

Além da questão da universalidade da língua, o entendimento de que não há uma gramática ou que todos os sinais são criados de forma icônica também constituem os mitos. Perseu descreve a diferença entre a sinalização e a datilologia, distanciando-se da crença de que a comunicação pode ser estabelecida a partir da soletração do alfabeto manual<sup>10</sup>. De acordo com Xavier e Barbosa (2014), baseando-se em estudos gramaticais da Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL*), a sinalização ocorre por meio dos parâmetros articulatorios<sup>11</sup>, como a configuração de mão, movimento, localização, marcação não manual e arranjo das mãos. Segundo os autores, o léxico dos sinais é composto a partir da combinação desses diferentes parâmetros.

Após a explicação, os professores entenderam como é constituída a gramática da Libras, gerando apontamentos como o de Arthur: “a forma como todas as informações estão dispostas [no Dicionário] ajuda bastante. Como vocês disseram, o Surdo é muito visual, e isso é importante. E também por se tratar de um Dicionário Bilíngue, essas mãos [configuração de mãos] aqui apoiam na pesquisa deles com a Libras” (Arthur, oficina 2). Em sua fala, o professor identifica a diferença da modalidade linguística da Libras como visuo-espacial, demonstrando que a visão é relevante para a apreensão dos conhecimentos, assim como conclui sobre o uso das configurações de mão como um dos parâmetros que potencializa o acesso da pessoa surda ao Dicionário, visto que elas são comuns à sua forma de comunicação no cotidiano.

No decorrer de toda a oficina, os professores refletiram sobre o aprendizado e tiraram dúvidas a respeito do tema, também fizeram comentários e deram depoimentos sobre as suas experiências em sala de aula. Arthur direciona a pergunta para entender sobre a criação de sinais. No entanto, demonstra sua pouca familiaridade em relação à Libras ao utilizar o termo “código” para se referir ao sinal. Por um lado, é possível perceber o distanciamento em relação ao status linguístico da Libras ao substituir “sinal” por “código”, que pode ser assimilado também como “gesto”, distanciando-se da ideia de “significado” e de “conceito”, por exemplo. Como aponta Stelle e Strieichen (2013), grande parte do público ouvinte inserido no contexto inicial da Libras comete equívocos em

<sup>9</sup> Citando Brito (1995), as CM são as diversas formas que as mãos podem tomar na sinalização.

<sup>10</sup> O alfabeto manual ou datilológico consiste no uso da soletração de sinais, nomes próprios ou termos que não possuam sinal com o uso de letras na Libras.

<sup>11</sup> Quadros e Karnopp (2004, p. 51) definem os parâmetros fonológicos da Libras como “articuladores primários para a composição da sinalização”.

nomenclaturas, como a utilização do termo “linguagem de sinais” ao invés de “língua de sinais”.

Em contrapartida, chamamos atenção para as reflexões que os professores passaram a ter durante a oficina, eles possuíam questionamentos que contribuiriam para repensar as práticas de ensino e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, tendo em vista o acesso a esses conhecimentos pelo aluno Surdo. Arthur busca o entendimento sobre a forma de criação e de padronização de sinais-termo<sup>12</sup> no contexto do sinalário, refletindo sobre a diferenciação das noções de significado e conceito. Em adição, o questionamento acerca da criação de sinais, apresenta o interesse dos professores em auxiliar os alunos na criação dos sinais combinados e como ocorre este processo.

Na IES estudada, os professores, ou monitores das disciplinas, se reúnem com os intérpretes e com o aluno Surdo e, em conjunto, os profissionais explicam e esclarecem os conceitos para o aluno a fim de que ele crie sinais adequados para termos que não possuem um sinal oficial. A importância desse processo é descrita por Pimenta *et al.*, (2018), apontando para a criação de laços de confiabilidade entre os agentes envolvidos e os sinais-termo que estão sendo elaborados. Apesar dos entraves iniciais e do distanciamento dos professores dos conhecimentos relativos à Libras, os participantes tentaram auxiliar os alunos a partir da mediação com os intérpretes. Para isso, apresentaram termos que seriam utilizados em sala de aula e explicaram o seu significado, para que fosse possível apresentar o conteúdo previamente para o aluno Surdo e este criar um sinal combinado para o termo científico em questão.

No momento em que os participantes estavam procurando por sinais no Dicionário, eles debateram sobre a eficiência desse “combinado” entre o aluno e o intérprete. Foi observado que os professores acreditam que essa não é a melhor alternativa para o aprendizado do aluno: “Talvez sair criando gestos não seja a melhor forma né?! Em outros lugares devem ter isso feito e aceito de forma oficial já, o que precisa ser feito é estabelecer contato”. (Arthur, oficina 2). Uma vez que a entrada de alunos Surdos nos cursos de graduação é recente, o processo de criação de sinais-termo ocorre de forma combinada, a partir da vivência do Surdo em sala de aula e o entendimento do significado dos conceitos que estão sendo trabalhados. Assim, há o estabelecimento de um elo entre o conceito científico do termo estudado e a sinalização.

Durante a descrição das características, especificidades e limitações do Dicionário, foi retomada a discussão sobre o desenvolvimento do sinalário, que avança de acordo com as demandas da instituição. A partir disso, os professores apontaram para a capacidade de abrangência da criação de sinais de termos específicos e descreveram a complexidade para explicar os conteúdos para o aluno Surdo, conforme Arthur, participante da oficina 2, aponta: “Mas tem uma palavra que é específica e aí não tem um código para ela, a criação desse sinal tem um padrão?”. Sobre isso, Faulstich (1995) descreve que, nas etapas de elaboração de um sinal-termo, devemos atentar para pontos importantes, que são: a) o público a qual o estudo se dirige; b) a área específica do conhecimento a qual o sinal se insere; e c) sistematização dos dados obtidos em forma de glossário. Assim, os sinais-termo terão sua formação a partir do conceito expresso para o termo referente.

Outro professor cita suas experiências vividas com o aluno Surdo, evidenciando que a necessidade de criação de sinais ocorre de forma constante em todas as aulas, uma vez que ele e o intérprete não conseguem se apoiar apenas nos sinais abarcados na Libras, o que faz com que passem a combinar sinais, conforme a fala do professor: “Entendi. Mas não é bom este combinado né? Quer dizer, facilita naquele momento, mas dificulta o entendimento com o uso dos oficiais.” (Otelo, oficina 2). Nesse aspecto, os professores demonstraram o entendimento dos limites de atuação dos atores envolvidos no processo comunicacional em sala (professor-intérprete-aluno Surdo). Assim, os participantes observaram no Dicionário a capacidade de catalogação de sinais oficiais e a inserção de variantes para que o processo de criação ocorra de forma acelerada, de acordo com a necessidade de ingresso dos Surdos nas IES (PIMENTA *et al.*, 2018).

Durante o último momento da oficina, os participantes responderam perguntas sobre o cotidiano na sala de aula, e foi possível identificar nas falas o desconforto pela barreira linguística existente entre professor e aluno. Os professores apontaram diversas vezes

<sup>12</sup> De acordo com Faulstich (2014), os sinais-termo “[...] representam conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades”.

a vontade que possuem de se comunicar com seu aluno sem a necessidade de mediação de um intérprete, como podemos observar na fala de Arthur:

[...] o ideal é que nós conseguíssemos nos comunicar independente do intérprete. Porque o intérprete acaba sendo algo no processo na medida que o normal seria que ambos entendêssemos a linguagem. Então eu acredito que isso facilita muito no diálogo entre nós docentes e o aluno sem a obrigatoriedade de um intérprete. Um diálogo em uma sala, esclarecer uma dúvida, eu acho que fica muito mais fácil, para que a gente possa, efetivamente, se comunicar. (Arthur, oficina 2)

Segundo Silva *et al.* (2009), apesar da presença do intérprete, o cenário ideal para o aprendizado do aluno Surdo é um professor com conhecimento na Libras. Arthur identificou essa problemática a partir de sua vivência em sala de aula, chegando a mesma conclusão das autoras. Nesse sentido, o professor Arthur, enxerga no Dicionário a possibilidade de se comunicar com o seu aluno Surdo. Assim, a TIC funcionaria como uma ponte, um apoio comunicacional entre professor e aluno, mediando a comunicação ao mesmo tempo em que auxiliaria a formação do professor aproximando-o de seu aluno (ABREU, 2010).

Ainda, esse momento da oficina levou a discussões sobre o impacto das práticas formativas e os professores apontaram a necessidade de haver um curso para sua formação. Em resposta a essa demanda, durante a realização da pesquisa, procuramos a existência de cursos para formação dos professores no IES.

Foi-nos informado, pelo setor responsável por esse serviço na instituição, sobre a realização de capacitação para os técnicos administrativos da IES, para o atendimento ao público em Libras. O setor e a própria gestão administrativa apontaram a importância da organização de futuros cursos destinados aos professores e buscaram o desenvolvimento de ações conjuntas ao setor de Libras. Esse retorno demonstra um dos resultados da realização de pesquisa e sua aplicação nas práticas.

Lopes (2011) propõe um olhar para a Linguística Aplicada de forma transdisciplinar e complexa, em que sugerimos aqui a pesquisa como um dos caminhos de reflexão acerca da formação. Esse processo requer um esforço colaborativo, assim como indicado pelo autor, para que a compreensão das práticas aconteçam e gerem implicações nas pesquisas e nas comunidades envolvidas.

É importante ressaltar que o Decreto nº 5.626/2005 enfatiza a formação continuada dos professores que atuam nas Instituições Federais de Ensino (IFES) de nível básico e superior, visto que trata da necessidade de que os professores tenham acesso à literatura e outras informações sobre a especificidade linguística do aluno Surdo, conforme disposto:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

Nesse sentido, percebemos a importância dessa formação, visto que, um dos fatores para a exclusão social das pessoas surdas é a falta de conhecimento dos demais indivíduos da população a respeito da Libras e da surdez (QUADROS, 2003). Ainda, o Decreto no 7.611, de novembro 2011, específico sobre a Educação Superior, pontua a respeito da obrigatoriedade da estruturação de núcleos de acessibilidade nos IFES de ES visando eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

As iniciativas governamentais apoiam diretrizes para a formação de professores, direcionando melhorias de acesso à educação. Embora os professores participantes desta pesquisa não tivessem participado de nenhum tipo de formação para serem professores de alunos Surdos, estavam interessados no processo de inclusão. Assim, levando em consideração o disposto na legislação, algumas implementações já vêm sendo realizadas – a exemplo disso, mencionamos o acesso à comunicação por meio dos profissionais tradutores intérpretes –, enquanto outras necessitam ser desenvolvidas, como a utilização de estratégias de ensino que usufruam de recursos visuais, os quais podem ser atrelados ao uso das TICs.

Compreendemos, a partir das reflexões dos professores, a sensibilização para a implementação de metodologias que tornem os conteúdos e conhecimentos da disciplina mais acessíveis. No entanto, os resultados da pesquisa demonstram como ainda é lenta a efetivação da equidade educacional para Surdos na ES. Ainda temos um caminho de pesquisas e iniciativas a serem seguidas para a efetivação da Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016). Embora seja possível constatar empiricamente o aumento do número de matrículas de alunos Surdos, a inserção desse público na graduação não é diretamente compatível com as oportunidades oferecidas para permanência e finalização dos cursos.

A falta de formação dos docentes que atuam no ES prejudica a formação dos alunos Surdos, uma vez que os professores, além de não possuírem uma formação linguística, também não conhecem metodologias que possam auxiliar no acesso aos conhecimentos desses alunos. Acreditamos, assim, que uma formação continuada para que os professores tenham ciência das especificidades culturais, históricas e linguísticas dos alunos Surdos seria uma alternativa para apoiar a inclusão desse grupo. O participante Otelo remete à falta de iniciativas da Universidade para auxiliar os professores com metodologias que ajudem o aluno Surdo com o conteúdo:

Uma coisa eu conversei até com o rapaz que é o chefe do setor de Libras, seria fazer uma reunião no início do semestre, sabe. Uma reunião fisicamente mesmo, porque via e-mail, a gente lê o e-mail às vezes, mas você recebe tantos e-mails, e aí demonstrar, passar o sentimento, dessa questão da Libras. Eu parei aqui pra me atentar que português é a segunda língua dele depois que eu comecei a dar aula, nem tinha me atentado sabe, pra essas coisas. (Otelo, oficina 2)

Percebemos por meio de sua fala sentimentos de insegurança e a demanda pela aprendizagem da Libras, levando-o a sugerir uma reunião na qual pudesse ocorrer novas trocas de conhecimentos. Otelo recorre a uma iniciativa a partir do incômodo gerado de ter a inviabilidade linguística de comunicação com um aluno em sala de aula. Desse modo, recorre a diferentes instâncias e setores institucionais, assim mencionado por David (2017), a partir de um desafio que foi gerado com a presença de um aluno surdo, busca alternativas para alcançar o aprendizado a todos os alunos.

A partir da dificuldade enfrentada, Otelo passou a entender melhor a realidade de seu aluno, uma evidência disso é o fato de ele perceber que a Libras é a L1 do Surdo, e não o Português. O colaborador da pesquisa remete a uma questão que é amparada por Quadros e Schmiedt (2006), em que a Libras deve ser priorizada em consonância ao Português como recurso linguístico. O estabelecimento de uma comunicação satisfatória depende do uso da Libras como principal meio linguístico nesse processo.

O professor mostra estar ciente da falta de sinais de áreas específicas do conhecimento, principalmente, na sua área de atuação: “A gente está fazendo reuniões semanais com as intérpretes para adiantar os termos que serão dados em aula. Para tentar criar um conceito, então ela já vai sabendo o conteúdo mesmo porque é nova né, é difícil.” (Arthur, oficina 2). Percebemos que ocorre a interação professor-intérprete em sala de aula, em momentos anteriores às aulas, como meio de preparação do material a ser utilizado e elaboração de estratégias de ensino que possam dar acesso aos conteúdos para os alunos Surdos.

Na maioria das vezes, a interação entre professor e o aluno Surdo se torna dependente da mediação do TILSP, que irá comunicar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos – pelo professor – em Língua Portuguesa para a Libras durante as aulas. Durante o processo de tradução e interpretação, várias lacunas podem surgir quando são tratados conceitos e termos abstratos. Essa é uma grande preocupação para as instituições que recebem esse público, uma vez que a carência de sinais em Libras referentes às áreas científicas é elevada (VARGAS; GOBARA, 2013).

Para o fechamento da oficina, foram distribuídas perguntas que visavam gerar discussões em relação às possibilidades de uso do Dicionário como ferramenta didática. Os professores apontaram a ferramenta como um diferencial para apoiar a interação professor-aluno surdo em sala de aula. Destacamos a fala de Perseu na oficina 1, em que descreveu o Dicionário como uma oportunidade de se melhorar como professor, aprendendo a Libras:

Até uma observação que já aconteceu comigo, às vezes assim, eu cheguei um pouquinho antes para dar aula, e o aluno surdo chegou um pouquinho antes também e um outro aluno que não é surdo chegou um pouquinho antes também. Ele [o ouvinte] eu consigo estabelecer comunicação, ele consegue tirar alguma dúvida. Agora, até o momento que o intérprete chegava, tinha uma barreira mesmo, entre eu e ele. E eu ficava bem chateado e pensando “se ele tivesse alguma dúvida, ele não tava conseguindo tirar igual o outro estava tirando, pela barreira da comunicação”. Agora com este tipo de ferramenta, eu acho muito interessante que com um celular na mão você pelo menos já poder iniciar alguma conversa. (Perseu, oficina 1)

Atentando para a formação continuada, de acordo com Vasconcelos e Oliveira (2017) é de responsabilidade do profissional da educação entender os diversos contextos inerentes ao ensino para se atualizar, seja na forma de ensinar ou aprender. Assim, vivenciando a “Era da Informação”, os autores afirmam que a compreensão das diversas linguagens pode ser aprimorada através do uso das tecnologias que circundam não somente o meio informal, mas também nos contextos de ensino. Nessa perspectiva, a aplicação das TICs através de ferramentas didáticas não servem somente à formação do aluno, mas também para a continuidade do aprimoramento profissional dos professores.

Perseu também refletiu durante a oficina sobre seu sentimento de frustração em relação à impossibilidade de comunicação direta com o aluno surdo. Silva *et al.* (2009) descrevem que a iniciativa de professores em estudar e aprender a Libras acarretaria em um aprendizado mais significativo do conteúdo pelo aluno Surdo. Conseqüentemente, a manifestação de interesse em usar o Dicionário para aprender a Libras pode auxiliar, assim como aponta Perseu, para iniciar uma conversa com seu aluno Surdo.

Ao levar em consideração as descrições, análises e discussões levantadas brevemente neste artigo percebemos que há ainda um longo caminho a ser percorrido de forma conjunta e colaborativa entre professores, intérpretes, comunidade Surda, técnicos e pesquisadores em busca da acessibilidade dos alunos Surdos matriculados em IES brasileiras. Apontamos também para a necessidade de busca constante e persistente a respeito do ensino e aprendizagem da Libras e de métodos de ensino, privilegiando o contexto educacional inclusivo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos grandes avanços a partir das conquistas legais almeçadas pela comunidade Surda – como ilustram as leis previamente citadas: a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) – e entendemos que, a partir delas, ampliaram-se os estudos e debates no campo da LA, fortalecendo as discussões e embasando a realização de novas pesquisas.

As iniciativas que vêm sendo geradas abrem perspectivas de formação continuada e de desenvolvimento de conhecimentos científicos abrangendo a Libras. A continuidade de pesquisas e de divulgação científica contribuem para a troca de conhecimentos e para reflexão a partir de políticas linguísticas entre os usuários da língua, situados em diferentes instâncias de interação e de posicionamento social em relação a ela.

Nesse sentido, pesquisas como esta podem não somente elencar a opinião dos professores de alunos Surdos, mas também colaborar

com o desenvolvimento das práticas formativas para os docentes de nível básico e superior, uma vez que, entendendo o contexto do aluno Surdo diretamente com os atores envolvidos, torna-se possível observar os desafios a serem enfrentados para uma possível inclusão. As especificidades linguísticas da Libras e o seu desconhecimento dos ouvintes elevam a dificuldade de difusão da cultura Surda e, conseqüentemente, da inserção dos alunos Surdos no ES.

Em relação à nossa pesquisa, identificamos que o trabalho proporcionou aos professores que colaboraram uma reflexão em relação ao uso do Dicionário *Online* Bilíngue Libras/Português em diferentes aspectos. Dentre eles, apontamos para a importância do reconhecimento da Libras como língua natural e regulamentada, para o entendimento dos professores no que se refere à complexidade da criação de sinais-termo, assim como a verificação da necessidade do ensino e aprendizagem da Libras como uma forma de diminuir a barreira linguística existente entre o Surdo e o professor ouvinte.

Foi possível verificar também que a implementação de uma formação continuada para os professores de alunos Surdos no ES seria eficaz para aprender mais sobre a Libras e ponderar a elaboração de metodologias e estratégias de ensino que permitam, ao menos alguns momentos, a interação direta em sala de aula entre professor e aluno. Salientamos aqui, ainda, o papel do profissional TILSP como um agente indispensável no processo de inclusão dos alunos Surdos no ES. A tríade professor-aluno-intérprete foram fundamentais para a mediação dos conhecimentos científicos advindos das áreas específicas estudadas por alunos Surdos e para a busca de sinais que conseguissem abranger o significado que os conceitos abarcam.

Uma das discussões protagonizadas durante a oficina demonstra, ainda, a emergência da catalogação, reconhecimento e padronização de sinais-termo. Nesse cenário, o Dicionário é compreendido com um suporte para o acolhimento e divulgação de sinais que vêm sendo encontrados. Para tal iniciativa – a catalogação de sinais e o estabelecimento de sinalário de áreas específicas –, contribui com a criação de um histórico de sinais acadêmicos para a apropriação em outras disciplinas da mesma área ao longo dos cursos de graduação dos alunos Surdos atualmente matriculados na IES, assim como, facilita o processo de mediação linguística dos conhecimentos de alunos Surdos que venham a ingressar no ES. Esse processo está sendo realizado em colaboração com os próprios estudantes Surdos, professores e pesquisadores Surdos e ouvintes de diferentes instituições parceiras, assim como pela comunidade Surda local.

Ressaltamos que, após a realização das oficinas, os professores se tornaram mais conscientes dos fatores que circundam a cultura Surda e sua língua. Acreditamos, portanto, que este conhecimento irá repercutir nas ações desenvolvidas em sala de aula. Apesar da inicial falta de bagagem dos participantes sobre esses fatores, observamos a abertura para um processo reflexivo de apoiar a acessibilidade e permanência dos estudantes para a conclusão de seus cursos de graduação.

Concluimos que, para que haja um processo de ensino e aprendizagem adequado aos Surdos que estão matriculados no ES, é necessária a oferta de formação continuada aos docentes, com a promoção de atividades que demonstrem que a presença do aluno Surdo modifica o espaço da sala de aula com a presença do intérprete, e, principalmente, pelo fato de ser considerada a presença de um sujeito bilíngue e bicultural, que utiliza a Libras como principal meio de comunicação.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, P. M. *Recomendações para projetos de TICs para apoio a alfabetização com libras*. 2010. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.
- BARBOSA, L. R. S.; ELIAS, C. R. Tecnologias digitais nas comunidades surdas: modos de inclusão na sociedade. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 126-142. 2011.
- BRASIL. Lei nº 4.024 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado: 1 maio 2016. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 9.394 Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*. Recuperado: 1 jan. 2016. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.172 Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Recuperado: 1 junho de 2016. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e de outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436). Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, e art. 3 do decreto lei n.º. 5.626 de 22 de dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004/2005/D5626htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004/2005/D5626htm). Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.005 Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. Recuperado: 10 jun. 2016. Disponível em : <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2020.

BRASIL. Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L12409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L12409.htm). Acesso em: 10 mai. 2020.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CASTANHO, D. M. FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, n. 27, p. 93-99, 2006.

CORRÊA, A. M. de S. *et al.* Jogos educativos digitais para o ensino de Libras disponíveis na Play Store. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO - Tecedu, 16, 2018, Recife, PE. *Anais...* (on-line). Recife: Tecedu, 2018. Disponível: <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/index.html>. Acesso: 11 abril. 2020.

DAROQUE, S. C. *Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2011.

DAVID, R. S. Formação de professores para o ensino superior: docência na contemporaneidade. *Revista Periferia - Educação, cultura & comunicação*, v.9, n.2, p. 201-220, jul.-dez., 2017.

DICIONÁRIO DE LIBRAS. 2021 Disponível em: <https://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario/> Acesso em: 8 nov. 2021.

DUBOC, M. J. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. *Revista Educação Especial*, n. 26, p. 1-5, 2005.

FAULSTICH, E. *Base metodológica para pesquisa em socioterminologia: termo e variação*. Brasília: Centro Lexterm, 1995.

FAULSTICH, E. *Sinal-termo*. Nota lexical: Centro Lexterm, 2014.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

- FREIRE, M. M. LEFFA., V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 59-78.
- GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexões sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 149-168, jul. 1999.
- GEDIEL, A. L. B.; MOURÃO, V.L. A.; MIRANDA, I. M. A inclusão e suas práticas aspectos socioantropológicos da produção de materiais pedagógicos inclusivos para Surdos. *Anuário Antropológico*, v. 44, p. 135-158, 2019.
- GESSER, A. *Libras? que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo. Parábola, 2009.
- GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- LOPES, L. P. da M. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.
- MALACARNE, V.; OLIVEIRA, V. R. DE. A contribuição dos sinalários para a divulgação científica em Libras. *Ensino Em Re-Vista*, v. 25, n. 2, p.289-305, 2018.
- MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 25-50.
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, p. 237-248. 1993.
- MIRANDA, I. M.; MOURÃO, V. L. A.; GEDIEL, A. L. B. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) e os desafios da inclusão: a criação de aulas sinalizadas no contexto do ensino superior. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 9, p. 223-242, 2017.
- MORAN, J. M. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013. p. 30-35.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- PIMENTA, M. R. G.; LIMA, L. I. G.; REIS, R. S. L. Análise dos processos mediacionais estabelecidos entre professor-intérprete de libras-estudante surdo em uma disciplina do curso de engenharia. *Revista de Ciência Humanas*, v. 18, n. 2, p. 1-17. 2018.
- PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*, n. 24, p. 63-90, sep./dic. 2000.
- QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, n. 5, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. São Paulo: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Idéias para ensinar português para alunos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, Rio Grande, v. I, p.1-14, 2009.

SILVA, R. de F. da. *A ação do professor de ensino superior na educação física adaptada: construção mediada pelos aspectos dos contextos históricos, políticos e sociais*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, A. T. C. D., JUNIOR, M. M. R.; LIMA, F. J. D. *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ensino fundamental e seu papel na escola comum*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, [ca. 2009], 2008.

SILVA, S. C. da; CAMPOS, M. de F. H. A melhoria da qualidade da educação na escola pública: desafios ao uso das TIC. *Estudos IAT*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 138-154, 2010.

SILVA, C. M. da; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. Maringá, *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 2, p. 261-271. 2014.

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p.44-57, 1998.

SOUZA, I L.; BARCELOS, A. M. F. Onde está a LIBRAS? Uma reflexão sobre a língua brasileira de sinais no cenário da linguística aplicada brasileira. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n.3, p. 851-863, 2016.

SOUZA, A. L. S.; JÚNIOR, J. T. O uso de tecnologias (TIC) na produção de material didático bilíngue Libras/Português na Universidade Federal de Viçosa. *Revista Forum*, n. 33, p. 92-109, 2016.

STELLE, T. G.; STRIEICHEN, E. M. *Os principais mitos sobre os surdos e a língua de sinais*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7380\\_4253.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7380_4253.pdf). Acesso em: 8 nov. 2021.

TAVARES, K. C. do A.; OLIVEIRA, A. P. P. de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Sinais dos conceitos de massa, aceleração e força para Surdos na literatura nacional e internacional. *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (X ENPEC)*, Águas de Lindóia, SP, p. 1-8. 2013.

VASCONCELOS, C. A. de; OLIVEIRA, E. V. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, v. 3, p. 112-132, 2017.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Variação livre na libras: a realização com uma mão de sinais canonicamente feitos com duas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 6-24, 2014.



Recebido em 01/06/20 Aceito em 04/09/2020.

# ENTRE PRESTÍGIO E PRECONCEITO: A REALIZAÇÃO DO /R/ RETROFLEXO NO SUL DO PARÁ<sup>1</sup>

ENTRE PRESTIGIO Y PREJUICIO: LA REALIZACIÓN DE / R / RETROFLEX EN EL SUR DE  
PARÁ

BETWEEN PRESTIGE AND PREJUDICE: THE USE OF / R / RETROFLEX IN SOUTHERN PARÁ

**Manoella Gonçalves Bazzo\***

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Tânia Ferreira Rezende\*\***

Universidade Federal de Goiás

RESUMO: Os estudos sobre a variante retroflexa [ɹ] se relacionam ao dialeto caipira (AMARAL, 1920) e à trilha das bandeiras, nas regiões do centro-sul brasileiro. Contudo, estudos indicam a ocorrência dessa variante no norte do Brasil (BRANDÃO, 2007; BAZZO, 2012), fenômeno pouco abordado nas pesquisas sociolinguísticas. Essa discussão se apoia nos resultados da pesquisa de campo, de cunho quali-quantitativa, realizada no município de Redenção – Pará, abordando a realização dessa variante entre redencenses. Embasada na Sociolinguística Laboviana, a pesquisa contou com a participação de 12 coparticipantes, cujos relatos foram transcritos, gerando a materialidade empírica do estudo. Constatamos que parte desses(as) coparticipantes avalia negativamente a [ɹ], associando-a ao contexto rural redencense. Outra parte a associa ao contexto agropecuarista da região. Assim, à [ɹ] é agregado prestígio sociolinguístico, relacionado à proposta de reconfiguração do *caipira* (AGUILERA; SILVA, 2015), tomando o produtor rural como índice de uma cultura *country* americana no contexto brasileiro (ALEM, 2005; OLIVEIRA, 2003).  
PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística variacionista. Variante retroflexa. Paraense. Redenção.

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado no X Encontro de Sociolinguística, evento on-line ocorrido nos dias 01 a 04 de dezembro de 2020.

\* Doutoranda em Estudos de Linguagens, na UFMS; Mestra em Letras e Linguística, área de Estudos Linguísticos, pela UFG; Servidora técnica administrativa em educação da UFT. E-mail: manugbazzo@gmail.com.

\*\* Doutora em Estudos Linguísticos, pela UFMG; Professora Associada da UFG. E-mail: taniaferreirarezende@gmail.com.

RESUMEN: Los estudios sobre la variante retroflexa [ɹ] están relacionados con el dialecto caipira (AMARAL, 1920) y el rastro de las bandeiras, en las regiones del centro-sur de Brasil. Sin embargo, estudios indican la ocurrencia de esta variante en el norte de Brasil (BRANDÃO, 2007; BAZZO, 2012), un fenómeno raramente abordado en la investigación sociolingüística. Esta discusión se basa en los resultados de la investigación de campo, de carácter cualitativo y cuantitativo, realizada en el municipio de Redenção - Pará, que aborda la realización de esta variante entre los residentes de Redenção. Con base en la Sociolingüística Laboviana, la investigación contó con la participación de 12 co-participantes, cuyos informes fueron transcritos, generando la materialidad empírica del estudio. Encontramos que parte de estos co-participantes evalúan negativamente la [ɹ], asociándola con el contexto rural de Redenção. Otra parte lo asocia con el contexto agrícola de la región. Así, [ɹ] se asocia al prestigio sociolingüístico, relacionado con la propuesta de reconfiguración del caipira (AGUILERA; SILVA, 2015), tomando al productor rural como índice de la cultura de un país americano en el contexto brasileño (ALEM, 2005; OLIVEIRA, 2003).

PALABRAS CLAVE: Sociolingüística variacionista. Variante retroflexiva. Paraense. Redenção.

ABSTRACT: The studies involving the retroflex variant [ɹ] are linked to the “caipira” dialect (AMARAL, 1920) and to the track of the “bandeirantes paulistas”, in the central southern regions of Brazil. Despite this, studies indicate the occurrence of this variant in the north of Brazil (BRANDÃO, 2007; BAZZO, 2012), a phenomenon still little approached in sociolinguistic research. The discussion is based on the results of a quali-quantitative field research conducted in the town of Redenção - Pará, approaching the occurrence of this variant among citizens of Redenção. Based on Labovian Sociolinguistics, the study had the participation of 12 co-participants, whose reports were transcribed, becoming the empirical materiality of the study. We found that part of these co-participants evaluates negatively to [ɹ], associating it to the rural context of the town. Another part associates it with the agricultural context of the region. Thus, [ɹ] is associated with sociolinguistic prestige, related to the proposal of reconfiguration of the “caipira” (AGUILERA; SILVA, 2015), taking the farmer as an index of an American country culture present in the Brazilian context (ALEM, 2005; OLIVEIRA, 2003).

KEYWORDS: Variationist sociolinguistics. Retroflex variant. Paraense. Redenção.

## 1 INTRODUÇÃO

A ocorrência da variante retroflexa (doravante [ɹ]) da variável R (<R>), nos estudos linguísticos do Brasil, ganhou destaque a partir da obra *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral, publicado em 1920. Desde então, muitos estudos de dialetologia e de sociolingüística têm sido realizados sobre essa variante em diferentes comunidades das distintas regiões do Brasil.

A maior parte das pesquisas sobre o dialeto caipira se dedica a estudar a fala das regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país, com o objetivo de identificar características do dialeto caipira nessas regiões (CARREÃO, 2017; AGUILERA; SILVA, 2015; SILVA, 2012; BRANDÃO, 2007; REZENDE, 2005, 2013). A região Norte do Brasil não é considerada trilha do dialeto caipira, ainda que tenha sido trilha das bandeiras, e, por isso, são ainda poucos os estudos sobre o dialeto caipira e especificamente sobre a [ɹ] nessa região. Nos poucos estudos realizados, algumas ocorrências da [ɹ] no Pará e no Tocantins foram apontadas (BRANDÃO, 2007; BAZZO, 2012).

Diante da ocorrência documentada da [ɹ] no estado do Pará, ainda que com baixa frequência de ocorrência, por não estar este estado na trilha do “r caipira”, nos propomos com esta pesquisa abordar a realização da [ɹ] no município de Redenção-PA, com base na Sociolingüística Variacionista (LABOV, 2008). O objetivo da pesquisa foi compreender sociolingüisticamente a realização da variante [ɹ] entre sujeitos redencenses, relacionando sua ocorrência aos aspectos histórico e econômico do município de Redenção.

Para além do caráter puramente linguístico, o tratamento da [ɹ] surge como um importante elemento para a compreensão da realidade linguística e histórica de Redenção. Essa variante se mostra como um campo de conflitos e embates simbólicos na construção de identidades e espaços de participação. Esses conflitos e embates são interpretados e discutidos da perspectiva da decolonialidade, com base em Mignolo (2008, 2009) e Quijano (1992).

No Brasil, a [ɹ] tem sofrido avaliação social negativa, gerando preconceito linguístico, desde Amadeu Amaral (1920), ao ser nomeada

de “r caipira” e ao ser atribuída à fala de “[...] roceiros ignorantes e atrasados” (AMARAL, 1920, p. 1). Labov (2008), em seus estudos sobre o –r pós-vocálico em Nova York também identificou avaliação social negativa em relação à [ɹ].

Em Redenção, considerando a sócio história de sua formação, que envolve diferentes processos migratórios e ciclos econômicos, com a exploração social e ambiental, conflitos agrários, culturais e linguísticos perpassados (ALMEIDA, 2006; BENTES; AMIN, 2005; VAZ, 2013), aventamos a seguinte hipótese: apesar de a [ɹ] ser sociolinguisticamente estigmatizada em outras localidades do Brasil (AGUILERA; SILVA, 2015; OUSHIRO; MENDES, 2013; PAES, 2014; LEITE, 2004), em Redenção, essa variante parece estar agregando uma valoração social positiva, por ser empregada por pessoas de alto poder aquisitivo (ordem econômica), especialmente as vinculadas ao ramo da agropecuária/agronegócio. Esse resultado aponta para um caso de “prestígio encoberto” (LABOV, 2008).

Conforme Roncarati (2008, p. 51), prestígio encoberto é entendido como “[...] um conjunto de normas encobertas que atribuem valores positivos ao vernáculo local e informal”. Aguilera e Silva, em seu estudo sobre o –r pós-vocálico com sujeitos do Triângulo Mineiro, verificaram o fortalecimento da variante retroflexa, por meio da mudança de avaliação social mais positiva, baseada na ideia de “nova configuração do caipira”, especialmente relacionado a “[...] um indivíduo dotado de uma situação financeira consolidada, proprietário de terras e bens que ele faz questão de exibir nos rodeios realizados [...]” (AGUILERA; SILVA, 2015, p. 187).

No resgate histórico do município de Redenção, a [ɹ] se liga ao processo colonizador da região, ao corpo do homem branco centro-sulista e ao fortalecimento de uma cultura hegemônica do agronegócio. Assim, o sujeito que faz uso da variante retroflexa apresenta o prestígio da colonização, especialmente vinculada ao poder econômico, ao mesmo tempo é reconhecido como o *Outro*, o estrangeiro que vem para explorar e dominar, e que aponta a ferida colonial (MIGNOLO, 2009) presente neste espaço. O jogo dicotômico de conflitos envolvendo essa identidade marca a variante sociolinguisticamente dentro desse espaço, sendo palco de disputas e conflitos, e embasa relações de poder e de participação dentro da comunidade.

Com isso, o caminho sociolinguístico de interpretação do fenômeno linguístico se situa na fronteira entre a ocorrência ou não da [ɹ], entrelaçando histórias e relações dos sujeitos com a região Sul do Pará, a partir de seu lugar de participação.

A pesquisa realizada contou com a colaboração de 12 (doze) pessoas nascidas (doravante coparticipantes)<sup>2</sup> em Redenção, com as quais foram realizadas entrevistas/ encontros para gerar a materialidade empírica. Além do tratamento da variação por meio da análise quantitativa, priorizamos o caráter qualitativo para a interpretação e discussão da materialidade empírica. Justifica-se essa escolha pela relação pretendida entre o aspecto sociolinguístico ao aspecto histórico do município, e pela proposta de desenvolver uma pesquisa que valorize e respeite o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) de cada um(a) dos(as) coparticipantes da pesquisa.

Sendo assim, o presente estudo apresenta um caráter inovador com relação aos estudos dessa variante no contexto brasileiro, ampliando o escopo de sua realização para outras regiões dentro do Brasil.

## 2 OPÇÕES TEÓRICAS

Labov (2008) desenvolve uma proposta teórica e metodológica de estudo da língua falada. Ele institui a abordagem quantitativa para o trabalho com a variação e a mudança linguística, relacionando categorias de ordem social e linguística dentro de uma comunidade de fala. Para o autor, a variação é algo intrínseco e inerente à língua.

Nesse sentido, “[...] a variação linguística constitui fenômeno universal e pressupõe a existência de formas linguísticas alternativas denominadas variantes” (MOLLICA, 2012, p. 10). O fenômeno é a variável linguística, que pode ser, por exemplo, a realização do /r/ no interior de uma comunidade, ficando assim descrito como variável dependente <R> ou simplesmente <R>. O que determina a ocorrência de uma ou outra variante são as relações entre os grupos de fatores ou variáveis independentes, que “[...] podem ser de

<sup>2</sup> O estudo respeitou as orientações do Comitê de Ética, com aplicação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para todos(as) os(as) coparticipantes.

natureza interna ou externa à língua e podem exercer pressão sobre os usos, aumentando ou diminuindo sua frequência de ocorrência” (MOLLICA, 2012, p. 11).

Com base nisso, um estudo dessa variável numa comunidade pode propor como grupo de fatores sociais (externos à língua) categorias como sexo, idade e escolaridade dos sujeitos; e como fatores linguísticos (internos à língua) a posição da variável na palavra e a classe gramatical. O resultado dessas combinações é o material empírico que caracteriza determinada comunidade de fala. Essa forma de tratamento da variação estabeleceu a Sociolinguística Variacionista, considerando que “[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 2008, p. 21).

Uma variável sociolinguística é compreendida para além de sua ocorrência na estrutura linguística, podendo ser definida como um indicador quando traços linguísticos se ligam a grupos socioeconômicos, etários e étnicos, e não recebem julgamentos sociais dos falantes; ou como um marcador sociolinguístico, quando o traço linguístico apresenta estratificação social e estilística; ou ainda como um estereótipo, quando “[...] um pequeno número de marcadores sociolinguísticos ascendem à consciência social explícita [...]” (LABOV, 2008, p. 287). Como exemplo, a variável <R> é um forte marcador para os estudos sociolinguísticos em comunidades espalhadas pelo Brasil. Dentre as diferentes variantes possíveis, no Brasil, a variante [ʁ] ganha *status* de estereótipo, estando relacionada à fala do roceiro goiano e do caipira paulista (REZENDE, 2005, 2013).

Todavia, “[...] apesar de serem estigmatizados, os traços linguísticos estereotipados podem ser muito resistentes e duradouros” (LEITE, 2004, p. 101). Esse tem sido o caso da variante [ʁ], cuja ocorrência tem sido constatada em quase todos os estados do Brasil (BRANDÃO, 2007).

Além disso, algumas variantes recebem avaliações sociais mais positivas, alcançando um prestígio linguístico. Nesse processo, nem sempre a variante de prestígio condiz com a tradição normativa presente na sociedade, apesar das instituições serem uma fonte importante de normatização e valorização sociolinguísticas. Com isso, algumas variantes, mesmo estigmatizadas, podem alcançar o *status* mais positivo dentro de uma comunidade, sendo reconhecido o fenômeno do prestígio encoberto (LABOV, 2008).

Dessa forma, o trabalho com a variação linguística permite aprofundar questões de ordem extralinguística, com a participação de aspectos ligados ao campo simbólico, cultural, histórico, político e econômico de uma comunidade.

### 3 CARACTERIZANDO O ESPAÇO DA PESQUISA

O município de Redenção está localizado na região Sul do Pará, no Norte do Brasil, a aproximadamente 904 km (novecentos e quatro quilômetros) da capital, Belém. Uma das principais características que se pode destacar sobre esse município é o caráter heterogêneo de sua população. Historicamente, a formação demográfica desta comunidade é marcada pela co-presença conflituosa de povos indígenas, particularmente o povo Mëbêngôkre-Kayapó, e pessoas advindas de diferentes regiões do país. Particularmente, no Sul do Pará, os fluxos migratórios foram um dos principais fatores de expansão demográfica e esses acompanham diferentes momentos históricos da região sul-paraense (ALMEIDA, 2006; BENTES; AMIN, 2005; VAZ, 2013).

Afora os ciclos da madeira e do ouro, impulsionados principalmente a partir de 1960, o grande setor favorecido na região é o agropecuário. Desde a década de 70, o Sul do Pará, como lugar de fronteira amazônica, tem sido espaço de incentivos governamentais, sob o lema “Integrar para não entregar”, estimulando a implantação de grandes fazendas voltadas para a pecuária, e recentemente, para a monocultura da soja (BENTES; AMIN, 2013). Esse setor desempenha grande impacto social, econômico e cultural, favorecendo a constituição das oligarquias e famílias tradicionais no ramo.

De acordo com Carvalho (2018), esse setor tem encontrado diferentes caminhos para perpetuar a lógica de dominação e exploração dentro desse território. A difusão de uma cultura do agronegócio (cultura hegemônica) transforma-se numa das principais manifestações culturais do município.

No âmbito econômico, apesar de ser um município jovem (inicialmente foi vila do município de Conceição do Araguaia, em 1975, sendo emancipada em 1982), Redenção é umas das cidades mais desenvolvidas na região, justificado pelos grandes investimentos recebidos ao longo dos anos, bem como pela sua localização estratégica no processo de colonização da região do Araguaia-Tocantins Paraense<sup>3</sup> e de construção de grandes rodovias.

O convívio dos diferentes grupos populacionais torna o espaço paraense e, especificamente, o município de Redenção, um espaço de encontros culturais, sociais e epistêmicos, por vezes, conflituoso e extremamente desigual no que tange ao acesso a garantias de direitos, incluindo o reconhecimento de “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) para algumas dessas comunidades.

Nesse sentido, Redenção é abordada sob a perspectiva de uma comunidade de participação (CP), indo em direção à proposta de Santos (2002) e Castanheira (2013). A participação é aqui entendida como espaço de construção e envolvimento social nos processos de produção simbólica, na qual a linguagem tem uma importância particular, visto que “a linguagem é entendida como um modo de ser e de estar no mundo e como a significação e a avaliação do modo como as pessoas são e estão no mundo” (REZENDE; SILVA, 2018, p. 176).

A escolha de participação em certos grupos e o sentimento de filiação não são considerados totalmente livres, afinal nem todos os indivíduos possuem o mesmo lugar de existência e “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) na sociedade. Compreender o nível de participação requer a compreensão da mobilidade social do indivíduo em diferentes espaços e lugares na sociedade, e dentro da própria comunidade. Nesse sentido, as CP de um rapaz, negro, estudante, morador da periferia de Redenção não podem ser as mesmas de um rapaz branco, produtor rural e residente no núcleo urbano desse município.

O acesso aos diferentes espaços limita o acesso a grupos, a repertórios linguísticos e às comunidades de prática. Dessa forma, a construção do sentido de comunidade, inserindo os diferentes corpos políticos e seus lugares de existência e de fala, deve ocorrer a partir de uma relação política na sociedade, sendo compreendida pela perspectiva da participação.

#### 4 PRÁTICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada envolveu a definição de “células sociais”, baseada na pesquisa laboviana, que fundamentou a seleção dos(as) coparticipantes. Os fatores escolhidos foram: gênero/sexo<sup>4</sup> (masculino/feminino), faixa etária (Faixa I – 18 a 26 anos / Faixa II – 27 a 36 anos) e escolaridade (Ensino Fundamental/ Ensino Médio/ Ensino Superior).

Para gerar a materialidade empírica do trabalho, foram realizadas entrevistas gravadas com 12 sujeitos, nascidos(as) em Redenção, ou que tenham vivido grande parte de sua vida nesse município. Essas entrevistas/encontros aconteceram em dois momentos distintos: 1º momento – contato inicial e realização das conversas, quando foi gerada a materialidade empírica para a pesquisa. Foram realizadas no período de outubro/2018 a abril/2019; 2º momento – retorno com cada coparticipante, para observações e considerações desses(as) diante da materialidade empírica gerada para a pesquisa e a proposta de interpretação e discussão dos resultados. Foram realizadas de agosto/2019 a outubro/2019.

A seleção dos(as) coparticipantes ocorreu a partir de 3 (três) critérios diferentes: 1) contatos da rede social *Facebook* da pesquisadora; 2) contatos da rede familiar da pesquisadora; 3) contatos a partir de indicações, seja pelos(as) próprios(as) coparticipantes, seja a partir da indicação de pessoas que não participaram da pesquisa.

<sup>3</sup> Esse é outro nome que caracteriza a região, muito utilizado entre pesquisadores do Sul e Sudeste do Pará, tendo em vista seu valor simbólico, ao considerar um “[...] território extraoficial, com fronteiras de caráter mais simbólico do que físico, que alcança todos os municípios da Diocese de Conceição do Araguaia, PA, se estendendo até o município de Marabá” (CARVALHO, 2018, p. 99).

<sup>4</sup> Apesar do termo “sexo” ser o padrão para pesquisas de base laboviana, optamos pelo termo “gênero”, pela abrangência social e pelo caráter mais democrático que este apresenta. Contudo, durante as entrevistas, ocorreu a relação cisgênero na resposta dos(as) coparticipantes, o que nos fez destacar o fator como gênero/sexo e as respostas como masculino e feminino. Para estimular a discussão, recomenda-se a leitura do texto de Rezende e Silva (2018), que trata sobre o emprego de símbolos como @ e X na marcação do gênero/sexualidade relacionado à desobediência linguística e à normatividade da língua.

No Quadro 1, abaixo, é apresentado o perfil sociocultural dos(as) coparticipantes desta pesquisa.

	Sujeito	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Ocupação	Nº	Cor	
FEMININO	RECAR	19	E. Médio	Solteira	Estudante	06	PR	Faixa I
	RETCC	22	E. Superior	Solteira	Auxiliar de Escritório	07	PA	
	RESSN	25	E. Fund.	Solteira	Auxiliar de limpeza	12	*	
	REMCS	30	E. Superior	Solteira	Técnica de Enfermagem	01	*	Faixa II
	REJPSS	32	E. Médio	Divorciada	Cabeleireira	02	PR	
	REJAA	32	E. Fund.	Casada	Manicure	08	*	
MASCULINO	REBRMP	19	E. Médio	Solteiro	Estudante	05	PA	Faixa I
	REAPS	20	E. Fund.	Solteiro	Serviços Gerais	10	PA	
	REMVVN	25	E. Superior	Solteiro	Técnico em Informática	09	BR	
	REMLDS	27	E. Fund.	Solteiro	Produtor Rural	03	BR	Faixa II
	REND CB	28	E. Médio	Solteiro	Promotor de Vendas	11	PA	
	RERMS	30	E. Superior	Casado	Motorista	04	*	

**Quadro 1:** Perfil sociocultural dos(as) coparticipantes da pesquisa

**Fonte:** Elaboração própria (2019)

Notas: Sinais convencionais utilizados:

\* Sem autodeclaração.

Siglas: PA – Parda / PR – Preta / BR – Branca

Todos(as) os(as) coparticipantes estão identificados(as) por uma sigla iniciada por RE (Redenção), seguida das iniciais dos nomes de cada um(a). Na última coluna, os(as) coparticipantes também são identificados(as) por um número de ordem, que faz referência à ordem em que ocorreram os encontros.

Ressalta-se que nem todos(as) os(as) coparticipantes aceitaram participar do 2º momento de entrevista, sendo realizado com 08 (oito) dos(as) 12 (doze) coparticipantes iniciais. Os(as) coparticipantes que não participaram desse momento foram os de número 01, 04, 08 e 12.

## 5 NO CAMINHO SOCIOLINGÜÍSTICO: INTERPRETAÇÃO SITUADA DA VARIANTE

Ao final do primeiro contato com os(as) coparticipantes da pesquisa, deparamo-nos com as seguintes situações linguísticas com relação à ocorrência da variante [ɹ]:

- 1) Dos(as) 12 (doze) coparticipantes da pesquisa, 03 (três) realizaram a variante [ɹ]: REMLDS (masculino, 27 anos, produtor rural), RECAR (feminino, 19 anos, estudante) e REJAA (feminino, 32 anos, manicure);

- 2) A variante [ɹ] ocorreu somente no contexto pós-vocálico, como em *córrego* > *córgo* ['kɔɹgɔ] e *diversidade* > *diversidadi* [dʒiveɹsi'dadʒ];
- 3) Todos os(as) coparticipantes realizaram a fricativa glotal [h] ou o apagamento ([∅]) da variável <R> em posição pós-vocálica. Exemplo: *se[h]viço* / *pa[h]ticula[∅]*. Isso mostra que o uso da variante retroflexa não é categórico no repertório dos(as) coparticipantes.

Com relação aos aspectos linguísticos, constatou-se que a ocorrência do padrão presente no PB quanto à realização do “r fraco” (/r/) e “R forte” (/R/) (CRISTÓFARO-SILVA, 2001), ou seja, na posição início de palavra, houve a predominância da variante fricativa [h], como em *Redenção* [h e d ẽ 's ã ɔ]; *região* [h e ʒ i 'ã ɔ]; e, no contexto intervocálico, ocorreu par mínimo: o contraste fonêmico entre /r/ e /R/, como era ['ɛ r ə] / *erra* ['ɛ h ə]; *moro* ['m ɔ r ɔ] / *morro* ['m o h ɔ]. Todavia, no contexto pós-vocálico, houve variação, com a alternância entre 3 (três) variantes: [h] (fricativa glotal), [ɹ] (retroflexa alveolar) e [∅] (zero fonético ou apagamento).

Apesar disso, podemos afirmar que, para a realização da variável <R> entre os(as) redencenses, a variante [h] pode ser considerada a variante padrão ou não marcada, no contexto final de sílaba interna, caracterizando o que as pessoas participantes da pesquisa consideraram uma “fala normal”. A realização da variante [ɹ], por seu turno, no mesmo contexto, está associada, de acordo com a percepção das pessoas participantes da pesquisa, a uma “fala diferente”, isto é, uma fala marcada.

Diante do exposto e considerando que “[...] as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo” (LABOV, 2008, p. 21), a proposta seguinte é interpretar e discutir as percepções e avaliações da variante [ɹ] pelos(as) coparticipantes da pesquisa.

## 5.1 INTERPRETAÇÃO PARTILHADA DA MATERIALIDADE EMPÍRICA

Compartilhamos parte das percepções e avaliações realizadas pelos(as) coparticipantes a respeito da materialidade empírica da pesquisa. Essas foram divididas em subseções para maior clareza da apresentação.

### 5.1.1 A variante retroflexa no município: reconhecimento, nomeação e explicação

Durante a apresentação do fenômeno linguístico em pauta, a maioria dos(as) coparticipantes confirmou já ter percebido a realização da variante [ɹ] no município redencense. Alguns(mas) destacaram suas próprias formas de nomeação da variante, que foram “erre puxado”, “falar arrastado”, “puxadinho do erre” e “erre goiano”.

A nomeação do fenômeno linguístico, neste caso, é vista como reconhecimento da existência e da percepção desse som nesse espaço e, portanto, uma das formas sociolinguísticas de participação social na construção de redes de significação local (CASTANHEIRA, 2013).

Como justificativa para a ocorrência da variante [ɹ] nessa região, os(as) coparticipantes tanto a relacionaram com o contexto histórico-social do município, especialmente marcado pela migração de populações do centro-sul do Brasil (grupos migrantes dos estados de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais no município, e seus descendentes); quanto com os aspectos geográficos da região – o fato de o município estar mais próximo do estado do Tocantins e da região Centro-Oeste, do que da capital Belém.

Além disso, e esse é o ponto que mais nos interessa, a variante [ɹ] foi relacionada à ideia de uma “tradição” ou uma “cultura caipira” presente na região. O coparticipante REMLDS, que usa a variante [ɹ], destaca: “É o ramo [agropecuário] que tem/ a tradição está lá dentro ... a tradição de mexer com gado, jeito de tocar o gado, jeito de falar ... as músicas que escuta, entendeu, tudo, rodeio tudo está aí”.

Observamos que a associação que os coparticipantes da pesquisa fazem entre o uso da variante [ɹ] e o meio rural e suas tradições, como a música sertaneja, ou “modão caipira”, em Redenção, diz respeito ao um meio rural reconfigurado como espaço do

agronegócio. Um espaço que marca lugares e posições dentro da comunidade, relacionado ao contexto de exploração e colonização do espaço amazônico. Particularmente, um espaço de alto poder econômico e social.

A percepção do coparticipante REMVVN, exposta no excerto (1) abaixo, reforça essa percepção e associa o uso da variante [ɾ] tanto à classe econômica quanto ao aspecto de “ser de fora”.

(1) As pessoas que detêm o ... esse monopólio aí ... ter fazendas grandes, gados ... a maioria são de fora, então eles trazem muito essa cultura do erre puxado [...] porque eu tenho pouca ... convivência com esse pessoal mas, eu acho que, as poucas vezes que eu percebi, realmente, quem é mesmo/ fica à frente, as pessoas de ... mais ricas, elas têm esse sotaque mesmo ... por a/ exatamente por isso, por ser de fora, são pessoas de fora.

(REMVVN, 25 anos, masculino)

Apesar disso, há aqueles(as) que não reconhecem o fator econômico como uma variante extralingüística importante, como apontado nos excertos (2) e (3) abaixo:

(2) Do poder aquisitivo nem tanto, porque têm/têm pessoas que puxam o erre porque vieram mesmo pra cá, os pais vieram, é ... foi transferido de serviço e acaba vindo pra cá não por questão ... de de ter mais dinheiro mas por serviço, de transferência, né.

(RETCC, 22 anos, feminino)

(3) Porque assim, tem gente que/ quando a gente nasce ... nasce com aquela/ ... de família mesmo ... igual os paranaenses, todos são ... têm aquele sotaque deles. Tanto faz nascer aqui ou nascer lá, ou pobre ou rico, todos eles têm ... o sotaque ... mas quem fala mesmo assim mesmo são ... os que moram na roça, aqueles que têm o sotaque mesmo.

(REJPSS, 32 anos, feminino)

As coparticipantes apontam a motivação do uso dessa variante, no município, pela origem do falante, a qual prescinde do poder aquisitivo, isto é, a seleção da variante [ɾ] independe de o(a) falante ser rico ou pobre, o que importa é o lugar de onde ele(ela) veio ou a origem da família em que nasceu.

Outra questão apontada foi a relação da variante ao contexto rural do município, sendo difícil a associação ao contexto urbano. Para embasar esse ponto, apresento o excerto (4) da fala da coparticipante REJPSS:

(4) O povo da roça sempre fala assim. [...] Menino, se tu for lá, tu vai longe porque é longe. [...] Lá para o rumo da Sariema, que nós morávamos pra lá e a gente vai direto pra roça ali, direto eles falam assim. [...] Tem uns pessoal que são ... de Goiás/ é tudo misturado igual eu te falei. Tem uns que vieram de Goiás, outros vieram do do Maranhão ... do Piauí, mas esse povo nordestino, eles nunca puxam o erre demais [...] mas os da roça mesmo, aqueles antigão mesmo, eles sempre puxam.

(REJPSS1, 32 anos, feminino)

As situações de urbanidade da variante são compreendidas pela mobilidade de alguns sujeitos entre esses diferentes espaços (rural e urbano), especialmente, os produtores rurais. Inclusive um dos coparticipantes, REMLDS, é exemplo dessa realidade. Ele é produtor rural, possui fazenda no município de Santa Maria das Barreiras-PA, mas vive em trânsito entre a zona rural desse município e a zona urbana de Redenção. Essa mesma mobilidade foi apontada por ele para relacionar a variante retroflexa com pessoas da faixa econômica mais baixa, conforme ele explica no excerto (5):

(5) Eu acho que é menos pessoas do poder aquisitivo [...] que fala mais [a variante], porque a pessoa/ ... quem tem dinheiro viaja, conhece mais coisa, quem não tem vive no mundinho.

(REMLDS2, 27 anos, masculino)

A partir desse apontamento, compreendemos que além de poder viajar, o sujeito economicamente mais estável (o qual é entendido

como o dono da fazenda ou o grande produtor rural), tem oportunidade de transitar e participar em outros grupos, influenciando seu repertório linguístico. As pessoas que apresentam pouca mobilidade, as quais aqui são relacionadas aos trabalhadores rurais ou ao pequeno produtor, manteriam um vínculo mais estreito, garantindo a normatização linguística, que nesse contexto é caracterizada pela realização da variante [ɹ].

Nesse sentido, ficam duas percepções sobre o uso da variante [ɹ]: uma mais urbana, em que a variante é avaliada pelo estereótipo social do produtor rural, destacando seu poder econômico; e outra mais rural, em que a realização da variante [ɹ] não está relacionada à classe econômica, mas à origem migrante dessas pessoas (especialmente o goiano e o mineiro) e pela sua localização no espaço rural do município.

### 5.1.2 Impressões e percepções: o normal e o diferente, o natural e o “forçado”

Apesar de reconhecerem a existência da variante [ɹ] no município, os(as) coparticipantes não a consideram como um traço linguístico característico de falantes “nativos” de Redenção, estando associada a pessoas de fora do município. Essa constatação é confirmada na fala da coparticipante RETCC, que aponta a variante fricativa [h] como a variante não marcada: “O erre daqui [Redenção] é o erre arrastadinho normal”. E, mesmo aqueles(as) que apresentaram a ocorrência desse fonema em suas falas, reconhecem essa diferença, como destacado por REMLDS, único coparticipante que realizou a variante retroflexa: “Tem gente que fala mais normal, sem puxar”.

Todavia, o sentido de “normal” e “diferente” é relativo. A realidade anteriormente destacada é comum entre aqueles(as) que não realizaram a variante retroflexa, porém, se altera entre os(as) coparticipantes que a realizaram. Entre esses(as), o “normal” é a variação, com a realização de ambas as variantes, como mencionado por REMLDS: “Pra mim, eu falo normal, como qualquer um”. A variação é percebida e sentida através do olhar do outro, cujos comentários ressaltam a diferença: “Tu é do Goiás? Tu é do Sul? Tu não é daqui [Redenção] não, né”. A coparticipante RECAR também resalta essa realidade: “Eu mesmo assim não percebo, né. As pessoas falam pra mim que eu tenho essa mania de puxar o erre”.

Além dessa variante se destacar como alheia à comunidade redencense, semelhante perspectiva também contribui para a análise do que é aceito como natural na realização da variante [ɹ]. Segundo os coparticipantes RENDCB e REBRMP, algumas pessoas fazem uso da variante de um jeito não natural, “forçado”, conforme apresentado nos excertos (6) e (7):

(6) Eu já vi muita gente assim, conversando que nasceu aqui em Redenção, paraense tem os que/nada a ver, os parentes até do ...do Maranhão mas ... quer falar arrastando, acho que por causa de questão de modinha, porque tá na moda é ... porque gosta muito de negócio de pecuária essas coisas, agropecuária.

(RENCB, 28 anos, masculino)

(7) Algumas é um pouco forçado [...] às vezes nem sabe, né, se a pessoa é, ou então, sabe que a pessoa é, tipo, de Redenção, aí vê ela faz/usando o erre, aí fica assim: “Hum, olha lá”, fica ... sabe, fica tipo ... “querendo inventar modinha, nem é/ fica inventando ... fica puxando, forçando”

(REBRMP, 19 anos, masculino)

A partir dessas falas, observa-se que existe a alteração da pronúncia da variante [ɹ] por parte de alguns indivíduos redencenses. Essa alteração, em alguns casos, é marcada por uma escolha social e estilística (LABOV, 2008) relacionada à tradição agropecuarista presente no município, com a qual a pronúncia da variante [ɹ] está associada.

Infer-se da percepção dos(as) coparticipantes, um julgamento social, que considera o uso “forçado” da variante [ɹ] por “modinha”, pois para eles(as), a variante [ɹ] ou não faz parte da “fala normal” desses sujeitos ou, se fizer e quando faz, não é de uma forma tão acentuada. Para esses(as) coparticipantes, o motivo dessa alteração está associada à brincadeira ou à gozação, porém também pode ser considerada uma forma de inserção em determinada comunidade, como apontado pelo coparticipante RENDCB (excerto 6).

Nesse caso, a relação de “modinha”, apontado pelos(as) coparticipantes, refere-se a tradição agropecuarista na região que favorece o uso da variante [ɹ]. É um estilo de vida baseada em fazendas ou roça, rodeios, criação de gado e música sertaneja. Esse estilo é fortalecido pelas feiras de agropecuária que existem na região, como a *Expo Polo Carajás* que ocorre em Redenção e que proporciona a materialidade discursiva de uma cultura hegemônica do agronegócio na região (CARVALHO, 2018). Compreende-se que alguns sujeitos no município sentem-se influenciados por essa tradição, e propõem meios de participar dela, como, por exemplo, com a alteração linguística em suas falas, reforçando a relação intrínseca entre a variante [ɹ] e o ramo agropecuarista na região.

Com isso, apesar dessa variante ressaltar a diferença, é possível reconhecer uma avaliação social que valoriza aspectos da tradição agropecuarista no município, agregando prestígio social ao uso da variante retroflexa.

### 5.1.3 A variante retroflexa entre prestígios e preconceitos

Nesta etapa, nosso interesse é perceber como os(as) coparticipantes avaliam a ocorrência da variante retroflexa dentro do município, tensionando o preconceito linguístico. Para a maioria dos(as) coparticipantes, quem realiza essa variante não sofre preconceito, pois essa pode ser considerada “normal” e “naturalizada” no município. Tal aspecto é compreendido pela ideia da convivência, visto que, conforme abordado anteriormente, sociolinguisticamente, essa variante não identifica o(a) redencense, porém está muito presente na região ao se considerar o caráter histórico de colonização e das migrações.

Apesar disso, os(as) coparticipantes destacam que é comum ocorrerem brincadeiras com relação à ocorrência da variante. Todavia, essas não se associam à ideia de preconceito, pois esse carrega o conceito de discriminação, o que, segundo esses(as) coparticipantes, não ocorre no município.

Contudo, em pesquisa realizada nas escolas da rede municipal, Carvalho (2019) recebeu o relato de uma professora que se sentiu discriminada com relação a seu sotaque, justamente, pelo uso da variante retroflexa. No contexto escolar, a marcação da diferença foi destacada tanto entre os(as) alunos(as) quanto entre os(as) colegas da profissão.

Nesse sentido, as brincadeiras podem ser consideradas ações de cunho preconceituoso com relação à diferença. Nessa região da fronteira amazônica, as alteridades ainda são conflituosas e no que se refere à questão linguística elas podem ser compreendidas através dessas brincadeiras. No caso da professora, questões de poder e hierarquia, e ainda o fator da idade (adolescentes vs adultos), podem influenciar para que tais diferenças sejam acentuadas, especialmente num contexto tão complexo e diverso como o escolar.

Com relação à variante retroflexa, semelhante situação ocorre entre os(as) coparticipantes. A coparticipante RECAR, ao explicar a diferença entre a fala dos dois lugares de sua convivência (São Paulo e Redenção), faz uma avaliação mais positiva da forma de falar da comunidade de São Paulo em detrimento da forma de falar da comunidade de Redenção, conforme segue:

(8) O pessoal de São Paulo tem um modo de falar de *etiqueta*, modo mais moderado com palavras certas, aqui tem sotaque diferente, e já percebe no modo de falar.

(RECAR, 19 anos, feminino)

Diante desse comentário, foi-lhe questionado se em Redenção as pessoas falavam errado; ela tentou explicar-se, contudo permaneceu na comparação entre uma forma de etiqueta de falar vs um falar com sotaque. Em sua fala, emerge o sentido da “mistura” que caracteriza a região e conseqüentemente a linguagem no município, trazendo um aspecto mais negativo. A ideia de uma língua mais próxima do padrão, sem muita variação, é enaltecida em favor da fala de São Paulo.

Considerando essas avaliações e observações, a realização da variante [ɹ] na comunidade redencense está relacionada a três fatores: 1) estar vinculada a pessoas de fora da região; 2) estar relacionada a comunidades da zona rural do município; 3) estar mais associada a pessoas de menor poder aquisitivo.

Esses fatores direcionam a compreensão dessa variante como um estereótipo sociolinguístico estigmatizado nessa comunidade,

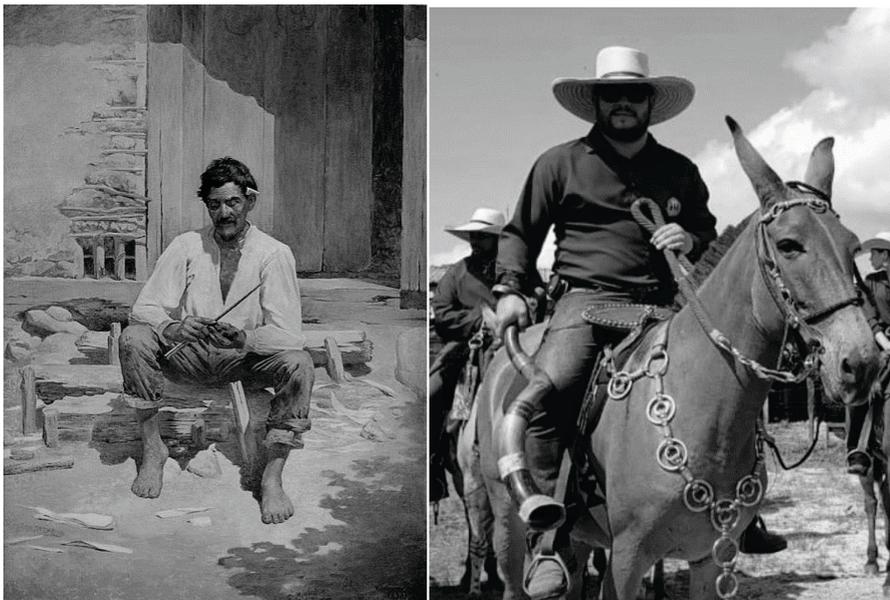
reforçando os resultados de outras pesquisas da área, como Rezende (2005, 2013) e Silva (2012). Nesses, a variante retroflexa é apontada como um estereótipo sociolinguístico, associado à cultura caipira, tendo em vista o percurso histórico e social de sua relação com pessoas de comunidades rurais ou interioranas e a pessoas de baixa escolaridade.

Contudo, na realidade de Redenção, a associação com uma cultura caipira passa por um processo de resignificação, estando associada ao contexto de uma tradição agropecuarista e sertaneja, como apontado na fala do coparticipante REMLDS, excerto (9), a seguir:

(9) Eu acho que/ mais do jeito/ de fazenda, essas coisa, do estilo que escuta música, música caipira, então ... [eu escuto] muito, música caipira e sertanejo universitário, então/ ... desde pequeno, ouvindo música sertaneja, entendeu [...]

(REMLDS2, 27 anos, masculino)

Neste caso, essa realidade caipira aproxima-se mais da proposta apresentada por Aguilera e Silva (2015) quanto à nova configuração do caipira, na qual aquela se reveste de novas associações e vínculos com a cultura *country* americana, como exemplificado na Figura 1, a seguir:



**Figura 1:** Reconfiguração da figura do caipira

Fonte: Imagem da esquerda (ALMEIDA JÚNIOR, 1893)

Imagem da direita: Arquivo pessoal (2019)

A imagem da esquerda é uma pintura de Almeida Júnior, do ano de 1893, com o nome de “Caipira picando fumo”. Traz em destaque o estereótipo do caipira roceiro: homem de pele escura, de pés descalços, roupa gasta e remendada, representando a pobreza e o atraso nacional, como o “Jeca Tatu”, de Monteiro Lobato. De acordo com Oliveira (2003), o quadro também destaca a simplicidade e o isolamento social que marcam a vida do caipira, pela sua relação com a roça e comunidades rurais.

A imagem da direita é uma fotografia de um homem branco, agropecuarista, bem vestido e imponente. O estilo *country* é destacado, especialmente pelo uso do jeans e das botas. Essa imagem representa o novo caipira, relacionado ao sucesso e ao desenvolvimento do agronegócio, caracterizando uma realidade de grandes e ricas fazendas na região do Araguaia Paraense. Conforme Oliveira (2003) e Alem (2005), essa reconfiguração está vinculada à ideia de nova ruralidade presente no Brasil, com destaques para as grandes feiras agropecuárias e o rodeios, sendo fomentada especialmente, a partir da década de 80, quando ocorre o avanço do

agronegócio em nível nacional e internacional – o *agrobusiness*.

Nesse sentido, as identidades e comunidades rurais reconfiguram-se para uma construção de uma “rede simbólica da ruralidade e da identidade *country*” (ALEM, 2005, p. 96), alcançado o contexto urbano, retirando do amplo isolamento que aquelas comunidades enfrentavam, para colaborar na construção de uma cultura do *country* brasileiro (OLIVEIRA, 2003). Como explica Alem (2005, p. 96):

Os rodeios e festas do peão, junto com exposições, feiras, *shows* de duplas sertanejas, festivais de música, eventos esportivos, rituais cívicos, religiosos e outros eventos ruralistas, estão no centro de uma nova rede de práticas e representações da categoria rural, que envolve públicos massivos, fomenta formas inovadas de sociabilidade por meio do entretenimento e, principalmente, expande o consumo de símbolos ruralistas em diversos espaços sociais rurais e urbanos.

Em Redenção, essa é uma realidade presente, apontada nos comentários dos(as) coparticipantes e também percebida entre as manifestações culturais da região. Junto a esse contexto, a realização da variante retroflexa torna-se marca linguística dessa realidade, agregando certo valor social à sua realização.

Diante disso, apesar de, à primeira vista, a variante [ɹ] apresentar-se como um estereótipo sociolinguístico estigmatizado, ela apresenta um *status* particular, especialmente vinculada à cultura *country* brasileira presente na região e pela evocação ao contexto agropecuarista que caracteriza diferentes redes e espaços de participação hegemônicos e subalternos no município.

De certa forma, no contexto mais urbano, abordado pela pesquisa, é possível afirmar que a variante [ɹ], em Redenção, apresenta um prestígio sociolinguístico, favorecido pela realidade exposta anteriormente. Observa-se que diferentes indivíduos esforçam-se para participar de uma comunidade que valoriza a “tradição agropecuarista” e, por conseguinte, todas as relações simbólicas relacionadas a ela, tais como o contato com a zona rural, em toda a sua complexidade atual; o estilo de roupas, calçados e acessórios – *country* brasileiro ou o novo caipira; e na linguagem, a variante [ɹ] como traço sociolinguístico tipificador. Isso explica a percepção que alguns(mas) coparticipantes têm da realização natural/forçada da variante [ɹ] na fala dos(as) redencenses. Inclusive, o coparticipante REBRMP fez o seguinte comentário (excerto 10), ao perceber a relação da variante com o poder aquisitivo dos sujeitos dentro do município e na região:

(10) Eu achei bacana essa parte da ligação de que quem puxa o erre, geralmente, é quem tem mais bens. Se for parar pra ver, sabe, é verdade. Eu, por um lado, eu fiquei triste porque eu não puxo. ((risos)) [Significa que] ... eu sou pobre. Minha origem não é rica não. ((risos))  
(REBRMP, 19 anos, masculino)

Cumpramos ressaltar que essa proposta não foi totalmente aceita pelos(as) demais coparticipantes, tendo em vista, o contexto mais rural relacionado a ela e às diferentes razões que motivaram os variados grupos populacionais para essa região, não estando apenas ligados ao contexto rural e agropecuarista.

Como também foi apontado, a inserção nessa comunidade é algo passível de conflitos, visto que as relações são marcadas por diferentes corpos, diferentes historicidades e diferentes lugares. Há quem use a variante, mas não se relacione ao contexto rural ou agropecuarista, como é o caso da coparticipante RECAR, jovem negra, dentro dessa comunidade, que, apesar de receber o mesmo sinal da “diferença” no aspecto linguístico, a ela se ligam outras feridas, outras histórias, que muito divergem das do coparticipante REMLDS, homem branco, produtor rural, que está inserido nessa “tradição”, mas se sente tão redencense quanto qualquer um(a) dos(as) demais, apesar dessa variante ser também uma marca da diferença em sua fala.

São demasiadas histórias e perspectivas, cujas maiores marcas de participação são a diferença e a mistura, num processo de (re)construção de identidade numa comunidade historicamente marcada pela colonialidade e pela alteridade nas relações de poder e de lugar.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da variante retroflexa no contexto do município de Redenção demonstrou a heterogeneidade sociolinguística envolvendo sua realização e avaliação social. Por um lado, a [ɹ] mantém o estigma nacional de estereótipo sociolinguístico (LABOV, 2008), como um fator sociolinguístico da diferença, pelos seguintes pontos:

- 1) Não representa a fala “normal” da comunidade urbana redencense – a variante [h] foi reconhecida como a variante padrão para a realização da <R>, especialmente, em contexto de final de sílaba interna;
- 2) Está associada a pessoas “de fora” da região – relacionadas, principalmente aos migrantes de estados como Goiás, Minas Gerais, Mato Grosso e São Paulo;
- 3) É alvo de brincadeiras relacionadas ao caráter “forçado” de sua realização;
- 4) Está associada ao contexto mais rural, independentemente da classe econômica do sujeito.

Apesar disso, o que se entende por contexto rural é aqui favorecido pela reconfiguração do espaço – o meio rural é o espaço do agronegócio; e a reconfiguração do *caipira* (AGUILERA; SILVA, 2015), baseada na figura do fazendeiro, homem de negócios, bem sucedido e índice de uma cultura *country* americana presente no contexto brasileiro (ALEM, 2005; OLIVEIRA, 2003). Essa relação justifica uma avaliação social mais positiva com relação à realização da variante [ɹ] entre os redencenses.

Tal percepção vai de encontro à hipótese inicial da pesquisa, que defendia a proposta do prestígio encoberto (LABOV, 2008), quanto à realização da variante [ɹ] em Redenção. No caso em questão, esse prestígio não é tão velado como se pressupunha, visto que, há várias demonstrações do valor altamente prestigiado que a variante [ɹ] apresenta dentro da comunidade, especialmente vinculado ao agronegócio com as grandes feiras agropecuárias.

Além disso, o material empírico desta pesquisa demonstrou que a concorrência entre a variante [ɹ] e a variante [h], em Redenção e em todo o Sul do Pará, é a representação, na linguagem, das lutas sociais, culturais e econômicas na região; representa a dominação dos “de fora” sobre os “de dentro” e marca quem é e de onde é o “de fora” que está entrando e dominando o espaço.

## REFERÊNCIAS

- AGUILERA, V. de A.; SILVA, H. C. da. Uma nova configuração do caipira: ecos do /r/ retroflexo. *Revista da ABRALIN*, [S.l.], v. 14, n. 1, ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42490>. Acesso em: 14 ago. 2018.
- ALMEIDA, R. H. *Territorialização do campesinato no sudeste do Pará*. 2006. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1979>. Acesso em: 10 dez. 2018
- ALMEIDA JÚNIOR, J. F. *Caipira picando fumo*. 1893. 1 original de arte, óleo sobre tela, 202 x 141 cm. Coleção Pinacoteca do Estado de São Paulo. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Caipira\\_picando\\_fumo.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Caipira_picando_fumo.jpg). Acesso em: 20 set. 2019.
- ALEM, J. Rodeios: a fabricação de uma identidade caipira-sertanejo-country no Brasil. *Revista USP*, n. 64, p. 94-121, fev. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13394>. Acesso em: 07 dez. 2019.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira*. 1920. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000004.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BAZZO, M. G. *Um olhar sociolinguístico sobre a linguagem em Redenção (PA): aspectos fonético-fonológicos*. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Pará, Redenção, 2012.

BRANDÃO, S. F. Nas trilhas do –r retroflexo. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 10/2, p. 265-283, dez. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4448/5073>. Acesso em: 05 jul. 2018.

BENTES, E. dos S.; AMIN, M. M. Influência do processo migratório no desenvolvimento sustentável da Amazônia. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL, 53., 2005. *Anais [...]*. Ribeirão Preto: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.sober.org.br/palestra/2/496.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

CARREÃO, V. A variante rótica retroflexa no português brasileiro: uma caminhada pela linguística histórica. *Sociodialeto*, v. 7, n. 20, p. 84-118, nov./ fev. 2017. Disponível em: <http://sociodialeto.ojs.gloa.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/10>. Acesso em: 30 jun. 2019.

CARVALHO, J. R. de. *Ensino de geografia, discursos e o espaço cultural escolar: diferenças e identidades etnicorraciais e regionais em escolas pública de Redenção, Pará*, 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9657>. Acesso em: 16 jun. 2019.

CARVALHO, J. R. de. Cultura e relações de poder : modos de territorialidades hegemônicas e de resistências subalternas em Redenção, Sul do Pará. In: CARVALHO, J. R. de; LIMA, M. P. (org.). *História, cultura, educação e sentidos identitários no Vale do Araguaia Paraense*. Goiânia: Kelps, 2018. p. 96-123

CASTANHEIRA, K. A. de A. F. *Guaimbê: a construção de uma comunidade de participação por meio de práticas de nomeação*. 2013.113 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3104> Acesso em: 13 jan. 2019.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudo e Pesquisas. Diretoria de Estatística e de Tecnologia e Gestão da Informação. *Estatísticas Municipais Paraenses: Redenção*. Belém, 2017. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/upload/Arquivo/anexo/1252.pdf?id=1535222491>. Acesso em: 09 ago. 2018.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008. 392 p.

LEITE, C. M. B. *Atitudes linguísticas: a variante retroflexa em foco*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268969>. Acesso em: 14 ago. 2018.

MIGNOLO, W. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, cultura and society*, v. 26 (7/8), p. 1-23, 2009. Disponível em: <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/01/epistemicdisobedience.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Trad. Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/34/traducao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 10-14.

OLIVEIRA, L. L. Do Caipira Picando Fumo a Chitãozinho e Xororó, ou da roça ao rodeio. *Revista USP*, São Paulo, n. 59, p. 232-257, set./ nov. 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13291>. Acesso em: 07 dez. 2019.

OUSHIRO, L.; MENDES, R. B. A pronúncia de (-r) em coda silábica no português paulistano. *Revista do GEL*, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2011. Disponível em: [http://projetosp2010.fflch.usp.br/sites/projetosp2010.fflch.usp.br/files/OUISHIRO-MENDES\\_2013-RCoda-SP.pdf](http://projetosp2010.fflch.usp.br/sites/projetosp2010.fflch.usp.br/files/OUISHIRO-MENDES_2013-RCoda-SP.pdf). Acesso em: 14 ago. 2018.

PAES, M. H. Ss. *A variável (R) em coda silábica medial no bairro Várzea, em Lagoa Santa-MG*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.poslin.letras.ufmg.br/defesas/1637M.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <http://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

REZENDE, T. F.; SILVA, D. M. da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Porto das Letras*, v. 4, n. 1, p. 174-202, 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5534>. Acesso em: 15 jul. 2019.

REZENDE, T. F. Tendências à padronização da realização fonética do /r/ em Goiás. In: CARDOSO, C. R.; SCHERRE, M. M. P.; LIMA-SALLES, H. M. M.; PACHECO, C. (org.). *Variação linguística – contato de línguas e educação*. Campinas: Pontes, 2013. p. 15-35.

REZENDE, T. F. Falares rurais brasileiros. *Revista UFG*, Goiânia, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/download/49115/24115>. Acesso em: 07 abr. 2019.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RONCARATI, C. Prestígio e preconceito linguísticos. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário*, n. 36, p. 45-46, 1. sem. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/36/artigo2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2019.

SANTOS, B. de S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 4. ed. São Paulo; Cortez, 2002.

SILVA, H. C. da. *O/R/ caipira no Triângulo Mineiro: um estudo dialetológico e de atitudes linguísticas*, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176577>. Acesso em: 01 jul. 2019.

VAZ, V. *A formação dos latifúndios no sul do Estado do Pará: terra, pecuária e desflorestamento*. 2013. 166 f., Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14836>. Acesso em: 14 abr. 2019.



Recebido em 21/12/2020 . Aceito em 15/02/2021.

# RELAÇÕES ENTRE CONTRASTE E NEGAÇÃO EM LÍNGUAS NATIVAS BRASILEIRAS: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL<sup>1</sup>

RELACIONES ENTRE CONTRASTE Y NEGACIÓN EN LAS LENGUAS NATIVAS  
BRASILEÑAS: UN ENFOQUE DISCURSIVO-FUNCIONAL

RELATIONS BETWEEN CONTRAST AND NEGATION IN BRAZILIAN NATIVE LANGUAGES: A  
DISCURSIVE-FUNCTIONAL APPROACH

**Gabriel Henrique Galvão Passetti\***

**Gustavo da Silva Andrade\*\***

Universidade Estadual Paulista

**RESUMO:** A Negação é uma forma de conceber a organização do mundo de forma contrária ao que se espera na realidade. Nas línguas naturais, a Negação é um complexo fenomenológico ímpar, uma vez que a realidade extralinguística pode ser negada em sua totalidade ou, apenas, parcialmente. Nas línguas nativas brasileiras, essa forma de conceber o mundo parece ser mais ressaltada: cognitivamente, a forma como alguns povos concebem o mundo é distinta daquela por meio da qual o concebemos. Neste trabalho, em busca de uma generalidade de um grupo de línguas nativas, cotejamos duas categorias gramaticais, quais sejam: a expressão da negação e a codificação da função contraste. Trata-se de um trabalho ainda incipiente, à luz da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que atesta possíveis relações entre esses elementos. À guisa de conclusão, identificamos uma relação lógico-semântica entre essas categorias que, em certa medida, parece ser encontrada em línguas nativas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Negação. Contraste. Línguas nativas brasileiras.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

\* Doutorando em Estudos Linguísticos pela Unesp, Ibilce, São José do Rio Preto. E-mail: [gabriel.galvao@unesp.br](mailto:gabriel.galvao@unesp.br).

\*\* Doutorando em Estudos Linguísticos pela Unesp, Ibilce, São José do Rio Preto. E-mail: [gustavo.s.andrade@unesp.br](mailto:gustavo.s.andrade@unesp.br).

RESUMEN: La negación es una forma de concebir la organización del mundo de una manera contraria a lo que se espera en la realidad. En los lenguajes naturales, la negación es un complejo fenomenológico único, ya que la realidad extralingüística se puede negar en su totalidad o solo parcialmente. En las lenguas nativas brasileñas, esta forma de concebir el mundo parece estar más enfatizada: cognitivamente, la forma en que algunos pueblos conciben el mundo es diferente de la forma en que lo concebimos. En este trabajo, en busca de una generalidad de un grupo de lenguas nativas, comparamos dos categorías gramaticales, a saber: la expresión de negación y la codificación de la función de contraste. Sigue siendo un trabajo incipiente, a la luz de la Gramática Funcional Discursiva (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que da fe de posibles relaciones entre estos elementos. En conclusión, hemos identificado una relación lógico-semántica entre estas categorías que, hasta cierto punto, parece encontrarse en los idiomas nativos brasileños.

PALABRAS CLAVE: Negación. Contraste. Lenguajes nativos brasileños.

ABSTRACT: Negation is a way of conceiving the organization of the world in a way contrary to what is expected in reality. In natural languages, Negation is a unique phenomenological complex since extralinguistic reality can be negated in its totality or only partially. In Brazilian native languages, this way of conceiving the world seems to be more emphasized: cognitively, the way in which some peoples conceive the world is different from that through which we conceive it. In this work, we compare two grammatical categories in search of a generality of a group of native languages: the expression of negation and the codification of the contrast function. It is still an incipient work, in the light of the Discursive-Functional Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), which attests to possible relations between these elements. Anyhow, in a partial conclusion, we identified a logical-semantic relationship between these categories that, to some extent, can be found in Brazilian native languages.

KEYWORDS: Negation. Contrast. Brazilian native languages.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>2</sup>

A língua é um complexo fenomenológico com funções variadas e aplicadas a diferentes contextos. Essas funções são empregadas pelos usuários de línguas naturais para *comboiar* o que se quer dizer (BENVENISTE, 2005), i.e., as formas e as estruturas codificadas morfossintática e fonologicamente refletem intenções e motivações pragmático-discursivas e semânticas.

O presente trabalho discute uma proposta de análise (aqui, proposta, pois não apresenta uma resolução definitiva para análise e descrição de um fenômeno linguístico, mas alvitra um possível caminho de análise e descrição desse fenômeno ao relacionar sua manifestação em diferentes línguas, descrita sistematicamente sob os mesmos critérios analíticos e com as mesmas categorias teóricas) da interação da negação, e de seus escopos, com a função pragmática Contraste (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 96-99),<sup>3</sup> à luz da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), por meio de amostragem de dados retirados de córpus de várias línguas nativas brasileiras.

Orientamos nosso trabalho sob uma perspectiva tipologicamente adequada. Tanto a GDF como a Tipologia são, hoje, correntes teóricas em diálogo e interação, uma vez que analisar diversas e diferentes línguas (compreendendo, para tanto, as várias famílias e os vários troncos existentes) contribui para um dos objetivos centrais da GDF, que é conceber um Modelo de Usuário de Língua Natural tipologicamente válido.

Nesse sentido, analisar de que forma a negação interage com a função pragmática Contraste em diferentes línguas vai ao encontro de uma análise tipológica, pois permite apontar caminhos de descrição dessa interação. Isso porque o contraste é um cotejo de informações, por assumir uma informação em comparação com outra; ao passo que a negação atua, logicamente, negando parte de um enunciado ou ele todo.

<sup>2</sup> Os dados de línguas nativas aqui utilizados são frutos de trabalho coletivo dos alunos da disciplina *Tipologia linguística sob abordagem funcional*, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Unesp/IBILCE.

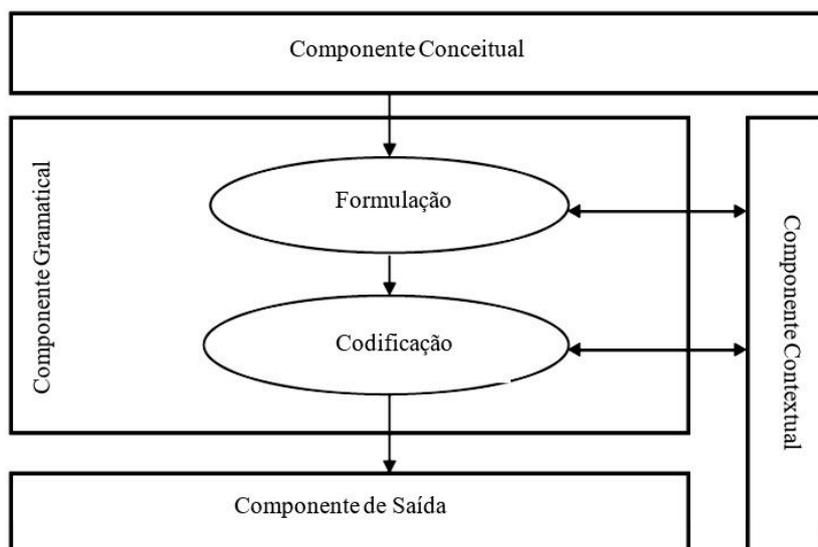
<sup>3</sup> Ao nos referirmos a categorias específicas da GDF, utilizamos palavras com a primeira letra maiúscula.

Objetivamos atestar a relação entre o contraste e a negação levando em consideração a *relação/confronto* entre duas partes de um enunciado ou apenas uma parte com uma informação pressuposta. Essas partes do discurso são negadas e/ou contrastadas, o que nos permite delinear uma interação entre a negação e o contraste.

Expostos nossos objetivos, este trabalho se organiza da seguinte forma: primeiramente, apresentamos, brevemente, os pressupostos teóricos da GDF, trazendo à baila as noções de contraste e de negação, a fim de elucidarmos como a teoria entende esses fenômenos. Em seguida, são expostos os métodos de análise utilizados neste trabalho. Os resultados obtidos estão compilados na seção seguinte. Por fim, seguem nossas considerações finais e as referências utilizadas.

## 2 GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

O modelo teórico da GDF, proposto por Hengeveld e Mackenzie (2008), constitui um desenvolvimento da Gramática Funcional postulada por Dik (1989, 1997). Nesse desenvolvimento, a GDF incorporou, em seu modelo teórico, a natureza situada da comunicação linguística, i.e., ela apresenta, em sua própria postulação teórica, a inter-relação entre linguagem e contexto. Essa inter-relação é expressa pelos Componentes Conceitual, Contextual e de Saída, que dão compatibilidade à GDF com uma teoria mais ampla de interação verbal: apesar de a GDF ser, estritamente, um modelo de gramática, ela, ao considerar a interação do Componente Gramatical com os demais, adquire um formato teórico ao mesmo tempo estrutural e funcional.



**Figura 1:** A GDF como parte de uma teoria ampla de interação verbal

**Fonte:** Adaptado de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 6)

O Componente Conceitual é pré-linguístico, responsável pelo

[...] desenvolvimento tanto da intenção comunicativa relevante para o evento de fala corrente, quanto das conceitualizações associadas relativas a eventos extralinguísticos relevantes, sendo, dessa forma, a força motriz por trás do componente gramatical como um todo. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 44)

O Componente de Saída, por sua vez, é o responsável por gerar as expressões linguísticas, acústicas, escritas ou de sinais, com base na informação fornecida pelo Componente Gramatical. Sua função pode ser entendida, pois, como “[...] a tradução da informação digital (isto é, categorial, baseada em oposição) na gramática para uma forma analógica (isto é, continuamente variável)” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 45). O Componente Contextual, por seu turno, contém dois tipos de informação.

Em primeiro lugar, abriga as informações imediatas recebidas do Componente Gramatical sobre um enunciado particular que é relevante para a forma que os enunciados subsequentes possam assumir. Em segundo lugar, ele contém informações de longo prazo

sobre a interação em andamento que são relevantes para as distinções necessárias na língua que está sendo usada e que influenciam a formulação e a codificação nessa língua. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 9-10, tradução nossa)<sup>4</sup>

Esse acervo de informações, de curto e de longo prazo, alimenta e é alimentado pelas operações de Formulação e de Codificação que compõem o Componente Gramatical, que, por sua vez, constitui a gramática de uma língua natural. A operação de Formulação converte a intenção comunicativa em representações pragmáticas, no Nível Interpessoal (NI), e semânticas, no Nível Representacional (NR), que, em seguida, são convertidas em representações morfossintáticas e fonológicas nos Níveis Morfossintático (NM) e Fonológico (NF), respectivamente, por meio das operações de Codificação.

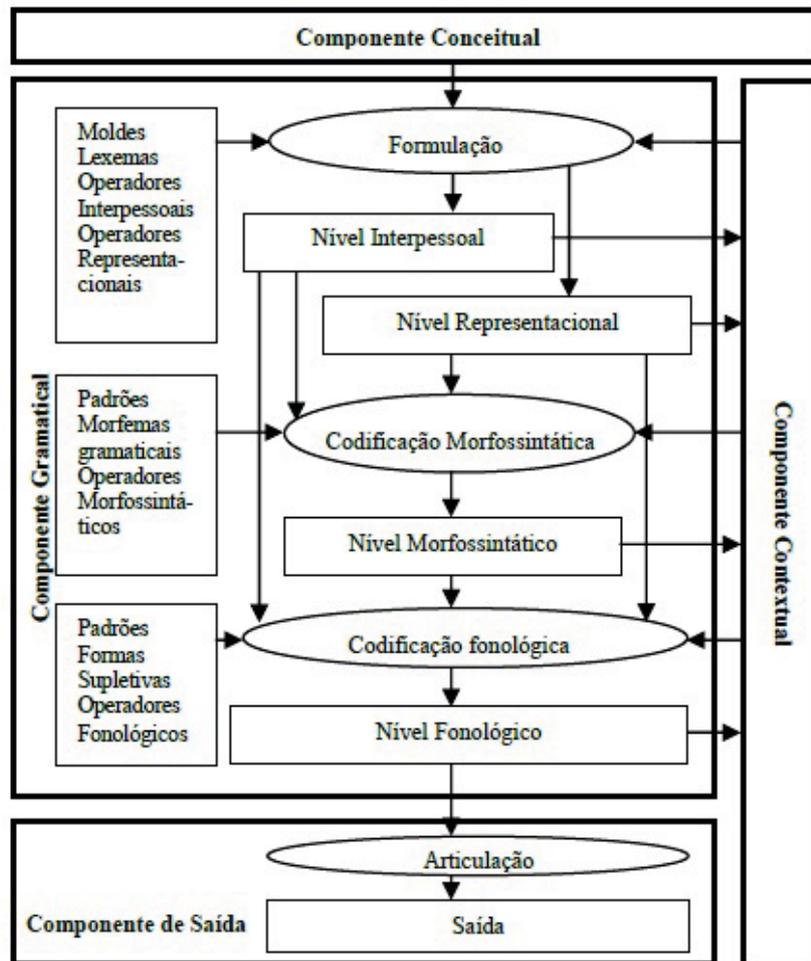


Figura 2: Layout geral da GDF

Fonte: Adaptado de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 13)

Como revela a Figura 2, o modelo da GDF é entendido como uma arquitetura modular, com organização descendente (*top-down*), i.e., da intenção comunicativa, conceptualizada no Componente Conceitual, para a forma das expressões linguísticas, formando o *input* da Articulação, que traduz essas expressões em sinais físicos. Essa forma de organização descendente é “[...] motivada pela suposição de que um modelo de gramática será mais eficaz quanto mais sua organização se assemelhar ao processamento linguístico do indivíduo”<sup>5</sup> (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 1-2, tradução nossa), alcançando, assim, adequação psicológica, e, outrossim, ao assumir o NI como hierarquicamente acima dos outros níveis, alcança adequação pragmática, como preconizado por Dik (1989) em seus princípios de adequação explanatória. Ademais, ao organizar o Componente Gramatical com a pragmática

<sup>4</sup> No original: “Firstly, it houses the immediate information received from the Grammatical Component concerning a particular utterance which is relevant to the form that subsequent utterances may take. Secondly, it contains longer-term information about the ongoing interaction that is relevant to the distinctions that are required in the language being used, and which influence formulation and encoding in that language”.

<sup>5</sup> No original: “[...] motivated by the assumption that a model of grammar will be more effective the more its organization resembles language processing in the individual”.

governando a semântica, ambas governando a morfossintaxe, e a pragmática, a semântica e a morfossintaxe governando a fonologia, como ilustrado na Figura 2, a GDF leva a abordagem funcional ao seu extremo lógico; isso porque a postura funcionalista implica a “[...] hipótese de que as categorias formais podem ser criteriosamente explicadas se consideradas em correspondência com as categorias semânticas e pragmáticas originadas na cognição humana e na comunicação inter-humana” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 48). Assim, a GDF correlaciona as funções às estruturas, ambas sedimentadas no repertório da língua ao longo dos tempos, como primitivos da Formulação e da Codificação, respectivamente.

Os níveis que compõem o Componente Gramatical são estruturados cada qual ao seu modo. O que têm em comum é que são todos dispostos em camadas. Cada camada é composta de um núcleo (h) que pode ser restringido por um modificador ( $\sigma$ ) e/ou um operador ( $\pi$ ) e ter, ainda, uma função ( $\varphi$ ). Os núcleos e os modificadores são lexicais, enquanto os operadores e as funções são gramaticais, sendo esta última de carácter relacional, i.e., estabelece relação entre unidades dispostas em uma mesma camada. Assim, (1) representa a organização geral das camadas dentro dos níveis, sendo  $v$  a variável da camada relevante.

$$(1)(\pi v_1: h(v_1): \sigma(v_1))_{\varphi}$$

Para este estudo, são relevantes a função pragmática Contraste ( $_{CONTR}$ ) e o operador de polaridade negativa ( $_{neg}$ ), que são abordados nas seções 2.1 e 2.2, respectivamente.

## 2.1 A FUNÇÃO PRAGMÁTICA CONTRASTE

O Contraste é uma das funções pragmáticas previstas pela GDF. As funções pragmáticas dizem respeito ao “[...] modo como os Falantes moldam suas mensagens em vista de suas expectativas acerca do estado mental do Ouvinte”<sup>6</sup> (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 46, tradução nossa). Isso determina as partes de uma unidade linguística que se apresentam particularmente salientes. Essas funções do NI são aplicadas à camada do Conteúdo Comunicado (C), que, por sua vez, é um dos componentes de um Ato Discursivo (A), a menor unidade identificável de comportamento comunicativo. Um Conteúdo Comunicado contém o que o Falante deseja evocar na interação com o Ouvinte. Em termos de ação, ele corresponde às “[...] escolhas que o Falante faz para evocar uma imagem do mundo externo sobre a qual ele deseja falar”<sup>7</sup> (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 87, tradução nossa). Cada Conteúdo Comunicado é constituído por Subatos de Referência (R) e Subatos de Atribuição (T). Enquanto um Subato de Referência representa a tentativa do Falante de evocar, na interação verbal, um referente, um Subato de Atribuição constitui um modo de aplicar a uma entidade uma propriedade. Tanto o Conteúdo Comunicado como os Subatos que o compõem são passíveis de aplicação das funções pragmáticas.

A função pragmática Contraste, em específico, é responsável por cotejar uma informação com outra, presente no próprio contexto, no registro construído e armazenado no Componente Contextual ou na própria situação discursiva. Desse cotejo, o Falante procura realçar diferenças particulares entre informações. Para Dik (1989), que denomina foco contrastivo o que a GDF chama de função pragmática Contraste, o cotejo entre informações se dá de forma explícita ou pressuposta. No primeiro caso, há contraste paralelo, em que os elementos contrastados são atualizados no discurso. Onde o cotejo se dá de forma implícita, ocorre, por sua vez, uma pressuposição por parte do Falante em relação à informação pragmática do Ouvinte, sendo denominado, portanto, de contrapressuposicional.

## 2.2 O OPERADOR DE POLARIDADE NEGATIVA

O operador de polaridade negativa, por seu turno, é aplicado à camada do Estado de Coisas (e), que se caracteriza pelo fato de ser localizado no tempo e no espaço, além de poder ser avaliado em termos de seu estatuto de realidade fenomênica. Ou seja, Estados de Coisas são eventos ou estados que ocorrem ou não ocorrem, que acontecem ou não acontecem, em determinado intervalo de

<sup>6</sup> No original: “[...] *how speakers mould their messages in view of their expectations of the Addressee's current state of mind*”.

<sup>7</sup> No original: “[...] *choices the Speaker makes in order to evoke a picture of the external world s/he wants to talk about*”.

tempo e em um determinado lugar. Desse modo, o operador de polaridade negativa em um Estado de Coisas indica sua irrealidade fenomênica, i.e., mostra sua não realização ou não ocorrência.

### 3 MÉTODOS

O presente trabalho coteja um conjunto de métodos de análise que o vinculam, mesmo que de forma incipiente, aos trabalhos de descrição tipológica. Para controlarmos a amostra, realizamos um procedimento de seleção considerando três elementos: (i) gramáticas disponibilizadas de forma *online*; (ii) que possibilitassem a busca de grafemas no arquivo; e (iii) que tivessem, em seu sumário, um item destinado à negação.

Considerando esse controle e dada a rica diversidade linguística do Brasil, optamos por restringir a amostra, uma vez que não é possível fazer uma amostra tipologicamente representativa porque grande parte dessas línguas ainda não foi descrita e/ou não apresenta uma descrição detalhada de elementos gramaticais.

Para este trabalho, selecionamos onze línguas nativas que cumpriram, satisfatoriamente, os critérios propostos e que são de famílias linguísticas distintas, conforme o Quadro 1.

Língua	Família
Araweté	Tupi-guarani
Dâw	Maku
Huariapano	Pano
Jarawara	Arawá
Kanoê	Tupari
Karitiana	Tupí
Kotiria	Tucano
Kwazá	Isolada
Mamaindê	Nambiquara
Tariana	Arawak
Trumáí	Trumáí

**Quadro 1:** Línguas nativas brasileiras selecionadas para o levantamento de dados.

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2021)

Adotamos a forma de referenciar as línguas de acordo com as gramáticas utilizadas. Para a reanálise das glosas, utilizamos a classificação da negação proposta pela GDF, analisando sob qual camada e qual nível a negação atua.

#### 4 RELAÇÕES ENTRE CONTRASTE E NEGAÇÃO

Ducrot (1987) descreve a negação como sendo um fenômeno polifônico, em que concorrem dois enunciadores: o primeiro afirma uma proposição  $p$ , ao passo que o outro nega essa proposição  $\sim p$ . Desse modo, qualquer enunciado negado traz consigo seu oposto positivo com que estabelece uma relação de oposição ou, em outros termos, de contraste. Há casos, entretanto, em que o Falante deseja salientar essa relação opositiva com a finalidade de transformar o estado mental do Ouvinte. Para tanto, ele dispõe de expedientes gramaticais que codificam a função pragmática Contraste, que, alinhada à negação, substitui uma informação por outra, a qual o Falante assume como oposta. Esse processo ocorre de diferentes maneiras, como será detalhado nas subseções que se seguem.

##### 4.1 $P \wedge (\sim P)$

A relação entre contraste e negação  $p \wedge (\sim p)$  (Tipo 1) se manifesta quando o Conteúdo Comunicado – ou um de seus Subatos – de um Ato Discursivo é contrastado com uma informação presente no registro construído e armazenado no Componente Contextual ou na própria situação discursiva (contraste contrapressuposicional) de modo que a relação contrastiva busca operar uma substituição na informação pragmática disponível ao Ouvinte.

A função pragmática Contraste Substitutivo ( $CONTRSUBST$ ) constitui, pois, a estratégia do Falante de substituir uma informação do Ouvinte, considerada equivocada, por outra, que considera correta. Assim, na relação de Tipo 1, a informação atualizada no discurso, considerada correta pelo Falante, é posta em relação de oposição à informação que o Falante acredita fazer parte da informação pragmática disponível ao Ouvinte, negando-a.

Construções tradicionalmente denominadas clivadas em português, como aquelas formadas pelo verbo *ser-que*, segundo Pezatti (2017), servem a essa estratégia. Em (2a), por exemplo, cuja representação do NI é (2b), os Subatos Referenciais *o cara* e *a classe dominante* evocam entidades opostas ao proprietário do prédio e à classe oprimida, respectivamente, então negados e não expressos, mas pressupostos no Componente Contextual, substituindo-os na informação pragmática disponível ao Ouvinte.

- (2) a - e à cultura, o cara não tem direito a nada, meu, só vive que nem um animal.  
 - e nem de acesso ao material que ele produz.  
 - e é o cara, e é *o cara* **que** produz esse prédio aqui, em que a gente está morando e tudo mais. e então é *a classe dominante* **que** usufrui de, da cultura, pô  
 (Bra87:EconomiaSociedade:44)<sup>8</sup>

- b (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: -o cara- (R<sub>i</sub>)) $CONTRSUBST$ ] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: -a classe dominante- (R<sub>i</sub>)) $CONTRSUBST$ ] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))

O mesmo ocorre em (3), uma ocorrência da língua *dâw*, em que *j<sup>2</sup>aĩm* é um Subato Referencial que veicula a função pragmática Contraste Substitutivo, marcada por *a?*.

- (3) Dâw (ANDRADE MARTINS, 2004, p. 456).  
 a nêd tih j<sup>2</sup>aĩm-a?  
 vir 3.SG cachorro- $CONTRSUBST$   
 'É o cachorro dele que já veio'  
 Literal: vir dele é o cachorro que

- b NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: -j<sup>2</sup>aĩm- (R<sub>i</sub>)) $CONTRSUBST$ ] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))

<sup>8</sup> Ocorrência retirada do *Cópus Lusófono* (NASCIMENTO, 2001), que reúne dados do português falado do século XX e XXI, de todas as variedades do português (Portugal, Brasil, Macau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Goa).



- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: puretjaha (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -he puretjaha jítjaha- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))

Nos casos até aqui abordados, o contraste acontece no NI, enquanto que a negação é formulada no NR. Em (7), por outro lado, uma ocorrência da língua jarawara, apenas um morfema, *rihi*, é responsável por, ao mesmo tempo, estabelecer a relação de contraste e indicar que o Subato de Referência *o* evoca a informação incorreta que deve ser substituída. Assim, além de contrastar, *rihi* nega a informação sob seu escopo, de maneira que, neste estudo, dizemos que esse morfema codifica a função pragmática Contraste Substitutivo Negativo (CONTRSUBSTNEG).

(7) Jarawara (DIXON; VOGEL, 2004, p. 245).

- a. mii o-rihi, soo o-rihi,  
 cagar ISG.SBJ-CONTRSUBSTNEG mijar ISG.SBJ-CONTRSUBSTNEG  
 o-na-hara o-ke.  
 ISG-LIST-RECPST.PERC.F ISG.DECL.F  
 ‘eu não caguei nem mijei’  
 Literal: não foi eu que caguei, não foi eu que mijei

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: o (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBSTNEG</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: [... (R<sub>j</sub>: o (R<sub>j</sub>))<sub>CONTRSUBSTNEG</sub>] (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (e<sub>i</sub>: -mii o- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (p<sub>j</sub>: ... (e<sub>j</sub>: -soo o- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))

#### 4.3 $P \wedge \sim P$

A relação entre contraste e negação  $p \wedge \sim p$  (Tipo 3) é semelhante à do Tipo 1. A diferença é que, nesses casos, o Conteúdo Comunicado – ou um de seus Subatos – de um Ato Discursivo é contrastado com uma informação presente no próprio discurso, não sendo, pois, um contraste contrapressuposicional, mas, sim, um caso de contraste paralelo. Em (8), por exemplo, uma ocorrência da língua areweté, *Kamarati* substitui *Ajajuru*. Para tanto, o Falante faz uso de *ku*, que codifica a função pragmática Contraste Substitutivo aplicada ao Subato que evoca a informação que deve ser considerada correta pelo Ouvinte, ao mesmo tempo em que *ja* nega o Estado de Coisas *Ajajuru u?u*, indicando, para o Ouvinte, a informação que ele deve considerar como incorreta.

(8) Araweté (SOLANO, 2009, p. 386).

- a. Kamarati ku iwahu u-?u u-?u ja Ajajuru.  
 Kamarati CONTRSUBST mel 3-comer 3-comer NEG Ajajuru  
 ‘foi a Kamarati que comeu o mel, não foi o Ajajuru’  
 Literal: é Kamarati que mel come, come não Ajajuru

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: Kamarati (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: [... (R<sub>j</sub>: Ajajuru (R<sub>j</sub>)) (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (e<sub>i</sub>: -Kamarati iwahu u?u- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (p<sub>j</sub>: ... (neg e<sub>j</sub>: -Ajajuru u?u- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))

Em (9), por sua vez, é o Conteúdo Comunicado *ʔā̀mùd kafā̀m nāʔ* que veicula a função pragmática Contraste Substitutivo, marcada por *āʔ*, ao passo que *ēh* nega o Estado de Coisas *ʔā̀h kafā̀m*.

(9) Dâw (ANDRADE MARTINS, 2004, p. 505).

a	ʔām-ùd	kaʔām	nāʔ-āʔ	ʔāh	kaʔām-ēh.
	2.SG-CONTRRESTR	morrer	FUT-CONTRSUBST	1SG	morrer-NEG

‘Daqui a pouco, quem vai morrer é só você; eu não morro’

Literal: é você só quem morrer vai; eu morrer não

b	NI:	(A <sub>i</sub> : [... (C <sub>i</sub> : -ʔāmùd kaʔām nāʔ- (C <sub>i</sub> )) <sub>CONTRSUBST</sub> ] (A <sub>i</sub> ))
	(A <sub>j</sub> : [... (C <sub>j</sub> : -ʔāh kaʔāmēh- (C <sub>j</sub> ))] (A <sub>j</sub> ))	
	NR:	(p <sub>i</sub> : ... (e <sub>i</sub> : -ʔām kaʔām nāʔ- (e <sub>i</sub> )) ... (p <sub>i</sub> ))
	(p <sub>j</sub> : ... (neg e <sub>j</sub> : -ʔāh kaʔām- (e <sub>j</sub> )) ... (p <sub>j</sub> ))	

#### 4.4 ~P ∧ P

A relação entre contraste e negação  $\sim p \wedge p$  (Tipo 4), por fim, também engendra um contraste paralelo. Nos casos desse tipo, porém, é o Estado de Coisas correspondente ao primeiro Ato Discursivo que é negado. Nesse Estado de Coisas negado, está presente a informação incorreta que deve ser substituída pela informação correta presente no Estado de Coisas correspondente ao segundo Ato Discursivo. Em (10), por exemplo, *monetário* é substituído por *da cultura*. Para tanto, o Falante faz uso de *mas*, que, nesse caso, codifica a função pragmática Contraste, e, juntamente do operador de polaridade negativa *não*, contribui para a substituição de uma informação por outra. Cabe ressaltar que *mas* escopa todo o Conteúdo Comunicado do segundo Ato Discursivo uma vez que integra fonologicamente a segunda Frase Entonacional (IP).<sup>9</sup> A identificação de qual Subato é realmente posto em relação de contraste fica a cargo do Ouvinte.

- (10) a. -> e não estou arrependido. hoje tenho uma linda coleção que... é, faz a admiração dos meus amigos.  
 - e que vale uma fortuna, não é,  
 -> não!  
 - quanto é que calcula que vale a sua coleção?  
 -> bem, não sei dizer, é muito difícil. eh, nã[...], não há, neste momento não há em jo[...], *não está em jogo o aspecto... monetário*  
 - sim.  
 -> *mas sim o da cultura.*  
 (CV95:Colecionismo:32)<sup>10</sup>
- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: -o aspecto monetário estar em jogo- (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: -o da cultura- (C<sub>j</sub>))<sub>CONTR</sub>] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -o aspecto monetário estar em jogo- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (π p<sub>j</sub>: ... (e<sub>j</sub>: -o (aspecto) da cultura- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))  
 NF: (IP<sub>i</sub>: /'naoNes'taen'ʒogooas'pektomone'tario/ (IP<sub>i</sub>))  
 (IP<sub>j</sub>: /'mas'siNodakul'tura/ (IP<sub>j</sub>))<sup>11</sup>

<sup>9</sup> Uma Frase Entonacional é caracterizada por propriedades internas e externas. Internamente, elas são caracterizadas “[...] por um núcleo, ou seja, um movimento tonal localizado em uma ou mais sílabas que é essencial para a interpretação da frase entonacional como um todo” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 63). Externamente, elas são tipicamente (mas não obrigatoriamente) separadas de outras Frases Entonacionais por “[...] uma pausa, geralmente menos longa que a pausa usada para separar Enunciados um do outro” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 432, tradução nossa).

<sup>10</sup> Cf. Nota de rodapé 8.

<sup>11</sup> Para as representações fonêmicas do português, baseamo-nos em Silva (2003).

O marcador *mas* não se especializa na função pragmática Contraste Substitutivo, uma vez que ele pode desencadear outras relações contrastivas que não a de substituição. Pezatti, Paula e Galvão Passetti (2019), Galvão Passetti (2021) e Pezatti e Galvão Passetti (2021) mostram que, além da substituição, *mas* também codifica a função retórica Concessão ( $C_{conc}$ ), como em (11), em que *mas* indica que o Falante admite o valor de verdade do Conteúdo Proposicional (p),<sup>12</sup> (*viajar para o norte não é nada de excepcional*, entendido, sob algum aspecto, como incompatível com o valor de verdade do Conteúdo Proposicional *eu acho uma beleza*, prevenindo e, ao mesmo tempo, prevenindo uma possível objeção do Ouvinte quanto à incompatibilidade de ambos.

- (11) a. Inf.: adorei. achei a melhor coisa que eu fiz assim em termos de viagem, assim de coisa pi[...], *nada de excepcional*, **mas** *eu acho uma beleza*. e depois assim aquele contraste muito grande, não é, entre as, as igrejas, e tudo do lado de fora tem aquela simplicidade, quando você entra é aquela, aquele, coisa de uma ostensividade, não é, (Brasil80:ArteUrbana).  
(Brasil80:ArteUrbana)<sup>13</sup>
- b. NI:  $(A_i: \text{--nada de excepcional-- } (A_i))_{C_{conc}}$   
 $(A_i: \text{--eu acho uma beleza-- } (A_i))$

No português, *mas* não se especializa na função de substituição, mas outras línguas dispõem de marcadores específicos para esses casos. Como se sabe, a língua espanhola dispõe de duas conjunções para indicar relação adversativa: *sino* e *pero*.

Segundo a tradição gramatical espanhola, *sino*, uma conjunção adversativa exclusiva, indica oposição entre dois elementos ou circunstâncias incompatíveis, ou seja, indica negação total do primeiro membro, normalmente negado, como em “*No es mi perro, sino el suyo*”. Já *pero* é uma conjunção adversativa restritiva, que indica uma ressalva a uma ideia anteriormente enunciada; nesse tipo, a negação pode ocorrer tanto no primeiro membro, como em “*No me há dicho nada, pero sé que me ama*”, quanto no segundo, como em “*Tienes que ser duro, pero sin perder la dulzura nunca*”. *Però* permite também indicar oposição entre dois elementos que podem, ainda assim, coexistir, como em “*Me gusta el vino pero también la cerveza*”.

Desse modo, em espanhol, *sino* é um marcador da função pragmática Contraste Substitutivo. Outras línguas assinalam, também, essa distinção. Para diferenciar a função pragmática Contraste Substitutivo da função retórica Concessão, nessa ordem, o alemão dispõe de *sondern* e *aber*, o servo-croata, de *već* e *ali*, por exemplo, mostrando ser esse um fenômeno tipologicamente adequado. Em (12), inclusive, uma ocorrência da língua jarawara, assim como em (6), apenas um morfema, *rihi*, desempenha as funções pragmáticas de contrastar, substituir e negar, substituindo *Kainas* por *Foros*.

- (12) Jarawara (DIXO; VOGEL, 2004, p. 244).
- a. Kainas ka-nafi-rihi Foros ka.ka-nafi  
Kainas APPL-ser.muito-CONTRSUBSTNEG Foros RED-APPL-ser.muito  
'não há muita água no rio Cainas, mas há muita no rio Purus'  
Literal: o Cainas não ser-muito, o Purus ser-muito
- b. NI:  $(A_i: [... (C_i: \text{--Kainas kanafi-- } (C_i))_{CONTRSUBSTNEG}] (A_i))$   
NR:  $(p_i: ... (e_i: \text{--Kainas kanafi-- } (e_i)) ... (p_i))$

<sup>12</sup> Conteúdos Proposicionais são construtos mentais que não existem no espaço ou no tempo, mas que existem na mente daqueles que os formulam. Um Conteúdo Proposicional pode ser factual, como quando representam conhecimentos ou crenças sobre o mundo real, ou não-factual, como quando são esperanças ou desejos em relação a um mundo imaginário. Dada a sua natureza, os Conteúdos Proposicionais são caracterizados pelo fato de poderem ser qualificados em termos de atitudes proposicionais (certeza, dúvida, descrença) e/ou em termos de sua fonte ou origem (conhecimento comum compartilhado, evidência sensorial, inferência). (Cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 144).

<sup>13</sup> Cf. Nota de rodapé 8.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, é possível identificar, a partir da análise dos dados, quatro modos de coocorrência ou de relação da função pragmática Contraste e o operador de polaridade negativa: duas em que o contraste é contrapressuposicional (Tipo 1 e 2) e duas em que ele é paralelo (Tipo 3 e 4). Esses tipos também podem ser organizados de acordo com outro critério: nos Tipos 1 e 3, é a informação considerada correta pelo Falante que recebe a marca de contraste; por outro lado, nos Tipos 2 e 4, é a informação considerada incorreta que é marcada.

Além disso, tanto Subatos como Conteúdos Comunicados inteiros podem ser contrastados formalmente, ainda que a informação posta em relação de oposição corresponda a apenas um de seus Subatos. Interessante é observar que o marcador de contraste pode se especializar de modo a codificar três tipos de funções: (i) a função pragmática Contraste; (ii) a função pragmática Contraste Substitutivo; e (iii) a função pragmática Contraste Substitutivo Negativo. Com relação a essa especificação, nos casos em que o contraste é paralelo, as línguas abordadas por este estudo apresentam as possibilidades apresentadas pelo Quadro 2.

Língua/ Especialização do marcador	CONTR + NEG	CONTRSUBST + NEG	CONTRSUBSTNEG
Português	+		
Espanhol Araweté Dâw Kwazá	+	+	
Jarawara	+	+	+

**Quadro 2:** Especializações do marcador de função pragmática Contraste em contextos de contraste paralelo nas línguas estudadas.

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Nas gramáticas das línguas huariapano (GOMES, 2010), kotiria (STENZEL, 2013), kanoê, (BACELAR, 2004), karitiana, (EVERETT, 2006), mamaindê, (EBERHARD, 2009), tariana (AIKHENVALD, 2003) e trumaí (GUIRARDELLO, 1999), não foram encontradas ocorrências em que atue a função pragmática Contraste, não sendo possível verificar a existência de relações entre essa função e a negação. Por isso, essas línguas não constam na Tabela 2.

Com já indicado, não estamos autorizados a postular quaisquer generalizações categóricas; todavia, parece-nos possível atestar uma relação íntima entre a função de contraste e a negação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE MARTINS, S. *Fonologia e gramática Dâw*. Utrecht: LOT, 2004.

AIKHENVALD, A. Y. *A Grammar of Tariana, from Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BACELAR, L. N. *Gramática da língua Kanoê*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 2004.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar*. Part I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.

- DIK, S. C. *The theory of Funcional Grammar*. Part II: Complex and derived constructions. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- DIXON, R. M. V.; VOGEL, A. R. *The Jarawara language of Southern Amazonia*. Nova York: Oxford University Press, 2004.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- EBERHARD, D. M. *Mamaindê Grammar: a Northern Nambikwara language and its cultural context*. Utrecht: LOT, 2009.
- EVERETT, C. Gestural, Perceptual, and Conceptual Patterns in Karitiana. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia) – Rice University, Houston, 2006.
- GALVÃO PASSETTI, G. H. *Coordenação de constituintes não oracionais por meio de “mas” nas variedades portuguesas sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional: Concessão e Contraste*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.
- GOMES, G. J. *Aspectos morfosintáticos da língua Huariapano (Pano)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- GONÇALVES, S. C. L. G. *Banco de dados Iboruna*. 2007.
- GUIRARDELLO, R. *A reference grammar of Trumai*. 1999. Tese (Doutorado em Filosofia) – Rice University, Houston. 1999.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar*. A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática discursivo-funcional. In: SOUZA, E. R. F. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-85.
- HORN, L. R.; WANSING, H. Negation. In: ZALTA, E. N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2017 Edition. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/negation/>. Acesso em: 3 jul 2019.
- NASCIMENTO, M. F. B. do. (org.). *Português Falado – Variedades Geográficas e Sociais*, 2001. Disponível em <http://www.clul.ulisboa.pt/pt/23-investigacao/738-portugues-falado-variedades-geograficas-e-sociais>. Acesso em: 1 jul 2019.
- O POVO. Wagner “dá muita canelada” e pode não ter apoio do partido de Bolsonaro. *O POVO*, 24 de abril de 2019. Disponível em <http://blogs.opovo.com.br/politica/2019/04/24/wagner-da-muita-canelada-e-pode-nao-ter-apoio-do-partido-de-bolsonaro/>. Acesso em: 14 nov 2021.
- PEZATTI, E. G. Gramática discursivo-funcional: uma breve apresentação. In: PEZATTI, E. G. (org.). *Construções subordinadas na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 15-40.
- PEZATTI, E. G. *Sintaxe Descritiva da Língua Portuguesa: gramática discursivo-funcional*. 2017. (mimeo)
- PEZATTI, E. G.; GALVÃO PASSETTI, G. H. Coordenação não oracional adversativa. In: PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. (org.). *Construções coordenadas nas variedades portuguesas: uma abordagem discursivo-funcional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 259-302.

PEZATTI, E. G.; PAULA, D. C. F.; GALVÃO PASSETTI, G. H. Contraposição não oracional com *mas*: substituição e acréscimo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, p. 1-18, 2019.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOLANO, E. J. B. *Descrição gramatical da língua araweté*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2009.

STENZEL, K. *A reference grammar of Kotiria (Wanano)*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2013.

VAN DER VOORT, H. *A grammar of Kwaza*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

VAN DER VOORT, H. *A grammar of Kwaza*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009.



Recebido em 14/05/2021. Aceito em 19/08/2021.

# RELATIONS BETWEEN CONTRAST AND NEGATION IN BRAZILIAN NATIVE LANGUAGES: A DISCURSIVE-FUNCTIONAL APPROACH<sup>1</sup>

RELAÇÕES ENTRE CONTRASTE E NEGAÇÃO EM LÍNGUAS NATIVAS BRASILEIRAS: UMA  
ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL

RELACIONES ENTRE CONTRASTE Y NEGACIÓN EN LAS LENGUAS NATIVAS BRASILEÑAS:  
UN ENFOQUE DISCURSIVO-FUNCIONAL

Gabriel Henrique Galvão Passetti\*

Gustavo da Silva Andrade\*\*

Universidade Estadual Paulista

**ABSTRACT:** Negation is a way of conceiving the organization of the world in a way contrary to what is expected in reality. In natural languages, Negation is a unique phenomenological complex since extralinguistic reality can be negated in its totality or only partially. In Brazilian native languages, this way of conceiving the world seems to be more emphasized: cognitively, the way in which some peoples conceive the world is different from that through which we conceive it. In this work, we compare two grammatical categories in search of a generality of a group of native languages: the expression of negation and the codification of the contrast function. It is still an incipient work, in the light of the Discursive-Functional Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), which attests to possible relations between these elements. Anyhow, in a partial conclusion, we identified a logical-semantic relationship between these categories that, to some extent, can be found in Brazilian native languages.

**KEYWORDS:** Negation. Contrast. Brazilian native languages.

**RESUMO:** A Negação é uma forma de conceber a organização do mundo de forma contrária ao que se espera na realidade. Nas línguas naturais, a Negação é um complexo fenomenológico ímpar, uma vez que a realidade extralinguística pode ser negada em sua totalidade ou, apenas, parcialmente. Nas línguas nativas brasileiras, essa forma de conceber o mundo parece ser mais ressaltada: cognitivamente, a forma como alguns povos concebem o mundo é distinta daquela por meio da qual o concebemos. Neste trabalho, em busca de uma generalidade de um grupo de línguas nativas, cotejamos duas categorias gramaticais, quais sejam: a expressão da negação e a codificação da função contraste. Trata-se de um trabalho ainda incipiente, à luz da Gramática Discursivo-Funcional

---

<sup>1</sup> This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

\* PhD Student in Linguistic Studies, Unesp, Ibilce, São José do Rio Preto. Email: [gabriel.galvao@unesp.br](mailto:gabriel.galvao@unesp.br).

\*\* PhD Student in Linguistic Studies, Unesp, Ibilce, São José do Rio Preto. Email: [gustavo.s.andrade@unesp.br](mailto:gustavo.s.andrade@unesp.br).

(HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que atesta possíveis relações entre esses elementos. À guisa de conclusão, identificamos uma relação lógico-semântica entre essas categorias que, em certa medida, parece ser encontrada em línguas nativas brasileiras.

PALAVRAS-CHAVE: Negação. Contraste. Línguas nativas brasileiras.

RESUMEN: La negación es una forma de concebir la organización del mundo de una manera contraria a lo que se espera en la realidad. En los lenguajes naturales, la negación es un complejo fenomenológico único, ya que la realidad extralingüística se puede negar en su totalidad o solo parcialmente. En las lenguas nativas brasileñas, esta forma de concebir el mundo parece estar más enfatizada: cognitivamente, la forma en que algunos pueblos conciben el mundo es diferente de la forma en que lo concebimos. En este trabajo, en busca de una generalidad de un grupo de lenguas nativas, comparamos dos categorías gramaticales, a saber: la expresión de negación y la codificación de la función de contraste. Sigue siendo un trabajo incipiente, a la luz de la Gramática Funcional Discursiva (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que da fe de posibles relaciones entre estos elementos. En conclusión, hemos identificado una relación lógico-semántica entre estas categorías que, hasta cierto punto, parece encontrarse en los idiomas nativos brasileños.

PALABRAS CLAVE: Negação. Contraste. Lenguajes nativos brasileños.

## 1 INTRODUCTION<sup>2</sup>

The language is a phenomenological complex with varied functions and is applied to different contexts. These functions are used by users of natural languages to *transport* what they want to say (BENVENISTE, 2005, p. 68), i.e. the morphosyntactically and phonologically encoded forms and structures reflect pragmatic-discursive and semantic intentions and motivations.

This paper discusses a proposal for analyzing (it is a proposal because it does not present a definitive resolution for the analysis and description of a linguistic phenomenon, but it suggests a possible way of analysis and description of this phenomenon by relating its manifestation in different languages, described systematically under the same analytical criteria and with the same theoretical categories) the interaction between negation, and its scopes, and Contrast (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008),<sup>3</sup> in the light of the Functional Discourse Grammar (FDG), through sampling of data taken from corpora of several Brazilian native languages.

We guide our work from a typologically adequate perspective. Nowadays, both FDG and Typology are theoretical currents in dialogue and interaction since analyzing various and different languages (including, for this purpose, the various families and the various branches that exist) contributes to one of the central objectives of the FDG, which is to design a typologically valid Natural Language User Model.

In this sense, analyzing how negation interacts with Contrast in different languages is in line with a typological analysis as it allows pointing out ways of describing this interaction. This is because the contrast is a collation of information, for assuming one piece of information in comparison to another one; whereas negation acts by denying part of a statement or all of it.

We aim to attest the relationship between contrast and negation taking into account the *relationship/confrontation* between two parts of a statement or just one part of it with assumed information. These parts of the discourse are negated and/or contrasted, which allows us to outline an interaction between negation and contrast.

Having exposed our objectives, this paper is organized as follows: firstly, we briefly present the theoretical assumptions of FDG, bringing up the notions of contrast and negation in order to elucidate how the theory understands these phenomena. Then, the analysis methods used in this work are exposed. The results obtained are compiled in the following section. At the end of the paper, we show our final considerations and the references used.

<sup>2</sup> The data of the native languages used in this paper are the result of a collective work done by the students of the course called *Tipologia linguística sob abordagem funcional* (Linguistic Typological by functional approach), offered by the Postgraduate Program in Linguistic Studies of São Paulo State University (Unesp), Institute of Biosciences, Humanities and Exact Sciences, São José do Rio Preto.

<sup>3</sup> When referring to specific FDG categories, we use words with the first capital letter.

## 2 FUNCTIONAL DISCOURSE GRAMMAR

The theoretical model of FDG, as proposed by Hengeveld and Mackenzie (2008), is a development of the Functional Grammar as postulated by Dik (1989; 1997). In this development, FDG incorporated the situated nature of linguistic communication in its theoretical model, i.e. it presents, in its own theoretical postulation, the interrelationship between language and context. This interrelation is expressed by the Conceptual, Contextual and Output Components, which give compatibility to FDG with a wider theory of verbal interaction: although FDG is, strictly, a grammar model, when we consider the interaction of the Grammatical Component with the others, it acquires a theoretical format that is both structural and functional.

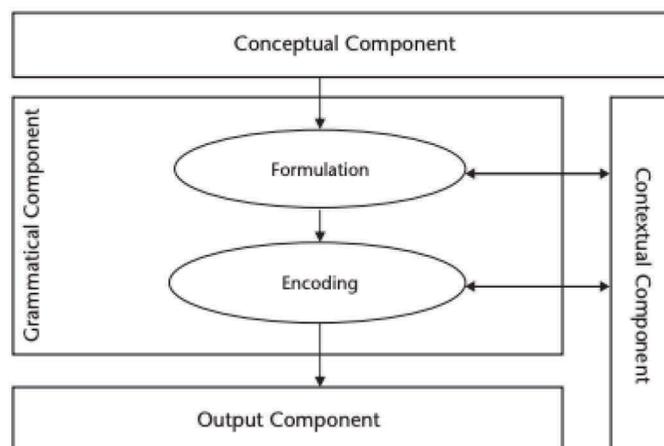


Figure 1: FDG as part of a wider theory of verbal interaction

Source: Hengeveld and Mackenzie (2008, p. 6)

The Conceptual Component is pre-linguistic, responsible for the

[...] development of both a communicative intention relevant for the current speech event and the associated conceptualizations with respect to relevant extra-linguistic events and is thus the driving force behind the Grammatical Component as a whole. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 6)

The Output Component, on the other hand, is responsible for generating the linguistic, acoustic, signed, or orthographic expressions, based on the information provided by the Grammatical Component. Therefore, its function may be understood as “translating the digital (i.e. categorical, opposition-based) information in the grammar into analogue (i.e. continuously variable) form” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 8). The Contextual Component, in turn, contains two types of information.

Firstly, it houses the immediate information received from the Grammatical Component concerning a particular utterance which is relevant to the form that subsequent utterances may take. Secondly, it contains longer-term information about the ongoing interaction that is relevant to the distinctions that are required in the language being used, and which influence formulation and encoding in that language. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 9-10)

This short- and long-term collection of information feeds and is fed by the operations of Formulation and Encoding that constitute the Grammatical Component, which, in turn, forms the grammar of a natural language. The operation of Formulation converts the communicative intention into pragmatic, at the Interpersonal Level (IL), and semantic representations, at the Representational Level (RL), which are then converted into morphosyntactic and phonological representations at the Morphosyntactic (ML) and Phonological Levels (PL), respectively, through Encoding operations.

As we can see in Figure 2, the FDG model is understood as a modular architecture with top-down organization, i.e. from the communicative intention, conceptualized in the Conceptual Component, to the form of linguistic expressions, forming the Articulation input, which translates these expressions into physical signals. This form of top-down organization is “[...] motivated

by the assumption that a model of grammar will be more effective the more its organization resembles language processing in the individual” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 1-2), thus achieving psychological adequacy, and, on the other hand, by taking IL as hierarchically above other levels, it achieves pragmatic adequacy, as advocated by Dik (1989) in his principles of explanatory adequacy. Furthermore, in organizing the Grammatical Component with pragmatics governing semantics, both of them governing morphosyntax, and pragmatics, semantics, and morphosyntax governing phonology, as we can see in Figure 2, FDG takes the functional approach to its logical extreme; this is because the functionalist posture implies the “hypothesis that a wide range of formal categories can be insightfully explained if they are brought into correspondence with semantic and pragmatic categories rooted in human cognition and interhuman communication”<sup>4</sup> (HENGEVELD; MACKENZIE, 2012, p. 48, our translation). Thus, FDG correlates functions to the structures, both of them based on the repertoire of the language over time, such as primitives of Formulation and Encoding, respectively.

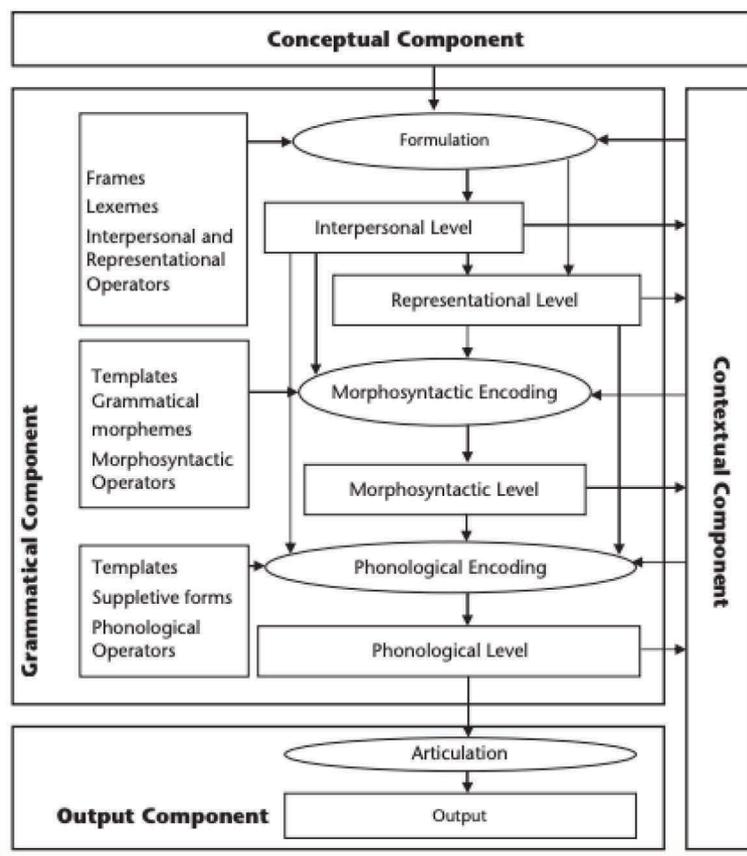


Figure 2: FDG general layout

Source: Hengeveld and Mackenzie (2008, p. 13)

The levels that form the Grammatical Component are each structured in their own way. What they have in common is that they are all arranged in layers. Each layer is composed of a head ( $h$ ) that can be restricted by a modifier ( $\sigma$ ) and/or an operator ( $\pi$ ) and it can also have a function ( $\varphi$ ). While the heads and modifiers are lexical, the operators and functions are grammatical. It is important to say that the latter is relational, i.e. it establishes a relationship between units arranged in the same layer. Thus, (1) represents the general organization of the layers within the levels, with  $v$  being the variable of the relevant layer.

$$(1)(\pi v_i: h(v_i): \sigma(v_i))_{\varphi}$$

For this study, the Contrast ( $_{CONTR}$ ) and the operator of negative polarity ( $_{neg}$ ) are relevant, which are discussed in sections 2.1 and 2.2, respectively.

<sup>4</sup> In the original: “[...] hipótese de que as categorias formais podem ser criteriosamente explicadas se consideradas em correspondência com as categorias semânticas e pragmáticas originadas na cognição humana e na comunicação inter-humana”.

## 2.1 THE PRAGMATIC FUNCTION CONTRAST

Contrast is one of the pragmatic functions provided by FDG. The pragmatic functions concern to “how speakers mold their messages in view of their expectations of the Addressee’s current state of mind” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 46). This determines the parts of a linguistic unit that are particularly prominent. These IL functions are applied to the layer of the Communicated Content (C), which is one of the components of a Discourse Act (A), the smallest identifiable unit of the communicative intention. One Communicated Content contains what the Speaker wishes to evoke in the interaction with the Addressee. In terms of action, it corresponds to the “choices the Speaker makes in order to evoke a picture of the external world s/he wants to talk about” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 87). Each Communicated Content is made up of Referential Subacts (R) and Ascriptive Subacts (T). While a Referential Subact represents the Speaker’s attempt to evoke a referent in the verbal interaction, an Ascriptive Subact is a way of applying a property to an entity. Pragmatic functions can be applied to both the Communicated Content and the Subacts that comprise it.

The pragmatic function Contrast, in particular, is responsible for collating information with other information, present in the context itself, in the register built and stored in the Contextual Component or in the discourse situation itself. From this comparison, the Speaker seeks to highlight particular differences between pieces of information. According to Dik (1989), who calls contrastive focus what FDG calls pragmatic function Contrast, the collation between pieces of information occurs in an explicit or presupposed way. In the first case, there is a parallel contrast, in which the contrasted elements are updated in the discourse. Where collation occurs implicitly, there is an assumption on the part of the Speaker in relation to the Addressee’s pragmatic information, being therefore called counter-presuppositional.

## 2.2 THE NEGATIVE POLARITY OPERATOR

The negative polarity operator, in turn, is applied to the layer of State-of-Affairs (e), which is located in time and space. It can also be evaluated in terms of its status as phenomenal reality, i.e. State-of-Affairs are events or states that occur or do not occur, that happen or do not happen, in a certain time interval and in a certain place. In this way, the negative polarity operator in a State-of-Affairs indicates its phenomenal unreality, that is to say, it shows its non-realization or non-occurrence.

## 3 METHODS

This work collates a set of methods of analysis that link it, even if in an incipient way, to those of typological description. To control the sample, we carried out a selection procedure, considering three elements: (i) grammars available on the internet, (ii) that made it possible to search for graphemes in the file and (iii) that had, in their summary, an item destined to negation.

Considering this control and given the rich linguistic diversity of Brazil, we chose to restrict the sample since it is not possible to make a typologically representative sample because most of these languages have not yet been described and/or do not have a detailed description of grammatical elements.

For this work, we selected eleven native languages that satisfactorily fulfilled the proposed criteria and that belong to different language families, according to Chart 1.

Language	Families
Araweté	Tupi-guarani
Dâw	Maku
Huariapano	Pano

Jarawara	Arawá
Kanoê	Tupari
Karitiana	Tupí
Kotiria	Tucano
Kwazá	Isolada
Mamaindê	Nambiquara
Tariana	Arawak
Trumáí	Trumáí

**Chart 1:** Brazilian native languages selected for data collection

**Source:** Drawn up by the authors

We adopted the way of referencing languages according to the grammars used. For the re-analysis of glosses, we used the classification of the negation proposed by FDG, analyzing under which layer and at what level the negation acts.

#### 4 RELATIONSHIPS BETWEEN CONTRAST AND NEGATION

Ducrot (1987) describes negation as a polyphonic phenomenon in which two enunciators compete: while the first one affirms a proposition  $p$ , the other one negates this proposition  $\sim p$ . In this way, any negative statement brings with it its positive counterpart with which it establishes a relationship of opposition or, in other words, of contrast. However, there are cases in which the Speaker wishes to highlight this oppositional relationship in order to transform the Addressee's mental state. To this end, s/he has grammatical tools that encode the pragmatic function Contrast, which, in line with negation, substitutes one piece of information for another one, which the Speaker assumes to be the counterpart. This process occurs in different ways as will be detailed in the following subsections.

##### 4.1 $P \wedge (\sim P)$

The relationship between contrast and negation  $p \wedge (\sim p)$  (Type 1) is manifested when the Communicated Content – or one of its Subacts – of a Discourse Act is contrasted with existing information in the register built and stored in the Contextual Component or in the discourse situation (counter-presuppositional contrast) so that the contrasting relationship seeks to operate a substitution in the pragmatic information available to the Addressee.

Therefore, the Substitutive Contrast ( $\text{CONTRSUBST}$ ) is the Speaker's strategy of replacing one piece of information of the Addressee, considered wrong, by another one, which s/he considers correct. Thus, in Type 1, the updated information in the speech, considered correct by the Speaker, is placed in opposition to the information that the Speaker believes to be part of the pragmatic information available to the Addressee, negating it.

Constructions traditionally called cleft in Portuguese, such as those formed by the verb *ser-que*, according to Pezatti (2017), serve this strategy. In (2a), for example, whose IL representation is (2b), the Referential Subacts *o cara* and *a classe dominante* evoke contrary entities to the building owner and to the oppressed class, respectively, then negated and not expressed, but presupposed in the Contextual Component, replacing them in the pragmatic information available to the Addressee.

- (2) a - e à cultura, o cara não tem direito a nada, meu, só vive que nem um animal.  
 - e nem de acesso ao material que ele produz.  
 - e é o cara, e é o cara **que** produz esse prédio aqui, em que a gente está morando e tudo mais. e então **é a classe dominante que** usufrui de, da cultura, pô
- and in relation to culture, the guy has no right to anything, man, he just lives like an animal.  
 - nor access to what he produces.  
 - and it's the guy, and it's the guy who makes this building here, where we are living and everything. and then it's the dominant class that enjoys culture, man
- (Bra87:EconomiaSociedade:44)<sup>5</sup>
- b (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: -o cara- (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: [... (R<sub>j</sub>: -a classe dominante- (R<sub>j</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))

The same occurs in (3), an occurrence of *dâw*, a native language in Brazil, in which *j<sup>2</sup>ā̃m* is a Referential Subact that carries the Substitutive Contrast, marked by *a<sup>2</sup>*.

- (3) Dâw (ANDRADE MARTINS, 2004, p. 456).
- a nêd tih j<sup>2</sup>ā̃m-a<sup>2</sup>  
 came 3.SG dog-CONTRSUBST  
 'It's his dog that has already come'  
 Literally: came him is the dog that
- b NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: -j<sup>2</sup>ā̃m- (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))

#### 4.2 ~P ∧ (P)

The relationship between contrast and negation  $\sim p \wedge (p)$  (Type 2), in turn, similarly to Type 1, also occurs when the Communicated Content – or one of its Subacts – of a Discourse Act is contrasted with existing information in the register built and stored in the Contextual Component or in the discourse situation itself (counter-presuppositional contrast) through the pragmatic function Substitutive Contrast.

In Type 2, the information updated in the speech is considered incorrect by the Speaker, who then negates the State-of-Affairs in which it is contained. Thus, the Speaker seeks to lead the Addressee to replace this incorrect piece of information with another one that s/he considers correct and available. Constructions traditionally called cleft in Portuguese, aligned with the negative polarity operator, serve this strategy. In (4a), whose representation of the IL and RL is (4b), for example, the Referential Subact *o Bolsonaro* evokes an entity that opposes PSL (a political party in Brazil) of Fortaleza, which is who, according to the president of the acronym in the city, State Deputy André Fernandes, decides to support – or not to support – the candidacy of Captain Wagner (Pros) to the City Hall of Fortaleza.

- (4) a **Não é o Bolsonaro que** impõe, isso é uma ideia nossa. Precisamos de alguém que vise o futuro do Brasil, e não algum discurso populista. (O POVO, 2019).
- It's not Bolsonaro who imposes it, this is our idea. We need someone who aims at the future of Brazil, and not some populist speech.

<sup>5</sup> Occurrence taken from the Lusophone Corpus (NASCIMENTO, 2001), which gathers data from spoken Portuguese of the 20th and 21st century, of all varieties of Portuguese (Portugal, Brazil, Macao, St. Thomas and Prince, East Timor, Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique and Goa).

- b (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: Bolsonaro (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -Bolsonaro impõe- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))

The same phenomenon is observed in (5) and (6), occurrences of the languages Kwazá and Araweté, respectively. In (5), *hehỹ* encodes the Substitutive Contrast applied to the Communicated Content and *he* maps the negative polarity operator of the corresponding State-of-Affairs. The question (*qual você sabe?*), from Speaker I, reinforces this analysis since Speaker J, when saying that s/he does not know the story, leads Speaker I to try to recover the correct piece of information: the story that Speaker J knows everything about.

(5) Kwazá (VAN DER VOORT, 2004, p. 460).

- a ũce'nāi-he-da-hehỹ ay-'hỹ  
 know-NEG-1SG-CONTRSUBST that-NMLZ

Speaker I: (tell the story of) the snake, that one who floats in the sky

Speaker J: I don't know that one (inaudible)

Speaker I: which one do you know?

Speaker J: of that one, that's what I will tell a story about, about when I still was an uninitiated nubile girl, an old story

- b NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: -ũce'nāida ay'hỹ- (C<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (A<sub>i</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -ũce'nāida ay'hỹ- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))

In (6), *we* encodes the Substitutive Contrast and *ja*, the negative polarity operator, as represented in (6b). The difference is that, in (6), it is the Referential Subact *puretfaha* that is contrasted, leading the Addressee to rescue the correct locative in which the Speaker saw himself, whereas, in (5), all the Communicated Content is contrasted, and it is the Addressee who must identify which incorrect piece of information should be replaced, which is the Referential Subact *ay'hỹ* in the occurrence.

(6) Araweté (SOLANO, 2009, p. 275).

- a. puretfaha-we ja we he Ø-j̄-t̄fa-ha.  
 mirror-LOC.EXACT NEG CONTRSUBST 1SG ASSV.ANAPH-REFL-see-ANR/PREDNR  
 'It wasn't in the mirror (that) I looked at myself'  
 Literally: is in the mirror that no look me of me

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: puretfaha (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -he puretfaha j̄t̄faha- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))

In the cases analyzed so far, contrast occurs in the IL while the negation is formulated in the RL. In (7), on the other hand, an occurrence of Jarawara, only one morpheme, *rihi*, is responsible for establishing the contrast relationship and, at the same time, for indicating that the Referential Subact *o* evokes the incorrect piece of information that must be replaced. Thus, in addition to contrasting, *rihi* negates the piece of information under its scope, so that, in this study, we say that this morpheme encodes the Negative Substitutive Contrast (CONTRSUBSTNEG).

(7) Jarawara (DIXON; VOGEL, 2004, p. 245).

- a. mii o-rihi, soo o-rihi,  
 shit 1SG.SBJ-CONTRSUBSTNEG pee 1SG.SBJ-CONTRSUBSTNEG  
 o-na-hara o-ke.  
 1SG-LIST-RECPST.PERC.F 1SG.DECL.F  
 'I neither shat, nor peed'

Literally: it was not me that shat, it was not me that peed

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: o (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBSTNEG</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: [... (R<sub>j</sub>: o (R<sub>j</sub>))<sub>CONTRSUBSTNEG</sub>] (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (e<sub>i</sub>: -mii o- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (p<sub>j</sub>: ... (e<sub>j</sub>: -soo o- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))

#### 4.3 P ∧ ~P

The relationship between contrast and negation  $p \wedge \sim p$  (Type 3) is similar to that of Type 1. The difference is that, in these cases, the Communicated Content – or one of its Subacts – of a Discourse Act is contrasted with a piece of information that is present in the discourse itself, not being therefore a counter-presuppositional contrast, but a case of parallel contrast. In (8), for example, an occurrence of Araweté, *Kamarati* replaces *Ajajuru*. For this purpose, the Speaker uses *ku*, which encodes the Substitutive Contrast applied to the Subact that evokes the piece of information that must be considered correct by the Addressee, at the same time that *ja* negates the State-of-Affairs *Ajajuru u?u*, indicating to the Addressee the piece of information s/he must consider to be incorrect.

(8) Araweté (SOLANO, 2009, p. 386).

- a. Kamarati ku iwahu u-?u u-?u ja Ajajuru.  
 Kamarati CONTRSUBST honey 3-eat 3-eat NEG Ajajuru  
 ‘it was Kamarati who ate the honey, it was not Ajajuru’  
 Literally: it is Kamarati who honey ate, ate not Ajajuru

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: [... (R<sub>i</sub>: Kamarati (R<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: [... (R<sub>j</sub>: Ajajuru (R<sub>j</sub>)) (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (e<sub>i</sub>: -Kamarati iwahu u?u- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (p<sub>j</sub>: ... (neg e<sub>j</sub>: -Ajajuru u?u- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))

In (9), it is the Communicated Content *?āmùd kafām na??* that carries the Substitutive Contrast, marked by *a?*, while *ēh* negates the State-of-Affairs *?āh kafām*.

(9) Dâw (ANDRADE MARTINS, 2004, p. 505).

- a. ?ām-ùd kafām na?-a? ?āh kafām-ēh.  
 2.SG-CONTRRESTR dead FUT-CONTRSUBST 1SG dead-NEG  
 ‘In a while, only you will die; I do not die’  
 Literally: it is you just who dead go; I dead not

- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: -?āmùd kafām na?- (C<sub>i</sub>))<sub>CONTRSUBST</sub>] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: -?āh kafāmēh- (C<sub>j</sub>))] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (e<sub>i</sub>: -?ām kafām na?- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (p<sub>j</sub>: ... (neg e<sub>j</sub>: -?āh kafām- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))

#### 4.4 ~P ∧ P

Finally, the relationship between contrast and negation  $\sim p \wedge p$  (Type 4) also engenders a parallel contrast. In such cases, however, it is the State-of-Affairs corresponding to the first Discourse Act that is negated. In this negated State-of-Things, there is an incorrect piece of information that must be replaced by the correct piece of information present in the State-of-Affairs corresponding to the second Discourse Act. In (10), for example, *monetário* is replaced by that *da cultura*. For this, the Speaker makes use of *mas*, which, in this case, encodes the pragmatic function Contrast, and together with the negative polarity operator *não* contributes to the substitution of a piece of information for another one. It is worth mentioning that *mas* embraces all the Communicated Content of

the second Discourse Act since it integrates phonologically the second Intonational Phrase (IP).<sup>6</sup> The identification of which Subject is actually in contrast is done by the Addressee. Addressee.

- (10) a. -> e não estou arrependido. hoje tenho uma linda coleção que... é, faz a admiração dos meus amigos.  
 - e que vale uma fortuna, não é,  
 -> não!  
 - quanto é que calcula que vale a sua coleção?  
 -> bem, não sei dizer, é muito difícil. eh, nã[...], não há, neste momento não há em jo[...], *não está em jogo o aspecto... monetário*  
 - sim.  
 -> *mas sim o da cultura.*
- > and I'm not sorry. today I have a beautiful collection that... yes, that admires my friends.  
 - and it's worth a fortune, isn't it,  
 -> no!  
 - how much do you think your collection is worth?  
 -> well, I can't say, it's very difficult. hmm, no [...], there is no, at this moment there is no [...], the monetary aspect is not at stake  
 - Yes.  
 -> but that of culture.  
 (CV95:Colecionismo:32)<sup>7</sup>
- b. NI: (A<sub>i</sub>: [... (C<sub>i</sub>: -o aspecto monetário estar em jogo- (C<sub>i</sub>))] (A<sub>i</sub>))  
 (A<sub>j</sub>: [... (C<sub>j</sub>: -o da cultura- (C<sub>j</sub>))<sub>CONTR</sub>] (A<sub>j</sub>))  
 NR: (p<sub>i</sub>: ... (neg e<sub>i</sub>: -o aspecto monetário estar em jogo- (e<sub>i</sub>)) ... (p<sub>i</sub>))  
 (π p<sub>j</sub>: ... (e<sub>j</sub>: -o (aspecto) da cultura- (e<sub>j</sub>)) ... (p<sub>j</sub>))  
 NF: (IP<sub>i</sub>: /'naoNeS'taeN'ʒogooas'pektomone'tario/ (IP<sub>i</sub>))  
 (IP<sub>j</sub>: /'mas'siNodakul'tura/ (IP<sub>j</sub>))<sup>8</sup>

The marker *mas* does not specialize in the Substitutive Contrast since it can cause contrasting relationships other than substitution. Pezatti, Paula, and Galvão Passetti (2019), Galvão Passetti (2021), and Pezatti, and Galvão Passetti (2021) show that, in addition to substitution, *mas* also encodes the rhetorical function Concession (CONC), as in (11), in which *mas* indicates that the Speaker admits the truth value of the Propositional Content (p),<sup>9</sup> (*viajar para o norte não é nada de excepcional*, understood, in some aspect, as incompatible with the truth value of the Propositional Content *eu acho uma beleza*, foreseeing and preventing a possible objection from the Addressee regarding the incompatibility of both of them.

- (11) a. Inf.: adorei. achei a melhor coisa que eu fiz assim em termos de viagem, assim de coisa pi[...], *nada de excepcional, mas eu acho uma beleza.* e depois assim aquele contraste muito grande, não é, entre as, as igrejas,

<sup>6</sup> “An Intonational Phrase is characterized by internal and external properties: internally, it contains a nucleus, i.e. a pitch movement localized on one or more Syllables which is essential to the characterization of the Intonational Phrase as a whole; externally, the Intonational Phrase is separated from other Intonational Phrases by a pause, typically less long than the pause used to separate Utterances from each other” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 432).

<sup>7</sup> Cf. Footnote 5.

<sup>8</sup> For phonemic representations of Portuguese, we used Silva (2003).

<sup>9</sup> Propositional contents are mental constructs that do not exist in space or time, but that exist in the minds of those who formulate them. “Propositional contents may be factual, as when they are pieces of knowledge or reasonable belief about the actual world, or non-factual, as when they are hopes or wishes with respect to an imaginary world. Given their nature, Propositional Contents are characterized by the fact that they may be qualified in terms of propositional attitudes (certainty, doubt, disbelief) and/or in terms of their source or origin (shared common knowledge, sensory evidence, inference)” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 144).



itself in order to encode three types of functions: (i) the pragmatic function Contrast; (ii) the pragmatic function Substitutive Contrast; and (iii) the pragmatic function Negative Substitutive Contrast. With regard to this specification, in cases where the contrast is parallel, the languages covered by this study present the possibilities presented in Chart 2.

Language/ Marker specialization	CONTR + NEG	CONTRSUBST + NEG	CONTRSUBSTNEG
Portuguese	+		
Spanish Araweté Dâw Kwazá	+	+	
Jarawara	+	+	+

**Chart 2:** Specializations of the pragmatic function Contrast marker in contexts of parallel contrast in the languages studied in this paper

**Source:** Drawn up by the authors

In the grammars of the languages Huariapano (GOMES, 2010), Kotiria (STENZEL, 2013), Kanoê, (BACELAR, 2004), Karitiana, (EVERETT, 2006), Mamaindê, (EBERHARD, 2009), Tariana (AIKHENVALD, 2003), and Trumaí (GUIRARDELLO, 1999), there are no occurrences in which the pragmatic function Contrast operates, so it is not possible to verify the existence of relationships between this function and negation. Therefore, these languages are not listed in Chart 2.

As already indicated, we are not allowed to postulate any categorical generalizations, however, it seems possible to attest to an intimate relationship between the function of contrast and negation.

## REFERENCES

- ANDRADE MARTINS, S. *Fonologia e gramática Dâw*. Utrecht: LOT, 2004.
- AIKHENVALD, A. Y. *A Grammar of Tariana, from Northwest Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- BACELAR, L. N. *Gramática da língua Kanoê*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 2004.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- DIK, S. C. *The theory of Funcional Grammar*. Part I: The structure of the clause. Dordrecht: Foris, 1989.
- DIK, S. C. *The theory of Funcional Grammar*. Part II: Complex and derived constructions. New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- DIXON, R. M. V.; VOGEL, A. R. *The Jarawara language of Southern Amazonia*. Nova York: Oxford University Press, 2004.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- EBERHARD, D. M. *Mamaindê Grammar: a Northern Nambikwara language and its cultural context*. V. 2. Utrecht: LOT, 2009.
- EVERETT, C. *Gestural, Perceptual, and Conceptual Patterns in Karitiana*. 2006. Tese (Doutorado em Filosofia) – Rice University, Houston, 2006.

- GALVÃO PASSETTI, G. H. *Coordenação de constituintes não oracionais por meio de “mas” nas variedades portuguesas sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional: Concessão e Contraste*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2021.
- GOMES, G. J. *Aspectos morfossintáticos da língua Huariapano (Pano)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- GONÇALVES, S. C. L. G. *Banco de dados Iboruna*. 2007.
- GUIRARDELLO, R. *A reference grammar of Trumai*. 1999. Tese (Doutorado em Filosofia) – Rice University, Houston. 1999.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse Grammar. A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática discursivo-funcional. In: SOUZA, E. R. F. (org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-85.
- HORN, L. R.; WANSING, H. Negation. In: ZALTA, E. N. (ed.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2017 Edition. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/negation/>. Acesso em: 3 jul 2019.
- NASCIMENTO, M. F. B. do. (org.). *Português Falado – Variedades Geográficas e Sociais*, 2001. Disponível em <http://www.clul.ulisboa.pt/pt/23-investigacao/738-portugues-falado-variedades-geograficas-e-sociais>. Acesso em: 1 jul 2019.
- O POVO. Wagner “dá muita canelada” e pode não ter apoio do partido de Bolsonaro. *O POVO*, 24 de abril de 2019. Disponível em <https://blogs.opovo.com.br/politica/2019/04/24/wagner-da-muita-canelada-e-pode-nao-ter-apoio-do-partido-de-bolsonaro/>. Acesso em: 14 nov 2021.
- PEZATTI, E. G. Gramática discursivo-funcional: uma breve apresentação. In: PEZATTI, E. G. (org.). *Construções subordinadas na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional*. São Paulo: Editora Unesp, 2016. p. 15-40.
- PEZATTI, E. G. *Sintaxe Descritiva da Língua Portuguesa: gramática discursivo-funcional*. 2017. (mimeo)
- PEZATTI, E. G.; GALVÃO PASSETTI, G. H. Coordenação não oracional adversativa. In: PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. (org.). *Construções coordenadas nas variedades portuguesas: uma abordagem discursivo-funcional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 259-302.
- PEZATTI, E. G.; PAULA, D. C. F.; GALVÃO PASSETTI, G. H. Contraposição não oracional com *mas*: substituição e acréscimo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, p. 1-18, 2019.
- SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOLANO, E. J. B. *Descrição gramatical da língua araweté*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília. 2009.
- STENZEL, K. *A reference grammar of Kotiria (Wanano)*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2013.

VAN DER VOORT, H. *A grammar of Kwaza*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

VAN DER VOORT, H. *A grammar of Kwaza*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009.



Received in May 14, 2020. Approved in August 19, 2020.

# COMPORTAMENTO VARIÁVEL DA FRICATIVA /ʒ/ NA NORMA CULTA FALADA EM FORTALEZA-CE

COMPORTAMIENTO VARIABLE DE LA FRICATIVA /ʒ/ EN LA NORMA CULTA HABLADA  
EN FORTALEZA-CE

VARIABLE BEHAVIOR OF THE FRICATIVE /ʒ/ IN THE CULTURAL NORMS SPOKEN IN  
FORTALEZA-CE

**Ana Germana Pontes Rodrigues\***

Universidade Estadual do Ceará  
Secretaria de Educação do Estado do Ceará

**Aluiza Alves de Araújo\*\***

Universidade Estadual do Ceará

**Maria Lidiane de Sousa Pereira\*\*\***

Universidade Estadual do Ceará  
Universidade Regional do Cariri

RESUMO: Com base nos postulados teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e da Teoria da difusão lexical, investigamos o comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba e em amostra de linguagem falada

---

\* Doutora e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio pela rede estadual de ensino do estado do Ceará e do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da UECE. E-mail: anager\_maninha@hotmail.com.

\*\* Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da UECE. E-mail: aluizazinha@hotmail.com.

\*\*\* Doutora e mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do curso de Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA) / Unidade Descentralizada de Missão Velha (UDMV). E-mail: lidianep.sousa@gmail.com.

culta de Fortaleza - CE. Objetivamos analisar a atuação de fatores linguísticos e extralinguísticos sobre a manutenção de [ʒ] em coocorrência com sua aspiração [h]. Para tanto, selecionamos uma amostra de linguagem falada composta por 18 inquéritos extraídos do Projeto Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT). Em linhas gerais, verificamos que são pertinentes para o fenômeno em foco os grupos de fatores linguísticos Natureza do vocábulo e o Contexto fonológico subsequente. Quanto aos fatores extralinguísticos, o sexo e a faixa etária atuam sobre o comportamento variável de /ʒ/. A partir desses resultados, concluímos que, na amostra de fala deste estudo, a realização da fricativa /ʒ/, em início de sílaba, é um fenômeno variável devidamente influenciado por fatores de ordem interna e externa ao sistema linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fricativas. Falar de Fortaleza. Variação.

**RESUMEN:** Partiendo de los postulados teórico-metodológicos de la Sociolingüística variacionista y la Teoría de la difusión léxica, investigamos el comportamiento variable del sonido fricativo alveopalatal /ʒ/ al comienzo de una sílaba y en una muestra de lengua hablada culta de Fortaleza-CE. Nuestro objetivo es analizar el desempeño de factores lingüísticos y extralingüísticos sobre el mantenimiento de [ʒ] en co-ocurrencia con su aspiración [h]. Para ello, seleccionamos una muestra de lengua hablada compuesta por 18 consultas extraídas del Proyecto Portugués Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT). En general, encontramos que los grupos de factores lingüísticos pertinentes al fenómeno en cuestión son la naturaleza de la palabra y el contexto fonológico posterior. En cuanto a los factores extralingüísticos, el sexo y el rango de edad actúan sobre el comportamiento variable de /ʒ/. A partir de estos resultados se concluye que, en la muestra de habla de este estudio, la realización de la fricativa /ʒ/, al inicio de una sílaba, es un fenómeno variable influenciado por factores de orden interno y externo al sistema lingüístico.

**PALABRAS CLAVE:** Fricativas. Hablar de Fortaleza. Variación.

**ABSTRACT:** Based on the theoretical-methodological postulates of variationist sociolinguistics and the theory of lexical diffusion, we investigated the variable behavior of the alveopalatal fricative /ʒ/ in the beginning of a syllable and in a sample of cultured spoken language from Fortaleza-CE. We aimed to analyze the performance of linguistic and extralinguistic factors on the maintenance of [ʒ] in co-occurrence with its aspiration [h]. To do so, we selected a sample of spoken language composed of 18 inquiries extracted from the Projeto Português Oral Culto de Fortaleza (PORCUFORT). In general, we find that the groups of linguistic factors pertinent to the phenomenon in focus are Nature of the word and the Subsequent phonological context. As for extralinguistic factors, sex and age range act on the variable behavior of /ʒ/. From these results, we conclude that, in the speech sample of this study, the realization of the fricative /ʒ/, in the beginning of a syllable, is a variable phenomenon duly influenced by factors of internal and external order to the linguistic system.

**KEYWORDS:** Fricatives. Speaking of Fortaleza. Variation.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Com base na Sociolinguística variacionista e na Teoria da difusão lexical e mudança sonora, este trabalho aborda o comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba, a partir de uma amostra de linguagem falada culta<sup>2</sup> representativa da cidade de Fortaleza - CE. Em linhas gerais, o fenômeno variável estudado aqui apresenta três variantes linguísticas. Ou seja: o segmento /ʒ/ pode ocorrer como uma fricativa alveopalatal sonora: “[ʒ]á”<sup>3</sup> (*manutenção*); como uma fricativa glotal surda: “[h]á” (*glotalização*, *aspiração* ou *reificação*)<sup>4</sup> e pode sofrer, ainda, o *apagamento* [Ø].

<sup>1</sup> Este artigo é parte da tese de doutorado de Rodrigues (2018) defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A elaboração deste estudo contou com o apoio financeiro da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Usamos o termo *culto* para referir o conjunto de fenômenos variáveis que fazem parte da língua verdadeiramente usada por sujeitos com ensino superior completo e que tendem a possuir fácil ou amplo acesso a bens sociais prestigiados economicamente. Essa compreensão prevalece no âmbito dos estudos linguísticos até os dias de hoje e foi estabelecida, basicamente, no âmbito do Projeto Norma Urbana Oral Culta (doravante NURC) (PRETI, 1999).

<sup>3</sup> Ocorrências extraídas da amostra deste trabalho.

<sup>4</sup> No contexto dos estudos variacionistas acerca do comportamento variável de fricativas, os termos *glotalização*, *aspiração*, *reificação* e *enfraquecimento* são usados como sinônimos.

Diante desse fenômeno bem como do fato de não termos notícias de nenhum outro estudo recente acerca do comportamento variável da fricativa /ʒ/ em amostra do falar culto fortalezense, resolvemos investigá-lo, a fim de lançar luz aos seguintes questionamentos: (a) Qual variante é mais frequente na amostra deste trabalho? (b) Quais fatores linguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/ no contexto desta investigação? (c) Quais fatores extralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/ na amostra desta pesquisa?<sup>5</sup>

Haja vista o levantamento de tais questões, objetivamos, portanto, identificar a variante mais frequente na amostra deste trabalho e analisar o papel dos fatores linguísticos (internos ao sistema) e extralinguísticos sobre a realização variável de /ʒ/ em amostra de linguagem culta cearense à luz da Sociolinguística variacionista e da Teoria da difusão lexical. Para tanto, selecionamos 18 inquéritos do tipo Diálogo entre Informante e Documentador (doravante DID), extraídos do banco de dados do Projeto Português Oral Culto de Fortaleza (doravante PORCUFORT), sobre o qual tornaremos a falar na seção dedicada aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Em termos de organização, dividimos este artigo em seis seções. De início, temos esta *Introdução* na qual apresentamos o fenômeno variável estudado, as questões e os objetivos do trabalho. Na sequência, temos a seção da *Fundamentação teórica* em que discutimos alguns dos postulados elementares defendidos pela Sociolinguística variacionista e pela Teoria da difusão lexical. Temos, ainda, uma seção na qual apresentamos alguns dos principais achados de outros estudos<sup>6</sup> variacionistas acerca da variação no uso das fricativas em outras localidades do Brasil. Já na seção dedicada aos *Procedimentos Metodológicos* da pesquisa, descrevemos o *corpus*, a amostra de fala, as variáveis e as hipóteses iniciais. Na seção *Resultados*, apresentamos e discutimos os resultados obtidos com a pesquisa. Por fim, tecemos *Algumas Considerações*.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Considerado o precursor da Sociolinguística variacionista, Labov (2008 [1972]) criou um modelo de análise linguística pautado no estudo da relação entre língua e sociedade, considerando o caráter heterogêneo e sistemático da variação na língua. Esse modelo explica como uma estrutura linguística de uma dada comunidade apresenta diferentes maneiras para sua realização (estudo das formas variantes) e como esse sistema é modificado ao longo do tempo, de maneira que, tanto a língua como a comunidade, em algum sentido, não se modificam, porém, a língua adquire uma forma diferente. Assim, para essa perspectiva, língua e sociedade devem sempre ser estudadas em situações reais de interação.

Nos estudos variacionistas, é muito comum lidarmos com uma grande quantidade de ocorrências de um fenômeno variável específico, o que exige um tratamento estatístico dos dados coletados (TARALLO, 2001). Por esse motivo, essa corrente de estudos também é denominada de sociolinguística quantitativa (LABOV, 2008 [1972]). Os resultados obtidos nesse tipo de análise propiciam a formulação de regras linguísticas pautadas na gramática natural da língua, pois o favorecimento de uma ou de outra forma variante (formas diferentes de dizer a mesma coisa do ponto de vista linguístico) é resultado de motivações internas ou externas ao sistema e adequadas à aplicação de uma determinada regra. Assim, pode-se dizer que a Sociolinguística variacionista opera com um sistema linguístico de probabilidades. Segundo Naro (2004), essa teoria se propõe a avaliar o *quantum* com que cada categoria em análise pode contribuir ou não para a realização de uma ou outra variante das formas “em competição”.

O ponto de partida da investigação variacionista é a comunidade linguística constituída por indivíduos que compartilham traços linguísticos diferentes de outros grupos; têm uma frequência de comunicação alta entre si e apresentam as mesmas normas e atitudes em relação ao uso da linguagem (GUY, 2001). Logo, os indivíduos refletem em sua fala as influências a que estão submetidos dentro da sociedade. Para a investigação dos aspectos sociolinguísticos da comunidade de fala fortalezense, utilizamos o seguinte método

<sup>5</sup> Para cada um desses questionamentos, levantamos, também, algumas hipóteses que serão apresentadas na seção dos *Procedimentos metodológicos*. Nessa mesma seção, apresentaremos os grupos de fatores testados na pesquisa.

<sup>6</sup> A consideração desses estudos se faz pertinente tendo em vista o fato de que os retomamos a fim não somente de nos embasarmos teoricamente, mas também de comparar, na medida do possível, os resultados obtidos em pesquisas anteriores e realizadas com base em diferentes amostras de fala com os achados deste estudo acerca do comportamento variável de fricativas no português brasileiro (doravante PB).

de investigação, também baseado nos postulados da Sociolinguística variacionista: *pesquisa em tempo aparente*, isto é, realizamos um estudo feito a partir de um recorte temporal promovido pelo pesquisador que analisa dados de uma comunidade estratificada em faixas etárias, em nosso caso específico, a partir do que foi estabelecido no Projeto PORCUFORT. Para discutir os resultados obtidos com esses dados, o pesquisador deve fazer uma análise qualitativo-interpretativa dos fatores associados ao fato linguístico, conforme procedemos na seção dos *Resultados*.

### 3 A TEORIA DA DIFUSÃO LEXICAL

O modelo de difusão lexical proposto por Chen e Wang (1975) investiga a mudança sonora a partir de sua implementação e o que a fez acontecer (*actuation*). Em seu primeiro momento, os estudos nesse campo foram realizados a partir de dados históricos do chinês (21 dialetos), do inglês e do sueco. Segundo os autores, a “mola mestra” de uma mudança sonora estaria nos componentes fisiológicos e perceptuais dos falantes e sua implementação dar-se por difusão lexical. Chen e Wang (1975) sugerem o que determinaria o padrão, a direção e o ritmo da mudança sonora: “É pelo menos plausível suspeitar que a resposta possa ser encontrada nas propriedades físicas dos sons da fala.” (CHEN; WANG, 1975, p. 270). A respeito da “mola mestra”, os autores propõem que sejam “principalmente as propriedades concretas e fonéticas dos sons da fala que acionem ou permitam que as mudanças ocorram no sistema de som e determinem seu desenvolvimento subsequente.” (CHEN; WANG, 1975, p. 278). É importante ressaltar que as “propriedades fonéticas” às quais os autores se referem não dizem respeito ao contexto fonético em si, mas sim às propriedades inerentes aos sons individuais que são de natureza fisiológica e perceptual. Desse modo, uma vez que se concretize essa mudança, ela seria implementada lexicalmente. Com base nos resultados da pesquisa que fizeram, Chen e Wang (1975) constataram que a regra variável analisada se propaga gradualmente no léxico, afetando, inicialmente, itens mais relevantes até que todo o léxico seja atingido.

Para determinar quais itens seriam mais atingidos, Phillips (1984) propõe que a frequência seria um fator importante para isso. Com base na afirmação de que a mudança é motivada por fatores fisiológicos, atuando nas formas fonéticas de superfície, ela atingiria, primeiro, as palavras mais frequentes, porém, caso a mudança não seja fisiologicamente motivada, são as palavras menos frequentes que são atingidas primeiro. Do primeiro tipo, seriam os fenômenos da redução vocálica, assimilações e cancelamentos de segmentos; do segundo, seriam as mudanças que se originam na “esfera conceitual da linguagem [...]” (PHILLIPS, 1984, p. 336-7), agindo sobre as “formas subjacentes” que estariam relacionadas à analogia, ou seja, à tentativa que o indivíduo faz de regularizar itens com o objetivo de estabelecer as relações entre som e significado.

Esse tipo de análise condiz com o conceito de indivíduo proposto por Labov (2008 [1972]), ao assumir uma postura conciliadora acerca do modelo neogramático e o da difusão lexical para o fenômeno da mudança linguística. De acordo com o autor, existem situações em que o primeiro é aplicável e que, também, certas mudanças são de natureza do segundo. Assim, examinar “as condições sob cada um dos pontos de vista opostos é válido” (LABOV, 1981, p. 268). Segundo Labov (1981), são exemplos de situações em que o modelo neogramático é aplicado: o alteamento de (ohr) e (oy), a anteriorização (*fronting*) de (uw) e (ow) e outros, no inglês. Nesses casos, não seria possível provar que o mecanismo fundamental selecionaria palavras individuais. Por outro lado, o caso de cisão do ‘a breve’ necessitaria da explicação do modelo da difusão lexical. Portanto, para Labov (1981), “Todo o conjunto de variações sonoras, sem dúvida, mostrará muitas combinações intermediárias dessas propriedades discretas, abstratas, condicionamentos gramaticais e condicionamentos sociais (LABOV, 1981, p. 304).

### 4 ESTUDOS SOCIOLINGÜÍSTICOS SOBRE A VARIAÇÃO DE FRICATIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Nesta seção, apresentaremos alguns trabalhos que seguiram uma metodologia de base sociolinguística e que apresentaram resultados relevantes a respeito da glocalização de /ʒ/ em início de sílaba, a saber: Roncarati e Uchoa (1988), Canovas (1991) e Pelicioli (2008).

Roncarati e Uchoa (1988) estudaram a aspiração e o apagamento das fricativas /v/, /z/ e /ʒ/ na fala cearense<sup>7</sup>, procurando determinar o seu contexto linguístico e pragmático, medindo, também, o nível de estigmatização do fenômeno, através de um teste de atitudes linguísticas. Os autores consideram que o fenômeno pode ser mais bem explicado à luz do difusionismo lexical<sup>8</sup>. Esses dados foram baseados em uma pequena amostra com 10 falantes moradores de Fortaleza: 6 homens e 4 mulheres, com escolaridade de Ensino Fundamental e Ensino Médio e uma informante analfabeta. A faixa etária é dividida entre criança (uma de 10 anos), adolescentes (um de 14 e outro de 15 anos), jovens (um de 21, outro de 22 e um de 24 anos) e adultos (um de 38, dois de 40 e um de 42 anos).

O resultado geral das ocorrências foi de 4.066 realizações plenas (manutenção das fricativas) e 449 aspirações (11,04%). Quanto ao efeito do enfraquecimento em cada uma das fricativas, os resultados foram: em /z/, 16,11% (284/1763)<sup>9</sup>, e, em /ʒ/, 12,88% (60/466). Quanto aos fatores sociais, os resultados apontaram que a aspiração é mais frequente entre os falantes jovens (0,79)<sup>10</sup> e adultos (0,70), os das séries iniciais do Ensino Fundamental (0,84), os do sexo<sup>11</sup> masculino (0,54) e os pertencentes à classe baixa (0,63). Quanto à escolaridade, os resultados mostram que, para a glocalização, os analfabetos apresentam (0,45 – 42/46); séries iniciais do Ensino Fundamental (0,78 – 99/130), séries finais do Ensino Fundamental (0,30 – 161/235) e Ensino Médio (0,42 – 68/97); quanto à classe social, os resultados para a glocalização foram: classe baixa (0,55 – 235/306) e classe média (0,44 – 135/202). Quanto ao sexo, os resultados obtidos foram: homens (0,30 – 207/331) e mulheres (0,69 – 163/177); quanto à idade, os dados apontam: criança (0,85 – 25/26), adolescentes (0,28 – 3/5), jovens (0,38 – 149/212) e adultos (0,40 – 193/265). Roncarati e Uchoa (1988) concluem que “entre os falantes de sexo masculino, mais jovens e menos escolarizados está sendo registrada uma tendência para enfraquecer segmentos.” (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 18).

Os fatores linguísticos inicialmente analisados para as duas fricativas, ao mesmo tempo, foram: distância de tonicidade e qualidade vocálica. Quanto ao primeiro, com /ʒ/, nenhuma das distâncias tônicas antecedentes foi considerada estatisticamente relevante e, da tônica seguinte, as distâncias 3 (0,60) e 5 (0,93) foram relevantes. Quanto à qualidade vocálica, com /ʒ/, em posição intervocálica, há um maior índice de enfraquecimento (0,85 – 4/8), como em “Eu fiquei [h]á acreditando”, já a vogal /a/, tanto antes (0,53 – 23/158) quanto depois (0,82 – 31/120) ou antes e depois (0,79 – 7/17), é novamente relevante para o enfraquecimento, como em “aí a [h]ente”, “ele [h]á quer” e “o cara [h]á tá”. A vogal /ê/, por sua vez, obteve um índice de 0,71 (17/102). Separadamente, o fator linguístico relevante para /ʒ/ foi a variável posição do segmento, sendo o fator favorável o início de palavra, como em “Ela [h]á tá é” e “a [h]ente”.

Esses resultados fizeram com que Roncarati e Uchoa (1988) buscassem medir o nível de usualidade, associando-o ao grau de favorecimento ou não do enfraquecimento. Como a hipótese inicial dos autores previa que os fatores que condicionavam o fenômeno seriam de natureza discursivo-pragmática e lexical, Roncarati e Uchoa (1988) utilizaram grupos de fatores que permitiram isolar o efeito do léxico e dos condicionantes discursivos. Para fazer esse levantamento lexical, os autores incluíram, além das 10 entrevistas: uma entrevista de IMP (Interação Médico-Paciente), gravada no Instituto Psiquiátrico do Ceará, com 3 participantes, e mais 4 gravações de falantes do interior, pertencentes ao Projeto ALECE (Atlas Linguístico do Ceará). Os falantes do interior possuíam as seguintes características: três mulheres, uma de 41 anos, da classe alta; outra, de 9 anos, da classe baixa; e a terceira, de 46 anos, da classe média; e um homem, de 45 anos, também da classe média<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> Como se trata de um trabalho bastante semelhante ao nosso, a metodologia e os resultados serão mais detalhados do que os das outras pesquisas.

<sup>8</sup> Em linhas gerais, o difusionismo lexical privilegia o controle lexical e desloca o foco da mudança da unidade fonológica para a unidade morfolexical, prevendo o afetamento gradual do léxico (RONCARATI, 1999).

<sup>9</sup> Quer dizer: de 1.763 dados encontrados, 284 foram de ocorrências aspiradas.

<sup>10</sup> Esse número corresponde ao peso relativo - medida probabilística empregada para o cálculo do efeito de um fator condicionante. Tornamos a tratar esse conceito na seção dos *Procedimentos Metodológicos*. Em alguns estudos, essa separação está com ponto-final, em outros com vírgula, sempre obedecendo à forma como aparece nos trabalhos originais.

<sup>11</sup> Aqui, o uso do termo ‘sexo’ é feito com base nos trabalhos originais.

<sup>12</sup> Os níveis de escolaridade não são especificados, apenas o da mulher de 46 anos, que possuía o 1º grau (atualmente, Ensino Fundamental) incompleto.

Os autores consideraram como itens “mais frequentes” aqueles que seriam produzidos pela totalidade dos falantes da amostra e aqueles que fossem muito frequentes no léxico de um falante, incluindo o seu uso interiorano ou cidadão<sup>13</sup>, distinguindo um caso do outro. Além disso, Roncarati e Uchoa (1988) elaboraram uma espécie de verbete para cada item lexical, contendo suas realizações plenas (manutenção), enfraquecidas e apagadas. Ao final, foi organizado um dicionário para cada fricativa analisada (/v/, /ʒ/ e /z/) e foi feito um cálculo das frequências globais dos informantes.

Em relação à usualidade da amostra, os autores fizeram uma classificação dos itens lexicais, relativamente ao seu uso na língua, em três grupos: a) formas que não dependem de um tópico específico, registro de linguagem ou grupo social, como: vocábulos gramaticais (“mais”, “já”, “mesmo”), verbos auxiliares de tempo, voz, aspecto e modo, a pró-forma “a gente” e as palavras vicárias “jeito”, “coisa” e “gente”; b) formas que dependem de assunto específico, mas não de registro ou grupo social, por pertencerem ao léxico comum de qualquer falante ou das experiências habituais de cada um, como “casa” e “hoje”; c) formas que dependem de registro ou grupo social, pelo fato de serem mais específicas, sendo pouco conhecidas ou usadas por indivíduos de outros grupos, como: “basear” (não gíria), “desacreditado”, “fase”, “resumido”; “junção”, “estágio”, “dirigente”, “invejável”.

Dentre os resultados desse levantamento lexical, a fricativa /ʒ/ teve o percentual, na amostra básica, de 81,56% (593/777) de realização e 9,90% (72/727) de enfraquecimento; na IMP, foi 43,75% (14/32) de realização plena e 56,25% (18/32) de enfraquecimento; e no ALECE, foi 31,31% (62/198) de realização plena e 62,62% (124/198) de enfraquecimento.

Em seguida, Roncarati e Uchoa (1988) fizeram o cruzamento entre os condicionantes linguísticos com o levantamento lexical. Entretanto, os autores não expuseram todos os pesos relativos referentes a essa rodada. Com /ʒ/, o programa selecionou as seguintes variáveis (nesta ordem): vogal seguinte (/a/), falantes do Ensino Fundamental I, falantes de classe baixa, falantes de sexo masculino e distância 1 da tonicidade seguinte. A fricativa /ʒ/ tem como item lexical mais usual com segmento enfraquecido no início de vocábulo o advérbio “[h]á” (já). O pronome *a gente* ocupa o primeiro lugar na amostra dos interioranos, e o segundo nas duas outras amostras.

Quanto à correlação entre relevância informacional e usualidade, verifica-se que o enfraquecimento se dá mais entre os morfemas gramaticais e não entre os morfemas lexicais, portadores de conteúdo informacional. Quanto à hipótese de que quanto menor o nível de formalidade maior seria o enfraquecimento, os autores não a confirmaram no *corpus* analisado, mas sugeriram que ela fosse testada novamente em outros estudos.

Canovas (1991) analisa, no falar de Salvador, a realização de /S/ pós-vocálico e de /v, z e ʒ/ em ataque silábico. Sua amostra constituiu-se de 45 informantes, distribuídos da seguinte forma: escolaridade (Ensinos Fundamental, Médio e Superior) e idade (13-20, 21-45 e 46-70 anos). A autora não levou em consideração a variável sexo por constatar que, em seus dados (assim como na maioria de outros estudos linguísticos), as mulheres tendem a apresentar um comportamento linguístico conservador. Portanto, o sexo do informante só foi determinado para informar mais uma característica dele. As gravações foram feitas pela pesquisadora e tinham um caráter semi-informal. Além dessas, Canovas (1991) também coletou entrevistas de TV de 79 informantes (sendo apenas 8 mulheres) de Ensino Superior, com idade entre 25 a 60 anos, em situações de fala formal. Quanto aos fatores linguísticos, em /v/, /ʒ/ e /z/, a autora aponta que o processo de enfraquecimento se encontra em fase embrionária. O uso da manutenção é quase unânime, com 4,13% de uso da variante aspirada (72/1744).

Sobre as variáveis sociais, a autora afirma que os falantes da faixa etária mais avançada (de 46 a 70) são os que mais realizam a variante aspirada (4,05% ou 25/617), seguidos dos de 21 a 45 anos (3,42% ou 21/613) e dos de 13 a 20 anos (2,33% ou 12/514). Portanto, a aspiração vem ocorrendo em todas as idades, e o apagamento ocorre mais entre os mais jovens. Por fim, Canovas (1991) também afirma que, mesmo diante de uma situação mais tensa (entrevistas pela TV), não há inibição da pronúncia aspirada.

<sup>13</sup> Exemplos: ca[h]alo (interiorano) e [h]ente e esta[h]a (cidadãos) (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 58).

Ainda em Salvador e treze anos depois, Pelicioli (2008) trata, especificamente, da aspiração das fricativas /S/ e /z/ em amostra de fala representativa dessa cidade. O *corpus* de sua pesquisa foi constituído por 8 inquéritos experimentais do projeto Atlas Linguístico do Brasil (doravante ALiB), distribuídos igualmente entre faixa etária (I – 20 a 30 anos; II – 46 a 61 anos), sexo e nível de escolaridade (fundamental e universitário). Os dados que foram submetidos ao Varbrul foram apenas os correspondentes à posição do /S/ em coda silábica. A aspiração em ataque silábico, que não fora rodada no Varbrul, obteve, dos 171 dados encontrados: 58% de ocorrência com a fricativa palatal /ʒ/, sendo “[h]ente” o item lexical mais frequente (77%: 76/99), e “[h]á” o segundo mais frequente, com 17 ocorrências (17%). Nas variáveis sociais, há uma inversão do que ocorreu em coda silábica: os informantes da faixa II, de nível universitário e do sexo feminino realizaram mais a aspiração do que os da faixa I, de nível fundamental e do sexo masculino. No entanto, o autor não divulgou os percentuais para as variáveis sociais nesse estudo. Portanto, Pelicioli (2008), assim como Canovas (1991), constata que, em Salvador, a aspiração não constitui um indicador linguístico, visto que possui uma distribuição regular nos grupos socioeconômicos e etários.

Nesses breves comentários acerca de estudos anteriores sobre a realização variável de fricativas no PB, é possível verificar que tanto fatores linguísticos como extralinguísticos têm influência sobre o fenômeno. Sobre o Ceará, constatamos, ainda, que há uma predominância de fatores linguísticos associados a fatores sociais e diatópicos, fato que caracteriza a realização variável de fricativas como uma marca regional (ARAGÃO, 2009).

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS<sup>14</sup>

### 5.1 O CORPUS E A AMOSTRA

Para a análise variacionista, utilizamos uma amostra de linguagem falada constituída por 18 inquéritos do tipo DID que foram extraídos do acervo sonoro do Projeto PORCUFORT. Em linhas gerais, o PORCUFORT foi desenvolvido com o apoio da Universidade Estadual do Ceará e trata-se de um banco de dados coletados sob a coordenação do prof. Dr. José Lemos Monteiro, de agosto de 1993 a setembro de 1995, cujas técnicas e métodos baseiam-se no Projeto NURC. Assim, os informantes do PORCUFORT possuem, necessariamente, ensino superior completo e estão estratificados em três faixas etárias (Faixa I: 22-35 anos; Faixa II: 36-50 anos; Faixa III: 51 em diante); dois sexos (homens e mulheres) e três tipos de inquéritos (DID; Diálogo entre 2 informantes (D2) e Elocução Formal (EF)).

Mesmo o PORCUFORT sendo um banco de dados com 25 anos de idade, ainda assim decidimos trabalhar com seus dados, porque, na época de nossa coleta de dados, não havia disponível outro banco com as características do PORCUFORT. Assim, esta base de dados possibilita a elaboração de fotografias sociolinguísticas de uma geração de fortalezenses.

Para sua elaboração, o PORCUFORT teve como principal objetivo documentar e descrever o português culto falado na cidade de Fortaleza. Esse projeto possui um total de 62 inquéritos. Quanto ao perfil social dos informantes, Araújo (2011) esclarece que: são fortalezenses natos ou vieram morar nesta cidade com, no máximo, cinco anos de idade; – possuem pais cearenses; nunca se ausentaram de Fortaleza por um período superior a dois anos consecutivos; mantém residência fixa na capital cearense (ARAÚJO, 2011).

De acordo com Labov (2008 [1972]), os sistemas fonológicos exibem o mais alto grau de estrutura interna de todos os sistemas linguísticos e, com isso, oferecem ao pesquisador uma extensa série de resultados paralelos e convergentes (LABOV, 2008 [1972]). Assim, por trabalharmos com um fenômeno de natureza fonético-fonológica, em poucos minutos de audição, obtivemos uma grande quantidade de dados. Por isso, ouvimos três informantes por célula do PORCUFORT, conforme o Quadro 1:

<sup>14</sup> A realização desta pesquisa foi devidamente aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sob parecer de nº. 984.666. Além disso, este estudo é parte dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) vinculado ao Programa de Pós-Graduação da UECE/Centro de Humanidades (CH).

	Sexo	
	Masculino	Feminino
<b>Registro</b>	DID	DID
<b>Faixa etária</b>		
22 a 35 anos	3	3
36 a 50 anos	3	3
51 em diante	3	3

**Quadro 1** : Distribuição dos informantes da amostra segundo o sexo e a faixa etária

**Fonte:** Elaborado pelas autoras com base em Araújo (2000, p. 43).

Conforme sinalizamos anteriormente, a amostra do PORCUFORT é constituída por jovens recém-graduados que estavam, na época da elaboração do Projeto, tentando ingressar no mercado de trabalho ou que tinham ingressado pouco tempo antes da entrevista; adultos maduros, que já exerciam plenamente a sua atividade profissional, e sujeitos aposentados ou em final de carreira (ARAÚJO, 2000).

## 5.2 VARIÁVEIS TESTADAS

A variável dependente<sup>15</sup> desta pesquisa compreende, conforme pontuamos de início, o comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba, apresentando três formas variantes (manutenção, glotalização e apagamento). Com a análise dessas formas variantes, procuramos responder ao primeiro questionamento deste estudo, isto é: qual variante tende a ser mais usada na amostra desta pesquisa? Importante destacar que, em relação às variantes estudadas, nossa expectativa é a de que a forma correspondente à manutenção de /ʒ/ ocorra com maior frequência, pois estamos lidando com uma amostra de linguagem tida como culta. A esse respeito, lembramos que, no âmbito dos estudos da linguagem, diversas pesquisas têm mostrado que formas linguísticas mais próximas do padrão normativo<sup>16</sup> (caso da manutenção) tendem a ser mais usadas em variedades tidas como cultas (LUCCHESI, 2002; FARACO, 2008; FARACO; ZILLES, 2017).

Para analisar o comportamento variável da fricativa /ʒ/ a fim de identificarmos quais fatores extralinguísticos e linguísticos atuam sobre suas variantes (manutenção, glotalização e apagamento) em início de sílaba, consideramos as variáveis extralinguísticas: *Sexo* (masculino e feminino) e *Faixa etária* (22-35; 36-50; 51 anos em diante). Com o controle da variável *Sexo*, nossa expectativa inicial é a de que os homens se mostrem favoráveis ao uso da variante glotalizada [h], enquanto as mulheres beneficiam a manutenção de [ʒ]. Como justificativa para essas hipóteses iniciais, lembramos que muitos estudos variacionistas apontam que as mulheres tendem a preferir formas linguísticas mais próximas do padrão normativo. Quanto à observação da *Faixa etária*, esperamos, de início, que os falantes mais velhos beneficiem o uso da manutenção de [ʒ], enquanto os mais jovens favoreçam a variante glotalizada [h], haja vista o fato de que os falantes mais velhos tendem a preservar em seu comportamento linguístico formas linguísticas mais próximas do padrão normativo (RONCARATI; UCHOA, 1988; CANOVAS, 1991; LABOV, 2008 [1972]; PELICIOLI, 2008). Com o controle das variáveis extralinguísticas, procuramos, portanto, responder ao segundo questionamento deste estudo: Quais fatores extralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/, na amostra desta pesquisa?

<sup>15</sup> Para a Sociolinguística variacionista, a variável dependente figura como o lugar da língua que apresenta variação e recebe esse nome tendo em vista que as variantes que a compõem não ocorrem de modo aleatório, mas sim por meio da influência de fatores de ordem interna ou externa ao sistema linguístico, daí o uso do termo dependente (LABOV, 2008; MOLLICA, 2004).

<sup>16</sup> A expressão 'padrão normativo' é usada para referir o modelo de língua imposto pela tradição normativa por meio das Gramáticas Tradicionais (doravante GT).

Para testar a influência de fatores linguísticos sobre o comportamento variável de /ʒ/, consideramos os seguintes grupos fatores: *Contextos fonológicos precedente e Subsequente*, *Tonicidade*, *Dimensão do vocábulo* e *Natureza do vocábulo*. Sobre os *Contextos fonológicos precedente e Subsequente*, o estudo de Roncarati e Uchoa (1988) mostra que eles podem exercer forte influência sobre o comportamento variável de fricativas. Assim, esperamos que, também na amostra desta pesquisa, esses grupos sejam selecionados como estatisticamente pertinentes e nos apontem quais segmentos precedentes ou subsequentes atuam sobre a realização variável de /ʒ/ em amostra de linguagem culta fortalezense. Sobre a *Tonicidade*, sabemos que as pesquisas, a exemplo de Canovas (1991), têm revelado que as sílabas tônicas, por possuírem um traço mais saliente, são mais suscetíveis a variações. Assim, lançamos mão dessa mesma hipótese. A variável *Dimensão do vocábulo* foi analisada para verificar se a extensão do vocábulo (Monossílabo, Dissílabo e Trissílabo ou maior) exerce alguma influência sobre o fenômeno. A maior parte das pesquisas aponta que quanto mais extenso for o vocábulo, maior será a glocalização (MARQUES, 2001; ALENCAR, 2007; SANTOS, 2012).

Testamos, ainda, a variável *Natureza do vocábulo*, acreditando que ela pode influenciar o comportamento variável de /ʒ/. Para elencar os fatores dessa variável, levamos em consideração a postura de Câmara Júnior (2011) a respeito da classificação dos vocábulos formais em língua portuguesa, separando-as em: Nomes, Verbos, Conectivos e Pronomes. Além delas, alocamos, como fatores diferentes, os vocábulos considerados Usuais, tanto pela literatura quanto pelo que constatamos nos inquéritos selecionados aqui. Ainda sobre a variável *Natureza dos vocábulos*, cabe pontuar que as pesquisas de Roncarati e Uchoa (1988), Santos (2009) e Alencar (2007) também verificaram a influência dessa variável sobre o comportamento de fricativas e consideraram como itens comuns ou usuais (aqueles cuja probabilidade de ocorrer com a variante aspirada é bastante alta), como por exemplo: “já”, “gente” (= pessoas). A esses, acrescentamos vocábulos que apareceram acima de 50 vezes na amostra. Portanto, neste estudo, para ser *vocábulo usual*, levamos em consideração o número de vezes (superior a 50) em que esse vocábulo apareceu, independente de ele ocorrer na forma glocalizada ou não. Ressaltamos que, com o controle dos grupos de fatores linguísticos, procuramos lançar luz ao terceiro e último questionamento levantado para este trabalho: Quais fatores linguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/, no contexto desta pesquisa?

### 5.3 FERRAMENTA E ANÁLISE ESTATÍSTICA

Para analisarmos quantitativamente os dados do PORCUFORT, tomamos como base o sistema logístico proposto por Sankoff e Pintzuk, em 1988, conhecido como VarbRul (do inglês *Variable Rules Analysis*). O VarbRul serve para medir, dentre outras coisas, os efeitos das variáveis independentes (intralinguísticas e extralinguísticas) sobre a variável dependente, objeto de nossa investigação (manutenção, glocalização e apagamento de /ʒ/). A partir desse modelo logístico, a média do grupo de fatores é ponderada pelo número de dados empíricos de que se dispõe para cada fator com o objetivo de evitar que fatores que apresentam poucos dados tenham maior influência no cálculo (NARO, 2004).

Para o ambiente Windows, o pacote VarbRul tem a versão GoldVarb X, utilizada na presente pesquisa (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Esse programa nos forneceu o número de ocorrências das variantes analisadas para cada fator, o percentual de aplicação da regra e o chamado peso relativo (P.R.). Sobre este último, Guy e Zilles (2007, p. 211) explicam que “o efeito [...] pode ser neutro (0,50), favorecedor (acima de 0,50) ou desfavorecedor (abaixo de 0,50) em relação à aplicação da regra em estudo”.

## 6 RESULTADOS

### 6.1 VARIAÇÃO DE /ʒ/ EM DADOS DO PORCUFORT: VISÃO GERAL DOS DADOS

Para este estudo, obtivemos 2.495 ocorrências de /ʒ/ e suas variantes em início de sílaba. Desse total, 2.133 (85,49%) foram de manutenção de /ʒ/, 280 (11,22%) de glocalização [h] e 82 (3,29%) de apagamento [Ø], conforme os dados do Gráfico 1.

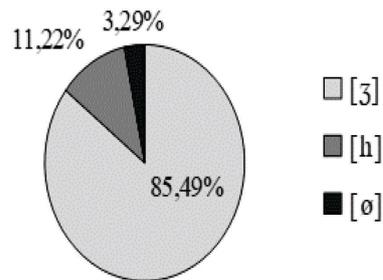


Gráfico 1: Visão geral da distribuição das variantes na amostra

Fonte: Elaborado pelas autoras

Com esses dados, verificamos que a maior parte dos dados compreende a manutenção de [ʒ]. Esse resultado confirma, portanto, nossa expectativa inicial em relação ao comportamento das variantes estudadas, pois tendo em vista que a amostra deste estudo é representativa da variedade culta falada em Fortaleza, esperávamos mesmo que a manutenção ocorresse com maior frequência. De todo modo, o percentual da forma glotalizada [h] também se mostrou significativo para o estudo do fenômeno variável investigado aqui. Afinal, se comparado com outras pesquisas, vemos que o percentual de uso obtido para a glotalização, neste trabalho, se aproxima muito do percentual de uso dessa mesma forma variante encontrado em outras pesquisas de cunho sociolinguístico (RONCARATI; UCHOA, 1988; CANOVAS, 1991).

Mais adiante, retomamos estas questões discutindo de modo mais aprofundado o que o percentual de uso para a forma glotalizada pode significar e onde exatamente acontece a sua maior atuação. É importante ressaltar que buscamos, na medida do possível e com ressalvas, conciliar a Sociolinguística variacionista com a Teoria difusão lexical, sendo que o modelo metodológico utilizado na coletada de dados foi de natureza variacionista, e a discussão dos resultados seguiu uma linha de abordagem difusionista (cf. OLIVEIRA, 1992; 1997; CHEN; WANG, 1975).

## 6.2 A VARIAÇÃO DE /ʒ/ EM AMOSTRA DO PORCUFORT: GLOTAIZAÇÃO VERSUS MANUTENÇÃO

Tendo em vista que o percentual de uso da variante referente ao apagamento de /ʒ/ (3,29%) ficou bem abaixo de 10% dos casos, resolvemos realizar uma análise mais ‘refinada’, a fim de melhor analisarmos o comportamento das variantes referentes à manutenção [ʒ] e à glotalização [h]. Para isso, descartamos todos os casos de apagamento. Em uma primeira rodada, trabalhamos com 2.413 ocorrências do fenômeno investigado. Desse total, 2.133 (88,4%) dos casos foram de manutenção [ʒ] e 280 (11,6%), de glotalização [h]. No entanto, obtivemos alguns nocautes<sup>17</sup>: *Contexto fonológico precedente* em [e], contendo uma única ocorrência de manutenção (“em [ʒ]uazê(i)<sup>18</sup>ro do Norte – Inq. 24); *Contextos fonológicos subsequentes* em [o], [ø] e [u], contendo, respectivamente, 40 casos de manutenção (Ex.: “arran[ʒ]o(u)” – Inq. 106), 74 (Ex.: “adulto [ʒ]ovem” – Inq. 50) e 120 (Ex.: “ca[ʒ]u” – Inq. 50) e *Natureza do vocábulo*, com os conectivos, contendo 6 ocorrências<sup>19</sup>, também apenas para a manutenção. Após eliminarmos esses nocautes, passamos a analisar 2.173 dados, dos quais 1.893 (87,1%) foram de manutenção [ʒ] e 280 (12,9%) de glotalização [h].

Para efeito de comparação<sup>20</sup>, embora ressaltando que os *corpora* tenham sido formados com base em critérios diferentes, observamos que, no estudo de Roncarati e Uchoa (1988), na amostra composta apenas por fortalezenses, foram registradas, de um total de 466 dados, 60 (12,88%) realizações glotalizadas – percentual bastante próximo ao que encontramos nesta pesquisa. Em

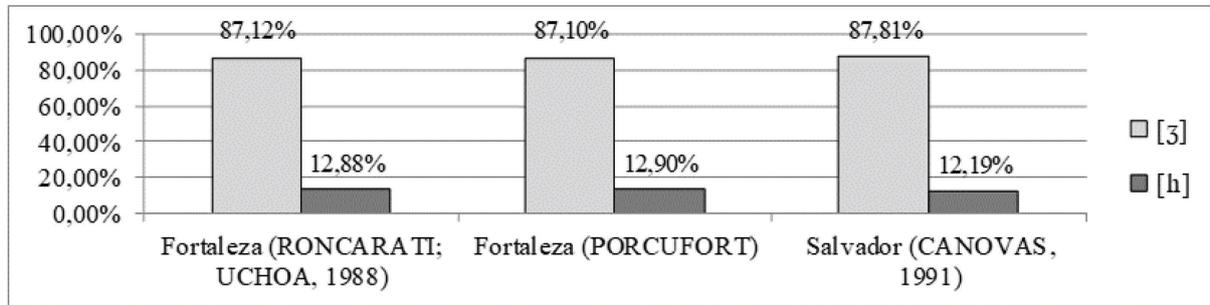
<sup>17</sup> Os nocautes são entendidos como um problema para as análises estatísticas fornecidas pelo GoldVarb X, pois implicam dizer que, em um dado contexto, o uso de uma determinada variante foi categórico, ou seja, não houve variação (GUY; ZILLES, 2007).

<sup>18</sup> Nos exemplos citados, o fonema que está dentro dos parênteses foi colocado apenas para facilitar a leitura, mas ele não fora pronunciado pelo informante durante a gravação.

<sup>19</sup> São elas: “credencio(u) [ʒ]unto a” (Inq. 46); “...[ʒ]unto ao” (Inq. 46); “...[ʒ]unto a” (Inq. 46); “...[ʒ]unto a” (Inq. 01).

<sup>20</sup> Para a variação de /ʒ/ em início de sílaba, só podemos fazer comparação de resultados com três trabalhos – Roncarati e Uchoa (1988), Canovas (1991) e Pelicoli (2008) – e apenas quando essas pesquisas analisaram as mesmas variáveis que serão consideradas neste estudo. Pelicoli (2008), no entanto, não revelou quantos dados de manutenção obteve com /ʒ/. Por isso, não pudemos fazer um comparativo geral dos percentuais com o estudo dele.

Salvador - BA (CANOVAS, 1991) – onde também foi feita uma análise separada para o contexto de início de sílaba com /3/ – o percentual de glotalização (12,19%) também se aproximou dos resultados obtidos aqui. Essa breve comparação pode ser mais bem visualizada no Gráfico 2.



**Gráfico 2:** Comparação dos percentuais da variação de /3/ encontrados em Fortaleza (RONCARATI; UCHOA, 1988), em Salvador (CANOVAS, 1991) e em Fortaleza (no PORCUFORT para este estudo)

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Na rodada sem os nocautes, o melhor nível de análise selecionado pelo GoldVarb X foi o *step up 29* (*input* 0,061, significância 0,000 e *log likelihood* -656,317). Essa rodada apontou como grupos relevantes (nesta mesma ordem de importância): a *Natureza do vocábulo*, a *Faixa etária*, o *Contexto fonológico subsequente* e o *Sexo*. Os grupos excluídos foram (nesta ordem de exclusão): *Tonicidade*, *Dimensão do vocábulo* e *Contexto fonológico precedente*. Na sequência, exibimos os resultados de cada variável considerada relevante e, a fim de deixar os nossos resultados mais claros, apresentaremos todos os exemplos de dados que tiveram até 15 ocorrências de glotalização, na amostra desta pesquisa. Importante pontuar que as rodadas foram feitas em função da variante glotalizada [h].

Com isso, pretendemos mostrar que, mesmo em amostra de linguagem tida como culta, a variante considerada não padrão também ocorre. Mais que isso, mostramos que o uso de uma ou de outra forma variante se dá de modo devidamente regular, ou seja, elas são condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos, na amostra desta pesquisa.

### 6.3 VARIÁVEL NATUREZA DO VOCÁBULO

Natureza do Vocábulo	Aplica/Total <sup>21</sup>	%	P.R. <sup>22</sup>	Exemplo
Vocábulo “/3/á”	100/388	25,8	<b>0,90</b>	[h]á
Vocábulo “a /3/ente” (=nós)	106/366	29,0	<b>0,86</b>	a [h]ente
Vocábulo “/3/ente” (=pessoa)	8/78	10,3	<b>0,83</b>	tem [h]ente
Vocábulo “se/3/a”	9/77	11,7	0,51	se[h]a
Nomes	41/884	4,6	0,24	igre[h]a
Vocábulo “ho/3/e”	11/159	6,9	0,20	o[h]e
Verbos	5/221	2,3	0,13	ima[h]ine

**Tabela 1:** Atuação da variável Natureza do vocábulo sobre a glotalização de /3/ na amostra

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

<sup>21</sup> Aplica/Total = número de ocorrências de glotalização/número total de dados do fator na rodada.

<sup>22</sup> P.R. = Peso relativo.

De acordo com os dados da Tabela 1, os itens lexicais que se mostraram mais usuais na amostra – “[ʒ]á” e “a [ʒ]ente” (= “nós”) – são também os que mais favoreceram a variante glotalizada, corroborando, assim, a hipótese de que quanto mais usual for o vocábulo, maior será a chance de glotalização<sup>23</sup>. Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), o item lexical “[h]á” foi o mais usual, na amostra dos fortalezenses (amostra básica – 26,86%), e, também, na amostra de interação médico-paciente (88,88%). Já na amostra de interioranos cearenses (ALECE), o item mais usual foi “a [h]ente” (60,90%), que ficou em segundo lugar nessas outras duas amostras (respectivamente, 16,37% e 72,72%). Canovas (1991) também atribui a maior variação de /ʒ/, em Salvador-BA, à usualidade da expressão “a /ʒ/ente” (= “nós”). Na pesquisa de Pelicioli (2008), também em Salvador-BA, dos 99 casos de glotalização de /ʒ/ que o autor encontrou, 76 (77%) foram com o item “a [h]ente”, e 17 (17,2%) com “[h]á”.

A partir dos resultados que obtivemos, podemos corroborar os achados da pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), confirmando que “o foco da difusão do enfraquecimento tende a incidir mais sobre aqueles elementos do enunciado que só têm sentido relativamente à estrutura gramatical em que entram os morfemas gramaticais” (RONCARATI; UCHOA, 1988, p. 79), neste caso, o item “/ʒ/á”.

O vocábulo “a /ʒ/ente” (“nós”), expressivamente favorecedor da glotalização (0,86), leva-nos a acreditar que ele se difunde lexicalmente para o vocábulo “/ʒ/ente” (“pessoa”), cuja cadeia sonora é muito semelhante. Seu peso relativo é tão expressivo quanto o do primeiro (0,83), embora “/ʒ/ente” (“pessoa”) tenha se mostrado bem menos usual nos dados coletados (8/78). Esse fato corrobora a Teoria da difusão lexical, para a qual “as mudanças<sup>24</sup> sonoras são vistas como sendo lexicalmente graduais [...]” (OLIVEIRA, 1992, p. 32). Cabe destacar, ainda, que Aguiar (1937) apontava o vocábulo “[h]ente” entre seus exemplos de ocorrência da variante glotalizada [h], e que ele chamou de velar e de faucal, no lugar de [ʒ]. Outra verificação importante é que o fato de o item “/ʒ/ente” (“pessoa”) ter se mostrado menos usual, porém favorecedor, conforme o pressuposto de Oliveira (1997, p. 45), confirma que “não são necessariamente as palavras mais frequentes aquelas que são mais atingidas por um processo fonológico [...]”.

Ainda sobre o vocábulo “/ʒ/ente” (= “pessoa”), verificamos que ele teve, em sua forma glotalizada (“[h]ente”), 4 ocorrências no inquérito 13 (Feminino, 51 anos em diante)<sup>25</sup>, uma no inquérito 44 (Masculino, 51 anos em diante) e 3 no inquérito 27 (Masculino, 22-35 anos). Com isso, a difusão lexical do item, na amostra estudada, ficou concentrada em apenas 3 dos 17 participantes sendo 62,5% (5/8) deles pertencentes à faixa etária mais avançada – fato que será mais bem esclarecido nos comentários acerca dos resultados obtidos para a variável *Faixa etária*.

O vocábulo “se[h]a”, com resultado neutro (0,51), apresentou 1 ocorrência, no inquérito 50 (Masculino, 22-35 anos); 1, no inquérito 06 (Feminino, 22-35 anos); 3, no inquérito 13; 2, no inquérito 27 e 1, no inquérito 20 (Feminino, 22-35 anos). A partir desse cenário, podemos dizer que esse vocábulo se difunde, na amostra desta pesquisa, de forma menos desequilibrada do que o anterior, embora não tenha apresentado nenhuma ocorrência glotalizada em indivíduos de faixa etária intermediária (36-50 anos). Com esse vocábulo, passamos a nos questionar: será que a glotalização de /ʒ/, em “se[h]a”, já não seria um caso de avanço do processo de difusão lexical para uma mudança sonora que teria se iniciado com o vocábulo usual “/ʒ/á”, cujo contexto fonológico subsequente é o mesmo: /a/<sup>26</sup>? Acreditamos que essa questão pode ser explorada em trabalhos futuros nos quais podemos tomar, novamente, como norte teórico não apenas a Sociolinguística variacionista, mas também a Teoria da difusão lexical (CHEN; WANG, 1975).

Por sua vez, o vocábulo “ho[h]e” teve uma ocorrência no inquérito 24 (Feminino, 51 anos em diante); 4, no inquérito 49 (Masculino, 51 anos em diante); 2, no inquérito 13; 1, no inquérito 15 (Masculino, 51 anos em diante); 2, no inquérito 44 e 1, no inquérito 27. Embora o item “ho[ʒ]e” tenha se mostrado bastante usual em toda a amostra, sua frequência e seu peso relativo não se mostraram relevantes, refutando, assim, a hipótese de que quanto mais usual for uma palavra, maior será a chance de ela enfraquecer. Observamos, ainda sobre o vocábulo “ho[h]e”, um desequilíbrio na distribuição dos dados na amostra, pois, embora 90,9% (10/11)

<sup>23</sup> Cf. Phillips (1984) e Roncarati e Uchoa (1988).

<sup>24</sup> Como será comprovado através dos dados, não há, no fenômeno que analisamos, um processo de mudança, mas sim de variação.

<sup>25</sup> Essas informações sociais sobre cada inquérito só serão dadas na primeira vez em que ele aparecer.

<sup>26</sup> Os resultados aqui expostos dizem respeito ao amalgamento que fizemos dos fonemas [a], [ə] e [ɐ], simbolizados apenas por /a/.

deles tenham ficado concentrados na faixa etária mais avançada (51 anos em diante), nenhum indivíduo da faixa etária intermediária (36-50 anos) fez uso da variante aspirada com esse item lexical.

As 5 ocorrências de glotalização para o fator *Verbos* são: “ima[h]ine” (Inq. 106 – Feminino, 22-35 anos), “exi[h]e” (Inq. 10 – Masculino, 36-50 anos), “ve[h]o” (Inq. 15), “ima[h]ino(u)” (Inq. 27) e “su(r)[h]iu” (Inq. 27). Pontuamos que esse fator, conforme a Tabela 1, inibiu a variante aspirada com P.R igual a (0,13).

#### 6.4 VARIÁVEL FAIXA ETÁRIA

Faixa Etária	Aplica/Total	%	P.R.
51 anos em diante	145/789	18,4	<b>0,66</b>
22-35 anos	83/715	11,6	0,43
36-50 anos	52/669	7,8	0,39

**Tabela 2:** Atuação da Faixa etária sobre a glotalização de /ʒ/ na amostra

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Conforme os dados da Tabela 2, apenas a faixa etária de 51 anos em diante mostrou-se favorável à glotalização de /ʒ/. De acordo com os postulados da Sociolinguística, “o comportamento linguístico de cada geração reflete um estágio da língua, com os grupos etários mais jovens introduzindo novas alternantes que substituem gradativamente aquelas que caracterizam a fala de indivíduos de faixas etárias mais velhas” (ARAÚJO, 2007, p. 395). Assim, surgiu o questionamento: teríamos um caso de variação estável ou o fato de essa variante ser utilizada predominantemente pela faixa etária mais avançada tenderia ao desaparecimento na comunidade de fala?

Para entendermos melhor esse resultado, seria necessária uma nova coleta com cerca de quinze anos depois (quando se formaria uma nova geração nessa mesma comunidade). No entanto, essa coleta, com informantes correspondendo a esse mesmo perfil de escolaridade adotado neste estudo, ainda não existe na comunidade de fala fortalezense<sup>27</sup>. O que se tem, cerca de treze anos depois (entre 2003-2006), são dados de fortalezenses sem ensino superior (Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza (NORPOFOR) (ARAÚJO, 2011). E, nesse banco de dados, a única pesquisa a respeito do fenômeno da glotalização ou aspiração envolve apenas a fricativa /v/ (RODRIGUES, 2013). Assim, apesar de todas essas ressalvas, comparando o resultado obtido nos dados do PORCUFORT a respeito da aspiração de /v/, em Rodrigues (2013), verifica-se que a aspiração permanece, mais de dez anos depois, em uso predominante na faixa etária mais avançada.

Ademais, já no ano de 1937, com Aguiar (1937), a variante glotalizada é vista como desprestigiada. Porém, seu uso permanece presente na comunidade de fala fortalezense e, atualmente, verificamos que ela ocorre mais frequentemente na faixa etária mais avançada. Ou seja, embora seja uma variante tida como desprestigiada socialmente, a forma aspirada [h] é favorecida justamente na fala de informantes tidos como mais conservadores pela Sociolinguística (LABOV, 2008 [1972]).

Diante disso, acreditamos que o fato de a forma variante menos prestigiada socialmente ser favorecida por informantes da faixa etária mais avançada da amostra desta pesquisa pode estar relacionada com o fato de os indivíduos que a favorecem já estarem fora do mercado de trabalho<sup>28</sup> e, de certa forma, mais isentos de avaliação social, tendendo, assim, a monitorar menos seu comportamento linguístico.

<sup>27</sup> Existe um projeto (PORCUFORT – fase II), a ser executado entre 2018 e 2021, coordenado pela profa. Dra. Aluiza Alves de Araújo (docente do PosLA/UECE) que tem como base teórico-metodológica a Sociolinguística variacionista. Segundo a mentora do projeto, ele possibilitará descrever e analisar, em tempo real e em tempo aparente, fenômenos linguísticos nos diferentes níveis (do morfofonológico ao discursivo) da variedade tida como culta e falada em Fortaleza - CE, além de permitir a testagem e o desenvolvimento de teorias linguísticas, fornecendo condições para a formação de novos pesquisadores.

<sup>28</sup> Muitos já estavam aposentados na época em que os dados foram coletados.

Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), encontramos o inverso: a aspiração de /ʒ/ entre os fortalezenses seria favorecida apenas pelas crianças (0,67). Em Salvador-BA, Canovas (1991) constatou, também, que quanto maior a faixa etária, menor é o percentual de glotalização; já Pelicioli (2008)<sup>29</sup>, também a respeito da capital baiana, constatou que os informantes da faixa etária de 46 a 61 anos é que realizam mais a aspiração. Nesse sentido, os achados desta pesquisa, em relação à variante aspirada e a faixa etária dos informantes, se aproximam mais dos resultados de Pelicioli (2008).

### 6.5 VARIÁVEL CONTEXTO FONOLÓGICO SUBSEQUENTE

Cont. fonol. Subsequente	Aplica/Total	%	P.R.	Exemplo
[ʊ]	15/59	25,4	<b>0,91</b>	está[h](i)u
[ũ]	1/32	3,1	<b>0,69</b>	Con[h]unto Ceará
[ɪ]	22/281	7,8	<b>0,67</b>	cora[h]e(m)
[e]	3/91	3,3	<b>0,60</b>	su[h]e(i)to
/a/	115/600	19,2	<b>0,58</b>	igre[h]a
[i]	2/62	3,2	<b>0,57</b>	ima[h]ine
[ɛ]	4/211	1,9	0,48	pro[h]eto
[ẽ]	1/44	2,3	0,48	fe(i)[h]ão
[ē]	116/565	20,5	0,45	in[h]enhe(i)ro
[i]	1/228	0,4	0,12	corri[h]i(r)

**Tabela 3:** Atuação da variável Contexto fonológico subsequente sobre a glotalização de /ʒ/ na amostra

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Conforme os dados da Tabela 3, os segmentos sonoros [ʊ], [ũ], [ɪ], [e], /a/ e [i] mostraram-se favorecedores da glotalização de /ʒ/. Destes, verificamos que metade (11) das ocorrências aspiradas diante de [ɪ] correspondem ao item lexical “ho[h]e”. Dos 115 dados aspirados diante de /a/, 100 deles correspondem ao item lexical “[h]á”. Com isso, podemos perceber que esses resultados estão diretamente ligados à difusão lexical dos vocábulos usuais mencionados.

Já os demais fonemas favorecedores da regra de glotalização não estão ligados a nenhum dos vocábulos usuais que foram mencionados na variável *Natureza do vocábulo* (primeira variável selecionada pelo GoldVarb X). No entanto, percebemos que o segmento [ʊ] apresentou 2 ocorrências de “está[h](i)u” (Inq. 106); 1 de “no[h]u” (Inq. 13); 1 de “ve[h]u” (Inq. 15); 1 de “bo[h]u” (Inq. 44); 6 de “colé[h](i)u” (Inq. 44) e 1 de “cole[h](i)uzinho” (Inq. 44). Apesar de estarmos analisando a variável *Contexto fonológico subsequente*, esse resultado continua corroborando o processo de difusão lexical, pois, embora menos usual na amostra (34 ocorrências aspiradas e de manutenção), o item “colé/ʒ/(i)o”, acontecendo com o mesmo informante, é que foi o responsável pelo resultado favorável à glotalização diante de [ʊ].

<sup>29</sup> O autor não divulgou os números para as variáveis sociais.

Dos dados glotalizados diante de [e], 2 correspondem à palavra “su[h]eito” (Inq. 15 e Inq. 27) e 1 a “[h]eito” (Inq. 49 – Masculino, 51 anos em diante). Nesse caso, diferente dos outros, uma explicação possível<sup>30</sup> tem relação com o ambiente fonético favorável, com /ʒ/ antecedendo não apenas a vogal [e], mas o contexto correspondente a [-ejt[u]. As duas ocorrências aspiradas que encontramos diante de [i] foram “ima[h]ine” (Inq. 106) e “ima[h]ino(u)” (Inq. 27). Ou seja, temos, novamente, indícios de que é o item lexical, e não o ambiente fonético diante de [i], o responsável pelo resultado favorável ao fenômeno de glotalização.

Por fim, os 4 dados aspirados diante de [ɛ] são: pro[h]eto (Inq. 42 e 46 – ambos Masculinos, 36-50 anos), “Carlo(s) [h]eraldo” (Inq. 10) e “pro[h]eção” (Inq. 27). No entanto, esse contexto não se mostrou favorável à glotalização. Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), com a amostra composta apenas por fortalezenses, os resultados da variável *Contexto fonológico subsequente* ficaram diretamente ligados apenas à alta usualidade dos itens “/ʒ/á” e “/ʒ/ente”: diante de /a/, o índice foi de 0,82 (31/120); e diante de [ê], foi de 0,71 (17/102). No estudo de Alencar (2007), também com falantes fortalezenses, a glotalização de /ʒ/ é mais frequente com as vogais /a/ e /ê/, e, como exemplos, a autora cita: “[h]á” e “[h]ente”. Ou seja, embora a autora não tenha feito um estudo sobre a frequência dos itens lexicais, supõe-se que esse resultado também esteja corroborando o nosso e o de Roncarati e Uchoa (1988).

#### 6.6 VARIÁVEL SEXO

Sexo	Aplica/Total	%	P.R.
Masculino	142/1045	13,6	<b>0,59</b>
Feminino	138/1128	12,2	0,41

**Tabela 4:** Atuação da variável *Sexo* sobre a glotalização de /ʒ/ na amostra

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

Como podemos observar nos dados da Tabela 4, o sexo masculino favoreceu a glotalização, com um relativo de 0,59. Dessa forma, temos um caso em que as mulheres tendem a rejeitar a variante não-padrão – no caso, a forma aspirada ([h]) de /ʒ/. Destacamos que esses resultados confirmam, portanto, nossas hipóteses iniciais para o comportamento da variável *Sexo*.

Para entendermos melhor esse comportamento, remetemos o pensamento de Bourdieu (1996) ao relacionar o comportamento social das mulheres à posição que elas ocupam na divisão do trabalho e à lógica do casamento. A partir disso, procuramos saber, através da ficha do informante, a renda e a posição social ocupada pelas mulheres da amostra em análise, visto que a literatura sociolinguística associa a rejeição das mulheres a variantes desprestigiadas socialmente ao fato de a posição social delas está menos assegurada do que a posição dos homens, fazendo com que elas tenham atitudes – inclusive de escolhas linguísticas – que não ameaçam sua aceitação social. No entanto, a ficha dos informantes do PORCUFORT fornece, a esse respeito, apenas a profissão de cada uma e de seus cônjuges (quando o tinham), o que não nos assegura, ao certo, essa posição social que as mulheres da amostra ocupavam na época das gravações.

Com essas informações, podemos fazer apenas algumas deduções<sup>31</sup> em relação à profissão e ao estado civil das informantes: as mulheres que apresentaram os maiores percentuais de glotalização – inquéritos 13 (49/194 = 25,3%) e 32 (30/191 = 15,7%) (ambos: Feminino, 51 em diante) – já estavam aposentadas e não dependiam economicamente de seus cônjuges. Inclusive, a participante do inquérito 13 era funcionária pública federal, e seu cônjuge também; a do inquérito 32 era professora e viúva – o marido era comerciante. A informante do inquérito 106 (Feminino, 22-35 anos) também apresentou um percentual de glotalização

<sup>30</sup> É importante salientar que essa consideração tem um caráter muito mais hipotético do que de um resultado conclusivo, visto que há ainda muito o que se investigar sobre esse contexto.

<sup>31</sup> Perfil das informantes da amostra em estudo, em relação à profissão e ao estado civil: a) faixa etária de 22-35 anos: Inq. 106 (8/62 = 12,9%) – comerciante, solteira; Inq. 06 (10/206 = 4,9%) – professora de escola particular, casada com um bancário; Inq. 20 (7/178 = 3,9%) – professora de escola pública, solteira; b) faixa etária de 36-50 anos: Inq. 12 (23/224 = 10,3%) – professora de escola pública, casada com um bancário; Inq. 09 (6/71 = 8,5%) – professora de escola pública, solteira; c) faixa etária de 51 anos em diante: Inq. 13 (49/194 = 25,3%) – funcionária pública federal aposentada, casada com um funcionário público federal aposentado; Inq. 32 (30/191 = 15,7%) – professora aposentada, viúva de um comerciante; Inq. 24 (5/200 = 2,5%) – coordenadora de uma instituição pública estadual, solteira.

relativamente alto ( $8/62 = 12,9\%$ ), se comparado às demais informantes de sua faixa etária. A profissão dela era de comerciante, e ela era solteira – ou seja, ela também não dependia economicamente de um cônjuge. Portanto, esses fatos tendem a mostrar que essas três participantes tinham tanto uma posição quanto uma aceitação social asseguradas, o que refletiu nas atitudes delas em direção ao uso de uma fala menos monitorada e de uma variante não-padrão.

Por outro lado, as demais informantes inibiram ainda mais a variante aspirada. Excetuando-se a do inquirido 24 (Feminino, 51 em diante), as outras quatro eram professoras do ensino básico, sendo duas delas casadas com bancários, e as outras duas, solteiras. Historicamente, a profissão de professor é desvalorizada econômica e socialmente, ao mesmo tempo, da profissão de professor é exigido um nível superior de escolaridade, fato geralmente associado ao uso monitorado da fala e a uma consequente predominância de uma variante linguística prestigiada – nesse caso, a manutenção de [ʒ], e não a forma aspirada [h]. Provavelmente, por esse motivo, unindo-se ao fato de essas informantes estarem economicamente ativas no mercado de trabalho, elas procuraram inibir a variante aspirada.

Na pesquisa de Roncarati e Uchoa (1988), na amostra de informantes fortalezenses, o índice de enfraquecimento de /ʒ/ também foi maior entre os homens (0,63). Já em Salvador-BA, Pelicioli (2008) constatou que foram as mulheres que mais favoreceram a regra.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, analisamos, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística variacionista e da Teoria da difusão lexical, o comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba, a partir de uma amostra de linguagem falada culta de Fortaleza. A partir disso, procuramos lançar luz aos seguintes questionamentos: (a) Qual é a variante mais usada na amostra deste estudo? (b) Quais fatores intralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/, no contexto desta pesquisa? (c) Quais fatores extralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/, na amostra deste trabalho?

Sobre o primeiro questionamento, a amostra de linguagem falada construída a partir de 18 inquiridos do tipo DID extraídos do Projeto PORCUFORT nos mostrou que a manutenção da variante [ʒ] prevalece em 87,1% dos casos, enquanto a variante glotalizada [h] compreende 12,9% das ocorrências do fenômeno variável estudado aqui. Ou seja, com esses resultados verificamos que, na amostra de fala construída para esta pesquisa, a manutenção de [ʒ] é a variante mais usada na amostra de linguagem culta da capital cearense.

No que concerne o segundo questionamento desta pesquisa (quais fatores intralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/ no contexto deste estudo?) verificamos que os resultados obtidos foram influenciados essencialmente pela difusão lexical de Vocábulos Usuais, principalmente por “/ʒ/á”, “a /ʒ/ente” (= “nós”), “/ʒ/ente” (= “pessoa”) e “se/ʒ/a”. As variáveis intralinguísticas pertinentes e nessa mesma ordem de relevância foram: *Natureza do vocábulo* e *Contexto fonológico subsequente*. Sobre a primeira, constatamos que os fatores Vocábulo “/ʒ/á” (0,90), Vocábulo “a /ʒ/ente” (=nós) (0,86) e Vocábulo “/ʒ/ente” (=pessoa) (0,83) favorecem a glotalização de [h], enquanto os fatores: Nomes (0,24), Vocábulo “ho/ʒ/e” (0,20) e Verbos (0,13) beneficiam o uso da manutenção da variante [ʒ]. Já com o controle da variável *Contexto fonológico subsequente*, descobrimos que são favoráveis à variante glotalizada [h] os contextos que compreendem os seguintes segmentos: [ʊ] (0,91); [ũ] (0,69); [i] (0,67); [e] (0,60); /a/ (0,58) e [ĩ] (0,57). Em sentido oposto, os contextos: [ɛ] (0,48); [ẽ] (0,48); [ē] (0,45) e [i] (0,12) são aliados da manutenção da variante [ʒ].

Quanto ao terceiro e último questionamento (quais fatores extralinguísticos favorecem o comportamento variável da fricativa /ʒ/ na amostra desta pesquisa?) constatamos que são o *Sexo* e a *Faixa etária* dos informantes. Com a variável *Sexo*, verificamos que os homens (0,59) favorecem a variante glotalizada [h], enquanto as mulheres (0,41) beneficiam a manutenção [ʒ]. Sobre a *Faixa etária*, constatamos que os informantes da faixa 51 anos em diante, isto é, os mais velhos da amostra são aliados da variante glotalizada (0,66). Em contrapartida, os informantes das faixas 22-35 anos (0,43) e 36-50 anos (0,39) favorecem a manutenção de [ʒ].

Com esses resultados concluímos que, em amostra de linguagem culta da capital cearense, as variantes [h] e [ʒ] coexistem, sem indícios de mudança em curso. De igual modo, vemos que tanto uma como outra forma variante não ocorre de modo aleatório, mas sim por meio da influência de fatores internos e externos ao sistema linguístico, conforme os postulados da Sociolinguística 6559ariacionistas. Os achados desta pesquisa vêm, portanto, contribuir com o apurado retrato sociolinguístico acerca da realidade do PB que, aliás, é construído desde a década de 1970. Evidentemente, o estudo do comportamento variável da fricativa alveopalatal sonora /ʒ/ em início de sílaba a partir de amostra de linguagem culta falada na capital do estado do Ceará não se encerra aqui, e a possível análise em tempo real do fenômeno em pauta, por exemplo, certamente abre espaço para a realização de um estudo futuro.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. de. Fonética do português do Ceará. *Revista do Instituto do Ceará*, Fortaleza, CE, v. 1, n. 51, p. 271-307. 1937.
- ALENCAR, M. S. M. de. *Aspectos sócio-dialetais da língua falada em Fortaleza: as realizações dos fonemas /r/ e /r̃/*. 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.
- ARAGÃO, M. do S. S. de. A neutralização dos fonemas /v, z, ʒ/ no falar de Fortaleza. In: RIBEIRO, S.; COSTA, S. B. B.; CARDOSO, S. A. M. (org.). *Dos sons às Palavras: nas trilhas da língua portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 187-200.
- ARAÚJO, A. A. de. *A monotongação na norma culta de Fortaleza*. 2000. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.
- ARAÚJO, A. A. de. O projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPOFOR. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15., 2011, Rio de Janeiro, RJ. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, RJ: CiFEFiL, 2011, v. 15, n. 5, t. 1, p. 835-845.
- ARAÚJO, L. E. S. A variável *faixa etária* em estudos sociolinguísticos. *Revista de Estudos Linguísticos*, n. 35, v. 1, p. 389-398, 2007.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- CANOVAS, M. I. F. *Variação fônica de /S/ pós-vocálico e de /v, z, ʒ/ cabeças de sílaba, na fala de Salvador*. 1991. 168 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1991.
- CHEN, M. Y.; WANG, W. S-Y. Sound change: actuation and implementation. *Language*, Washington, DC, v.51, n. 2, p. 255-281, jun. 1975.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Editora Parábola, 2008.
- FARACO, C. A. ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- GUY, G. As comunidades de fala: fronteiras internas e externas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 1., 2001, Fortaleza, *Anais...* Fortaleza, CE: Imprensa Universitária/UFC, 2001, p. 32-37. V. 1.
- GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.

- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LABOV, W. Resolving the neogrammarian controversy. *Language*, Washington, DC, v. 57, n. 2, p. 267-308, jun. 1981.
- LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo. Loyola, 2002. P. 63-90.
- MARQUES, S. M. O. *A produção variável do fonema /v/ em João Pessoa*. 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 9-14.
- NARO, A. J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. P. 15-25.
- OLIVEIRA, M. A. de. Aspectos da difusão lexical. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 1, p. 31-41, jul./dez. 1992.
- OLIVEIRA, M. A. de. Reanalizando o processo de cancelamento do \* em final de sílaba. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p.31-58, jul./dez. 1997.
- PELICLIOLI, R. A aspiração de fricativas na fala de Salvador. In: CONGRESO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA DA AMÉRICA LATINA, 15., 2008, Montevidéo. *Anais...*, Montevidéo: ALFAL, p. 1-7, 2008.
- PHILLIPS, B. S. Word frequency and the actuation of sound change. *Language*, Washington, DC, v. 60, n. 2, p. 320-342, jun. 1984.
- PRETI, D. A propósito do conceito de discurso oral culto: a língua e as transformações sociais. In: PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999. P. 21-34.
- RONCARATI, C. N. Variação fonológica e morfossintática na fala cearense. In: JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO GELNE, 17., 1999, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: UFC, 1999. P. 1-12.
- RONCARATI, C. N.; UCHOA, J. A. C. Enfraquecimento das fricativas sonoras. In: RONCARATI, C. N.; ALMEIDA, M. R.; ARAÚJO, M. F. *Projeto dialetos sociais cearenses*. Fortaleza: UFC, 1988. p. 1-100.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. *Goldvarb X: a multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005.
- SANTOS, G. dos. *O português afro-brasileiro de Helvécia: análise de <S> em coda silábica*. Salvador, 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.
- RODRIGUES, A. G. P. *Ramo rê se rai dá certo: o enfraquecimento da fricativa /v/ no falar de Fortaleza*. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, A. G. P. *Variação e atitudes linguísticas na realização de fricativas no falar de Fortaleza*. 2018. 283f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.



**Recebido em 31/07/2020. Aceito em 11/09/2020.**

# DETALHAMENTO FONÉTICO-ACÚSTICO DAS SÍLABAS CCV NA FALA INFANTIL TÍPICA E COM DESVIO FONOLÓGICO

DETALLES FONÉTICO-ACÚSTICOS DE LAS SÍLABAS CCV EN EL HABLA INFANTIL TÍPICA  
Y CON DESVIACIÓN FONOLÓGICA

PHONETIC-ACOUSTIC DETAILING OF CCV SYLLABLES IN TYPICAL CHILDREN'S SPEECH  
AND WITH PHONOLOGICAL DISORDER

**Aline Mara de Oliveira\***

Universidade Federal de Santa Catarina

**Izabel Christine Seara\*\***

Universidade Federal de Santa Catarina

**Ronaldo Manguiera Lima Jr\*\*\***

Universidade Federal do Ceará

RESUMO: Este estudo experimental objetivou a caracterização fonético-acústica de encontros consonantais em sílabas CCV. Participaram do estudo crianças entre 5 e 6 anos com fala típica e com desvio fonológico. Os resultados mostraram que os dois grupos estão em processo de refinamento articulatorio dos gestos envolvidos na produção das sílabas CCV, apresentando os

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Professora Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Fonoaudiologia. E-mail: [aline.mara.oliveira@ufsc.br](mailto:aline.mara.oliveira@ufsc.br).

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo n. 308066/2018-9. E-mail: [izabel.seara@ufsc.br](mailto:izabel.seara@ufsc.br).

\*\*\* Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Professor Adjunto da Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução. E-mail: [ronaldojr@letras.ufc.br](mailto:ronaldojr@letras.ufc.br).

mesmos eventos acústicos que caracterizam tal refinamento, como desvozeamento, bloqueios orais e múltiplos *bursts*. No entanto, as crianças com desvio fonológico apresentaram esses eventos acústicos com maior ocorrência. Para esse grupo, foi constatado ainda que o rótico em sílabas CCV não foi produzido, no entanto, o VOT e as vogais núcleo apresentaram duração mais longa quando comparada à duração exibida nos dados do grupo de fala típica. Essas características parecem evidenciar que as crianças de fala atípica têm conhecimento fonológico quanto à presença de um segmento que ainda não é produzido por elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fala infantil atípica. Fala infantil típica. Encontros consonantais. Estudo fonético-acústico.

**RESUMEN:** Este estudio experimental tuvo como objetivo la caracterización fonética y acústica de los encuentros consonánticos en sílabas CCV. Participaron en el estudio niños de entre 5 y 6 años con habla típica y con desviación fonológica. Los resultados demuestran que ambos grupos están en el proceso de perfeccionamiento articulatorio de los gestos involucrados en la producción de las sílabas CCV, presentando los mismos eventos acústicos que caracterizan esta mejora, como ensordecimiento, bloqueos orales y múltiples *bursts*. Sin embargo, los niños con desviación fonológica presentaron estos eventos acústicos con mayor frecuencia. Para ese grupo, también se constató que el rótico en sílabas CCV no se produjo; sin embargo, el VOT y las vocales núcleo tuvieron una duración más larga en comparación con la duración que se muestra en los datos del grupo de habla típica. Esas características parecen demostrar que los niños de habla atípica tienen conocimiento fonológico en relación con la presencia de un segmento que todavía no producen.

**PALABRAS CLAVE:** Habla infantil atípica. Habla infantil típica. Agrupaciones consonánticas. Estudio de fonética y acústica.

**ABSTRACT:** This experimental study aimed at the phonetic-acoustic characterization of consonant clusters in CCV syllables. Children between 5 and 6 years old with typical speech and phonological disorders participated in the study. The results showed that the two groups are in the process of articulatory fine-tuning of the gestures involved in the production of CCV syllables, presenting the same acoustic events that characterize such refinement, such as devoicing, oral interruptions and multiple *bursts*. However, children with phonological disorders presented these acoustic events with greater frequency. For this group, we also found that the rhotic sound in CCV syllables was not produced; however, the VOT and the nuclear vowel had a longer duration when compared to the duration in the data of the typical speech group. These characteristics seem to show that children with atypical speech have phonological knowledge of the presence of a segment that is not yet produced by them.

**KEYWORDS:** Atypical children's speech. Typical children's speech. Consonantal clusters. Phonetic-acoustic study.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo caracterizar acusticamente a produção de sílabas CCV, cuja segunda consoante seja um tepe, produzidas por crianças brasileiras entre 5 e 6 anos de idade com fala típica e com desvio fonológico (fala atípica). Pesquisas (SILVEIRA, 2007; NISHIDA, 2009, BELANDO *et al.*, 2018, por exemplo) sobre encontros consonantais tautossilábicos, isto é, encontros consonantais na mesma sílaba, como aqueles presentes em estruturas silábicas CCV, têm reportado a presença de um elemento vocálico quando o tepe é produzido como segunda consoante. Nesse caso, as sílabas CCV do português brasileiro (doravante PB) são constituídas de plosivas ou fricativas + tepe.

Na literatura, encontramos estudos acústicos referentes à produção de sílabas CCV, como Nishida (2009), que, investigando as sílabas do PB constituídas de plosivas + tepe + vogal, produzidas por adultos brasileiros, identificou um elemento vocálico entre as consoantes plosivas e o tepe. Para esse autor, a estrutura de formantes do elemento vocálico que antecede o tepe é semelhante à qualidade da vogal nuclear da sílaba CCV. Esse fato permite dizer que a vogal núcleo<sup>1</sup> é entrecortada pelo tepe. Silveira (2007), também analisando acusticamente esses encontros consonantais, detectou a presença de um elemento vocálico, no entanto, com qualidade acústica significativamente diferente das vogais núcleo correspondentes.

Ainda com relação às consoantes oclusivas que constituem as sílabas CCV, Cristofolini (2013) trata da produção dessas consoantes e de especificidades acústicas encontradas na fala de crianças de 6 a 12 anos de idade, que remetem a um refinamento articulatório

<sup>1</sup> No presente estudo, denominamos a vogal que ocupa o núcleo das sílabas CCV e CV de *vogal núcleo*, conforme Silveira (2007).

ao longo dos anos. Nesse estudo, a autora indicou que, após a aquisição fonológica, ocorre um período de refinamento dos gestos articulatórios envolvidos na produção de fala. Como nossos sujeitos de pesquisa têm idades entre 5 e 6 anos, observaremos também eventos acústicos que possam caracterizar diferentes evoluções em relação a esse período de refinamento articulatório de crianças com fala típica e com desvio fonológico.

Portanto, no presente estudo, considerando que, conforme aponta Cristofolini (2013), a criança, depois do período de aquisição fonológica, ainda esteja em processo de refinamento articulatório dos gestos envolvidos na produção das consoantes plosivas e fricativas, buscamos verificar, a partir de análises qualitativa e quantitativa, se as consoantes que constituem as sílabas CCV, produzidas por crianças entre 5 e 6 anos com fala típica e atípica, apresentam características acústicas que indiquem que os dois grupos estejam em processo de refinamento articulatório. Para isso, procuraremos também características desse refinamento articulatório em função das particularidades que definem os dois grupos de crianças estudados.

Ao investigar a duração de sílabas CCV e CV em crianças com desenvolvimento típico de linguagem e em crianças com desvio fonológico, Vassoler (2016) identificou valores de duração absoluta e relativa que, independente da condição clínica da criança, foram maiores nas sílabas CCV se comparadas às sílabas CV. Entretanto, ao comparar a duração das sílabas CCV produzidas pelas crianças típicas com crianças com desvio fonológico, não houve diferença estatisticamente significativa. Por esse fato, faremos uma análise detalhada das consoantes e vogais que constituem as sílabas CCV, produzidas pelos dois grupos de crianças, para verificar se há diferenças entre o grupo de fala típica e atípica.

Desse modo, nesta análise, a partir dos resultados de Vassoler (2016), observaremos dados relacionados à duração do VOT em sílabas iniciadas por oclusivas e da vogal núcleo das sílabas CCV e CV que serão comparados entre os dois grupos de crianças, verificando diferenças que sejam estatisticamente relevantes. Os resultados certamente complementarão os achados desses estudos anteriores (OLIVEIRA; BERTI, 2018; VASSOLER, 2016; CRISTOFOLINI, 2013), apontando os elementos que podem trazer diferenças para os grupos em investigação neste estudo. Verificaremos também a presença ou ausência acústica do elemento vocálico que antecede o tepe; e a duração e frequência dos formantes desse elemento vocálico e da vogal núcleo produzidas pelas crianças que apresentarem o tepe nas sílabas CCV. Além disso, identificaremos os demais tipos de róticos produzidos pelas crianças e os eventos acústicos que não sejam comuns na fala adulta.

Considerando esta análise acústica detalhada dos dados, pretendemos com este estudo responder às seguintes questões de pesquisa:

- (1) Qual é o comportamento acústico de consoantes CCV na fala típica e atípica, observando a produção do rótico, o vozeamento/desvozeamento de consoantes vozeadas, a produção da vogal de apoio e da vogal núcleo e a duração do VOT?
- (2) Que diferenças podem ser constatadas considerando a evolução do refinamento articulatório encontrado na fala típica e na fala atípica?

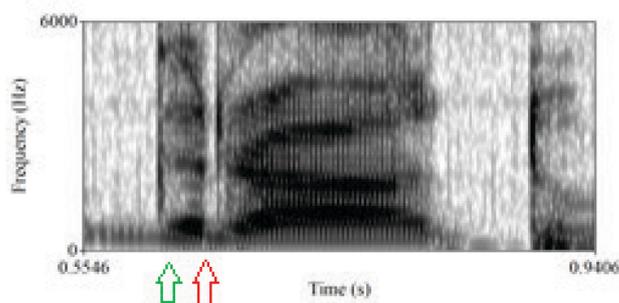
Para alcançar os objetivos pretendidos e responder às questões de pesquisa anteriormente colocadas, este texto apresentará na sequência uma revisão de literatura, tratando de pesquisas concernentes à produção de sílabas CCV e dos elementos vocálicos e consonantais que compõem tais sílabas. Em seguida, serão descritos os procedimentos metodológicos empregados no presente estudo e os resultados obtidos. Após essa etapa, apresentaremos as respostas às questões de pesquisa e nossas considerações finais.

## 2 CARACTERÍSTICAS ACÚSTICO-ARTICULATÓRIAS DE SÍLABAS CCV

Como iremos analisar detalhadamente os dados produzidos por dois grupos de crianças, primeiramente concernentes às sílabas CCV, constituídas de consoante+rótico+vogal, faremos inicialmente uma revisão de estudos que tratam de *onsets* complexos, como os aqui investigados, tanto na fala adulta quanto na fala infantil.

A ocorrência de um elemento vocálico entre as consoantes e o tepe, em sílabas com encontros consonantais tautossilábicos (CCV), foi identificada em vários estudos (CAGLIARI, 2002; SILVEIRA, 2007; SILVEIRA; SEARA, 2008; NISHIDA, 2009). O elemento

vocálico pode ser denominado como abertura oral (SILVA, 1996); elemento vocálico (NISHIDA, 2009) ou vogal de apoio (SILVEIRA, 2007), podendo surgir nas estruturas silábicas do tipo  $C_1C_2V$  ou  $C_1VC_2$ , quando  $C_2$  é o tepe. Esses autores verificaram também que o tepe apresenta, articulatoriamente, uma oclusão bastante breve (quando comparada à oclusão presente nas consoantes oclusivas) (CLARK; YALLOP, 1995; SILVA, 1996; SILVEIRA, 2007). Acusticamente, observa-se uma região de muito baixa energia (devido ao rápido fechamento da oclusão oral), que é representada em um espectrograma por “um espaço praticamente vazio” (SILVA, 1996, p. 18). Observe, na Figura 1, um exemplo de produção de um tepe:



**Figura 1:** Espectrograma de um exemplo de produção de um tepe na palavra *grato* (fala infantil).

**Fonte:** elaboração dos autores

Na Figura 1, podem ser observados os eventos acústicos que caracterizam a produção de um tepe: a vogal de apoio (seta verde) e a região de baixa intensidade (seta vermelha). Como esse elemento vocálico ocorre para “apoiar” o tepe, uma vez que no PB não é possível ocorrer dois sons de natureza descontínua lado a lado, a produção desse elemento faz com que o tepe sempre ocupe uma posição intervocálica (SILVA, 1996). O tepe é caracterizado por apresentar descontinuidade espectral (isto é, quando a ponta da língua toca a região alveolar, há uma breve interrupção da passagem do ar pelo trato vocal), irregularidade acústica<sup>2</sup> e baixa amplitude na forma de onda. Trata-se, portanto, de um som muito breve e descontínuo (NISHIDA, 2009).

As sílabas constituídas por obstruintes + vogal (CCV) no PB são compostas de plosivas ou fricativas + vogal de apoio + tepe + vogal núcleo. A produção desse elemento vocálico que antecede o tepe, no entanto, não é um fenômeno exclusivo do PB, visto que ocorre em outras línguas, como no irlandês moderno e no espanhol (SILVEIRA, 2007). Os valores obtidos pelos dois primeiros formantes (F1 e F2) dessa vogal de apoio variam de uma língua para outra (CRISTÓFARO-SILVA; ALMEIDA, 2008).

No que se refere ao PB, não se conhecia a natureza do evento que ocorria entre a obstruinte e o tepe, a não ser que se assemelhava a uma vogal. Estudos sobre o rótico em encontros consonantais tautossilábicos, como o de Silva (1996), a partir de um detalhamento acústico de consoantes líquidas, verificou que o tepe, presente no *onset* de sílabas CCV, sempre se apoia em duas vogais. Pesquisas ainda indicam que a vogal anterior ao tepe e a vogal núcleo da sílaba CCV que segue o tepe apresentam diferenças em duração, porém frequências de ressonância semelhantes (SILVA, 1996; NISHIDA, 2009). Silveira (2007), também tratando de encontros tautossilábicos, apontou, no entanto, para elementos vocálicos distintos. Silveira e Seara (2008) observaram que a qualidade acústica da vogal de apoio difere da vogal núcleo correspondente, tanto em altura quanto em anterioridade/posterioridade. Assim, as autoras apuraram que a vogal de apoio que antecede uma vogal núcleo anterior alta também se apresenta como anterior alta, só que significativamente<sup>3</sup> menos alta e menos anterior do que a vogal núcleo. A vogal de apoio que antecede a vogal núcleo baixa é antecederida por uma vogal de apoio significativamente menos baixa. Entretanto, a vogal de apoio que antecede uma vogal núcleo posterior alta apresenta altura e anterioridade semelhantes à da vogal núcleo. Observe, na Tabela 1, adaptada de Silveira e Seara

<sup>2</sup> Essa irregularidade acústica é vista como “[...] uma irregularidade de energia de produção que se revela na forma da onda, como a porção em que os períodos são Irregulares e sua amplitude quase atinge zero (durante o início do fechamento), para depois voltar a ter um valor mais alto (durante o final do fechamento)” (SILVA, 1996, p. 67).

<sup>3</sup> Para observação das diferenças entre as médias dos formantes das vogais núcleo e de apoio, foi usado o teste t e os resultados mostraram valores de  $p < 0,001$ . Foi analisado um total de 480 dados.

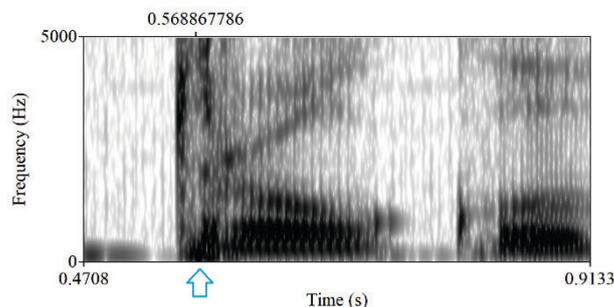
(2008), os valores obtidos para F1 (altura vocálica) e F2 (anterioridade-posterioridade vocálica) em palavras isoladas e em contexto de oclusivas, foco de nosso estudo, para ambos os sexos:

		Masculino					
Vogais	[i]		[a]		[u]		
Formantes	F1	F2	F1	F2	F1	F2	
VA	369	1748	534	1387	370	1193	
VN	292	2149	733	1432	347	1053	
		Feminino					
Vogais	[i]		[a]		[u]		
Formantes	F1	F2	F1	F2	F1	F2	
VA	440	2144	584	1813	438	1512	
VN	363	2665	948	1623	382	952	

**Tabela 1:** Média da frequência dos formantes da vogal de apoio e da vogal núcleo em encontros consonantais tautossilábicos formados por consoante oclusiva + [r] em palavras isoladas.

**Fonte:** adaptado de Silveira e Seara (2008, p. 41)

Costa (2011), analisando o rotacismo, fenômeno de alternância entre a líquida e o rótico, em *onsets* complexos, observou a presença de duas variantes do rótico no *onset* de sílabas CCV: o tepe (68,67%) e a aproximante (27,22%), que foram as variantes mais frequentemente empregadas. Assim, dentre as produções esperadas de róticos em sílabas CCV, poderemos encontrar a produção de tepes, aproximantes e ainda de vibrantes<sup>4</sup>. Uma aproximante, diferentemente do tepe, não se caracteriza por um movimento de contato entre os articuladores, mas apenas de uma aproximação entre eles, podendo ocorrer ainda um contato de ponta de língua com superfície bastante reduzida. Acusticamente, essa consoante apresenta energia contínua. Observe, na Figura 2, um exemplo de produção de uma aproximante:



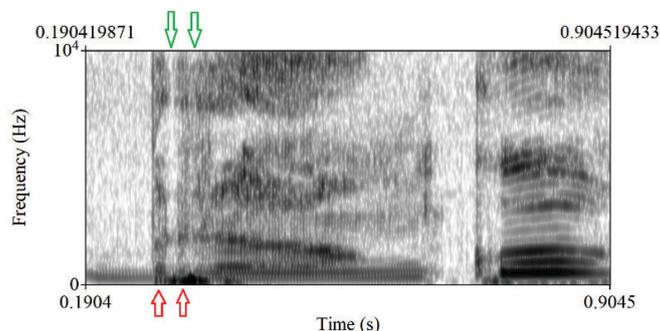
**Figura 2:** Espectrograma de um exemplo de produção de uma aproximante na palavra *grato* (fala infantil)

**Fonte:** elaboração dos autores

Na Figura 2, podemos verificar pelo espectrograma que há amplitude contínua entre a região do rótico (seta azul) e da vogal que o segue e não há nenhuma indicação de bloqueio oral.

<sup>4</sup> A observação da produção de vibrantes em *onset* complexo na fala adulta é bastante incomum, já que elas estariam apenas presentes em posição final de sílaba (coda silábica). No entanto, na inspeção dos dados das crianças aqui investigadas, foi observada a produção de vibrantes.

Uma vibrante, assim como o tepe, possui, como características comuns, a presença de oclusão oral ou fechamento oral, descrito acusticamente pela baixa amplitude, e elementos vocálicos ou fechamentos orais, descritos como um contínuo em energia com estruturas formânticas. Observe, na Figura 3, um exemplo da produção de uma vibrante:



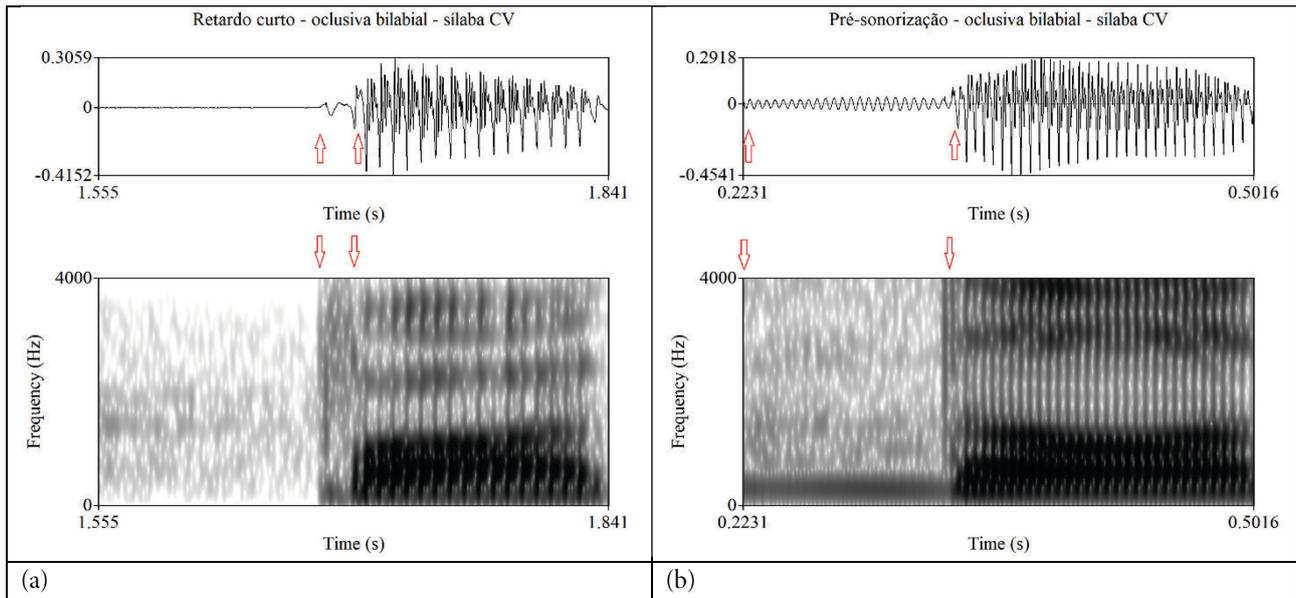
**Figura 3:** Espectrograma de um exemplo de produção de uma vibrante na palavra *branco* (fala infantil)

**Fonte:** elaboração dos autores

Na Figura 3, observamos as características acústicas de uma consoante vibrante, tais como regiões de baixa amplitude (setas verdes), que indicam o fechamento oral, e regiões de um contínuo com estruturas formânticas (setas vermelhas), indicando a abertura oral.

Outro elemento que compõe as sílabas em estudo, no caso de a primeira consoante ser uma oclusiva, é o *Voice Onset Time* (VOT) (KELLER, 1994; STEVENS, 1998; KLEIN, 1999; CRISTOFOLINI, 2013; dentre outros). As consoantes oclusivas não-vozeadas são produzidas com diferentes momentos: (a) uma obstrução total dos articuladores sem vibração das pregas vocais, (b) sua soltura da oclusão, gerando algumas vezes uma explosão (*burst*) e (c) uma fase de transição para o início da vogal. As consoantes oclusivas vozeadas são produzidas com os seguintes momentos: (a) uma obstrução total dos articuladores com a vibração simultânea das pregas vocais (vozeamento), (b) seguida pela soltura dessa oclusão, podendo também gerar uma explosão (*burst*). O VOT é uma medida de tempo que, para as oclusivas não-vozeadas, compreende os momentos (b) e (c). Para as oclusivas vozeadas, compreende os momentos (a) e (b).

As consoantes oclusivas do PB (bilabiais, dentais-alveolares e velares) são classificadas a partir de duas categorias de VOT: pré-vozeamento e retardo curto. O pré-vozeamento é assim denominado porque, como vimos anteriormente, as oclusivas vozeadas apresentam vozeamento antes da soltura da oclusão. Os valores de VOT de pré-vozeamento recebem um sinal negativo apenas para indicar que o vozeamento é anterior ao *burst*, pois, sendo o VOT uma medida de tempo, não poderia ser negativa. O retardo curto compreende um pequeno tempo entre a soltura e o início do vozeamento do segmento adjacente e ocorre em oclusivas não-vozeadas. Veja, na Figura 4(a), um exemplo de retardo curto e, na Figura 4(b), um exemplo de pré-vozeamento de oclusivas bilabiais não-vozeada e vozeada, respectivamente:



**Figura 4:** Forma-de-onda e espectrograma de oclusivas bilabiais (a) não-vozeada e (b) vozeada

**Fonte:** elaboração dos autores

Pela Figura 4, podemos observar as duas categorias de VOT do PB. O retardo curto, que neste caso corresponde a uma duração de 21ms, é exibido em (a) e compreende as regiões entre as duas setas vermelhas. O pré-vozeamento, que aqui corresponde a uma duração de (-)113ms, é exibido em (b) entre as duas setas vermelhas. Assim, a duração do VOT das consoantes oclusivas, produzidas pelos dois grupos de crianças, também será averiguada com a finalidade de observar se existem diferenças relevantes entre as produções das crianças em estudo.

Pesquisas sobre a produção de plosivas e fricativas na fala infantil típica também têm identificado produções que evidenciam que a fala infantil está em período de “refinamento articulatório” (CRISTOFOLINI, 2013; CEMIN, 2014; CEMIN; SEARA, 2017). Cristofolini (2013) realizou uma inspeção visual de segmentos plosivos e fricativos produzidos por grupos de crianças com fala típica com idades entre 6 e 12 anos, e fez um levantamento de características acústicas que diferiam do considerado habitual para os dados analisados. Seriam essas as características que perpassam o período de refinamento articulatório. A autora denominou essas características de especificidades acústicas ou características não habituais, e as definiu como: (a) segmentos plosivos não-vozeados com duplo *burst*; (b) plosivos não-vozeados com múltiplos *bursts*; (c) plosivos não-vozeados com vozeamento na porção do silêncio do segmento; (d) plosivos não-vozeados com *burst* vozeado; (e) plosivos não-vozeados totalmente vozeados; (f) plosivos vozeados com duplo *burst*; (g) plosivos vozeados com múltiplos *bursts*; (h) plosivos vozeados com interrupções no vozeamento na porção inicial do segmento; (i) plosivos vozeados com interrupção do vozeamento na porção medial do segmento; (j) plosivos vozeados com interrupções no vozeamento na porção final do segmento (CRISTOFOLINI, 2013).

Caracterizados os elementos a serem investigados no presente estudo, na seção a seguir, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos.

### 3 METODOLOGIA

Os dados acústicos analisados neste estudo fazem parte do banco de dados coletado por Vassoler (2016). Na sequência, apresentamos o detalhamento da metodologia, considerando: participantes; *corpus* para gravação, procedimentos de coleta e etiquetagem dos dados; análise acústica e estatística dos dados.

### 3.1 PARTICIPANTES

Seis crianças monolíngues e falantes do PB, com idades entre 5 e 6 anos, constituem os sujeitos de pesquisa e foram avaliadas por um fonoaudiólogo da Clínica de Fonoaudiologia da UNESP (Marília, SP - Brasil), que auxiliou na constituição de dois grupos de crianças, caracterizados como de fala típica e de fala com desvio fonológico (fala atípica). Cada grupo foi composto por 3 crianças.

Os critérios de inclusão para selecionar as crianças com desvio fonológico foram: crianças com dificuldades de produção de encontro consonantal e ausência de comorbidades (tais como: presença de distúrbio de linguagem; de alterações anatômicas e morfológicas que prejudicam o processo de produção da fala - por exemplo, fissura labial e palatina). Os critérios de exclusão foram a presença de otologia e/ou alterações auditivas. E ainda, para ambos os grupos de crianças, os critérios de exclusão foram: presença de alterações intelectuais e neurológicas; presença de alterações anatomorfológicas que comprometam o processo de produção de fala (como, por exemplo, fissura lábio-palatina) e de alterações otológico/auditivas.

Tanto as crianças quanto seus responsáveis assentiram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este estudo foi aprovado pela Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília sob o nº 0974/2014 e foi pautado nas diretrizes e nas normas regulamentadoras de pesquisas, envolvendo seres humanos, determinadas pelo Conselho Nacional de Saúde nas resoluções 466/12 e 510/16, respectivamente.

### 3.2 CORPUS E COLETA DE DADOS

O *corpus*, contendo as sílabas-alvo CCV e CV, foi o mesmo utilizado por Miranda e Cristófaros-Silva (2011)<sup>5</sup>, que também pesquisavam a produção das sílabas CCV na fala infantil, cuja segunda consoante era uma líquida não-lateral. Veja, no Quadro 1, os pares de palavras gravados pelos dois grupos de crianças do presente estudo:

Vogais-núcleo <sup>6</sup>	CCV	CV <sup>7</sup>
[a]	prato - grato	pato - gato
[ɛ]	prego - pressa	pego - peça
[i]	frita	fita
[ɔ]	troca	toca
[o]	broa - troco	boa - toco
[u]	bruxa	bucha

**Quadro 1:** Palavras que formaram pares mínimos gravados pelos dois grupos de crianças (fala típica e com desvio fonológico)

**Fonte:** elaboração dos autores

A amostra de fala foi coletada com os seguintes equipamentos: ultrassom portátil, modelo DP 6600, contendo transdutor acoplado a um computador, microfone unidirecional e estabilizador de cabeça. Foram coletados 30 dados para cada participante, no entanto,

<sup>5</sup> As autoras tinham, como participantes, crianças entre 3:3 e 4:6 anos, portanto, mais jovens do que as que aqui pesquisamos.

<sup>6</sup> Remarcamos que, no *corpus* selecionado para o presente estudo, não havia par mínimo com a vogal [e].

<sup>7</sup> As palavras *pego* e *toco* foram solicitadas a serem produzidas como [ˈpɛgɔ] e [ˈtokɔ], respectivamente, uma vez que as palavras que completavam seus pares mínimos (*prego* e *troco*) foram produzidas como [ˈpɾɛgɔ] e [ˈtrɔkɔ], respectivamente.

tivemos de descartar alguns desses dados em função de sua pouca qualidade, levando em conta as análises acústicas necessárias para o presente estudo. A Tabela 2 apresenta o número de dados de cada participante e de cada grupo:

Grupo	Fala típica				Fala atípica			
	Participante	T1	T2	T3	Total	A1	A2	A3
Número de dados	29	29	26	84	29	30	30	89

**Tabela 2:** Número de dados coletados por participante e por grupo

**Fonte:** elaboração dos autores

Os dados foram capturados e analisados pelo Programa *Articulate Assistant Advanced* (ARTICULATE INSTRUMENTS, 2019). Os sinais acústicos e de imagem foram registrados simultaneamente com o uso do *software* AAA, acoplado a um sincronizador entre as imagens e os dados acústicos correspondentes. No presente estudo, trataremos apenas dos dados acústicos.

### 3.3 ETIQUETAGEM DOS DADOS

Os dados foram etiquetados em três camadas, considerando-se: na primeira camada, o tipo de rótico produzido, a vogal de apoio (VA) e a vogal-núcleo (VN) das sílabas CCV e CV, e o VOT. Na segunda camada, foram etiquetados os eventos acústicos que caracterizavam as produções de fala típica e atípica e, na terceira camada, a palavra produzida.

### 3.4 ANÁLISE ACÚSTICA DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizamos um *script*<sup>8</sup> que coleta automaticamente os parâmetros aqui observados (duração e frequência). Por conta da brevidade de alguns dos segmentos aqui tratados, como, por exemplo, as vogais de apoio, este *script* coleta os dados em 5 pontos dentro de cada som analisado. Isso quer dizer que, dentro da região etiquetada como segmento em análise, foi usada a seguinte definição dos pontos de coleta dos formantes:

```
#inicio do segmento (tp1)
tp1 = tp_ini
#fim do segmento (tp5)
tp5 = tp_fim
#meio do segmento (tp2, tp3, tp4)
tp3 = (tp_ini+tp_fim)/2
tp2 = (tp_ini+tp3)/2
tp4 = (tp3+tp_fim)/2
```

Essa quantidade de pontos coletados nos permitiu a verificação da consistência de cada um deles e o descarte daqueles que tenham sido coletados inadequadamente pela má resolução do algoritmo de análise das frequências, em função da brevidade desses sons. Na maior parte dos casos, foram coletados os formantes referentes ao ponto medial do segmento (tp3). Tanto as etiquetas quanto as análises dos dados foram feitas a partir do *software* de análise de fala PRAAT (BOERSMA; WENINK, 2016).

<sup>8</sup> *Script* desenvolvido por Fernando Santana Pacheco (2008).

### 3.5 ANÁLISE ESTATÍSTICA

Com o auxílio do *software* R (R CORE TEAM, 2020), foi verificado o grau de correlação entre as durações da vogal de apoio e da vogal núcleo com o Coeficiente de Correlação de Pearson. A classificação do grau de correlação ( $r$ ), ou seja, da força entre as variáveis foi analisada a partir dos seguintes parâmetros: fraco, quando  $0 < r \leq 0,4$ ; moderado, quando  $0,4 < r \leq 0,7$ ; e forte, quando  $0,7 < r \leq 1,0$ . A comparação entre as durações relativas das vogais de apoio e núcleo foi feita pela Análise Anova Multivariada e pelo teste *post hoc* *scheffe*. Foram consideradas correlações com significância estatística as que apresentaram  $p \leq 0,05$ .

Com as medidas de VOT, foram utilizados testes-t de uma amostra e de duas amostras não-pareadas, rodados no R (R CORE TEAM, 2020). Por fim, com os dados de ocorrência dos eventos acústicos, um teste de qui-quadrado foi também conduzido no R (R CORE TEAM, 2020).

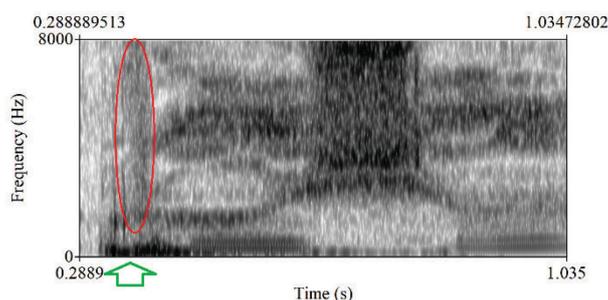
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados das análises dos róticos, da vogal de apoio, do VOT, das vogais núcleo em sílabas CCV e CV e, finalmente, dos eventos acústicos observados na fala típica e atípica

### 4.1 RÓTICOS

Dentre as produções de róticos apresentadas pelo grupo de crianças típicas, verificou-se a presença de vibrantes como segunda consoante de sílabas  $C_1C_2V$ . Esse tipo de rótico em sílabas CCV não é habitual na fala adulta, sendo, nesse caso, geralmente encontrado apenas em *onset* simples e em coda silábica. No entanto, as vibrantes produzidas pelas crianças corresponderam a 21% dos dados.

Além das vibrantes, foi observada também uma única produção de um tepe espirantizado na palavra *bruxa*. Espirantização envolve sobreposição de ruído fricativo (SILVA, 2002) em diferentes graus. Observe a Figura 5:



**Figura 5:** Espectrograma do tepe espirantizado, produzido por uma das crianças de fala típica na palavra *bruxa*.

**Fonte:** elaboração das autoras

Na Figura 5, é possível visualizar um ruído fricativo na região circulado em vermelho. Essa sobreposição de ruído sobre o rótico produzido (na seta verde) caracteriza-o como espirantizado. Esse tipo de produção também ocorre em dados de fala adulta.

Apresentamos, na Tabela 3, os resultados referentes a todos os róticos produzidos por cada uma das seis crianças em sílabas CCV, foco de nossa investigação:

Rótico	Fala típica				Fala atípica			
	T1	T2	T3	Total	A1	A2	A3	Total
tepe	08	10	14	38%	0	0	0	0%
tepe espirantizado	01	0	0	2%	0	0	0	0%
vibrante	12	06	0	21%	0	0	0	0%
aproximante	05	12	09	31%	0	0	0	0%
produções sem r	03	01	03	8%	29	30	30	100%
Total	29	29	26	100%	29	30	30	100%

**Tabela 3:** Produções de róticos apresentadas pelos dois grupos de crianças em sílabas CCV.

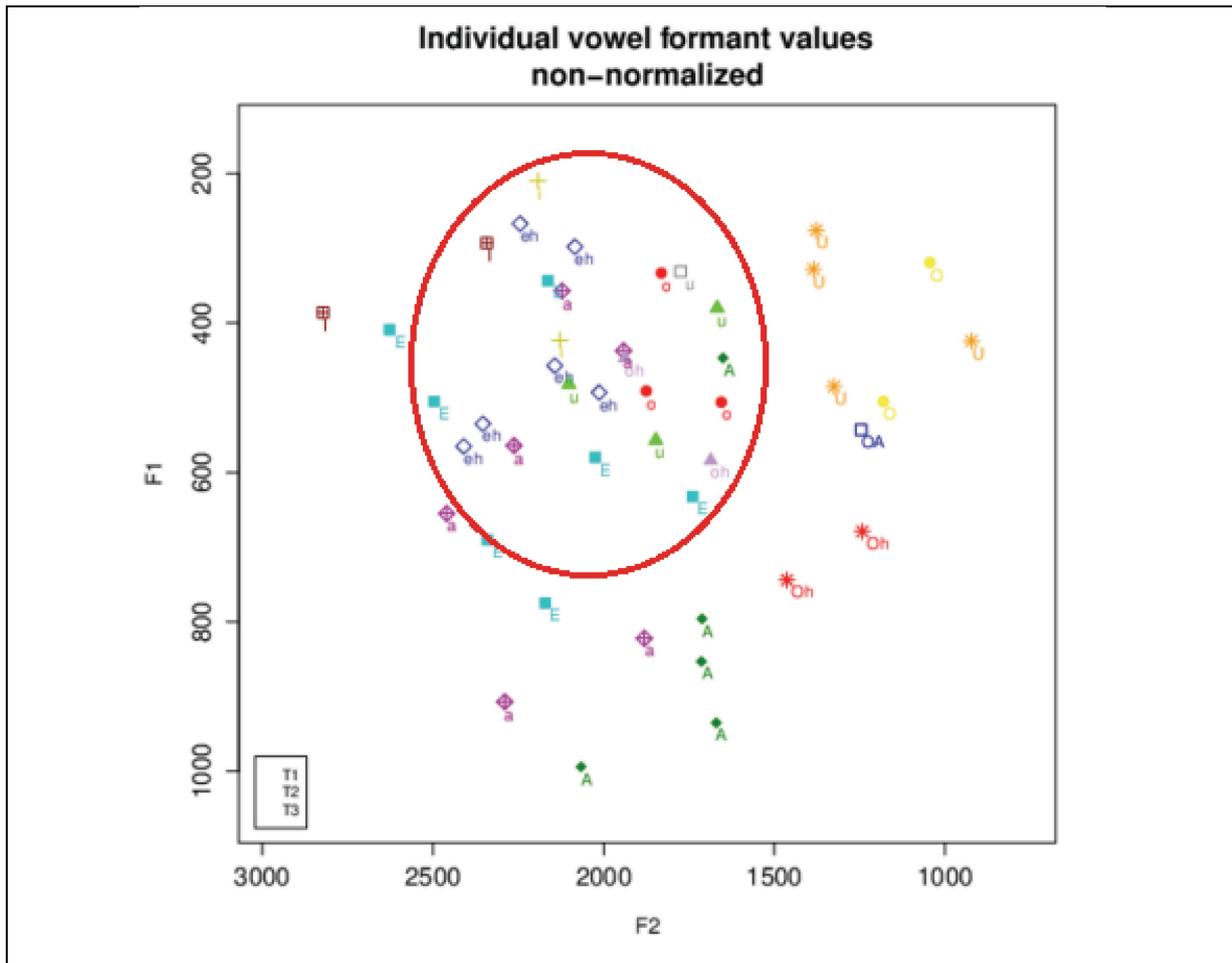
**Fonte:** elaboração dos autores

Na Tabela 3, são exibidas as frequências de ocorrência dos tipos de róticos produzidos por cada grupo de crianças (fala típica e atípica). Nessa tabela, é possível verificar que crianças com desvio fonológico (fala atípica) não apresentaram o rótico em nenhuma de suas produções de sílabas CCV. No entanto, nas produções de crianças de fala típica, a ausência do rótico foi observada em apenas 8% dos dados.

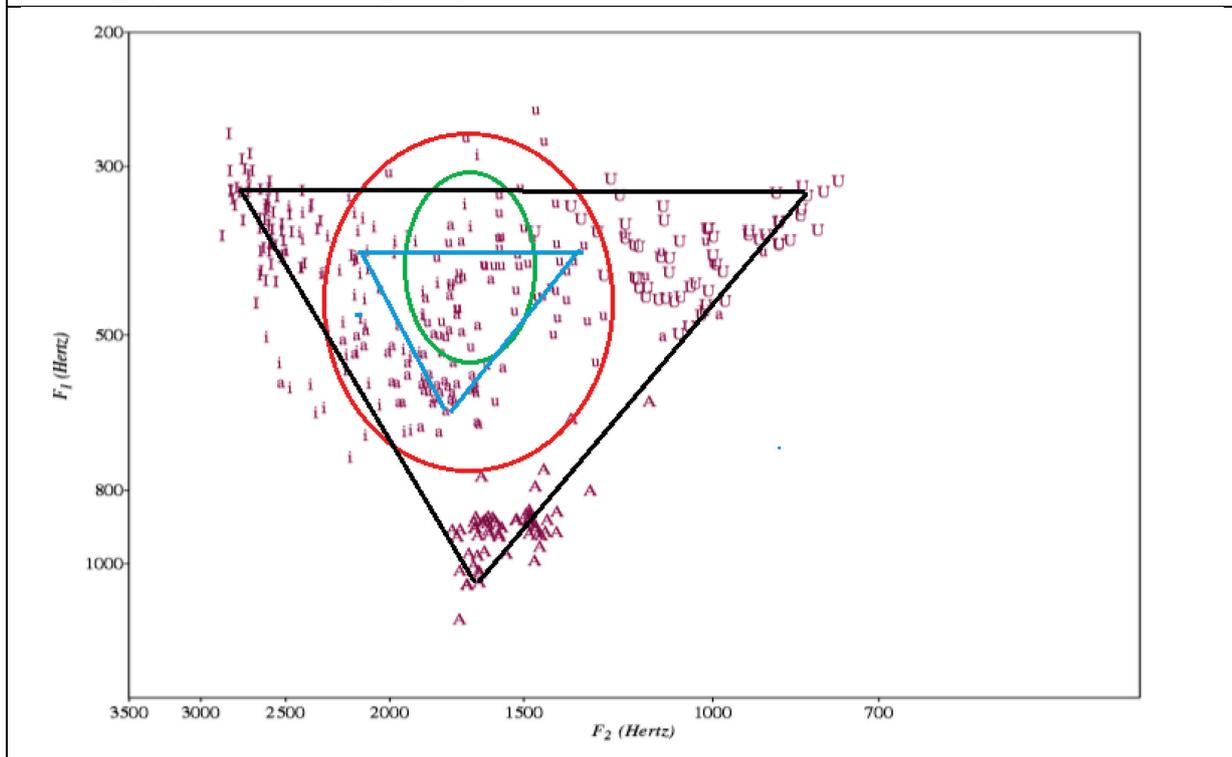
Ainda, pela Tabela 3, podemos observar que os róticos mais frequentes produzidos pelas crianças de fala típica foram: o tepe (38%), conforme Figura 1, a aproximante (31%), conforme Figura 2, e a vibrante (21%), conforme Figura 3.

#### 4.2 VOGAL DE APOIO E VOGAL NÚCLEO EM SÍLABAS C+[r]+V

Considerando agora apenas as produções de tepe, analisaremos as frequências de ressonância (formantes) – F1 e F2 – das vogais de apoio e das vogais núcleo, apresentadas nas produções das crianças de fala típica. Observe a Figura 6:



dados do grupo de crianças de fala típica do presente estudo



(b) dados adaptados de Silveira (2007:52)

**Figura 6:** Espaço acústico vocálico (F1 x F2) das vogais de apoio (em minúsculas) e das vogais núcleo (em maiúsculas): (a) dados das crianças com fala típica investigadas<sup>9</sup>; (b) dados analisados em Silveira (2007), adaptados, a partir da produção de adultos femininos

**Fonte:** em (a) elaboração das autoras; em (b) adaptado de Silveira (2007, p. 52)

Na Figura 6, foi feita a plotagem de dados referente aos dois primeiros formantes vocálicos das vogais de apoio e das vogais núcleo das sílabas CCV: em (a), produzidas pelas crianças do grupo de fala típica e, em (b), por mulheres adultas, analisadas em Silveira (2007:52). Pelos gráficos, podemos observar que, assim como colocado por Silveira (2007), os dados das crianças (círculo vermelho em 6(a)) e das mulheres (círculo verde em 6(b)), referentes às vogais de apoio, se mostram centralizados. Nos dados apresentados por Silveira (2007) (Figura 6(b)), verificamos que a maior parte das vogais de apoio parece indicar uma redução do espaço vocálico (triângulo em azul na Figura 6(b)), quando comparado ao espaço vocálico das vogais núcleo (triângulo em preto na Figura 6(b)). Silveira e Seara (2008) ratificam essa colocação quando dizem que os formantes vocálicos (F1 e F2) das vogais de apoio são diferentes dos formantes apresentados pelas vogais núcleo correspondentes, apesar de evidenciarem qualidade vocálica da vogal do núcleo. As autoras encontraram diferenças para a vogal alta anterior e a baixa (teste t com  $p < 0,001$ ). Nesses casos, verificaram que a vogal de apoio que antecede uma vogal núcleo alta anterior é também vogal alta anterior, porém menos alta e menos anterior do que a vogal núcleo correspondente; e a vogal de apoio que antecede a vogal núcleo baixa é uma vogal de apoio menos baixa. Todavia, nos dados da fala adulta, um certo número de vogais de apoio exibe uma sobreposição no espaço acústico vocálico (círculo em verde na Figura 6(b)), situando-se em uma região bastante centralizada.

Ao observarmos os dados das crianças com fala típica, veremos que não podemos ratificar a redução do espaço acústico vocálico, encontrada nos dados de Silveira (2007), haja vista a centralização bastante evidente das vogais de apoio em relação às vogais núcleo das sílabas CCV, evidenciando uma grande sobreposição das vogais de apoio (círculo em vermelho na Figura 6(a)), produzidas pelas crianças de fala típica. Nos casos em que há sobreposição, parece ficar evidente a produção de vogais centralizadas. Nesse ponto, a produção das crianças de fala típica apresenta semelhanças com a produção adulta; no entanto, também se diferencia por não apresentar redução no espaço acústico das vogais de apoio, conforme indicado em dados de fala adulta.

Passemos agora à análise temporal, investigando se as durações absoluta e relativa das vogais em estudo estão correlacionadas, conforme apontado por Silveira (2007) para os dados de adultos. Segundo a autora, quanto maior a vogal núcleo, maior a vogal de apoio.

Na Tabela 4, apresentamos os resultados das análises da duração das vogais de apoio e suas correspondentes vogais núcleo. Outros estudos (SILVEIRA e SEARA, 2008; NISHIDA, 2009; RAMÍREZ, 2006) observaram que a duração das vogais de apoio apresentou diferenças estatisticamente significativas em relação à duração da vogal núcleo e que a duração das vogais de apoio tem, em média, um terço da duração das vogais núcleo, ou seja, em torno de 30%. Calculamos também, para os nossos dados, a duração relativa da vogal de apoio com respeito à vogal núcleo (VA/VNx100) e os resultados mostraram que as vogais de apoio produzidas pelas crianças de fala típica são bem menores do que as produzidas pelos adultos, uma vez que correspondem, em média, a 12% da duração das vogais núcleo, tanto considerando a duração absoluta dessas vogais, quanto a duração relativa<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> A plotagem desses dados (em Hertz) foram obtidas a partir do site de normalização, disponível em: <http://lingtools.uoregon.edu/norm/norm1.php>. Nessa plotagem, não foi feita a normalização para que se pudesse compará-la aos dados apresentados em Silveira (2007, p. 52).

<sup>10</sup> Lembramos que a duração relativa das vogais de apoio e núcleo foram calculadas, para normalização, em relação à duração das palavras, já que todas as palavras são dissilábicas.

Vogais	Duração absoluta (em ms) <sup>11</sup>			Duração relativa (%)		
	VN	VA	(VA/VNx100)	VN	VA	(VA/VNx100)
[a]	187	17	9%	36,00	3,58	10%
[ɛ]	214	27	13%	34,01	4,18	12%
[i]	160	22	14%	22,59	3,88	18%
[ɔ]	118	14	12%	27,04	3,20	12%
[o]	286	37	13%	49,03	6,17	13%
[u]	243	23	10%	30,43	2,70	9%

**Tabela 4:** Duração absoluta (ms) e relativa (%) das vogais de apoio e núcleo emitidas pelas crianças de fala típica que produziram o tepe como segunda consoante de sílabas CCV

**Fonte:** elaboração dos autores

Na análise do parâmetro duracional, foi verificado que, diferentemente do encontrado na fala adulta em que há correlação positiva entre a duração desses dois elementos vocálicos, ou seja, quanto maior a vogal núcleo, maior a vogal de apoio (SILVEIRA, 2007), nossos resultados apontaram não haver correlação entre essas vogais (-0,09). Esses dados mostram novamente diferenças em relação à fala adulta.

Apresentados os resultados concernentes às sílabas CCV que foram produzidas com o tepe que corresponderam apenas a dados de crianças do grupo de fala típica, já que as de fala atípica não produziram o rótico, passemos às análises temporais que envolvem o VOT das oclusivas e as vogais núcleo das sílabas CCV e CV, produzidas na fala dos dois grupos de crianças (típico e atípico).

#### 4.3 VOICE ONSET TIME

Levando em conta que, no estudo de Vassoler (2016) com os mesmos informantes, não foram observadas diferenças estatísticas nas durações de sílabas CCV entre crianças dos grupos de fala típica e atípica, vamos averiguar os elementos internos às sílabas, ou seja, a duração do VOT e das vogais do núcleo das sílabas CCV. Nesse caso, nosso objetivo é verificar se existem diferenças entre os dados dos dois grupos que possam indicar que as crianças com a fala atípica apresentam características em suas produções que parecem sugerir o seu conhecimento fonológico quanto à presença de um segmento que ainda não é produzido por elas. Vamos então seguir na busca por mais indícios dessa questão, averiguando primeiramente os valores de VOT (*Voice Onset Time*) das consoantes oclusivas, que eram maioria<sup>12</sup> nos pares de palavras produzidos.

<sup>11</sup> Salientamos que alguns resultados de duração não espelham o que ocorre na fala adulta e acreditamos que isso tenha ocorrido por conta do refinamento motor ainda necessário para a produção dos sons em análise. Isso parece ter trazido também alterações nas produções das vogais, por exemplo, a vogal aberta [ɔ], que apresenta duração intrínseca menor do que as fechadas. Essas alterações parecem ter sido a razão da falta de correlação entre os resultados da vogal de apoio e da vogal do núcleo.

<sup>12</sup> Das 20 palavras do *corpus*, apenas duas apresentam como primeira consoante uma fricativa (frita-fita). As demais eram constituídas por oclusivas, conforme vimos no Quadro 1 na seção de Metodologia.

Com base nas duas categorias de VOT (retardo curto e pré-vozeamento<sup>13</sup>), vistas na Seção 2, coletamos as durações das regiões de VOT das produções dos dois grupos de crianças. Iniciamos esta discussão com a Tabela 5, que apresenta os valores médios de duração relativa<sup>14</sup> do VOT, obtidos em nossos dados em sílabas CCV e CV, e daqueles obtidos por Cristofolini (2013) para adultos e crianças com fala típica com 6 anos de idade, em sílabas CV. Esses últimos dados nortearão as observações de nossos resultados.

Consoantes	Duração relativa (%) do VOT					
	Adultos	Crianças de 6 anos	Fala típica		Fala atípica	
	Cristofolini (2013, p. 138-154)		CCV	CV	CCV	CV
[p]	5,80	4,90	2,96	4,34	4,70	5,45
/b/→[p]	-	-	2,05	5,24	6,52	5,42
[t]	4,50	4,10	4,49	4,48	5,29	5,18
[k]	10,10	9,5	-	-	-	-
/g/→[k]	-	-	3,56	2,50	9,26	8,48
[b]	24,20	24,50	13,90	17,58	20,75	22,51
[d]	22,80	21,00	-	-	-	-
/g/→[d]	-	-	6,83	2,75	-	-
[g]	21,30	20,70	17,84	16,41	24,27	19,27

**Tabela 5:** Valores médios de duração relativa do VOT das oclusivas não-vozeadas e vozeadas de sílabas CCV e CV nas produções de crianças de fala típica e atípica e em Cristofolini (2013, p. 138-154) nas produções de adultos e crianças de 6 anos, em sílabas CV

**Fonte:** elaboração dos autores e adaptado de Cristofolini (2013, p. 138-154)

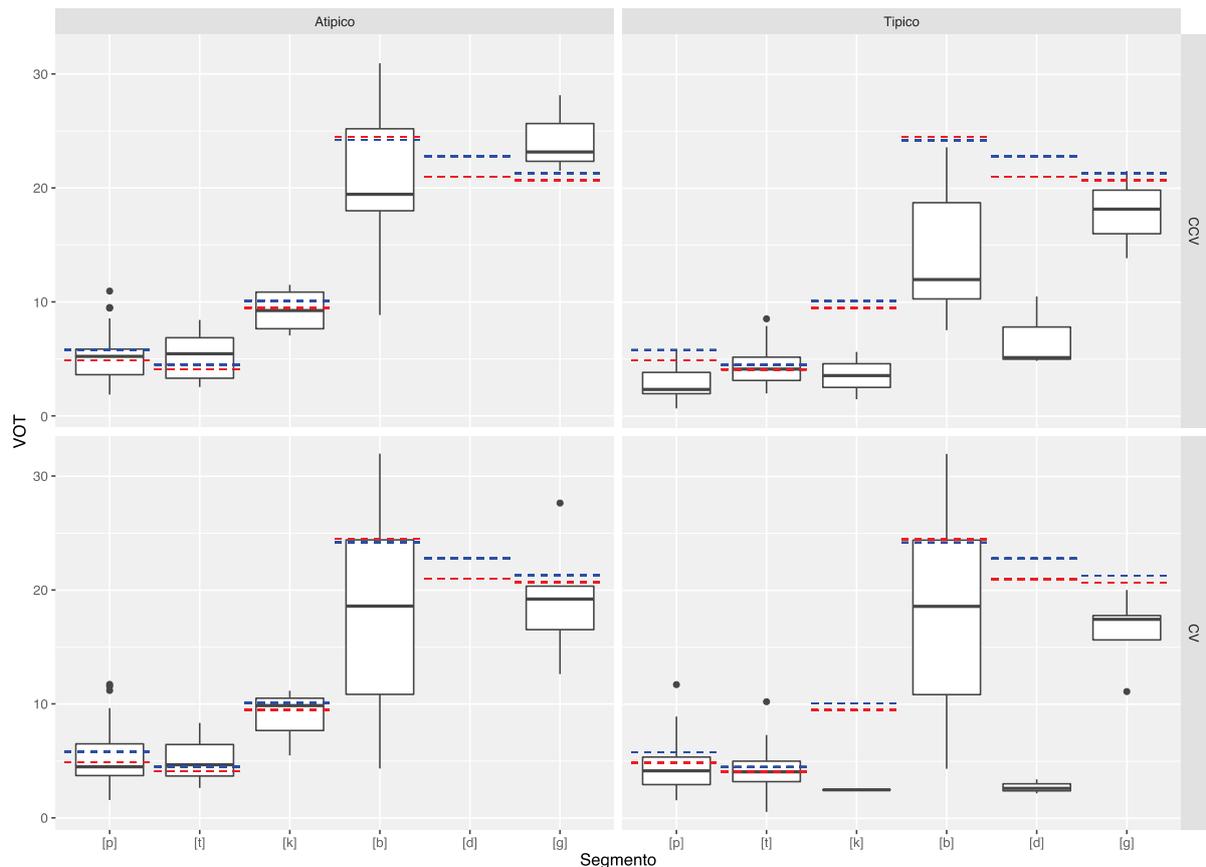
Os dados de Cristofolini (2013) de pré-vozeamento mostram que os valores de VOT das oclusivas vozeadas parecem indicar que as velares apresentam valores mais baixos quando comparadas às bilabiais e alveolares (comportamento semelhante ao de outros estudos como KLEIN, 1999; PRESTES, 2013; CEMIN, 2014, dentre outros), havendo, no entanto, diferenças significativas entre as oclusivas vozeadas produzidas pelas crianças e pelos adultos<sup>15</sup>. Os dados da autora mostram ainda que, para o retardo curto, os valores de VOT das velares apresentam-se agora mais altos do que os das bilabiais e alveolares (conforme também apontam estudos como os de KLEIN, 1999; PRESTES, 2013; CEMIN, 2014; dentre outros) e que, entre as oclusivas não-vozeadas [p] e [k], também foram registradas diferenças estatisticamente significativas<sup>16</sup> entre as produções de adultos e crianças. Com esses apontamentos, passemos aos resultados obtidos em nosso estudo. A Figura 7 apresenta a plotagem de VOT das sílabas CCV e CV pelas crianças típicas e com desvio fonológico. As linhas pontilhadas em vermelho são os valores das crianças de Cristofolini (2013) e as linhas pontilhadas em azul são os dos adultos, para servirem de referência.

<sup>13</sup> Salientamos novamente que, apesar de o pré-vozeamento ser anotado pelo sinal negativo para indicar que o vozeamento iniciou antes do *burst*, consideraremos apenas valores positivos, uma vez que representam medidas de tempo que são sempre positivas. Sendo assim, os valores apresentados representam o tempo de pré-vozeamento.

<sup>14</sup> Lembramos que, no presente estudo e nos dados de Cristofolini (2013), os valores de duração relativa do VOT foram calculados com referência à palavra.

<sup>15</sup>  $p=0,0013$  para [b];  $p=0,0019$  para [d] e  $p=0,0175$  para [g] (CRISTOFOLINI, 2013, p.100).

<sup>16</sup>  $p=0,0209$  para [p] e  $p=0,0129$  para [k] (CRISTOFOLINI, 2013, p.100).



**Figura 7:** Gráfico de caixas do VOT dos padrões silábicos (CV e CCV) produzidos pelas crianças típicas e com desvio fonológico para cada segmento em comparação aos dados de Cristofolini (2013) nas linhas pontilhadas

Fonte: elaboração dos autores

Os dados dos dois grupos de crianças (típicas e com desvio fonológico), apresentados na Tabela 5, mostram alguma inconsistência com dados apresentados em Cristofolini (2013) para as crianças de 6 anos, uma vez que apresentaram comportamento variado. Para as crianças de fala atípica, como não foram produzidas sílabas CCV, apenas CV, o comportamento dos dados assemelha-se aos dados das crianças pesquisadas em Cristofolini (2013) – linhas pontilhadas vermelhas na Figura 7, em especial para as não-vozeadas. Ainda se comparamos apenas os dados das sílabas CCV, observamos que o VOT produzido pelas crianças com desvio fonológico, ou seja, cujas sílabas CCV não apresentaram o rótico em nenhuma de suas produções, mostra-se mais alto do que o VOT do grupo de crianças de fala típica, com diferença estatisticamente significativa para as bilabiais em testes-t de duas amostras não-pareados<sup>17</sup>.

Desse fato, surge a seguinte pergunta: estaria essa diferença relacionada à consciência fonológica de um elemento que deveria estar presente na sílaba CCV, mas que não foi produzido e daí um VOT mais longo? Para buscar uma resposta, comparamos também o VOT de sílabas CCV produzido pelo grupo de fala típica com o grupo de crianças pesquisado por Cristofolini (2013) para sílabas CV e averiguamos que o VOT de sílabas CCV do grupo de fala típica tendeu a ser mais curto, com exceção de [t], que não foi significativo. No teste-t de uma amostra, comparando os valores dos participantes do presente estudo aos de Cristofolini (2013), os valores de VOT de [p b d] dos participantes da presente pesquisa foram estatisticamente mais curtos<sup>18</sup>. Talvez se possa inferir desses resultados que, em sílabas CCV, haja a necessidade de redução do VOT para a produção da segunda consoante da sílaba. Como não encontramos, na literatura, dados de VOT coletados em sílabas CCV, apenas apontamos para essa possibilidade. Por outro lado, os

<sup>17</sup> [p]  $t=-4,3$ ;  $p<0,001$ ; [b]  $t=-3,2$ ;  $p=0,004$ . Para os demais segmentos, a diferença não foi significativa.

<sup>18</sup> [p]  $t=-5,1$ ;  $p<0,001$ ; [b]  $t=-8,1$ ;  $p<0,001$ ; [d]  $t=-7,7$ ;  $p<0,001$ . Para os demais segmentos, a diferença não foi significativa.

dados de VOT das sílabas CCV das crianças de fala atípica talvez possam indicar o alongamento compensatório, frequentemente utilizado como uma estratégia de reparo pelas crianças com desvio fonológico (DIAS, 2009; BRASIL, 2010; BELANDO *et al.*, 2018).

Observamos ainda que houve trocas de oclusivas, com /g/ produzido como [k], /b/ produzido como [p] e /g/ produzido como [d]. Nesses casos, os dados referentes às produções de vozeadas como não-vozeadas (/g/→[k], /b/→[p]) apresentam inconsistência com o esperado apenas para as crianças com fala típica, uma vez que, para o retardo curto, exibiram valores bem mais baixos do que os esperados para as velares se comparadas às bilabiais e alveolares. Já para o pré-vozeamento, os valores das alveolares são mais baixos do que os das bilabiais e velares.

Outro aspecto que ainda deve ser destacado é referente às produções das crianças com fala típica que, quanto ao VOT, mostraram menos consistência nos resultados do que as crianças com desvio fonológico. Esse fato talvez possa ser justificado pelas suas produções de sílabas CCV, mesmo que ainda necessitem de um refinamento articulatório, ou seja, a produção da segunda consoante do *onset* silábico trouxe maior instabilidade para as configurações acústicas das primeiras consoantes desse *onset*. Os dados ultrassonográficos coletados juntamente com os dados acústicos aqui apresentados podem, em trabalhos futuros, dar mais indícios do que pode ter levado a tais inconsistências.

#### 4.4 VOGAIS NÚCLEO EM SÍLABAS CCV E CV

Nossos resultados com respeito à duração relativa das vogais núcleo de sílabas CCV e CV são apresentados na Tabela 6:

Vogais	Típica		Atípica	
	CCV	CV	CCV	CV
[a]	35,53	37,11	42,34	39,19
[e]	34,91	35,73	37,04	39,15
[i]	21,44	21,45	25,60	27,63
[o]	29,64	29,60	35,11	35,82
[o]	29,39	31,36	33,29	33,65
[u]	32,81	31,58	31,10	24,82

**Tabela 6:** Valores médios de duração relativa de vogais núcleo de sílabas CCV e CV produzidas pelos grupos de fala típica e atípica

**Fonte:** elaboração dos autores

Com os dados de duração relativa das vogais do núcleo das sílabas CCV em conjunto, comparamos as vogais produzidas pelas crianças dos dois grupos em estudo. Atestamos então que a duração relativa das vogais elocucionadas pelas crianças do grupo de fala atípica foi mais longa do que aquelas produzidas pelo grupo de crianças de fala típica ( $F(2,0) = 22,50, p=0,065$ ). Esse valor de  $p$  caracteriza uma *evidência sugestiva* de diferença (ARSHAM, 1988)<sup>19</sup> entre os valores de duração relativa da vogal que nos permite considerar que as crianças de fala atípica produzem vogais mais longas na tentativa de compensar a falta do rótico como segunda consoante da sílaba CCV, conforme também já observado para a fala infantil em Miranda e Cristóforo-Silva (2011). Agrega-se a essa observação a duração relativa dos VOTs das oclusivas que também se apresentaram mais longos em sílabas CCV para o grupo de

<sup>19</sup> Para esse autor, valores de  $p$  entre 0,05 e 0,10 é interpretado como *evidência sugestiva* contra a hipótese nula ( $H_0$ ).

fala atípica. Aparentemente, as produções do grupo de fala típica, por apresentarem o rótico, reduzem a duração do VOT e da vogal núcleo, para que a duração da sílaba se mantenha adequada<sup>20</sup>.

Feitas as investigações concernentes aos padrões temporais, vamos agora observar os eventos acústicos presentes na fala dos dois grupos de crianças.

#### 4.5 EVENTOS ACÚSTICOS OBSERVADOS NA FALA TÍPICA E ATÍPICA

Nossa primeira observação diz respeito ao desvozeamento de consoantes vozeadas. Produções de oclusivas desvozeadas são bastante frequentes na fala infantil (CRISTOFOLINI, 2013; CEMIN, 2014). Isso acontece porque consoantes vozeadas requerem um maior refinamento articulatório para que haja vibração das pregas vocais. Quando há vozeamento, é preciso que as pregas vocais tenham um grau adequado de tensão e de adução, e o fluxo de ar deve passar pelas pregas vocais. O vozeamento pode ser mantido durante a produção de consoantes oclusivas vozeadas por um certo tempo, porém, para isso, deve haver vários outros movimentos que possibilitem a vibração das pregas vocais, como a expansão do trato vocal, proporcionando mais espaço ao ar acumulado, evitando que a pressão subglotal fique abaixo do nível necessário para a vibração das pregas.

Essa expansão pode ser passiva, pois as superfícies do trato vocal têm elasticidade, mas também pode ser ativa, através do abaixamento da laringe ou da expansão das paredes da faringe, outros movimentos necessários à vibração das pregas vocais. Há línguas, inclusive, que tornam as oclusivas vozeadas pré-nasalizadas como recurso de apoio (*venting*) à vibração das pregas vocais (e, por conseguinte, do vozeamento) (KHARLAMOV, 2018; KONG *et al.*, 2012). Essa outra forma de expansão é chamada de *restrição de vozeamento aerodinâmico* (AVC). Nesse caso, a ventilação da pressão oral é realizada a partir da abertura da cavidade nasal, com o abaixamento do véu do palato. Essa abertura nasal ainda seria compatível com a produção de consoantes oclusivas vozeadas, desde que o fechamento velofaríngeo ocorresse cerca de 20ms antes da abertura da oclusão oral dessas consoantes (OHALA, 1997).

Assim, considerando os gestos necessários à vibração das pregas vocais, é possível entender o porquê de as crianças terem maiores dificuldades de produção de consoantes vozeadas. Observando os resultados obtidos, vemos que a maior parte das produções dos dois grupos foram de consoantes não-vozeadas, muitas delas em função do desvozeamento. Nossos dados eram compostos por 60% de consoantes iniciais de sílabas não-vozeadas e 40% de vozeadas. No entanto, o percentual de consoantes vozeadas produzido foi de 32% para o grupo de fala típica e de 29% para o grupo de fala atípica. Esses resultados evidenciam a complexidade de movimentos articulatórios envolvidos na produção de consoantes vozeadas em função das necessidades aerodinâmicas que possibilitam a vibração das pregas vocais.

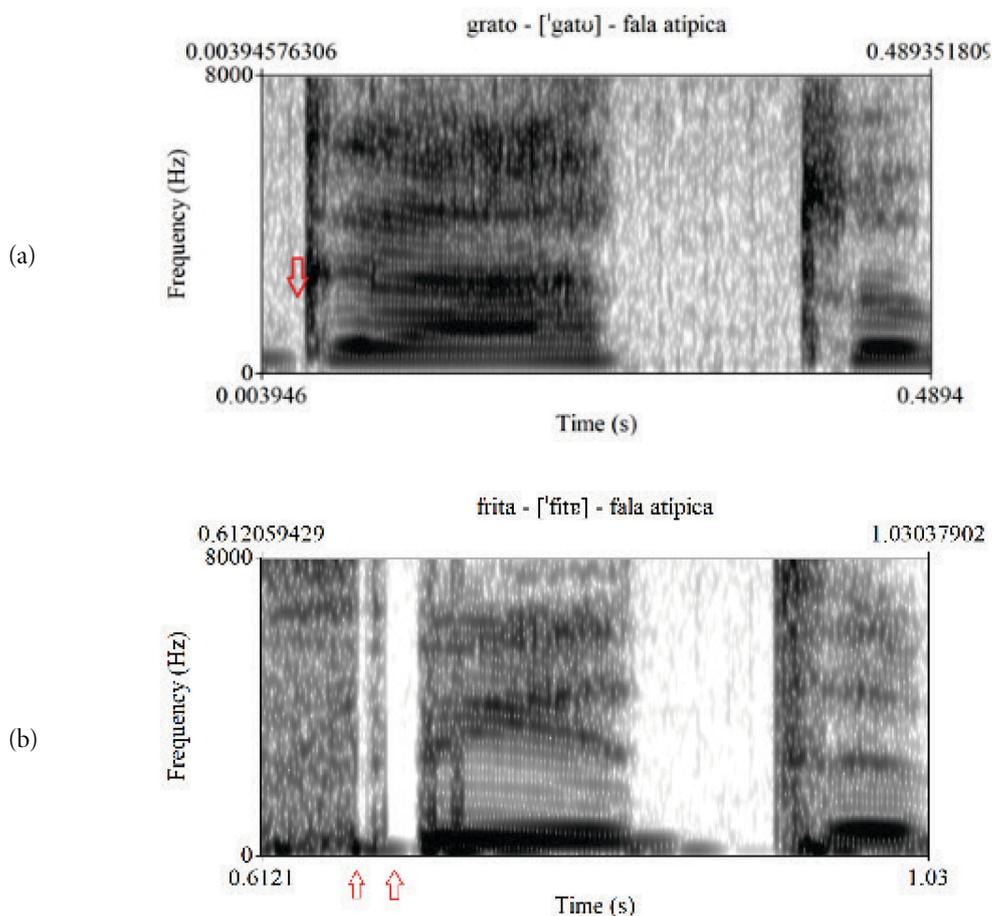
Passemos então à verificação de outros eventos acústicos presentes nas produções dos sujeitos desta pesquisa. Nosso objetivo é observar se, na produção dos dois grupos de crianças, determinados eventos acústicos que não são previstos na produção típica adulta seriam mais frequentes em sílabas CCV ou CV. Investigamos ainda se tais eventos seriam mais presentes em produções de crianças com desvio fonológico, uma vez que seria esperado que essas crianças evidenciassem gestos menos refinados indicados por um maior número de eventos acústicos não habituais em comparação às produções de crianças com fala típica.

Já havíamos visto que Cristofolini (2013), pesquisando as características de oclusivas e fricativas, vozeadas e não-vozeadas, na fala de crianças de 6 a 12 anos, detalhou acusticamente essas consoantes e verificou que, após o período de aquisição fonológica, as crianças ainda apresentavam um período, chamado pela autora, de refinamento articulatório. Essa constatação baseou-se em especificidades acústicas, ou seja, características diferentes do considerado habitual na produção desses segmentos. Dentre essas

<sup>20</sup> Sobre a questão de alongamento ou encurtamento de segmentos sonoros em uma sílaba, existem muitos condicionamentos a se levar em conta, como, por exemplo, a qualidade da vogal e o modo de articulação das consoantes presentes na sílaba. No entanto, encontramos um estudo com foco em modelos de duração para a síntese de fala (O'SHAUGHNESSY, 1981) que observou, em *clusters* consonantais, uma mudança na duração das consoantes do *cluster*, podendo haver diminuição de suas durações.

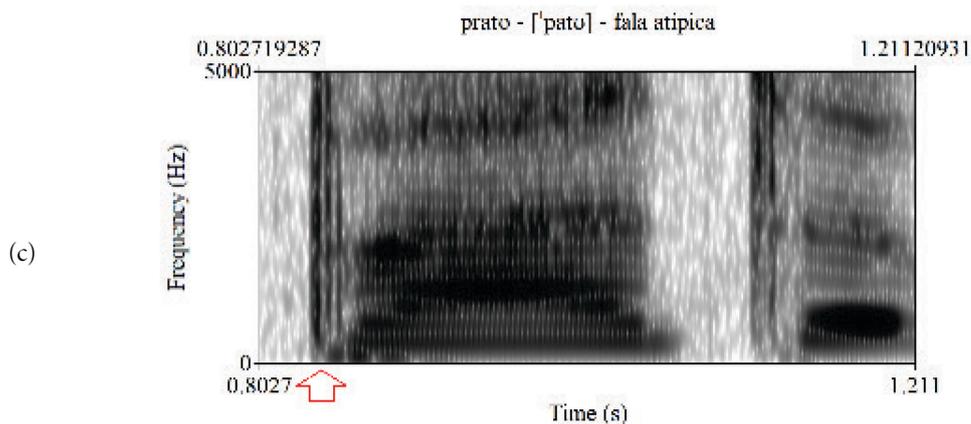
especificidades acústicas<sup>21</sup>, encontramos em nossos dados: oclusivas vozeadas com interrupção de vozeamento na porção final do segmento e fricativas não-vozeadas com irregularidades no vozeamento (eventos renomeados no presente estudo como bloqueios orais<sup>22</sup>) e oclusivas vozeadas e não-vozeadas com duplos ou múltiplos *bursts* (os eventos duplos ou múltiplos *bursts* foram renomeados no presente estudo como múltiplos *bursts*, ou seja, dados que apresentam mais de um *burst*).

Tanto as irregularidades no vozeamento de fricativas, quanto a interrupção de vozeamento nas oclusivas foram renomeadas, em nossos dados, como bloqueios orais, uma vez que essa é a irregularidade presente nos dois tipos de segmentos. Observe, nas setas da Figura 8 (a e b), que há um clareamento nos dois espectrogramas na região de produção das consoantes oclusiva e fricativa. Esse clareamento configura um bloqueio do trato oral. Note também que, na Figura 8 (c), ocorrem várias explosões acústicas. Desse modo, todas as oclusivas que apresentaram mais de uma explosão na liberação da oclusão oral foram renomeadas como apresentando múltiplos *bursts*.



<sup>21</sup> Como o número de dados aqui tratados não nos permite muitas classificações, vamos agrupar certas especificidades apresentadas por Cristofolini (2013). Essas especificidades acústicas apresentam características que permitem o seu agrupamento e, por essa razão, vamos renomeá-las.

<sup>22</sup> Tanto as irregularidades no vozeamento de fricativas, quanto a interrupção de vozeamento, caracterizam-se em nossos dados como bloqueios orais.



**Figura 8:** Espectrogramas das palavras (a) *grato*, (b) *frita* e (c) *prato* em fala atípica com os eventos: bloqueios orais e múltiplos *bursts*

**Fonte:** elaboração dos autores

Assim, na Figura 8, podemos observar exemplos do evento *bloqueios orais*, nas setas vermelhas, em (a), em uma oclusiva vozeada [g] e, em (b), em uma fricativa não-vozeada [f]; e um exemplo do evento *múltiplos bursts*, na seta vermelha em (c), em uma oclusiva não-vozeada [p]. Observe agora os percentuais de ocorrência desses eventos acústicos na Tabela 7:

Eventos acústicos <sup>23</sup>		Fala típica	Fala Atípica	Total
<b>Bloqueio Oral</b>	CCV	15 (12%)	26 (21%)	41 (33%)
	CV	14 (11%)	17 (14%)	31 (25%)
<b>Múltiplos <i>bursts</i></b>	CCV	3 (2%)	25 (20%)	28 (22%)
	CV	8 (6%)	17 (14%)	25 (20%)
<b>Total</b>		40 (32%)	85 (68%)	125 (100%)

**Tabela 7:** Eventos acústicos predominantes nos dados investigados

**Fonte:** elaboração dos autores

Na Tabela 7, estão sumarizados os resultados referentes aos dois eventos acústicos mais recorrentes nas falas infantis que estão relacionados às oclusivas e fricativas. São eles: o bloqueio oral e múltiplos *bursts*. Pela Tabela 7, podemos notar que as crianças com desvios fonológicos apresentam um percentual muito maior desses eventos, quando comparadas às produções de crianças com fala típica, tanto em sílabas CCV quanto em sílabas CV. Em sílabas CCV, verificamos que 29,21% dos dados produzidos por crianças com fala atípica apresentaram bloqueios orais e 28,09% dos dados exibiram múltiplos *bursts*, contra 17,86% e 3,57% produzidos por crianças com fala típica, respectivamente. Já em sílabas CV, os dados produzidos por crianças de fala atípica apresentaram 19,10% tanto de bloqueios orais quanto de múltiplos *bursts*; enquanto, na fala típica, ocorreram 16,67% e 9,52%, respectivamente.

Os dados evidenciam que as crianças com desvio fonológico (fala atípica) apresentam percentuais maiores desses eventos acústicos ( $\chi^2(3, N=125)=8,7; p=0,03$ ), principalmente os relacionados a múltiplos *bursts* quando comparados com as produções de crianças com fala típica.

<sup>23</sup> Lembramos que o número total de dados variou em função de alguns deles apresentarem muito pouca qualidade para as análises acústicas realizadas no presente estudo.

Passemos, na seção a seguir, às respostas as nossas questões de pesquisa.

## 5 QUESTÕES DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentados os resultados, retomamos nossas questões de pesquisa com a finalidade de tentar respondê-las a partir das discussões apresentadas na seção anterior.

A partir da investigação detalhada da produção do rótico, do vozeamento ou desvozeamento de consoantes vozeadas, da produção da vogal núcleo e da vogal de apoio, e da duração do VOT, respondemos a primeira pergunta sobre o comportamento acústico de sílabas CCV nas produções em fala típica e atípica. Verificamos, então, que crianças com desvio fonológico apresentaram um maior percentual de desvozeamento de consoantes vozeadas se comparadas às produções em fala típica. Também não produziram o rótico em sílabas CCV, no entanto, a duração do VOT e das vogais núcleo dessas sílabas apresentaram-se mais longas.

Considerando-se que, em Vassoler (2016), não foram observadas diferenças significativas entre sílabas CCV em fala típica e atípica, essas características parecem evidenciar que as crianças de fala atípica têm conhecimento fonológico quanto à presença de um segmento que ainda não é produzido por elas.

A segunda questão pretende observar quais diferenças podem ser constatadas, considerando a evolução do refinamento articulatorio encontrado nas produções em fala típica e atípica. O detalhamento da análise acústica permitiu perceber que os dois grupos de crianças estão em processo de refinamento articulatorio dos gestos envolvidos na produção das sílabas CCV. Embora o ouvinte consiga perceber as sílabas como CCV, crianças com desenvolvimento linguístico típico e com desvio fonológico produzem segmentos com características acústicas inabituais, tais como sons que deveriam ser vozeados, mas são desvozeados, presença de múltiplos *bursts* (características esperadas em desvios fonológicos) e de bloqueios orais. No entanto, aquelas com desvio fonológico apresentam um maior percentual desses eventos.

Esses resultados parecem confirmar as hipóteses já levantadas por Cristofolini (2013) de que as habilidades motoras orais são aprimoradas até que o gesto articulatorio se torne estável. Finalmente, análises de detalhes fonéticos envolvidos na produção de sílabas CCV, como vimos, também fornecem evidências da natureza gradiente dos sons da fala.

## AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, pela bolsa de produtividade em pesquisa (processo 308066/2018-9).

Aos pareceristas anônimos desta Revista, pelos comentários ao texto original que certamente contribuíram para uma versão mais adequada do artigo. Salientamos, no entanto, que as inadequações remanescentes são de nossa inteira responsabilidade.

## REFERÊNCIAS

ARSHAM, H. Kuiper's *P*-value as a Measuring Tool and Decision Procedure for the Goodness-of-fit Test. *Journal of Applied Statistics*, v.15, n.3, p.131-135, 1988.

BELANDO, M. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. L.; SEARA, I. C. Estudo acústico experimental da aquisição de onset complexo: dados de uma criança. *Veredas Atemática*, v.22, n.2, p.149-171, 2018.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat v.6.0.19*. Disponível em: [www.praat.org](http://www.praat.org) Acesso em: 14 jun. 2016.

BRASIL, B. *et al.* O uso de alongamento compensatório em diferentes gravidades do desvio fonológico. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 15, n. 2, p. 231- 237, 2010.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica: introdução à teoria e à prática: com especial destaque para o modelo fonêmico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CLARK, J.; YALLOP, C. *An introduction to phonetics and phonology*. 2. ed. Cambridge: Blackwell, 1995. p 59 –96.

CEMIN, J.; SEARA, I.C. Caracterização acústica da aquisição ou desenvolvimento do contraste de vozeamento nos plosivos na fala típica e atípica. *Letrônica*, Porto Alegre, v.10, p. 644-658, 2017.

CEMIN, J. *Aquisição do contraste de “vozeamento”*: um estudo longitudinal. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COSTA, L.T. *Abordagem dinâmica do rotacismo*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; ALMEIDA, L. On the nature of epenthetic vowels. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. R; (ed.). *Contemporary Phonology in Brazil*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. p. 193-212.

CRISTOFOLINI, C. *Gradiência na fala infantil*: caracterização acústica de segmentos plosivos e fricativos e evidências de um período de refinamento articulatório. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DIAS, R. F. *A estratégia de alongamento compensatório e sua relação com habilidades metalinguísticas no desvio fonológico* / por Roberta Freitas Dias. – Santa Maria, 2009.

KHARLAMOV, V. Prevoicing and prenasalization in Russian initial plosives, *Journal of Phonetics*, n.71, p. 215-228, 2018.

KELLER, E. Fundamentals of Phonetic Science. In: KELLER, E. (ed.). *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition*. New York: John Wiley & Sons, 1994. p 5-21.

KLEIN, S. Estudo do V.O.T. no português brasileiro. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

KONG, E. J.; SYRIKA, A.; EDWARDS, J. R. Voiced stop prenasalization in two dialects of Greek. *The Journal of the Acoustical Society of America*, v.132, n.5, p. 3439-3452, 2012.

MIRANDA, I.C.C.; CRISTÓFARO-SILVA, T. Aquisição de encontros consonantais tautossilábicos: uma abordagem multirrepresentacional. *Revista Linguística*, v. 7, n.1, p. 1-17, 2011.

NISHIDA, G. *A natureza intervocálica do tap no PB*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OHALA, J. Aerodynamics of phonology. *Proceedings of the 4th Seoul International Conference on Linguistics* [SICOL], Seoul, p. 92-97, 1997.

OLIVEIRA, A. M.; BERTI, L. C. Aquisição fonológica típica e atípica do padrão silábico CCV: dados acústicos e articulatórios. *Alfa Revista Linguística*, v. 62, n. 3, p. 591-612, 2018.

O'SHAUGHNESSY, D. A study of French vowel and consonant durations. *Journal of Phonetics*, n.9, p.385-406, 1981.

PRESTES, S. P. C. *Produção de consoantes oclusivas iniciais do inglês por falantes nativos de PB*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, 2013.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Disponível em: <http://www.R-project.org/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

RAMÍREZ, C. J. Acoustic and perceptual characterization of the epenthetic vowel between the clusters formed by consonant + liquid in Spanish. *Selected Proceedings of the 2nd Conference on Laboratory Approaches to Spanish Phonetics and Phonology*. In: CAMPOS, M. D. (ed.). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2006. p.48-61.

SILVA, A. P. *Para a descrição fonético-acústica das líquidas no português brasileiro: dados de um informante paulistano*. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, A. P. *As fronteiras entre Fonética e Fonologia e a alofonia dos róticos iniciais em PB: dados de dois informantes do sul do país*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SILVEIRA, F. *Vogal epentética no português brasileiro: um estudo acústico em encontros consonantais*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVEIRA, F.; SEARA, I. C. Vogal de apoio em grupos consonantais CCV no Português Brasileiro. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 1, p. 27-47, 2008.

STEVENS, K. N. *Acoustic phonetics*. Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

VASSOLER, A. M. O. *Coordenação gestual na produção de encontros consonantais em crianças com desenvolvimento de linguagem típico e atípico*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2016.



Recebido em 18/08/2020. Aceito em 08/10/2020.

# “O PRATO FAZ AS PESSOAS”: METONÍMIA E METÁFORA EM CONVERSA<sup>1</sup>

“O PRATO FAZ AS PESSOAS”: METONÍMIA Y METÁFORA EM CONVERSACIÓN

“THE DISH MAKES PEOPLE”: METONYMY AND METAPHOR IN CONVERSATION

Sandra Bernardo\*

NairaVELOZO\*\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: Analisa-se, neste trabalho, o papel de metonímias e metáforas na organização conceptual de uma das interações do *Banco de dados interacionais* (RONCARATI, 1996), com vistas a descrever (i) as funções das metonímias com base em Littlemore (2015) e (ii) a relação entre as metonímias e as metáforas propostas. Além da função basilar da metonímia, no âmbito da Linguística Cognitiva, como processo cognitivo em que uma entidade dirige a atenção, ou dá acesso mental, à outra entidade, postulou-se as seguintes funções mais recorrentes na interação: (i) base para destaques e conceptualização (*construal*); (ii) referência anafórica, coesão e coerência; (iii) referência exofórica; (iv) construção e estabelecimento de relações entre comunidades discursivas; (v) avaliação; e (vi) humor. A partir dessas funções metonímicas, buscou-se aventar um papel basilar das metonímias em relação às metáforas, por meio dos elementos dos MCIs ativados para construção de sentidos e dos elementos do cenário destacados nas expressões metafonímicas.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva. Metonímia. Metáfora. Interação verbal

RESUMEN: En este trabajo, se analiza el papel de las metonimias y metáforas en la organización conceptual de una de las interacciones de la *Base de datos interaccionales* (RONCARATI, 1996), con el fin de describir (i) las funciones de las metonimias basadas en Littlemore (2015) y (ii) la relación entre las metonimias y las metáforas propuestas. Además de la función básica de la metonimia, dentro del marco de la Lingüística Cognitiva, como un proceso cognitivo en el que una entidad dirige la atención, o da

<sup>1</sup> Produção bibliográfica vinculada ao projeto nº E-26/010.000145/2016.

\* Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ. Doutora em Linguística pela UFRJ. Líder do Núcleo de Estudos Língua em Uso e Cognição – NELUC. E-mail: sandrabernardo61@gmail.com.

\*\* Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem da UERJ, doutora em Letras Vernáculas, área de concentração em Língua Portuguesa, pela UFRJ, e mestre em Letras, área de concentração em Linguística, pela UERJ. Desenvolve pesquisa em Semântica Cognitiva. E-mail: naira\_velozo@yahoo.com.br.

acesso mental, a outra entidade, se han postulado las siguientes funciones más recurrentes en la interacción: (i) la base para resaltar y la conceptualización (*construal*); (ii) la referencia anafórica, la cohesión y la coherencia; (iii) la referencia exofórica; (iv) la construcción y el establecimiento de relaciones entre comunidades discursivas; (v) la evaluación; y (vi) el estado de ánimo. A partir de estas funciones metonímicas, buscamos avanzar en un papel básico de las metonimias en relación con las metáforas, a través de los elementos de los MCI activados para la construcción de significados y elementos del escenario resaltado en expresiones metafonímicas.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Cognitiva. Metonimia. Metáfora. Interacción verbal.

ABSTRACT: In this work, the metonymies and metaphors' role in the conceptual organization of one of the interactions from the *Interaccional Database* (RONCARATI, 1996) is analyzed, in order to describe (i) the functions of metonymies based on Littlemore (2015) and (ii) the relationship between metonymies and proposed metaphors. In addition to the basic function of metonymy, in the scope of Cognitive Linguistics, as a cognitive process in which an entity directs attention, or gives mental access, to the other entity, the following most recurrent functions in the interaction were postulated: (i) basis for highlights and conceptualization (*construal*); (ii) anaphoric reference, cohesion and coherence; (iii) exophoric reference; (iv) building and establishing relationships between discursive communities; (v) evaluation and (vi) humor. From these metonymic functions, we sought to propose a basic role of metonymies in relation to metaphors, through the elements of the MCIs activated for the construction of meanings and elements of the scenario highlighted in metaphonymics expressions.

KEYWORDS: Cognitive Linguistics. Metonymy. Metaphor. Verbal interaction.

## 1 INTRODUÇÃO

Com o propósito de evidenciar o papel da metonímia na organização conceptual de interações verbais, será analisada parte de uma conversa entre nove pessoas, com diferentes níveis de participação, cuja transcrição integra o *Banco de dados interacionais* (RONCARATI, 1996), que reúne transcrições de treze conversas gravadas entre novembro de 1989 e janeiro de 1991, com duração variada, totalizando cerca de 270 minutos. A interação objeto deste trabalho, denominada BDI 1, com 25 minutos de duração, foi gravada no dia 21 de novembro de 1989, em um restaurante do *campus* da UFRJ, na Ilha do Fundão.

Conceitos e processos cognitivos vêm se revelando extremamente produtivos na descrição da organização conceptual do uso da língua em conversas informais, apesar da complexidade subjacente às interações humanas em geral, devido ao seu caráter naturalmente multimodal, devido a gestos, expressões faciais, variações prosódicas, entre outros aspectos envolvidos, quando sentidos são produzidos. Como este estudo parte de amostras de língua falada transcrita, nos ateremos ao conteúdo linguístico da interação e a alguns aspectos fonológicos registrados na transcrição.

Embora no âmbito da Linguística Cognitiva a metonímia seja consensualmente vista como um processo ativado para acesso mental a entidades e referentes na construção de sentido, neste trabalho, nos concentraremos também em outras funções desempenhadas pela metonímia. Entre essas funções, destacamos (i) a de referência anafórica, coesão e coerência, na medida em que referentes ativados metonimicamente são retomados ao longo da interação; (ii) a de base para destaque e conceptualização (*construal*), visto que metonímias fundamentam posições e novos tópicos introduzidos na conversa pelos participantes; e (iii) a de avaliação e humor, devido ao caráter descontraído com que os participantes mais engajados na interação vão construindo coletivamente o discurso.

O papel cognitivo e discursivo das metonímias, postuladas ao longo da conversa, confirma a influência do contexto na ativação do pensamento metonímico, visto que, na época da gravação da interação, os participantes partilhavam os acontecimentos políticos recentes do país, bem como dividiam o mesmo espaço e evento – refeição no restaurante da universidade. Além disso, todos os participantes se conheciam, porque moravam no alojamento da universidade. Outra questão teórica evidenciada neste trabalho, já ressaltada em diversos estudos cognitivistas, é a inerente relação entre metonímia e metáfora conceptual, como será observado nos excertos analisados conceituados como metafonímicos.

Em seguida, na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica, com foco em alguns tipos de metonímias descritos na literatura. A metáfora conceptual também será conceituada por meio da comparação entre esta e a metonímia. Na seção 3, são analisados os excertos postulados como metonímicos e sua relação com metáforas conceptuais, a fim de descrever as funções desempenhadas por tais metonímias na organização conceptual da interação e sua relação com metáforas. Por último, na seção 4, passaremos às considerações finais, para reiteração de alguns pontos da análise.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No âmbito da Linguística Cognitiva (LC), o número de estudos sobre metáforas é mais expressivo que os sobre metonímia. No entanto, semelhantes às metáforas, metonímias possuem uma natureza conceptual, também revelada por expressões linguísticas metonímicas. Em termos gerais, trata-se de processo em que uma entidade, denominada *veículo*, dirige a atenção ou dá acesso mental à outra entidade, denominada *alvo*.

Assim, na frase “*Washington* está negociando com *Moscou*”, *Washington* e *Moscou* seriam entidades veículos, enquanto as capitais de *Estados Unidos* e *Rússia* seriam entidades alvos. Caracteristicamente, o veículo metonimicamente relacionado e a entidade alvo são afins, ou seja, “próximos” um do outro no espaço conceitual, da mesma forma que um produtor se relaciona conceitualmente a um produto.

Entre os estudos mais documentados, encontram-se aqueles que tratam da sua função referencial; contudo, a metonímia pode, por exemplo, ser usada para construir identidades dentro de comunidades discursivas e facilitar a comunicação rápida, além de ajudar a construir relacionamentos por meio da ativação de conhecimento compartilhado, bem como, por meio desse mesmo recurso, promover um “distanciamento” social. Para ilustrar a atuação de tais funções em conjunto, quando médicos afirmam que não há *leitos* suficientes, geralmente significa ausência de suprimentos, equipamentos e funcionários, de modo que não bastaria apenas comprar uma cama hospitalar para resolver o problema: nesse cenário, o acesso a todas essas informações ativadas por meio do veículo *leito*, facilita a comunicação entre os membros da classe médica por meio do conhecimento compartilhado. Todavia, esse conhecimento evocado por termos técnicos pode distanciar médicos e pacientes, por exemplo.

Como se pensa metonimicamente, a metonímia está presente, não apenas na linguagem, mas em várias formas de expressão cotidianas (LITTLEMORE, 2015). No cinema, por exemplo, o destaque de um plano em uma cena revela a ativação de um processo metonímico para alcançar um objetivo estético. Nos mangás, personagens são retratados sem mãos (às vezes sem pés) para representar metonimicamente a perda de controle do personagem. Na música, os gestos de um maestro representam cada parte de um concerto. Esses exemplos evidenciam a abrangência, sutileza e flexibilidade da metonímia, que pode desempenhar várias funções: pragmáticas, retóricas, discursivas entre outras.

Entre os estudos que se concentram na natureza cognitiva e linguística da metonímia é consensual a conceituação de Kövecses (2006, p. 99), para quem a “[...] metonímia é um processo cognitivo no qual um elemento ou entidade conceitual (coisa, evento, propriedade), o veículo, fornece acesso mental a outra entidade conceitual (coisa, evento, propriedade), o alvo, dentro do mesmo *frame*, domínio ou modelo cognitivo idealizado [MCI]” (tradução nossa).

Nessa definição, encontram-se três conceitos que devem ser comentados: *frame*, domínio e MCI. Os *frames* podem ser definidos como um “[...] sistema de conceitos relacionados de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram” (FILLMORE, 2006, p. 373, tradução nossa). A partir dessa noção de *frame*, Blank (1999, p. 173) distingue *frames* estáticos e cenários dinâmicos. Metonímias do tipo produtor pelo produto, *Machado de Assis* para acesso a uma de suas obras, por exemplo, envolvem um *frame* estático; ao passo que em ação pelo evento, como em *Fiquei feliz depois do jantar com ele*, em referência a um encontro, envolveria uma sequência de ações caracterizadora do evento.

O conceito de MCI abarcaria tanto cenários dinâmicos quanto *frames* estáticos, visto que consistem em um conjunto coerente e estável de representações do conhecimento que pode ser organizado de várias maneiras (LAKOFF, 1987), sendo assim flexíveis e

esquemáticos, porque não necessariamente reais, mas idealizados. Assim, os MCIs estruturam o conhecimento cultural das pessoas, mas não se restringem ao “mundo real”. Por esta razão, também abrangem as visões subjetivas das pessoas de um conceito específico e podem ser altamente idiossincráticos, pois são uma abstração dos encontros das pessoas com esse conceito específico (LITTLEMORE, 2015).

Domínios constituem uma estrutura de conhecimento coerente que possui, em princípio, algum nível de complexidade ou organização. Um domínio fornece um tipo particular de representação coerente do conhecimento em relação à qual outras unidades conceituais são caracterizadas. Por exemplo, os termos *quente*, *frio* e *morno* relacionam-se a diferentes tipos de conceitos lexicais que podem ser caracterizados em conjunto em relação ao domínio TEMPERATURA. Portanto, a função central de um domínio é fornecer um contexto de conhecimento relativamente estável em termos do qual outros conceitos podem ser entendidos (EVANS, 2007).

Para ilustrar a relação entre domínio e MCI, Littlemore (2015, p. 12) afirma que o MCI CARROS gera uma metonímia não linguística, ao lembrarmos do Mini amarelo dirigido pelo personagem cômico Mr Bean, pois o carro é tão pequeno que o personagem mal cabe dentro dele; logo as cenas do personagem entrando no carro e dirigindo todo encolhido consistem em uma parte da comicidade do programa. Por outro lado, como PESSOA e CARRO pertencem a domínios diferentes, um dos aspectos que diferencia metáfora e metonímia conceptuais, o Mini do Mr Bean poderia ser compreendido como uma metáfora. Isso demonstra a relação complexa e sutil entre metáfora e metonímia.

Além desses conceitos, citados por Kövecses (2006) na definição de metonímia, outro conceito desempenha papel fundamental na ativação do pensamento metonímico: os esquemas imagéticos, que se formam por meio da percepção sensorio-motora das experiências humanas mais primitivas, ligadas a uma série de situações experienciadas em nossa interação com o ambiente (GIBBS; COLSTON, 2006[1995]). Blocos de construção mais básicos da cognição, os esquemas imagéticos são as primeiras e mais fundamentais representações mentais do conhecimento desenvolvido na infância. Surgem, pois, dos primeiros encontros com objetos e das maneiras pelas quais os corpos interagem com esses objetos, portanto são “corporificados” (LITTLEMORE, 2015, p. 13).

Conceituado por Littlemore (2015, p. 13) como um tipo de MCI, o esquema imagético consiste em um padrão regular que ocorre como domínio fonte (ou estrutura parte de um domínio fonte), para diferentes domínios alvos. São exemplos típicos de esquemas imagéticos: CONTÊINER, CAMINHO, ESCALA, VERTICALIDADE, EQUILÍBRIO, CONTROLE e CENTRO-PERIFERIA. A ocorrência de esquemas imagéticos está em consonância com a natureza corporificada, enciclopédica e não-autônoma do significado, visto que domínios pré-linguísticos, como o espacial, projetam-se dentro de domínios mais abstratos, produzindo novas estruturas, por meio de metonímia e metáfora, entre outros processos cognitivos.

A metonímia pode, portanto, ser vista como um processo cognitivo amplamente utilizado quando se usa a linguagem ou, como aponta Littlemore (2015), qualquer forma de comunicação simbólica. Ao ativar o pensamento metonímico, novas metonímias podem surgir, porém, na maioria das vezes, as metonímias usadas são tão convencionais que podem não ser reconhecidas como tais. O pensamento metonímico se torna mais aparente quando novas metonímias são produzidas, ou encontradas, devido ao contato com outras línguas ou outras comunidades discursivas.

Para ilustrar um caso de metonímia convencional, ilustramos um excerto do *Banco de dados interacional* (BDI), analisado em trabalho anterior com foco no estudo de metáforas (BERNARDO; VELOZO; MARTINS, 2016):

(1) 0511 (Jo) Vamos *puxar o carro*? (BDI 2A)

Na expressão metafórica de (1), usada ao final de uma conversa entre estudantes no alojamento masculino da UFRJ, PESSOA é conceptualizada como MÁQUINA, devido à analogia entre o movimento de automóveis e o do corpo humano, que usa veículos para

locomoção. Logo, na construção *puxar o carro* com sentido de *sair*, há uma base metonímica, já que o ato de dirigir um carro, meio usado para deslocamento, propicia acesso mental ao ato de sair, a saber: INSTRUMENTO PELA AÇÃO.

A conceptualização PESSOA É MÁQUINA baseia-se numa metonímia, que, por sua vez, relaciona-se aos esquemas imagéticos de PERCURSO e PARTE-TODO, surgidos da experiência física com coisas compostas de partes e deslocamentos. A construção de sentido ocorre num contexto cultural e linguístico devido à ativação do conhecimento da expressão e à percepção de encerramento próximo da conversa, um conhecimento das instâncias de organização conversacional: papel dos participantes e tópico discursivo.

Com base nos conceitos de MCI e domínio, Kövecses (2006, 2010) propõe diferenças entre metáfora e metonímia em termos de: similaridade *versus* contiguidade; dois domínios contra um domínio; entendimento *versus* dirigir a atenção; mesmo reino *versus* reinos distintos. A *similaridade* caracteriza a metáfora, enquanto *contiguidade* é um recurso da metonímia. Deve-se observar, contudo, que, assim como existem muitos tipos diferentes de similaridade, existem também muitos tipos diferentes de contiguidade.

Assim, para estabelecer a distinção entre similaridade e contiguidade, Kövecses (2010, p. 174) adota a estratégia de Gibbs (1994), quem sugere o teste do *é como*, aplicado aos seguintes exemplos: (i) “The *creampuff* was knocked out in the first round of the fight” (O *geleia* foi eliminado no primeiro round da luta, tradução nossa); e (ii) “We need a new *glove* to play third base” (Precisamos de *uma nova luva* para jogar a terceira base, tradução nossa). Em (i), há uma metáfora, porque o “lutador é como uma geleia”; em (ii), a paráfrase “o jogador da terceira base é como uma luva” não seria possível.

A metáfora envolve dois conceitos *distantes* no sistema conceitual (embora sejam semelhantes). A distância, em grande parte, resulta do fato de que um conceito ou um domínio é abstrato, enquanto o outro é tipicamente concreto: IDEIAS SÃO ALIMENTOS, AMOR É VIAGEM. Na metonímia, em contrapartida, temos dois elementos, ou entidades, estreitamente relacionados entre si no espaço conceitual: PRODUTOR PELO PRODUTO, EFEITO PELA CAUSA. Em todos esses casos, há um único domínio ou MCI, envolvendo vários elementos que podem estar metonimicamente ligados uns aos outros. Elementos de uma relação metonímica formam um *único domínio*. Em contrapartida, a metáfora utiliza *dois domínios* distintos e MCIs distantes.

A principal função da metáfora é compreender uma coisa em termos de outra. O *entendimento* é alcançado pelo mapeamento da estrutura de um domínio em outro. Há um conjunto de mapeamentos sistemáticos entre os elementos da fonte e do alvo. A metonímia, no entanto, é menos utilizada para fins de compreensão, embora esta função não esteja completamente descartada. A principal função da metonímia parece ser a de fornecer *acesso cognitivo* a uma entidade alvo, menos imediata ou não facilmente disponível, por meio de uma mais concreta, ou uma entidade saliente do veículo é usada para dar ou ganhar acesso a uma entidade alvo mais abstrata ou menos saliente no mesmo domínio.

Pode-se pensar nesse processo de proporcionar acesso a um alvo como uma espécie de mapeamento. Na metonímia, em contraste com a metáfora, não existe um mapeamento único, um mapeamento que leva o ouvinte de uma entidade (veículo) para outra (alvo), visto que se podem evocar várias outras partes dentro do domínio ou todo o domínio. Porém, ainda assim, a metonímia será menos sistemática do que no caso de metáfora.

A metáfora surge da projeção entre os conceitos. O reino dentro do qual se encontra a metáfora é o dos conceitos, ou seja, um domínio conceitual que se expressa através da linguagem. A metonímia, entretanto, não ocorre apenas entre os conceitos, ou seja, entre duas entidades conceituais (dentro do mesmo domínio conceitual ou MCI). Relações metonímicas também podem ser encontradas entre as formas da palavra e o mundo real (não-linguístico), em referência às formas de texto e aos conceitos correspondentes. Isso porque existem vários tipos de relações entre os componentes dos sinais em geral e do signo linguístico em particular. Logo, os domínios envolvidos na metonímia atravessam *reinos distintos* (como conceito, forma da palavra, referente), enquanto, na metáfora, só ocorrem dentro do *mesmo reino* (dos conceitos), mas em diferentes domínios distantes.

Littlemore (2015), ao aplicar os critérios propostos por Kövecses (2006) a dados reais de uso linguístico, revê algumas posições, entre elas o critério da contiguidade entre entidades numa relação metonímica, que pode variar enormemente de acordo como contexto e o próprio ponto de vista. A autora sugere maneiras pelas quais as abordagens da LC para a metonímia poderiam ser adaptadas

para dar conta da natureza complexa, dinâmica, nuançada, culturalmente ressonante e multifacetada da metonímia na linguagem e em outros modos de expressão.

Assim, Littlemore (2015), cujos postulados são adotados como base da análise proposta neste trabalho, retoma alguns critérios usados por Kövecses (2006, 2010) para classificação dos tipos de metonímia<sup>2</sup> à luz dos conceitos de MCI e domínio, bem como os critérios para escolha das entidades veículo. Tais classificações são resumidas em seguida.

Segundo Kövecses (2006, 2010), metonímias podem surgir de duas formas em termos gerais: (1) relação TODO-PARTE ou PARTE-TODO, ou (2) PARTE-PARTE. A partir dessa classificação, com base na noção de MCI, propõe especificações.

Para o autor, a relação entre um todo e uma parte normalmente se aplica a coisas, tomando a noção de coisa de uma maneira maximamente geral, com sentido esquemático. Logo, as coisas, em especial objetos físicos, normalmente são concebidas como sendo internamente compostas de várias partes. Assim, a configuração do MCI TODO e SUA(S) PARTE(S) captura principalmente metonímias envolvendo coisas, portanto o MCI COISAS.

Existem basicamente duas variantes desse MCI: TODO PELA PARTE (América por EUA) e PARTE PELO TODO (Inglaterra por Grã-Bretanha). A metonímia *coisa toda por uma parte da coisa* é amplamente encontrada em situações que Langacker (2008) descreve como “zona ativa”. Por exemplo, em *O carro precisa de lavagem*, todo *O carro* pode ficar como um todo numa “zona-ativa”, embora somente algumas partes sejam lavadas.

A variante metonímica *parte de uma coisa pela coisa toda* vem tendo tradicionalmente um estatuto especial sob o nome de sinédoque. Peças que são usadas para representar as coisas físicas incluem metonímias conhecidas, como mãos, face, cabeça ou perna pela pessoa inteira. Da mesma forma, coisas abstratas podem ser acessadas metonimicamente de suas partes, como “coroa pela monarquia”.

Dentro desse mesmo MCI COISA, encontram-se os seguintes tipos de relações metonímicas:

- (i) MCI CONSTITUIÇÃO – A relação entre um objeto e o material que o constitui corresponde à distinção gramatical entre entidades contáveis e incontáveis, por exemplo.
- (ii) MCI EVENTO COMPLEXO – partes de um evento pelo evento todo. Na frase, *A formatura foi emocionante*, o final de uma graduação pode ser tomado para representar toda a graduação.
- (iii) MCI CATEGORIA E MEMBRO – a relação entre uma categoria e seus membros gera a metonímia reversível MEMBRO DE CATEGORIA PELA CATEGORIA. O membro de uma categoria usado como veículo ou alvo metonímico é especialmente notável. Por exemplo, a aspirina é um dos analgésicos mais conhecidos, por isso pode ser usada facilmente para indicar analgésicos em geral.
- (iv) MCI CATEGORIA E PROPRIEDADE – se as categorias forem definidas por um conjunto de propriedades, essas propriedades são necessariamente parte da categoria. Categorias podem ser metonimicamente representadas por uma ou mais propriedades definidoras; assim como, inversamente, uma propriedade definidora ou essencial de uma categoria pode evocar e representar metonimicamente a categoria que define. Por exemplo: a metonímia reversível PROPRIEDADE PELA CATEGORIA em *dislexia por pessoas disléxicas*.

Esses tipos metonímicos podem se relacionar e/ou gerar metonímicas específicas. Na frase *O lado bom de trabalhar à noite é que os engravatados já foram para casa*, envolve as metonímias PROPRIEDADE PELA CATEGORIA, visto que vestir terno e gravata caracteriza funcionários de cargo mais alto numa empresa, que, por sua vez, representam toda uma categoria de executivos: MEMBRO PELA CATEGORIA. Ambas as metonímias estão incluídas numa relação PARTE-TODO.

<sup>2</sup> Essa classificação já aparece em Radden e Kövecses (1999).

O mesmo tipo de pensamento metonímico é ativado pela expressão *crime de colarinho branco*, ao evocar toda uma categoria de crimes cometidos por pessoas que usam poder e prestígio em causa própria, por meio de uma parte da vestimenta característica desse tipo de pessoas, o terno. Nesse caso, a parte tomada foi o colarinho, que, por ser branco, remetendo à limpeza e à pureza, evoca de forma irônica a impunidade normalmente ligada a tais crimes. O colarinho também evoca a vestimenta de padres, que remete à retidão moral, algo ausente nos corruptos em poder.

Esses exemplos se relacionam às questões socioculturais que fundamentam as relações metonímicas ativadas na vida cotidiana. Tais aspectos influenciam as escolhas de entidades veículo e alvo nesse tipo de processo cognitivo, daí a importância de estudá-lo em dados de uso real da língua.

O outro tipo geral de metonímia proposto por Kövecses (2006, 2010) envolve relações PARTE-PARTE de um MCI. A relação entre uma entidade conceitual e outra de um MCI pode ser compreendida como uma metonímia PARTE-PARTE. Enquanto a relação TODO-PARTE/PARTE-TODO normalmente se aplica a coisas (MCI COISA), a relação entre as partes tipicamente aplica-se a entidades conceituais em um evento (MCI EVENTO). Sob o MCI EVENTO, Kövecses (2010) discrimina metonímias com base em sete MCIs: AÇÃO, CAUSAÇÃO, PRODUÇÃO, CONTROLE, POSSESSÃO, CONTENÇÃO e MCIs envolvendo RELAÇÕES INDETERMINADAS. Entre esses casos, ilustra-se aqui a classificação a partir dos quatro primeiros:

(i) MCI AÇÃO – INSTRUMENTO DE AÇÃO PELA AÇÃO (esquiar); AÇÃO PELO AGENTE (ir ao salão cortar cabelo por cabeleireiro cortar o cabelo do cliente); PERÍODO DE TEMPO DE AÇÃO PELA AÇÃO (veranear em Portugal); TEMPO DE MOVIMENTO PELA ENTIDADE ENVOLVIDA NO MOVIMENTO (O 8:40 chegou ao ponto final atrasado). Percebe-se, nesses casos, a mudança de classe das palavras usadas para ativar as metonímias, evidenciando a relação entre essas e os processos de derivação e flexão da língua.

(ii) MCI CAUSAÇÃO – quando uma coisa ou evento causa outro, ativa-se uma relação CAUSA-EFEITO, que pode produzir metonímias CAUSA PELO EFEITO (*fitness* pelo bom estado de saúde, devido à adoção de atividades físicas e boa alimentação) ou EFEITO PELA CAUSA (estrada lenta pela lentidão do trânsito devido a buracos da estrada). Entre as metonímias EFEITO PELA CAUSA, Kövecses destaca dois tipos: ESTADO/EVENTO PELA COISA/PESSOA/ESTADO que causou (Ela era um sucesso; Ele foi um fracasso; Ela é minha ruína) e SOM CAUSADO PELO EVENTO que o causou, em que os MCIs AÇÃO e CAUSAÇÃO podem se combinar para produzir a metonímia em *O trem apitou na estação*.

(iii) MCI PRODUÇÃO – envolve ações nas quais um dos participantes, ou entidades, é um produto. A produção de objetos parece ser um tipo de ação causal particularmente saliente. O MCI PRODUÇÃO origina várias relações metonímicas envolvendo a coisa produzida: PRODUTOR PELO PRODUTO (Comprei um Fiat); AUTOR PELA OBRA (Estou lendo Machado de Assis); LUGAR PELO PRODUTO PRODUZIDO NO LOCAL (Gosto de tomar o mocha naquela padaria – tipo de café produzido em Mocha).

(iv) MCI CONTROLE – envolve a relação entre um controlador e uma pessoa ou um objeto controlado. Origina relações metonímicas reversíveis: CONTROLADOR PELO CONTROLADO (Hitler invadiu a França) e CONTROLADO PARA O CONTROLADOR (O Fiat chegou).

(v)

Além da taxonomia para os tipos de metonímia, Radden e Kövecses (1999), retomados em Littlemore (2015), fornecem uma lista útil de princípios que explicam por que certos tipos de palavras e frases tendem a ser selecionados como veículos metonímicos e outros não, a saber:

(i) A opção por itens *concretos* em relação a *abstratos*, devido à percepção mais imediata. Isso explica porque é mais fácil dizer *trabalho na bolsa* do que *trabalho com análise e especulação de dados financeiros*, por exemplo.

(ii) *Início e final* são preferencialmente selecionados para representar o processo como um todo do que o meio dos eventos. Esse princípio, *início ou final sobre meio*, resulta de preferências culturais. A expressão inglesa *'putting the kettle on'* (colocar a chaleira), que ocorre no início do processo, é usada para se referir ao processo de fazer chá e ao evento como um todo, em lugar de *'putting tea bags in the pot'* (colocar saquinhos de chá no pote), que ocorre no meio do processo.

(iii) Escolha de algo básico em lugar de algo não-básico. O princípio *básico sobre não-básico* também reflete preferências culturais na determinação de um veículo. Esse princípio é frequentemente usado, quando aproximações vagas estão sendo usadas, por exemplo, a expressão *homens...* para referir características tipicamente masculinas.

Segundo Littlemore (2015), tais princípios se enquadram em três grandes categorias: *experiências humanas* (interações cotidianas com o mundo), *seletividade perceptual* (propensão de perceber certas coisas, devido à maneira como o cérebro funciona) e *preferências culturais* (coisas que se aprende a perceber por causa da cultura em que se foi criado). Além disso, a preferência por certos tipos de veículos também é influenciada pela necessidade de clareza e relevância (*princípios comunicativos*). Também pode haver fatores primordiais, como o desejo de produzir certos efeitos retóricos, ou falar eufemisticamente. Nessas situações, o orador pode buscar ser deliberadamente vago, o que significa uma substituição de um princípio de clareza.

Esses aspectos levam à seleção de conceitos estereotipados, visto que são mais acessíveis ou cognitivamente disponíveis do que os menos estereotipados e, portanto, mais propensos a serem usados como um ponto de acesso a outras ideias. Assim, metonímias funcionam como processo cognitivo que otimiza a memória de trabalho, já que todo um domínio se torna acessível por meio uma forma abreviada que funciona como gatilho.

Littlemore (2015) aborda outras funções das metonímias, além propiciar o acesso cognitivo, a saber: (i) base para destaques e conceptualização (*construal*), propiciando uma perspectiva; (ii) referência anafórica, coesão e coerência, contribuindo para o encadeamento discursivo; (iii) referência exofórica, evocando relações complexas fora do contexto discursivo ou de um texto; (iv) atos ilocucionários, relacionado atos de fala indiretos ao propósito comunicativo; e (v) construção de relações entre comunidades discursivas e de prática por meio de aspectos que lhes são característicos. Além dessas, há outras funções criativas desempenhadas, como avaliação, humor e eufemismo. Essas funções não são estanques. Na seção 3, tais funções serão apresentadas à luz dos excertos analisados.

Por todos os aspectos resumidos aqui acerca da metonímia, é possível perceber a complexidade subjacente às funções que tal processo cognitivo pode desempenhar na língua em uso, de modo a economizar esforço de acesso aos referentes, expressar intenções e visões de mundo, bem como auxiliar no estabelecimento da coesão/coerência discursiva. Portanto, consideramos relevante investigar as amostras de fala selecionadas com foco na metonímia, bem como sua relação com metáfora.

Devido à relação complexa e imbricada entre metáfora e metonímia, Goossens (1990) postulou o conceito de metafonímia para descrever sentidos produzidos por ativação desses dois processos. Acreditamos que a ativação de metáforas envolve, de forma geral, algum tipo de recorte metonímico, na medida em que parte de um domínio é tomado como fonte para conceituação de um alvo. Apresentados os fundamentos teóricos, passamos, em seguida, à seção de análise.

### 3 “O PRATO FAZ AS PESSOAS”

Antes iniciarmos a análise, algumas informações metodológicas são necessárias: os 25 minutos de duração da conversa foram transcritos em um total de 704 unidades entonacionais (UnEs), com base no sistema de Chafe (1988) e adaptações de Du Bois et alii (1992), porém analisaremos 205 unidades, por duas razões: o limite inerente a este texto e a decisão de evidenciar o papel coesivo de expressões metonímicas e metafóricas no início da interação.

No Quadro (1), os critérios de transcrição utilizados em Roncarati (1996) são listados. Os participantes são referenciados por letras iniciais de seus nomes. Reticências entre barras serão usadas, nesta seção, para marcar supressão de excertos não relacionados a metonímias e metáforas, bem como trechos relatados ou repetidos, ao longo da análise.

= – alongamento; ? – entonação ascendente; , – entonação contínua; . contorno de entonação final; -- – comentário marginal; + – elisão; (( )) – comentário do analista; ca-fé – silabação;	LETRA MAIÚSCULA – ênfase; uh – hesitação; [ ] – sobreposição “ ” – citação; < > – dúvida quanto à palavra; / – palavra incompleta; // – unidade entonacional truncada; [[ – fala simultânea.
---	---

**Quadro 1:** Sistema de transcrição

**Fonte:** Roncarati (1996, p. 8)

O tópico central da interação foi o resultado do primeiro turno das eleições para Presidente da República de 15 de novembro de 1989, quando Lula e Collor avançam para o segundo turno. A conversa ocorre em meio a brincadeiras, enquanto os participantes jantam. No início da refeição, acomodados em duas mesas contíguas, depois de cumprimentos, o participante (Rom) pergunta quais novidades, iniciando a conversa, conforme excerto (2).

Excerto (2)

- 006 (Rom) Quais novidades? /.../  
 011 (Mar) *Saiu o Ique na* //  
 012 no Jornal do Brasil  
 013 (Inint)  
 014 disseram:  
 015 “Juntos,  
 016 chegaremos lá” /.../  
 019 Leu essa charge.  
 020 A novidade  
 021 meu caro  
 022 é que  
 023 *ficar de frenTE pro mar*  
 024 *e de costas pro Brasil*  
 025 não vai fazer disso aqui um bom lugar.

Nessa passagem, duas expressões foram consideradas metonímicas: *Saiu o Ique* e *ficar de frenTE pro mar e de costas pro Brasil*. Na primeira, temos um caso de AUTOR PELA OBRA, visto que o participante emprega inicialmente o nome do cartunista e só na UnE 019 emprega a palavra *charge*. Essa metonímia relaciona-se ao MCI PRODUÇÃO, um tipo de AÇÃO em que um dos participantes, ou entidades, é um produto. Essa expressão desempenha uma função referencial exofórica, na medida em que o participante recruta matéria publicada no Jornal do Brasil por meio do nome do cartunista como gatilho linguístico para ativar conhecimento enciclopédico dos interlocutores.

A partir da UnE 020, (Mar) expressa sua visão com base na charge, respondendo à pergunta de (Rom) sobre as novidades, ao afirmar que *ficar de frenTE pro mar e de costas pro Brasil* não tornará nossa realidade melhor. Essa passagem envolve uma analogia entre a posição do corpo e a postura dos brasileiros em relação ao país. Esse comentário pode ter surgido devido, provavelmente, à frase “Juntos chegaremos lá”, citada próxima à charge na página do jornal, sobre a qual o falante (Mar) comenta após a pergunta (Rom). Como charges envolvem assuntos políticos, acreditamos que o falante estava ativando reflexões sobre o resultado do primeiro turno das eleições presidenciais de 1989, tópico central da conversa, o que será confirmado adiante.

Postulamos, para essa expressão, a metonímia AUSÊNCIA DE AÇÃO DO CORPO PELA AUSÊNCIA ATITUDE POLÍTICO-SOCIAL, ligada ao MCI CAUSAÇÃO, em que se observa uma relação CAUSA-EFEITO, pois, se não houver ação, não haverá mudança. Essa expressão também evidencia uma relação metafórica, visto que a posição do corpo representa a necessidade de engajamento, configurando a

metáfora POSIÇÃO DO CORPO É POSIÇÃO POLÍTICO-SOCIAL, porque posição do corpo e posição político-social podem ser considerados domínios distintos.

O MCI CAUSAÇÃO foi postulado como subjacente à expressão metonímica e metafórica, porque uma causa particular pode ser usada para referir seu efeito, ou vice-versa; logo, trata-se de uma metonímia PARTE-PARTE, que se relaciona aos esquemas imagéticos de MOVIMENTO e ESPAÇO, visto que *frente* e *costas* do corpo são convencionalmente usadas como base física para representar algo importante ou não, respectivamente, em termos perceptuais. Assim, em nossa cultura, o que fica às costas deixa de ser relevante perceptual e conceitualmente. Como essa expressão suscita a introdução do primeiro tópico da conversa, após cumprimentos iniciais, foi considerada uma base para destaques e conceptualização (*construal*), pois destaca a opinião do falante. Além disso, pode ser conceituada um caso de função de construção e estabelecimento de relações entre comunidades discursivas, já que o falante chama a atenção para atitude política dos brasileiros desejada.

Na sequência da interação, são assinalados os barulhos de talheres e um comentário de Neide, que, embora não registrado, gera a passagem do excerto 3.

### Excerto (3)

- 026 (Mar) Neide  
 027        você está *amarga*  
 028        e cruel  
 029        perversa  
 030        abominável.                ((Risos))  
 031 (Jur)  Todo *petista* é assim.  
 032        Tem algumas exceções né?  
 033        Mama=ta né?  
 034 (Nei)  Não sou passional.

Na UnE 027, a palavra *amarga* leva a um encadeamento metonímico e metafórico, um caso de metafonímia, visto que podemos postular as metonímias PALADAR PELA PESSOA e PALADAR PELA EMOÇÃO DA PESSOA, que leva à metáfora EMOÇÃO É PALADAR. As UnEs seguintes com os adjetivos *cruel*, *perversa* e *abominável* reforçam nossa avaliação acerca do papel dessa passagem na conversa com caráter humorístico, em razão dos risos registrados na transcrição, que remete ao caráter lúdico e avaliativo desempenhado por metonímias, na medida em que (Mar) destaca características emocionais atribuídas à Neide.

Essa passagem, aliada a sequência das UnEs 031 a 034, evidenciam a função de base para destaques e conceptualização (*construal*), devido ao desdobramento do tópico iniciado por (Mar), quando (Jur) cita petistas, caracterizando Neide como tal. A avaliação de Neide como uma petista cruel, perversa e abominável demonstra também as seguintes funções da metonímia no excerto (3): (i) avaliação e humor; (ii) construção de relação e estabelecimento de comunidades discursivas, visto que enquadra Neide como petista e (iii) coesão e coerência discursiva, considerando a relação com “Juntos chegaremos lá” das UnEs 015 e 016.

Embora o tópico sobre o primeiro turno das eleições de 15 de novembro de 1989 não tenha sido introduzido direta e explicitamente com a fala de (Mar), a generalização de (Jur) sobre petistas na UnE 031 pode ser interpretado como uma confirmação da ativação dos acontecimentos do país, já que a conversa acontece no dia 21 de novembro de 1989. O excerto (3) pode ser considerado um caso relação PARTE-TODO, com base nos MCIs PROPRIEDADE E CATEGORIA (UnE 027) e MEMBRO E CATEGORIA (UnE 031), em razão do destaque das características atribuídas à Neide.

Na sequência da conversa, das UnEs 035 a 052, entre falas sobrepostas, Neide reafirma não ser passional e ser mais de empolgação, quando (Jur), em meio a falas de fundo não registradas, pergunta se o participante (Rom) votou, quem responde e confirma que não votou, levando a falante (Jur) a expressar o seguinte comentário: “Ah. Justificou né?” (UnE 050). Em seguida, (Mar) afirma que “Nós vamos continuar fazendo a *feira* agora” (UnE 051), provavelmente se referindo ao segundo turno da eleição, já que este falante vem

trabalhando esse tópico na conversa. Se considerarmos essa interpretação, com base no MCI EVENTO, podemos considerar a palavra *feira* como um gatilho para metáfora ELEIÇÃO É FEIRA, devido ao pensamento em nossa cultura de que esse evento político é uma comemoração da democracia.

Esse trecho sobre eleição ocorre em paralelo a comentários não registrados. Assim, após a fala de Neide na UnE 052 – “Espero que não tenha férias” –, ocorre uma pausa mais longa (6.56), depois da qual Neide convida o participante (Al) a falar algo na UnE 053. Das UnEs 054 a 061, os participantes (Mar) e (Nei) comentam sobre a comida estar boa. Porém, como (Al) apenas citou o paladar bom da refeição, segue-se a passagem do excerto (4), em que este participante responde à provocação de (Nei).

Excerto (4)

- 062 (Nei) Ele fica encabulado quando come.  
 063 (Al) Vocês mulheres deveriam tirar essa  
 064 *roupa de militante*  
 065 *calça comprida* e começar a vestir uma *saia*.  
 066 (Nei) E vir nuas pra Letras.  
 067 (Jur) Não precisa chegar a tanto né o Alex?

As expressões *roupa de militante*, *calça comprida* e *vestir saia* (UnEs 064 e 065) podem ser consideradas metonímicas, com base no MCI PROPRIEDADE E CATEGORIA, porque o falante ativa parte do vestuário para estereotipar comportamento feminino. A metonímia ROUPA PELO COMPORTAMENTO desempenha o papel de construir uma categorização por meio do vestuário de mulheres não militantes e militantes, função denominada como construção de relações entre comunidades discursivas e de prática por meio de aspectos que lhes característicos (Littlemore, 2015).

Das UnEs 068 a 072, em meio a ruídos e pausas mais longas, a falante (Nei) afirma que é melhor (Al) continuar calado; em seguida, retira o comentário. A pergunta de (Ana) na UnE 073 leva os participantes a conversar sobre comida, conforme o excerto (5).

Excerto (5)

- 073 (Ana) Quem pegou salada nesse prato?  
 074 Nada.  
 075 (Rom) Deve tá caindo todo.  
 076 Fui pegar mais porque o prato tá=  
 077 pequenininho.  
 078 (Mar) Tá vendo como o=  
 079 *ambiente faz as pessoas*.  
 080 (Jur) *O PRATO faz as pessoas*.  
 081 (?) Hum=  
 082 Oi?  
 083 (Jur) Ele falou pra mim que o *ambiente faz as pessoas* eu falei que o *prato FAZ as pessoas*

Nas UnEs 079 e 080, podemos observar um encadeamento metonímico: LOCAL PELO COMPORTAMENTO e PRATO DE COMIDA PELO COMPORTAMENTO, que desempenham as seguintes funções: (i) base para destaques e conceptualização (*construal*), na medida em que fornece acesso a conhecimentos compartilhados pelos falantes na organização conceptual conjunta da interação; (ii) referência anafórica, coesão e coerência, visto que a fala de um participante é completada por outro de forma enfática, representada pelas letras maiúsculas; (iii) referência exofórica, porque objetos do cenário são recrutados para dar sentido à interação, pois a conversa acontece durante o jantar; (iv) construção e estabelecimento de relações entre comunidades discursivas, já que os comentários jocosos remetem não apenas ao participante que prepara um prato cheio, mas ao comportamento de muitas pessoas em nossa cultura,

quando se alimentam em restaurante *self service* com preço fixo, comendo maior quantidade<sup>3</sup>; (v) função lúdica, devido à intenção de criar uma situação humorística, estratégia amplamente usada ao longo da interação.

Na UnE 083, falante repete seu comentário, uma estratégia de coesão em interações face a face, para esclarecer dúvida de um dos presentes que perdeu o encadeamento do discurso. Depois de uma pausa mais longa (5.40). A forma como a participante repete os comentários anteriores leva à sequência do excerto (6A), em que o tópico sobre eleições é retomado, após um trecho de (Nei) sobre como os participantes (Jur) e (Mar) estão se comportando em termos discursivos.

#### Excerto (6A)

- 084 (Nei) Não tão deixando eu falar  
 085 Jurema dá cada=  
 086 *coice* inoportuno. ((Risos))  
 087 O Marcelo não entende [nada do que eu falo//]  
 088 (Ana) [O que cê tá ] achando de diferente  
 aqui?  
 089 (Al) [[É assim mesmo (Inint)  
 090 (Jur) [[Olha aqui Neide (Inint)  
 091 eu vou cortar você também ((Fala rápida))  
 092 (Nei) Ih  
 093 Esqueci que você é meio *brizolista*  
 094 minha amiga.  
 095 (Jur) Pois é.  
 096 (Nei) Minha *companheira*.  
 097 (Jur) Pois é.  
 098 (Nei) Choramos juntas.

Das UnEs 084 a 091, participantes, capitaneados por (Nei) comentam sobre seus papéis no andamento da construção conjunta da conversa. Tais comentários podem ser considerados metadiscursivos. A participante (Nei) avalia a postura de (Jur) por meio de um comentário metafonímico *COICE É DISCURSO AGRESSIVO*, na UnE 086, na medida em que parte do comportamento de um animal (*coice*) é usado para avaliar a forma como a falante se expressa linguisticamente. Assim, a metonímia (PARTE DO) COMPORTAMENTO ANIMAL PELO TIPO DE DISCURSO, relacionada ao MCI PROPRIEDADE E CATEGORIA, desempenha um papel humorístico e avaliativo, devido aos risos, além do papel de manter a coesão e coerência na construção do discurso. Logo, essa metonímia fundamenta a metafonímia empregada no contexto da interação. *COICE É DISCURSO AGRESSIVO* pode ser uma instância da metáfora PESSOA É ANIMAL. Os participantes (Ana) e (Al) contribuem com comentários metadiscursivos em consonância com a opinião de (Nei). Esse trecho é concluído com comentário de (Jur), que ameaça cortar a fala de (Nei), algo reclamado pela na UnE 084.

Em resposta ao comentário de (Jur), (Nei) retoma o tópico das eleições, ao caracterizar a interlocutora como *brizolista* nas UnEs 093 e 094, uma metonímia relacionada ao MCI MEMBRO E CATEGORIA. Na sequência, UnEs 095 a 100, as participantes (Nei) e (Jur) verbalizam comentários que as alinham em termos de posição política, esta concordando com aquela, por meio de *Pois é* (UnEs 095, 097) e *Hum* (UnE 099). O termo *companheira* em (UnE 096) foi considerado metonímico, devido à ambiguidade que acrescenta ao discurso, por se tratar de um reforço do alinhamento político de (Nei) e (Jur), já que se trata de uma forma recorrente com que Lula se dirigia aos militantes de seu partido.

<sup>3</sup> Outra possibilidade interpretação, além da cultura de comer mais em restaurante *self service*, com base na UnE 77, em que o falante usa a palavra *pequeninho*, seria o prato estar com pouca comida, levando-o a buscar mais. Em nossa concepção, essa interpretação não inviabilizaria a metonímia, porque restaurantes desse tipo permitem acesso à comida em mais de uma etapa, por exemplo, em comparação ao modo *a la carte*. Logo, a metonímia poderia caracterizar a pessoa que se serve em etapas, montando o prato de forma diferenciada, comendo um tipo de comida por vez. A metonímia caracteriza, pois, a forma como o falante está servindo-se da comida, ressaltada pelo interlocutor.

Assim, nesse trecho, encontramos uma relação PARTE-TODO, relacionada aos MCIs MEMBRO E CATEGORIA (UnE 093) e PROPRIEDADE E CATEGORIA (UnE 096), respectivamente. Essas duas relações metonímicas podem ser postuladas como NOME PELA POSIÇÃO POLÍTICO-PARTIDÁRIA, porque os termos *brizolista* e *companheira* propiciam acesso mental ao conhecimento político partilhado pelos interlocutores, depreendido dos comentários das participantes (Nei) e (Jur). Pode-se destacar as seguintes funções dessa metonímia: (i) manutenção da coesão e coerência do discurso em construção, retomando o tópico conversacional; (ii) base para destaque da conceptualização, colocando em foco o alinhamento político entre as falantes; (iii) expressão de avaliação e humor, já que ambas chorariam juntas na visão de (Nei).

#### Excerto (6B)

- 099 (Jur) Hum.  
 100 (Nei) Tem nada não Jurema.  
 101 (Mar) *Amargo regresso.*  
 102 (Jur) Juntos *tomaremos lá* ((Rindo)  
 103 (Al) *Tomarão.*  
 104 (Nei) A gente vai rir do Lula no segundo turno  
 105 (Mar) E da gente  
 106 e de todo mundo  
 107 não dele né?  
 108 (Jur) Pois é  
 109 juntos *tomaremos lá.* ((Rindo)  
 110 (Al) E da gente mesmo né?  
 111 (Mar) E da gente né?  
 112 Não do Lula.  
 113 (Ana) Ele vai ficar muito puto  
 114 (Inint.)  
 115 Que que é isso  
 116 alguém pode me  
 117 dizer o que significa isso?  
 118 (?) É queijo.  
 119 (Mar) Eu falei isso brincando.  
 120 Você me olhou *com ar*  
 121 *de seriedade.*  
 122 (?) Eu não.

Na sequência do excerto (6B), o acréscimo de (Mar) na UnE 101 pode ser considerado uma evidência da volta ao tópico das eleições, na medida em que o comentário “Amargo regresso”, antecedido por “Choramos juntas” de (Nei) e sucedido por “Juntos tomaremos lá” (Jur) e “Tomarão” (Al), demonstram a permanência desse tópico em uma zona ativa, nos termos de Langacker, partilhada pelos falantes. O emprego de *amargo*, adjetivo usado anteriormente para caracterizar (Nei) e todo petista (excerto 3) corrobora nossa interpretação desse trecho da conversa, já que pode ser considerado parte da memória discursiva que permanece disponível para construção conjunta do discurso conversacional.

O verbo *tomar* (UnEs 102 e 103), cujos sentidos de pegar, segurar, arrancar, tirar (século XIII) e ingerir alimento, entre outros, é usado metafonimicamente. Os sentidos básicos referentes a ações físicas são usados para conceptualizar contrariedades físicas e emocionais. A expressão popular *tomar em X*, usada muitas vezes forma agressiva, pode ser resultante de uma mescla entre os primeiros sentidos registrados na língua (pegar, segurar, tirar) e o sentido de ingerir alimento. A motivação metonímica relaciona-se à parte do corpo referenciada como CONTÊINER a ser *invadido* para alimentação ou agressão física. Na unidade 102, o termo *lá* de “Juntos tomaremos lá”, dito em meio a risos, retoma de forma indireta o xingamento a fim de se referir, em tom humorístico, à expectativa de um resultado negativo das eleições para Lula, assim como foi para Brizola que não chegou ao segundo turno: juntos brizolistas e petistas *tomarão lá*.

A UnE 104 corrobora a retomada do tópico das eleições, assim como as unidades seguintes (104 a 113), com comentários repetidos, um tipo de mecanismo coesivo em conversas. A partir da UnE 115, em paralelo às falas sobre eleição, outro tópico sobre comida é retomado. Nas UnEs 119 a 121, observamos (Mar) desculpando-se com um dos interlocutores não identificado na transcrição em relação ao que falou nas unidades 111 e 112. A passagem “Você me olhou com ar de seriedade” (120-121) foi analisada como metafonímica, visto que *com ar de seriedade* refere-se à interpretação de (Mar) acerca do *olhar* da interlocutora: parte do corpo pela expressão de descontentamento – OLHAR PELA REAÇÃO EMOCIONAL –, como base física para OLHAR É EMOÇÃO. Analisamos a fala de (Mar) como um caso de função avaliativa desempenhada por essa metafonímia.

Em paralelo, após resposta da UnE 117 sobre comida, a partir da unidade 123, o falante (Rom) sugere que (Nei) pegue salada, provavelmente porque a participante pegou comida do prato de (Rom), visto que (Jur) pergunta, em meio a risos, se (Nei) não sabe que não se mexe no prato de um homem. Falantes comentam de forma humorada sobre isso nas unidades do excerto (7).

Excerto (7)

- 123 (Rom) <Neide>  
 124        você podia pegar salada.  
 125        Como é que é?  
 126 (Nei)  O Romilson não liga não.  
 127 (Jur)  Você não sabia que no//  
 128        num prato de um homem não se mexe?                ((Risos))  
 129        Ainda mais quando esse homem é o Romilson.  
 130 (Nei)  Uhm!  
 131        Vira *onça*  
 132        não se mexe na comida de um homem  
 133        senão ele fica BRAVO.  
 134 (Jur)  Ainda mais quando o prato é do Romilson. /.../  
 140 (Jur)        Não  
 141        que tal um *rato*?                                        ((Risos))  
 142        Que tal um *rato*?  
 143        Um *camundongo*.

Na UnE 131, temos outra metafonímia, visto que parte do comportamento de uma onça é usada para caracterizar uma possível reação de (Rom) ao ter seu prato mexido, porém este afirma, na sequência, que (Jur) errou “duas vezes”: (i) “que isso aí não tem nada a ver” e (ii) “esse negócio de homem né?”. Em seguida, (Jur) questiona se (Rom) seria um rato ou camundongo em meio a risos. A relação entre ações humanas e animais é uma forma recorrente de categorizar comportamentos por meio do pensamento metafórico PESSOA É ANIMAL, com base na metonímia COMPORTAMENTO ANIMAL PELO COMPORTAMENTO HUMANO, uma especificação da metonímia ESTADO PELA PESSOA, relacionada ao MCI CAUSAÇÃO, porque ser uma onça é um EFEITO causado por reações violentas a contrariedades, raiva.

Como (Rom) afirma que não se aborrece, quando mexem no seu prato, e que não se trata de ser homem, passa a ser comparado a menos que um rato, um camundongo, conforme se observa nas unidades 140 a 143. Nesse trecho da conversa, com ativação de analogia entre pessoas e animais, em tom de brincadeira, as metafonímias desempenham a função de avaliação e humor na construção do discurso, além de referência, coesão e coerência. Na sequência da interação, a participante (Mci) afirma que não está entendendo. (Mar) e (Jur) afirmam que ninguém está entendendo nada e que não é para entender, só ouvir, conforme ilustrado no excerto (8).

## Excerto (8)

- 144 (Mci) Essa  
 145 eu não entendi!  
 146 (Mar) Cê acha que alguém tá entendendo alguma coisa aqui. ((Risos))  
 147 Francamente.  
 148 (Jur) Não é pra entender também Marcinha.  
 149 É só para ouvir.  
 150 (Mci) Cê tá entendendo alguma coisa que tá  
 [acontecendo no país]  
 151 [Tá? ]  
 152 (Nei) [Marcinha ]  
 153 Só tem apenas *abobrinhas* durante o jantar.  
 154 A gente sai daqui do mesmo jeito que entrou.  
 155 Não tira nada daqui.  
 156 (Ana) Você consegue entender (Inint.)  
 157 [antes do jantar.]  
 158 (Jur) [Não ]  
 159 Muito menos (Inint.)  
 160 (Nei) É igual *almoço de família dia de domingo*.

Na UnE 150, (Mci) tenta voltar ao tópico da política, mas (Nei) continua a falar do jantar, valendo-se do termo *abobrinhas* para se referir aos assuntos triviais abordados durante o jantar. Esse emprego metafonímico de *abobrinhas* na linguagem cotidiana pode ter sido motivado pelo seu sabor sutil, como acontece no caso de chuchu – “o quarto estado físico da água”<sup>4</sup>. Nessa passagem do excerto (8), seu uso também pode ser motivado pelo evento durante o qual ocorre a interação: um jantar. O caminho conceptual dessa metafonímia pode ser concebido como um acesso a uma parte da categoria dos vegetais, logo uma relação PARTE-TODO, com base no MCI PROPRIEDADE E CATEGORIA, na metonímia ABOBRINHA PELOS VEGETAIS COM SABOR SUTIL, recrutada na metáfora ABOBRINHA É ASSUNTO TRIVIAL, em que se observa a relação entre dois domínios distintos.

O significado figurado de *abobrinha* está registrado nos dicionários *on-line Aurélio*, como sinônimo de absurdo, disparate, besteira, e da *Porto Editora*, como conversa superficial, asneira, tolice. Trata-se, portanto, de um conceito bem convencional, entrincheirado, em nossa cultura, que, nessa passagem, sintetiza de forma jocosa a opinião da falante (Nei) acerca dos tópicos abordados na interação até o momento. Assim, além da função humorística, essa metafonímia desempenha uma função avaliativa. Como ocorre em várias passagens da conversa que envolvem sentidos convencionais e expressões populares, acreditamos que, ao serem inseridos na interação com tais funções, são revitalizados discursivamente.

Na sequência, (Nei) compara o evento em que se encontram aos almoços de família aos domingos, quando também se falam *abobrinhas* (UnE 160): assuntos triviais. Podemos considerar os qualificativos *de família e dia de domingo* como gatilhos linguísticos para acesso referencial a uma parte das refeições em família; portanto, um caso de metonímia PARTE-TODO, ligada ao MCI PROPRIEDADE E CATEGORIA. A metonímia destaca um tipo de refeição em que a família pode se reunir, diferente de outros almoços, quando *abobrinhas* surgem em conversas triviais. Consideramos ALMOÇO DE FAMÍLIA DIA DE DOMINGO um caso de metafonímia, porque conceitua tais almoços como evento para tratar de assuntos triviais, que desempenha as seguintes funções: (i) avaliativa; (ii) humorística; (iii) base para destaque da conceptualização, porque um novo evento é recrutado e caracterizado para organização conceptual da interação; e (iv) anáfora, coesão e coerência, devido ao encadeamento discursivo da fala de (Nei). Nessa passagem, a contraparte metafórica da conceptualização relaciona-se à categorização de ALMOÇO DE FAMÍLIA DIA DE DOMINGO como um evento cuja finalidade é CONVERSAR SOBRE ABOBRINHAS: ALMOÇAR DIA DE DOMINGO É FALAR ABOBRINHA.

<sup>4</sup> Comentário humorístico de um amigo, formado em Biologia, que não gosta de chuchu, durante conversa.

A ativação da metafonímia da UnE 160 leva os participantes a conversar sobre a galinha servida com frequência nos almoços de domingo de formas variadas – assada, molho pardo, milanesa. Outro participante afirma que o cardápio do almoço de domingo em sua casa é carne assada. Na sequência sobre cardápio, (Nei), ao ser indagada sobre como prefere comer galinha, afirma que não prefere de nenhum modo e que quer feijão com arroz: UnEs 183 a 185 do excerto (9).

Excerto (9)

- 183 (Nei) Eu num prefiro nada  
 184 eu quero feijão e arroz  
 185 tá.  
 186 (Mar) O comício do Lula  
 187 precisamos voltar a ter galinha aos domingos  
 188 no jant/  
 189 no almoço.  
 190 Realmente  
 191 a cozinha podia ser um prato do Nordeste.  
 192 (Jur) Ele vai ser apedrejado  
 193 eu vou jogar pedra nele  
 194 aquilo num é galinha.  
 195 (Nei) Muita *lula*.  
 196 (Rom) Só espero que essas *abobrinhas* aqui  
 197 não cheguem a  
 198 prejudicar o próprio lado do Lula  
 199 né?  
 200 Só espero isso  
 201 são palavras na boca dele.  
 202 (Mar) Nós somos *Lula*  
 203 *até debaixo d'água*  
 204 o povo  
 205 né?

Na unidade 186, (Mar) volta a falar de eleições, referindo-se ao comício do Lula, para voltar a ter galinha aos domingos, estabelecendo uma relação com o tópico anterior sobre cardápio do almoço aos domingos. Em seguida, afirma que poderia ser preparado um prato do Nordeste. A relação entre o tópico sobre eleições e sobre comida é reiterada nas unidades 195 e 196: nesta, o uso metafonímico de *abobrinhas* volta a ser recrutado; naquela, o peixe *lula* é citado, causando uma ambiguidade, visto que se relaciona ao nome político. Essa ambiguidade, recrutada por (Nei), ao empregar a palavra *lula*, foi considerada uma evidência das funções coesivas e humorística da metonímia PEIXE LULA PELO POLÍTICO LULA.

O conteúdo da UnE 201 pode estar ligado ao da UnE 187, como uma das falas de Lula em comício. Nas unidades 202 e 203, (Mar) reitera sua posição para o segundo turno das eleições, usando o dito popular *até debaixo d'água*, com sentido de *até sob condições adversas*, pois acreditam que poderá ser difícil Lula derrotar Collor.

De acordo com informações obtidas em blog sobre ditos populares, essa

[...] expressão, de início, significava *até sob as condições mais adversas*. Depois adquiriu outro sentido, passando também a significar *com fartura, em número elevado, com grande abundância*. Popularizou-se a partir de 1913, pois constituía a tradução da divisa da nossa flotilha de submarinos, adotada, em latim, no ano anterior: *Usque ad sub aquam nauta sum*, significava que aqueles homens eram *marinheiros até debaixo d'água*. Um homem bravo, valente, decidido, era a partir de então *homem até debaixo d'água*. Do mesmo modo, uma moça de muitos encantos era *bonita até debaixo d'água*. Foi empregada com o segundo sentido por Antônio de Alcântara Machado no conto "O Patriota Washington", que faz parte do livro "Laranja da China": "*Amanhã não haverá mais leprosos no Brasil. Por enquanto ainda há, mas isso de ter morfeia não é privilégio brasileiro. Não pensem não. O mundo inteiro tem. A argentina então nem se fala. Morfético até debaixo d'água*". (DITOS CURIOSOS, 2011)

A base física para o sentido da expressão parece plausível, mesmo sem considerar os aspectos históricos apontados como origem do dito, visto que seria difícil para os seres humanos respirar naturalmente e desempenhar várias tarefas embaixo d'água, devido à nossa natureza terrestre. Ser "Lula até debaixo d'água" pode ser considerado um caso de acesso metonímico com base no MCI SIGNO E REFERÊNCIA, porque as palavras ou expressões são usadas para acesso aos conceitos que expressam: NOME/EXPRESSÃO PELO CONCEITO. O dito *X até debaixo d'água*, desempenha, em geral, uma função de hipérbole no discurso, sentido também observado na conversa. Podemos ainda relacionar esse dito ao MCI LOCALIZAÇÃO, já que um local pode representar um evento ocorrido em um local: apoiar Lula até debaixo d'água, mesmo sendo um local virtual.

Assim, postulamos para as unidades 202 e 203 a metonímia LOCAL PELO DISCURSO EXPRESSO NO LOCAL, uma relação PARTE-PARTE, porque o apoio político seria um evento específico que ocorreria embaixo d'água. Devido à função retórica com que o dito *X até debaixo d'água* é usado na conversa para expressar apoio incondicional a Lula no segundo turno, relacionando o local de verbalização do discurso à posição defendida, dois domínios distintos, podemos considerar um caso de metafonímia, LOCAL DO DISCURSO É APOIO POLÍTICO INCONDICIONAL. Por se tratar de formas recorrentes convencionais de pensar, os ditos podem ser uma instância da metáfora convencional GENÉRICO É ESPECÍFICO, visto que podem ser empregados em vários contextos específicos devido ao seu caráter genérico.

A partir do excerto (9), até a UnE 645 (em um total de 704 da interação), participantes discorrem predominantemente sobre as eleições com trechos escassos sobre comida, mantendo a mesma tendência de construção de sentido do discurso, provavelmente devido ao ambiente em que a conversa acontece, de modo a explorar ambiguidade propiciada pelos elementos do ambiente. Além dos elementos físico-ambientais, os conhecimentos partilhados ativados até o excerto (9) permanecerão disponíveis no decorrer da interação com a discussão sobre a posição dos participantes mais ativos acerca dos posicionamentos defendidos sobre o segundo turno das eleições e a política brasileira.

Passamos, em seguida, às considerações finais.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise, foi possível perceber as funções desempenhadas por metonímias na organização conceptual da conversa. Com base nessas funções, pudemos evidenciar a relação entre as metonímias e as metáforas, revelando a complexidade dessas formas de pensar, ao serem ativadas na interação analisada, daí nossa postulação de estarmos lidando com metafonímias. Em outras palavras, as metonímias postuladas fundamentam relações as metafóricas ativadas, porque lhes fornecem BASE conceptual e/ou âncoras materiais, a partir do recrutamento dos elementos dos MCIs ativados para construção de sentidos e dos elementos do cenário.

O conteúdo conceptual ativado metafonimicamente é processado dinamicamente na construção conjunta do discurso conversacional, em razão da BASE COMUM partilhada pelos participantes, que inclui, além dos elementos cenário comunicativo real da interação, conhecimentos de natureza diversa. Em conversas cotidianas, o conteúdo conceptual predominante é altamente convencional, de modo a ser ativado sem grande custo de memória, obedecendo, assim, ao princípio *estereotipado sobre não estereotipado* (RADDEN; KÖVECSSES, 1999), pois conceitos estereotipados são cognitivamente mais disponíveis, como o acesso a ditos e expressões populares ilustrado na análise.

Outros dois princípios também foram observados na seleção veículos metonímicos: (i) opção por itens *concretos sobre abstratos*, como o emprego de *abobrinhas* em lugar de conversa sobre assuntos não relevantes, e *Lula até debaixo d'água* em lugar de apoio incondicional a Lula; (ii) *básico sobre não básico em roupa de militante*, por exemplo, quando um dos participantes destaca o comportamento feminino. Todas as estratégias linguístico-cognitivas ativadas por meio de metonímias imprimem efeitos retóricos ao discurso dos participantes, em que predominam o humor e a descontração, a fim de atender a princípios comunicativos para a conceptualização conjunta da conversa.

Nesse sentido, podemos postular o seguinte caminho conceptual para integração entre metonímia e metáfora, com base na análise proposta: ao ser ativada a parte de um domínio ou MCI (em relação a um todo ou a uma parte) no contexto da conversa, conforme o tipo de efeito retórico-discursivo desempenhado por essa parte, em que posições e conceitos são alcançados, entramos no âmbito da metáfora. Isso pode ser observado, por exemplo, na expressão *ficar de frenTE pro mar e de costas pro Brasil* (excerto 2), empregada para conceptualizar a necessidade de engajamento político-social por meio da ativação de uma imagem convencional, surgida da experiência com movimento e repouso do corpo humano no espaço físico, que, ativada metonimicamente no contexto da interação, leva à posição defendida pelo participante.

Na expressão metonímica *O PRATO faz as pessoas* (excerto 5), um elemento do cenário em que a interação acontece é recrutado para emissão de uma avaliação com humor de um dos participantes; logo, uma referência exofórica a um objeto físico, uma parte do cenário, cuja função extrapola seu papel referencial na construção do sentido, devido às outras funções que desempenha na sequência e no propósito do discurso construído coletivamente. Assim, em razão do emprego dessa e de outras ocorrências analisadas, postulamos o papel basilar das metonímias na ativação do pensamento metafórico, que, de modo tão integrado, consistem em metafonímias.

Com base na análise, em que observamos o desempenho de várias funções em cada metonímia inserida no contexto conversacional, reiteramos a complexidade das metafonímias postuladas. Quanto mais funções criativas, mais complexa a relação entre metonímia e metáfora. As funções de cunho referencial (exofórica, anafórica, coesão e coerência) relacionam-se à organização conceptual do conteúdo discursivo, ao passo que as de cunho ilocucionário, base e destaque para conceptualização, construção e estabelecimento de relações entre comunidades discursivas, bem como as de avaliação e humor, relacionam-se ao gerenciamento das intenções e propósitos conversacionais.

Acreditamos que, embora essas partes de domínios recrutadas (metonímias) para conceptualizar algo (metáforas) integrem, ou passem a integrar, nosso conhecimento enciclopédico, o mecanismo de ativação *online* ocorre em espaços mentais. Os espaços mentais seriam os operadores do processamento discursivo, ou seja, espaços da conceptualização, em que estariam operando todas informações contextuais e linguísticas.

## REFERÊNCIAS

- BERNARDO; VELOZO; MARTINS, C. Expressões metafóricas cotidianas. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 45-53, jan./jun. 2016.
- BLANK, A. Co-presence and succession: a cognitive typology of metonymy. In: PANTHER K.-U.; RADDEN, G. (ed.). *Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 169-191.
- CHAFE, W. Linking intonation units in spoken English. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (ed.). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 1-27.
- DITOS CURIOSOS. Até debaixo d' água, 16 jul. 2011. *Blog Ditos Curiosos*. Disponível em: <http://ditoscuriosos.blogspot.com/2011/07/ate-debaixo-dagua.html>. Acesso em: 6 mar. 2020.

- DU BOIS, J. *et al.* (ed.). *Discourse transcription*. Santa Barbara Papers in Linguistics vol. 4. Santa Barbara: University of California, 1992.
- EVANS, V. *A glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
- FILLMORE, C. J. Frame semantics. *In: GEERAERTS, D. (ed.). Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 373-400.
- GIBBS JR., R. W. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- GIBBS JR., R. W.; COLSTON, H. L. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. *In: GEERAERTS, D. (ed.). Cognitive linguistic: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 239-268.
- GOOSSENS, L. Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions of linguistic action. *Cognitive Linguistics I*, p. 323-340, 1990.
- KÖVECSESES, Z. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.
- KÖVECSESES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana* [coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002 [1980].
- LANGACKER, R. W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- LITTLEMORE, J. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- RADDEN, G; KÖVECSESES, Z. Towards a theory of metonymy. *In: PANTHER K.-U.; RADDEN, G. (ed.). Metonymy in language and thought*. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 17-59.
- RONCARATI, C. (org.). *Banco de dados interacionais*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ/CNPq, 1996.



Recebida em 28/04/2020. Aceita em 10/08/2020.

# MULTIPLE REPRESENTATIONS AND DYNAMIC CONCEPTUAL ANALYSIS IN THE WILD

MÚTIPLAS REPRESENTAÇÕES E ANÁLISE CONCEPTUAL DINÂMICA EM DADOS NÃO CONTROLADOS

MÚTIPLAS REPRESENTACIONES Y ANÁLISIS CONCEPTUAL DINÁMICO EN DATOS NO CONTROLADOS

Josie Helen Siman\*

Nara Miranda de Figueiredo\*\*

Universidade Estadual de Campinas

**ABSTRACT:** Cognitive semantics has different research methods, such as introspection, corpora analysis, interaction analysis, and experiments. The analysis of “data in the wild” (corpora and interaction) is generally informed by theories, but rarely by the current landscape of experiments’ findings on language and cognition. The goal of this paper is twofold: first, we want to highlight the possibility and importance of shortening the gap between theory, empirical evidence, and analysis of data in the wild in the study of cognition. Second, we suggest that resorting to the state of the art of empirical research about language and cognition allows for more flexible analyses, which may surpass the limits of current theories. In order to do that, we (i) provide a current overview of neuro and psycholinguistic findings about the grounding of concrete and abstract concepts, (ii) discuss how these findings can support linguistic data analysis, and (iii) emphasize trends toward multiple representation theories and dynamic systems.

**KEYWORDS:** Semantics. Cognition. Concepts. Dynamic. Multiple Representations.

**RESUMO:** A semântica cognitiva possui diferentes métodos de pesquisa, como introspecção, análise de corpora, análise de interações e experimentos. A análise de “dados produzidos em situações não-controladas” (*corpora* e interações) geralmente é baseada em teorias, mas raramente no cenário atual dos resultados de pesquisa experimental sobre linguagem e cognição. Este artigo tem dois objetivos, o primeiro é enfatizar a possibilidade e importância de diminuir a distância entre teoria, evidência empírica e análise de dados linguísticos no estudo da cognição. O segundo é sugerir que recorrer ao estado da arte de pesquisas empíricas sobre linguagem e cognição permite análises mais flexíveis, que podem superar os limites de teorias atuais. Para esse fim, (i) fornecemos

---

\* Ph.D candidate in Psycholinguistics at University of Campinas (UNICAMP). E-mail: [josiesiman@gmail.com](mailto:josiesiman@gmail.com), CNPq: 140359/2018-4.

\*\* Post-Doctoral researcher in philosophy of cognition at the Center of Logic and Epistemology (CLE) at the State University of Campinas (UNICAMP). E-mail: [naramfigueiredo@gmail.com](mailto:naramfigueiredo@gmail.com), CNPq:151055/2019-0.

uma visão geral atual de resultados de pesquisas neuro e psicolinguísticas sobre o “grounding” de conceitos concretos e abstratos, (ii) discutimos como esses resultados podem apoiar as análises de dados linguísticos e (iii) enfatizamos as tendências em direção a teorias de múltiplas representações e sistemas dinâmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Semântica. Cognição. Conceitos. Dinâmica. Múltiplas representações.

RESUMEN: La semántica cognitiva tiene diversos métodos de investigación, como la introspección, el análisis de corpus, el análisis de interacciones y experimentos. El análisis de datos producidos en situaciones no controladas (corpus e interacciones) se basa generalmente en teorías, pero rara vez en el escenario actual de los resultados de la investigación experimental sobre lenguaje y cognición. Este artículo tiene dos objetivos, el primero es enfatizar la posibilidad e importancia de estrechar la brecha entre teoría, evidencia empírica y análisis de datos lingüísticos en el estudio de la cognición. El segundo es sugerir que recurrir al estado del arte de la investigación empírica sobre el lenguaje y la cognición permite un análisis más flexible, que puede superar los límites de las teorías actuales. Con ese fin, (i) proporcionamos una descripción actual de los resultados de la investigación neuro y psicolingüística sobre la "base" de conceptos concretos y abstractos, (ii) discutimos cómo estos resultados pueden apoyar el análisis de datos lingüísticos y (iii) destacamos las tendencias hacia las teorías de múltiples representaciones y sistemas dinámicos.

PALABRAS CLAVE: Semántica. Cognición. Conceptos. Dinámica. Múltiples representaciones.

## 1 INTRODUCTION

Most of cognitive semantics classic constructs are schematic, such as the notions of frames, scripts, conceptual metaphors, idealized cognitive models, etc (e.g., LAKOFF; JOHNSON, 1980; FILLMORE, 1982). These schemas are inferred from patterns in linguistic outputs (e.g., corpora, linguistic interaction, etc.) and introspection. These theoretical constructs are fixed and general abstractions. On the other hand, some data analysis in cognitive linguistics concentrates studies that are socially oriented (e.g., SEMINO *et al.*, 2016; CAMERON *et al.*, 2010; SIMAN, 2015). Traditionally, these linguistic data analyses apply cognitive semantics' theoretical constructs to data in the wild<sup>1</sup> in order to make claims about people's conceptualizations of social or political issues or about meaning construction. It is sometimes the case that cognitive theories cannot account for all kinds of data in the wild, since this data is more variable than uncontextualized examples or generalizations over prototypical cases.

In the neuro and psycholinguistic arena, scholars dispute the plausibility of theories and constructs from cognitive semantics, moreover, they inquire what else is known about the human conceptual system<sup>2</sup>. For instance, there are debates on the neuro and psychological plausibility of Conceptual Metaphors (cf. HOLYOAK; STAMENKOVIC, 2018; GIBBS, 2017; MCGLONE, 2007), on the plausibility and scope of the embodied cognition endeavor (cf. BARSALOU, 2020, 2016; LESHINSKAYA; CARAMAZZA, 2016), on the nature of the conceptual system (cf. BARSALOU, 2012), etc. In this paper, we suggest that there is no a priori reason why data analysis in cognitive linguistics studies cannot benefit from neuro and psycholinguistic findings and pursue a more interdisciplinary endeavor<sup>3</sup>. Experiments offer benefits that escape other approaches, such as the possibility of isolating particular target variables while controlling for confounders.

<sup>1</sup> Data in the wild is the data which is not controlled by an experimental paradigm and stimulus, which is language produced with little or no constraints by the researcher (e.g., corpora, interviews, etc). By contrast, experimental data are, generally speaking, measurements produced during an experiment which has controlled conditions.

<sup>2</sup> For Barsalou (2012, p. 239): “The human conceptual system contains people's knowledge about the world. Rather than containing holistic images of experience, the conceptual system represents components of experience, including knowledge about settings, objects, people, actions, events, mental states, properties, and relations. Componential knowledge in the conceptual system supports a wide variety of basic cognitive operations, including categorization, inference, the representation of propositions, and the productive creation of novel conceptualizations. In turn, these basic operations support the spectrum of complex cognitive activities, including high-level perception, attention, memory, language, thought, and socio-cultural cognition”. In short, as stated by Figueiredo and Siman (2020): “A theory of language needs to account for what kinds of knowledge we have in our conceptual system, how it is organized, how this knowledge interacts with symbols (if they do), and in what kind of contexts different parts of this web of knowledge is active”.

<sup>3</sup> Experiments often dialogue with theories in Cognitive Linguistics (e.g. BERGEN, 2012), especially when they support the theories. The connection we want to establish with data analysis in cognitive linguistics is of a different kind: instead of using experiments to support the theory, we suggest that knowledge available in cognitive science can help to surpass theories' shortcomes. This might be needed for different reasons, as we address in this paper.

In fact, understanding the cognitive science arena, especially the developments on the same subjects studied in cognitive linguistics, may allow for more flexible and empirically supported analyzes. Our specific goal is to suggest that the current landscape of findings in cognitive science can complement data analysis in cognitive linguistics by offering different plausible analytical possibilities. Moreover, in general, understanding the paradigm of experimental research in psycholinguistics and principles derived from neurolinguistic's literature can support deeper reflections on what may count as a cognitive pattern or a socially emergent pattern in some corpora.

The possibility of dialogue between cognitive linguistics and other cognitive sciences - beyond theory testing - is numerous. For instance, Bowdle and Gentner (2005) present an alternative metaphor theory to Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980) - a theory that is based on experiments' results and is being used and extended by Steen (2017).

To achieve our aim, timely, we present some recent findings and debates regarding the study of concrete and abstract concepts and the multiple representational and dynamic perspectives that emerge from this literature. Thus this paper is divided into the following sections: section 2 considers what is embodied about semantics - this is a review that highlights the importance of grounded cognition research to our field; section 3 refers to concrete and abstract concepts, focusing on recent insights about the nature of abstract concepts; section 4 is about what we can learn from these findings, in which we focus on how the notions of multiple representations, dynamics, and the principle that "neurons that fire together wire together" can inform decisions and discussions during the analysis of data in the wild; section 5 we make our final remarks and suggest (i) that linguists can also contribute to the characterization of concepts by further specifying its differences and (ii) that cognitive linguists can benefit from resorting to what is discussed in cognitive science. The literature and issues were selected with the purpose of illustrating how to bridge the gap between socially-oriented research (or data analyses focused on discussing social problems), empirical evidence, and theories.

## 2 WHAT IS EMBODIED IN SEMANTICS?

The claim that language is embodied is important for cognitive linguists, thus the discussion on embodiment will serve us as a guiding line in our discussion about multiple representationalism<sup>4</sup> and dynamics<sup>5</sup>, which we argue are relevant themes for data analyses.

There are, in fact, many embodied approaches to cognition and many definitions of embodiment (LAKOFF; JOHNSON, 1999; BARSALOU, 1999, 2008; BERGEN, 2012; VARELA *et al.*, 1991). Here we review the two most important claims about embodiment for cognitive linguistics. First, the claim that embodied experiences shape cognition (subsection 2.1), which is generally known by linguists, and second (subsection 2.2) the disputed claim that lower-level perception and action systems (e.g., olfactory, visual, gustatory, etc.) are involved in higher-order cognition, which is best known in other fields (e.g., psychology, neuroscience, etc.).

### 2.1 EMBODIED EXPERIENCES SHAPE COGNITION

One important claim from embodied theories is that embodied experiences shape cognition and language. This claim is illustrated by Lakoff and Johnson (1980, 1999), who argue, for example, that only because human bodies have "fronts" and "backs", they

<sup>4</sup> Roth (2010, p.32) states that: "a pervasive assumption in cognitive science is that the mind/brain employs and processes representations in the service of reasoning, thinking, categorizing, planning, problem-solving, understanding, imagining, remembering, and perceiving". Representations are cognitive symbols that represent reality in its absence. The concept of "Dog" is composed of representations 9in our mind/brain) that allows us to think about dogs, recognize dogs, understand a text about dogs, etc. The multiple representation approach emphasizes the role of different types of experiences, as diverse as embodied and linguistic, in giving rise to our representation.

<sup>5</sup> Mitchell (2009, p.16) explains that: "[d]ynamical systems theory (or dynamics) concerns the description and prediction of systems that exhibit complex changing behavior at the macroscopic level, emerging from the collective actions of many interacting components". In the case of representations, Onnis and Spivey (2012, p.134) affirm that "various sources of information contribute to the co-emergence of dimensions of representation. Since each dimension of knowledge emerges gradually, multiple dimensions can provide statistical support to one another in highly interactive ways, and perfect correlations are not necessary". Dynamic approaches are an alternative to the computational metaphor of the mind: instead of describing representation and processing as fixed and linear, it assumes dynamic and probabilistic mental activities (SPIVEY, 2006; GIBBS, 2019).

organize the world according to these concepts. “Fronts” are attributed to inanimate objects, such as TVs or refrigerators, in reference to the part of the object with which we interact: the front of the TV is the part that we watch, that we attend to as if the TV were a person. This “front” and “back” scheme would make no sense if we had other types of bodies, for example, if we were a ball. Nevertheless, it is not the case that we must have only embodied concepts, nor that all cultures must have the same embodied concepts (although there are some quasi-universal embodied concepts, cf. KÖVECSES *et al.*, 2003). Lakoff and Johnson’s theory simply acknowledges that we do have concepts shaped by our embodied experiences and that this should be part of our understanding of language and cognition.

There is massive evidence that our embodied experiences shape cognition and language (the review in this paper will showcase some of this evidence). Some examples will be discussed throughout this paper, especially in the “conceptual metaphor” section.

## 2.2 LOWER-LEVEL PERCEPTION AND ACTION SYSTEMS ARE IMPLICATED IN HIGHER-ORDER COGNITION

The claim that lower-level perception (e.g., olfactory, visual, gustatory, etc.) and action systems are involved in higher-order cognition is highly disputed in the cognitive sciences (e.g., LESHINSKAYA; CARAMAZZA; 2016; GOLDINGER *et al.*, 2016; MAHON, 2015), but it is less so in cognitive semantics, which is generally focused on more abstract schemas. In this section, we will focus on briefly explaining the theories behind the claim that perception and action systems are part of what concepts are, contra the classic symbolic<sup>6</sup> approaches that state that concepts are abstract representations (cf. BARSALOU, 2010, 2012). Evidence will be provided in the next section.

### 2.2.1 Grounding cognition

For Barsalou (2015, p. 3), “[...] grounded’ cognition acknowledges all the domains in which cognition is grounded and from which it emerges”, i.e. sensorimotor systems, the physical environment, and the social environment. According to this view, understanding the conceptual system involves multiple experiential dimensions, and empirical research on grounded cognition, as we will show in section 3, emphasizes the role of perceptual and action systems in meaning.

In explaining the conceptual system, the major premise of grounded cognition theories is that words get linked to the perception and action circuits or any low-level mechanism implicated in primarily situated experiences that they frequently correlate with, by Hebbian and anti-Hebbian principles, i.e. “neurons that fire together, wire together” and “neurons out of synch, delink”, respectively (PULVERMÜLLER, 2013). The basic idea is that the learning and use of words frequently happen in the presence of their referents, which tend to co-occur with the activation of sensorimotor and affective systems. Thus, the meaning of a word is partially explained by these distributed systems that integrate our experiences with that word, even though a word meaning cannot be reduced to its sensorimotor and affective components (BARSALOU, 2016), as we will discuss in the following sections.

The emphasis on grounding concepts on experience does not imply that grounded approaches are completely incompatible with classic symbolic (e.g., FODOR, 1975) or with statistical/dynamic systems<sup>7</sup> (e.g., SPIVEY, 2006) approaches to cognition. For Barsalou (2015, p.1), “[...] a concept is a dynamical distributed system in the brain that represents a category in the environment or experience, and that controls interactions with the category’s instances (e.g., the concept of bicycle represents and controls interactions with bicycles)”. Concepts are dynamic because they may change throughout life (e.g., think of what “love” is for a child, a teenager, or an adult), not to mention throughout history, cultures, and contexts; and concepts are distributed because they engage different systems in the brain (sensorimotor, vision, auditory, etc.).

<sup>6</sup> Classic symbolic approaches are theories that emerged in the 1950s, which understand cognition through the “computer metaphor”. From this perspective, the mind is supposed to abstractly represent the world and perform computational operations on it. The best-known approach to language from this perspective is the Generative Grammar (CHOMSKY, 1957).

<sup>7</sup> Statistical approaches to cognition emphasize the “Bayesian” aspect of the mind in learning from experiential distributed patterns. Dynamic approaches, based on the dynamic systems theories, emphasize the roles that networks of knowledge and weighted frequency distribution play in the mind. Some of these approaches are non-symbolic; they reject the “computational metaphor of the mind”, substituting it for the “dynamic systems metaphor of the mind” (e.g., SPIVEY, 2006). The grounded cognition approach is very consistent with the dynamic systems approach to cognition. Concepts, in this case, are distributed neuronal assemblies that are partially and probabilistically activated (instead of being discrete entities, as the classic symbolic approach would claim).

As we mentioned above, in spite of that, grounded cognition can also be compatible with classic symbolic approaches, since it is possible to consider that the dynamical distributed system has imagetic content to which symbols are bounded, establishing a type-token mapping (BARSALOU, 2012). Moreover, symbol combination would involve the manipulation and integration of image components to construct structured images that implement complex symbolic propositions (*ibidem*). In neurological terms, Pulvermüller (2012, p. 90) considers the relationship between words and perception and action circuits to be realized in a distributed manner:

The binding of these features [features of an object that have inputs from different modalities, e.g. shape, smell, etc.] into one coherent representation could, in principle, be instantiated by pathways linking the sensory information from different modalities to the same “central” neuron(s). These critical cells should then be housed in areas where inputs from many sensory fields converge (Damasio, 1989). It is, however, not necessary to assume a single central convergence area, or a local (set of) cardinal cell(s). The neuroanatomical connection pattern of the cortex indicates that links between primary cortices are provided through more than one route, involving several non-primary areas. There is, therefore, no need for assuming single specialized areas or neurons for binding of the information defining engrams. Together with the neuroscientific knowledge about cortico-cortical connections, the correlation principle suggests that it is the entire ensemble of cortical cells frequently activated together when certain objects are being perceived, or when specific actions are being carried out, that develops into the functional unit realizing the object or action at the neuronal level.

Thus, some grounded approaches are symbolic, whereas others are non-symbolic. The bone of contention of grounded approaches is that perceptual and action systems are involved in meaning, even if not in all contexts (BARSALOU, 2016). In short, grounded approaches claim that conceptual processing involves a hierarchy of interconnected and distributed functional systems, which get established, for instance, when language processes frequently correlate with perception and action systems, strengthening their neuronal connection. These neural circuits may include modality-specific, multimodal areas, and amodal or polymodal<sup>8</sup> hub regions (TOMASELLO *et al.*, 2017; PULVERMULLER, 2005, 2018).

Since the classic approach to cognition is centered in the premise of symbols being amodal, i.e. disconnected from sensorimotor and affective systems, much of the grounded cognition research has been dedicated to demonstrating that concepts are grounded in sensorimotor systems and that processing conceptual information recruits these systems, i.e. sensorimotor information is not epiphenomenal to conceptual processing; it is not a “spill-over” effect. In the next sections, we present some of the empirical research which has provided evidence for the claim that concepts are grounded in sensorimotor systems and other types of experiential information.

### 3 WHAT ARE CONCRETE AND ABSTRACT CONCEPTS?

In this section, we will present neuro and psycholinguistic evidence that concepts are grounded in perception and action systems. We discuss the embodiment of concrete concepts (subsection 3.1), abstract concepts (subsection 3.2), and the polemics about the relationship between metaphors and concepts (subsection 3.2.1), which are relevant subjects in the cognitive sciences.

#### 3.1 CONCRETE CONCEPTS

Concrete concepts are generally defined as concepts related to referents that are (often) physically and spatially constrained and experienced by our five senses (cf. BARSALOU; WIEMER-HASTINGS, 2005). Research in grounded cognition has come a long way into finding evidence that processing concrete concepts recruits partial systems that are active when we experience the same referent in the world. For concrete concepts, research focuses on showing that sensorimotor systems in the brain are not only active during passive recognition of words (and other tasks), but it is active at very early stages of processing, which should indicate that these systems are recruited for language processing (i.e. their activation is not an epiphenomenon).

<sup>8</sup> Modal systems are systems like the sensorimotor, visual, gustatory, olfactory, motor, etc (i.e. systems involved in perception and action). Amodal system is the name given to abstract systems (e.g. feature-based systems used in computational theories about cognition). Polymodal system is a novel name given to amodal systems, in recognition of the fact that no semantic knowledge is amodal: they allude to some modality. Multimodal system is generally the name given to the convergence of different modal information, such as visual (e.g. color) and olfactory (i.e. smell).

The evidence covers the activation of somatotopic regions of the brain when processing action related-words, for instance, feet-related action words, as “kick”, should activate feet-related areas in the brain, instead of hand-related areas (PULVERMÜLLER, 2005; PULVERMÜLLER; FADIGA, 2010; PULVERMÜLLER, 2018; GARCÍA; IBÁÑEZ, 2016).

Other sensorial systems are also empirically explored. Research shows that words that have high olfactory associations (e.g., cinnamon) activate the primary olfactory cortex (GONZÁLEZ *et al.*, 2006). Also, gustatory-related words (e.g., salt) activate the primary and secondary gustatory cortices (BARROS-LOSCERTALES *et al.*, 2011). In addition to that, sound-related words (e.g., telephone) elicit high activation of the superior temporal cortex (KIEFER *et al.*, 2008). Some words strongly evoke visual properties, be it color or shape, and activate occipitotemporal visual processing regions (MARTIN; CHAO, 2001; MARTIN, 2007; AMSEL *et al.*, 2014; DEL PRADO MARTIN *et al.*, 2006).

In short, studies show evidence that sensorimotor systems are recruited for processing words in all modalities (gustatory, auditory, visual, olfactory, sensorimotor). More than that, there is support for the claim that the activation of sensorimotor systems is not an epiphenomenon since these systems are active at very early stages of language processing (cf. KIEFER *et al.*, 2008; KIEFER, *et al.*, 2011; GARCÍA *et al.*, 2019). This is not to say that sensorimotor systems need to be recruited at all times: there are contextual variations even for the so-called “essential features” of any concept (BARSALOU, 2016). This also does not mean that sensorimotor systems are indispensable, or that the absence/compromise of sensorimotor systems (e.g., by disease) will necessarily impair conceptual processing (even though it happens in some cases). There are compensatory mechanisms involved in the conceptual organization (*ibidem*). Thus, grounding concepts is something that the mind does, and it explains our rich and variate capacity of understanding the language.

There is increasing support in the cognitive sciences for the idea that we use sensorimotor information for forming concepts when we have access to it (ANTONUTTI; ALT, 2011). However, our conceptual knowledge should not be restricted to sensorimotor information: humans mature and are able to associate information (e.g. through linguistic inputs and co-occurrence of information) to develop concepts further, which emphasizes the importance of language itself in the grounding of concepts (BORGHI *et al.*, 2018; DESAI *et al.*, 2018; FIGUEIREDO; SIMAN, 2020).

### 3.2 ABSTRACT CONCEPTS

Establishing the grounding of concrete concepts has been shown to be possible and is an important topic in the literature. Abstract concepts, on the other hand, have a history of being a challenge to many theories (BARSALOU, 2016; GALETZKA, 2017). For earlier theories that accepted the role of sensorimotor systems for grounding concrete concepts, abstract concepts were assumed to be too “abstract”, forcefully symbolic (PAIVIO, 1986). But every day more, grounded cognition research is gathering evidence for the grounding of abstract concepts, as this section will show.

In this section, we will first present the original claim that abstract concepts were mostly metaphorical. Then, we will present some recent research on the grounded aspects of abstract concepts.

#### 3.2.1 Abstract concepts and Conceptual Metaphors

Conceptual Metaphors (LAKOFF; JOHNSON, 1980) are metaphors that are entrenched in culture and, as claimed by Lakoff and Johnson, in thought. They are systems of cross-domain mappings that are assumed to be automatically and unconsciously activated when we process metaphors that are based on these systems. There are thousands (LAKOFF, 2012) of systematic schemas (“in the conceptual system”) that underlie everyday metaphoric expressions (“in linguistic outputs”). For example, the expressions “This relationship is going nowhere”, “We are spinning our wheels”, “Our marriage is on the rocks” are all instantiations of the conceptual metaphor LOVE IS A JOURNEY, which comprises cross-domain mappings as LOVERS ARE TRAVELLERS, RELATIONSHIP IS A VEHICLE, DIFFICULTIES (IN THE RELATIONSHIP) ARE OBSTACLES (IN THE JOURNEY) and so on (cf. LAKOFF, 2008).

One important attempt at grounding abstract concepts was put forward by scholars who study conceptual metaphors (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KOVECSSES, 2000; GALLESE; LAKOFF, 2005). The basic idea was to ground abstract concepts indirectly (via metaphor) on concrete concepts. From this point of view, it was proposed what later came to be known as the “strong hypothesis”

regarding what abstract concepts were: abstract concepts were almost entirely composed of conceptual metaphors. Conceptual metaphors were assumed to be fixed and enduring projections from more familiar, structured, and concrete domains of knowledge to less familiar, less structured, and more abstract domains<sup>9</sup>. As Sauciuc (2013, p. 244) synthesizes:

CMT [Conceptual Metaphor Theory] posits that only a few basic domains and concrete concepts emerge directly from bodily experience: e.g., spatial orientation, containment, force, and temperature. All abstract concepts – including emotion concepts – are indirectly grounded in these basic domains by sets of enduring metaphorical mappings, whose purpose is to assist understanding the more abstract concepts in terms of the more concrete ones. (KÖVECSES, 2000, p. 4)

The strong view that metaphors were almost entirely responsible for our abstract concepts has been extensively criticized (MURPHY, 1996; SAUCIUC, 2013; BUNDGAARD, 2013, 2019). The “weak hypothesis”, on the other hand, states that abstract concepts were very poor in content, presenting only some interoceptive knowledge and some schemas, for instance, the concept of “love” has the slots of “a lover, a beloved, a love relationship, and not much more” (GALLESE; LAKOFF, 2005, p. 470), and these slots would be the basis which would get mapped out in the metaphoric cross-domain correspondences. What enriched these poor abstract concepts were Conceptual Metaphors: thus, the concept of “love” would be mostly made out of many conceptual metaphors (e.g., LOVE IS A JOURNEY; LOVE IS WAR; LOVE IS A GAME; etc). The weak hypothesis is also problematic:

[...] it has been objected that not all abstract concepts can be explained by recurring to metaphorical mapping and that the mechanism of metaphorical mapping is not sufficient to account for the acquisition of abstract concepts. Thus, CMT, although quite influential, seems to provide only a partial solution to the problem of abstract concepts. (CUCCIO; GALLESE, 2018)

And:

with regards to the non-metaphorical structure or content of concepts, it appears to be much richer than what Lakoff and Johnson have suggested; once you take away the metaphors through which we think of, say, “Love,” we have, as Sauciuc (2013) and Barsalou and Wiemer-Hastings (2005) show, all those situations where this emotion is likely to be elicited, all those things we do (with each other) when in that state, the things we think, the things we feel, the way our bodies respond, and so on and so forth. (BUNDGAARD, 2019)

Thus, recent literature suggests that abstract concepts have a rich knowledge system. Metaphors just add knowledge to this already rich system (be it abstract or concrete, since concrete concepts can also imply entrenched conceptual metaphors, e.g., COMPUTERS ARE PERSONS: “My PC does not want to work. It is stubborn.”). What exactly this metaphoric knowledge that integrates concepts might be is a disputed subject (BOWDLE; GENTNER, 2005; GLUCKSBERG, 2003; GIBBS, 2017; STEEN, 2017).

In spite of the disputes over metaphors, and considering that the role of metaphors for abstract concepts is likely to be smaller than previously suggested<sup>10</sup> (CUCCIO; GALLESE, 2018; BUNDGAARD, 2019; see next section), the metaphoric basis of some abstract concepts is still a major research topic and one which has important evidence. A very important work shows how metaphors shape our abstract concepts is Gentner and Boroditsky’s (2001) time experiment. The experiment shows that English speakers’ concept of time includes schemas for ego-moving metaphor (e.g., “we are approaching Christmas”) and the time moving metaphor (e.g., “Christmas is coming”), and having to switch between the two schemas to answer questions produces an increase in time responses. It is important to notice that this finding does not imply that our understanding of the concept of time is completely metaphoric,

<sup>9</sup> The definitions of metaphors changed with time (see LAKOFF, 2008; GIBBS, 2017).

<sup>10</sup> Lakoff’s (2008) and Grady’s (1997) claim that the connection between AFFECTION and WARMTH is a primary metaphor is also challenged by the recent psycholinguistic literature: “while some effects appear to support metaphor theories by showing an overlap of insular cortex activation for social and physical warmth (e.g., INAGAKI; EISENBERGER, 2013), other research has clarified that it is *subjective* temperature changes that lead to insular cortex activation (CRAIG et al., 2000) while many social and thermoregulatory effects already happen at much lower levels, like at the level of the medial pre-optic area of the hypothalamus (BOULANT, 2000). The more appropriate way to conceptualize the underlying organization of neural systems related to social thermoregulation is as a “hierarchical prediction machine”, where higher order areas (e.g., those related to insular cortex activation and monitoring social contact) help foster more efficient activity at lower levels (e.g., regulating temperature and social contact at the hypothalamic level [...])” (IJZERMEN *et al.*, 2018).

but only that metaphors are a part of our systematic knowledge about time and other concepts, and that these schemas are used for reasoning sometimes (for more experiments that support the claim that metaphors are a part of our conceptual system, see: GIBBS, 2017).

### 3.2.2 *The non-metaphorical grounding of abstract concepts*

If abstract concepts are not mostly metaphoric, what are they, what are they grounded in, and why do they seem to be more “difficult” to characterize and study?

Following Davis *et al.* (2020), let us consider the difference between our understanding of the concepts “toast” and “sharing”. While “toast” involves the relationship between bread, butter, heat, and eating; “sharing”, involves the relationship between two or more participants and an “entity” being shared. While the slot (FRAME INDEX, 2021) variations involved in the “toast” instance are of little relevance (brand of butter, exact temperature, etc), the slot variations of “sharing” can be as ample as food, custody, house, etc. And it is not only the case that the slots vary, but the whole action-related schemas (e.g., of sharing food versus sharing a house) vary widely. There are also more subtle differences: “sharing” implies “consent” (e.g., if someone takes part of your food with your consent, you are sharing; if you do not know or allow them to take it, then, it is not sharing), as Davis *et al.* notice. So while concrete concepts tend to involve objects that we can engage with our senses, abstract concepts are not concepts that do not have a perceptual or action component -as we will show next- but are concepts that nest intricate conditions. For instance, “sharing” needs to be “consented” and “justice” needs to be relative to some variable “cultural standard”. Abstract concepts’ slots vary more widely in relation to its content, as well as in relation to its time-course (“sharing a car” is an activity that can be allocated in any time constraints: now, i.e. we are both in the car; or unconstrained, i.e. we take turns in using the same car for an indeterminate time), and the variation in time constraints matters for its meaning.

Thus, as compared to concrete concepts (which tend to be more physically and spatially constrained, and experienced by our five senses, as already mentioned), abstract concepts are:

a. more complex: they typically “capture complex configurations of physical and mental events”; b. more detached from physical experience, although they might also activate perceptual modalities and interoceptive experience; c. more variable, both across and within participants, in different situations. (BORGHI *et al.*, 2018, p. 121)

Recent research has focused on establishing abstract concept’s multivariate character, by elucidating their interoceptive, affective, social, sensory, and motor-related properties, along with verbal associations (HARPAINTNER *et al.*, 2018) and introspection/metacognition (BORGHI *et al.*, 2018; SHEA, 2018).

The grounding of numeric concepts on experience, for example, has been observed in two ways. Finger counting habits are associated with numeric concepts, which is considered as the grounding of numbers in the primary motor cortex (DESAI *et al.*, 2018). Moreover, there is evidence that numeric concepts are associated with a left-to-right coordinate of space (or a “mental line of numbers”), which is called the Spatial–Numerical Association of Response Codes (SNARC) effect. This phenomenon testifies for an important perceptual and experimental bias regarding numbers — a conceptual category that is often regarded as a purely symbolic construct. Recent discussions propose that the SNARC effect is not universal (CIPORA *et al.*, 2019), that is, only some people make the associations between numbers and a mental line.

Harpaintner *et al.* (2020) show that the processing of motor abstract words (e.g., Fitness) specifically activates frontal and parietal motor areas, whereas processing of visual abstract words (e.g., Beauty) elicits higher activity in temporo-occipital visual areas, but at a more lenient statistical threshold, which might be explained by the fact that these concepts are underspecified without a context. Interestingly, the concept of beauty can be applied to other modalities (e.g., a beautiful voice/ melody) and to abstract entities (e.g., a beautiful poem, idea, plan), even though it is predominantly associated with visual stimulus. Thus, further testing of the grounding of the concept “beauty” could involve the use of different contexts.

Behavioral studies also support the claim that abstract concepts are grounded. For instance, Glenberg *et al.* (2008) studied the abstract notion of “transfer”. They asked participants to read sentences implying movement toward and away from oneself, for example, “Anna delegates the responsibilities to you” is considered as implying a movement toward oneself, while “You delegate the responsibilities to Anna” is considered as a movement away from oneself. Participants then judged the sensibility of sentences by responding in the direction that either matched or mismatched the direction implied by the sentence. The major finding was that the participant’s judgments were faster when response direction and sentence direction matched. Thus, it can be argued that understanding “transfer” recruits sensorimotor systems.

As studies focus on the grounding of action words by looking for effects mainly in the motor cortex, the grounding of sensorial words in the sensory cortices, the grounding of emotions mainly in the amygdala, recent research is still establishing what other categories of abstract words can be distinguished and grounded. Some of the word categories suggested so far are numeric (e.g., one, two), emotion (e.g., love), social (e.g., share/ democracy), aesthetic (e.g., beauty), moral (e.g., wrong), mental (e.g., think), spiritual (e.g., faith), science (e.g., gravity) and functional (e.g., negation, causation). But it is likely that these categories can be further broken down and rearranged to showcase different properties of the concepts. So much so that it has been proposed that concepts should be represented in a high-dimensional space (with shared properties making up for shorter distances between concepts) and that they are continuous or graded (DESAI *et al.*, 2018; BORGHI *et al.*, 2018; DAVIS *et al.*, 2020).

Regarding the difference between concrete and abstract concepts, the continuity between them suggests that sensorimotor information is more strongly presented in and is of central relevance to concrete concepts (e.g., hammer), as compared to abstract concepts (e.g., think), and intermediate cases (e.g., fitness). Therefore, considering statistical approaches to the brain (e.g., SPIVEY, 2006), it would be expected that the weight of different properties of a concept (e.g., sensorimotor information) is differently distributed in a continuum. For this reason, Barsalou *et al.* (2018) suggest that we move on from the traditional binary distinction between concrete and abstract concepts.

### 3.3 MULTIPLE REPRESENTATIONS AND DYNAMICS

In this paper, we focused mainly on the grounding of concrete and abstract concepts, because this is an important subject for embodied cognitive linguistics. But, as we all know, concepts cannot be reduced to sensorimotor systems. Multiple representations’ accounts of concepts admit that concepts comprise many different types of information: sensorimotor, linguistic, and affective (BORGHI *et al.*, 2018).

This information may be organized in different ways, some of them being predominant for some concepts and not for others. Concepts are acquired or further developed when we physically interact with its referent, but not only (or not always): we may acquire or develop or reorganize concepts when we think about them (metacognitively), when someone explains its meaning to us (direct use of language), by inferring meaning from multiple contextual uses (language/statistics), or by indirectly using linguistics cues (e.g., syntax). This is why information may involve different representational patterns.

Besides, by admitting language dynamics, as we mentioned in section 2.2.1, along with multiple representations acquired through experience, we can understand how meaning is essentially contextual and individual. Even though meaning is essentially individual, common patterns will emerge because of shared biological, cognitive, psychological, and socio-cultural experiences. So meaning may overlap in society without being precisely the same, and meaning may differ as much as biological, cognitive, psychological, and socio-cultural experiences can be different. This is important to have in mind for our discussions in the next section.

## 4 CONCEPTUAL KNOWLEDGE AND DATA ANALYSES

There are many interesting topics to consider regarding the recent discussion about concepts that may complement data analyses in cognitive linguistics. In the next sections, we highlight and discuss some of them.

#### 4.1 MULTIPLE REPRESENTATIONS OF CONCEPTS

Traditionally, theories in cognitive semantics defend categorical claims. An example of this would be to claim that all concepts are embodied or all processing recruits sensorimotor systems. As a consequence, experiments' results should either support this claim or not and if they do not, then sensorimotor systems would be deemed irrelevant for language processing. But cognition is far more complex than that, and what results show is that sensorimotor systems are recruited under some conditions and not others (as any other aspect of concepts, even those that, in traditional feature-based analysis, are considered "essential" features – see Barsalou, 2016). In fact, the general variability of the conceptual systems is being discussed by many scholars from different approaches to cognition (BORGHINI *et al.*, 2018; CUCCIO; GALLESE, 2018). In this sense, as we showed in the previous sections, concepts carry not only sensorimotor information but also information derived from linguistic input and introspection.

These findings are important for us for many reasons: 1) as explained in previous sections, we can move away from the claim that abstract concepts are all metaphoric - metaphors are only a part of our conceptual system; 2) with an enriched view of concepts, we may start discussing concepts, when we find it relevant, instead of exclusively applying traditional abstract level constructs (e.g., frames, metaphors, MCIs, etc) in our analyses; 3) we may choose to emphasize multiple representations, supported by multiple theories and findings (such as the findings presented in the previous sections, and many other that fall in the scope of evidence-based cognitive sciences), instead of only making analyses that fall into the scope of cognitive semantics' theories. The important point is to realize that, when we are analyzing data in the wild, we are inquiring about conceptualizations, which relate to our conceptual system (its content and its organization). However, our scientific understanding of the conceptual system is disputed and updated in cognitive sciences. Thus, going beyond cognitive semantic theories to incorporate recent experimental findings might be a way to overcome challenges encountered in analyses of complex data in the wild.

This multi-representational perspective should be relevant even to improve metaphor theories and analyzes, but this is an ongoing project. For example, Steen's Deliberate Metaphor Theory (2017) allows for multiple representations<sup>11</sup>, in the sense that the author claims that some metaphors are represented as a lexical entry and others as cross-domain mappings. Gibbs (in personal communication, 2020) admits that Glucksberg's findings (2003) could be considered an attractor in his dynamic systems perspective. Thus, we can infer that determining which metaphor theory is right is not mandatory to advancing our understanding of them, but exploring what metaphors have which profile, and under what conditions metaphors are processed one way or another, is.

#### 4.2 DYNAMIC COGNITION

The idea that cognition is dynamic has been around in cognitive semantics (e.g., CAMERON *et al.*, 2010; CROFT; CRUISE, 2004) and the related discussion of whether the mind is symbolic or not is ongoing in cognitive science (SPIVEY, 2006; BARSALOU, 2012; DI PAOLO *et al.*, 2018). There are many reasons why considering the dynamicity of concepts is important for linguistic data analyses.

First, we can understand that there might not be one "right" level of generalization/abstraction that accounts for all concepts or metaphors, all people, and all situations of use. And that we do not have to be committed to one single level of description because of what is found in some theoretical formulation. Thus, data analysis can best mirror their data (but they must also be especially careful with what generalizations about society or cognition their data may support). Second, and most importantly, with such a dynamic approach to cognition - and to social problems, in the case of data analyses - we must be careful with categorical conclusions that we derive from our analysis. For example, in the case of metaphors, scholars sometimes claim that some metaphor use is good or bad for some reason. Instead, we must focus on making explicit to what groups of people a metaphor might be either good or bad

---

<sup>11</sup> As we have highlighted in the section about concrete and abstract concepts, recent work in cognitive sciences highlight the multiple representational aspects of our conceptual system, meaning that the information in our conceptual system is derived from sensorimotor and affective systems, metacognition, and linguistic input, among others. This line of reasoning implies that there is no single mechanism and source of information from which concepts are built. The same line of reasoning could be applied to other cognitive phenomena: for instance, instead of promoting an invariance (BORTFELD; MCGLONE, 2001) principle to characterize metaphors (or any other cognitive phenomenon), an alternative analysis would rely on multiple representations (e.g. BOWDLE; GENTNER, 2005; STEEN, 2017).

if this is really the case (LANE *et al.*, 2013; BEHUNIAK, 2011; GEORGE; WHITEHOUSE, 2014; NGATCHA-RIBERT, 2004; SIMAN, 2019). We must also be aware that, since meaning-making is dynamic and based on individual experiences, the same concept might be bad for some people and good for others; bad or good in some context, and irrelevant in others. We must be aware of what claims we intend to make, and if our data really supports and justifies that claim (as opposed to making a claim supported by some theory that is categorical in its premises, instead of dynamic).

A typical example of a categorical claim that should be avoided is the claim that “war metaphors” should be substituted by other - less negative - metaphor (see discussion in SIMAN, 2019; FLUSBERG *et al.*, 2018). First, “war metaphor” is a generic group, and we might find different profiles of metaphors there (e.g., some metaphors might be more conventional than others, and metaphors might be used to characterize different aspects of the same experience). Second, as we know, people have different experiences with the rhetoric of war: some people like it and benefit from this metaphor, whereas others do not (SEMINO *et al.*, 2016). Lastly, this kind of categorical claim is supported by the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 1980), which treats metaphors as cross-domain fixed patterns (LAKOFF, 2008). In considering a dynamic perspective, metaphors in context emerge from people’s situated needs and perspectives, and this goes beyond classic cross-domain mappings theorizing (GIBBS, 2019). Moreover, whatever meaning the public might derive from metaphors in use is a product of hundreds of different constraints (e.g., task, attention, previous experiences with that metaphor, position, and function of that metaphor in the discourse, etc.) that, once again, goes beyond fixed cross-domain mappings. Thus, if scholars want to defend that some metaphor has a negative impact on society, they must account for all of the factors involved in metaphor processing and meaning.

#### 4.3 WHAT IS SOCIAL AND WHAT IS COGNITIVE IN SOME DATA?

Often, scholars might have to decide if the pattern they see in their data refers to something which is social or cognitive. That is, if the pattern implies a cognitive construct or if the pattern is emergent from systematic factors experienced by people.

For instance, in studying the discourse of Alzheimer’s disease (AD), Van Gorp and Vercruyse (2012) encountered what they named the “faith in science” frame<sup>12</sup>. This frame is realized by different linguistic expressions, variants of the same idea: the trust that science will find the cure for Alzheimer’s (e.g., “I have faith that scientists will find the cure”, “I hope science will find the cure”). Instantiations of this frame were found in Siman’s (2015) interviews with specialists and family members of people with AD, and Martins’ (2019) journalistic corpus research. But the question is: is “faith in science” a frame on its own or is it a mere combination of two concepts: “faith” and “science”? How do segments of discourse reflect cognition?

This is a question that the literature in cognitive linguistics will not answer. First, as we mentioned, theories tend to focus on aspects of concepts that are widely shared, not so much on sub-groups of the population. Second, theories rely on experiments to access their plausibility. That is why we need to be well-informed about what is currently known about cognition to make better decisions. Besides, by understanding the methods in neuro and psycholinguistics, we are better equipped to make finer distinctions about data in the wild and conclusions that can be justified on empirical grounds.

---

<sup>12</sup> Frames, one of the central constructs in cognitive semantics, are a schematic kind of knowledge about events, situations, entities, relationships, etc. represented by *elements* (which are structural components that are fixed) and *slots* (for variable information) in a relational structure. Frames can be considered transduced patterns from recurrent experiences, for example, the experience of “buying”, frequently involves central elements such as a buyer, a seller, a product, some payment form, a price, etc. Even if the actual “seller” is a different entity every time (i.e. the slots are filled differently, for instance, as “John”, “Mary”, or “Amazon Company”), the central elements of “buying” are always implied. Frames can also be transduced from patterns in grammar: every time one uses the verb “to buy”, the same elements are either present or implied in the sentence (e.g. “she bought a dress for 10 dollars”: *she* is the buyer, *a dress* is the product, *for 10 dollars* is the price - and other elements are implied, so much that you are correct to ask “Did she pay with her credit card? Who sold her the dress?”). Fillmore (1982, p.111) used the term “frame” in a very broad sense: “By the term ‘frame’ I have in mind any systems of concepts related in such a way that to understand any one of them you have to understand the whole structure in which it fits; when one of the things in such a structure is introduced into the text, or into a conversation, all of the others are automatically made available.”

People could process “faith in science” as a frame (or as an entry to an organized concept/idiom, much like what would be expected from the compound expression “Alzheimer’s disease”<sup>13</sup>) or as a combination of two different frames, “faith” and “science”. Processing may vary from person to person and from situation to situation. One way to establish the likelihood that “faith in science” is a frame is to analyze how often that subgroup of society expresses/reads about this idea. All in all, the frequent occurrence of “faith in science” might just emerge because of external pressures (i.e. the previous success of science in curing other diseases; the despair caused by the new incurable disease): if this is so, “faith in science” is not a frame. If we have reasons to believe that part of a population does use these concepts together frequently, then, it might be a frame (in a broad sense) for that population, even if not for ourselves (or for most people).

The rationale is based on the Hebbian principle that “neurons that fire together wire together” (presented in section 2). At this point, even if we are able to verify that some part of the population do in fact construct the idea of “faith in science” frequently, we cannot guarantee that this is a frame. As always, developments in interdisciplinary empirical research will improve our analyses. A way out of the difficult decisions we are faced with when working with data in the wild is to make claims about language as a social product (for example patterns of use that emerge from several social factors) and not as a cognitive frame with specific associations. Or, as Steen (2017) does for metaphor analysis, we can affirm that this is “possibly” a frame, but experiments are needed to confirm it. In all cases, we believe that it is important (1) to have the support of the literature on psycholinguistics and cognitive neuroscience for enriching our analysis and theoretical distinctions and (2) to be able to point out what findings are problematic in the context of our linguistic data analysis in the wild. This is opposed to establishing ad-hoc definitions (e.g., SEMINO *et al.*, 2016; SIMAN, 2019) or eventually ignoring some inconsistency in the analysis.

## 6 FINAL CONSIDERATIONS

In Cognitive Semantics, we usually focus more on understanding the structures of concepts (e.g., the frames), but much less on understanding more general characteristics of concepts (e.g., BARSALOU, 2020). Two of the reasons why there has been little discussion on the nature of concepts are that (i) cognitive scientists believed abstract concepts were entirely symbolic (PAIVIO, 1986); and (ii) Lakoff and Johnson (1980) proposed that abstract concepts were almost entirely metaphoric (see also: BUNDGAARD, 2019). Nevertheless, recent discussions, as we have presented in this paper, show otherwise - that abstract concepts are not entirely symbolic or almost entirely metaphoric; and Cognitive Linguists nowadays have been paying more attention to what concepts are (BOLOGNESE; STEEN, 2019; BOLOGNESE *et al.*, 2020). In this vein, we propose that applied linguistics can also contribute to developments in the understanding of concepts by studying conceptualizations, not only as instantiated by frames and metaphors, but also by further specifying differences in concepts.

In this paper, we first introduced research in grounded cognition about concrete and abstract concepts and emphasized some important ideas that may be of interest to applied cognitive linguistics, namely, (i) the theoretical trend towards multiple representations and the dynamic nature of concepts, which are perspectives that allows for the possibility that different data might need to be analyzed according to different theoretical constructs; (ii) the theoretical and empirical recent discussions that suggest that there are some inconsistencies between theories and empirical findings in the classic literature of cognitive linguistics - we suggested that understanding that abstract concepts are not mostly metaphoric opens up analytical possibilities based on the construct of “concepts”; and (iii) the Hebbian principle, proposed by cognitive neuroscience, may point, in general, to what aspects of experience can be expected to form a concept, frame, or metaphor.

Moreover, we emphasized that there is no reason to analyze data in the wild from one unique theoretical perspective unless the aim is to support that theory. Multiple representational and dynamic perspectives about cognition open the possibility for flexible analysis of data and it changes one very important aspect of our research: we cannot make general claims by default, as previous

---

<sup>13</sup> In FrameNet, the compound expression “Alzheimer’s disease” is embedded in the frame of Disease, indicating that it is a subset of the broader frame of disease. But we do not know how this expression is in fact processed, because knowledge about compound expressions is more than the sum of their isolated components (Alzheimer + disease).

theories used to make; often, we may have to specify a scope to our claims, considering to what groups of people and/or to what conditions our claims apply. An individual's conceptual system is complex, not to mention many people's conceptual systems or conceptualizations of an issue.

In short, the purpose of this paper is much less to offer guidelines for novel studies in cognitive linguistics, than to highlight interdisciplinary topics that can motivate new research and new perspectives that can foster the dialogue between disciplines and strengthen applied analyzes. Language analyses in the wild do not need to be tied to theories of Cognitive Linguistics - given also that they are contested or contestable theories (GIBBS, 2001; GIBBS, 2017; MCGLONE, 2007, among others).

Thus, considering also that theories, models, and paradigms may change over time, which is quite a general assumption, the conclusion we get from the analysis presented in this text is the following: cognitive linguists could resort to what is currently discussed in cognitive science for better justifying theoretical decisions, especially when theories may cover very broad patterns, and data may carry some eccentricities.

## REFERENCES

- AMSEL, B. D.; URBACH, T. P.; KUTAS, M. Empirically grounding grounded cognition: The case of color. *Neuroimage*, v. 99, p. 149-157, 2014.
- ANTONUCCI, S. M.; ALT, M. A lifespan perspective on semantic processing of concrete concepts: does a sensory/motor model have the potential to bridge the gap? *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, v. 11, n. 4, p. 551-572, 2011.
- BARROS-LOSCERTALES, A. *et al.* Reading salt activates gustatory brain regions: fMRI evidence for semantic grounding in a novel sensory modality. *Cerebral Cortex*, v. 22, n. 11, p. 2554-2563, 2012.
- BARSALOU, L. W. Challenges, and Opportunities for Grounding Cognition. *Journal of Cognition (in press)*, 2020.
- BARSALOU, L. W.; DUTRIAUX, L.; SCHEEPERS, C. Moving beyond the distinction between concrete and abstract concepts. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 373, n. 1752, p. 20170144, 2018.
- BARSALOU, L. W. On staying grounded and avoiding quixotic dead ends. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 23, n. 4, p. 1122-1142, 2016.
- BARSALOU, L. W. Grounding knowledge in the brain's modal systems. *In: UK COGNITIVE LINGUISTICS CONFERENCE*. 4., 2012. p. 3.
- BARSALOU, L. W. The human conceptual system. *In: SPIVEY, M.; MCRAY, K. The Cambridge Handbook of Psycholinguistics*. Cambridge University Press, 2012. p 239-258.
- BARSALOU, L. W. Grounded cognition: Past, present, and future. *Topics in cognitive science*, v. 2, n. 4, p. 716-724, 2010.
- BARSALOU, L. W. Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*, v. 59, p. 617-645, 2008.
- BARSALOU, L. W.; WIEMER-HASTINGS, K. Situating abstract concepts. *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thought*, p. 129-163, 2005.

- BARSALOU, L. W. Perceptions of perceptual symbols. *Behavioral and brain sciences*, v. 22, n. 4, p. 637-660, 1999. Available in: <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002149>.  
Access in: sept. 2020.
- BEHUNIAK, S. M. The living dead? The construction of people with Alzheimer's disease as zombies. *Ageing & Society*, v. 31, n. 1, p. 70-92, 2011.
- BERGEN, B. K. *Louder than words: The new science of how the mind makes meaning*. New York: Basic Books (AZ), 2012.
- BOLOGNESI, M.; BURGERS, C.; CASELLI, T. On abstraction: decoupling conceptual concreteness and categorical specificity. *Cognitive Processing*, p. 1-17, 2020.
- BOLOGNESI, M.; STEEN, G. Abstract Concepts: Structure, Processing, and Modeling. In: *Perspectives on abstract concepts*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 1-13, 2019.
- BORGHI, A. M. *et al.* Varieties of abstract concepts: development, use and representation in the brain. *Phil. Trans. R. Soc.* 2018. Available in: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0121>. Access in: sept. 2020.
- BORTFELD, H.; MCGLONE, M. S. The continuum of metaphor processing. *Metaphor and Symbol*, v. 16, n. 1-2, p. 75-86, 2001.
- BUNDGAARD, P. F. The structure of our concepts: A critical assessment of Conceptual Metaphor Theory as a theory of concepts. *Cognitive Semiotics*, v. 12, n. 1, p. 1-11, 2019.
- BUNDGAARD, P. F. Are cross-domain mappings psychologically deep, but conceptually shallow? What is still left to test for conceptual metaphor theory. *Cognitive Semiotics*, v. 5, n. 1-2, p. 400-407, 2013.
- CIPORA, K. *et al.* A Minority pulls the sample mean: on the individual prevalence of robust group-level cognitive phenomena – the instance of the SNARC effect. *PsyArXiv*, 2019. Available in: <https://doi.org/10.31234/osf.io/bwyr3>. Access in: sept. 2020.
- CHOMSKY, N. *Syntactic structures*, The Hague: Mouton, 1957.
- CROFT, W.; CRUISE, D. A. *Cognitive linguistics*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- CRUTCH, S. J.; WARRINGTON, E. K. Abstract and concrete concepts have structurally different representational frameworks. *Brain*, v. 128, n. 3, p. 615-627, 2005.
- CUCCIO, V.; GALLESE, V. A Peircean account of concepts: grounding abstraction in phylogeny through a comparative neuroscientific perspective. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 373, n. 1752, p. 20170128, 2018.
- DAVIS, C. P.; ALTMANN, G. T. M.; YEE, E. Situational systematicity: A role for schema in understanding the differences between abstract and concrete concepts. *Cognitive Neuropsychology*, p. 1-12, 2020.
- DEL PRADO MARTÍN, F. M.; HAUKE, O.; PULVERMÜLLER, F. Category specificity in the processing of color-related and form-related words: An ERP study. *Neuroimage*, v. 29, n. 1, p. 29-37, 2006.

- DESAI, R. H.; REILLY, M.; VAN DAM, W. The multifaceted abstract brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, v. 373, n. 1752, p. 20170122, 2018.
- DI PAOLO, E. A.; CUFFARI, E. C.; DE JAEGHER, H. *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. Massachusetts: Mit Press, 2018.
- FELDMAN, J. *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Massachusetts: MIT Press, 2006.
- FIGUEIREDO, N. M.; SIMAN, J. H. Questões atuais sobre corpo e linguagem: cognição corporificada, agenda empírica e enativismo linguístico. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 25, 2020 (forthcoming).
- FLUSBERG, S. J.; MATLOCK, T.; THIBODEAU, P. H. War metaphors in public discourse. *Metaphor and Symbol*, v. 33, n. 1, p. 1-18, 2018.
- FODOR, J. A. *The language of thought*. Massachusetts: Harvard University Press, 1975.
- FRAME INDEX. 2020. Disponível em: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Sharing>. Access in: sept. 2020.
- GALETZKA, C. The story so far: how embodied cognition advances our understanding of meaning-making. *Frontiers in Psychology*, v. 8, p. 1315, 2017.
- GALLESE, V.; LAKOFF, G. The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive neuropsychology* 22, n. 3-4, p. 455-479, 2005.
- GARCÍA, A. M. *et al.* How meaning unfolds in neural time: Embodied reactivations can precede multimodal semantic effects during language processing. *NeuroImage*, v. 197, p. 439-449, 2019.
- GARCÍA, A. M.; IBÁÑEZ, A. A touch with words: dynamic synergies between manual actions and language. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 68, p. 59-95, 2016.
- GEORGE, D. R.; WHITEHOUSE, P. J. The war (on terror) on Alzheimer's. *Dementia*, v. 13, n. 1, p. 120-130, 2014.
- GIBBS JR, R.. Making good psychology out of blending theory. *Cognitive linguistics*, v. 11, p. 347-358, 2001.
- GIBBS JR, R. W. The real complexities of psycholinguistic research on metaphor. *Language Sciences*, v. 40, p. 45-52, 2013.
- GIBBS JR, R. W. *Metaphor wars*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.
- GIBBS JR, R. W. Metaphor as dynamical-ecological performance. *Metaphor and Symbol*, v. 34, n. 1, p. 33-44, 2019.
- GLENBERG, A. M. *et al.* Processing abstract language modulates motor system activity. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 61, n. 6, p. 905-919, 2008.
- GOLDINGER, S. D. *et al.* The poverty of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*, v. 23, n. 4, p. 959-978, 2016.

- GONZÁLEZ, J. *et al.* Reading cinnamon activates olfactory brain regions. *Neuroimage*, v. 32, n. 2, p. 906-912, 2006.
- GRADY, J. *Foundations of Meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística), University of California, Berkeley, 1997.
- HOLYOAK, K. J.; STAMENKOVIĆ, D. Metaphor comprehension: A critical review of theories and evidence. *Psychological bulletin*, v. 144, n. 6, p. 641, 2018
- IJZERMAN, H. *et al.* The Human Penguin Project: Climate, Social Integration, and Core Body Temperature. *Collabra: Psychology*, v.4, n.1, p. 37. 2018. Available in: <http://doi.org/10.1525/collabra.165>. Access in: sept. 2020.
- KIEFER, M. *et al.* The sound of concepts: Four markers for a link between auditory and conceptual brain systems. *Journal of Neuroscience*, v. 28, n. 47, p. 12224-12230, 2008.
- KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion*. New York: Oxford University Press. 2000.
- KÖVECSES, Z.; PALMER, G. B.; DIRVEN, R. Language and emotion: The interplay of conceptualisation with physiology and culture. In: *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*, Berlin: De Gruyter Mouton, 2003, p. 133-159.
- KÖVECSES, Z. Some consequences of a multi-level view of metaphor. *Current approaches to metaphor analysis in discourse*, v., p. 19-33, 2019.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago, 1980.
- LAKOFF, G. How metaphor structures dreams: The theory of conceptual metaphor applied to dream analysis. *Dreaming*, v. 3, n. 2, p.77, 1992.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic books, 1999.
- LAKOFF, G. The neural theory of metaphor. In: GIBBS, R. W. (ed). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, 2008. p. 17-38.
- LANE, H. P.; MCLACHLAN, S.; PHILIP, J. The war against dementia: are we battle weary yet?. *Age and ageing*, v. 42, n. 3, p. 281-283, 2013.
- LESHINSKAYA, A.; CARAMAZZA, A. For a cognitive neuroscience of concepts: Moving beyond the grounding issue. *Psychonomic bulletin & review*, v. 23, n. 4, p. 991-1001, 2016.
- MAHON, B. Z. The burden of embodied cognition. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, v. 69, n. 2, p. 172, 2015.
- MARTIN, A.; CHAO, L. L. Semantic memory and the brain: structure and processes. *Current opinion in neurobiology*, v. 11, n. 2, p. 194-201, 2001.

- MARTIN, A. The representation of object concepts in the brain. *Annu. Rev. Psychol.*, v. 58, p. 25-45, 2007.
- MARTINS, S. *A Doença de Alzheimer e suas manifestações na linguagem: um estudo sobre a divulgação científica brasileira e norte-americana à luz da Linguística Cognitiva*. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- MCGLONE, M. S. What is the explanatory value of a conceptual metaphor?. *Language & Communication*, v. 27, n. 2, p. 109-126, 2007.
- MITCHELL, M. *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press, 2009.
- NGATCHA-RIBERT, L. Alzheimer disease and society: an analysis of its social representation. *Psychologie & neuropsychiatrie du vieillissement*, v.2, n.1, p. 49-66, 2004.
- ONNIS, L.; SPIVEY, M. J. Toward a new scientific visualization for the language sciences. *Information*, v. 3, n. 1, p. 124-150, 2012.
- PAIVIO, A. *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press, 1986.
- PECHER, D.; ZEELENBERG, R.; BARSALOU, L. W. Sensorimotor simulations underlie conceptual representations: Modality-specific effects of prior activation. *Psychonomic Bulletin & Review*, v. 11, n. 1, p. 164-167, 2004.
- PULVERMÜLLER, F. Neural reuse of action perception circuits for language, concepts and communication. *Progress in neurobiology*, v. 160, p. 1-44, 2018.
- PULVERMÜLLER, F. How neurons make meaning: brain mechanisms for embodied and abstract-symbolic semantics. *Trends in cognitive sciences*, v. 17, n. 9, p. 458-470, 2013.
- PULVERMÜLLER, F.; FADIGA, L. Active perception: sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature reviews neuroscience*, v. 11, n. 5, p. 351-360, 2010.
- PULVERMÜLLER, F. Brain mechanisms linking language and action. *Nature reviews neuroscience*, v. 6, n. 7, p. 576-582, 2005.
- ROTH, M. A. Representation, philosophical issues about. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, v. 1, n. 1, p. 32-39, 2010.
- SAUCIUC, G-A.. The role of metaphor in the structuring of emotion concepts. *Cognitive Semiotics*, v. 5, n. 1-2, p. 244-267, 2009.
- SEMINO, E.; DEMJÉN, Z.; DEMMEN, J. An integrated approach to metaphor and framing in cognition, discourse, and practice, with an application to metaphors for cancer. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 5, p. 625-645, 2016.
- SIMAN, J. H. *Os frames de Doença de Alzheimer*. 2015. Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- SIMAN, J. H. Metáforas sobre doença de alzheimer: no pensamento e no mundo social. *Revista do SETA*, v. 9, p.1-19, 2019.
- SPIVEY, M. *The continuity of mind*. Oxford Local: Oxford University Press, 2006.

STEEN, G. Deliberate Metaphor Theory: Basic assumptions, main tenets, urgent issues. *Intercultural Pragmatics*, v. 14, n. 1, p. 1-24, 2017.

THIBODEAU, P. H.; BORODITSKY, L. Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PloS one*, v. 6, n. 2, p.1-11, 2011.

TOMASELLO, R. *et al.* Brain connections of words, perceptions and actions: A neurobiological model of spatio-temporal semantic activation in the human cortex. *Neuropsychologia*, v. 98, p. 111-129, 2017.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Massachusetts: MIT Press, 2016.

VAN GORP, B.; VERCRUYSSSE, T. Frames and counter-frames giving meaning to dementia: a framing analysis of media content. *Social Science & Medicine*, v.8, n. 74, p. 1274-1281, 2012.



Received in Jun 2, 2020. Approved in October 8, 2020.

# TRAÇO DE PONTUALIDADE EM VERBOS COM MORFOLOGIA PROGRESSIVA NO INGLÊS: (IN)COMPATIBILIDADES

RASGO DE PUNTUALIDAD EN VERBOS CON MORFOLOGÍA PROGRESIVA EN INGLÉS:  
(IN)COMPATIBILIDADES

PUNCTUALITY TRACE IN VERBS WITH PROGRESSIVE MORPHOLOGY IN ENGLISH:  
(IN)COMPATIBILITIES

Adriana Leitão Martins\*

Matheus Gomes Alves\*\*

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Objetivam-se nesta pesquisa investigar as leituras aspectuais desencadeadas pelo emprego da morfologia progressiva em verbos pontuais classificados como de *achievement* no inglês americano e britânico, identificar contextos que as favorecem e analisar restrições para a interação entre o traço de pontualidade e a morfologia progressiva. A hipótese adotada é de que, quando esses verbos são empregados com morfologia progressiva no inglês, somente três leituras aspectuais emergem: continuidade, incoatividade e iteratividade. A metodologia consiste no emprego de um teste linguístico e na análise de fala espontânea extraída de dois *corpora*. Os dados revelaram seis leituras aspectuais desencadeadas quando os verbos investigados foram combinados com a morfologia progressiva: continuidade, incoatividade, iteratividade, prospecção, habitualidade e terminação. A hipótese apresentada foi refutada. Argumenta-se que o traço de pontualidade é restringido quando verbos de *achievement* com morfologia progressiva desencadeiam as leituras de continuidade, incoatividade e terminação.

PALAVRAS-CHAVE: Pontualidade. Morfologia progressiva. Inglês americano. Inglês britânico.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo investigar las lecturas aspectuales resultantes del uso de la morfología progresiva en verbos puntuales de *achievement* en inglés estadounidense y británico, identificar los contextos que las favorecen y analizar las restricciones de la interacción entre el rasgo de puntualidad y la morfología progresiva. Se adopta la hipótesis de que cuando se usan esos verbos con morfología progresiva en inglés solamente surgen tres lecturas: continuidad, incoactividad e iteratividad. La metodología

---

\*Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [adrianaleitao@letras.ufrj.br](mailto:adrianaleitao@letras.ufrj.br).

\*\* Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [matheus.ling@letras.ufrj.br](mailto:matheus.ling@letras.ufrj.br).

consiste em na aplicação de uma prova lingüística e em o análise do fala espontânea de dois *corpora*. Os resultados indicaram que o uso de a morfologia progressiva em os verbos conduziu a seis possíveis leituras: continuidade, incoatividade, iteratividade, prospecção, habitualidade e terminação. Assim se refutou a hipótese do estudo. Se argumenta que o rasgo de pontualidade é restrito quando os verbos de *achievement* com morfologia progressiva desencadeiam as leituras de continuidade, incoatividade e terminação.

**PALABRAS CLAVE:** Pontualidade. Morfologia progressiva. Inglês estadunidense. Inglês britânico.

**ABSTRACT:** This research is aimed at investigating the aspectual readings triggered by the employment of progressive morphology in punctual verbs classified as achievement ones in American and British English, identifying the contexts which favor them and acknowledging restrictions for the interplay between the trace of punctuality and progressivity. It is hypothesized that only the aspectual readings of continuity, inchoation and iterativity are triggered by the employment of the progressive morphology in these verbs. The methodology consists of the application of a linguistic test and in the analysis of spontaneous speech of two *corpora*. Evidence shows that there are six aspectual readings triggered by the employment of the progressive morphology in the investigated verbs: continuity, inchoation, iterativity, prospection, habituality and termination. Hence, our hypothesis was refuted. It is argued that the trace of punctuality is restricted when achievement verbs with the progressive morphology trigger the readings of continuity, inchoation and termination.

**KEYWORDS:** Punctuality. Progressive morphology. American English. British English.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho<sup>1</sup> se fundamenta no escopo da corrente gerativista de estudos lingüísticos. Tal corrente objetiva estudar a linguagem por meio de uma abordagem formal e a considera como efeito de uma dotação inata da biologia humana (CHOMSKY, 1988). Uma vez que se adota o enquadramento teórico gerativista neste trabalho, não apenas se busca contribuir para o entendimento da estrutura do conhecimento lingüístico humano, como também para a compreensão de como o sistema lingüístico é utilizado.

A categoria lingüística de aspecto está no escopo do conhecimento lingüístico humano. Segundo Comrie (1976), aspecto refere-se a diferentes maneiras de conceber a estrutura temporal interna de uma situação. A categoria de aspecto é tradicionalmente dividida em dois subtipos, a saber: aspecto gramatical e aspecto inerente (ou *Aktionsart*). Neste trabalho, entende-se aspecto gramatical como aquele que pode ser realizado nas línguas por meio de morfologia verbal, partículas e advérbios aspectuais de caráter funcional, enquanto aspecto inerente é entendido como aquele promovido pela semântica interna aos itens lexicais que compõem uma sentença e é derivado da interação entre eles.

O aspecto gramatical pode ser subdividido em dois tipos: perfectivo e imperfectivo. Este divide-se em habitual e contínuo. O aspecto imperfectivo habitual remete a um evento ordinário a determinado momento de referência, construído com base em uma certa frequência de ocorrência (OLIVEIRA, 2003). O aspecto imperfectivo contínuo traduz um evento simultâneo a determinado momento de referência e pode ser expresso por meio de morfologia progressiva<sup>2</sup> (COMRIE, 1976). A morfologia progressiva, em línguas como o inglês, o português, o espanhol e o italiano, por exemplo, é constituída pela perífrase formada por verbo auxiliar seguido de verbo principal no gerúndio.

<sup>1</sup> Este artigo é derivado do trabalho de conclusão de curso de Alves (2019), orientado pela professora Adriana Leitão Martins.

<sup>2</sup> Comrie (1976, p.25-26; p.102-103) entende o progressivo e o não progressivo ora como categorias semânticas distintas, ora como morfologias distintas. Neste trabalho, entende-se que estes são diferentes morfologias, que podem veicular tanto o aspecto imperfectivo contínuo (como em "João está cantando"/ "João canta agora") quanto o aspecto imperfectivo habitual (como em "João está trabalhando no mercado todos os dias"/ "João trabalha no mercado todos os dias").

No que se refere ao aspecto inerente, afirma-se que uma de suas formas de veiculação se dá pela composição dos predicados verbais. Vendler (1967), analisando os predicados da língua inglesa, propõe quatro tipos de verbos. Neste trabalho, os verbos de *achievement*, caracterizados como pontuais, estão sob escrutínio.

O traço aspectual semântico de pontualidade caracteriza verbos que remetem a situações sem duração temporal interna, contrapondo-se ao traço aspectual semântico de duratividade. Verbos como *to recognize* ('reconhecer'), *to lose (something)* ('perder algo'), *to find (something)* ('encontrar algo') e *to win* ('ganhar') são classificados como pontuais de *achievement*, de acordo com Smith (1991) e Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999). Como proposto por Comrie (1976), uma situação descrita como pontual, por definição, carece de estrutura interna, e, portanto, o traço de pontualidade e a imperfectividade são prototipicamente incompatíveis. Dowty (1979) e Piñón (1997) consideram que, na língua inglesa, alguns verbos classificados como pontuais podem se combinar com a morfologia progressiva e repensam a definição de pontualidade. Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) advogam que é possível a combinação de verbos classificados como pontuais com a morfologia progressiva na língua inglesa, mas não apresentam uma consideração acerca da manutenção ou não do traço de pontualidade dos verbos nessa combinação. Além disso, estas autoras apontam a emergência de três leituras na combinação da morfologia progressiva com verbos classificados como pontuais, a saber: de continuidade, de incoatividade e de iteratividade.

É importante salientar que se adota neste estudo uma diferenciação entre o traço de pontualidade, enquanto informação aspectual referente ao item lexical, e verbos classificados como pontuais. Adota-se tal diferenciação por se considerar que alguns verbos classificados hodiernamente como pontuais na literatura de aspecto inerente possam, a depender da leitura aspectual emergente da sentença, não conter o traço de pontualidade marcado positivamente, como é argumentado na seção 6 deste artigo. Essa é a razão pela qual, neste trabalho, os verbos investigados com a morfologia progressiva são referidos como "verbos classificados como pontuais".

Frente a tal quadro, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a caracterização dos verbos pontuais de *achievement*. Os objetivos específicos são: a) investigar a emergência de leituras aspectuais desencadeadas pelo emprego da morfologia progressiva em verbos classificados como pontuais de *achievement* no inglês americano e britânico, b) analisar contextos sintático-semânticos que favorecem o desencadeamento de diferentes leituras aspectuais a partir do uso da morfologia progressiva nesses verbos no inglês americano e britânico, e c) analisar restrições para a interação entre o traço de pontualidade do verbo e a morfologia progressiva no inglês americano e britânico. A hipótese é de que, quando verbos classificados como pontuais de *achievement* são empregados com morfologia progressiva no inglês americano e britânico, somente três leituras aspectuais podem emergir: a de continuidade, a de incoatividade e a de iteratividade.

A metodologia deste trabalho consiste no emprego de um teste de julgamento de felicidade aplicado a falantes nativos de inglês americano e de inglês britânico. Além disso, realiza-se a análise de fala espontânea de falantes nativos de inglês americano e britânico extraída do *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* e do *British National Corpus*.

Este artigo é dividido em sete seções. Na segunda seção, há a discussão acerca do aspecto gramatical, da morfologia progressiva e de classes adverbiais aspectuais. Na terceira, é abordada a relação entre o aspecto inerente e o traço de pontualidade, juntamente com a discussão acerca da realização de verbos classificados como pontuais de *achievement* empregados com morfologia progressiva. Na quarta, são apresentados detalhes da metodologia adotada. Na quinta, há a apresentação dos resultados. Na sexta, é promovida uma discussão dos resultados. Na última seção, são apresentadas algumas considerações finais acerca do estudo.

## 2 ASPECTO GRAMATICAL E A MORFOLOGIA PROGRESSIVA

Como apontado anteriormente, a categoria linguística de aspecto refere-se a diferentes maneiras de conceber a estrutura temporal interna de uma situação (COMRIE, 1976). Embora esteja relacionada nas línguas naturais à noção de tempo, a categoria de aspecto apresenta informações concernentes à constituição de uma situação que promovem o escrutínio das diferentes características que

subjazem a temporalidade interna de determinado evento. Nos exemplos a seguir, ambas as sentenças estão no tempo passado, mas se diferenciam no que concerne à informação aspectual em jogo:

- (1) *John sang.*  
 (“João cantou.”)
- (2) *John was singing.*  
 (“João estava cantando.”)

Como já mencionado, tais sentenças compartilham a mesma informação temporal, referente à localização da ação de “cantar” no passado. Contudo, elas divergem em relação à informação aspectual, que, nesse caso, é realizada por morfologias distintas. O aspecto gramatical<sup>3</sup> remete à informação aspectual que pode ser veiculada por meio da morfologia verbal. Ao tratar de aspecto gramatical, Comrie (1976) diferencia o aspecto perfectivo do aspecto imperfectivo. Enquanto o perfectivo ressalta a composição temporal interna da situação como um todo, o imperfectivo implica na visualização de alguma fase interna que compõe uma situação.

Essa distinção aspectual entre perfectivo e imperfectivo pode ser ilustrada nas sentenças (1) e (2) apresentadas. Em (1), a ação de “cantar” é descrita como um momento no tempo fechado, que não possibilita a visualização dessa situação em diferentes fases. Diferentemente, em (2), a descrição da ação de “cantar” possibilita a visualização de uma fase que compõe a situação em questão, proporcionando a emergência de uma leitura aspectual de continuidade. Logo, a leitura aspectual da sentença (1) é perfectiva, ao passo que aquela da sentença (2) é imperfectiva.

Comrie (1976) divide o aspecto imperfectivo em duas subcategorias, a saber: imperfectivo habitual e imperfectivo contínuo. O aspecto imperfectivo habitual remete à enunciação de uma situação que é concebida como um hábito, ou comportamento ordinário, em um momento. O aspecto imperfectivo contínuo evidencia a descrição de uma situação que ocorre simultaneamente a algum momento de referência. As sentenças a seguir exemplificam, respectivamente, tais descrições:

- (3) *John used to/would play guitar.*  
 (“João costumava tocar violão.”)
- (4) *John was playing guitar.*  
 (“João estava tocando violão.”)

As sentenças (3) e (4) compartilham a localização da ação de “tocar violão” no tempo passado e a possibilidade de se observar alguma fase interna que constitua tal situação. Contudo, em (3), a construção perifrástica *used to/would play*<sup>4</sup> (‘costumava tocar’) instancia a informação aspectual de habitualidade por meio dos auxiliares *used to* ou *would*, possibilitando a leitura de que a ação de tocar violão era ordinária a um determinado momento. Já em (4), a construção perifrástica *was playing* (‘estava tocando’) instancia a informação aspectual de continuidade entre a ação de “tocar violão” e o momento de referência. Frente a isso, a informação aspectual presente na sentença (3) remete ao imperfectivo habitual e aquela presente na sentença (4), ao imperfectivo contínuo.

Como já mencionado, a informação aspectual de continuidade pode ser expressa linguisticamente de diferentes maneiras. Assim, Comrie (1976) considera que o aspecto imperfectivo contínuo pode ser expresso por meio de morfologia progressiva ou de morfologia não-progressiva, como se pode observar, respectivamente, nas sentenças abaixo:

<sup>3</sup> Comrie (1976) emprega a terminologia “aspecto gramatical” por ele ser realizado por elementos de caráter gramatical, o que, neste artigo, é interpretado como uma realização de âmbito sintático. Tal interpretação é ancorada em estudos que assumem informações aspectuais como traços capazes de projetar nódulos funcionais, como é abordado mais adiante nesta seção.

<sup>4</sup> Tais auxiliares possuem usos diferentes quando são empregados para denotar uma habitualidade (FOLEY; HALL, 2003; CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999). O primeiro auxiliar pode ser empregado com verbos de diferentes tipos (estado, atividade, *accomplishment* e *achievement*), ao passo que o segundo auxiliar não pode ser empregado com verbos de estado. A diferenciação entre os tipos de verbo é abordada na seção 3.

(5) *Mary is singing.*

(“Maria está cantando.”)

(6) *Mary sings now.*

(“Maria canta agora.”)

Na sentença (5), o aspecto imperfeito contínuo é veiculado por meio da perífrase *is singing* (‘está cantando’). Já em (6), tal aspecto se apresenta por meio da morfologia verbal e do sintagma adverbial adjungido ao sintagma verbal. Embora ambas as sentenças estabeleçam a relação de simultaneidade com o mesmo momento de referência, estas se diferenciam na forma como veiculam tal noção.

Advérbios, bem como outros elementos sintáticos, contribuem para a veiculação de informações aspectuais nas línguas humanas. Tal consideração se coaduna às observações de Verkuyl (1973) acerca do caráter composicional das informações aspectuais, instanciado pelo fato de que tais informações advêm não apenas da morfologia verbal, como também de outros elementos da constelação verbal (SMITH, 1991).

Lamiroy (1987), em seu estudo sobre a complementação de verbos aspectuais (tais como “começar”, “continuar”, “terminar”, entre outros) em francês, também destaca o papel de advérbios e expressões adverbiais ao considerar que alguns verbos que expressam estados (por exemplo, “saber”) não podem ser complementos de verbos aspectuais. Logo, segundo a autora, em francês, sentenças como “\*João começou a saber disso” não seriam gramaticais. Contudo, quando um advérbio ou expressão adverbial é empregado, tal agramaticalidade não ocorre, como se pode observar em “João começou a saber que sua esposa o traía enquanto escrevia sua tese”. Sendo assim, advérbios, além de contribuírem diretamente para a veiculação de informações aspectuais nas sentenças, possuem um importante papel de coerção aspectual em exemplos como esse, em que um verbo estativo é licenciado em contexto de complemento de verbos aspectuais, segundo a autora, por conta da expressão adverbial seguinte.

Para o escopo deste artigo, é importante ainda considerar estudos acerca da representação estrutural da sentença que abordem advérbios e informações relacionadas ao aspecto gramatical, que podem ser instanciadas por meio de traços. Pode-se citar, por exemplo, autores como Koopman & Sportiche (1991) e Bok-Bennema (2001), que propõem a inserção de um nódulo aspectual na camada funcional<sup>5</sup>. Além dessas autoras, Cinque (1999) também propõe a existência de diversos nódulos aspectuais na camada funcional, apresentando uma hierarquia universal desses nódulos. Tal autor aponta a existência de nódulos aspectuais específicos em que advérbios são alocados na posição de especificador para instanciarem informações de caráter funcional, como habitualidade e continuidade. Sendo assim, neste trabalho, emprega-se a terminologia aspecto gramatical pelo fato de este ser realizado nas línguas naturais morfossintaticamente e ser representado estruturalmente por projeções funcionais que abrigam traços aspectuais de natureza sintática. A hierarquia proposta por Cinque (1999) e refinada em Cinque (2006), na qual se destacam as projeções aspectuais e possíveis advérbios alocados em seus especificadores, pode ser observada em (7) a seguir.

(7) Hierarquia Linear Universal

francamente Modo Ato de fala > [surpreendentemente Modo Mirativo > [felizmente Modo Avaliativo > [evidentemente Modo Evidencial > [provavelmente Modalidade Epistêmica > [uma vez T Passado > [então T Futuro > [talvez Modo Irrealis > [necessariamente Modalidade Necessidade > [possivelmente Modalidade Possibilidade > [**normalmente Asp Habitual** > [**finalmente Asp Tardivo** > [**tendencialmente Asp Predisposicional** > [**novamente Asp Repetitivo(I)** > [**frequentemente Asp Frequentativo(I)** > [de/com gosto Modalidade Volitiva > [**rapidamente Asp Acelerativo(I)** > [já T Anterior > [não ... mais Asp

<sup>5</sup> Desde, pelo menos, Chomsky (1986), há a postulação de três camadas básicas para a derivação de sentenças de uma língua: a camada lexical, a camada flexional e a camada complementizadora. Na camada lexical (ou espaço do vP), são estabelecidas, por exemplo, as relações temáticas dos constituintes oracionais. Na camada flexional (ou espaço do IP), informações de natureza temporal e de concordância são codificadas. Finalmente, na camada complementizadora (ou espaço do CP), estabelece-se, por exemplo, a interface entre a composição sintática e peculiaridades discursivas. Assume-se que a camada funcional seja aquela que abarca as camadas flexional e complementizadora, opondo-se à camada lexical. Para detalhamentos acerca do refinamento de projeções nucleadas por traços que anteriormente eram propostos nos nódulos vP, IP e CP, consulte Belletti (2004), Pollock (1989), Cinque (1999, 2004, 2006, 2010) e Rizzi (1997).

Terminativo > [ainda Asp Continuativo > [sempre Asp Contínuo > [apenas Asp Retrospectivo > [(dentro) em breve Asp Aproximativo > [brevemente Asp Durativo > [(?) Asp Genérico/Progressivo [quase Asp Prospectivo > [repentinamente Asp Incoativo(I) > [obrigatoriamente Modo Obrigação > [à toa Asp Frustrativo > [(?) Asp Conativo > [completamente Asp SingCompleto(I) > [tudo Asp PlurCompleto > [bem Voz > [cedo Asp Acelerativo(II) > [do nada Asp Incoativo(II) > [de novo Asp Repetitivo(II) > [frequentemente AspFrequentativo(II) > ...<sup>6</sup>

A fim de ilustrar o papel dos advérbios na veiculação de informações aspectuais nas línguas humanas, apresenta-se como relevante para este estudo a análise do sintagma Asp<sub>habitual</sub>P. Segundo Cinque (1999), os casos em que o aspecto habitual é tipicamente veiculado são aqueles em que o advérbio *usually* (frequentemente) pode ser utilizado. Juntamente com esse, advérbios como *habitually* (habitualmente), *customarily* (costumeiramente), *generally* (geralmente) e *regularly* (regularmente), que estariam alocados em Spec de Asp<sub>habitual</sub>P, são utilizados para veicular a informação de habitualidade, como podemos observar no exemplo (8) do italiano abaixo, retirado de Cinque (1999, p.91):

(8) *Mario è di solito spesso costretto a rimanere a casa.*  
 (“Mario é geralmente obrigado a ficar em casa.”)

Como se observa na sentença (8), há a emergência da informação aspectual de habitualidade, ancorada na expressão adverbial *di solito* (geralmente). Como afirma Cinque (1999), nesses casos, o verbo movimenta-se e checa o traço de habitualidade no núcleo do sintagma Asp<sub>habitual</sub>P.

Outros sintagmas propostos por Cinque (1999) também relevantes para este estudo são Asp<sub>terminative</sub>P e Asp<sub>prospective</sub>P. O traço de prospecção que nucleia este sintagma descreve um ponto antes do início de um evento, enquanto o traço de terminação que nucleia aquele sintagma descreve o fim de um evento.

No que se refere a Asp<sub>prospective</sub>P, Cinque (1999) considera que advérbios como *almost* (quase), *nearly* (por pouco) e *imminently* (eminentemente) no inglês e seus análogos em outras línguas ocupam a posição de especificador de tal sintagma. Nesse caso, em exemplos como (9), retirado de Cinque (1999, p.99), o verbo lexical se move do núcleo V e checa o traço de prospecção no núcleo de Asp<sub>prospective</sub>P:

(9) *Gianni has almost died.*  
 (“Gianni quase morreu”.)

No que concerne a Asp<sub>terminative</sub>P, Cinque (1999) afirma que expressões adverbiais como *no longer* (não mais) no inglês e seus análogos em outras línguas ocupam a posição de especificador desse sintagma. Assim, em exemplos como (10), retirado de Cinque (1999, p.95), o verbo lexical se move do núcleo V e checa o traço de terminação no núcleo de Asp<sub>terminative</sub>P:

(10) *Gianni no longer reaches de summit.*  
 (“Gianni não alcança mais o cume”.)

Em Cinque (2010) e Tescari Neto (2013), a partir de desdobramentos da proposta anterior (CINQUE, 1999), um modelo mais refinado de derivação sintática é apresentado. Sendo assim, em uma sentença como *John is almost breaking the windows* (“João está quase quebrando as janelas”), a partir da descrição da assimetria direito-esquerda<sup>7</sup>, de Cinque (2010), o primeiro constituinte a ser

<sup>6</sup> Versão em português extraída de Forero Pataquiva (2020, p.30, grifo nosso).

<sup>7</sup> Em Cinque (2010), assume-se que os constituintes presentes na numeração seriam soldados à esquerda de V. Há distintos movimentos sintagmáticos (movimento sem  *pied-piping*, com  *pied-piping* do tipo  *whose-picture*, com  *pied-piping* do tipo  *pictures-of-whom*) promoveriam, assim, diferentes linearizações nas línguas

soldado seria o predicador verbal *to break* (“alcançar”). Posteriormente, haveria soldagem do DP tema “the windows”, à esquerda do VP, no especificador de uma projeção ThemeP. Insere-se uma projeção XP que receberá o VP *the windows breaking* em seu especificador. Insere-se, assim, uma projeção AgentP, em que é soldado, em seu especificador, o DP agente *John*, linearizando *John the windows breaking*. Solda-se outro núcleo, cujo especificador é local de pouso do VP, linearizando *the windows breaking John*. Finalmente, uma projeção CaseAccusativeP seria inserida e receberia em seu especificador o DP tema extraído *the windows*. Insere-se outra projeção que receberá em seu especificador a projeção XP, linearizando *breaking John the windows*. Adiciona-se uma projeção NomCaseP cujo especificador é local de pouso do DP agente *John*, linearizando *John breaking the windows*. Insere-se, ainda, outra projeção que receberá o verbo e o objeto, *breaking the windows*, em seu especificador, linearizando *breaking the windows John*.

Posteriormente, haveria movimento do VP *breaking the windows* para a projeção mais baixa, no caso Asp<sub>progressive</sub>P, checando o traço de progressividade. Haveria, ainda, inserção da projeção Asp<sub>prospective</sub>P, que receberia em seu especificador o VP *breaking the windows*. Insere-se uma projeção Adv<sub>prospective</sub>P, na qual, em seu especificador, é soldado o advérbio *almost*. Sobre auxiliares, em Cinque (1999, 2004), bem como em Tescari Neto (2013), assume-se que esses não possuiriam uma posição fixa de soldagem. Auxiliares entrariam na derivação no núcleo da projeção funcional correspondente a seu significado. Sendo assim, o auxiliar *is* poderia ser soldado, por exemplo, em núcleo de T<sub>anterior</sub>, carregando o traço [-passado]<sup>8</sup>. Finalmente, subextrai-se o sujeito *John*, por meio de uma projeção SubjP, que o aloca em seu especificador, linearizando, após, sucessivos movimentos, *John is almost breaking the windows*.

Nesta seção, discutimos a conceituação do aspecto gramatical e sua relação com estruturas adverbiais e com a morfologia progressiva. Na próxima, são tecidas considerações relacionadas ao aspecto inerente, em especial, à pontualidade e à classificação de verbos como pontuais.

### 3 ASPECTO INERENTE E O TRAÇO DE PONTUALIDADE

O aspecto inerente<sup>9</sup> pode ser definido como a informação aspectual relacionada à semântica interna dos itens lexicais que compõem uma sentença. Para melhor se compreender tal conceituação, toma-se como exemplo a sentença (1), repetida abaixo como (11), em que o núcleo do sintagma verbal pressupõe uma atividade processual que necessariamente demanda um gasto de energia por parte do argumento externo. No contexto da sentença (11), o argumento externo selecionado pelo verbo em questão deve ser necessariamente [+agentivo]. Percebe-se, portanto, que a informação aspectual instanciada pelo predicador verbal *to sing* (‘cantar’) em (11) também pode ser analisada de um ponto de vista semântico.

(11) *John sang.*

(“João cantou”)

humanas. Em tal proposta assimétrica, propõe-se ainda a seguinte ordem de soldagem de DPs na derivação à esquerda do núcleo V: DP tempo > DP localização > ... > DP instrumento > ... > DP maneira > ... > DP agente > ... > DP objetivo > DP tema > Núcleo V.

<sup>8</sup> Uma outra proposta possível seria a soldagem de *is* no núcleo de Asp<sub>generic/progressive</sub>P, por causa de sua natureza não genérica e, posteriormente, a subida do auxiliar para núcleo de T<sub>anterior</sub>, por conta de sua natureza não passada.

<sup>9</sup> O termo “aspecto inerente”, empregado por Comrie (1976), denota o que alguns autores chamam de “aspecto lexical” (ROTHSTEIN, 2008) ou “aspecto de situação” (SMITH, 1991).

Vendler (1967)<sup>10</sup> propôs uma classificação de quatro tipos de predicados verbais em língua inglesa, a saber: estados, atividades, *achievements* e *accomplishments*<sup>11</sup>. Neste artigo, os verbos de *achievement* são analisados. Segundo Vendler (1967), tais predicados verbos denotam situações que são inerentemente pontuais, ou seja, que não possuem uma complexa constituição temporal interna. Tal consideração pode ser ilustrada por meio da seguinte sentença:

(12) *Mary found her keys.*

(“Maria achou suas chaves.”)

Na sentença (12), o verbo *to find* (‘achar’) remete a uma situação inerentemente pontual que não possui fases internas. Por mais que se possa expressar linguisticamente uma construção como “Maria demorou três horas para achar suas chaves”, a experiência de finalmente “achar as chaves” ocorre em apenas um ponto no tempo, não comprometendo, assim, a definição preteritamente exposta.

Segundo Dowty (1979), verbos de *achievement* podem ser interpretados como verbos que denotam mudança única de estado. Analisando os contextos morfosintáticos em que tal tipo de verbo ocorre, propõe-se a divisão dos verbos de *achievement* em duas classes diferentes, a saber: *achievements* agentivos e *achievements* não-agentivos. Tal proposição se fundamenta na capacidade de predicadores verbais selecionarem argumentos externos com papel- $\theta$  de agente ou de experienciador, por exemplo. Dowty (1979) argumenta que tal capacidade de seleção influencia na ocorrência de alguns verbos de *achievement* em sentenças imperativas na língua inglesa, sendo licenciado o uso de imperativo com verbos pontuais apenas de natureza agentiva. Baseado nessa proposição, verbos como *to realize* (‘perceber’) e *to recognize* (‘reconhecer’) seriam pontuais não-agentivos, ao passo que verbos como *to kill* (‘matar’) e *to point out* (‘apontar’) seriam pontuais agentivos, como ilustram, respectivamente, os exemplos (13) e (14) abaixo:

(13) *John realized his mistakes.*

(“João percebeu seus erros.”)

(14) *John killed Peter.*

(“João matou Pedro.”)

Na sentença (13), o argumento externo é [-agentivo], uma vez que não se é possível conceber João como o agente da situação mental e abstrata de perceber algo. Contrastivamente, em (14), o argumento externo é [+agentivo], uma vez que João é concebido como agente do evento concreto de eliminar a vida de alguém. A sentença (13) não poderia figurar no modo imperativo pela razão apresentada, diferindo-se em termos de comportamento sintático da sentença (14).

Analisando com mais atenção a caracterização dos tipos de verbo propostos por Vendler (1967), pode-se considerar que estes instanciam traços aspectuais semânticos ordinários aos itens lexicais de uma sentença. Frente a isso, Comrie (1976) apresenta três pares de oposições aspectuais semânticas presentes nas línguas humanas, a saber: pontualidade e duratividade, estaticidade e dinamicidade e, finalmente, telicidade e atelicidade.

Pontualidade diferencia-se de duratividade em relação à duração de um evento. Um evento pontual, por definição, não possui uma constituição temporal interna complexa, não perdurando no tempo. Em oposição, um evento durativo necessariamente perdura no tempo. Neste trabalho, assume-se pontualidade enquanto um traço aspectual semântico que é especificado a partir da informação aspectual estabelecida composicionalmente na sentença, de modo que sua especificação leva em consideração não apenas a semântica interna ao próprio predicador verbal, como também a constelação verbal.

<sup>10</sup> Convém ressaltar que Vendler (1967) não afirma diretamente que essas distintas classes de predicados verbais traduzem o que se chama hodiernamente de aspecto inerente. Ainda sobre Vendler (1967), vale ainda pontuar que, para diferenciar essas classes, o autor emprega um conjunto de testes, como a verificação da compatibilidade dos verbos com a morfologia progressiva e com certos adjuntos adverbiais.

<sup>11</sup> Neste trabalho, o nome original em inglês é utilizado para se referir a esses dois últimos tipos de verbo.

No que concerne à oposição entre estaticidade e dinamicidade, pode-se afirmar que tal diferenciação emerge da demanda de um gasto de energia para o desenvolvimento da situação descrita. Enquanto um evento estativo não exige um gasto de energia para desenvolver-se, um evento dinâmico pressupõe tal fluxo de energia. Em relação à oposição telicidade e atelicidade, pode-se afirmar que um evento tético, por natureza, exige a demarcação linguística de um ponto final inerente ao evento, que seria sua culminação ou seu *telos* (BASSO, 2011), ao passo que um evento atélico não demanda tal ponto final. À vista disso, Smith (1991) propõe uma nova classificação de tipos de verbo, baseada em traços inspirados nas oposições aspectuais semânticas preteritamente expostas. Em tal classificação, a autora adiciona a classe de verbos semelfactivos, que denotam “eventos de apenas um estágio que ocorrem rapidamente e que não apontam para um resultado” (SMITH, 1991, p.29, tradução nossa). No quadro abaixo, adaptado de Smith (1991, p.20), os dois tipos de verbo em que o traço de pontualidade é marcado positivamente são destacados:

	Pontualidade	Estaticidade	Telicidade
<i>Achievements</i>	[ + ]	[ - ]	[ + ]
<i>Semelfactivos</i>	[ + ]	[ - ]	[ - ]

**Quadro 1:** Especificação dos traços nos verbos de *achievement* e semelfactivos

**Fonte:** Adaptado de Smith (1991, p.20)

Como se pode observar, verbos de *achievement* são pontuais, dinâmicos e téticos, ou seja, além de fazerem referência a situações que não perduram no tempo, instanciam processos que apontam para um ponto final inerente, como se observa em *to reach the summit* (‘alcançar o cume’). Para Smith (1991), verbos semelfactivos são pontuais, dinâmicos e atélicos, ou seja, além de fazerem referência a situações instantâneas, instanciam processos que não apontam para um ponto final específico, como se observa em *to knock at the door* (‘bater à porta’). Neste trabalho, optamos por investigar apenas verbos tidos como pontuais que tenham sido classificados na literatura enquanto verbos de *achievement*, como desenvolvido no parágrafo a seguir.

Ainda sobre verbos de *achievement*, Rothstein (2004), ao analisar expressões adverbiais de molde “em x tempo” e “por x tempo”, considera que, enquanto a primeira combina-se apenas com eventos téticos (*achievements* e *accomplishments*, por exemplo), a segunda combina-se apenas com eventos atélicos (atividades e estados, por exemplo). Sendo assim, uma sentença como “\*João amou Ana em um minuto” não seria possível, pois há emprego de um predicador verbal atélico de natureza homogênea com uma expressão adverbial reveladora de telicidade. Uma sentença como “\*João alcançou o cume por 2 horas” não seria possível, pois há emprego de um predicador verbal tético com uma expressão reveladora de atelicidade. Contudo, Basso (2011) considera que, quando “em x tempo” combina-se com um evento atélico, há leitura de prospecção, como se observa em “João dança em 10 minutos”. Além disso, quando verbos durativos realizados com morfologia imperfectiva combinam-se com “em x tempo”, há disparo de uma leitura de hábito, de genericidade ou, ainda, de capacidade, como em “João está correndo em 5 horas”.

Kiss Katalin (2011), baseada em Smith (1991), apresenta alguns testes sintáticos para diferenciar verbos de *achievement* de verbos semelfactivos em inglês e húngaro. O primeiro teste consiste na testagem do licenciamento de construções modificadoras deverbiais que sejam oriundas desses verbos. Segundo a autora, verbos de *achievement* podem ser empregados como modificadores adjetivais, como se observa em *the dead convict* (‘o condenado morto’), ao passo que verbos semelfactivos não podem ser empregados como modificadores adjetivais, como se constata em *\*the flashed light* (‘a luz piscada’). Essa possibilidade de emprego em construções modificadoras adjetivais dos verbos de *achievement* se dá pela especificação positiva do traço de telicidade nesses verbos. Outro teste consiste na aferição do disparo de uma única leitura possível, a leitura de incoatividade, quando verbos semelfactivos são empregados com advérbios celerativos, como *quickly* (‘rapidamente’) ou *slowly* (‘vagarosamente’). Sendo assim, uma sentença como *John is slowly coughing* (‘João vagorosamente está tossindo’) só poderia, em inglês, disparar uma leitura de incoatividade, ao passo que uma sentença com um verbo de *achievement* e com esse advérbio poderia disparar diferentes leituras.

Com base nas classificações de tipos de verbo e de traços semânticos já expostas, autores como Comrie (1976), Smith (1991) e Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) apresentam alguns verbos que, no inglês, são classificados como *achievements*. Observam-se, no quadro abaixo, exemplos de verbos listados por cada um desses autores com suas respectivas traduções:

Autores	Verbos classificados como <i>achievements</i>
Comrie (1976)	<i>To reach</i> ('alcançar'), <i>to slap</i> ('bater'), <i>to cough</i> ('tossir'), <i>to die</i> ('morrer').
Smith (1991)	<i>To leave</i> ('deixar'), <i>to recognize</i> ('reconhecer'), <i>to win</i> ('ganhar'), <i>to reach</i> ('alcançar'), <i>to find</i> ('encontrar'), <i>to shatter</i> ('despedaçar'), <i>to break</i> ('quebrar'), <i>to arrive</i> ('chegar'), <i>to lose</i> ('perder'), <i>to tear</i> ('rasgar/perfurar'), <i>to start</i> ('começar'), <i>to finish</i> ('terminar'), <i>to define</i> ('definir'), <i>to explode</i> ('explodir'), <i>to hit</i> ('atingir'), <i>to miss</i> ('perder').
Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999)	<i>To recognize</i> ('reconhecer'), <i>to realize</i> ('perceber'), <i>to find</i> ('encontrar'), <i>to lose</i> ('perder'), <i>to win</i> ('ganhar'), <i>to nod</i> ('acenar com cabeça'), <i>to land</i> ('aterrissar').

**Quadro 2:** Verbos de *achievement* segundo Comrie (1976), Smith (1991) e Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999)

**Fonte:** Elaboração própria

Em relação à caracterização de verbos pontuais, Comrie (1976) argumenta que uma situação pontual, ontologicamente, não possui uma estruturação temporal interna e que, portanto, é incompatível com a noção de imperfectividade. Logo, frente a tal incompatibilidade, um verbo de *achievement* não poderia expressar o aspecto imperfectivo contínuo de forma progressiva ou de forma não-progressiva.

Ainda acerca da possibilidade de combinação entre imperfectividade e pontualidade, Dowty (1979) argumenta que verbos de *achievement* ou pontuais podem figurar no progressivo e Piñon (1997) afirma que, quando tais verbos ocorrem no progressivo, há sempre uma mudança imprevisível de significado inicialmente a ser instanciado pelo sintagma verbal. No que concerne às leituras aspectuais que podem emergir pelo uso da morfologia progressiva nos verbos classificados como pontuais de *achievement*, Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) apontam a emergência de três leituras, a saber: de iteratividade, de incoatividade e de continuidade. Pode-se observar nos exemplos abaixo, retirados de Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999, p.120), a emergência de tais leituras:

(15) *He is nodding his head in agreement.*

("Ele está balançando a cabeça em concordância.")

(16) *Joe is realizing his mistake.*

("Joe está percebendo seu erro.")

(17) *The plane is landing right on schedule.*

("O avião está aterrissando como programado.")

Na sentença (15), há uma realização do verbo *to nod* ('balançar') por meio da morfologia progressiva, o que possibilita a interpretação da existência de várias fases sucessivas que são idênticas em natureza ao evento considerado, possibilitando, assim, a leitura iterativa. Na sentença (16), observa-se, de semelhante forma, uma realização do verbo *to realize* ('perceber') por meio da morfologia progressiva, o que dispara a leitura de incoatividade, uma vez que a situação de 'perceber um erro' está sendo focalizada em sua parte inicial. Na sentença (17), constata-se igualmente a realização do verbo *to land* ('aterrissar') por meio da morfologia progressiva, o que desencadeia a emergência da leitura de continuidade, enfática ao meio da situação considerada, promovendo a criação de fases internas a um evento inicialmente tomado como pontual.

A proposta de emergência apenas das leituras de iteratividade, de incoatividade e de continuidade feita por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) motiva a hipótese de pesquisa adotada neste artigo, segundo a qual somente essas três leituras aspectuais podem emergir quando verbos classificados como pontuais de *achievement* são empregados com morfologia progressiva no inglês americano e britânico.

#### 4 METODOLOGIA

A metodologia empregada divide-se em duas partes, a saber: teste de julgamento de felicidade<sup>12</sup> e análise de fala espontânea. O teste de julgamento de felicidade foi aplicado a 25 falantes nativos de inglês americano e a 25 falantes nativos de inglês britânico, por meio de um formulário *online* do *Google Forms*. No que concerne aos falantes nativos de inglês americano, majoritariamente tais falantes são da costa leste dos Estados Unidos da América, abrangendo os estados de Nova York, Georgia e Pennsylvania. Além disso, houve expressiva participação de falantes dos estados do Novo México, Illinois e Califórnia. A faixa etária de tais falantes é de 20 a 50 anos e a maioria desses possuía ensino superior. No que se refere aos falantes de inglês britânico, majoritariamente tais falantes são das cidades Newcastle Upon Tyne, York e Londres. A faixa etária de tais falantes é de 20 a 50 anos e a maioria desses possuía ensino superior. Antes de ser respondido pelos participantes, o teste foi submetido à análise de dois falantes nativos de inglês americano, a fim de avaliar a naturalidade das sentenças criadas e a clareza dos comandos do teste.

Tal teste se dividiu em duas partes. Na primeira parte, os participantes eram informados sobre o objetivo da pesquisa, os nomes dos pesquisadores envolvidos, os procedimentos para a participação no experimento e o caráter voluntário de sua participação, uma vez que não seriam remunerados e poderiam interromper a participação a qualquer momento. Tais informações buscavam garantir o caráter ético da pesquisa desenvolvida. Além disso, nessa parte, os participantes também eram convidados a identificarem sua idade, procedência, gênero e nível de escolarização.

Na segunda parte do teste, os participantes foram expostos a um questionário com 6 sentenças alvo e 14 distratoras. Nas sentenças alvo, havia uma situação descrita por um verbo classificado como *achievement* empregado com a morfologia progressiva e os participantes deveriam selecionar a(s) sentença(s) que mais bem resumisse(m) ou parafraseasse(m) a sentença alvo apresentada, selecionando uma ou mais opções dentre três leituras possíveis (uma paráfrase para a leitura de incoatividade, uma para a leitura de continuidade e uma para a leitura de iteratividade), ou selecionando a opção *other option* ('outra opção') e inserindo sua própria paráfrase, como ilustra o exemplo abaixo.

*Read the following sentence: 'Edward is realizing his mistakes'. Which option best conveys the meaning of the passage?*

("Leia a seguinte sentença: Edward está percebendo seu erro. Qual opção mais bem sumariza o significado dessa passagem?")

A) *Edward is in the very beginning of the process of realizing his mistakes.*

("Edward está bem no início do processo de perceber seus erros")

B) *Edward is in the middle of the process of realizing his mistakes.*

("Edward está no meio do processo de perceber seus erros")

C) *Edward is repeatedly realizing his mistakes.*

("Edward está repetidamente percebendo seus erros")

D) *Other option:* \_\_\_\_\_

(Outra opção)

Como o objetivo do teste era identificar as leituras aspectuais advindas do emprego da morfologia progressiva, nas sentenças alvo não havia expressões adverbiais ou advérbios que pudessem forçar uma leitura em detrimento da outra. Foram utilizados os seguintes verbos classificados como *achievements* nas sentenças alvo: *to realize* ('perceber'), *to tear* ('rasgar/perfurar'), *to find* ('encontrar'), *to break* ('quebrar'), *to shatter* ('despedaçar') e *to finish* ('terminar'). A escolha desses verbos resulta do fato de Alves

<sup>12</sup> O teste de julgamento de felicidade foi desenvolvido a partir das considerações de Chaudron (2003) acerca das características desse tipo de teste, como o fato de ele buscar capturar se o participante avalia determinada expressão como adequada ou não para determinado contexto.

(2019) ter encontrado em análise de fala espontânea tais verbos no inglês americano empregados com a morfologia progressiva. Além disso, na feitura do teste, optou-se por pluralizar os argumentos internos, uma vez que algumas das leituras aspectuais apresentadas por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999) parecem se relacionar a essa pluralização. Como havia a possibilidade de propor uma outra opção de leitura para cada sentença, as proposições oferecidas na opção *other option* foram enquadradas como outras leituras aspectuais e posteriormente analisadas para se identificar a leitura aspectual pretendida pelo participante.

No que tange ao *design* das sentenças distratoras, apenas verbos não classificados como de *achievement* foram utilizados, a saber: *to help* ('ajudar'), *to eat* ('comer'), *to drink* ('beber'), *to go* ('ir'), *to play* ('jogar'), *to lend* ('emprestar'), *to tell* ('dizer'), *to pass* ('passar'), *to send* ('enviar'), *to show* ('mostrar'), *to decline* ('recusar'), *to teach* ('ensinar') e *to read* ('ler'). No que tange às opções, semelhantemente às sentenças alvo, nas distratoras, havia paráfrases com variadas leituras aspectuais, como se pode observar no exemplo abaixo:

*Read the following sentence: 'Madison helped her relatives'. Which option best conveys the meaning of the passage?*

("Leia a seguinte sentença: Madison ajudou seus parentes. Qual opção melhor sumariza o significado dessa passagem?")

A) *Madison helped her relatives at a specific point of time.*

("Madison ajudou seus parentes em um ponto específico")

B) *Madison used to help her relatives.*

("Madison costumava ajudar seus parentes")

C) *Madison repeatedly helped her relatives.*

("Madison ajudou repetidamente seus parentes")

D) *Other option:* \_\_\_\_\_

("Outra opção")

A análise de fala espontânea a partir dos *corpora Santa Barbara Corpus of Spoken American English* e *British National Corpus* teve como objetivos: a) identificar os advérbios que se coadunavam a sintagmas verbais nucleados por verbos classificados como pontuais de *achievement* empregados com a morfologia progressiva e b) analisar as leituras aspectuais emergentes dos usos de verbos classificados como pontuais de *achievement* empregados com a morfologia progressiva.

O *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* (2021) é um *corpus* gratuito *online* de inglês americano. Tal *corpus* é dividido em quatro partes, contendo, em cada uma, aproximadamente, cinco horas de gravações de fala espontânea. Em cada parte, há aproximadamente 15 conversas. Neste trabalho, especificamente a segunda parte do *corpus* foi analisada. Como é retomado na seção 5.2.1 dos resultados, os verbos pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva que emergiram nesta análise foram *to die* ('morrer'), *to leave* ('partir/deixar'), *to land* ('aterrissar') e *to lose* ('perder').

O *British National Corpus* (2021) é um *corpus* gratuito *online* de inglês britânico. Tal *corpus* não se divide da mesma forma que o *Santa Barbara Corpus of Spoken American English*, não havendo informações referentes à quantidade de horas transcritas. O *corpus* é exclusivamente acessado por meio de uma ferramenta de busca, em que se coloca uma palavra e são apresentadas diversas ocorrências dessa palavra em seus variados contextos sintáticos. Por conta da vastidão do *corpus*, optou-se por estudar as dez primeiras ocorrências dos seguintes verbos classificados como *achievements* utilizados com a morfologia progressiva: *to tear* ('despedaçar/perfurar'), *to recognize* ('reconhecer'), *to realize* ('perceber'), *to reach* ('alcançar'), *to leave* ('deixar'), *to lose* ('perder') e *to land* ('aterrissar'). A escolha de tais verbos foi parcialmente motivada pela escolha dos verbos do teste de julgamento de felicidade e pela ocorrência de alguns desses verbos no *Santa Barbara Corpus of Spoken American English*.

É importante salientar que se adota, neste trabalho, a lógica racionalista-crítica da pesquisa científica, descrita em Popper (2007). Entende-se, assim, que uma hipótese deve ser necessariamente falseável na pesquisa científica. À vista disso, como foi adotada a hipótese de emergência de apenas três leituras aspectuais na combinação de verbos pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva no inglês, caso os resultados obtidos apontem a emergência de outra leitura nas sentenças com tal combinação, a

hipótese será refutada. Na próxima seção, são apresentados os resultados do teste de julgamento de felicidade, bem como da análise dos *corpora*.

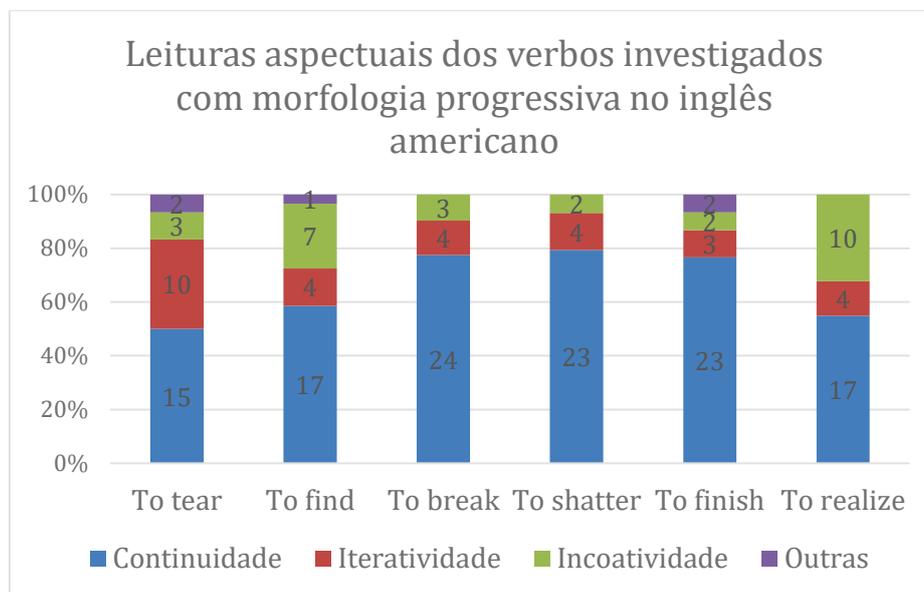
## 5 RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, os resultados do teste e da análise dos *corpora* são apresentados. Inicialmente, são relatados os resultados do teste de julgamento de felicidade, primeiramente daquele aplicado a falantes nativos de inglês americano e, depois, daquele aplicado a falantes nativos de inglês britânico. Em seguida, são expostos os resultados da análise dos *corpora*, primeiramente do *corpus* do inglês americano e, depois, do *corpus* do inglês britânico.

### 5.1 RESULTADOS DO TESTE DE JULGAMENTO DE FELICIDADE

#### 5.1.1 Inglês Americano

O gráfico 1 apresenta as leituras aspectuais advindas do emprego de verbos classificados como pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva no inglês americano em cada um dos seis verbos que compõem as sentenças alvo. Nesse gráfico, em “outras”, estão incluídas as seguintes leituras aspectuais não previstas por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999): habitualidade e terminação. É relevante reiterar que esse teste foi aplicado a 25 falantes de inglês americano, havendo a possibilidade de cada participante apontar mais de uma leitura possível em cada sentença alvo.



**Gráfico 1:** Leituras aspectuais de verbos classificados como pontuais de *achievement* com morfologia progressiva no inglês americano

**Fonte:** Elaborado pelos autores

No que se refere à leitura de continuidade no inglês americano, pode-se dizer que essa foi a preferida em todos os verbos estudados, sejam esses agentivos ou não-agentivos (DOWTY, 1979). A continuidade, portanto, parece ser a leitura aspectual mais basilgar que subjaz a morfologia progressiva no sistema linguístico do inglês americano.

A emergência da leitura de iteratividade se destacou no verbo *to tear*. A sentença utilizada no teste para ilustrar o emprego de tal verbo com a morfologia progressiva foi *The mason is tearing holes in the wall* ('o pedreiro está fazendo buracos na parede'). Compreende-se que o verbo agentivo *to tear*, que pode ser traduzido nesse contexto como 'esburacar', traduz um evento dotado de vários pontos que juntos denotam a ação de fazer buracos em uma superfície. Nesse caso, defende-se que a leitura de iteratividade parece ter sido favorecida especificamente pela semântica do verbo *to tear*.

Observou-se que, nos verbos *to realize* e *to find*, a leitura de incoatividade emergiu com maior expressividade. O verbo *to realize* é de natureza não-agentiva e psicológica e o verbo *to find*, de natureza agentiva. Entende-se que o verbo *to realize* descreve um evento de âmbito mental, epistêmico-cognitivo<sup>13</sup>, enfatizando uma mudança de estado do sujeito entre a não percepção e a percepção de algo. Analogamente, o verbo *to find* enfatiza uma mudança de estado do sujeito entre o não encontro e o encontro de algo. A mudança de estado observada em verbos como esses, em que se verifica a mudança entre não perceber/perceber algo (*to realize*) e em não encontrar/encontrar algo (*to find*), parece favorecer a leitura de incoatividade. Em outras palavras, a emergência da leitura aspectual de incoatividade parece ser justificada pela semântica do verbo.

É importante destacar que, por mais que a opção de resposta da qual tratamos acima buscasse parafrasear a leitura de incoatividade<sup>14</sup>, aventa-se a possibilidade de emergência da leitura aspectual de prospecção por parte de alguns participantes ao selecionarem tal opção de resposta. Como já definido anteriormente, a prospecção enfatiza um ponto imediatamente anterior ao início de um evento, diferenciando-se da incoatividade, que se refere ao início do evento. Assim, em (18), ao selecionar a paráfrase da incoatividade, alguns participantes podem ter interpretado que a morfologia progressiva estaria enfatizando o ponto imediatamente anterior ao início de um evento, mas não necessariamente o seu início. Nesse caso, a sentença em (18) a seguir talvez tenha sido interpretada como “Susan está **quase** achando as fotos de sua mãe”, com a estrutura adverbial “quase” não produzida foneticamente, e não como “Susan está começando a achar as fotos de sua mãe”:

(18) *Susan is finding her mother's photos.*

(“Susan está achando as fotos da sua mãe”)

Dentre as outras leituras aspectuais que emergiram pela seleção da opção *other option* (‘outra opção’) pelos participantes, destaca-se a de habitualidade. Tal leitura emergiu em sentenças com os verbos *to find* e *to tear*. É importante reiterar que tais verbos estavam combinados à morfologia progressiva, que se afirma como uma morfologia quase que especializada para a veiculação do aspecto imperfectivo contínuo e não do imperfectivo habitual no inglês. Uma vez que essa leitura de habitualidade foi apontada por produção elicitada, todas as vezes em que emergiu, era apresentada uma paráfrase da sentença original com o advérbio *currently*, como em *The mason is currently tearing holes in the wall* (‘O pedreiro está atualmente fazendo buracos na parede’) e em *She is currently finding her mother's photos* (‘Ela está atualmente achando as fotos da mãe’). Em termos de representação mental, tal advérbio estaria na posição de especificador de Asp<sub>Habitual</sub>P. A emergência de tal leitura quando o verbo classificado como pontual de *achievement* é utilizado com a morfologia progressiva não foi prevista em Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999).

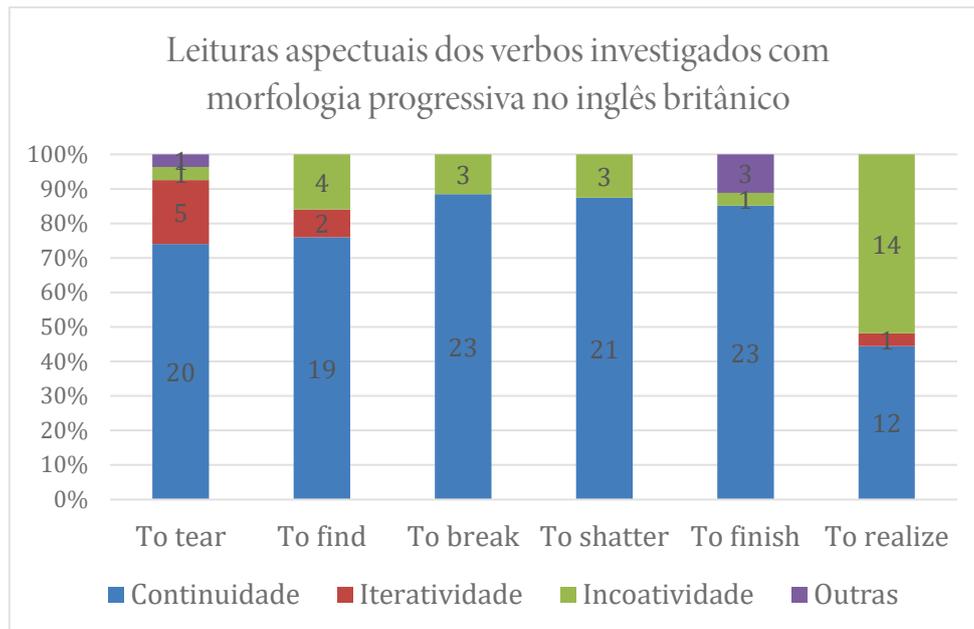
Finalmente, a segunda leitura aspectual que surgiu pela seleção da opção *other option* foi a de terminação, também não prevista por Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), que ocorreu duas vezes com o verbo *to finish*, em uma paráfrase dada pelos participantes como *Marie is at the end of finishing her tasks* (‘Marie está no fim de terminar suas tarefas’). Compreende-se que as propriedades lexicais do verbo *to finish* influenciaram em tal emergência. Portanto, parece que a leitura de terminação é amplamente favorecida em verbos pontuais terminativos, como ‘completar’, ‘terminar’, ‘acabar’ e ‘finalizar’, na forma progressiva.

### 5.1.2 Inglês Britânico

O gráfico 2 a seguir apresenta as leituras aspectuais advindas do emprego de verbos classificados como pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva no inglês britânico em cada verbo que compõe as sentenças alvo. Nesse gráfico, em “outras”, estão incluídas as seguintes leituras aspectuais não previstas por Celce-Murcia & Larsen-Freeman (1999): habitualidade e terminação. Como apresentado na metodologia, esse teste foi aplicado a 25 falantes de inglês britânico, havendo a possibilidade de cada participante apontar mais de uma leitura possível em cada sentença alvo.

<sup>13</sup> Halliday e Mathiessen (2004, p.210) consideram que o verbo *to realize* pertence a uma subclasse de verbos de estado intitulada verbos cognitivos. Duarte & Brito (2003) agrupam esse e outros verbos em uma subclasse de verbos epistêmicos.

<sup>14</sup> As opções de resposta nesses casos eram *Edward is in the very beginning of the process of realizing his mistakes* (‘Edward está no início do processo de perceber seus erros’) e *Susan is in the very beginning of the process of finding her mother's photos* (‘Susan está no início do processo encontrar as fotos da sua mãe’).



**Gráfico 2:** Leituras aspectuais de verbos classificados como pontuais de *achievement* com morfologia progressiva no inglês britânico

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Como se pode observar no gráfico acima, no inglês britânico, a leitura de continuidade é preferida em todos os verbos estudados utilizados com a morfologia progressiva, o que não é o caso apenas do verbo *to realize*, por ser pontual não-agentivo.

Semelhantemente ao inglês americano, a leitura de iteratividade se destaca no verbo *to tear*. Entende-se que, pela mesma razão apresentada para o inglês americano, tal verbo parece descrever um evento iterativo. Quanto à ausência de emergência da leitura de iteratividade no verbo *to break*, propõe-se que tal ausência pode ter sido influenciada por uma leitura télica possível em *Bill is breaking Susan's glasses* ('Bill está quebrando os óculos de Susan'). Em inglês, o item lexical *glasses* ('óculos') é *pluralia tantum*, ou seja, possui a mesma forma no singular e no plural e, na sentença em questão, pode ter sido entendido como na forma singular. Em todas as demais sentenças do teste, por outro lado, o complemento necessariamente era entendido como plural, sem cardinalidade especificada, direcionando para uma leitura atélica. A iteratividade parece ser favorecida pela atelicidade. Logo, uma leitura télica, no contexto da sentença no singular com complemento de cardinalidade especificada, parece desfavorecer a leitura de iteratividade.

A leitura de incoatividade é a preferida na combinação de verbos classificados como pontuais de *achievement* não-agentivos, como o verbo *to realize*, com a morfologia progressiva. Compreende-se também que a semântica do verbo *to realize* possa ter influenciado na promoção da leitura aspectual de incoatividade, conforme discutido na seção 5.1.1.

Da mesma forma que no inglês americano, houve a emergência de outras leituras aspectuais, possibilitada pela seleção da opção de resposta *other option*. A emergência da leitura de habitualidade ocorreu uma vez, com o verbo *to tear*, ancorada no advérbio *currently*. Além dessa, houve também a emergência da leitura de terminação, que apareceu em três respostas com o verbo *to finish*. A ocorrência de tal leitura pode ser ilustrada pela paráfrase dada pelos participantes *Marie is completing the process of finishing her tasks* ('Marie está completando o processo de terminar suas tarefas'), o que justifica a assunção de que este verbo com a morfologia progressiva foi interpretado como destacando o final de um processo inicialmente tido como pontual.

## 5.2 RESULTADOS DA ANÁLISE DE CORPORA

### 5.2.1 Inglês Americano

Os verbos classificados como pontuais de *achievement* encontrados na análise da segunda seção do *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* e empregados com a morfologia progressiva foram: *to die* ('morrer'), *to leave* ('partir/deixar'), *to land* ('aterrissar') e *to lose* ('perder'). Inicialmente, analisou-se a leitura aspectual em jogo em cada uma das ocorrências e, depois, o contexto morfossintático dessas ocorrências. Houve uma ocorrência com o verbo *to die*, duas com o verbo *to leave*, uma com o verbo *to land* e uma com o verbo *to lose*. A emergência das leituras aspectuais pode ser observada no quadro 3 abaixo:

Leituras/Verbo	<i>To die</i>	<i>To leave</i>	<i>To land</i>	<i>To lose</i>
Continuidade	1	0	1	1
Incoatividade	0	2	0	0

Quadro 3: Resultados da análise de fala espontânea do inglês americano

Fonte: Elaborado pelos autores

A leitura de continuidade foi a preferida para a maioria dos verbos e (19) abaixo é um exemplo de tal leitura. Entende-se que, por ser a leitura mais básica do emprego da morfologia progressiva no inglês, como se observou nos resultados do teste, tais achados não são surpreendentes.

(19) *And we know as human beings, just like nature, if we're not growing, we're dying.*

(“E como sabemos, como seres humanos, da mesma forma que a natureza, se não estamos nos desenvolvendo, estamos morrendo.”)

Como exemplo de emergência da leitura de incoatividade desencadeada pela combinação do verbo pontual *to leave* com a morfologia progressiva, tem-se a sentença (19), em que o evento de deixar está sendo enfatizado em seu início. Entende-se, como afirmado anteriormente, que verbos pontuais não-agentivos, quando empregados com a morfologia progressiva, podem desencadear uma leitura de incoatividade, o que não significa que verbos agentivos, como *to leave*, quando empregados com tal morfologia, não possam eventualmente também desencadear tal leitura.

(20) *Why hadn't you at some point after he is leaving seven, just wait till he is leaving seven hundred?*<sup>15</sup>

(“Por que você, em algum momento depois que ele estivesse deixando sete, só não esperou até que ele estivesse deixando setecentos [produtos]?”)

### 5.2.2 Inglês Britânico

Como já explicitado na seção 4, os verbos classificados como pontuais de *achievement* buscados com a morfologia progressiva no *British National Corpus* foram *to tear* ('despedaçar/perfurar'), *to recognize* ('reconhecer'), *to realize* ('perceber'), *to reach* ('alcançar'), *to leave* ('deixar'), *to lose* ('perder') e *to land* ('aterrissar'). Inicialmente, identificou-se a leitura aspectual em jogo nas ocorrências desses verbos com a morfologia progressiva e, depois, o contexto morfossintático dessas ocorrências. A emergência de leituras aspectuais de tais verbos em inglês britânico pode ser observada no quadro 4 abaixo:

<sup>15</sup> No *corpus* analisado, havia o seguinte contexto: um fornecedor que acabara de chegar estava deixando setecentas unidades de um produto em um local. Imediatamente, faz-se referência ao momento em que esse fornecedor estava no início da entrega dos produtos, ainda desabastecendo o caminho de entrega. Por isso, nesse contexto, o verbo em questão foi interpretado como desencadeador de uma leitura de incoatividade.

Leituras/Verbos	<i>To tear</i>	<i>To recognize</i>	<i>To realize</i>	<i>To reach</i>	<i>To leave</i>	<i>To lose</i>	<i>To land</i>
Continuidade	2	0	0	0	2	4	3
Incoatividade	0	3	5	0	0	0	0
Prospecção	0	0	0	5	0	0	0

Quadro 4: Resultados da análise de fala espontânea do inglês britânico

Fonte: Elaborado pelos autores

No que se refere ao verbo *to tear*, argumenta-se que o fato do argumento interno ser singular – no caso do exemplo em (21), *the wall* ('a parede') – possa ter influenciado na emergência da leitura de continuidade, mas não na de iteratividade. Como apresentado anteriormente, argumenta-se que a leitura télica desfavorece a leitura iterativa; por outro lado, a pluralização do argumento interno sem cardinalidade especificada, que proporciona uma leitura atélica, parece favorecer uma leitura iterativa.

(21) *She's like tearing the wall down and collapsing on the floor with hysterics.*

("Ela está derrubando a parede e sucumbindo no chão com histeria.")

Os verbos *to recognize* e *to realize* possuem um comportamento similar entre si no que concerne ao favorecimento da emergência da leitura aspectual de incoatividade na combinação com a morfologia progressiva. Ambos os verbos são pontuais não-agentivos e, por definição, não selecionam um argumento externo de papel temático de agente. Mais especificamente, tais verbos diferenciam-se dos outros verbos pontuais estudados no *corpus* por possuírem uma natureza psicológica, marcando a mudança de estado mental entre não reconhecer ou não perceber e reconhecer ou perceber algo. Sendo assim, como argumentado na seção 5.1.1, a leitura de incoatividade parece estar relacionada a essa propriedade semântica desses verbos, como se pode observar nas sentenças (22) e (23) abaixo, extraídas da análise do *corpus*:

(22) *I'm quite sure that you can go through that because you're recognizing the patterns much more now.*<sup>16</sup>

("Eu estou bem certo de que você pode analisar isso, pois você está reconhecendo os padrões muito melhor agora.")

(23) *I really am realizing it now.*

("Eu realmente estou percebendo isso agora.")

Como se pode perceber em (24) e na tabela apresentada, a leitura que emergiu na combinação do verbo *to reach* ('alcançar') com a morfologia progressiva foi a de prospecção. Faz-se mister afirmar que tal leitura também não fora prevista na hipótese deste trabalho. Como afirmado anteriormente, de acordo com Cinque (1999), advérbios como *almost* (quase) estão alocados na posição de especificador de Asp<sub>prospective</sub>P. Na análise de fala espontânea, em todas as ocorrências do verbo *to reach*, havia o advérbio *almost*. Poder-se-ia argumentar que a leitura de prospecção estaria relacionada apenas a tal advérbio e não à morfologia progressiva. Contudo, o fato de tal advérbio e de tal leitura se relacionarem com essa morfologia, desencadeando uma sentença gramatical em língua inglesa, sustenta a tese de que a prospecção também é uma leitura desencadeada pelo emprego da morfologia progressiva. Nesse caso, entende-se que, mesmo em um contexto de não produção fonológica de advérbios como *almost*, o verbo no progressivo poderia se mover para checar o traço de prospecção na camada funcional.

<sup>16</sup> Neste exemplo, ainda que haja o emprego de um DP tema pluralizado como *the patterns*, há a emergência de uma leitura de incoatividade pelo contraste estipulado na sentença entre a ausência anterior de reconhecimento de padrões e o início atual desse reconhecimento. Note que, se houvesse a emergência de leitura de habitualidade e não de incoatividade, uma sentença como *you are usually recognizing the patterns* ('você geralmente está reconhecendo os padrões'), em que há o emprego de um advérbio de hábito, deveria ser sinônima da sentença sob análise, *you're recognizing the patterns now* ('você está reconhecendo os padrões agora'), o que não se fundamenta. Acrescenta-se ainda que, ao se utilizar um verbo aspectual de início como *to start* ('começar') (LAMIROY, 1987) na composição dessa sentença, como *you're starting to recognize the patterns* ('você está começando a reconhecer os padrões'), estabelece-se uma relação de sinonímia com a sentença sob análise. Portanto, defende-se que a leitura incoativa emerge no exemplo (22), não a de habitualidade.

(24) *So it will tend to pull and it almost definitely is either reaching or pulling or holding something on for your life.*

(“Então isso tenderá puxar e quase definitivamente estará ou alcançando ou puxando ou segurando algo em sua vida.”)

## 6 DISCUSSÃO

A partir dos resultados obtidos neste estudo, constatou-se que, além das leituras de continuidade, incoatividade e iteratividade promovidas pelo uso da morfologia progressiva em verbos classificados como pontuais de *achievement*, também as leituras de habitualidade, terminação e prospecção podem ser promovidas por tal uso no inglês americano e britânico. Sobre tais leituras, destaca-se que a de continuidade é a mais basilar na combinação de verbos classificados como *achievements* agentivos com a morfologia progressiva. Por sua vez, a leitura de incoatividade parece ser especialmente desencadeada quando verbos classificados como *achievements* não-agentivos e psicológicos, que enfatizam a percepção, como *to realize* e *to recognize*, são combinados com a morfologia progressiva. Inclusive, nos resultados do teste do inglês britânico, a leitura de incoatividade foi a preferida para o verbo *to realize* com essa morfologia. A leitura de iteratividade parece ser favorecida pela atelicidade do VP. A leitura de habitualidade parece estar relacionada à combinação da morfologia progressiva no verbo com o advérbio *currently* empregado na sentença. A leitura de terminação está relacionada à semântica interna de certos verbos pontuais, como *to finish*, em sua forma progressiva. A leitura de prospecção foi percebida pelo emprego de certos advérbios, como *almost*, na paráfrase de sentenças com verbos classificados como pontuais de *achievement* empregados com a morfologia progressiva.

Dessa forma, entende-se que a emergência de diferentes leituras aspectuais pela combinação da morfologia progressiva com verbos classificados como pontuais de *achievement* possui motivações sintáticas e semânticas. Enquanto estas podem ser observadas nas propriedades semânticas dos próprios verbos de *achievement* e de s-seleção desses verbos, o que gera diferentes papéis temáticos aos seus argumentos externos, aquelas podem ser observadas no emprego de certos advérbios associados aos verbos investigados. Portanto, sobre os verbos classificados como pontuais de *achievement*, pode ser pertinente uma nova classificação, na qual seriam subagrupados os verbos que possuem o mesmo comportamento sintático-semântico no que concerne especialmente à existência de propriedades de s-seleção similares e às leituras aspectuais desencadeadas na combinação com a morfologia progressiva.

Logo, admite-se como válido o agrupamento de tais verbos em dois tipos, como proposto por Dowty (1979): *achievements* agentivos e *achievements* não-agentivos<sup>17</sup>. A partir da análise da emergência de diferentes leituras aspectuais na combinação da morfologia progressiva com verbos classificados como pontuais de *achievement* em língua inglesa, propõe-se ainda a possibilidade de tais verbos serem subdivididos em outras classes, levando em consideração não apenas as propriedades de s-seleção desses verbos, como também seus significados.

Assim, propõe-se uma subclasse de *achievements* agentivos de natureza terminativa, além de uma subclasse de *achievements* não-agentivos de natureza epistêmica e cognitiva. Justifica-se tal reagrupamento pela emergência expressiva da leitura de terminação em verbos de *achievement* terminativos, como *to finish*, e pela emergência expressiva da leitura de incoatividade em verbos de *achievement* epistêmico-cognitivos, tais como *to realize* e *to recognize*.

No que concerne à discussão acerca da manutenção do traço de pontualidade em verbos classificados como pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva, a partir dos resultados apresentados, discute-se que tal traço se perca quando os verbos com a morfologia investigada estão empregados em sentenças que façam emergir as leituras de continuidade, incoatividade e terminação. Como se observa na sentença (17), *The plane is landing right on schedule*, conceber como pontual um evento que possui

<sup>17</sup> No que concerne a verbos de *achievement* inacusativos ou de alternância causativa, pontua-se que tais verbos não se apresentam como um problema para a classificação dos *achievements* em agentivos e não-agentivos, uma vez que esses poderiam ser enquadrados ora como agentivos, quando utilizados como causativos, ora como não-agentivos, quando utilizados como inacusativos. Nesse caso, assumindo um modelo lexicalista, entende-se que, no léxico, haveria duas entradas distintas porém semanticamente relacionadas para tais verbos de alternância causativa, no espírito da proposta de Jackendoff (1975).

temporalidade interna a ponto de ser possível conferir foco ao meio do processo apresenta-se como improvável<sup>18</sup>. Semelhante fato pode ser observado em contextos em que a leitura de incoatividade, que salienta o momento inicial de um evento inicialmente tido como pontual, e a leitura de terminação, que enfatiza o momento final de um evento inicialmente tido como pontual, são desencadeadas. Nessas três leituras, há a adição de uma temporalidade interna à situação, sendo tal extensão temporal conferida à sua fase inicial, medial ou final, a depender da leitura desencadeada.<sup>19</sup>

Por outro lado, entende-se que, quando os verbos classificados como pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva estão empregados em sentenças que façam emergir as leituras de habitualidade, prospecção e iteratividade, não há comprometimento necessariamente do traço de pontualidade. Verbos que traduzem eventos entendidos como hábitos (leitura de habitualidade), focalizados em um ponto imediatamente anterior ao seu início (leitura de prospecção) ou visualizados como múltiplos pontos que se repetem (leitura de iteratividade) podem, ainda, manter positivamente marcado o traço de pontualidade, uma vez que não há necessariamente adição de temporalidade interna ao evento para se conceber tais leituras. Sendo assim, diferentemente de Comrie (1976), neste estudo, argumenta-se que o traço de pontualidade é compatível não apenas com a morfologia progressiva, como também com o próprio aspecto imperfeito, bastando para isso que as leituras de habitualidade, prospecção ou iteratividade sejam viabilizadas pela sentença. Para alcançarmos o nível de adequação explicativa necessário para tal fenômeno, duas interpretações parecem competir: a não especificação do traço de pontualidade no léxico, e a especificação do traço de pontualidade no léxico com seu eventual bloqueio no curso da derivação sintática.

A primeira interpretação é a de que o traço de pontualidade do verbo não se encontraria especificado no item já no léxico, sendo sua marcação feita após a concatenação dos itens que compõem a sentença, em interface com a forma lógica. Tal colocação se justifica pelo fato de, como argumentado no parágrafo acima, haver a possibilidade de combinação do traço de pontualidade com a morfologia progressiva na língua inglesa em sentenças com algumas leituras aspectuais (habitualidade, prospecção e iteratividade). Se determinadas leituras possibilitam a pontualidade do verbo e outras não a permitem e se somente é possível ter essas leituras após a formação da sentença, o traço de pontualidade parece ser valorado em interface com a forma lógica. Discute-se que outra evidência para tal assunção advém de fatores derivados da concatenação sintática, como o emprego de certos advérbios na sentença (*currently* e *almost*, por exemplo, possibilitando as leituras de habitualidade e prospecção, respectivamente) e a constituição do VP como (a)télico (favorecendo a leitura de (não)iteratividade), que propiciam a manutenção do traço de pontualidade em verbos classificados como pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva. Nesse sentido, se o traço de pontualidade não estiver especificado no léxico estrito, talvez valha a reflexão acerca da postulação de *achievements* e subtipos de *achievements* não ser fundamentalmente relevante ou necessária, uma vez que o significado aspectual composicional da sentença determinaria a especificação do traço de pontualidade posteriormente, na forma lógica<sup>20</sup>.

Assim, segundo a interpretação sugerida no parágrafo acima, em uma sentença como “João está (quase) reconhecendo seus erros” (leitura de prospecção), em que existe um evento presente de “reconhecer”, tal que “João” é agente e “seus erros” tema, a marcação positiva do traço de pontualidade em “reconhecer” ocorreria após a derivação sintática, especificamente, após a checagem do verbo em Asp<sub>prospective</sub>P. Contrastando essa sentença com “João está (ainda) reconhecendo seus erros” (leitura de continuidade), em que

<sup>18</sup> Uma possibilidade de interpretação para a sentença em (17) seria de que o evento descrito inclui não apenas a aterrissagem, mas também a fase de descida do avião. Contudo, ainda tem-se aí uma leitura de continuidade, de modo que o evento descrito deve ser igualmente tomado como durativo. Logo, mesmo nessa interpretação, defende-se que há a perda do traço de pontualidade do verbo *to land* (‘aterrissar’), conforme argumentado neste artigo.

<sup>19</sup> Nesse caso, no espírito da proposta de Lamiroy (1987), haveria um processo de coerção aspectual, em que a possibilidade de combinação de um evento com o imperfeito poderia estar relacionada, também, ao emprego de certos advérbios ou expressões adverbiais.

<sup>20</sup> Como apontado por um dos pareceristas anônimos deste artigo, uma proposta como essa deve explicar outras situações em que os *achievements* diferem de atividades e de *accomplishments*. A esse respeito, sustenta-se que, na interpretação que se sugere aqui, a diferenciação entre esses diferentes tipos de verbo dependeria essencialmente do concatenamento dos distintos constituintes oracionais no curso da derivação sintática. Logo, um verbo hodiernamente classificado como *achievement* poderia ser classificado como *achievement* se a sentença formada levasse a uma leitura de habitualidade, por exemplo, mas deveria ser classificado como atividade ou *accomplishment* se a sentença gerada produzisse, por exemplo, a leitura de continuidade. Analogamente, o verbo hodiernamente classificado como *achievement* seria classificado como atividade em uma sentença como “*He’s realizing mistakes now*” (‘Ele está percebendo erros agora’), com o argumento interno constituído por nome plural nu, e como *accomplishment* em uma sentença como “*He’s realizing his mistake now*” (‘Ele está percebendo seu erro agora’), com argumento interno constituído por um determinante seguido de nome.

existe um evento presente de “reconhecer”, tal que “João” é agente e “seus erros” tema, a marcação negativa do traço de pontualidade em “reconhecer” ocorreria após a derivação sintática, especificamente após a checagem do verbo em  $Asp_{\text{continuativo}}P$ . Haveria, portanto, no léxico, uma única entrada para “reconhecer”, que, a depender da concatenação sintática, teria a especificação do traço como [+pontual] ou [-pontual] apenas na interface com a forma lógica.

A segunda interpretação é a de que o traço de pontualidade possa ser especificado por *default* em alguns verbos no léxico estrito e bloqueado no curso da derivação sintática, a depender, por exemplo, do papel temático do argumento externo e da combinação com alguns advérbios. Assim, se o traço de pontualidade for marcado positivamente em alguns verbos no léxico e bloqueado a depender da leitura aspectual gerada pela derivação da sentença, considera-se como relevante a postulação da classe de *achievements* e de seus subtipos e a identificação de fatores sintáticos que possam influenciar no bloqueio do traço de pontualidade.

Desse modo, segundo a interpretação sugerida no parágrafo acima, em uma sentença como “O avião (ainda) está aterrissando” (leitura de continuidade), o traço de pontualidade de “aterrissar” seria especificado positivamente de forma *default* em sua entrada lexical. Contudo, após a derivação, especificamente após a checagem do verbo em  $Asp_{\text{continuativo}}P$ , na interface com a forma lógica, haveria o disparo de algum tipo de operação de bloqueio do traço de pontualidade, em virtude da leitura de continuidade da sentença. Já em uma sentença como “O avião está (quase) aterrissando” (leitura de prospecção), o traço de pontualidade de “aterrissar” especificado positivamente de forma *default* na entrada lexical, após a derivação, especificamente após a checagem do verbo em  $Asp_{\text{prospectivo}}P$ , convergiria sem que houvesse o seu bloqueio na interface com a forma lógica.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, o objetivo geral foi contribuir para a caracterização dos verbos pontuais de *achievement*. Os objetivos específicos foram: a) investigar a emergência de leituras aspectuais desencadeadas pelo emprego da morfologia progressiva em verbos classificados como pontuais de *achievement* no inglês americano e britânico, b) analisar contextos sintático-semânticos que favorecem o desencadeamento de diferentes leituras aspectuais a partir do uso da morfologia progressiva nesses verbos no inglês americano e britânico e c) analisar restrições para a interação entre o traço de pontualidade e a morfologia progressiva no inglês americano e britânico. A metodologia deste trabalho consistiu na análise dos resultados de um teste de julgamento de felicidade aplicado a falantes nativos de inglês americano e britânico e de dados de fala espontânea de falantes nativos de inglês americano e britânico extraídos do *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* e do *British National Corpus*.

A hipótese foi de que, quando verbos classificados como pontuais de *achievement* são empregados com morfologia progressiva no inglês americano e britânico, somente três leituras aspectuais podem emergir: a de continuidade, a de incoatividade e a de iteratividade. Os resultados obtidos neste estudo possibilitaram a refutação de tal hipótese. Além das três leituras previstas, outras três leituras possíveis foram encontradas, a saber: habitualidade, terminação e prospecção.

Discutiu-se que o traço de pontualidade é anulado na combinação da morfologia progressiva com verbos classificados como pontuais de *achievement* quando a leitura aspectual composicional da sentença desencadeia as leituras de continuidade, incoatividade e terminação, mas não quando desencadeia as leituras de habitualidade, prospecção e iteratividade. Logo, argumentou-se que o traço de pontualidade não é necessariamente incompatível com verbos pontuais de *achievement* com a morfologia progressiva, como Comrie (1976) sustenta, uma vez que pode estar positivamente especificado nos verbos na forma progressiva que figuram em sentenças com as leituras de habitualidade, prospecção e iteratividade. À vista disso, postularam-se duas possibilidades de interpretação: ou a marcação do traço de pontualidade do verbo se dá em interface com a forma lógica, uma vez que ocorre quando já há uma leitura aspectual da sentença definida, após a concatenação dos itens que a compõem, ou a marcação se dá no léxico estrito e tal traço passa ser bloqueado a depender do valor aspectual gerado pela derivação sintática.

Os resultados obtidos nesta pesquisa contribuíram ainda para ratificar a necessidade de postulação dos verbos de *achievement* como uma classe não homogênea, diferindo-se entre *achievements* agentivos e *achievements* não-agentivos, tal como sustentado por Dowty (1979). Discutiu-se ainda que mesmo essas duas classes podem ser subdivididas em outras de acordo com suas características semânticas, como *achievements* agentivos de natureza terminativa e *achievements* não-agentivos de natureza epistêmica e cognitiva.

Como desdobramentos deste trabalho, aponta-se a necessidade de investigação dos valores aspectuais da morfologia progressiva em diferentes tipos de verbo, como semelfactivos e estativos, em língua inglesa, a fim de se observar se as leituras encontradas neste trabalho são ordinárias a tal morfologia ou são restringidas exclusivamente pelo tipo de verbo. Outro desdobramento necessário seria a investigação da morfologia de progressivo em verbos pontuais de *achievement* em outras línguas a fim de se verificar se tal combinação promove as mesmas leituras aspectuais identificadas neste estudo e se a marcação do traço de pontualidade no verbo está sujeita às mesmas restrições aqui identificadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M.G. *Interação entre aspecto gramatical e semântico: a morfologia progressiva e os verbos pontuais no inglês americano e britânico*. 2019. 45 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras: Português – inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BASSO, R. M. Uma proposta para a semântica dos adjuntos 'em X tempo' e 'por X tempo'. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 55, n. 1, p. 113-134, 2011.

BELLETTI, A. Aspects of the low IP area. *The structure of CP and IP. The cartography of syntactic structures*, v. 2, p. 16-51, 2004.

BOK-BENNEMA, R. Evidence for an Aspectual Functional Head in French and Spanish. In: OOSTENDORP, M. V.; ANAGNOSTOPOULOU, E. (eds.). *Progress in Grammar: Articles at the 20th Anniversary of the Comparison of Grammatical Models Group in Tilburg*. Utrecht: Roccade, 2001.

BRITISH NATIONAL CORPUS. 2021. Disponível em: <https://www.english-corpora.org/bnc/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CHAUDRON, C. Data Collection in SLA Research. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2003. p.762-828.

CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1999.

CHOMSKY, N. *Barriers*. Cambridge: MIT Press, 1986.

CHOMSKY, N. *Language and problems of knowledge*. Cambridge: MIT Press, 1988.

CINQUE, G. *Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective*. Nova Iorque: Oxford University Press, 1999.

CINQUE, G. "Restructuring" and Functional Structure. In: BELLETTI, A. (ed.) *Structures and Beyond. The Cartography of Syntactic Structures*, v. 3. Nova Iorque: Oxford University Press, 2004. p. 132-191.

CINQUE, G. *Restructuring and functional heads: the cartography of syntactic structures volume 4*. Nova Iorque: Oxford University Press on Demand, 2006.

CINQUE, G. *The syntax of adjectives: A comparative study*. Nova Iorque: MIT press, 2010.

- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1976.
- COMRIE, B. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- DOWTY, D. Toward a semantic analysis of verb aspect and the English 'imperfective' progressive. *Linguistics and philosophy*, v. 1, n. 1, p. 45-77, 1977.
- DOWTY, D. *Word meaning and Montague grammar: The semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1979.
- DUARTE, I. & BRITO, A. M. Predicação e classes de predicadores verbais. In: MATEUS, M. H. M. et al. (ed.). *Gramática da língua portuguesa* (5ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 179-203.
- FORERO PATAQUIVA, F. P. Valência verbal e tempo verbal no espanhol colombiano: uma análise cartográfica da subida do verbo. *Caderno de Squibs: Temas em estudos formais da linguagem*, v. 5, n. 2, p. 28-38, 2020.
- FOLEY, M.; HALL, D. *Advanced Learners' Grammar: A self-study reference and practice book*. Essex: Pearson Education Ltd, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar* (3.ed.). London: Edward Arnold, 2004.
- JACKENDOFF, R. Morphological and semantic regularities in the lexicon. *Language*, v. 51, n. 3, p. 639-671, 1975.
- KATALIN, K. Remarks on semelfactive verbs in English and Hungarian. *Argumentum*, v. 7, p. 121-128, 2011.
- KOOPMAN, H.; SPORTICHE, D. The position of subjects. *Lingua*, v. 85, n. 2, p. 211-258, 1991.
- LAMIROY, B. The Complementation of Aspectual Verbs in French. *Language*, v. 63, n. 2, p. 278-298, 1987.
- OLIVEIRA, F. Tempo e aspecto. In: MATEUS, M. H. M. et al. (ed.). *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 127-178.
- PIÑÓN, C. Achievements in an event semantics. In: LAWSON, A. (ed.). *SALT VII: Proceedings from Semantics and Linguistic Theory VII*. Ithaca: Cornell University, 1997. p. 276-293.
- POLLOCK, J.Y. Verb movement, universal grammar, and the structure of IP. *Linguistic inquiry*, v. 20, n. 3, p. 365-424, 1989.
- POPPER, K. R. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- RIZZI, L. The fine structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, L. (ed.). *Elements of grammar: a handbook of generative syntax*. Dordrecht: Springer, 1997. p. 281-337.
- ROTHSTEIN, S. The syntactic forms of predication. In: RIZZI, L. *Predicates and their subjects: studies in linguistics and philosophy*. Dordrecht: Springer, 2004. p. 100-129.
- ROTHSTEIN, S. *Theoretical and crosslinguistic approaches to the semantics of aspect*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

SANTA BARBARA CORPUS OF SPOKEN AMERICAN ENGLISH. 2021. Disponível em: <https://www.linguistics.ucsb.edu/research/santa-barbara-corpus2021>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SMITH, C. *The parameter of aspect*. Dordrecht: Kluwer, 1991.

TESCARI NETO, A. On verb movement in Brazilian Portuguese: A cartographic study. 2013. PhD Thesis, Università Ca'Foscari, Venice. 2013.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell, 1967.

VERKUYL, H. *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1973.



Recebido em 14/07/2020. Aceito em 22/03/2021.

**CONTRA  
HOMONÍMIA  
E POLISSEMIA:  
EM DEFESA  
DE UMA CATEGORIA  
MODAL PARA  
OS VERBOS  
MODAIS**

**EN CONTRA DE LA HOMONÍMIA Y DE LA POLISEMIA: EN DEFENSA DE UNA CATEGORÍA  
MODAL PARA LOS VERBOS MODALES**

**AGAINST HOMONYMY AND POLYSEMY: FOR DEFENDING A MODAL CATEGORY TO  
MODAL VERBS**

**Maurício Resende\***  
Universidade de São Paulo

RESUMO: Este trabalho discute propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas dos verbos modais do português. Seguindo os pressupostos da Gramática Gerativo-Transformacional, este artigo discorre sobre dois problemas bastante caros à caracterização dos verbos modais, que têm a ver com seu estatuto de homônimos ou polissêmicos. Reanalizando o caráter “lexical” desses verbos bem como seu caráter “auxiliar”, este estudo defende que há apenas uma única entrada para dever e poder e que suas propriedades estruturais e interpretativas dependem da sintaxe e não do léxico. Para tanto, este trabalho advoga em favor de uma categoria MODAL, não como rótulo descritivo, mas como primitivo da gramática, e mostra quais as consequências teóricas e empíricas dessa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos modais. Verbo auxiliar. Homonímia. Polissemia.

---

\* Doutor em Linguística pela UNICAMP; atualmente é pós-doutorando em Linguística pela USP. E-mail: [mauri\\_cio\\_resende@hotmail.com](mailto:mauri_cio_resende@hotmail.com).

RESUMEN: Este trabajo discute acerca de las propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas de los verbos modales del Portugués. Siguiendo las premisas de la Gramática Generativo-Transformacional, este artículo discurre sobre dos problemas muy preciados en la caracterización de los verbos modales, que están relacionados con su condición de homónimos o polisémicos. Reanalizando el carácter “lexical” de esos verbos así como su carácter “auxiliar”, este estudio sostiene que hay solamente una entrada para *deber* y *poder* y sus propiedades estructurales y interpretativas dependen de la sintaxis y no del léxico. Para ello, en este se aboga por una categoría MODAL en esta, categoría no como término descriptivo, sino como primitivo de la gramática, además de presentar cuáles son las consecuencias teóricas y empíricas de esta propuesta.

PALABRAS- CLAVE: Verbos modales. Verbos auxiliares. Homonímia. Polisemia.

ABSTRACT: This paper discusses morphological, syntactic, and semantic properties of Portuguese modal verbs. Following the assumptions from Generative Grammar, this case- study approaches two very important issues for the characterization of modal verbs, having to do with their both either homonymic or polysemic status. By reanalyzing the “lexical” counterpart of these verbs as well as their “auxiliary” side, the present work claims that there is only a lexical entry for *dever* and *poder* and that the properties of their structure and interpretation depend on the syntax, not on the lexicon. Hence, this paper argues for a MODAL category, not as a descriptive label, but as a grammar prime, and shows the both empirical and theoretical consequences of this proposal.

KEYWORDS: Modal verbs. Auxiliary verb. Homonymy. Polysemy.

## 1 INTRODUÇÃO

A caracterização das propriedades semânticas, morfológicas e (sobretudo) sintáticas dos verbos modais tem sido alvo de interesse dos linguistas desde as primeiras versões do modelo da GRAMÁTICA GERATIVO-TRANSFORMACIONAL (GGT), em trabalhos com base no inglês. No que diz respeito ao português brasileiro (PB), trabalhos pioneiros em Linguística, como Pontes (1973) e Lobato (1975), também oferecem uma investigação detalhada sobre os verbos modais, especialmente *poder* e *dever*.<sup>1</sup>

Parte do interesse por esses verbos vem de sua multiplicidade de leituras – modais e não modais – atestada translinguisticamente. Em relação ao PB, há algum consenso a respeito de o verbo *dever* apresentar um comportamento de (i) verbo PLENO (ou LEXICAL) em (1a), cujo sentido se relaciona à ideia de dívida; (ii) verbo MODAL EPISTÊMICO, como aparece em (1b), que dispara uma leitura de probabilidade; (iii) verbo MODAL RAIZ (ou não epistêmico) que, no caso de *dever*, tem uma interpretação deontica de obrigação, como mostra (1c) – mais exemplos em (10).

- (1) (a) O João deve dinheiro para o Mário.  
 (b) Deve chover no Natal.  
 (c) Todo empresário deve declarar seu imposto de renda.

Com relação a *poder*, não é consenso se, de fato, esse verbo tem uma contraparte lexical, da mesma forma que *dever* em (1a). Seja como for, os linguistas parecem concordar que *poder* tem, pelo menos, três leituras modais: uma epistêmica com leitura de possibilidade, em (2a); uma deontica com sentido de permissão, em (2b), e uma circunstancial com sentido de capacidade (e/ou habilidade), em (2c). Nesse caso, ambas as leituras, de permissão e capacidade, são instâncias de um modal raiz – mais exemplos em (11).

- (2) (a) Pode chover no Natal.  
 (b) Todo jovem com 18 anos pode tirar carteira de motorista no Brasil.  
 (c) O Pedro pode quebrar essa mesa com um só soco se quiser.

<sup>1</sup> Posteriormente, “ter de/que” passou a compor a lista dos verbos prototipicamente modais do PB.

Para além dos estudos primordialmente focados na sintaxe dos verbos modais – por exemplo, Lunguinho (2005, 2006), Rech (2010) e Resende & Araújo-Adriano (2019) –, há trabalhos que se detêm na semântica desses verbos (e em suas diferentes interações) sob a perspectiva formal – cf. Pires de Oliveira & Scarduelli (2008), Pessotto (2014), Resende (2015, 2021), Pires de Oliveira & Rech (2016) e Ferreira (2020), para mencionar alguns. A questão que essa multiplicidade de sentidos coloca é a de como determinar qual é o elemento formal da gramática responsável pela derivação ou pelo licenciamento das diferentes leituras.

Do ponto de vista sintático, como já mencionado, o problema da caracterização de *dever* e *poder* é bastante antigo, e já há muito debate acerca das propriedades de subcategorização desses verbos bem como acerca da formação de unidade sintática entre o modal e o verbo (no infinitivo) subsequente em termos da formação de um PREDICADO COMPLEXO. À luz de propriedades morfológicas, os verbos modais também têm um comportamento interessante, como observado na ausência de um paradigma completo de formas verbais (LUNGUINHO, 2005), no efeito morfossemântico particular (isto é, não composicional) no que concerne à ocorrência do pretérito imperfeito (*devia* e *podia*), mas, sobretudo na falta de consenso sobre a *natureza* do verbo modal, isto é, a que “classe verbal” pertencem *dever* e *poder* (e *ter que/de*).

Mais especificamente, “(auxiliar) modal” é um rótulo *descritivo* que tem sido empregado na literatura para fazer referência a *dever* e *poder* (e *ter que/de*) desprovido de uma caracterização formal (ou explícita) a respeito de se a etiqueta MODAL tem algum estatuto teórico na caracterização desses verbos no léxico. Naturalmente, é bastante razoável supor que AUXILIAR seja uma categoria verbal e que, por exemplo, *ter* receba essa etiqueta no léxico – uma vez que ela, inclusive, o distingue “morfologicamente” de sua contraparte lexical. Além disso, estudos mais recentes sobre o tema – como Lunguinho (2005, 2006) e Rech (2010) – tratam *dever*, *poder* e *ter que/de* como “auxiliares modais”, ou seja, um subconjunto dos verbos auxiliares do PB – uma ideia que remete a trabalhos pioneiros como Pontes (1973) e Lobato (1975).

Assumindo, com base na literatura, que esses três verbos compõem “sintaticamente” o grupo de verbos auxiliares – o que, em algumas propostas, equivale à análise de que eles ocupariam uma posição AUX –, o presente artigo tem o objetivo de discutir se “modal” é um rótulo apenas descritivo ou se tem algum estatuto especial no que tange ao reconhecimento de uma subclasse verbal no léxico. Em última instância, a identificação de uma “nova” classe verbal (ao lado de, por exemplo, “auxiliar”, “lexical” etc.) contingencia o reconhecimento de um certo conjunto de propriedades especiais, características a essa classe em adição ao fato de que implica uma posição na discussão sobre se esses verbos são homônimos, polissêmicos etc.

Metodologicamente, este artigo se concentra nas principais propriedades estruturais e nas principais leituras semânticas de *dever* e *poder* com morfologia de presente, assumindo que as generalizações feitas podem ser estendidas tanto a outros tempos verbais (tais como o pretérito imperfeito) e a outras leituras (modais) que esses verbos podem veicular quanto a *ter que/de*. Por questão de escopo, esses outros casos são mencionados apenas quando convier. Como o objetivo deste trabalho é primordialmente o de discutir uma categoria “modal” no léxico, o pressuposto é que tudo o que for descritivamente caracterizado como (verbo) modal esteja na extensão daquilo que estiver sob o escopo dessa categoria.

Para tanto, este trabalho discute propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas desses verbos de modo que seja possível mostrar que eles compõem, de fato, uma classe à parte. Mais especificamente, este artigo defende que “modal” é uma etiqueta morfológica para *dever* e *poder* (e também *ter que/de*) que recobre seus empregos auxiliar modal e lexical, mas não depende deles. Dadas essas considerações, o presente estudo está dividido da seguinte maneira: em § 1, são discutidas propriedades de *dever* e *poder* que dão suporte à análise de que esses verbos têm uma contraparte lexical; § 2 discute as principais propriedades semânticas da “contraparte modal” dos modais e mostra por que elas normalmente se associam à sintaxe de verbo auxiliar. Em § 3, é mostrado que *dever* e *poder* têm comportamentos que os distinguem dos dois grupos de verbos; em § 4, é discutida a questão de homonímia e polissemia bem como a possibilidade de haver uma categoria modal como primitivo da gramática (para além de ser um rótulo descritivo). Por fim, em § 5, são feitas as últimas considerações, com ideias sobre como a GGT pode implementar esse primitivo.

## 2 A CONTRAPARTE LEXICAL

Como mencionado na introdução, parte da controvérsia que alveja a caracterização dos verbos modais no PB tem a ver com a identificação da categoria morfológica (ou seja, o tipo de verbo) à qual *dever* e *poder* pertencem; sobretudo se os verbos *dever* e *poder* são homônimos ou polissêmicos tanto no que tange às diferentes leituras modais quanto ao reconhecimento de uma “contraparte lexical”. A maioria dos trabalhos do PB reconhece a existência de um *dever* lexical (ao lado de um *dever* modal). Isso porque, como mostram os exemplos em (3), o *dever* lexical faz seleção semântica dos seus (três) argumentos e também faz seleção categorial de um DP (isto é, um elemento não verbal) como argumento interno, como pode ser visto em (4) – (1a) reescrito em (3a).

- (3) (a) O João deve dinheiro para o Mário.  
 (b) \*O João deve dinheiro para a água.  
 (c) \*A água deve dinheiro para o Mário.

- (4) (a) Hugo deve [uma explicação]<sub>DP</sub> para o Raul, e ele [a]<sub>DP</sub> quer hoje.  
 (b) Hugo deu [uma explicação]<sub>DP</sub> para o Raul, mas ele [a]<sub>DP</sub> achou ruim.

Com relação a *poder*, como adiantado, nem todos os autores consideram que *poder* tem uma contraparte lexical ao lado de uma contraparte modal. No entanto, os dados em (5) sugerem – levando em conta a seleção semântica dos argumentos e a subcategorização de um elemento não verbal – as mesmas propriedades atestadas para *dever* em (3) e (4).

- (5) (a) Sendo a filha do patrão, a Ana pode o que quiser / qualquer coisa (dentro da firma).  
 (b) Pode uma coisa dessas?  
 (c) O Carlos não pode comigo / comigo ninguém pode.  
 (d) Eu não posso com altura.  
 (e) Onde não haja quem possa com a nossa felicidade.<sup>2</sup>  
 (f) Deus pode tudo.

Rech (2010), posicionando-se sobre esse problema, defende que *poder* não tem contraparte lexical. Para a autora, o exemplo em (5f) – extraído de Rech (2010, p. 40) – é, na verdade, uma instância de elipse, em que o verbo lexical *fazer*, que licencia o DP *tudo*, está elidido, fazendo com que apenas o auxiliar modal *poder* se superficialize. Segundo a autora, o fato de *poder* não aceitar apassivação, como em (6b), corrobora a análise da elisão.

- (6) (a) Deus pode [<sub>Δ</sub>fazer] tudo.  
 (b) \*Tudo é podido por Deus.  
 (c) Tudo pode ser feito por Deus.

Entretanto, no que diz respeito a essa análise, algumas observações devem ser feitas. Em primeiro lugar, não é imediatamente óbvio que *Deus pode tudo* é sinônimo de *tudo pode ser feito por Deus* (em (6c)), o que é esperado de uma correspondência ativa/passiva. A interpretação de (5f) parece menos restritiva do que (6a), ou seja, Deus parece poder mais coisas do que aquilo que está no escopo semântico de *fazer* (*Deus pode tudo* pode querer dizer que Deus pode “ficar” invisível, “estar” em vários lugares ao mesmo tempo, “ser” imortal etc.). Seja como for, essa análise enfrenta também desafios sintáticos – além do problema semântico da falta de sinonímia.

O primeiro deles tem a ver com o fato de que o PB não parece apresentar complementos verbais elididos em outros contextos, como pode ser visto na má formação de (7). Além disso, a impossibilidade de construção de uma sentença passiva como (6b) não é resultado da elisão do verbo principal, mas sim de uma restrição que pesa sobre formar sentenças passivas a partir de verbos estativos. Nesse caso, se *poder* for um verbo lexical, com uma leitura de *ter capacidade / habilidade*, está-se diante de um verbo de estado. O mesmo tipo de restrição pesa sobre, por exemplo, *saber* e *querer*, como indica (8).

<sup>2</sup> Verso de *Ai ai ai ai (banho de chuva)*, de Vanessa da Mata.

- (7) (a) \*O Pedro vai tudo / o Pedro vai fazer tudo.  
 (b) \*O João tem que tudo / o João tem que fazer tudo.

- (8) (a) \*Tudo é sabido por Deus / Deus sabe [<sub>Δ</sub> fazer] tudo.  
 (b) \*Tudo é querido pelo João / O João quer [<sub>Δ</sub> fazer] tudo.

Dadas essas considerações, os argumentos de Rech (2010) não depõem, de fato, contra a análise de que *poder* também tem uma contraparte lexical, que subcategoriza um complemento não verbal. De todo modo, mesmo se essa análise pudesse ser mantida, ainda seria necessário esclarecer por que *poder* é um auxiliar modal que subcategoriza um verbo lexical em (5f), mas *dever* em (4a) é o próprio verbo lexical, ainda que – seguindo o mesmo raciocínio – seria possível propor que, em (4a), há um verbo *dar* elidido (*o João deve [<sub>Δ</sub> dar] uma explicação para o Raul*) que se relaciona à sentença em (4b).

Adicionalmente a esses casos, Resende (2020) postula que apenas os verbos lexicais – mas não os auxiliares – estão sujeitos à nominalização. Assim, a contraparte lexical de *dever* pode ser nominalizada por *dívida* em (9a) da mesma sorte que a contraparte lexical de *poder* pode ser nominalizada por *poder* em (9b) ou *potência* em (9c), diante da análise de que, se a contraparte lexical de *poder* for um verbo estativo, como sugerido, seu significado estaria próximo ao de “ter a habilidade de”, “ter capacidade para”, “ter força para”, como já afirmado.

- (9) (a) A dívida de Carlos com o Banco já passa de R\$ 50 mil.  
 (b) O Brasil tem três poderes: o executivo, o legislativo e o judiciário.  
 (c) A potência desse motor é muito baixa ( $\sqrt{\text{POD}} \leftrightarrow \text{/pot/} \text{ ___n}^\circ$ ).

Diante dessas observações, parece coerente supor que, assim como *dever*, *poder* também tem uma contraparte lexical, a qual subcategoriza um complemento não verbal – o que, seguindo Pontes (1973), Lobato (1975), Miranda (1975) e outros, os distancia de suas contrapartes modais, que são normalmente tratadas como auxiliares (que subcategorizam um complemento verbal). Sendo assim, com vistas a fazer as distinções apropriadas, cumpre tecer algumas considerações a respeito da *contraparte modal* dos (descritivamente) chamados “verbos modais”.

### 3 A CONTRAPARTE MODAL

Para além de haver uma contraparte lexical, é fato que o grande debate na literatura tem alvejado sua contraparte modal, ou seja, a discussão das propriedades de *dever* e *poder* como verbos modais. Descritivamente, *dever* apresenta, a rigor, três leituras modais, como ilustrado a seguir: epistêmica em (10a), deontica em (10b), teleológica em (10c) – em adição aos exemplos em (1). Do mesmo modo, como adiantado na introdução e mostrado em (2), *poder* também tem três leituras modais: epistêmica em (11a), deontica em (11b) e circunstancial em (11c).

- (10) (a) A Terra deve ser redonda.  
 (b) Todo homem com 18 anos no Brasil deve se alistar às forças armadas.  
 (c) Você deve higienizar bem as mãos para se proteger do novo Coronavírus.

- (11) (a) A Terra pode ser o único planeta habitável do Sistema Solar.  
 (b) Toda mulher com 18 anos no Brasil pode se alistar às forças armadas.  
 (c) Essa cafeteira pode fazer até 10 cafezinhos em apenas 1 minuto.

A respeito da sintaxe desses verbos, a literatura sobre o PB dispõe de propostas muito variadas, que vão desde tratar *dever* e *poder* como intransitivos – cf. Pontes (1973) e Miranda (1975) – ou como verbos de controle, em última instância, transitivos (FIGUEIREDO SILVA, 1996), a tratá-los como verbos auxiliares ou, mais especificamente, como um subconjunto dos verbos

auxiliares. Esta parece ser a posição mais recente da literatura do PB e pode ser representada por Lunguinho (2005, 2006), Rech (2010) e Resende & Araújo-Adriano (2019).

Especificamente, Rech (2010) defende que os modais são verbos inacusativos e, portanto, subcategorizam apenas seu argumento interno, o qual – em se tratando de auxiliares – é um elemento de natureza verbal e, nesse caso, o infinitivo que encabeça a oração que complementa o modal. Outras propriedades normalmente associadas a verbos auxiliares são: não selecionar argumento externo – daí eles serem inacusativos – e compor uma unidade sintática único com seu complemento – o que contingência, por exemplo, equivalência entre sentença passiva e ativa, existência de um domínio temporal único etc. – cf. também Burckhardt (1977) e Lunguinho (2005) para análises que defendem a mesma posição.

Além disso, a caracterização dos modais como auxiliares tem a consequência direta de que eles são entendidos como parte do repertório gramatical (ou funcional) da língua, daí a análise de Rech (2010) de caracterizá-los como núcleos funcionais que obedecem a uma certa hierarquia (CINQUE, 1999) que estabelece o tipo de interpretação que tais núcleos podem veicular em relação à posição de outros constituintes da sentença.

Ademais, sendo itens funcionais, a previsão é que eles estabeleçam uma relação estrutural mais rígida dentro do “domínio” sintático em que ocorrem, uma vez que, de acordo com Cinque, os núcleos funcionais podem ser realizados não apenas por verbos (como é o caso dos modais no PB), mas também por advérbios, morfemas etc. Outra consequência é que eles não selecionam semanticamente o (tipo de) complemento com que se combinam, ainda que possa haver uma “dependência morfossintática” – nos termos de Lunguinho (2006).

Seja como for, convém notar que *dever* e *poder* não se comportam, de maneira uniforme, no que concerne a uma correspondência unívoca entre “ser modal” e “ter sintaxe de auxiliar”, já que, diferentemente de quando veiculam a modalidade epistêmica, *dever* e *poder* com leitura deôntica exibem propriedades sintáticas distintas, como pode ser visto (12) e (13) no que tange à seleção do argumento externo e ao licenciamento do tipo de verbo respectivamente – cf. Lobato (1979, 1984) para ideias afins.

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| (12) (a) A Terra deve / pode ser o único planeta habitável. | (✓ epistêmico / *deôntico) |
| (b) Todo cachorro deve / pode sonhar com seu dono.          | (✓ epistêmico / *deôntico) |
| (13) (a) Deve / pode haver ciclones nesta região.           | (✓ epistêmico / *deôntico) |
| (b) Deve / pode chover ainda hoje.                          | (✓ epistêmico / *deôntico) |

O que os dados em (12) mostram é que somente a leitura epistêmica é compatível com uma sentença com sujeitos não humanos (*a Terra* e *todo cachorro*). Da mesma sorte, os dados em (13) revelam que apenas a interpretação epistêmica é possível com verbos existenciais (*haver*) e com verbos meteorológicos (*chover*). Naturalmente, alguém poderia sugerir que a interpretação epistêmica está em uma posição mais alta na hierarquia e que isso captura um maior nível de gramaticalização desse tipo de modalidade, isto é, o fato de *epistêmico* ser “mais auxiliar” do que *deôntico*, por exemplo, é explicado por meio do nível de engessamento estrutural de uma leitura em detrimento de outra, inclusive para um mesmo item. Entretanto, dentro da GGT, que endossa um certo modelo de léxico e de gramática, a gradiência subjacente à gramaticalização não pode ser acomodada. Assim, dado um léxico que lista formas verbais ou elas recebem a etiqueta de *verbo auxiliar* ou de *verbo lexical* (ou ainda de *verbo modal*, cf. § 3), mas não podem existir rótulos como “quase auxiliar” ou “mais avançado na gramaticalização”; daí a grande controvérsia em torno da caracterização dos modais.

Assim, os dados em (12) e (13) sugerem que *dever* e *poder* deônticos estão mais próximos de sua contraparte lexical do que de sua contraparte auxiliar – associada aos modais epistêmicos, por exemplo. Evidência adicional para essa conclusão é oferecida pelas nominalizações. Como assumido em § 1, verbos auxiliares não podem se nominalizar, entretanto, os dados em (14) mostram que, ao lado das nominalizações em (9), a leitura deôntica também se manifesta em nomes, como é o caso de *dever* e *poder*.

- |  |               |
|--|---------------|
| (14) (a) O dever de servir o país de todo soldado. | (*epistêmico) |
|--|---------------|

(b) O poder de fazer com que os casais façam as pazes daquele terapeuta. (\*epistêmico)

Em (14a), *dever* só pode ter uma leitura não epistêmica (nesse caso, deôntica) assim como, em (14b), *poder* só admite uma leitura não epistêmica (nesse caso, circunstancial). Diante desse cenário, a própria caracterização de *dever* e *poder* modais como um subgrupo da classe de auxiliares fica comprometida, já que seu comportamento sintático e morfológico parece alternar a depender da leitura disparada. Em adição a isso, como mostrado § 1, há boas evidências empíricas para manter a ideia de que *dever* e *poder* também são lexicais em alguns contextos, o que torna a caracterização desses verbos como homônimos/polissêmicos ainda mais controversa.

Rech (2010) analisa alguns dos diferentes comportamentos de *dever* e *poder* em relação ao seu tipo de leitura à luz do modelo da SINTAXE CARTOGRÁFICA (CINQUE, 1999), defendendo que a codificação do tipo de leitura está associada a uma dada posição sintática. Ainda que haja evidências empíricas (e fundamentação teórica) que dão suporte a essa conclusão, a questão de qual é a melhor forma de caracterizar *dever* e *poder* no léxico permanece em aberto.

#### 4 NEM (MUITO) LEXICAL NEM (MUITO) AUXILIAR

Em § 1, foi mostrado que *dever* e *poder* podem exibir um comportamento prototipicamente associado a verbos lexicais. Em § 2, mostrou-se que, embora *dever* e *poder* modais possam ser associados aos verbos auxiliares, uma vez que exibem algumas de suas propriedades (LOBATO, 1975), o comportamento morfológico e sintático desses verbos parece ser diferente a depender da leitura *modal* sendo vinculada. Sob essa perspectiva, a caracterização desses verbos como polissêmicos seria inoperável, uma vez que há uma série de restrições *estruturais* que pesam sobre o seu licenciamento sistemático nos diferentes contextos sintáticos. Dito de outra forma, não é o significado “variado” de um verbo modal que vai determinar a sua sintaxe, mas é o tipo de configuração sintática que vai restringir a leitura que o verbo pode veicular.

Alternativamente, seria possível supor que se trata de verbos homônimos. Entretanto, além de essa análise ser pouco convincente do ponto de vista da plausibilidade psicológica (pois seria necessário inchar o léxico mental com vários *dever* e *poder*) e translingüística (esse é um fenômeno que se observa nas mais diversas línguas, para os mesmos itens), a ausência de correspondência entre uma “sintaxe de auxiliar” e uma “semântica de auxiliar” bem como entre uma “sintaxe de verbo lexical” e uma “semântica de verbo lexical” depõe derradeiramente contra a análise da homonímia para *dever* e *poder*.

Para além do que já foi discutido em § 1 e § 2 – em que se buscou mostrar em que medida *dever* e *poder* se assemelham aos verbos lexicais e aos verbos auxiliares –, convém examinar em que medida eles diferem dos demais membros de ambas as classes. A começar pelos exemplos em (15).

- |                                    |                           |
|------------------------------------|---------------------------|
| (15) (a) A Maria deve / pode sair. | (✓epistêmico / ✓deôntico) |
| (b) O copo deve / pode quebrar.    | (✓epistêmico / *deôntico) |

O que os dados em (15) mostram é que, diferentemente dos outros verbos auxiliares, *dever* e *poder* podem apresentar significados “menos funcionais” – nos termos de Cinque (1999) – do que outros. A compatibilidade semântica de *o copo* com *quebrar* em (15b) revela que a restrição vem, de fato, do modal e não do verbo pleno. Por outro lado, *dever* e *poder* não se comportam semanticamente da mesma forma que outros verbos lexicais, uma vez que – como já observado por Lobato (1984) – eles podem aparecer em construções, cujo significado é menos claro, como pode ser visto em (16).

- (16) (a) Pode tirar o cavalinho da chuva.  
 (b) Pode deixar comigo.  
 (c) Pode crer.

Os dados em (16) mostram que a falta de clareza semântica em determinadas ocorrências de *poder* atesta contra a sua natureza prototipicamente lexical – o mesmo raciocínio se aplicaria a uma análise que tratasse *poder* em (16) como auxiliar. Vale a pena notar que isso não ocorre por causa do caráter “idiomático” das expressões, uma vez que em (16a) e (16b), *poder* não faz parte das expressões – cf. *vai tirando o cavalinho da chuva e deixa comigo*. Em adição a isso, convém observar que, diferentemente de outros verbos plenos e de outros auxiliares, *dever* e *poder* – mas também *ter que / de* – mudam seu significado a depender da posição sintática – cf. Lunguinho (2005) para uma discussão mais detalhada.

- (17) (a) Ana deve poder viajar. (\*epistêmico / ✓ não epistêmico)  
 (b) Ana pode viajar. (✓ epistêmico / ✓ não epistêmico)
- (18) (a) Ivo não deve comprar a moto. (✓ epistêmico / ✓ não epistêmico)  
 (b) Ivo deve não comprar a moto. (✓ epistêmico / \* não epistêmico)
- (19) (a) O Brasil tem que ser hexa na próxima Copa. (✓ deônico / ✓ não deônico)  
 (b) O Brasil pode ter que pedir um empréstimo ao FMI. (✓ deônico / \* não deônico)
- (20) (a) Ana quer ir para Paris.  
 (b) Ana vai querer ir para Paris depois dessa notícia.
- (21) (a) O Pedro vai viajar amanhã.  
 (b) O Pedro deve ir viajar amanhã.

O que o conjunto de exemplos de (17)-(21) mostra é que, diferentemente do que acontece com verbos lexicais – como (20) – e auxiliares – como (21) –, os verbos modais exibem restrição de interpretação a depender da posição que ocupam na sentença. Além disso, outra propriedade que tem sido apontada pela literatura do PB – cf., por exemplo, Burckhardt (1977) e Lunguinho (2005) – como uma particularidade da sintaxe dos modais é a interveniência da negação entre o modal e o infinitivo, que não somente distingue os modais dos demais auxiliares (LOBATO, 1975), mas também condiciona um certo tipo de leitura, qual seja: em uma sentença com uma negação interveniente, o modal (finito) só admite uma leitura epistêmica (LUNGUINHO, 2005), como indicam os exemplos em (22).

- (22) (a) Ivo não deve (não) comprar a moto.  
 (b) Ivo deve não comprar a moto.  
 (c) Ivo não pode (não) comprar a moto.  
 (d) Ivo pode não comprar a moto.

Como aparece em (22), os verbos modais não só aceitam uma negação interveniente, como também admitem duas negações. Esse comportamento mostra que *dever* e *poder* se afastam dos verbos auxiliares no sentido de que permitem a dupla negação, como apontam os exemplos em (23) para os auxiliares *ir* e *ter*, e os distancia de outros verbos plenos à medida que sua leitura está condicionada à posição da negação, como sinaliza o contraste com *querer* e *tentar* em (24).

- (23) (a) \*O Ivo vai não comprar a moto (mas alugar).  
 (b) \*O Ivo tem não comprado motos (mas alugado).
- (24) (a) O Ivo quer não comprar a moto (mas alugar).  
 (b) O Ivo tentou não comprar a moto (mas acabou cedendo ao seu desejo).

Adicionalmente a esses fatos, a possibilidade da dupla negação tem alimentado um outro tipo de debate na literatura, que versa sobre o estatuto das duas negações. Desde Lobato (1975), há o questionamento de se a negação interveniente não pode pôr em xeque o estatuto de unidade sintática (ou predicado complexo) do modal com seu infinitivo, o que contingenciaria uma série de outras questões que têm a ver com a existência de um único domínio temporal, a presença de outros advérbios intervenientes etc. – cf. Resende & Araújo-Adriano (2019) para um panorama das propriedades que dão suporte à análise de unidade sintática entre o modal e seu infinitivo.

Embora a presente análise não dependa fundamentalmente dessa discussão, este artigo gostaria de flertar com a hipótese de que a ocorrência da dupla negação com *dever* e *poder* não depõe, de fato, contra a unidade sintática dos modais e seus infinitivos, e essa posição pode ser corroborada por duas evidências empíricas. A primeira delas vem da morfofonética. A rigor, a negação *não* tem duas pronúncias no PB: uma pronúncia tônica [ˈnãw] e uma átona [nu<sup>m</sup>]. Porém, como observam Mioto, Figueiredo Silva & Lopes (2013), essas duas realizações não estão em variação livre: enquanto a forma tônica é a realização default de *não*; a pronúncia átona está restrita a apenas um conjunto de contextos como, por exemplo, a negação verbal.

Assim, é possível dizer no PB tanto *o João* [ˈnãw] *vem* quanto *o João* [nu<sup>m</sup>] *vem*. Por outro lado, quando *não* é empregado em contextos não verbais (por exemplo, negação sentencial, prefixal etc.), somente a pronúncia tônica é possível, como pode ser constatado em *o João não vem*, [ˈnãw]/\*[nu<sup>m</sup>] e também em *esse é um metal* [ˈnãw]/\*[nu<sup>m</sup>] *ferroso*. Para Mioto, Figueiredo Silva & Lopes (2013), a realização átona de *não* caracteriza-a como um clítico, de forma que, na estrutura de superfície, ela vai se mover para T e adjungir-se ao verbo já flexionado, da mesma forma que pronomes clíticos como, por exemplo, *me* e *te*. Assim, a representação dessas construções seria algo como [T me viu] e/ou [T não viu] – com a pronúncia [nu<sup>m</sup>].

Portanto, com base nessas considerações, ao atentar para os exemplos em (25), é possível constatar que as duas ocorrências de *não* não têm o mesmo estatuto, isto é, ainda que a presença da negação interveniente restrinja o verbo modal (na forma finita) a um certo tipo de leitura (no caso, a epistêmica), ela não parece ser uma negação *verbal* (TP) no sentido de que ocupe uma posição que fragmente a unidade sintática entre o modal e seu infinitivo.

- |  |  |
|--|--|
| (25) (a) O João não pode/deve ir à reunião.                          | [ˈnãw] e [nu <sup>m</sup> ]  |
| (b) O João pode/deve não chegar a tempo.                             | [ˈnãw], mas *[nu <sup>m</sup> ]  |
| (c) O João não <sub>1</sub> pode/deve não <sub>2</sub> ir à reunião. | [ˈnãw] <sub>1</sub> /[nu <sup>m</sup> ] <sub>1</sub> , mas [ˈnãw] <sub>2</sub> /*[nu <sup>m</sup> ] <sub>2</sub> |

O que os dados em (25) mostram é que há motivação morfofonética para defender que a negação interveniente, no caso dos modais, não é uma negação de TP, e a proposta de um domínio estrutural único, à luz desse critério, pode ser mantida. Compartilhando da mesma intuição, Teixeira de Sousa (2012)<sup>3</sup> entende que a negação que antecede *deve* e *pode* é uma negação genuinamente verbal, já a negação que aparece depois do verbo finito – que apresenta proeminência prosódica – é uma negação diferente, com escopo mais amplo.

É verdade que o trabalho de Teixeira de Souza não trata da negação (interveniente) exemplificada em (25); ainda assim, é possível estender algumas generalizações propostas pela autora com vistas a argumentar que as duas negações não têm a mesma natureza e/ou as mesmas propriedades; portanto, não há por que supor que elas ocupam a mesma posição, principalmente porque uma sentença que requer uma posição marcada com foco (requerimento evidenciado pela proeminência prosódica) não acomoda um elemento que tem realização átona.

<sup>3</sup> Agradeço ao Paulo Ângelo de Araújo-Adriano por essa sugestão e pela discussão desse argumento.

Adicionalmente, outra evidência em favor da análise de que a negação entre *dever/poder* e o infinitivo não é uma negação de TP (descritivamente, uma negação verbal) está relacionada a certos comportamentos sintáticos esperados de uma estrutura com duas negações. Em primeiro lugar, diante de duas partículas negativas em (25c), dois efeitos seriam esperados, a saber, ou um efeito de dupla negação em que as duas partículas negativas se neutralizariam, gerando uma leitura positiva (mas não negativa) ou uma construção de CONCORDÂNCIA NEGATIVA, em que há somente uma operação de negação (como em *João não viu nada*, em português, e/ou o *ne... pas* do francês). Nenhum desses parece ser o cenário por trás de (25).

Em síntese, descritivamente, *dever* e *poder* têm um comportamento de verbo pleno em alguns ambientes sintáticos e de verbo auxiliar em outros contextos estruturais (a depender também do tipo de modalidade). Com o léxico dispondo apenas das categorias verbo AUXILIAR e verbo LEXICAL, não é possível explicar a dinamicidade dessas formas sem lançar mão de verbos homônimos ou polissêmicos. Alternativamente, talvez seja necessário existir uma categoria que permita a um *único* verbo “flutuar” entre as posições AUX e VP: uma categoria modal, não como rótulo descritivo, mas como um primitivo da gramática (do PB).

## 5 POR UMA CATEGORIA MODAL

Como mostrado em § 1, *dever* e *poder* podem exibir um comportamento de verbo lexical e como se mostrou em § 2, esses mesmos verbos podem ter um comportamento sintático de verbo auxiliar. Tais características têm servido de motivação para assumir (mas não defender) posições que tratam os modais como polissêmicos ou homônimos. No entanto, como mostrado em § 3, *dever* e *poder* exibem propriedades que os diferem tanto de verbos lexicais quanto de auxiliares; o caso mais extremo apresentado talvez seja o da leitura deontica que, embora esteja associada a um significado mais “funcional” – nos termos de Cinque (1999) – realiza seleção do sujeito, do tipo de verbo e também sofre nominalização – prosperidades associadas a verbos lexicais.

Na esteira de Rech (2010), seguindo a HIERARQUIA DOS NÚCLEOS FUNCIONAIS, é possível determinar que uma dada leitura modal está associada à sua posição sintática (em relação, por exemplo, à negação ou a um outro modal); no entanto, não é possível explicar por que (ou como) núcleos funcionais (mesmo mais baixos na estrutura) têm comportamentos prototípicos a verbos lexicais, como a possibilidade de nominalização e a ocorrência com complementos não verbais.

A questão se complexifica, pois, a despeito de Rech (2010) mostrar convicentemente – assim como Lunguinho (2005) – que uma certa leitura modal está associada a uma determinada posição sintática, a autora defende – seguindo Pontes (1973) – que os modais são homônimos; o que, em última instância, cria uma certa contradição: se, por exemplo, *poder* for homônimo e houver várias entradas *poder*<sub>1</sub>, *poder*<sub>2</sub>, *pode*<sub>3</sub> etc. – como postulam Pontes (1973) e Rech (2010) –, não é a *sintaxe* que determina as propriedades do verbo, é a entrada lexical que tem certas propriedades, e isso faz com que essa entrada (e não outra) ocupe uma dada posição na sentença; isto é, nesse tipo de análise, a *sintaxe não determina* as diferentes propriedades ou interpretações, elas apenas *licencia* propriedades que já estão no léxico.

Alternativamente, Lobato (1984, p.171) propõe que “[...] há apenas um verbo *poder* [e um verbo *dever*] no português com diferentes valores semânticos, mas não diferentes sentidos”, o que sugere um tratamento em termos de polissemia; além disso, para a autora, “[...] há apenas uma estrutura profunda”, isso quer dizer, em sua análise, que a *sintaxe* dos modais é a mesma independentemente da interpretação – o que claramente não é o caso, como já mostrado. Assim, dadas a inviabilidade e a inconsistência de se assumir (ou defender) tanto uma análise em termos de polissemia quanto em termos de homonímia, a pergunta que se coloca é: se há um léxico que lista itens lexicais, quantas e quais são as entradas lexicais para *dever* e *poder*. A resposta que este artigo oferece é a de que há apenas uma única entrada para cada verbo.

Talvez o grande impasse que subjaz à caracterização de *dever* e *poder* não seja o de que um mesmo verbo pode veicular diferentes leituras modais, mas é o fato de que esses verbos têm igualmente uma contraparte lexical; e é nesse sentido que a ideia de homônima parece atraente, pois a literatura tem dedicado especial atenção à distinção entre verbos auxiliares e não auxiliares – e também AUXILIANTES, como faz Lobato (1975). Sob essa visão, parece, de fato, necessário distinguir verbos que podem ocupar uma posição

AUX daqueles que podem ocupar uma posição VP. Diante dessas questões, como adiantado, uma saída possível seria propor uma categoria (morfológica e/ou lexical) que permitisse ao item categorizado ocupar ambas as posições, tanto de auxiliar quanto de verbo lexical.

Em relação aos modais do PB, este estudo defende que isso pode ser feito por meio de uma categoria MODAL. Mais especificamente, se os auxiliares devem ocupar uma posição AUX e os verbos lexicais devem ocupar V, na sintaxe, suponha-se que os itens *modais* possam ocupar ambas as posições, fazendo *efetivamente* com que a leitura modal dependa da estrutura sintática. Para dar um exemplo concreto, considere-se que há somente um [DEVER]<sub>Mod</sub> no léxico e que sua interpretação vá depender do contexto em que ele ocorre, como ilustrado em (26).

- (26) (a) A Maria \_\_\_\_ sair.  
 (b) A Maria \_\_\_\_ não sair.  
 (c) A Maria \_\_\_\_ poder sair.  
 (d) A Maria \_\_\_\_ dinheiro para o banco.  
 (e) A Maria \_\_\_\_ pegar o trem para chegar à cidade vizinha.

Supondo que a forma *deve* preencha todas as lacunas, apenas (26a) permanece ambígua. Na presente análise, a sintaxe é que *efetivamente* determina a leitura do modal. Algo no sistema da língua deve oferecer instruções de que *dever* + [DP ] tem uma interpretação de dívida, mas *dever* + INFINITIVO + [PP ] tem uma interpretação teleológica e *dever* + [NEG ] tem leitura epistêmica. A respeito de (26a) continuar ambíguo apesar de sua configuração sintática, dois comentários devem ser feitos. O primeiro é que *dever* + INFINITIVO só permanece ambíguo em certos contextos – mas não com verbos existenciais e meteorológicos, por exemplo, ou com sujeitos não humanos. Portanto, há ainda um certo tipo de “restrição sintática”.

Nos casos em que a estrutura sintática não resolve a ambiguidade, vários trabalhos em semântica formal – cf. Pires de Oliveira & Scarduelli (2008), Pessotto (2014) e referências – já mostraram que nem todos os ingredientes necessários para a interpretação modal provêm da gramática. Apenas a FORÇA MODAL é dada pelo léxico, e essa ideia se alinha perfeitamente à análise de que há apenas um *dever* e um *poder*, isto é, do ponto de vista da semântica, há apenas um elemento que precisa estar codificado no léxico, e este é invariável. Não é objetivo deste estudo formalizar a sintaxe a semântica desses verbos, mas é importante mostrar que a análise sendo defendida tem muita motivação empírica e é plausível teoricamente.

Assumindo que a força modal vem do léxico, há apenas um item lexical *dever* e um *poder* (eu um *ter que /de*) codificando essa informação. A estrutura sintática é que vai restringir o tipo de interpretação possível, e somente itens com a categoria *modal* podem ocupar ambas as posições de auxiliar e verbo pleno. Essa visão também recupera a essência da hierarquia de Cinque (1999) no sentido de que a posição que o modal ocupa esta mais associada a uma dada interpretação, ou seja, quando *dever* e *poder* ocuparem a posição de auxiliar vão disparar uma leitura epistêmica, mas quando ocuparem uma posição mais baixa (V, por exemplo) vão ter uma interpretação deôntica se o constituinte subsequente for uma oração infinitiva, mas uma leitura lexical se for um DP (ou um PP).

Logo, o fato de *dever* e *poder* deônticos apresentarem um comportamento de verbo pleno, em alguns casos, pode ser capturado pela análise de esses verbos ocuparem, de fato, a posição de V, embora apresentem uma oração infinitiva com complemento. Evidência adicional é oferecida pela múltipla ocorrência de modais na sentença, como pode ser visto em (27).

- (27) (a) A secretária pode ter que participar da reunião.  
 (b) A secretária deve poder participar da reunião.

- (28) (a) A secretária vai poder participar da reunião.  
 (b) \*Vai poder nevar amanhã.  
 (c) \*Vai poder ter dois carros lá fora quando eu sair.

O que os dados em (27) revelam é que, apesar da dupla ocorrência de modais em (27a) e (27b), apenas um deles se comporta como verbo auxiliar, e isso é determinado sintaticamente – o que pode ser verificado em (28a) com o auxiliar *ir*. A interpretação de *poder* em (27a) e de *dever* em (27b) é apenas epistêmica, porque o modal subsequente – *ter que* em (27a) e *poder* em (27b) – está se comportando como um verbo pleno. Essa análise da “distribuição sintática” parece ser corroborada por (28). Se como mostrado em § 2, a ocorrência com verbos meteorológicos, (28b), e com verbos existenciais, (28c), condiciona o modal a uma leitura epistêmica, o que o colocaria em uma posição de auxiliar, a co-ocorrência com o auxiliar *ir* não é permitida, porque ambos competiriam pela posição sintática AUX.

Sem o condicionamento sintático que força o modal a ocupar a mesma posição que *ir*, a sentença é bem-formada, como mostra (28a). Vale notar que a má formação de (28b) e (28c) não é devida a uma restrição semântica, já que é perfeitamente possível a leitura de “amanhã será possível nevar” e “será possível que haja dois carros lá fora quando eu sair”. A restrição, de fato, parece ser sintática. Diante dessas motivações empíricas, a questão é como a gramática lidaria com esse primitivo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi fazer uma reanálise do comportamento de *dever* e *poder* no PB com vistas a defender que a dicotomia “verbo auxiliar” versus “verbo lexical” não só enfrenta sérios problemas empíricos, mas também contingencia propostas teóricas indesejáveis como de homonímia e polissemia para os modais. Alternativamente, este trabalho propõe que “modal” é uma categoria primitiva (não apenas um rótulo descritivo) que permite a *dever*, *poder* (e *ter que/de*) aparecerem em posições sintáticas de auxiliar e verbo pleno, que vão determinar suas propriedades estruturais e suas possíveis leituras semânticas.

Como adiantado, este estudo não propõe uma formalização sintática ou semântica da análise defendida; ainda assim, é possível mostrar que esse é um tratamento possível dentro da GGT. Do ponto de vista da morfologia (e/ou do léxico), embora a presente análise tenha se pautado em uma visão de gramática em que há um léxico que contém [DEVER]<sub>Mod</sub>, [PODER]<sub>Mod</sub> e [TER-QUE]<sub>Mod</sub>, e que a categoria MOD permite a esses verbos exibirem propriedades tanto de auxiliares quanto de verbos lexicais, a *depend* da posição que ocupam (isto é, Aux, V etc.), essa ideia é perfeitamente transponível para um modelo em que palavras são criadas na sintaxe, no sentido de Marantz (1997) – cf. também Chomsky (2019).

As generalizações feitas neste artigo poderiam também ser implementadas em um modelo em que, em vez de entradas lexicais modais, houvesse raízes  $\sqrt{\text{DEV}}$  e  $\sqrt{\text{POD}}$  etc., que codificariam a força modal; essas raízes seriam categorizadas ao longo da derivação da estrutura, com *v*<sup>o</sup> etc. e/ou conteriam um núcleo funcional Mod<sup>o</sup> – cf. Resende e Rech (2020) para motivação desse núcleo. Assim, em última instância, o comportamento do modal seria igualmente determinado pela sintaxe. A comparação dessas duas alternativas teóricas aguarda pesquisas futuras.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Paulo Ângelo de Araújo-Adriano, com quem muito discuti as ideias que eu desenvolvo neste texto. Parte das minhas reflexões neste artigo surgiu dessas discussões, cuja primeira formulação foi apresentada em um dos Colóquios do ForMA, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em julho de 2020. Todos os erros são meus.

## REFERÊNCIAS

- BURCKHARDT, I. *Os modais poder e dever: critérios de auxiliaridade*. 1977. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CHOMSKY, N. Some puzzling foundational issues: the reading program. *Catalan Journal of Linguistics*. Bellaterra, volume especial, p. 263-285, 2019.
- CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford, 1999.
- FERREIRA, M. B. Alçamento temporal em complementos infinitivos do português. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, p. 1-19, 2020.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LOBATO, L. Os verbos auxiliares em português contemporâneo: critérios de auxiliaridade. In: LOBATO, L. (org.). *Análises linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.
- LOBATO, L. A favor da univocidade dos modais em português. In: ENCONTRO NACIONAL DA LINGUÍSTICA, 3., 1979, Brasília. *Anais...* Brasília, 1979. p. 250-274.
- LOBATO, L. A pretensa ambiguidade dos modais portugueses e a teoria das relações temáticas. *Boletim do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa*. Araraquara: UNESP, p. 147-211, 1984.
- LUNGUINHO, M. V. *A ordem dos verbos auxiliares: uma análise em termos de traços*. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- 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.
- MARANTZ, Al. Sem escapatória da sintaxe: não tente fazer análise morfológica na privacidade do seu próprio léxico. *ReVEL*. Porto Alegre, v. 13, n. 24, p. 8-33, 2015 [1997].
- MIOTO, C; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.

MIRANDA, Z. B. de A. G. *Aspectos do comportamento sintático dos modais dever e poder*. 1975. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 1975.

PESSOTTO, A. L. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Porto Alegre, v. 8, número especial, p. 49-75, 2014.

PIRES DE OLIVEIRA, R; SCARDUELLI, J. A. Explicando as diferenças semânticas entre ‘ter que’ e ‘dever’: uma proposta em semântica de mundos possíveis. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 52, p. 215-234, 2008.

PIRES DE OLIVEIRA, R; RECH, N. Flavors of obligation: the syntax/semantics of deontic ‘deve’ in Brazilian Portuguese. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 3, p. 349-357, 2016.

PONTES, E. *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RECH, N. O processo de auxiliaridade no português brasileiro: uma análise dos modais ‘poder’, ‘dever’ e ‘ter que’. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, n. 2, p. 37-51, 2010.

RESENDE, M. S. Algumas diferenças semânticas entre ‘dever’ e ‘poder’. *Versalete*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 36-49, 2015.

RESENDE, M; ARAÚJO-ADRIANO, P. Â. Os verbos ‘ir’, ‘dever’ e ‘poder’ e seus infinitivos: sintaxe interna e externa. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 935-966, 2019.

RESENDE, M. *A Morfologia Distribuída e as peças da nominalização: morfofonologia, morfossintaxe, morfossemântica*. 2020. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RESENDE, M; RECH, N. Uma análise para os adjetivos em ‘-vel’ do português à luz da Morfologia Distribuída. *Alfa*. São Paulo, v. 64, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11739>. Acesso em: 8 nov. 2021.

RESENDE, M. A morfologia dos modais: notas sobre a caracterização morfológica de ‘dever’, ‘poder’ e ‘ter que/de’. *Revista da ANPOLL*. Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 236-256, 2021.

TEIXEIRA DE SOUZA, L. *Sintaxe e interpretação de negativas sentenciais no português brasileiro*. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.



Recebido em 25/08/2020. Aceito em 30/11/2020.

# AGAINST HOMONYMY AND POLYSEMY: FOR DEFENDING A MODAL CATEGORY TO MODAL VERBS<sup>1</sup>

EN CONTRA DE LA HOMONÍMIA Y DE LA POLISEMIA: EN DEFENSA DE UNA CATEGORÍA  
MODAL PARA LOS VERBOS MODALES

AGAINST HOMONYMY AND POLYSEMY: FOR DEFENDING A MODAL CATEGORY TO  
MODAL VERBS

Maurício Resende\*  
University of São Paulo

**ABSTRACT:** This paper discusses morphological, syntactic, and semantic properties of Portuguese modal verbs. Following the assumptions from Generative Grammar, this case-study approaches two very important issues for the characterization of modal verbs, having to do with which concern their both either homonymic or polysemic status. By reanalyzing the “lexical” counterpart of these verbs as well as their “auxiliary” side, the present work claims that there is only a lexical entry for *dever* and *poder* and that the properties of their structure and interpretation depend on the syntax, not on the lexicon. Hence, this paper argues for a MODAL category, not as a descriptive label, but as a grammar prime, and shows the both empirical and theoretical consequences of this proposal.

**KEYWORDS:** Modal verbs. Auxiliary verb. Homonymy. Polysemy.

**RESUMO:** Este trabalho discute propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas dos verbos modais do português. Seguindo os pressupostos da Gramática Gerativo-Transformacional, este artigo discorre sobre dois problemas bastante caros à caracterização dos verbos modais, que têm a ver com seu estatuto de homônimos ou polissêmicos. Reanalizando o caráter “lexical” desses verbos bem como seu caráter “auxiliar”, este estudo defende que há apenas uma única entrada para *dever* e *poder* e que suas propriedades

---

<sup>1</sup> I am especially in debt to Paulo Ângelo de Araújo-Adriano, for helpful discussion of the ideas I develop in this paper. Part of my insights has first emerged in personal communications, whose first formulation was presented in a conference for *Colóquios do ForMA*, at University of Campinas (UNICAMP) in July 2020. All errors are mine.

estruturais e interpretativas dependem da sintaxe e não do léxico. Para tanto, este trabalho advoga em favor de uma categoria MODAL, não como rótulo descritivo, mas como primitivo da gramática, e mostra quais as consequências teóricas e empíricas dessa proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Verbos modais. Verbo auxiliar. Homonímia. Polissemia.

RESUMEN: Este trabajo discute acerca de las propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas de los verbos modales del Portugués. Siguiendo las premisas de la Gramática Generativo-Transformacional, este artículo discurre sobre dos problemas muypreciados en la caracterización de los verbos modales, que están relacionados con su condición de homónimos o polisémicos. Reanalizando el carácter “lexical” de esos verbos así como su carácter “auxiliar”, este estudio sostiene que hay solamente una entrada para deber y poder y sus propiedades estructurales ye interpretativas dependen de la sintaxis y no del léxico. Para ello, en este se aboga por una categoría MODAL en esta, categoría no como término descriptivo, sino como primitivo de la gramática, además de presentar cuáles son las consecuencias teóricas y empíricas de esta propuesta.

PALABRAS- CLAVE: Verbos modales. Verbos auxiliares. HomonímiaHomonimia y. Polissemia.

## 1 INTRODUCTION

The proper characterization of morphological, semantic, and (mostly) syntactic properties of modal verbs has been on the agenda of linguists’ interest ever since the first versions of the Generative Grammar, with work focused on English. Regarding Brazilian Portuguese (BP), pioneering work on (formal) Linguistics, such as Pontes (1973) and Lobato (1975), also provided a detailed examination of modal verbs, especially *poder* (‘can/may’) and *dever* (‘must’).<sup>2</sup>

Part of the interest for these verbs comes from their multiplicity of – modal and non-modal – readings, cross-linguistically attested. As regards BP, there is some agreement on *dever* present a behavior associated to (i) full (or lexical) verb, as in (1a), whose meaning relates to the idea of debt; (ii) epistemic modal verb, as in (1b), triggering a probability-reading; (iii) root-modal (or non-epistemic modal) verb, which conveys a deontic obligation-reading in the case of *dever*, as in (1c) – more examples in (10).

- (1) (a) O João deve dinheiro para o Mário.  
 ‘John owes Money to Mario’  
 (b) Deve chover no Natal.  
 ‘it might rain on Christmas’  
 (c) Todo empresário deve declarar seu imposto de renda.  
 ‘every businessman must file his income tax return’

As regards *poder*, there is no common ground in the literature whether or not this verb has a lexical counterpart, as *dever* in (1a). In any case, linguists seem to agree on the recognizing that *poder* has, at least, three modal readings, namely, epistemic with a possibility-reading, in (2a); deontic with a permission-reading, in (2b); circumstantial with an ability-reading, in (2c). In such cases, both permission- and ability-readings are instances of root-modality – see (11) for more examples.

- (2) (a) Pode chover no Natal.  
 ‘it may rain on Christmas’  
 (b) Todo jovem com 18 anos pode tirar carteira de motorista no Brasil.  
 ‘every 18<sup>th</sup>ed young person may have his driver’s license in Brazil’  
 (c) O Pedro pode quebrar essa mesa com um só soco se quiser.  
 ‘Peter can break this table with a single punch if he likes it’

<sup>2</sup> Later “*ter que/de*” also was analyzed as a prototypical modal verb in BP.

Apart from the work primarily focused on the syntax of modal verbs – such as Lunguinho (2005, 2006), Rech (2010), and Resende & Araújo-Adriano (2019) –, there is work targeting their formal semantic behavior – see Pires de Oliveira & Scarduelli (2008), Pessotto (2014), Resende (2015, 2021), Pires de Oliveira & Rech (2016) and Ferreira (2020), to mention a few. The question posed by this meaning-multiplicity is how to determine which the grammar’s formal element is responsible to derive or license their different readings.

Syntactically, as already mentioned, the problem underlying the characterization of *dever* and *poder* is not new. There has been a lot of discussion on the subcategorization properties of these verbs and also on the formation of a “syntactic unit” out of the modal verb and its infinitive complement, in terms of a complex predicate. In the light of morphological properties, modal verbs also exhibit an interesting behavior, as already pointed out in the literature, as for (i) the lack of a full paradigm of verbal forms (Lunguinho, 2006), (ii) the special (i.e., non-compositional) morph-semantic effect concerning the occurrence of past-imperfective forms – *devia* (‘should’)/*podia* (‘could’) –, but mostly, (iii) the lack of consensus on the *nature* of modal verbs, that is, which verbal class *dever* and *poder* – and *ter que/de* (‘have to’) – belong to.

Specifically, “modal (auxiliary)” is a descriptive label that has been employed in the literature to refer to *dever*, *poder*, and *ter que/de* devoid of a formal (or explicit) characterization of whether or not the *modal* tag has some theoretical status in the formal characterization of these verbs in the lexicon. Of course, it is quite reasonable to presume that “auxiliary” is a verbal category and also that *ter* (‘have’) gets that tag in the lexicon – since this tag “morphologically” distinguishes it from its lexical counterpart. Moreover, recent work on this topic – such as Lunguinho (2005, 2006) and Rech (2010) – analyzes *dever*, *poder*, and *ter que/de* as “modal auxiliary verbs”, that is, a subset from BP auxiliary verbs – an idea that traces back to pioneering work, such as Pontes (1973) and Lobato (1975).

Thus, based on the literature, by assuming that these three verbs “syntactically” compose the group of auxiliary verbs – which amounts to the analysis that they occupy an Aux position in some proposals –, this paper aims at discussing if “modal” is only a descriptive label or if it has a theoretical status concerning the identification of a verbal subclass in the lexicon. Ultimately, recognizing a “new” verbal class in the lexicon (jointly with auxiliary, lexical, etc.) follows from recognizing a certain set of special properties, particular to such a class, in addition to the fact that it implicates a stand on the debate of whether these verbs are homonymic, polysemic, etc.

Methodologically, the present work focuses on the core structural properties and on their basic semantic readings of *dever* and *poder* with present tense morphology, assuming that the generalizations made here can be extended to other verbal tenses (past imperfective, for instance) and also to other (modal) readings these verbs can convey, as well as to *ter que/de*. Because of scope, other cases are mentioned only when convenient.

As this paper primarily targets the discussion of a modal category in the lexicon, the assumption is that everything descriptively characterized as modal (verb) lies in the extension of what can be under the scope of such a category. For this purpose, this paper discusses morphological, syntactic, and semantic properties of these verbs in order to show that they do compose a special class. Specifically, this work argues that “modal” is a morphological tag to *dever*, *poder*, and *ter que/de* recovering their modal, lexical and auxiliary employs, although it does not depend on them.

That been said, the present work is divided as follows: in § 1, we discuss properties of *dever* and *poder* supporting the analysis that they have a lexical counterpart. In § 2, we approach the core semantic properties of the modal counterpart of these verbs and show why these properties are usually associated with the syntax of auxiliary verbs. In § 3, we show that *dever* and *poder* behave differently from verbs belonging to other classes. In § 4, we discuss the issue of homonymy vs. polysemy as well as the possibility of there being a modal category as grammar prime (beyond a descriptive label). Lastly, in § 5, we make some remarks on how Generative Grammar technology could run on this prime.

## 2 THE LEXICAL COUNTERPART

As mentioned, part of the controversy targeting the characterization of modal verbs in BP has to do with recognizing a morphological category (that is, a type of verb), which *dever* and *poder* belong to, mostly regarding if these verbs are homonymous or polysemic in what concerns both to the different modal readings and the identification of a lexical counterpart. Most of scholars studying BP acknowledges the existence of a lexical *dever* (aside from a modal *dever*). As shown in (3), this is because the lexical *dever* does not semantically select its (three) arguments, neither does categorically select a DP (i.e., a non-verbal element) as an internal argument, as we can see in (4) – (1a) rewritten in (3a).

(3) (a) O João deve dinheiro para o Mário.

‘John owes money to Mario’

(b) \*O João deve dinheiro para a água.

‘John owes money to the water’

(c) \*A água deve dinheiro para o Mário.

‘the water owes money to Mario’

(4) (a) O Hugo deve uma explicação para o Raul.

‘Hugo owes an explanation to Raul’

(b) O Hugo deu uma explicação para o Raul.

‘Hugo gave an explanation to Raul’

As regards *poder*, as mentioned, not all scholars treat *poder* as having a lexical counterpart aside from the modal one. However, the data in (5) suggest it presents the same properties as *dever*, taking into account the semantic selection of arguments and the subcategorization of a non-verbal element.

(5) (a) Sendo a filha do patrão, a Ana pode o que quiser / qualquer coisa.

‘by being the boss’ daughter, Anne can (do) whatever she likes / anything’

(b) Pode uma coisa dessas?

‘can (be possible) something like this?’

(c) O Carlos não pode comigo / comigo ninguém pode.

‘Carl cannot (handle) me / nobody can (stop) me’

(d) Eu não posso com altura.

‘I cannot (stand) heights’

(e) Onde não haja quem possa com a nossa felicidade.<sup>3</sup>

‘where there is no one who can (take) our happiness’

(f) Deus pode tudo.

‘God can (do) everything’

Rech (2010), by taking a stand on this issue, claims that *poder* has no lexical counterpart. For this author, the example in (5f) – taken from Rech (2010, p. 40) – is a case of ellipsis, where the lexical verb *fazer* (‘do/make’) licensing the DP *tudo* (‘everything’) is elided, thus making only the modal auxiliary surface. According to Rech, the fact that *poder* cannot be passivized, as in (6b), is borne out by the analysis of elision.

(6) (a) Deus pode [<sub>Δ</sub>fazer] tudo.

‘God can [<sub>Δ</sub>do] everything’

(b) \*Tudo é podido por Deus.

‘everything is could by God’

<sup>3</sup> Verse from *Ai ai ai ai (banho de chuva)* by Vanessa da Mata.

- (c) Tudo pode ser feito por Deus.  
 ‘everything can be done by God’

However, a deeper examination of these facts shows that it is not that simple. Firstly, it is not immediately obvious that *Deus pode tudo* is synonymous with *tudo pode ser feito por Deus* in (6c), which is expected in an active/passive correspondence. The interpretation of (5f) seems a little bit less constrained than (6a), that is, God seems to be able to do more things than that under the semantic scope of *fazer* – “Deus pode tudo” can mean that God can *be* invisible, *be* in several places at the same time, *be* immortal, etc. In any case, this analysis struggles the syntactic behavior, in addition to the semantic/lexical problem of the lack of synonymy.

The first of them has to do with the fact that BP does not seem to allow for elided verbal complements in other contexts, as we can see in the ill-formedness of (7). Furthermore, the very impossibility of building a passive sentence as (6b) is not the outcome from the elision of the main verb, but a constraint on building passive sentences out of state-verbs. In this case, if *poder* is a lexical verb, with an ability-reading, then we have a state-verb. There also exists the same kind of constraint on verbs, such as *querer* (‘want’) and *saber* (‘know’), as in (8).

- (7) (a) \*O Pedro vai tudo / o Pedro vai fazer tudo.  
 ‘Peter is going everything’ / ‘Peter is going to do everything’  
 (b) \*O João tem que tudo / o João tem que fazer tudo.  
 ‘John has to everything’ / ‘John has to do everything’  
 (8) (a) \*Tudo é sabido por Deus / Deus sabe [<sub>Δ</sub> fazer] tudo.  
 ‘everything is known by God’ / God knows (how to) [<sub>Δ</sub> do] everything’  
 (b) \*Tudo é querido pelo João / O João quer [<sub>Δ</sub> fazer] tudo.  
 ‘everything is wanted by John’ / John wants to [<sub>Δ</sub> do] everything’

That been said, Rech’s arguments do not argue against the analysis of *poder* as also having a lexical counterpart, subcategorizing a non-verbal complement. In any case, even if this analysis could be sustained, it would be still needed to explain why *poder* is a modal auxiliary subcategorizing a lexical verb in (5f), but *dever* in (4a) is the lexical verb itself, although it was possible to propose that in (4a) there is an elided verb *dar* (‘give’) – as *o João deve [<sub>Δ</sub> dar] uma explicação para o Raul* (‘John owes [<sub>Δ</sub> to give] an explanation to Raul’) – relating to (4b).

Additionally, Resende (2020) argues that only lexical verbs – but not auxiliary verbs – undergo nominalization. Hence *dever*’s lexical counterpart can be nominalized as *dívida* (‘debt’) in (9a) in the same way the lexical counterpart of *poder* can be nominalized as *poder* (‘power’) in (9b) or *potência* (‘force’) in (9c), following the analysis that if the lexical counterpart of *poder* were a state-verb, as suggested, its meaning would be close to “have the ability to”, “be able to”, “have the power to”, as claimed.

- (9) (a) A dívida de Carlos com o Banco já passa de R\$ 50 mil.  
 ‘Carl’s debt to the bank has reached over R\$ 50 thousand’  
 (b) O Brasil tem três poderes: o executivo, o legislativo e o judiciário.  
 ‘Brazil has three government branches: executive, legislative and judicial’  
 (c) A potência desse motor é muito baixa.  
 ‘the force of this engine is quite low’

That been said, we can conclude that, as *dever*, *poder* also has a lexical counterpart, which subcategorizes a non-verbal complement, what sets them aside from their modal counterparts, following Pontes (1973), Lobato (1975), Miranda (1975), and others, in that they are usually taken as auxiliary verbs subcategorizing verbal complements. Thus, aiming at making the right distinctions, it is worth making some remarks on the modal counterpart of the (descriptively) called “modal verbs”.

### 3 THE MODAL COUNTERPART

Apart from having a lexical counterpart, it is true that the debate in the literature has mostly targeted their modal character, namely, the discussion of the properties of *dever* and *poder* as being modal verbs. Descriptively, *dever* has strictly three modal readings, as we can see in the following: epistemic in (10a), deontic in (10b), teleological in (10c) – in addition to the examples in (1). Similarly, as shown in (2), *poder* also has three modal readings: epistemic in (11a), deontic in (11b), and circumstantial in (11c).

- (10) (a) A Terra deve ser redonda.  
       ‘the Earth must be round’  
 (b) Todo homem com 18 anos no Brasil deve se alistar às forças armadas.  
       ‘every 18<sup>th</sup>ed man in Brazil must join the armed forces’  
 (c) Você deve higienizar bem as mãos para se proteger do novo Coronavírus.  
       ‘you must wash your hands very well to be protected from Coronavirus’
- (11) (a) A Terra pode ser o único planeta habitável do Sistema Solar.  
       ‘the Earth can be the only livable planet in the Solar System’  
 (b) Toda mulher com 18 anos no Brasil pode se alistar às forças armadas.  
       ‘every 18<sup>th</sup>ed woman in Brazil may join the armed forces’  
 (c) Essa cafeteira pode fazer até 10 cafezinhos em apenas 1 minuto.  
       ‘this coffee-machine can produce 10 cups of coffee in just one minute’

As regards the syntax of these verbs, the literature on BP has several proposals that go from treating *dever* and *poder* as intransitive verbs – see Pontes (1973) and Miranda (1975) – or as control verbs – ultimately, transitive verbs (Figueiredo Silva, 1996) – until treating them as auxiliary verbs or particularly as a subset from BP auxiliary verbs. The later one is the stand taken by Lunguinho (2005, 2006), Rech (2010) and Resende & Araújo-Adriano (2019).

Specifically, Rech (2010) claims that modal verbs are unaccusative and subcategorize their internal argument, which is a verbal complement, as for being an auxiliary, and in this case, it is the infinitive form that heads the phrase complementing the modal verbal. Other properties often associated with auxiliary verbs are: non-selection of external argument, formation of a single syntactic unit with its complement, what has as consequence the existence of a single temporal domain and the active/passive correspondence – see also Burckhardt (1977) and Lunguinho (2005) for analyses taking the same stand.

Furthermore, characterizing modal verbs as auxiliary verbs leads to the analysis that they are part of the grammatical (or functional) resources of the language. Because of it, Rech (2010) treats them as functional heads obeying a certain hierarchy (Cinque, 1999) establishing the kind of interpretation that such heads can convey in relation to the position of the other phrases.

Moreover, by being functional items, the prediction is they head a more strict structural relation inside a syntactic domain, where they appear since, according to Cinque, the functional heads can be realized not only by verbs, but also by morphemes, adverbs, and so on. Another consequence is that they do not semantically select the (kind of) complement they appear with, although it is possible to exist a morph-semantic dependence – in the sense of Lunguinho (2006).

In any case, it is worth noticing that *dever* and *poder* do not uniformly behave concerning an one-to-one relation between “being modal” and “having auxiliary syntax”, since *dever* and *poder* with a deontic reading display different syntactic properties, differently from when they convey an epistemic reading, as we can see in (12) and (13) concerning the external argument selection and the licensing of the verbal type – see Lobato (1979, 1984) for related ideas.

- (12) (a) A Terra deve / pode ser o único planeta habitável.       (✓epistemic / \*deontic)  
       ‘the Earth must / may be the only livable planet’  
 (b) Todo cachorro deve / pode sonhar com seu dono.       (✓epistemic / \*deontic)

- ‘every dog must / may dream of its owner’  
 (13) (a) Deve / pode haver ciclones nesta região. (✓epistemic / \*deontic)  
 ‘there must / can be cyclones in this area’  
 (b) Deve / pode chover ainda hoje. (✓epistemic / \*deontic)  
 ‘it might / may rain today’

What the data in (12) suggest is that only the epistemic reading is compatible with a sentence with non-human subjects (*the Earth* and *every dog*). Similarly, the data in (13) show that only the epistemic reading is possible with existential verbs (*be*) and with meteorological predicates (*rain*). Of course, one could suggest that the epistemic reading is coded in a higher position in the hierarchy of functional heads and that it accounts for the higher level of grammaticalization for this kind of modality, that is, the fact that the epistemic reading seems to be “more auxiliary” than the deontic reading can be accounted for by the level of structural “crystallization” of one reading over another, even for the same item. However, in Generative Grammar, which endorses a certain kind of lexicon and grammar, the different flavors in the spectrum of grammaticalization cannot be settled. Hence, given a lexicon listing verbal forms, they get either the “auxiliary verb” tag or the “lexical verb” tag (or even the “modal verb” tag – see § 3). However, it cannot be the case of exiting labels as “almost auxiliary”, “a bit auxiliary” or “advanced in grammaticalization”; hence the controversy surrounding the characterization of modals.

Therefore, the data in (12) and (13) suggest that deontic *dever* and *poder* are closer to their lexical counterpart rather than to their auxiliary counterpart – associated with the epistemic reading, for instance. Additional evidence for this conclusion is provided by nominalization. As assumed in § 1, auxiliary verbs do not undergo nominalization; however, the examples in (14) show that, jointly with the nominalizations in (9), the deontic reading can also be conveyed by nominals, as *dever* (‘duty’) and *poder* (‘power’).

- (14) (a) O dever de servir o país de todo soldado. (\*epistemic)  
 ‘every soldier’s duty of serving his country’  
 (b) O poder de fazer com que os casais façam as pazes daquele terapeuta. (\*epistemic)  
 ‘that therapist’s power of making the couples reconcile’

In (14a), *dever* only admits a non-epistemic reading (deontic, in this case) just as *poder*, in (14b), conveying only a non-epistemic reading (circumstantial, in this case). In this scenario, the proper characterization of modal *dever* and *poder* as a subset of the auxiliary verbs gets compromised, since their morphological and syntactic behavior seems to change depending upon the triggered reading. Moreover, as shown in § 1, there is good empirical evidence to sustain the idea that *dever* and *poder* are also lexical in some contexts, which makes their characterization as homonymous or polysemic even more controversial.

Rech (2010) analyzes the behavior of *dever* and *poder* as regards their kind of reading in the light of the Cartographic Syntax model (CINQUE, 1999) and argues that the different semantic readings are coded in different syntactic positions. Even if there is empirical evidence – and theoretical background – for supporting this conclusion, the question of which is the best way to characterize *dever* and *poder* in the lexicon remains open.

#### 4 NEITHER (MUCH) LEXICAL NOR (MUCH) AUXILIARY

In § 1, we showed that *dever* and *poder* can exhibit a behavior prototypically associated with lexical verbs. In § 2, we showed that, although modal *dever* and *poder* can be related to auxiliary verbs, as they display some of their properties (Lobato, 1975), both morphological and syntactic behavior of these verbs seem to be different depending on the modal reading conveyed. In this point-of-view, the treatment of these verbs as polysemic would be unworkable, since there is a range of structural constraints on their systematic licensing in different syntactic environments. In other words, it is not the “wide” meaning of a modal verb that determines its syntax, but it is the syntactic environment that constraints the reading the verb can convey.

Alternatively, it would be possible to claim that one is dealing with homonymous verbs. However, apart from faring very poorly, this analysis struggles with psychological plausibility, since it would require increasing the mental lexicon with several *dever* and *poder*. Moreover, it would have no cross-linguistic support, because this is a phenomenon found in a lot of languages for the same items. Furthermore, the lack of correspondence between an “auxiliary syntax” and an “auxiliary semantics” and also between a “lexical verb syntax” and a “lexical verb semantics” knocks out the treatment of *dever* and *poder* in terms of homonymy.

In addition to the observations in § 1 and § 2 – when we showed where *dever* and *poder* pattern with both lexical verbs and auxiliary verbs –, it is worth pointing out where they differ from these two subclasses, starting with the examples in (15).

- (15) (a) A Maria deve / pode sair. (✓epistemic / ✓deontic)  
       ‘Mary must / can leave’  
       (b) O copo deve / pode quebrar. (✓epistemic / \*deontic)  
       ‘the glass must / can break’

What the data in (15) show is that, differently from other auxiliary verbs, *dever* and *poder* can convey “less functional” meanings – in the sense of Cinque (1999) – than the other ones. The semantic compatibility of *o copo* (‘a glass’) with *quebrar* (‘break’) in (15b) indicates that the constraint comes from the modality rather than the full verb. On the other hand, *dever* and *poder* do not semantically behave like other lexical verbs, in the sense that their meaning can be less transparent in some cases, as in (16) – see Lobato (1984) for a similar conclusion.

- (16) (a) Pode tirar o cavaleiro da chuva.  
       ‘you can take the little horse out of the rain’  
       = “give up”  
       (b) Pode deixar comigo.  
       ‘you can let (it) with me’  
       = “I got this”  
       (c) Pode crer.  
       ‘you can believe (it)’  
       = “oh right”

The examples in (16) show that the lack of semantic clearness in certain occurrences of *poder* argues against a prototypically lexical nature – the same reasoning would apply to an analysis treating *poder* in (16) as an auxiliary verb. It is worth mentioning that it doesn’t take place due to the idiomatic feature of these expressions, since in (16a) and (16b) *poder* does not belong to these expressions – see *vai tirando o cavaleiro da chuva*, with the auxiliary *vai* (‘go’) and *deixa comigo* without the modal. Additionally, we should notice that differently from other lexical verbs and also from other auxiliary verbs, *dever* and *poder* – as well as *ter que/de* – can change their meaning depending on their syntactic position – see Lunquinho (2005) for a detailed discussion.

- (17) (a) Ana deve poder viajar. (\*epistemic / ✓non-epistemic)  
       ‘Anne must be able / allowed to travel’  
       (b) Ana pode viajar. (✓epistemic / ✓non-epistemic)  
       ‘Anne can travel’  
       (18) (a) Ivo não deve comprar a moto. (✓epistemic / ✓non-epistemic)  
       ‘Ivo may not buy the motorcycle’  
       (b) Ivo deve não comprar a moto. (✓epistemic / \*non-epistemic)  
       ‘Ivo must not buy the motorcycle’

- (19) (a) O Brasil tem que ser hexa na próxima Copa. (✓deontic / ✓non-deontic)  
 ‘Brazil has to be hex champion in the next World Cup’  
 (b) O Brasil pode ter que pedir um empréstimo ao FMI. (✓deontic / \* non-deontic)  
 ‘Brazil may have to ask for a loan to FMI’
- (20) (a) Ana quer ir para Paris.  
 ‘Anne wants to go to Paris’  
 (b) Ana vai querer ir para Paris depois dessa notícia.  
 ‘Anne is going to want to go to Paris after this news’
- (21) (a) O Pedro vai viajar amanhã.  
 ‘Peter is going to travel tomorrow’  
 (b) O Pedro deve ir viajar amanhã.  
 ‘Peter must go on a trip tomorrow’

What the examples (17)-(21) show is that, differently from what happens to other lexical verbs – as in (20) – and to other auxiliary verbs – as in (21) –, modal verbs present constraints on the interpretation depending on the syntactic position they occupy. Moreover, another property that has been pointed out in the literature on BP as a modal verb syntactic particularity – see, for instance, Burckhardt (1977) and Lunguinho (2005) – is the possibility of interposing between the negation and the infinitive verb complementing it, which not only distinguishes modal verbs from other auxiliary verbs (Lobato, 1995), but also determines a certain kind of reading, namely: in a sentence having an intervening negation, the (finite) modal verb only admits an epistemic reading (Lunguinho, 2005), as the examples in (22) indicate.

- (22) (a) Ivo não deve (não) comprar a moto.  
 ‘Ivo may not buy the motorcycle’  
 (b) Ivo deve não comprar a moto.  
 ‘Ivo must not buy the motorcycle’  
 (c) Ivo não pode (não) comprar a moto.  
 ‘Ivo cannot buy the motorcycle’  
 (d) Ivo pode não comprar a moto.  
 ‘It is possible for Ivo not buying the motorcycle’

As we can see in (22), modal verbs not only do accept an intervening negation, but also allow it for two of them. This behavior shows that *dever* and *poder* must be kept apart from the other auxiliary verbs, since they do allow double negation, as we observe in (23) for the auxiliary verbs *ter* and *ir* (‘going to’). Furthermore, this property keeps them apart from the other lexical verbs, in that their reading is depending on the position of the negation, as we can see in the contrast to *querer* and *tentar* (‘try’) in (24).

- (23) (a) \*O Ivo vai não comprar a moto (mas alugar).  
 ‘Ivo is not going to buy the motorcycle (but rent)’  
 (b) \*O Ivo tem não comprado motos (mas alugado).  
 ‘Ivo has not bought motorcycles (but rented)’
- (24) (a) O Ivo quer não comprar a moto (mas alugar).  
 ‘Ivo does not want to buy the motorcycle (but rent)’  
 (b) O Ivo tentou não comprar a moto (mas acabou cedendo ao seu desejo).  
 ‘Ivo tried not to buy the motorcycle (but he ended up surrendering to his desire)’

Additionally, the very possibility of double negation has fed another type of debate in the literature on this topic, namely, the status of the two negations. Ever since Lobato (1975), there has been questioning on whether or not the intervening negation indeed

challenges the status of syntactic unit (or complex predicate) of the modal verb plus its infinitive complement, which would have as result a range of questions having to do with the single temporal domain, the presence of other intervening adverbs and so on – see Resende & Araújo-Adriano (2019) for an overview of the properties supporting the “syntactic unit” hypothesis.

Although our analysis does not crucially depend on this discussion, we would like to chase the hypothesis that the double negation occurring with *dever* and *poder* does not argue against the syntactic unit built out of the modal verb and its infinitive complement. Such a statement is borne out by two pieces of evidence. The first one comes from morph-phonetics. Strictly speaking, the negation *não* (‘not’) has two different realizations in BP: the unstressed form [nu<sup>m</sup>] and the stressed form [‘nãw]. However, Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2013) argue that these two forms are not in free variation: whereas the stressed form is the default realization for *não*, the unstressed variant is restricted to a small set of contexts, such as the verbal negation.

Therefore, it is possible to say both *o João* [‘nãw] *vem* and *o João* [nu<sup>m</sup>] *vem* (‘John is not coming’). On the other hand, when *não* is employed in non-verbal contexts (such as in a phrase-negation or as a prefix), only the stressed form is possible, as we can observe in *o João não vem*, [‘nãw]/\*[nu<sup>m</sup>] and also in *esse é um metal* [‘nãw]/\*[nu<sup>m</sup>] *ferroso* (‘this is a non-ferrous metal’). According to Mioto, Figueiredo Silva e Lopes (2013), the unstressed realization of *não* states it as a clitic, as in its surface structure, it will move to T and merge with the inflected verb just as the clitic pronouns like *me* (‘me’) and *te* (‘you<sub>ACC/DAT</sub>’). Therefore, the representation of these structures should be something like [<sub>T</sub> me viu] (‘saw me’) and/or [<sub>T</sub> não viu] (‘(he/she/it) did not see’) – with the [nu<sup>m</sup>] pronunciation.

Thus, built on these observations, by looking at the examples in (25), it is possible to argue that the two occurrences of *não* do not have the same status, that is, although the presence of an intervening negation constraints the modal verb (in its finite form) to a certain kind of reading, (in this case, the epistemic reading), it does not seem to be a *verbal* (or a TP-) negation, in the sense that it occupies a syntactic position fragmenting the syntactic unit built out of the modal verb and its infinitive complement.

- (25) (a) *O João não pode/deve ir à reunião.* [‘nãw] and [nu<sup>m</sup>]  
 ‘John cannot / must not go to the meeting’  
 (b) *O João pode/deve não chegar a tempo.* [‘nãw], but \*[nu<sup>m</sup>]  
 ‘John might not / may not to get on time’  
 (c) *O João não<sub>1</sub> pode/deve não<sub>2</sub> ir à reunião.* [‘nãw]<sub>1</sub>/[nu<sup>m</sup>]<sub>1</sub>, but [‘nãw]<sub>2</sub>/\*[nu<sup>m</sup>]<sub>2</sub>  
 ‘it is not possible /allowed for John not to go the meeting’

What the data in (25) show is that there are morph-phonetic reasons to argue that the intervening negation, in the case of modals, is not a TP-negation. Thus, the hypothesis of a single temporal domain can be maintained in light of this criterion. In the spirit of this analysis, Teixeira de Sousa (2012)<sup>4</sup> claims that the negation preceding *deve* (finite ‘must’) and *pode* (finite ‘can’) is not genuinely verbal, since the negation appearing after the finite verb – which presents a prosodic preeminence – is another type of negation, with a wider scope.

It is fair to highlight that Teixeira de Souza’s work does not deal with the (intervening) negation that appears in the examples in (25). However, it is possible to extend some of the generalizations of this author in order to sustain that the two negations do not belong to the same type and do not have the same properties. Hence, there is no reason to suppose that they should occupy the same slot in the syntax, mainly because a sentence requiring a focus-marking position (which is attested by the prosodic preeminence) does not match an unstressed element.

Additionally, another piece of evidence for an analysis claiming the negation between *dever/poder* and its infinitive complement is not a TP-negation (descriptively, a verbal negation) relating to a certain syntactic behavior, which is expected if there is a sentence with two negations. With two negative items in (25c), two outcomes would be expected, namely, a double negation, where the two negative items would override each other, yielding an affirmative (not a negative) reading or, alternatively, a negative agreement,

<sup>4</sup> I thank to Paulo Ângelo de Araújo-Adriano for this suggestion and for helpful discussion on this argument.

where there is a single negation, as in *João não viu nada* ('John saw nothing') and/or *ne... pas* from French. None of those seems to be the case underlying (25).

In short, descriptively *dever* and *poder* present a lexical verb behavior in some syntactic environments and an auxiliary verb behavior in other structural contexts (depending on the kind of modality). If the lexicon has just two verbal categories, modal and auxiliary, it is not possible to account for the dynamic of such forms without appealing to either homonymy or polysemy. However, maybe it is alternatively needed for the system to have a category allowing for a single verb to transit through both Aux and VP slots: a modal category, not as a descriptive label, but as a prime of the (BP) grammar.

## 5 FOR A MODAL CATEGORY

As shown in § 1, *dever* and *poder* can exhibit a lexical verb behavior. Later, in § 2, these verbs are shown to present an auxiliary-like syntactic behavior. Such features have been used as a motivation to take (but not to argue for) stands treating modal verbs as either homonymous or polysemic. However, as shown in § 3, *dever* and *poder* share properties with both auxiliary and lexical verbs. From these, maybe the most dramatic case is that of deontic reading which semantically selects the subject and the verb and also undergoes nominalization (properties often associated with lexical verbs), although it is associated with a more functional meaning – in the terms of Cinque (1999).

Along the lines of Rech (2010), following the Functional Heads Hierarchy, one can state that a given modal reading is associated with its syntactic position (in relation, for instance, to the negation or to another modal). However, this does not explain why (or how) functional heads in lower slots in the structures present lexical verbs' prototypic behavior, such as the possibility of nominalization and the occurrence with non-verbal complements.

In spite of Rech (2010) convincingly shows – just as Lunguinho (2005) – that a certain modal reading is attached to a certain syntactic position, the issue gets more complicated, since Rech claims, following Pontes (1973), that the modal verbs are homonymous, which ultimately leads to a contradiction. For instance, if *poder* is homonymous and has several lexical entries *poder*<sub>1</sub>, *poder*<sub>2</sub>, *pode*<sub>3</sub>, etc. – as claimed by Pontes (1973) and Rech (2010) – it is not the syntax that determines the verb properties; rather, it is the lexical entry with certain properties, which makes it (and not other lexical entry) occupy a given syntactic position, that is, in such analysis, the syntax does not *determine* the different properties or readings, the syntax just *licenses* certain properties that are already there, in the lexicon.

Alternatively, Lobato (1984) proposes that there is a single *dever* and *poder* in Portuguese with different readings, but not different senses, which implies a treatment in terms of polysemy. Yet, for Lobato, there is only one deep structure, which means that in her analysis, the syntax of modal verbs is the same independently from their interpretation – which clearly is not the case, as shown. Thus, given the unworkability and the inconsistency of assuming (or arguing) both a homonymous treatment and a polysemic analysis, this issue raises the following question: if there are a lexicon listing and lexical items, how many lexical entries are there for *dever* and *poder* and which are they? The answer that this paper provides is: there is only one lexical entry for each.

Maybe the great impasse underlying the characterization of *dever* and *poder* is not that a verb can trigger different modal readings, but it is the fact that these verbs have also a lexical counterpart. That is because the idea of homonymy sounds attractive since the literature has paid a lot of attention to the distinction between auxiliary and non-auxiliary verbs – and also between “auxiliating” verbs ('auxiliantes'), as in Lobato (1975). Under this view, it seems necessary to distinguish verbs that can occupy an Aux-position from those that can occupy a VP-position. Given the above, as mentioned, a possible way out to this matter would be to propose a (lexical or morphological) category allowing for the categorized item to occupy both positions in the syntax, that is, both auxiliary and lexical slots.

As regards BP modal verbs, we argue that such a treatment can be accomplished by a modal category. Specifically, if auxiliary verbs must occupy an Aux-position and the lexical verbs must occupy V, in the syntax, one could claim that modal verbs can occupy both

positions, which effectively accomplishes the analysis that their interpretation depends on the syntactic structure. To take a concrete example, let's assume that there is a single entry [DEVER]<sub>Mod</sub> in the lexicon and also that its interpretation will depend on the syntactic environment it will appear, as illustrated in (26).

- (26) (a) A Maria \_\_\_\_ sair.  
       'Mary \_\_\_\_ leave'  
 (b) A Maria \_\_\_\_ não sair.  
       'Mary \_\_\_\_ not leave'  
 (c) A Maria \_\_\_\_ poder sair.  
       'Mary \_\_\_\_ be able to leave'  
 (d) A Maria \_\_\_\_ dinheiro para o banco.  
       'Mary \_\_\_\_ money to the bank'  
 (e) A Maria \_\_\_\_ pegar o trem para chegar à cidade vizinha.  
       'Mary \_\_\_\_ take the train in order to arrive in the next city'

On the assumption that the form *deve* fills all of the gaps, only (26a) remains ambiguous. In this analysis, it is the syntax that effectively determines the modal reading. Something in the grammar must provide instructions for *dever* + [DP ] to convey a debt-reading, but for *dever* + INFINITIVE + [PP ] to have a teleological reading and also for *dever* + [NEG ] to trigger an epistemic reading. As for (26a) remains ambiguous despite its environment, two observations should be made. Firstly, *dever* + INFINITIVE only remains ambiguous in some contexts, not with existential or meteorological verbs or even with non-human subjects. Therefore, there is a certain kind of syntactic restriction even in this case.

For the instances where the syntactic structure does not solve the ambiguity, there is a lot of work on Formal Semantics – see Pires de Oliveira e Scarduelli (2008), Pessotto (2014) and references therein – showing that not all the ingredients needed for the modal interpretation must come from the grammar. Only the *modal force* is given by the lexicon. Such idea perfectly fits into the present analysis, in that there is a single *dever* and a single *poder*, that is, there is only one element needing to be coded in the lexicon, and it is invariable. This paper does not aim at formalizing the syntax or semantics of these verbs, but it is important to show that our analysis has an empirical motivation and theoretical plausibility.

Thus, by assuming that the modal force comes from the lexicon, there is a single lexical item *dever* and a single *poder* (and also a single *ter que/de*) coding that information. The syntactic structure will restrict the kind of possible readings and only modal-categorized items will be able to occupy positions of both auxiliary and lexical verb. Our view also restitutes the spirit of Cinque's (1999) hierarchy, in the sense that the position the modal verb occupies is indeed attached to a certain interpretation, that is, when *dever* and *poder* appear in an Aux-position, they will trigger an epistemic reading, but when they occupy a lower position (such as V), they will have a deontic reading if the following phrase is an infinitive-clause, but a lexical reading if the following phrase is a DP (or a PP).

Hence, the fact that deontic *dever* and *poder* present a full verb behavior in some cases can be captured by an analysis where these verbs indeed occupy a V-position, although they have an infinitive-clause as a complement. Further evidence to this proposal is provided by the multiple occurrences of modals in a sentence, as we can see in (27).

- (27) (a) A secretária pode ter que participar da reunião.  
       'the secretary may have to participate in the meeting'  
 (b) A secretária deve poder participar da reunião.  
       'the secretary must be allowed to participate of the meeting'

- (28) (a) A secretária vai poder participar da reunião.  
 ‘the secretary is going to be allowed to participate in the meeting’  
 (b) \*Vai poder nevar amanhã.  
 ‘it is going to be allowed to snow tomorrow’  
 (c) \*Vai poder ter dois carros lá fora quando eu sair.  
 ‘it is going to be allowed to there be two cars outside when I leave’

What the data in (27) show is that regardless of the double occurrence of modals in (27a) and (27b), just one of them behaves like an auxiliary verb and this is syntactically determined – what can be verified in (28a) with the auxiliary *ir*. The interpretation of *poder* in (27a) and *dever* in (27b) is only epistemic because the following modal – *ter que* in (27a) and *poder* in (27b) – behaves like a full verb. This syntactic distribution analysis is borne out by (28). If as shown in § 2, the appearance of modals with meteorological verbs in (28b) and existential verbs in (28c) forces the modal verb to an epistemic reading – what would set it in an auxiliary position –, the occurrence with the auxiliary *ir* is disallowed, because both would compete for the Aux-position.

Without the syntactic conditioning forcing the modal to occupy the same position as *ir*, we have a well-formed sentence, as in (28a). It is worth noting that the ill-formedness of (28b) and (28c) is not due to a semantic constraint, since it is perfectly possible to convey readings such as “tomorrow it will possibly snow” and “there will possibly be two cars outside when I leave”. Therefore, the constraint actually seems to be syntactic. Given these observations, the question lies on how grammar would handle the modal prime.

## 6 CONCLUDING REMARKS

The aim of this case study was to endorse a reanalysis of *dever* and *poder* behavior in BP in order to argue that the auxiliary vs. lexical verb dichotomy not only struggles with empirical issues, but also leads to undesired theoretical proposals, such as homonymy and polysemy for modals. Alternatively, we propose that “modal” is a prime category (not just a descriptive label) allowing for *dever* and *poder* (and *ter que/de*) to occupy positions of both auxiliary and lexical verbs, which will determine their structural properties and their possible semantic readings.

As mentioned, we do not propose in this paper a syntactic or semantic formal analysis for this hypothesis. Still, it is possible to show this is a manageable treatment inside Generative Grammar. Morphologically (or lexically), although our analysis has been built on a view of grammar where there is a lexicon containing [DEVER]<sub>Mod</sub>, [PODER]<sub>Mod</sub>, and [TER-QUE]<sub>Mod</sub> and that the Mod(al) category allows for these verbs to display properties of both auxiliary and lexical verbs depending on the syntactic position they occupy (that is, Aux, V, etc.), such a hypothesis could be perfectly translated to a theory where words are built in the syntax, in the sense of Marantz (1997) – see also Chomsky (2019).

The empirical claims made in this paper could also be implemented in a model of grammar where, there are roots as  $\sqrt{\text{DEV}}$  and  $\sqrt{\text{POD}}$ , etc., coding the modal force, rather than modal lexical entries. These roots would be categorized along with the syntactic derivation, by merging with  $v^0$ , etc., and/or they would bear a Mod<sup>0</sup> functional morpheme – see Resende & Rech (2020) for motivation of this syntactic head. Thus, the modals behavior would be ultimately syntactically determined as well. The comparison of these two theoretical alternatives awaits further research.

## REFERENCES

- BURCKHARDT, I. *Os modais poder e dever: critérios de auxiliaridade*. 1977. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CHOMSKY, N. Some puzzling foundational issues: the reading program. *Catalan Journal of Linguistics*. Bellaterra, volume especial, p. 263-285, 2019.

- CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford, 1999.
- FERREIRA, M. B. Alçamento temporal em complementos infinitivos do português. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 61, p. 1-19, 2020.
- FIGUEIREDO SILVA, M. C. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas*. Campinas: UNICAMP, 1996.
- LOBATO, L. Os verbos auxiliares em português contemporâneo: critérios de auxiliabilidade. In: LOBATO, L. (org.). *Análises linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 27-91.
- LOBATO, L. A favor da univocidade dos modais em português. In: ENCONTRO NACIONAL DA LINGUÍSTICA, 3., 1979, Brasília. *Anais...* Brasília, 1979. p. 250-274.
- LOBATO, L. A pretensa ambiguidade dos modais portugueses e a teoria das relações temáticas. *Boletim do curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa*. Araraquara: UNESP, p. 147-211, 1984.
- LUNGUINHO, M. V. *A ordem dos verbos auxiliares: uma análise em termos de traços*. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- 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.
- MARANTZ, Al. Sem escapatória da sintaxe: não tente fazer análise morfológica na privacidade do seu próprio léxico. *ReVEL*. Porto Alegre, v. 13, n. 24, p. 8-33, 2015 [1997].
- MIOTO, C; FIGUEIREDO SILVA, M. C.; LOPES, R. E. *Novo manual de sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2013.
- MIRANDA, Z. B. de A. G. *Aspectos do comportamento sintático dos modais dever e poder*. 1975. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, 1975.
- PESSOTTO, A. L. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. Porto Alegre, v. 8, número especial, p. 49-75, 2014.
- PIRES DE OLIVEIRA, R; SCARDUELLI, J. A. Explicando as diferenças semânticas entre ‘ter que’ e ‘dever’: uma proposta em semântica de mundos possíveis. *Alfa*, São José do Rio Preto, v. 52, p. 215-234, 2008.
- PIRES DE OLIVEIRA, R; RECH, N. Flavors of obligation: the syntax/semantics of deontic ‘deve’ in Brazilian Portuguese. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 3, p. 349-357, 2016.
- PONTES, E. *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- RECH, N. O processo de auxiliabilidade no português brasileiro: uma análise dos modais ‘poder’, ‘dever’ e ‘ter que’. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, n. 2, p. 37-51, 2010.
- RESENDE, M. S. Algumas diferenças semânticas entre ‘dever’ e ‘poder’. *Versalete*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 36-49, 2015.
- RESENDE, M; ARAÚJO-ADRIANO, P. Â. Os verbos ‘ir’, ‘dever’ e ‘poder’ e seus infinitivos: sintaxe interna e externa. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 935-966, 2019.

RESENDE, M. *A Morfologia Distribuída e as peças da nominalização: morfofonologia, morfossintaxe, morfossemântica*. 2020. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RESENDE, M; RECH, N. Uma análise para os adjetivos em ‘-vel’ do português à luz da Morfologia Distribuída. *Alfa*. São Paulo, v. 64, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11739>. Acesso em: 8 nov. 2021.

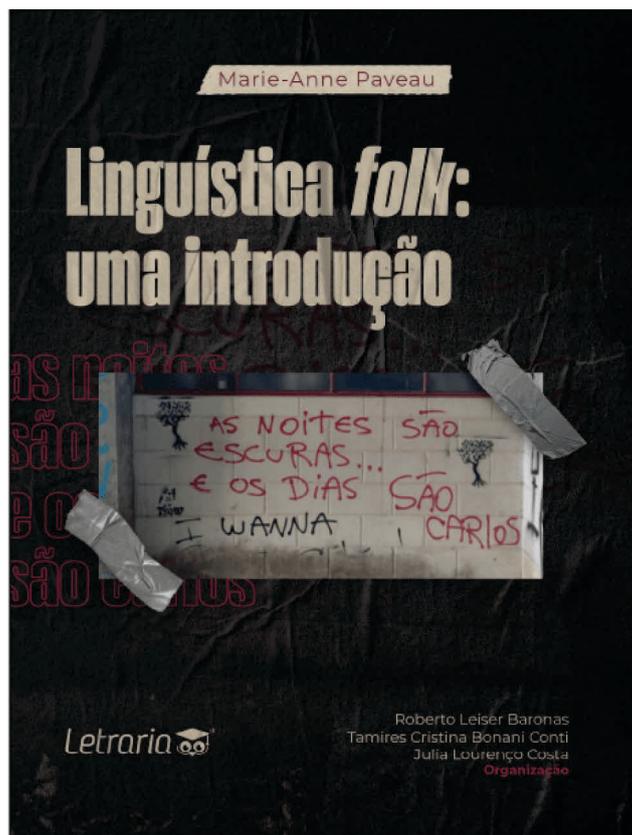
RESENDE, M. A morfologia dos modais: notas sobre a caracterização morfológica de ‘dever’, ‘poder’ e ‘ter que/de’. *Revista da ANPOLL*. Florianópolis, v. 52, n. 1, p. 236-256, 2021.

TEIXEIRA DE SOUZA, L. *Sintaxe e interpretação de negativas sentenciais no português brasileiro*. 2012. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2012.



Received in August 25, 2020. Approved in November 8, 2020.

## RESENHA/REVISIÓN/REVIEW



### PROBLEMATIZANDO FRONTEIRAS: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS DA LINGUÍSTICA *FOLK*, POPULAR, PROFANA, NÃO ERUDITA (E TRANSGRESSIVA)

PAVEAU, Marie-Anne. *Linguística folk: uma introdução*. Organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e Julia Lourenço Costa. Araraquara: Letraria, 2020.

Resenhado por:

Bianca Franchini da Silva\*

Dandara Silveira Monteiro\*\*

Letícia Ferreira Camargo\*\*\*

Universidade Federal de Santa Catarina

\* Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFSC. Graduada (licenciatura e bacharelado) em Letras pela UFSC. É integrante do Grupo de Estudos do Campo Discursivo e do Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em sexualidades (AFRODITE). E-mail: [bifanchini@live.com](mailto:bifanchini@live.com).

\*\* Mestra e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFSC. Graduada (licenciatura) em Letras pela UFSC. É bolsista de Ações Afirmativas CAPES/PROPG e integrante do Grupo de Estudos do Campo Discursivo. E-mail: [dandara.s.monteiro@gmail.com](mailto:dandara.s.monteiro@gmail.com).

\*\*\* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da UFSC. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). Bacharel em Linguística pela UNICAMP. É integrante do Grupo de Estudos do Campo Discursivo. E-mail: [letcletc@gmail.com](mailto:letcletc@gmail.com).

Organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti, Julia Lourenço Costa – pesquisadores da Análise do Discurso da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)<sup>1</sup> –, o livro *Linguística folk: uma introdução* reúne nove diferentes textos de Marie-Anne Paveau, já publicados anteriormente em periódicos franceses. A referida obra é estruturada em duas partes, *Definições e conceitos* e *Aplicações e perspectivas*, convergindo com as intenções dos organizadores. De maneira não somente a problematizar e a, supostamente, *introduzir* (conforme título adotado) a relevância da linguística popular e dos estudos metadiscursivos para a linguística, os organizadores demonstraram ter em vista possibilitar a discussão epistemológica e social dos saberes *folk* para, inclusive, aplicá-los nos domínios das ciências da linguagem e nas práticas de ensino de língua. Conforme esses escritos e a resenha aqui elaborada, Marie-Anne Paveau (e as/os pesquisadoras/es ligados a essa obra) defendem o rompimento das fronteiras e dos dualismos, o que, adiante, associaremos à transdisciplinarização/transgressão dos estudos linguísticos contemporâneos.

Inicialmente, em *A linguística “fora do templo”*, de modo a explorar a preocupação que paira nos diversos campos do conhecimento, que é a “[...] robusta interrogação sobre a natureza dos saberes” (PAVEAU, 2020, p. 13), Marie-Anne Paveau se propõe a discutir, por meio de três objetivos principais, como se dá a linguística popular no campo das ciências da linguagem. O primeiro desses objetivos centra-se na comparação entre a linguística popular (ou linguística *folk* – *folk linguistics*) bem estabelecida no domínio científico anglo-saxônico (sobretudo, norte-americano) e alemão (*Volkslinguistik*, às vezes chamada de *Laienlinguistik*) – fazendo parte da linguística geral – e a *ausência/raridade* (em suas palavras) desses estudos no domínio francês e francófono. Aliás, no final desse capítulo, ela acentua que, a partir do contato com os organizadores do livro aqui resenhado, a linguística *folk* também é *obscura* no Brasil. Além dessa questão que chamou de *geografia da linguística popular*, esse primeiro objetivo, é permeado por problematizações dos termos e das categorias *folk* e *popular*. Enquanto bem estabilizado nos estudos anglo-saxões, o termo *popular*, por exemplo, em francês (assim como em português), é polissêmico e carrega, ainda, as conotações pejorativas.

Quanto ao segundo dos objetivos, o desejo de Paveau é traçar, no domínio francófono – apesar da *inexistência* –, os objetos e os materiais de estudo desse campo, que poderiam ser qualificados como “*práticas linguísticas profanas*” (PAVEAU, 2020, p. 13, grifos da autora). Assim dizendo, em comparação com as normatividades linguísticas e gramaticais, chamadas de *purismos*, as práticas profanas estariam ordenadas, por assim dizer, em quatro práticas linguísticas: a *descritiva* (em que a atividade da linguagem é descrita), a *normativa* (em que os comportamentos da linguagem são prescritos), a *intervencionista* (em que pesquisadores/as intervêm sobre os usos da linguagem) e a *militante* (em que são problematizados os usos linguísticos que são machistas, racistas, homofóbicos, entre outros preconceituosos).

O terceiro objetivo do capítulo, por fim, é defender (iniciar uma reflexão sobre) a validade e a legitimidade dos saberes *profanos* como parte do domínio da linguística, não se limitando à teoria, mas se estendendo às práticas de ensino-aprendizagem de línguas. Para isso, é preciso que as *fronteiras disciplinares*, segundo Paveau, saiam da oposição binária entre linguistas – autorizados a dizer sobre a língua – e não-linguistas (purismo *versus* profanação), pois esta seria uma fragilidade proveniente dos idealismos e dos objetivismos do modelo científico das ciências exatas. A autora explora, então, alguns levantamentos de natureza epistemológica, teórica, prática e representacional para o tratamento dos estudos da linguagem mais dinâmicos.

Mais uma das interrogações propostas por Paveau (2020) é a que intitula o segundo capítulo: *Não-linguistas fazem linguística?*. Aproveitamos e complementamos tal título com as próprias palavras da autora, em constante questionamento: “[...] como [se] identifica essa categoria de falantes que produzem enunciados avaliativos sobre a própria língua e a língua dos outros, metalinguísticos e metadiscursivos a partir de posições subjetivas não disciplinares e não acadêmicas?” (PAVEAU, 2020, p. 28). A pesquisadora francesa afirma que a identidade/identificação dos não-linguistas é uma tarefa difícil no âmbito da linguística *folk*. Prezando a adoção de uma “visão escalar das coisas” (PAVEAU, 2020, p. 28), que não se reduza aos polos limitantes do idealismo, a autora diz compartilhar da visão de Günter Schmale (2008) de que a linguística popular seria o lugar em que se cruzam a linguística científica, a linguística amadora e aquela com pretensões didáticas e de divulgação. Propõe, então, uma tipologia dos não-linguistas que (i) não se encerra a um estado permanente, mas que têm uma atividade praticável (inclusive por linguistas) em momentos e

<sup>1</sup> Os textos de Marie-Anne Paveau reunidos nesse livro foram traduzidos pelas pessoas especialistas em linguística: Érika de Moraes, Fernando Curtti Gibin, Marco Antonio Almeida Ruiz, Maria de Fátima Sopas Rocha, Mariana Luz Pessoa de Barros, Mônica Magalhães Cavalcante, Paula Camila Mesti, Phellipe Marcel da Silva Esteves e Samuel Ponsoni.

lugares definidos e que (ii) guarda uma posição de não-linguistas, que é mutável. Como exemplo, cita as atividades de escritores, de juristas, de logófilos, de ludolinguistas e de militantes. Adiante, mais uma questão é posta em jogo pela autora: *de que valem as teorias folk?*. Para respondê-la, diz haver três possibilidades: primeira, a eliminativa, do filósofo Paul Churchland; segunda, a intermediária, do também filósofo Daniel Dennet; e, terceira, a integracionista. Esta última, defendida pela autora, tem como chave a noção de *epilinguístico*, cara aos estudos de Linguística Aplicada (LA) no Brasil. As dimensões experiencial e cultural da linguagem, de ordem prática e representacional, que são dados da linguística *folk*, precisam provocar – conforme defende a francesa – a desestabilização dos saberes linguísticos (tidos como saberes científicos “duros”). Ou seja, o objeto da linguística precisa ser repensado, a partir de um lugar antieliminativo.

No terceiro capítulo – *As normas perceptivas da linguística popular* –, publicado originalmente em 2007, a analista discorre (novamente) sobre a estabilização da linguística *folk* enquanto campo de estudos nos Estados Unidos e na Alemanha. Em comparação, diz que os estudos de linguística *folk* na França existem, mas que são tratados de acordo com outras orientações. Dito isso, Paveau (2020, p. 47) faz seu questionamento (entendido como provocativo): “[...] se a linguística popular não existe como campo científico na França, mas ela produz um conhecimento presente e disponível aos pesquisadores, então onde ela se situa?”. Sem ainda citar a prática linguística *militante*, somente as outras três (*descritiva*, *normativa* e *intervencionista*), ela defende o deslocamento que sai dos binarismos entre descritivo *versus* prescritivo, entre ciência *versus* popular, e se direciona para a percepção. Esta seria o entrelaçamento de ambos objetos examinados, somados ao coeficiente de informação social e cultural dos conhecimentos produzidos, os quais, segundo a autora (PAVEAU, 2020, p. 54), “[...] são justificáveis para um estudo específico em linguística, não como uma cartilha ingênua sobre a qual fundar a ciência, mas como uma possível versão da teoria da linguagem: Daninos e Labov, Proust e Weinreich”.

Em *O falar das classes dominantes: linguística popular e dialetologia perceptiva*, texto que conclui a primeira parte do livro, Paveau faz um panorama contrastante entre a frequência de manifestações: científicas e espontâneas, do falar das classes dominantes e do falar popular. O falar das classes dominantes pouco figura como objeto de investigações científicas de linguística *folk*, mas é estigmatizado no humor, na literatura e no cinema, por exemplo. Inversamente, o falar popular é objeto majoritário das linguísticas científicas e pouco presente nas metalinguagens espontâneas. O falar das classes dominantes é igualmente permeado por marcas específicas e não representa a norma culta da língua, como é considerado em alguns espaços da linguística profissional. A autora apresenta alguns dos aspectos desse socioleto das classes dominantes, percorrendo desde a pronúncia e a entonação até o léxico, o nível da língua e as interações conversacionais, argumentando que esse falar constrói apoios identitários da classe, o que não ocorre com o falar popular. Discutindo o problema da validade científica da linguística *folk*, Paveau reafirma a legitimidade do *corpus folk*, que, inclusive, contribui para a sustentação de sua posição integracionista. Uma de duas posturas epistemológicas derivadas de Labov (1966), a integracionista, sugere haver pouco distanciamento entre as análises de linguistas e de não-linguistas e propõe os saberes dos não-linguistas como sendo legítimos. A eliminativista, por sua vez, reconhece linguística *folk* como teoria, mas rejeita como falsa.

A segunda parte do livro, *Aplicações e perspectivas*, é iniciada com o capítulo, também questionador, *Linguística popular e ensino de língua: categorias em comum?*. Nesse texto, a primeira tarefa a que Paveau se propõe é definir o que é “linguística popular”: o saber espontâneo, diferente do científico acadêmico. A autora retoma que a ausência de desenvolvimento da linguística popular na França estaria pautada pela relação de veneração de saberes “seguros” e pelo desprezo de saberes aproximados, estando esse campo vinculado a estes segundos e considerado parte da sociolinguística. Paveau (2020) reafirma sua defesa de que a linguística popular deve constituir um campo próprio e não ser restrita à atuação da sociolinguística, sendo necessário englobar, também, as práticas de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, as manifestações linguísticas espontâneas das/des/dos alunas/es/os<sup>2</sup>, caracterizadas entre descritivas, normativas e intervencionistas, não devem ser descartadas por docentes, desde que preparadas/os em sua formação, mas aproveitadas enquanto oportunidade para promover reflexões de ensino, como, por exemplo, sobre regra e memória (SAVELLI *et al.* 2002 *apud* PAVEAU, 2020), visto que “[...] os falantes racionalizam sua língua, a arrumam e a organizam, como um ambiente onde a ordem e a harmonia são necessárias” (PAVEAU, 2020, p. 77).

<sup>2</sup> Adotamos o uso da distinção de gênero aqui, como forma de *militar* essa temática emergente nas práticas linguísticas atuais, apesar de não estar marcada nesses textos de Paveau.

Na sequência, *A língua sem classes da gramática escolar* aborda a relação entre a representação unitária da língua francesa e seu papel fundamental no ensino (e na sociedade) e o silenciamento da existência da variação na língua nas práticas escolares, particularmente a variação social. Antes que se faça a problematização proposta, Paveau (2020, p. 85) não deixa dúvidas: “[...] por razões práticas e também didáticas, sociais e até ideológicas, é realmente o francês padrão que deve ser ensinado na escola”. Não obstante, a autora aponta que a imposição da norma padrão enquanto única possível nas gramáticas escolares empobrece o repertório social das/des/dos estudantes e não se relaciona às práticas sociais, ignora gírias, oralidade e dinâmicas de poder. Retomando exemplos da estratificação social da língua, argumenta que a linguística popular tem refletido sobre a importância da dimensão social da língua e sua integração ao ensino; entretanto, afirma que, na própria sociolinguística, ocorre a “desclassificação” da língua com o termo técnico linguística diatrática. Ao defender a integração da dimensão social da língua ao ensino, Paveau (2020, p. 95), novamente, afirma que “[...] como sempre, apenas uma formação sólida de professores, incorporando um discurso reflexivo sobre sua própria variedade, sem negação ou desprezo, permite manter uma posição cientificamente rigorosa e pedagogicamente eficaz”.

Em *Imagens da língua nos discursos escolares*, Paveau (2020) questiona os entendimentos a respeito do discurso escolar e as suas relações com realidades externas ao contexto educacional. Nesse sentido, a autora pontua o fato de os discursos escolares serem limitados ao que se produz dentro da escola, desconsiderando, de forma mais ampla, outros elementos que envolvam e que atravessem os discursos das/des/dos estudantes, como o contexto familiar e as demais relações sociais. Assim, mostra-nos que os discursos escolares precisam considerar a polifonia – termo bakhtiniano que associa a linguagem às situações de interação. Assim, para abordar as conexões internas e externas dos discursos escolares, a autora reflete sobre as variadas concepções de língua adotadas nessa esfera, destacando quatro imagens da língua dominantes: a língua-mundo (a vida espelhada por meio da língua), a língua-norma (as regras de uso), a língua invariável (o ensino de formas limitadas de uso) e a língua-silêncio (a limitação da conversação e da aprendizagem em sala de aula). Dessa forma, Paveau (2020, p. 98) salienta que as quatro imagens se complementam para legitimar o propósito de “[...] dizer a verdade das coisas aos alunos”, a partir de determinados padrões.

No capítulo seguinte, *As vozes do senso comum nos discursos sobre a escola*, a autora debate a respeito do senso comum e de suas relações com os discursos escolares. Desse modo, ao refletir sobre senso comum – segundo ela, conceito central em análise dos discursos –, Paveau apresenta duas dimensões: a semântica (ou paradigma linguageiro) e a perceptivo-cognitiva. A primeira diz respeito à “[...] coconstrução do sentido em discurso, fundada num acordo silencioso, cujo funcionamento procuramos entender, a partir da articulação da linguagem e da pré-linguagem” (PAVEAU, 2020, p. 107); já a segunda refere-se às redes de crenças e de saberes “[...] que configuram e prefiguram a experiência humana, e que informam profundamente os discursos dos locutores” (PAVEAU, 2020, p. 107). Para essa análise do senso comum, a autora apresenta uma seleção de ensaios sobre o retorno das aulas em 1999, os quais tiveram grande repercussão midiática, numa materialização do senso comum sobre os discursos escolares – que procurava, então, manter os padrões educacionais e de construção da língua. Assim, Paveau demonstra que o senso comum opera tanto no individual quanto no coletivo, na medida em que a construção do discurso por cada sujeito envolve os saberes coletivos prévios e, ainda, a apropriação e a circulação desse discurso construído individualmente. A francesa se propõe a analisar como o senso comum se manifesta no discurso a partir de três níveis: (i) o pré-discursivo (que são conhecimentos prévios compartilhados por comunidades discursivas); (ii) o metadiscursivo (que envolve os comentários dos sujeitos a respeito de seus discursos e as relações com o senso comum); e (iii) o discursivo (que é construído por meio de certas composições cognitivo-textuais e enunciativas).

No último capítulo do livro, *A linguística fora de si mesma: em direção a uma pós-linguística*, Paveau defende (conforme outros textos/capítulos) que a linguística popular está associada aos sujeitos que falam, sobre o que falam e o que os outros comentam sobre essa fala (PAVEAU, 2020, p. 128), sem a necessidade de conhecimento científico para tal, portanto, abandonando o estatuto de não-linguistas. Assim, a francesa propõe uma provincialização da linguística, que consiste no rompimento das fronteiras e dos dualismos, em um movimento de considerar e de dar passagem às experiências e aos discursos dos variados sujeitos. De acordo com ela, a provincialização seria um deslocamento do centro que passe a considerar as margens. Nesses deslocamentos, pensando na pluralidade dos discursos, Paveau trata da ecologia e de suas relações com a materialidade discursiva. Assim, a autora propõe uma análise do discurso digital, ou tecnodiscurso, por considerar a *web* determinante para a prática pós-linguística, por ser o ambiente em que especialistas e não especialistas encontram espaços de fala.

A cada capítulo, *Linguística folk: uma introdução* convida quem lê a adentrar novas nuances da linguística *folk* e expandir as fronteiras do campo proposto, ainda em estágio embrionário no Brasil, mas repleto de possibilidades. Acreditamos que incursões à área têm muito a oferecer aos estudos linguísticos no país, e incentivamos a audiência de linguistas e não-linguistas a explorarem os espaços em aberto.

A iniciativa dos organizadores – reunidos a partir da figura do professor Baronas e de sua trajetória multifacetada nos estudos discursivos –, de unir escritos de Marie-Anne Paveau, demonstra precisão e acuidade e se torna base profícua para alinhar/incentivar pesquisas/diálogos que permeiam a linguística popular, principalmente por despertar reflexões a respeito dos estudos da linguagem e dos campos discursivos, em um repensar das práticas. A costura que propusemos, de resumir capítulo a capítulo, acompanhou a estrutura da própria obra e, agora, ao final, nós nos permitimos pensar nas inquietações com as quais trabalhamos nos estudos do campo discursivo. As discussões/(des)categorizações/aspirações da linguística popular nos parecem ser caras à Linguística Aplicada (LA) Contemporânea, com a qual convergimos/estudamos/defendemos, que, no “[...] exercício de constantemente atravessar fronteiras” (MOITA LOPES, 2006, p. 26), é transdisciplinar, por não se privar a apenas uma disciplina e por considerar a criação de inteligibilidades sobre a rede de práticas, de discursos, de dispositivos contemporâneos com base nas (e com as) vozes que se encontram às margens. Nessa esteira, que vislumbra a práxis em movimento e encarrega-se de uma abordagem mutável para questões da linguagem em relações múltiplas, a LA é, também, “transgressiva” (PENNYCOOK, 2006), por investigar/aprofundar urgências linguísticas, cujas inquietações são atravessadas e deslocadas por práticas anti-hegemônicas e interseccionais, ao envolver os corpos, a raça, o gênero, a sexualidade e os variados discursos de recusa dos padrões vigentes de exclusão, ou seja, *práticas linguísticas militantes* (PAVEAU, 2020).

Por todas essas importantes questões que coloca e por uma série de outras que aqui não podemos esgotar e pela importância de trazer o debate sobre a linguística popular para o Brasil – assim como já foi feito em edições de periódicos como a *Porto de Letras* (v.7, n.4, 2021) e esta *Fórum Linguístico* (v. 16, n. 4, 2019), o livro organizado por Baronas, Bonani e Costa é leitura obrigatória para aqueles e aquelas que prezam os vértices que a linguagem oferece e que a pesquisa em linguagem exige.

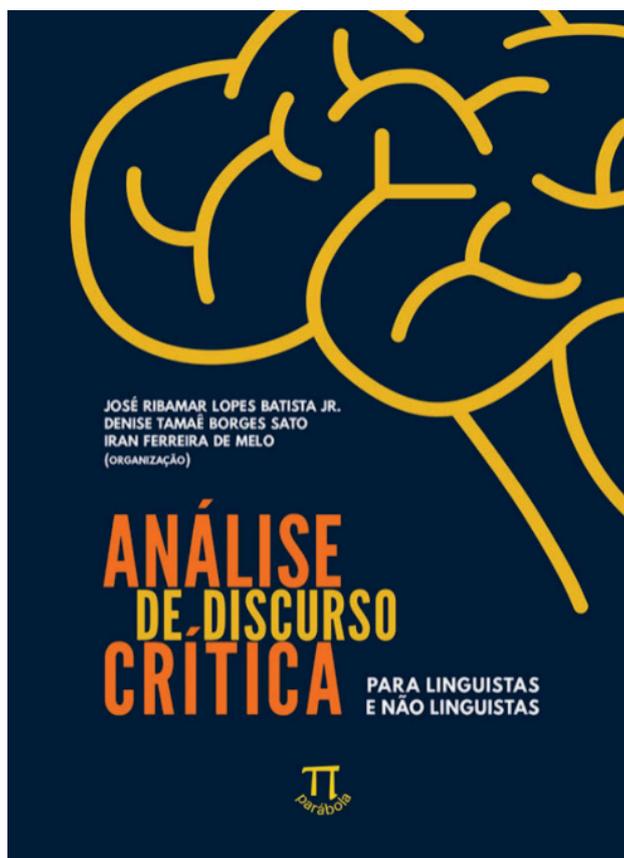
## REFERÊNCIAS

- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.



Recebida em 19/02/2021. Aceita em 21/03/2021.

## RESENHA/REVISIÓN/REVIEW



BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*. São Paulo: Parábola, 2018. 224p. ISBN 978-85-7934-147-2.

Resenhado por

Adriana dos Santos Pereira\*

Universidade Estadual do Ceará

O livro que ora apresentamos, *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*, foi organizado pelos pesquisadores José Ribamar Lopes Batista Junior, Denise Tamaê Borges Sato e Iran Ferreira de Melo, e publicado em 2018 pela Parábola. De maneira clara e consistente, a obra contribui substancialmente para que os leitores das mais distintas áreas compreendam a análise de discurso crítica (ADC), cujo maior expoente é o britânico Norman Fairclough, como uma abordagem de caráter transdisciplinar e emancipatório que estuda a língua em uso, sendo esta permeada por relações de poder.

Na *Introdução*, os organizadores utilizam uma metáfora bastante oportuna para apresentar a análise de discurso (AD) aos linguistas e aos não linguistas: a AD como “um grande guarda-chuva” que acomoda distintas perspectivas, como a linguística sistêmico-funcional, a análise de discurso multimodal, a análise da narrativa, a análise de discurso mediada, a análise da conversação, a análise de corpus e a análise de discurso crítica. Embora a ADC possua diferentes vertentes – como a perspectiva histórica, de Wodak, a

---

\* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (POSLA/UECE). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: [adrika.pereira13@gmail.com](mailto:adrika.pereira13@gmail.com).

abordagem sociocognitiva, de van Dijk, a representação de atores sociais, de van Leeuwen, e a linguística de corpus, de Mautner –, os organizadores esclarecem que se convencionou chamar de ADC a proposta dialético-relacional, de Fairclough, a qual apresenta como precursora, no Brasil, a pesquisadora Izabel Magalhães, tradutora, inclusive, da densa obra faircloughiana *Discourse and Social Change*.

Batista Jr., Sato e Melo declaram que “[...] a ADC busca a explanação dos fenômenos sociais, desvelando o modo como o discurso, enquanto linguagem em uso, participa dessa construção, estabilizando distorções sociais” (p. 9). Lembram aqui os efeitos dos textos, sua capacidade de (re)construir novas articulações e modificar assimetrias de poder. Desse modo, ao considerar que as práticas sociais orientam e são orientadas pelo discurso, os autores expõem brevemente como as novas relações afetivas mudaram as formações familiares e, em consequência, as leis e os textos que circulam no contexto familiar, jurídico, religioso e midiático. Destacam também que a crítica em ADC percorre dois caminhos: i) “valor atribuído à ética, à justiça e a decência no processo de análise”, ii) “problema social”, cujas análises se constroem sobre juízos de valores, certo e errado, por exemplo (p.13).

Ainda nesse primeiro momento, os autores abordam conceitos que serão recorrentes nos capítulos dessa coletânea, como ordens de discurso, reflexividade, agência, ideologia e hegemonia. Logo, finalizam a apresentação enumerando os passos que, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), são necessários para um eficiente trabalho em ADC, que, entre outras etapas, iniciam com a identificação de um problema na prática social, passam pela análise social e linguística e terminam com a reflexão acerca dos elementos da prática e sua relação com as mudanças.

*Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas* está dividido em duas partes – teoria e método –, cada uma apresentando, respectivamente, cinco e quatro capítulos, nos quais os autores explanam e exemplificam, com maestria didática, conceitos basilares que compõem a teoria social do discurso e as práticas sociais críticas. Vamos a eles!

No capítulo 1, *Histórico da análise de discurso crítica*, Iran Ferreira de Melo mostra ao leitor a ADC como uma forma de investigar a relação dialética entre linguagem e sociedade, bem como os efeitos que uma exerce sobre a outra nas variadas práticas discursivas. Para tanto, explica a relevância do vocábulo “crítica”, em “Análise de Discurso Crítica”, apresentado na/pela Escola de Frankfurt e que revela um posicionamento político explícito dos cientistas, cujas práticas outrora consideradas isentas de ideologia, passaram a se preocupar também com problemas sociais e buscar transformações. Tem-se, então, uma ciência denunciativa, que desvela o invisível encoberto por interesses específicos; engajada, que reflete sociolinguisticamente sobre os problemas existentes e procura solucioná-los; e pedagógica, que busca conscientizar os sujeitos acerca das coerções ocultas e orientá-los à libertação.

Melo também destaca que o termo análise de discurso crítica foi utilizado pela primeira vez por Fairclough, no artigo *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, publicado em 1985 no periódico *Journal of Pragmatics*; todavia, somente no início da década de 1990, quando Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen e Fairclough se reuniram em um simpósio, realizado em Amsterdã, para discutir questões linguístico-discursivas, a ADC se firmou como uma “rede internacional de estudos” (p. 29). Por fim, o autor aponta ainda seis princípios que norteiam as pesquisas em ADC: i) ímpeto crítico, ii) explicitude político-ideológica, iii) transdisciplinaridade, iv) aplicabilidade, v) acessibilidade, vi) empoderamento social, os quais contribuem para a concretização da principal preocupação faircloughiana: assuntos que dizem respeito às relações entre o discurso e a mudança social na contemporaneidade.

Solange Maria de Barros inicia o capítulo 2, *Bases filosóficas da análise de discurso crítica*, destacando que o marxismo ocidental, a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin e o pensamento de Michel Foucault influenciaram consideravelmente os estudos críticos de Fairclough. Diretamente associados à Escola de Frankfurt, um grupo de cientistas sociais e filósofos alemães que buscava compreender, entre outras questões, como o capitalismo interfere no desenvolvimento humano, os ideais marxistas, à medida que atentavam para as condições sociais dos indivíduos, superavam “os limites do positivismo, do materialismo e do determinismo” (p.37) em prol de uma ciência emancipatória.

No que tange à filosofia bakhtiniana, Barros sublinha o aspecto social, histórico e ideológico da linguagem, o qual corrobora a máxima de que, através da palavra, os conflitos se manifestam nas estruturas sociais. Além disso, a visão polifônica da linguagem,

com as categorias da intertextualidade e da interdiscursividade, coopera com a ADC para a compreensão das relações assimétricas de poder. Em relação a Foucault, sua principal contribuição para os estudos críticos se relaciona a temas como discurso e poder e, como consequência, a concepção de que o poder não se limita à violência/repressão, pois práticas discursivas de determinadas instituições e/ou indivíduos podem efetivá-lo.

Na sequência, Josenia Antunes Vieira e Denise Silva Macedo abrem o capítulo 3, *Conceitos-chave em análise de discurso crítica*, definindo a ADC como um conjunto de abordagens científicas transdisciplinares que estudam criticamente a linguagem como prática social. Ressaltam que se trata de teoria e método analítico cujo texto é a unidade mínima para a investigação da relação recíproca entre discurso e sociedade. Em seguida, as autoras discorrem sobre a origem da ADC, o que nos leva à linguística crítica (LC), abordagem desenvolvida na Inglaterra, nos anos de 1970, que une análise linguística textual à teoria social com o objetivo de explicar o funcionamento da linguagem em processos ideológicos e políticos.

Dando continuidade, Vieira e Macedo expõem conceitos basilares para a imersão em ADC: i) discurso, linguagem como uma forma de prática social, e não exclusivamente individual ou situacional; ii) poder, base da dominação que emana de um conjunto de relações sociais; iii) hegemonia, liderança dialeticamente construída por meio de alianças e consentimentos; iv) ideologia, forma como o sentido estabelece e ampara relações de subordinação.

Outro ponto de destaque discutido pelas autoras se refere ao C de crítica da ADC, que a diferencia da AD francesa, principalmente porque, enquanto esta concebe o sujeito como um ser assujeitado pelo próprio discurso (pelo menos, em sua primeira fase), aquela vê uma relação dialética entre ambos, o que proporciona uma prática social transformadora. Com essa perspectiva de intervenção, trabalhos em ADC examinam temas como imigração, racismo, pobreza, gênero, desigualdade social na pós-modernidade, ou modernidade tardia, e para tal nos foram apresentados três modelos de análise faircloughiana: o tridimensional, o bidimensional e o transdisciplinar, dos quais a escolha parte das demandas e especificidades do objeto e/ou do tipo de pesquisa do analista.

Por último, Vieira e Macedo mencionam o impacto das novas tecnologias da informação e do conhecimento (TICs) nos textos, o que ocasionou uma ampliação conceitual destes, para além do escrito e falado, e instaurou uma recente linha de pesquisa: a teoria da semiótica social da multimodalidade (TSSM), da qual os principais colaboradores são Kress e van Leeuwen com a obra *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2006).

No capítulo 4, *Discurso e prática social*, Paulo Roberto Gonçalves-Segundo inicia o debate ao eleger o caráter reflexivo que leva à transformação social como o aspecto central de uma ciência crítica. Para isso, nos apresenta o modelo tridimensional de Fairclough a fim de que compreendamos as relações existentes entre agentes, estruturas, práticas, textos e eventos na ADC. Gonçalves-Segundo destaca de Chouliaraki e Fairclough (1999) a definição de que as práticas sociais são modos rotineiros, interligados a espaços e tempos particulares, através dos quais os indivíduos agem coletivamente no mundo; por conseguinte, “[...] elas consistem em pontos de articulação entre a estruturação e a construção, entre a coerção e a agência” (p. 84).

O autor cita também a visão de Giddens (2009) sobre ideologia, forma de representação simbólica capaz de legitimar assimetrias de dominação, a qual remete, em maior ou menor grau, ao conceito de *habitus* de Bourdieu, ou seja, à formação sociolinguística dos falantes. Desse modo, as ideologias colaboram para a naturalização, baseadas no consenso, de determinadas práticas desiguais de poder. Temos assim práticas sociais ideologicamente hegemônicas: alvo das pesquisas em ADC. Sendo a língua um sistema dinâmico e aberto, que se adapta a uma gama de possibilidades, Gonçalves-Segundo salienta a capacidade das ordens do discurso, que são responsáveis pelo controle linguístico, pela organização social e, conseqüentemente, pela construção de significados dos sujeitos que (inter)agem em sociedade. Para finalizar, o autor aborda questões relativas ao enfraquecimento das tradições, ao desenvolvimento tecnocientífico e à conversacionalização do discurso, processos vigentes na contemporaneidade, na geração dos *shoppings-centers* e do *WhatsApp*.

No capítulo 5, *Teoria social do discurso e evolução da análise de discurso crítica*, Luciane Cristina Eneas Lira e Regysane Botelho Cutrim Alves justificam que o recente interesse das ciências sociais pelos estudos linguísticos resulta da compreensão da linguagem como um fator constituinte e constitutivo da vida em sociedade, quer seja como reflexão das escolhas feitas por homens e mulheres,

quer seja como promoção das ações sociais. Sendo assim, diante de inúmeras assimetrias referentes a gênero, identidade, ideologia e poder, fazem-se necessários distintos olhares investigativos e transdisciplinares para o descortinamento dessas questões.

Semelhante a capítulos anteriores, Lira e Alves trazem a didática concepção tridimensional de Fairclough – prática social, prática discursiva e texto –, e a associam a momentos de explicação, interpretação e descrição, respectivamente. Aspectos pertinentes à produção, à distribuição e ao consumo textual são apontados pelas autoras tanto como reprodutores de ideologias dominantes quanto transformadores da realidade, nem sempre justa e ética. Em ADC, a mudança discursiva que pode gerar mudança social, e vice-versa, ocorre em duas perspectivas: reestruturação entre os campos e domínios discursivos e reescala entre o local *versus* o global.

De maneira precisa, assim como em outros capítulos, Lira e Alves também frisam as contribuições do realismo crítico e da linguística sistêmico-funcional para a pesquisa comprometida e emancipatória da ADC; e acrescentam a etnografia como uma estratégia eficiente para ampliação do *corpus* com dados complementares. Finalizam o último capítulo teórico discutindo as críticas associadas à ADC e a seu desenvolvimento: a principal delas se refere ao conceito de ideologia, cujas bases perpassam a concepção da luta de classes de Marx e chegam ao caráter eminentemente negativo de Thompson (1990).

Ao iniciar a parte da obra que se dedica a discutir aspectos metodológicos da ADC, Décio Bessa e Denise Tamaê Borges Sato trazem *Categorias de análise*, no capítulo 6, e mostram os “[...] aspectos semióticos e dialéticos nas diferentes formas de existir da ideologia, situando-as em uma estrutura de poder” (p. 126). A seguir, apontam os caminhos pelos quais os analistas da ADC dialético-relacional perpassam em seus trabalhos: começam com a identificação de um problema social que interfere nas ordens do discurso; em seguida, passam à busca por elementos semióticos; para, finalmente, realizarem a reflexão/compreensão da prática social.

Os autores utilizam a pesquisa realizada por Bessa em 2007, *Charges eletrônicas das eleições 2006: uma análise de discurso crítica*, para explicar e exemplificar sucintamente as seguintes categorias analíticas: gênero discursivo, intertextualidade, significado de palavras, representação de atores sociais e interdiscursividade. Esse momento é de grande importância para pesquisadores e/ou futuros pesquisadores, em particular, os mais inexperientes, que podem ficar inseguros quanto à definição das categorias a serem analisadas, pois ainda não compreendem que elas dependem das exigências do *corpus* de suas investigações.

Por sua vez, em *Análise de discurso da mídia*, capítulo 7, André Ricardo Nunes Martins declara que a mídia tem papel preponderante na vida social das pessoas na maioria dos países capitalistas e, por tal razão, há uma gama de pesquisas em ADC que utilizam textos oriundos dos variados meios de comunicação de massa. Inicialmente, Nunes discute a popularização da imprensa escrita e falada, a partir da segunda metade do século XX, a qual constrói imagens representativas dos grupos e atores sociais em disputa no domínio público. Atrelada a mudanças econômicas, sociais e culturais e ao avanço das TICs (a internet, em especial), as redes sociais contribuem para a naturalização de consensos, nos quais o uso da linguagem favorece um determinado segmento social ou alguma perspectiva particular.

Em seguida, o autor cita trabalhos de pesquisadores que investigam problemas sociais e políticos através do discurso midiático, por exemplo: o discurso da mídia sobre as populações em situação de rua, de Bessa (2009, 2013, 2014); o discurso da violência na imprensa, de Ottoni (2013); as representações de negros na mídia impressa do século XX, de Lima (2013); o ativismo LGBT, de Melo (2013). Diante desse leque de possibilidades temáticas que a ADC nos permite investigar e com o intuito de auxiliar o leitor, atual/futuro pesquisador, Nunes elabora questionamentos imprescindíveis sobre o fazer teórico-metodológico: i) que material será trabalhado?; ii) qual abordagem será utilizada?; iii) quais marcas linguísticas e discursivas comporão a materialidade da pesquisa?; iv) quanto tempo será necessário para a execução do trabalho e qual será o recorte temporal para a coleta do *corpus*?; v) de que modo será feita a interpretação e a análise dos dados? Por fim, o autor ilustra esses tópicos com uma relevante pesquisa em ADC, com o gênero jornalístico cartas do leitor, a qual investiga como os leitores compreendem a impunidade, identificam-na no país e se posicionam em relação a ela.

Denise Tamaê Borges Sato e José Ribamar Lopes Batista Jr., no capítulo 8, *Análise de discurso das práticas: etnografia*, tratam dos laços teórico-metodológicos entre a ADC e a etnografia com vistas à reflexão acerca das contribuições das atividades de campo para

a concretude de uma análise mais consistente e transformadora. Os autores começam a discussão retomando, de maneira bastante clara, os conceitos de práticas sociais, “[...] formas relativamente estáveis de se fazer algo”, de texto, “ferramenta para a produção de ações” que carrega consigo pressupostos, valores e crenças, e de discurso “um dos elementos da prática social” (p. 185- 186). Percebe-se, assim, que a ADC se preocupa com os efeitos do discurso: instalar, manter e perpetuar o poder na sociedade. Posteriormente, diferem a etnografia crítica da etnografia tradicional, pois, enquanto esta tenta compreender a sociedade como um todo ou parte dela, aquela defende as camadas oprimidas e investiga os modos de funcionamento do poder em prol da reflexividade e da transformação.

Para concluir o capítulo, Sato e Batista Jr. descrevem o trabalho etnográfico realizado por Heath, em 1969, que analisou a aprendizagem de meninos e meninas em duas comunidades do interior dos Estados Unidos. Com essa empreitada, foi possível verificar que todas as crianças, independentemente de serem brancas ou negras, não aprendiam o inglês padrão devido à falta de compreensão da dinâmica escolar. A partir dessa pesquisa, Heath desenvolveu o conceito de evento de letramento, auxiliou significativamente as pesquisas em educação e desenhou um quadro de planejamento investigativo bastante útil à ADC.

No capítulo 9, *Por uma análise de discurso crítica consistente*, Solange de Carvalho Lustosa mostra os sete erros mais comuns que devem ser evitados ao fazer ADC. São eles: i) desconsiderar uma fundamentação teórico-metodológica que permita a interface entre várias ciências, invalidando seu caráter transdisciplinar; ii) analisar apenas os elementos linguísticos em textos multimodais, ignorando as potencialidades das demais semioses; iii) considerar que faz etnografia simplesmente porque estar junto a um grupo e, com isso, deixar-se contaminar por relações de poder, impondo as próprias verdades, consideradas absolutas, ao pesquisado/entrevistado; iv) generalizar conceitos e categorias analíticas relacionados ao objeto de pesquisa; v) privilegiar a análise linguística em detrimento da social ou vice-versa, ocultando a simbiose entre linguagem e sociedade; vi) esquecer o caráter ético e colaborativo dos trabalhos, favorecendo a coação dos sujeitos envolvidos; vii) elaborar dados falhos prejudicando a consistência dos resultados. Lustosa ressalta que tais equívocos podem fortalecer estereótipos, silenciar ou descrever equivocadamente grupos sociais. Portanto, seria importante evitá-los.

Em síntese, a obra resenhada constitui um exemplo do grande interesse entre linguistas e não linguistas pelo desenvolvimento de pesquisas discursivas de natureza crítico-transdisciplinar, as quais, de modo teórico e prático, discutem os efeitos constitutivos da relação entre linguagem, sociedade e poder. Arriscamo-nos dizer que, para os iniciantes em ADC, o livro serve de verdadeira bússola para a compreensão dessa complexa e instigante abordagem de análise do discurso, tanto pela linguagem clara e didática dos autores, quanto pela recorrência de conceitos imprescindíveis que atravessam brilhantemente os seus nove capítulos. Portanto, recomendamos a leitura de *Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas*, bem como defendemos o seu mérito perante os muitos desafios que estudantes, professores e pesquisadores enfrentam na atualidade para uma construção ética e justa do conhecimento.



Recebida em 06/05/2020. Aceita em 16/03/2021.

ENTREVISTA | ENTREVISTA | INTERVIEW



**EDUCACIÓN Y ARTE:  
EN UN TRÁNSITO POR LA  
INTERCULTURALIDAD, DESARROLLO HUMANO  
E INTERVENCIÓN SOCIAL\***

**EDUCAÇÃO E ARTE: EM UM TRÂNSITO PELA INTERCULTURALIDADE, DESENVOLVIMENTO HUMANO E INTERVENÇÃO SOCIAL**

**EDUCATION AND ART: IN A TRANSIT THROUGH INTERCULTURALITY, HUMAN DEVELOPMENT AND SOCIAL INTERVENTION**

**Entrevista con Ibis Marlene Alvarez Valdivia** (realizada por **Natassia D'Agostin Alano**), Doctora en Psicología de la Educación. Profesora del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del Doctorado en Psicología de la Educación DIPE-UAB. Sus intereses de investigación se relacionan con aspectos culturales del aprendizaje, el desarrollo psicológico y la educación inclusiva.

\* **Sobre la entrevistadora: Natassia D'Agostin Alano** es doctoranda en el Programa de Pos-Grado en Lingüística, por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), con instancia de investigación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Correo electrónico: [tassidagostin@gmail.com](mailto:tassidagostin@gmail.com). El presente trabajo fue realizado con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiación 001.

## PRESENTACIÓN

Durante mi estancia de investigación en España, en la Universitat Autònoma de Barcelona, tuve la oportunidad de acompañar a la profesora Ibis Álvarez-Valdivia en sus clases y en diversas actividades de investigación. Solíamos, después de las clases presenciales, hacer un breve intervalo en una placita llena de olivos, próxima al aulario de la Facultad de Ciencias de la Educación. Recuerdo una tarde que estábamos allí y se sumó a nosotras otra profesora del área de psicología evolutiva. Casualmente, coincidimos tres personas originarias de América Latina: Ibis de Cuba, la otra profesora de Bolivia, Crista, y yo, de Brasil. De repente, Ibis con mucho humor nos dijo: “¡Mira el grupo de las *sudacas!*”. Yo estaba recién llegada a Barcelona y no pude entender el chiste.

Tuvieron entonces que explicarme que en los años 1970-1980 los sudamericanos eran muchos en España [y siguen siendo] y había, por parte de algunos europeos extremistas, cierto prejuicio hacia nosotros. Fue así como comenzaron a referirse a los sudamericanos, despectivamente, *los sudacas*. Luego entendí que Ibis y Crista, al exhibir un vocablo que ha adquirido connotación negativa, estaban jugando irónicamente con una estrategia de autoafirmación semántica, que supone, a fin de cuentas, un mecanismo de defensa frente a cualquier agresión verbal en la que se utilice ese término. La palabra *sudaca* queda así neutralizada, pierde automáticamente su carga ofensiva, tornándose en una victoria reivindicativa de la identidad cultural.

La cuestión que se plantea aquí no es la anécdota en sí misma, que a mí me parece conveniente, sino la primera situación en que me vi en medio de profesoras del Centro y del Sur de América, allí, en el viejo continente. Fue justo en ese momento que me di cuenta, con más pujanza, de la multiculturalidad de Barcelona y de la importancia real de tener en cuenta la interacción entre las culturas. También fue justo ahí que pasé a volver mi mirada a otras cuestiones que rondaban el proyecto de investigación para el doctorado, previsto para esta estancia.

Ibis, mi cotutora en la ocasión, me ayudó a tener otras comprensiones y hacer otras reflexiones, un poco más allá de las que yo estaba acostumbrada. Presencí su trabajo con los alumnos del Grado en Educación Primaria y siempre que nos encontrábamos dialogábamos acerca de temáticas múltiples del campo de la enseñanza de niños y niñas. Cuando la invité a esta entrevista, ella, con todo su cuidado y preocupación, me preguntó algunas veces: “¿Cuál es el enfoque que debo dar? ¿Cuál es la finalidad de la publicación?”. Intenté aclararle que la idea, en general, era hablar sobre su trabajo y su experiencia, así como solía compartir cuando íbamos juntas al Campus de la UAB, en Cerdanyola del Vallés, o cuando estábamos justo allí, en la plaza de los Olivos en la Facultad de Educación. Era, por ende, la invitación a una charla y una manera de socializar sus investigaciones en el ámbito de la universidad en cuestión.

La entrevista se concretó y la presento aquí, huyendo de la formalidad de lo que sería una presentación. De esa manera, tal como sugiere el título, el diálogo transita en un entramado de temas que van desde el arte hasta la educación y de la educación hasta el arte, pasando por otras reflexiones acerca del desarrollo humano, la psicología, la interculturalidad y la intervención social. La cultura y, por tanto, las discusiones sobre cuestiones lingüísticas están imbricadas en las aportaciones de la profesora Ibis Álvarez-

Valdivia, a quien debo mis agradecimientos por aceptar concederme esta entrevista. En definitiva, así como yo disfruté escuchando las contribuciones de la profesora acerca de tales temáticas, deseo que los lectores disfruten de esa entrevista transcrita y puedan sentirse un poco más cercanos al contexto educacional de la realidad catalana, esa realidad que Ibis nos presenta desde su mirada como docente y como investigadora.

**Natassia:** Inicialmente me gustaría agradecerle, profesora Ibis, por concederme esta entrevista. Para empezar, y antes de adentrarnos en cuestiones más específicas, creo que sería interesante que usted contextualizase su trabajo en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), situando sus aproximaciones teóricas y las investigaciones en el ámbito del Grupo de Investigación Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI).

**Ibis:** Gracias Natassia, me parece muy interesante la invitación que me haces para organizar las ideas y las experiencias que están detrás de nuestro encuentro. Voy a comenzar por explicar un poco el contexto en el que nos encontramos: quién soy, dónde estoy y lo que hago. Esa es la idea, ¿sí? Esta primera pregunta es bastante general. Vamos a separarla. Primero me preguntas acerca de mi trabajo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), después mis aproximaciones teóricas y las investigaciones que estoy realizando. Esas son tres cuestiones que puedo explicar brevemente, pero es mejor que las separemos para que quede más claro.

**Primera parte – mi trayectoria y mi trabajo en la UAB:** Llevo dieciséis años trabajando en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Yo vine de Cuba, donde trabajaba en la Universidad Central de las Villas, como profesora en la Licenciatura en Psicología. Venía del *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, que es el mismo departamento en que estoy trabajando aquí. Así que inmediatamente que llegué a Barcelona, conecté con la UAB y comencé mi trabajo como profesora asociada, compartiendo con algunas personas con los que previamente había colaborado en programas formativos para docentes, en Cuba y aquí en España. Después de cuatro años, concursé para una plaza de profesor Lector (contrato a tiempo completo, por cinco años). Posteriormente conseguí un contrato indefinido como profesora agregada que es equivalente a profesora titular. Ha sido un proceso continuo de integración y de desarrollo profesional.

El desafío en el contexto de trabajo en la UAB, fue que sí bien comencé impartiendo clases en Psicología, específicamente en asignaturas de *Psicología del Desarrollo*, que era casi lo mismo que hacía en Cuba, en cuanto pasé a ocupar una plaza como profesora a tiempo completo mi trabajo se orientó hacia la formación de maestros, en la facultad de Educación. Ese fue un primer giro que tuve que hacer en mi carrera académica, porque, hasta entonces, enseñaba *Psicología del Desarrollo* para estudiantes de Psicología y a partir de ahí empecé a explicar esa materia para estudiantes del grado de maestros en Educación Primaria. Fue un desafío, pero fue lindo porque tuve que hacer una aproximación conceptual del desarrollo de los niños, de las actividades desarrolladoras, de las posibles actividades educativas, etc., para adecuar los contenidos al estudiante en formación (futuros maestros, en lugar de futuros psicólogos). Fue un desafío muy grande porque los estudiantes de la carrera de magisterio no tienen ninguna otra asignatura de Psicología. Su primer contacto con la psicología es en esa asignatura sobre *Psicología del Desarrollo*.

Ellos tienen apenas tres asignaturas sobre psicología en diferentes semestres, yo imparto la primera, en el primer semestre del segundo curso. Después tutorizo las prácticas de algunos estudiantes en el último curso de la carrera. La tutoría consiste en un acompañamiento supervisado para guiarles en el diseño y desarrollo de actividades educativas en las escuelas de primaria donde realizan las prácticas. En ese proceso, insistimos mucho en la importancia de conocer a los alumnos en los grupos clase en los que realizan sus prácticas, de entender la relación maestro-alumno y de crear recursos de apoyo al aprendizaje.

**En resumen:** esa es la particularidad de mi trabajo en la Autónoma (UAB). Enseño *Psicología del Desarrollo* para estudiantes de Magisterio. Puedo añadir que he hecho una innovación en mi asignatura con relación a como la hacía anteriormente para aproximar a toda la concepción teórica que los maestros generalmente rechazan. La rechazan porque no la comprenden. Entonces, para conseguir que comprendan, para conseguir motivarlos y, sobre todo, para que la teoría tuviera sentido para ellos, y para que pudiera aportarles algo – algo a sus emociones, a sus intereses – sentí la necesidad de concebir una nueva aproximación teórica [Los resultados de la innovación docente en la asignatura están publicados en revistas científicas (ALVAREZ *et al*, 2017; ALVAREZ; MARTÍNEZ, 2018)]. Esta reflexión pienso que es útil en relación con la segunda parte de la pregunta, acerca de mi aproximación teórica a la Psicología.

**Segunda parte – mi aproximación teórica:** Tengo una aproximación teórica desde la psicología histórico-cultural. Eso no quiere decir que, absolutamente, lo que está en la base de lo que explico. Hay que explicar diferentes perspectivas del desarrollo porque todas las perspectivas aportan algo, pero mi perspectiva de la enseñanza sí corresponde a la psicología histórico-cultural. Así que me interesa mucho esto, todo lo que se ha conceptualizado sobre el sentido de lo que se enseña y sobre la necesidad de que se construya el conocimiento, que se consiga una colaboración entre todos los que participan: entre mis estudiantes y yo, y también

entre ellos. Intento que reciban lo que se explica en clases desde una perspectiva personal, desde algún conocimiento previo, alguna experiencia; intento que relacionen la teoría con algo para que vayan haciendo una construcción de significados, una búsqueda de sentido en lo que van conociendo.

**Tercera parte – investigaciones en el DEHISI:** El *Grupo de Investigación en Desarrollo Humano Intervención Social e Intercultural* (DEHISI) es un nicho que he encontrado en la UAB donde comparto toda mi experiencia profesional, desde la perspectiva sociocultural del desarrollo. Los proyectos que realizamos se orientan, prioritariamente, hacia personas vulnerables. En este grupo de investigación nuestras experiencias se complementan. Ellos empezaron trabajando con personas de la cultura gitana. La cultura gitana es una cultura bien diferenciada, poco comprendida [también en el ámbito escolar] en Cataluña y, en general, en toda España. Yo también estaba trabajando temas de cultura, específicamente sobre aculturación e interculturalidad con escolares de origen inmigrado. En Cataluña, donde vayas, seguro que lo has comprobado, hay personas de orígenes diversos, exceptuando las escuelas de la élite (escuelas privadas). Si te quedas un rato en la puerta de una escuela, cuando llegan o cuando salen, vas a ver niños de diferentes lugares, familias de diferentes lugares.

La escuela es un reflejo de la sociedad. Hubo un crecimiento muy grande del movimiento migratorio hacia España del 2000 al 2004. Fue realmente una explosión, llegaron muchas personas de fuera y después han nacido muchos niños aquí, descendientes de familias inmigradas que se establecen acá. Y, lamentablemente, observamos un clima de segregación escolar. Primero, porque las familias viven en determinados barrios, y sus hijos van a las escuelas que están allí, en las que los alumnos de origen inmigrado son la abrumadora mayoría. En esas escuelas puede haber niños de doce o quince nacionalidades diferentes, con idiomas diferentes y también prácticas culturales y familiares diferentes. Es decir, diferentes maneras de ver la educación y de aproximarse a la escuela. Por otra parte, aquí en Cataluña también hay, como conoces, una cultura que se considera minorizada ante la cultura mayoritaria de España. En esa cultura existe una lengua propia, y no es la única, pero en el sistema educativo es la lengua vehicular. Sin embargo, es probable que los niños y las niñas de origen inmigrado que llegan a Cataluña piensen que el español es una lengua suficiente, y no, aquí tenemos también el catalán y las clases son en catalán. Esto añade una dificultad porque además de lidiar con una cultura diferente hay que dominar bien su lengua. Esta circunstancia, al menos al principio, puede crear algunos problemas de ajuste escolar.

Al llegar a Cataluña empecé mis investigaciones por ahí, principalmente porque pude observar estas problemáticas desde mi experiencia personal. Como comenté antes, encontré el grupo DEHISI y empecé a trabajar con los adolescentes de origen inmigrado, porque justamente, en la secundaria, es donde se manifiestan más los problemas de motivación y ocurre el abandono escolar, que actualmente sigue siendo muy alto. Estudiamos este fenómeno en esta etapa educativa y encontramos respuestas interesantes. Sin embargo, pensé que era necesario actuar antes, en educación primaria, para que cuando se produzca el tránsito a la secundaria, a la adolescencia, esto vaya un poco mejor. Por supuesto, una persona y un único proyecto no son suficientes para resolver este problema, simplemente estoy haciendo una aportación a través de mi trabajo, comenzando por lo que puedo transmitir en mis clases a mis estudiantes, futuros maestros y maestras. Introduzco estos temas en el currículo y en las prácticas y, además lo estudio a través de la investigación para poder ofrecer propuestas mejor argumentadas, basadas en evidencias. Y ahí estamos probando alternativas educativas que nos permiten atender las cuestiones culturales, específicamente, a través del arte. Nos interesa estudiar lo que pueden aportar estas prácticas educativas a la formación de maestros, en particular al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. En resumen, eso es lo que investigo en el ámbito del grupo DEHISI. Esto sería mi bloque de intereses: cultura, desarrollo, competencia intercultural del maestro y sobre todo en escuelas multiculturales.

**Natassia: Cómo ya pudiste comentar, existe, por parte de los investigadores del Grupo DEHISI un gran interés y una preocupación en tratar de cuestiones sobre la *interculturalidad*, teniendo en cuenta la propia realidad social de Cataluña, como una comunidad multicultural. Usted ¿podría hablar un poco acerca de lo qué entiende por el concepto de *interculturalidad*, la importancia de poner esta cuestión como algo prioritario en la actualidad?**

**Ibis:** Creo que hablé un poco acerca de esto anteriormente, así que voy directamente a lo que entiendo por *interculturalidad*. En el grupo DEHISI hacemos precisamente la distinción entre *interculturalidad* y otros conceptos como *multiculturalidad*, o podríamos también hablar de *aculturación* que son procesos relacionados con las trayectorias migratorias y con una sociedad plural, como es el caso de Cataluña, de España en general, y de otros lugares del mundo. Vivimos en un mundo plural, donde existe facilidad para

la movilidad y los medios de comunicación también conectan a las personas y a los países. Entonces, definitivamente lo que me convence más es el concepto de *interculturalidad*. La perspectiva *multiculturalidad* es respetuosa con las culturas: múltiples perspectivas; maneras de ser; maneras de estar, etc. Percibo más la invitación al intercambio cuando hablamos de *interculturalidad*. En Canadá, por ejemplo, se trabaja con el concepto de *multiculturalidad* y es una sociedad plural, las personas que vienen de fuera parecen muy bien integradas allí. Sin embargo, cuando usamos el concepto de *interculturalidad* pienso que tenemos una perspectiva más sensible y también más crítica. Evitamos que las personas se queden marginadas, tratamos de descubrir lo que pueden aportar. El interés de los anfitriones, como la escuela, es por lo tanto de acogida, al menos es lo deseable: invitar al otro a colaborar, a conocer, a intercambiar. Y desde de esta perspectiva, la función de la *educación intercultural* debe ser fomentar la sensibilidad hacia la cultura, hacia la otra persona, conocerlo, comprenderlo, aprender de las culturas que traen consigo las personas inmigradas. Cuando hablamos de *multiculturalidad*, estamos hablando de una convivencia respetuosa con las diferencias. Y cuando hablamos de *interculturalidad* igual, sería también convivencia, pero procuramos que haya colaboración, que tenga lugar el enriquecimiento desde todas las partes. Un concepto de *interculturalidad crítica* que nosotros defendemos es esa mirada hacia al otro, una mirada empática, colaborativa, constructiva, que es muy enriquecedora.

**Natassia: Me parece interesante y convincente esa distinción, pero también me parece que no es un proceso muy sencillo, ¿no? Y bueno, ya que arrancamos con esa discusión, siga con la pregunta: ¿Cómo usted mira el proceso de inserción social y cultural de los inmigrantes en Barcelona y la relación con la apropiación/aprendizaje de las dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano/español?**

**Ibis:** No, nada sencillo, es complicado y hay mucha investigación aquí, desde diversas disciplinas científicas. Inicialmente el foco, estaba en el dominio de la lengua catalana; en tanto esta competencia elimina barreras académicas, teniendo en cuenta que es la lengua vehicular en la escuela. Sin embargo, actualmente no podemos decir que esta sea la variable más influyente en el fracaso escolar. Lo que más influye, como sostiene la perspectiva socio/histórico-cultural del desarrollo, es el intercambio; las oportunidades para la socialización. Por ejemplo, para los adolescentes que participaron en mi investigación sobre amistades y ajuste escolar, el hecho de tener una amistad de calidad en el instituto era más importante que obtener una buena nota. La calidad de la amistad fue la variable que mejor explicó el ajuste escolar y psicológico de los adolescentes de origen inmigrado que participaron en ese estudio (ÁLVAREZ; SCHNEIDER; CARRASCO, 2016). Y más influyente aún fueron las amistades interculturales, amistades entre adolescentes autóctonos e inmigrados. Lamentablemente, encontramos pocas amistades de este tipo, la mayoría de los adolescentes inmigrados establece amistad con otros que están en su misma situación. Los amigos son bienvenidos, siempre son importantes, pero si cuando llegas a un nuevo contexto estableces amistad con personas locales es esencial, porque todas las provisiones de la amistad se potencian mucho más: la ayuda, el acompañamiento, el espacio para la intimidad. Las amistades interétnicas son un escenario ideal para promover la interculturalidad.

Lo que ocurre es que los maestros de primaria y de secundaria no están muy preocupados por esto. Cuando alguien llega nuevo a la escuela, la prioridad sigue siendo la lengua y, en mi opinión, los contenidos están muy focalizados en la cultura local: en literatura, en historia, en geografía, etc. Con la buenísima intención de que se conozca lo de aquí para viabilizar la integración a la sociedad de acogida. Pero, pienso que como profesor(a) debes interesarte por lo que traen los alumnos. Primero, porque de este modo, la escuela, que es la que irradia la educación, podría facilitar que la interculturalidad se convirtiera en una realidad. Si la escuela no promueve el intercambio, difícilmente pueda ocurrir fuera, en la calle, en los barrios. Por ejemplo, si tiene tantas lenguas en el aula ¿porqué limitar su uso? No estoy diciendo que se deban hablar todas las lenguas y dialectos de todo el mundo, pero este dominio puede aparecer de alguna manera en el currículo. No quiero decir que se privilegie, sugiero que se tenga en cuenta, porque por ahí hay hilos para conseguir motivación para participar en las actividades de aprendizaje que propone la escuela, aportando conocimientos y experiencias personales que pueden ser de interés para todos. Ese intercambio enriquece mucho el contenido curricular y, consecuentemente a la sociedad. Si miramos más adelante, al futuro de nuestros adolescentes, podemos imaginar que trabajarán en empresas multinacionales. La sociedad es global. Así que, si tenemos la diversidad cultural en la escuela, ¿por qué no ensayar con esto en lugar de limitarla?

**Natassia:** Quizá entonces adentramos aquí a la cuestión de la formación académica de los/as maestros/as. Así que, usted como profesora del grado de Educación, podría hablarme un poco sobre la formación de los profesores de la UAB para la interculturalidad? ¿Existe una formación que prepare a los futuros profesores para trabajar, recibir niños y niñas de realidades distintas?

**Ibis:** No, no hay una preparación específica e intencionada para eso. Es un tema en algunas asignaturas, pero se queda en un análisis teórico, en una discusión en el plano hipotético. Hasta ahora no existe una formación competencial para afrontar esta situación. Nos estamos encontrando que cuando los estudiantes (futuros docentes) van a hacer sus prácticas en escuelas en que esto es una realidad incuestionable, tienen dificultades, están desconcertados, no están preparados para educar en la diversidad cultural, especialmente en los centros educativos con elevada presencia de alumnado de origen inmigrado, que no son pocos. Sencillamente piensan que la interculturalidad es problemática (ÁLVAREZ; MONTOTO, 2017). Es necesario cambiar esta actitud. Un contexto intercultural puede ser problemático, pero no es malo. Es una oportunidad para enriquecerse como persona y, como he dicho antes, enriquece a la educación, ante todo porque exige innovación y esfuerzo colectivo. Entonces, la idea de interculturalidad que puede tener cualquier estudiante que se gradúa de magisterio ahora, y que no ha pasado por esta experiencia de prácticas en escuelas multiculturales, es que los estudiantes inmigrados necesitan una atención especial, fundamentalmente, respecto al dominio de la lengua. Además, en general, existe el prejuicio de que todas las personas que vienen de fuera tienen deficiencias académicas. En realidad lo que existe es un desconocimiento por parte de muchos maestros que no se preocupan por saber de dónde son los alumnos, qué trayectos han hecho ellos y sus familias antes de llegar aquí.

Y algo curioso es que los docentes piensan que muchos alumnos son de otro país porque tienen muy visible su cultura de origen, ya sea por su aspecto o por la composición de su núcleo familiar, o por lo que sea; ellos piensan que son niños y niñas latinos, africanos, chinos etc. Y la realidad es que son catalanes, han nacido aquí y se sienten tan nacionales como todos. Sin embargo, por sus rasgos externos y tomando como referentes a las familias, los profesores piensan que estos los niños también son inmigrados y los tratan con este prejuicio. Así, consideran de antemano que necesitan ayuda, incluso sin haber constatado que tienen dificultad. Muchos de nuestros estudiantes de prácticas se han sorprendido del potencial que descubren los alumnos inmigrados cuando se resuelven la cuestión de la lengua. Respecto a otras competencias, estos alumnos se comportan igual o mejor, porque están muy motivados por salir adelante. Entonces, es lamentable la idea de que el inmigrado que llega aquí no conoce nada y que su educación es deficiente. No, no es así.

**Natassia:** Ellos parecen ver las diferencias culturales como algo deficitario cuando deberían ser tomadas como enriquecedoras en la educación. De mi parte, yo valoro la enseñanza de las lenguas oficiales para que de alguna manera los alumnos socialicen con los catalanes y españoles, y para quitar las barreras. Pero, por otro lado, reflexionando acerca de su explicación más profunda sobre esta situación, ¿qué sería lo más importante que deben tener en cuenta las escuelas, y por tanto los maestros, para que tenga lugar esa real acogida a las personas de distintas culturas?

**Ibis:** Interesarse por conocer su cultura. Si se generaliza y se atienden a todos como inmigrantes, sin preocuparse por sus particularidades, de entrada, provocamos que la persona se sienta ajena al contexto que “lo recibe” porque no ha tenido la oportunidad de partir de sus antecedentes (conocimientos previos, experiencias vitales). Y en la adolescencia esto puede ser más crítico. Estoy totalmente de acuerdo en que es importante, para donde vayas, el dominio de la lengua. No solo para facilitar la escolarización, sino para participar en la vida social más allá de la escuela. En el momento que eliminas la barrera de la lengua empiezas a acceder a muchas más cosas. También se accede aquí con el español, pero con el catalán tendrás más oportunidades; entiendes más cosas. Entonces, resumiendo y volviendo a tu pregunta anterior, creo que los docentes aun no tienen suficiente preparación para lidiar con la interculturalidad. Existen prejuicios y la mayoría considera que los alumnos de origen inmigrado presentan dificultades y carencias. No estamos visualizando lo que estas personas pueden aportar.

**Natassia:** Y como que no hay ninguna asignatura que tenga en cuenta esas cuestiones de gran importancia en ese contexto, los futuros maestros se quedan sin saber cómo actuar cuando se encuentran con esas particularidades...

**Ibis:** No, no existe. Se estudia el tema de las diferencias culturales, pero es necesario abogar por la interculturalidad. Estamos avanzando poco a poco, enseñando desde la experiencia que es lo más convincente.

**Natassia:** ¿Cuáles son las mayores dificultades y éxitos en el proceso de enseñanza de la formación docente?

**Ibis:** En la formación docente, el éxito podemos situarlo en que hemos conseguido que algunos estudiantes se hayan interesado por realizar las prácticas de final de carrera en centros educativos con elevada presencia de alumnado de origen inmigrado. En estas prácticas que duran todo un curso escolar, los estudiantes en prácticas junto con los maestros de las escuelas, diseñan e implementan proyectos innovadores para mejorar la educación de estos niños. Estamos documentando todo eso para divulgarlo. Recientemente hemos publicado un artículo (ALVAREZ; VELASCO; HUMANES, 2021) en el que demostramos que si prestamos atención a la cultura patrimonial de los escolares de origen inmigrado se facilita el aprendizaje de competencias básicas, que es el objetivo prioritario de la escuela. En estos proyectos hemos comprobado que los alumnos aprenden matemática, ciencias sociales, historia, lengua, cualquier material, poniendo en el centro la atención a sus referentes culturales. En el aula, y en toda la escuela, la interculturalidad entra por ahí. Observamos que cuando se realizan estos proyectos mejoran el clima del aula, las relaciones entre los niños y las relaciones con las familias. Los maestros nos refieren que crecen como personas y que enriquecen sus maneras de enseñar porque están aplicando metodologías que conllevan aprender el conocimiento en su contexto, a través de proyectos que le dan sentido a lo que se aprende y que promueven la creatividad. Entonces, al final, aunque requiere un gran esfuerzo, todos quedan contentos. Hay que publicar acerca de eso, hay que involucrar a más escuelas en este proceso. Hay logros, sí que hay... Las dificultades también son muchas, porque estos contextos son complicados y no sólo por la presencia de alumnado de origen inmigrado, también y, sobre todo, por las precarias condiciones socioeconómicas de la mayoría de las familias que lleva sus hijos a estas escuelas. Tenemos que acabar con la segregación escolar y mejorar también la formación de los docentes para trabajar en estos contextos.

**Natassia:** Profesora, ya hablaste algo sobre esto en la pregunta anterior, pero ¿puedes comentar un poco más acerca de la realidad de las escuelas primarias de Barcelona, considerando los alumnados oriundos de otras culturas, otros países, otros continentes? ¿Cuántas escuelas han trabajado con vosotros desde la UAB? ¿Todas las escuelas tienen estudiantes oriundos de distintos países?

**Ibis:** No, no, no, hay segregación escolar, esto es realmente un gran problema en Cataluña. Existen escuelas donde se concentran la mayoría de los estudiantes de origen inmigrado, hijos e hijas de clase obrera socialmente desfavorecidas. Estas escuelas están ubicadas, generalmente, en zonas periféricas de las ciudades y esto agudiza la marginalidad y la exclusión social. También tenemos escuelas multiculturales en la zona alta de Barcelona. Estas son escuelas a dónde van los hijos de los empresarios, de los futbolistas, los hijos de las familias con mucho dinero. Y en esas escuelas posiblemente encontramos más nacionalidades que en las escuelas públicas en las estamos trabajando nosotros, desde la UAB. Ellos están en su burbuja, allí no hay problemas. Estamos hablando de otra cosa. En esas escuelas de la zona alta los estudiantes están aprendiendo en inglés, quizá para estudiar después en los Estados Unidos o en otros países. Los profesores son de India, de Inglaterra, de todas partes. Esa es otra realidad. Existen pocas escuelas así y la mayoría son privadas que no reciben ninguna ayuda del estado. También tenemos lo que se conoce como escuelas concertadas, que también son elitistas, la mayoría de origen católico, como las escuelas fundadas por los Jesuitas o las Salesianas. Están escuelas, además de sus fondos propios, reciben ayuda del estado, como cualquier escuela pública. De este modo tienen más recursos. Pero igual que en las escuelas privadas, las familias que llevan sus hijos aquí tienen que pagar un poco más. Y un poco más es bastante, pues puede ser desde doscientos o trescientos euros al mes. En la escuela pública no pagas nada por la educación. Sin embargo, muchas familias autóctonas no quieren llevar sus hijos a escuelas donde asisten, en mayoría, los hijos de familias de origen inmigrado, de familias de clases obreras trabajadoras. Está claro que la segregación empieza en la escuela. Las familias llevan sus hijos a donde quieren, incluso si, para esto, cada día tienen que pasar cuarenta minutos en metro para llegar a una escuela que no está en su barrio y evitar así que sus hijos se relacionen con los niños de fuera. Yo conozco personalmente muchos casos.

Desde la UAB estamos trabajando en las escuelas públicas que lo están haciendo muy bien. Los maestros que están ahí han apostado por la educación intercultural y van descubriendo que no es un problema, que al contrario es una oportunidad. Además, constatan que las familias y los niños de origen inmigrado tienen unas expectativas altísimas respecto a la educación, y es lo mejor

que pueden tener. Si las familias tienen altas expectativas van a estar preocupadas porque todo vaya mejor. No solo desean que sus hijos pasen de grado, desean que sean los mejores; que triunfen en sus vidas. Desde la UAB apoyamos a estas escuelas porque queremos legitimar su trabajo y porque consideramos que son centros de excelencia para la formación inicial docente. Deseamos que más estudiantes, futuros maestros, vayan allí a hacer sus prácticas, porque estamos seguros de que van a aprender muchísimo. Felizmente, están llegando algunos estudiantes a la carrera de magisterio que son de origen inmigrado, por ejemplo, de Marruecos, que es un grupo grande dentro de la población de inmigrados en Cataluña y en España, en general. Y van a llegar muchos más si ayudamos a que todas estas personas tengan más y mejores oportunidades para su educación básica.

**Natassia: Como un puente a la cuestión anterior, me gustaría que usted contase un poco sobre su trabajo con el arte, la psicología y la educación en el proceso de enseñanza hacia la interculturalidad y para la intervención social. ¿Pensando en el arte, puedes aportarnos alguna experiencia con la literatura en su abordaje de trabajo?**

**Ibis:** Existen miles de experiencias. Estoy muy convencida de que el arte es un escenario para aprender. En primer lugar, porque lo que importa no es el objeto artístico, digamos, ni la modalidad artística. El arte es una manera de aproximarse al mundo a través de la vivencia, desde lo afectivo, lo motivacional, del pensamiento divergente... La sensibilidad va por delante de la creación del conocimiento. El arte nos presenta lo imaginado, lo deseado, lo que tú ves antes de que yo (el maestro) te diga que esto es tal cosa. Sería muy rico para la humanidad que aprendiéramos así, descubriendo el conocimiento desde nuestra percepción, desde la vivencia, con todo el cuerpo; a través de cualquier canal sensorial que se activan en las diferentes manifestaciones artísticas: visuales, musicales, el baile, la escultura, el cine... y por supuesto, también la literatura. El arte contiene todo: historia, literatura, geografía, lo que quieras. Lo emocionante es descubrir el conocimiento que está ahí, que, al pasar por la vivencia, deja de ser un objeto depositado y anquilosado en el tiempo, sino que se recrea y se actualiza, porque adquiere sentido. Por eso pienso que, tanto para los aprendizajes competenciales como para la socialización, conocer diferentes manifestaciones artísticas, aprender a través de diferentes manifestaciones artísticas, es un universo que desarrolla múltiples capacidades como la percepción, el pensamiento, la imaginación, el lenguaje. Y tiene mucho valor también para la socialización y para la educación cívica. No hace falta enseñar todo, simplemente abrir la puerta y generar esa sensibilidad: "¿Qué está pasando ahí?", "¿Qué hay en esa obra?", "¿Qué ves?". Esta entrada me parece ideal para construir conocimiento; es una manera de aproximarse al mundo y a la sociedad plural.

**Natassia: ¿Sería entonces el arte como punto inicial y final?**

**Ibis:** Exactamente, porque eso es un espacio de creación de principio a fin. Y es duro, implica muchísimo esfuerzo incluso a nivel cognitivo. No cabe pensar que aprender a través del arte es simplemente más divertido.

**Natassia: porque la sensibilidad también si aprende...**

**Ibis:** La sensibilidad es una actitud. Es necesario realizar un esfuerzo para ver algo en una obra artística y para concretar una idea imaginada. Primero, has de esforzarte por expresar lo que ves, lo que escuchas, lo que sientes y, después, viene el esfuerzo de convertir estas vivencias en conocimiento.

**Natassia: ¿Y cuál sería el puente con la Psicología?**

**Ibis:** Las emociones, las vivencias, las experiencias. Atribuir significado a lo vivido. Eso es. La construcción de significado en base a la experiencia, atribuir significado a lo vivido. "¿Qué pasó?", "¿Qué vimos?". Eso es un preconceito [no en portugués]. *Pre* algo. Y todo lo que ha hecho la humanidad se puede encontrar en el arte. Y, desde la psicología de la persona que aprende, es fundamental lo emocional, lo vivenciado, la experiencia; pero también interviene el pensamiento y el lenguaje. La expresión del pensamiento tiene lugar mediante diferentes modalidades de lenguaje: verbal y/o no verbal.

**Natassia: creo que muchos teóricos y/o profesores se olvidan del plano emocional, suelen quedarse más próximos de la discusión del desarrollo cognitivo cuando las dos cosas deberían caminar juntas...**

**Ibis:** Sí, totalmente de acuerdo. Los procesos cognitivos básicos, como la atención y la memoria, mejoran inmediatamente cuando presentas una propuesta de aprendizaje a través del arte. Ante todo, debes focalizar la atención. Y lo que se aprende desde la emoción perdura mucho más en la memoria. Cuando observamos clases en las que los docentes utilizan la metodología de aprender a través del arte, escuchamos mucho menos los llamados de atención que son muy frecuentes en las aulas: “¡chicos, atiendan!”, “recuerden que”... Todo esto fluye voluntariamente, porque es necesario atención para realizar con éxito el trabajo creativo.

Para ti que has estudiado literatura y lenguas, puedes ser muy interesante una experiencia de aprendizaje que descubrí con Doris Sommer, que se conoce como *Pre-Textos*. Doris es una profesora de lenguas y literatura romance en la Universidad de Harvard. Ella ha desarrollado muchos talleres para maestros y en uno en el que tuve la suerte de participar dijo esto de pronto: vamos a buscar en un texto de Foucault una figura retórica. Sinceramente, en ese momento yo no recordaba lo que eran las figuras retóricas y ella no lo explicó previamente. A nadie se le ocurrió preguntar que eran las figuras retóricas, pero todo mundo buscó las figuras retóricas y las encontramos en el texto, con la intención de dramatizarlas. Lo que hicimos fue muy divertido, dramatizamos figuras retóricas que otros compañeros tendrían que averiguar a qué parte del texto correspondía lo que estábamos dramatizando. Y aprendí acerca de figuras retóricas de una manera divertida. No te vas a olvidar de esto y nadie explicó nada. Quitamos esa parte expositiva e instructiva de la enseñanza que es tan pesada para todos.

Puedes hacer lo mismo para enseñar otras estructuras gramaticales básicas como el *sujeto* y *predicado*. Si ponemos el interés en comprender el texto encontrar el sujeto y el predicado puede ayudar a esto, en lugar de explicar de manera descontextualizada la función de estas estructuras gramaticales. Igual podría ser para explicar contenido de álgebra, de matemática, de lo que quieras. En el arte, en sus diversas manifestaciones, podemos encontrar estos contenidos integrados. Se trata, pues, de despertar curiosidad y de generar sensibilidad, interés. Por este camino se consigue más fácil la alfabetización básica como puede ser la lectura, la escritura, la aritmética, la geografía, etc. Te das cuenta de todo lo que te aporta el arte como vehículo para la construcción de conocimiento tácito, que, posterior a este trabajo experiencial y experimental, es más fácil de teorizar, de abstraer y de generalizar.

Y volviendo al papel de la literatura en el abordaje de la interculturalidad, algo que me gustaría remarcar es la importancia de la narración. Por ejemplo, en la construcción de la identidad, narrar las trayectoria de vida y lo imaginado, ayuda a construir ese mundo híbrido, a medio camino de todo, en el que habitamos las personas inmigradas. Es fundamental narrar eso, no tengo que explicarte a ti que eres especialista en este asunto. La narración contiene la experiencia y la emoción. Narrar nuestras historias nos aporta seguridad y permite compartir y expandir el conocimiento y la cultura.

Preguntabas si tenía alguna anécdota referida al uso la literatura... Pues sí, tengo algunas anécdotas inolvidables de experiencias que realizamos con maestras de escuelas multiculturales, cuando inicié mi trabajo en esta línea. Cuando sobrevino el fenómeno de la inmigración masiva y, junto con esto, la conformación de escuelas guetos, desde la universidad comenzamos a asesorar a maestros que estaban angustiados y muy estresados porque se sentían incapaces de gestionar el clima de aula con tal cantidad de niños y niñas con antecedentes migratorios. Pensamos que acudir a las familias podría ser útil. La idea fue la siguiente: vamos a trabajar con los cuentos infantiles, cuentos clásicos infantiles, vamos a invitar a familias a que aporten cuentos de sus países de origen, aquellos que pasan de una generación a otra. Alguien de la familia presentará el cuento a los niños del aula, previamente la maestra trabajará junto con la familia en la preparación, para intentar que el cuento (el texto y su narración) puedan posteriormente trasladarse al currículo para trabajar otros objetivos, a más largo plazo. Y hubo muchos voluntarios, fue una experiencia hermosa y hay muchas anécdotas. Te contaré dos que son muy curiosas.

**1ª anécdota:** En una clase de primero, teníamos un niño polaco que presentaba mutismo selectivo. Es decir, no hablaba nada, pero no presentaba problema de vocalización, ni sordera, nada físico. La causa era la ansiedad que le provocaba algunos contextos y en estas circunstancias se inhibía, se quedaba sin palabras.

Aquel niño y su maestra estaban sufriendo con esta dificultad, sin saber cómo superarla. Y resulta que su hermano, también polaco, por supuesto, dijo que él iba traer el cuento al aula con la condición de contarlo en su idioma. La maestra advirtió: "¿Cómo? Si explicas el cuento en polaco los niños no lo comprenderán. "Sí, sí, van a entender", respondió todo convencido. Era un adolescente, "[...] voy a escribir algunas palabras en la pizarra, traeré títeres [...] Vamos a conseguir que lo entiendan." Bueno, fue así como se empeñó en hacer el cuento en polaco y se presentó el día acordado a explicar el cuento a los niños de la clase de su hermanito. Y claro, cuando empezó el cuento los niños estaban excitados porque veían los títeres, pero no entendían nada. Y se pusieron muy nerviosos y empezaron a interrumpir: "No, no, habla mucho pero no se entiende. No se entiende nada". Y ahí fue donde tuvimos el regalo. De repente, el niño con mutismo (el hermanito del que presentaba el cuento) dijo: "Lo explico yo", en catalán. Eso hizo, sorprendentemente, en aquella situación para que su hermano no quedara mal frente a sus compañeros de clase. Obviamente, él se sabía el cuento que tenía que explicar porque era un cuento familiar. Y nadie se dio cuenta, ni la maestra, de lo que estaba pasando, todo el mundo estaba centrado en escuchar el cuento. Cuando acabó aquello la maestra se quedó perpleja, "¿Qué ha pasado?". Y yo le dije: "No digas nada. Continua." Y se acabó, el problema se resolvió por ese vínculo emocional que activó el cuento y su relato. Ahí está el gancho, quizá ambos estaban convencidos que los demás no debían perderse un cuento de su cultura que ha trascendido tanto. Y por algo será. Esta experiencia fue tremendamente importante porque, entre otras cosas, salvamos ahí una situación complicada.

**2ª anécdota:** La otra fue con una madre de Marruecos que nos dijo que el cuento que iba hacer era la *Caperucita roja* [traducción al portugués: Chapeuzinho vermelho], no sé en Brasil como se llama, es un cuento que se conoce en todo el mundo que todos los niños conocen. Eso le comentamos a esta mamá. Queremos un cuento de tu país. Pero ella dijo: "Es un cuento con muchas versiones, y yo quiero explicar este cuento". Bueno, como habíamos acordado que respetaríamos sus propuestas, aceptamos esta idea y así fue. Presentó a los niños el clásico cuento de la *Caperucita roja*. Pero pronto descubrimos que su interés en el cuento venía por otra parte. Ella había previsto que todas las niñas, mientras escuchaban el cuento, se colocaran un pañuelo que cubriera su cabello, igual que caperucita que era una niña muy valiente y usaba un pañuelo de color rojo porque le daba fuerzas. El asunto tenía que ver con el velo que llevan las mujeres de las culturas musulmanas (el hiyab) – ella dio otra mirada al velo. Nadie pudo decir nada porque [el velo] era algo bello y necesario. Y las niñas se pusieron sus velos y a partir de ese momento, probablemente todos empezaron a ver este atuendo de otra manera, cuyo uso dentro de la escuela estaba entonces prohibido. Las niñas (pre-adolescentes) que por norma de su cultura debían usar el velo, cuando llegaban a la escuela tenían que quitárselo en el baño, sin entender nada. Preguntamos a las maestras porque pensaban que se debía aceptar esta prohibición y dijeron que era lo mismo que permitir que los alumnos tuviesen un gorro en el aula. Y claro que no, no es lo mismo. Ellas tampoco estaban entendiendo nada. Eso fue más o menos en 2007. No hace tanto tiempo. Afortunadamente hubo presiones judiciales y movimiento social que ha parado esta represión. Recuerdo que una vez una niña llevaba el pañuelo y la maestra, delante de todos, pregunta: "Y tú, ¿por qué traes hoy el pañuelo?" (la maestra no sabía a partir de cuándo se empezaba a ponerlo el pañuelo en la cultura musulmana). La niña respondió "porque tengo frío". Y hacía un calor que te mueres, pero esa fue una salida fácil para no enfrentar a su maestra. Lo mismo hizo la madre que nos contó el cuento de Caperucita roja. Ella encontró una manera de sensibilizarnos a través de la literatura. No es el contenido del cuento el objeto crítico, sino todo el mensaje que podemos dar a través de esto.

**Natassia: Ibis has comentado acerca de la metodología de Pre-textos de Doris Sommer. ¿Puedes contarme un poco sobre su experiencia con esa metodología en las clases en la UAB? ¿Qué metodología es esta y cómo se relaciona con el arte y con el desarrollo humano?**

**Ibis:** Como te comenté antes, encontré esa metodología en un taller con la profesora Doris Sommer y pensé que podíamos llevarlo al currículo, expandirla. Después del taller de cuatro horas recibí toda la formación, un curso muy completo, para tener la experiencia en primera persona. Ahí vi que, esencialmente, lo que busca la metodología que ha creado Doris es que el conocimiento que está monopolizado en clases sociales, como la literatura clásica, la historia universal, etc., llegue a todos y no quede únicamente accesible a determinados grupos sociales. Doris insiste además que no hay que simplificar nada. Ella considera que la literatura clásica debe llegar a todos y hay que buscar una manera divertida para aprenderla, porque, añade, una persona no cambia de estatus social tan fácilmente si no tiene esa cultura ya que esa cultura también está asociada con la condición de clase. Entonces, eso es la primera condición: no simplificar, no se trata de simplificar el currículo. Están los clásicos de literatura ahí hace

mucho tiempo, como están los clásicos de la filosofía. Y todo esto tiene mucho valor histórico y social, como el texto de Foucault que nos propuso trabajar en el taller donde conocí esta experiencia. Esta literatura contiene un conocimiento que se puede actualizar en cualquier momento y en cualquier lugar.

La manera de acercarse a ella, para Doris, es a través del arte, de diferentes manifestaciones, no importa cual. Puede ser a través de la pintura, de la poesía, de la música, por ejemplo, musicalizar un poema. Y la música puede ser contemporánea para una obra del siglo XIX. Porque el arte contiene significado que se debe descubrir y reinterpretar, si no, no tiene ningún sentido. Y por todo esto, a mí me pareció una idea genial. Esa es una manera de alfabetización, no en el sentido de la lectura y escritura sencillamente aprender a leer y escribir, sino la lectura y la escritura como herramientas básicas conectadas con la educación cívica, para conseguir mayor participación ciudadana de todas las personas en la transformación de la sociedad. Esa es la idea de Doris Sommer, de la Agencia cultural (página web: <https://www.culturalagents.org/>), institución que ella fundó desde la cual está diseminando por el mundo esta otra manera de aprender y de participar en la política social. Cada persona que recibe esta formación se compromete a formar a otras. Doris les llama "los tejedores". Asimismo, los lugares donde se realizan esos talleres van incorporando nuevas maneras de aprender, basadas en las prácticas de la cultura tradicional, como la lectura de tabaquería (procedente de Cuba) o la literatura de cordel, en Brasil. Aprender a través de las tradiciones junto con el arte es emocionante. Personalmente, se me ocurrió probarlo en la asignatura que enseñé en la universidad con la intención de facilitar la comprensión de conceptos que son difíciles de entender. Pensé que, si entramos en el contenido académico de otra manera, por ejemplo, a través del dibujo, de fotogramas, etc., podemos facilitar la elaboración de sentido y de significados. Estamos ensayando y así ha sido, por eso me gusta la metodología.

Y, además, porque evita que alguien piense que sabe más que otro, incluso ni el docente. En las actividades de aprendizaje basadas en la metodología Pre-textos no hay alguien que sepa más que el otro porque es una manera de aprender desde la democracia. Tú puedes hablar una vez e invitas a "tus vecinos" (compañeros de la clase) a que participen. Es un trabajo colaborativo para construir conocimiento entre todos. También propone irse por las ramas, como una vía para ampliar el conocimiento. Es parte de la metodología concebir la oportunidad de consultar otras fuentes de conocimiento, irse por las ramas, salirse del tema y regresar al grupo con nuevas ideas extraídas de otros textos, incluida la prensa. Y así tiene lugar la construcción de conocimientos y el aprendizaje desde diferentes formatos y mediante diferentes maneras para expresar el pensamiento, rigurosamente. De este modo los estudiantes ponen el conocimiento en contexto. Es una manera de conseguir que el conocimiento tenga sentido. Así, el docente no es el único que instruye, todos pueden aportar conocimientos. Doris también insiste en eso. Cualquier persona puede decir algo que tú no has pensado. Y esto fomenta la admiración y la participación. Celebrar el conocimiento y pasárselo bien.

**Natassia:** ¿Hay alguna investigación que apunten la efectividad de esa práctica metodológica?

**Ibis:** No, aun no. Por ahora está siendo un proyecto más bien práctico para tratar que la literatura llegue a todos. El esfuerzo está en difundir y extender esta manera de aprender a través del arte, principalmente en la educación no formal.

**Natassia:** Al hablar sobre arte y desarrollo humano nos acordamos del psicólogo ruso Lev Vygotski, autor de *Psicología del Arte*, teórico con el que usted tiene gran familiaridad. Considerando esto, ¿cómo crees que la base vygotskiana puede ayudar en el proceso de reflexión sobre arte, educación y desarrollo humano? Si eso es posible, me gustaría que usted hablase también un poco sobre cómo se comprenden actualmente las ideas de Vygotski y sus principales contribuciones a la educación y a la psicología.

**Ibis:** Efectivamente, las ideas de Vygotski están en la raíz de todo lo que hemos hablado aquí. Por destacar alguna, diría que es básico su idea de cultura entendida como significados compartidos. Esta idea conecta con la concepción del arte. En su libro *Psicología del Arte* aparecen sus postulados sobre la relevancia de las emociones y de las experiencias en el desarrollo humano. Todas las ideas vygotskianas sobre el desarrollo humano de algún modo remiten a la cultura, donde encontramos las *herramientas*, los *signos*, la *simbolización*, así como el *papel de las emociones y de la socialización*. Específicamente con respecto al arte, una contribución de Vygotski fue revelarnos que el arte, a través la simbolización y de la emoción, ofrece la posibilidad de comunicarnos en otro lenguaje. En este libro sus reflexiones van por ahí. Estas ideas se han trasladado al ámbito de la enseñanza y de la educación, y perduran.

**Natassia: Incluso el propio Vygotski empezó sus estudios con el interés en la psicología del arte y antes de fallecer volvió al interés en esa discusión.**

**Ibis:** Exacto, son ideas muy vigentes porque el arte contiene formas especiales de alfabetización. La creatividad surge del pensamiento divergente, de la imaginación y de las vivencias. Esta teoría ha llamado la atención muchos psicólogos que han desarrollado las ideas de Vygotski en diversos ámbitos educativos y sociales, siempre que se conecte con la cultura y con la vida de las personas.

**Natassia: ¿Podrías socializar algunos neovygotiskianos de España o de Cuba que valdría conocer sus trabajos?**

**Ibis:** Pienso en primer lugar en Fernando González Rey psicólogo cubano recién fallecido y que vivió sus últimos años en Brasil. González Rey nos dejó mucha literatura relacionada con ideas vygotiskianas que él desarrolló alrededor del concepto de subjetividad y de sujeto psicológico. Estas ideas son muy conocidas en Cuba, y pienso que también en Latinoamérica. Aquí, en España, puedo mencionar a la profesora Pilar Lacasa que ha promovido muchísimo las ideas de Vygotski sobre cultura y desarrollo humano. Tú conoces también a Pablo del Río y a Amelia Álvarez, que han trabajado también con las ideas de Vygotski sobre el papel del arte. Hay muchos más, por mencionar algunos acá en Cataluña, destaco al profesor Moisès Esteban-Guitart (Universitat Girona) y José Luis Lalueza, de la UAB que junto con algunos psicólogos estadounidenses han introducido ideas vygotiskianas en la investigación educativa en nuestro contexto.

**Natassia: Muchas gracias, Ibis, por compartir los nombres de esos estudiosos de Lev Vygotski. Por fin, y trayendo otras cuestiones actuales a nuestra conversación, ¿cómo ha sido el trabajo con la enseñanza en Barcelona – en el ámbito escolar y académico – en la pandemia? ¿Cuáles fueron/son los desafíos en esta realidad? ¿Hubo sorpresas y aprendizajes en esta situación? ¿Debemos desarrollar el proceso de enseñanza por los medios remotos? ¿Cómo sigue la formación en 2021?**

**Ibis:** Esto fue sobrevenido. Como fue sobrevenido, no estábamos preparados y al inicio tuvimos resistencia y, mientras se pudo, mantuvimos la presencialidad con muchas restricciones, con distancia y con todas las medidas preventivas que se establecieron como normativa. Hay que reconocer que no fue una buena experiencia. Para mí, esta manera de trabajar planteó muchas limitaciones porque estar en el espacio presencial no era suficiente para interrelacionarse. No podíamos trabajar juntos. Rápidamente las circunstancias nos obligaron a hacer toda la docencia en línea. Fue mejor, pero costó aceptar este nuevo contexto para comunicarse porque no teníamos preparación para usar la tecnología para este propósito. Es cierto que tenemos plataformas que lo facilitan, pero ni los profesores ni los alumnos estábamos preparados para hacer esta mudanza. Personalmente pudiste constarlo en tu estancia con nosotros en este tiempo. Por ejemplo, fue bien difícil comunicar si los alumnos no encendían las cámaras o no hablaban durante la clase en Zoom. Sí no tienes reacciones, a través de las caras, de las miradas... no puedes hacer seguimiento, no hay *feedback* sobre lo que está pasando con tu discurso y cuesta mucho gestionar el proceso comunicativo que ocurre durante la enseñanza. Probamos proponer actividades para grupos más pequeños en las plataformas que lo permitían y ahí descubrimos que había más disposición a “dar la cara”. Y esta alternativa fue buena porque limitó las clases magistrales que en formato presencial podrían durar hasta una hora y media. Tuvimos que innovar por fuerza. Por ejemplo, comencé a preparar pequeñas presentaciones de veinte minutos o media hora, máximo, que se debían visualizar antes de las clases. Así, durante el tiempo de clases en línea trabajamos en pequeños grupos, supervisando o desarrollando tareas previas que permitieron mayor intercambio y más participación. De modo que lo fue una dificultad inicial, debido a la pandemia, se convirtió en una ganancia. Por lo menos esa fue mi experiencia. Una dificultad que creo que todavía no hemos superado tiene que ver con la evaluación. En mi caso no tanto, porque se pueden consultar materiales, pero en la mayoría de las asignaturas eso no está permitido y suponen muchísimo estrés para todos. En la enseñanza primaria afortunadamente no cerramos las escuelas. Solo al principio, por poco tiempo. Se abrieron en cuanto se pudo porque se consideró que la socialización es muy importante para los niños. Para todas las personas esta restricción ha sido lo más difícil de llevar.

**Natassia: Con eso percibimos la importancia que tiene la dimensión presencial, del cuerpo. ¿Qué piensas tú sobre eso?**

**Ibis:** Sí, por supuesto, socializar es condición humana. Una ventaja de la comunicación y de la enseñanza en línea es que todo puede quedar registrado y puedes reproducirlo o reutilizarlo, si lo deseas o si lo necesitas. Pero la parte afectiva, el intercambio humano se ve muy limitado con la pantalla y con las herramientas que tenemos a nuestra disposición. Con todos los avances que ha traído el teletrabajo y la educación a distancia en la era pandémica es posible que cambiemos nuestra manera de comunicarnos. Esto también es una nueva cultura que nos acabará influenciando. No sabemos aún como va a seguir.

**Natassia: No, no sabemos. Ibis, muchas gracias por concederme esa entrevista, muchas gracias por sus aportaciones y por la paciencia en contestar todas las preguntas. Ojalá nos encontremos nuevamente en otro momento, en un contexto no pandémico.**

## REFERENCIAS

ALVAREZ, I. M.; WEISE, C.; VALL, B.; GONZÁLEZ, M.; MORODO, A.. How do primary education trainee teachers perceive educational psychology? *Teachers and Teaching*, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 81-94, 20 set. 2017. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2017.1379388>. Acceso: 14 jul. 2021.

ALVAREZ, I. M.; MARTÍNEZ, M. L. Improving preservice teachers' scientific argumentative writing through epistemic practices: a learning progression approach. *Journal of Education For Teaching*, [S.l.], v. 45, n. 2, p. 169-185, 18 nov. 2018. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2018.1548172>. Acceso: 14 jul. 2021.

ÁLVAREZ, I. M.; SCHNEIDER, B. H.; CARRASCO, C. V. School Adjustment and Friendship Quality of First - and Second-Generation Adolescent Immigrants to Spain as a Function of Acculturation. *Journal of Adolescent Research*, [S.l.], v. 31, n. 6, p. 750-777, 27 jul. 2016. SAGE Publications. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558415592179>. Acceso: 18 jul. 2021.

ÁLVAREZ, I. M.; MONTOTO, I. G. Teachers' intercultural competence: a requirement or an option in a culturally diverse classroom?. *International Journal of Inclusive Education*, [S.l.], v. 22, n. 5, p. 510-526, 14 set. 2017. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1377298>. Acceso: 14 jul. 2021.

ALVAREZ, I. M.; VELASCO, M. M.; HUMANES, P. R. Linking curriculum content to students' cultural heritage in order to promote inclusion: an analysis of a learning-through-the arts project. *International Journal of Inclusive Education*, [S.l.], p. 1-16, 17 mar. 2021. Informa UK Limited. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2021.1900425>. Acceso: 14 jul. 2021.

CULTURAL AGENTS. Platform for academics, artists, community leaders, and active citizens in general. Boston. Disponible en: <https://www.culturalagents.org/>. Acceso en: 22 nov. 2021.



Recibido el 17/06/2021. Aceptado el 05/11/2021.

# F Ó R U M

# L I N G U Í S T I C O

APRESENTAÇÃO | DOSSIÊ

## HISTÓRIA DO PORTUGUÊS: CRONOLOGIAS E MUDANÇAS LINGUÍSTICAS

VOLUME 18, NÚMERO 3, JUL/.SET. 2021

ORGANIZAÇÃO:

PAULO OSÓRIO\*

Universidade da Beira Interior (Portugal)

A proposta de organizar este dossiê temático partiu de um convite direto do Editor da Revista, a quem desde já agradeço, muito embora o seu programa seja da minha inteira responsabilidade. Pretendi, deste modo, organizar um dossiê no âmbito da História da Língua Portuguesa (incluindo PB e PE) à luz dos fenómenos de mudança linguística preconizados pela Linguística Histórica, na certeza de que os estudos diacrónicos constituem, a meu ver, uma parte central no complexo fenómeno de descrição das línguas naturais e gozam, no momento, de grande interesse por parte dos linguistas<sup>1</sup>. Acresce, igualmente, que o surgimento de estudos neste domínio científico é sempre muito enriquecedor, porque contribui para aprimorar teorias e metodologias neste campo de investigação que aliás, por se tratar do estudo de fases pretéritas da língua, exige alguns cuidados específicos. Com efeito, a análise de estádios linguísticos não contemporâneos “[...] não pode contar com a experiência e a observação directa do linguista, mas apenas com os dois clássicos métodos conjecturais da **reconstrução** desses estados, baseada na comparação entre as variedades

---

\* Professor Catedrático da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, Covilhã (Portugal).  
Identificador Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6009-6970>. E-mail: [pjtrso@ubi.pt](mailto:pjtrso@ubi.pt).

<sup>1</sup> Afirma Maia (1995, p. 3): “Nesta viragem de século, quando a Linguística histórica volta a ocupar uma posição de primeiro plano, depois de várias décadas de predomínio da linguística sincrónica, ela tem vindo progressivamente a integrar novos conceitos teóricos, nomeadamente os que são peculiares de duas disciplinas linguísticas relativamente recentes, a Sociolinguística e a Pragmática”.

contemporâneas deles geneticamente decorrentes, e da exploração das **fontes escritas** produzidas na época que é objecto de atenção.” (CASTRO, 1991, p.173).

Com a intenção de se conseguir cada vez mais datações de fenômenos linguísticos do passado e uma cada vez mais rigorosa periodização, selecionamos, com a ajuda de uma comissão científica de especialistas constituída para o efeito, os contributos que, de algum modo, tivessem como escopo o estudo das cronologias de diversos fenômenos linguísticos. Só com um número significativo de fenômenos singulares estudados, podemos, com efeito, chegar paulatinamente a uma periodização da língua portuguesa segura e com os enquadramentos cronológicos *a quo* e *ad quem* bem determinados. Convém referir também que muitos dos filólogos que, no início do século XX, procederam ao estabelecimento dos períodos da história da língua portuguesa nem sempre adotaram critérios exclusivamente linguísticos. Sublinhou-se, assim, neste dossiê, a necessidade de publicação de estudos que fossem dirigidos a uma análise linguística.

Foi igualmente nosso objetivo, não restringirmos o enquadramento teórico das propostas submetidas, de modo a não colocar quaisquer limites no tipo de descrições linguísticas efetuadas, cabendo assim total liberdade aos autores. Na verdade, por vezes, há uma barreira entre *teoria* e *descrição linguística*:

[...] tout décalage entre théorie linguistique et pratique descriptive révèle - comme nous avons essayé de la montrer - une lacune ou une inadéquation. C'est en cela que toute étude ponctuelle a des implications pour la théorie ou une «moralité» de portée générale comme dit Martinet; elle invite le chercheur à apprécier les limites de la validité de sa théorie et à concevoir des moyens d'en combler les lacunes. (MAHMOUDIAN, 1990, p. 75-76)

O dossiê é constituído por seis artigos, pela seguinte ordem de apresentação:

- *A apócope do /r/ em infinitivos verbais na escrita do Facebook: mudança linguística em processo?*, de Camilla da Silva Mendes e Thiago Soares de Oliveira;
- *O (o) caso do voseio português do Nordeste Trasmontano*, de Manuel Duarte João Pires;
- *A expressão de resultado do conector daí que: mudança linguística em perspectiva funcional centrada no uso*, de Ana Beatriz Arena e Ana Cláudia Machado Teixeira;
- *Sobre a incoatividade dos verbos terminados em -ECER em português*, de Rui Pereira;
- *Novos elementos para a periodização do português no Brasil*, de Williane Silva Corôa;
- *De marcador discursivo refrecedor-enunciativo a interjeição sintomática: mudança construcional na pós-paradigmatização de espera aí e espera lá*, de Flávia Saboya da Luz Rosa.

Todos os trabalhos selecionados se integram plenamente neste dossiê, porque, cada um, a seu modo, trata da problemática da mudança aplicada a um determinado fenômeno e com o recurso a um *corpus* específico para análise. Deste modo, estamos no domínio da Linguística Histórica, pois esta área tem como objeto de estudo precisamente a mudança linguística, na certeza de que a perfeita compreensão do PE e do PB contemporâneos exige, naturalmente, que se conheça o seu percurso histórico.

O artigo *A apócope do /r/ em infinitivos verbais na escrita do Facebook: mudança linguística em processo?* aborda, à luz da Linguística Histórica, a apócope do /r/ em construções perifrásticas (com infinitivos verbais), por se tratar de um fenômeno linguístico com muita produtividade na oralidade do PB. Os autores concluem que “[...] embora a norma-padrão resista às mudanças comuns a qualquer língua viva, vislumbrou-se a possibilidade de que a apócope do /r/ em infinitivos verbais chegue a compor o rol normativo gramatical da língua futuramente, apesar de ser difícil prever a época de tal suposto registro, mas tendo claro que a ocorrência de tal metaplasmo já deixa marcas na escrita do português brasileiro”.

O texto *O (o) caso do voseio português do Nordeste Trasmontano* analisa as formas de tratamento (nomeadamente de voseio) no Nordeste Trasmontano português, tomando como enquadramento os pressupostos da mudança linguística e optando pela aplicação de uma entrevista com dez informantes para a recolha de dados. O autor conclui que este fenômeno “[...] constitui uma

forma de tratamento única (e desconhecida) na língua portuguesa. O seu uso circunscreve-se a algumas localidades fronteiriças do Nordeste Trasmontano e tem origens dúbias que alguns autores associam ao português antigo, mas também ao mirandês ou a dialetos asturo-leoneses. A inexistência de reciprocidade, o pronome *vós* é usado apenas unilateralmente, e o facto de a idade do interlocutor ser um factor determinante no momento de escolher esta forma de tratamento, constituem características singulares e diferenciadoras, por exemplo, do voseio usado no espanhol americano”.

Na investigação intitulada *A expressão de resultado do conector daí que: mudança linguística em perspectiva funcional centrada no uso*, as autoras estudam a mudança linguística do funcionamento do conector *daí que*, à luz do escopo epistemológico da “linguística funcional centrada no uso”, através de um extenso *corpus* constituído por textos escritos de vários períodos da língua (desde o arcaico ao contemporâneo) obtidos através *Corpus* do Português, do *Corpus* Tycho Brahe, do *Corpus* Brasileira e de *Domínio Público*. Concluem as autoras que “[...] o conector *daí que* vem, ao longo do seu processo de mudança linguística, sua construcionalização, apresentando alguns fenómenos que assumimos como micropassos da mudança, vinculados aos contextos de uso, conforme preceitua Diwald (2006)”.

Rui Pereira, no estudo *Sobre a incoatividade dos verbos terminados em -ECER em português*, contempla um fenómeno morfológico (incoatividade dos verbos terminados em *-ecer*) em cinco verbos: *adormecer*, *amanhecer*, *amarelecer*, *apodrecer* e *endurecer*. O autor procura “[...] averiguar em que medida este proclamado valor aspetual dos verbos terminados em *-ecer* se encontra atestado no português contemporâneo ou em alguma(s) das fases pretéritas da nossa língua”, servindo-se do CIPM (*Corpus* Informatizado do Português Medieval da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa) e de obras lexicográficas editadas no século XVI e seguintes. O autor conclui que “[...] os verbos em *-ecer* não possuem, na sincronia atual, um valor semântico-aspetual que os oponha de forma clara aos restantes verbos denominais e deadjetivais construídos em português. De facto, verbos que manifestam outros esquemas de construção (e.g. *azedar*, *alargar*, *encurtar*, *esfriar*, *amenizar*, *intensificar*) competem com eles na expressão da incoatividade e da causatividade”.

No artigo *Novos elementos para a periodização do português no Brasil*, a autora apresenta um estudo de sintaxe diacrónica (nomeadamente ao nível de colocação dos clíticos) segundo os contributos da gramática generativa, estudando, assim, para o efeito “[...] 283 cartas escritas ao Rei por 07 escrivães brasileiros, ao longo do século XVII, que totalizam 120.049 palavras e 2.592 sentenças”. Williane Silva Corôa conclui que os seus dados “[...] apontam para um processo de diferenciação que começa já no século XVII. Como examinamos apenas dados do século XVII, não podemos afirmar nada sobre a sintaxe dos clíticos ao longo do século XVIII, mas sabemos, a partir de pesquisas já realizadas (Cf. Carneiro, 2005; M. A. Martins, 2010) que, ao longo do século XIX, há um intenso processo de *competição de gramáticas* (diglossia sintática), em que os padrões das gramáticas do PCL, do PB e do PE são refletidos nos textos escritos por brasileiros».

Por fim, o texto *De marcador discursivo refrador-enunciativo a interjeição sintomática: mudança construcional na pós-paradigmatização de espera aí e espera lá* trata, em conformidade com os pressupostos da “linguística funcional centrada no uso”, das microconstruções *espera aí* e *espera lá*, servindo-se a linguista do *Corpus* do Português, do *Corpus* Tycho Brahe, do *Diário do Congresso Nacional* e do Acervo digital da revista *Veja*. A autora aponta que encontrou “usos das microconstruções *espera aí* e *espera lá* em função marcadora discursiva a partir do século XIX e em função interjetiva a partir do século XX. Por conta das diferenças encontradas para o uso interjetivo no estágio de pós-paradigmatização de *espera aí* e *espera lá*, propomos, inicialmente, a seguinte classificação organizacional: i) pós-paradigmatização de grau um e ii) pós-paradigmatização de grau dois. A primeira está relacionada aos usos interjetivos de *espera aí* e *espera lá* em âmbito discursivo, de modo que os construtos assim enquadrados são chamados de marcadores discursivos interjetivos. A segunda está associada aos usos interjetivos aplicados a situações extralinguísticas, sendo os construtos com tais características chamados de interjeições de situação”.

Em suma, propostas de periodização linguística só podem ser levadas a bom termo, graças a protocolos metodológicos rigorosos. Em muitos destes textos, foram utilizadas metodologias estatísticas, apoiadas em meios informáticos seguros, carreando os autores para uma tentativa de descoberta de novos caminhos na análise de questões de Linguística Histórica. Tal tarefa só foi possível, uma vez que parte das investigações aqui descritas recorreram a um *corpus* extenso, pois há circunstâncias “[...] em que só uma análise exaustiva permite utilizar argumentos insuspeitados, como é o caso, por exemplo, do argumento estatístico” (CASTELEIRO, 1981,

p. 439-440). A utilização de diferentes enquadramentos teóricos favorece que estes se possam integrar e prosseguindo o raciocínio de Castro (1991, p. 7): “[...] ajudam a matizar, expandir e reclassificar a nossa compreensão interior do grande organismo cultural que é a língua portuguesa, é, no fundo, uma atitude típica da romanística”.

## REFERÊNCIAS

CASTELEIRO, J. M. *Sintaxe transformacional do adjectivo. Regência das construções completivas*. Lisboa: INIC, 1981.

CASTRO, I. *Curso de história da língua portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 1991.

MAHMOUDIAN, M. Linguistique et sociolinguistique. *La Linguistique*, v. 26, fasc. 2, p. 47-76, 1990.

MAIA, C. Sociolinguística histórica e periodização linguística. Algumas reflexões sobre a distinção entre "português arcaico" e "português moderno". Separ. da revista *Diacrítica*, Braga, n.10, 3-30, 1995.



Recebida em 15/11/2021.

# A APÓCOPE DO /r/ EM INFINITIVOS VERBAIS NA ESCRITA DO FACEBOOK: MUDANÇA LINGUÍSTICA EM PROCESSO?

LA APÓCOPE DE /R/ EN INFINITIVOS VERBALES EN LA ESCRITURA DE FACEBOOK: ¿  
CAMBIO LINGÜÍSTICO EN PROCESO?

THE APOCOPE OF /R/ IN VERBAL INFINITIVES IN FACEBOOK WRITING: LINGUISTIC  
CHANGE IN PROCESS?

**Camilla da Silva Mendes\***

Colégio Centro de Estudos Britto e Vitoi

**Thiago Soares de Oliveira\*\***

Instituto Federal Fluminense | Universidade da Beira Interior

RESUMO: Neste artigo, desenvolvido sob orientação teórica da Linguística Histórica, partiu-se do pressuposto de que a ocorrência da apócope do /r/ nos infinitivos verbais é uma tendência observada na oralidade do português brasileiro, sendo considerada um resultado do contato da língua portuguesa com o elemento africano trazido para o Brasil no período colonial. A partir disso, pretendeu-se compreender a influência da língua falada sobre a língua escrita com o fito de investigar se se trata de um caso de mudança linguística em processo. Para isso, adotaram-se como *corpus* os comentários de usuários da Rede Social Facebook em publicações jornalísticas nas páginas G1, R7 e SBT Jornalismo. Após análise qualitativa dos dados coletados em pesquisa documental, foi possível observar a apócope do /r/ em construções perifrásticas, apontando para a influência da língua falada sobre a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística histórica. Mudança Linguística. Apócope em infinitivos verbais. Facebook.

---

\* Especializanda em Língua Latina e Filologia Românica pela Faculdade Única. Licenciada em Letras pelo Instituto Federal Fluminense. Professora no Colégio Centro de Estudos Britto e Vitoi, atuando na educação básica com as disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. E-mail: [camillamendes12@hotmail.com](mailto:camillamendes12@hotmail.com).

\*\* Pós-Doutor em Letras pela Universidade da Beira Interior. Professor do Instituto Federal Fluminense, atuando na Licenciatura em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: [so.thiago@hotmail.com](mailto:so.thiago@hotmail.com).

RESUMEN: En este artículo, desarrollado bajo la orientación teórica de la Lingüística Histórica, se asumió que la ocurrencia del apócope de /r/ en infinitivos verbales es una tendencia observada en la oralidad del portugués brasileño, siendo considerada como resultado del contacto del idioma portugués con el elemento africano traído a Brasil en el período colonial. A partir de esto, se pretendió comprender la influencia de la lengua hablada sobre la escrita para investigar si es un cambio lingüístico en proceso. Para eso, se adoptarán como *corpus* los comentarios de los usuarios de la red social *Facebook* en publicaciones periodísticas en las páginas G1, R7 y SBT Jornalismo. Después del análisis cualitativo de los datos recolectados en la investigación documental, fue posible observar la apócope de /r/ en construcciones periféricas, apuntando a la influencia del lenguaje hablado en la escritura.

PALABRAS CLAVE: Lingüística Histórica. Cambio lingüístico. Apócope en infinitivos verbales. *Facebook*.

ABSTRACT: In this paper, developed under the theoretical guidance of Historical Linguistics, it was assumed that the occurrence of apocope of /r/ in verbal infinitives is a trend observed in the orality of Brazilian Portuguese, being considered as a result of the contact of the Portuguese language with the African element brought to Brazil in the colonial period. From this, it was intended to understand the influence of the spoken language on the written language in order to investigate whether it is a case of linguistic change in process. For this purpose, we adopted as a *corpus* the comments from Social Network Facebook users in journalistic publications on pages G1, R7 and SBT Jornalismo. After qualitative analysis of the data collected in documentary research, it was possible to observe the apocope of /r/ in peripheral constructions, pointing to the influence of the spoken language on writing.

KEYWORDS: Historical Linguistics. Linguistic change. Apocope in verbal infinitives. Facebook.

## 1 INTRODUÇÃO

A apócope (ou queda) do /r/ nos infinitivos verbais configura-se como uma forte tendência na oralidade do português brasileiro, conforme apontam os estudos de Callou, Leite e Moraes (1998), Lopes e Callou (2004) e Schwindt e Chaves (2019). No entanto, apesar de se tratar de um fenômeno comum nos dias de hoje, tal ocorrência não é de origem recente.

Na verdade, o apagamento do /r/ final dos verbos no infinitivo foi observado como um recurso estilístico que representava, de forma escrita, o linguajar dos escravos em peças de teatro do século XVI, como as de Gil Vicente, enquanto que, no português brasileiro, tal ocorrência pode ser considerada uma herança africana, tendo em vista que a apócope do /r/ foi observada na estrutura fonético-fonológica das línguas<sup>1</sup> dos negros africanos trazidos como escravos para o Brasil durante o período colonial, no século XVI, mesma época em que as peças teatrais europeias registravam a ocorrência. Tal consideração mostra que esse fenômeno pode partir da modalidade falada para a escrita.

Nesse sentido, esta pesquisa, que se circunscreve de forma geral na seara da Linguística Histórica (doravante LH), objetiva, após breve retomada da origem do fenômeno da apócope do /r/ em infinitivos verbais, a analisar a ocorrência nos comentários da Rede Social Facebook, mais precisamente nas páginas G1, R7 e SBT Jornalismo, além de investigar o processo de inserção desse fenômeno na escrita digital do português brasileiro, haja vista o surgimento dessa modalidade com o advento da internet e da comunicação em rede. A intenção, de forma específica, é investigar se se trata de um caso de mudança linguística em processo. Para isso, foram utilizados como *corpus* os registros escritos de usuários que interagem por meio de comentários na Rede Social Facebook.

Como uma língua viva é uma entidade mutável, heterogênea e dinâmica, podendo ser caracterizada como aquela que é usada como instrumento contínuo de comunicação entre os indivíduos (COSTA, 1996), compreende-se que esse dinamismo justifica o fato de as línguas humanas mudarem com o passar do tempo, processo denominado mudança linguística que, conforme Faraco (2006), é o objeto de estudo da LH, campo da Linguística cujo foco visa tratar das mudanças que ocorrem nas línguas em diversos níveis ao longo do tempo (MATTOS; SILVA, 2008).

Partindo disso, Faraco (2006) aponta que essas mudanças oriundas da fala, como é o caso do fenômeno investigado nesta pesquisa, podem vir a fazer parte da modalidade escrita da língua a depender de uma escala progressiva que parte da fala para a escrita. No

<sup>1</sup> Conforme Pessoa de Castro (2005), o banto foi o conjunto de línguas africanas mais influente no processo de interação entre línguas no Brasil.

entanto, nem todas as mudanças ocorridas na língua falada chegam a esse último estágio, o que leva à seguinte questão-problema: A ocorrência da apócope do /r/ nos infinitivos verbais, uma tendência antiga e atual apontada, respectivamente, por Aragão (2010, 2011) (ao tratar do fenômeno como herança africana) e Callou, Leite e Moraes (1998) (ao tratar do fenômeno na oralidade do português brasileiro), pode ser vislumbrada na escrita das Redes Sociais? A hipótese é de que, possivelmente, o processo de apócope do /r/ nos infinitivos encampa marcas na escrita de indivíduos os quais utilizam o espaço digital como campo expositivo de suas ideias, uma vez que o processo de mudança linguística parte da fala e, aos poucos, pode se refletir na escrita. Nesse caso, seria, nos termos desta pesquisa, uma influência da oralidade sobre a escrita.

Assim sendo, não se pretendeu esgotar as possibilidades a partir das quais o assunto pode ser abordado, especialmente porque o tema tem sido discutido por alguns autores ao longo dos anos. Na verdade, o contributo deixado foi a reunião de informações que puderam indiciar como o fenômeno da apócope tem sido encontrado em registros escritos na atualidade, mais precisamente na escrita da Rede Social Facebook.

## 2 BREVE APANHADO SOBRE O CONCEITO DE APÓCOPE E SUA OCORRÊNCIA COMO FENÔMENO HISTÓRICO

### 2.1 A SUPRESSÃO DE FONEMA(S) AO FIM DO VOCÁBULO NO PORTUGUÊS

A apócope é um fenômeno que compõe o conjunto de transformações fonéticas que sofrem as palavras durante a evolução (COUTINHO, 1974). Os chamados metaplasmos (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984; BAGNO, 2007, 2012; VIARO, 2013; XIMENES, 2003) fizeram parte da transição do latim (vulgar) ao português atual com certa regularidade, levando à implementação de um padrão de ocorrências. Apesar de serem fenômenos fonéticos, essas transformações se refletem na estrutura das palavras, conforme aponta Bagno (2007b), o que indica que um processo iniciado na oralidade resultou em alteração na morfologia dos vocábulos, configurando uma mudança linguística que foi capaz de chegar ao último estágio, como aponta Faraco (2006). A título de exemplo, segue a Figura 1:

**MARE > MAR\_**  
**AMAT > AMA\_**  
**MALE > MAL\_**

**Figura 1:** Apócope na passagem do latim para o português

**Fonte:** Elaboração própria

A observação dos registros escritos da língua desde o latim mostra a regularidade com que as palavras se transformam, tornando-se possível antecipar algumas possíveis alterações que podem vir a fazer parte do cotidiano linguístico, bem como da norma que rege tal unidade linguística, como é o caso do exemplo em questão. Nesse processo, ocorreu o fenômeno da apócope que, consoante a Carvalho e Nascimento (1984), refere-se à queda do fonema final de uma palavra.

Com efeito, durante a passagem dos séculos até que se formasse o português lusitano, alguns vocábulos sofreram tal apagamento, como em *mare* > *mar*; *amat* > *ama*; *cantare* > *cantar*, entre outros. Nesses casos, a ocorrência da apócope configura um processo histórico que contribuiu para uma evolução linguística, no sentido de que, embora se configurasse, a princípio, como uma alteração de ordem fonética, pôde causar, posteriormente, modificações estruturais na língua. Com base na regularidade com que essas alterações ocorreram – e ocorrem –, existem quatro grupos de metaplasmos que retratam o percurso das modificações das formas linguísticas, conforme ressalta Coutinho (1974): por acréscimo, por supressão, por transposição e por transformação. Nos termos desta pesquisa, convém estender as discussões a respeito dos metaplasmos que ocorrem por supressão, haja vista que o fenômeno da apócope compõe esse grupo.

Como a própria denominação sugere, os metaplasmos que ocorrem por supressão dizem respeito às transformações nas palavras por meio da queda de um (ou mais) fonema(s) que pode(m) se situar na posição inicial, na medial ou na final, como a aférese, a síncope e a apócope, respectivamente, para citar alguns exemplos. Também é considerada como caso de supressão a fusão de vogais, como a crase e a sinalefa (ou elisão) (BAGNO, 2007a). Ainda que as figuras de dicção dessa ordem e das demais estejam, em princípio, relacionadas <sup>2</sup> à fonética histórica, como destacam Coutinho (1974), Viaro (2013) e Ximenes (2003), muitos trabalhos voltados à apócope do /r/ nos infinitivos substituem tal terminologia diacrônica por outras nomenclaturas a depender da linha teórica a que se adere. Encontram-se, então, em lugar de “apócope”, expressões como “queda”, “supressão”, “apagamento”, conforme visto nos trabalhos desenvolvidos por Callou, Leite e Moraes. (1998), Lopes e Callou (2004) e Schwindt e Chaves (2019).

Em outras palavras, é possível supor que a não utilização da terminologia específica da fonética histórica para aludir às supressões do /r/ em posição de coda tem ligação com o fato de que as análises propostas não são investigadas sob a óptica da Linguística Histórica (LH), embora tragam constatações de tal ordem ou que envolvem assuntos também abordados pela LH. E isso ocorre porque, segundo Viaro (2013, p. 92), ao definir os metaplasmos como “mudanças fonéticas que dão um caráter de previsibilidade às mudanças linguísticas”, apesar de haver um direcionamento das discussões aos estudos fonéticos, sugere-se que tais transformações podem ir além da oralidade à medida que as mudanças avançam, tratando-se de uma proposição que retoma a discussão sobre a sequência de fases pelas quais pode passar uma mudança em curso, o que não é seara exclusiva dos estudos históricos.

Na verdade, é possível compreender, de forma análoga, o posicionamento de Viaro (2013) a partir da definição de Bagno (2007a, p. 8), segundo o qual “um metaplasmo é uma mudança na estrutura de uma palavra, ocasionada por acréscimo, remoção ou deslocamento dos sons de que ela é composta”<sup>3</sup>, ou seja, a alteração na forma da palavra decorre posteriormente à alteração fonética. Com base no que foi observado, considera-se a supressão do /r/ nos infinitivos verbais como apócope, haja vista que a orientação teórica aqui adotada é a da Linguística Histórica, mas sem que haja, no entanto, o “impedimento” de uso de outros termos e expressões.

A princípio, é preciso retomar a constatação de que a apócope do /r/ em finais átonos já se configurava como uma ocorrência antiga, conforme apontam os trabalhos de Callou, Leite e Moraes, (1998), Lopes e Callou (2004) e Callou, Serra e Cunha (2015), nos quais é abordado que tal fenômeno era registrado por escrito em obras de Gil Vicente, autor que representava o falar dos escravos em peças no português europeu, valendo-se da marcação da supressão dos fonemas finais das palavras<sup>4</sup> como forma de distinção entre a fala dos escravos, considerada inculta, e a fala culta da época. Ainda que, possivelmente, o registro fosse um direcionamento para a pronúncia de algumas das personagens das peças teatrais por ele escritas, não se pode deixar de apontar que, mais do que um traço fonético distintivo, tal escrita também marcava uma distinção social, a despeito de representar um fato da oralidade.

A respeito disso, Szijj (2011) apresenta alguns dados que tratam da ocorrência da apócope nas obras de Gil Vicente durante o período do português arcaico<sup>5</sup>:

---

<sup>2</sup> Designação de Almeida (2005).

<sup>3</sup> Vale ressaltar que Bagno (2007a) não menciona os metaplasmos por permuta ou substituição, diferentemente da abordagem apresentada por Coutinho (1974). No entanto, a alusão ao primeiro autor é pertinente por apontar que essas figuras de dicção, no geral, alteram a estrutura das palavras.

<sup>4</sup> Apesar de não compartilhar nenhum exemplo nos trabalhos analisados, Callou, Leite e Moraes, (1998), Lopes e Callou (2004) e Callou, Serra e Cunha (2015) alertam para o fato de que a apócope já era uma ocorrência no português europeu, registrada por Gil Vicente em seus textos literários.

<sup>5</sup> Se considerado o início de tal período no século XIII, conforme considera Leite de Vasconcelos, e que dele datam os documentos propriamente redigidos em galego-português (CUNHA; CINTRA, 2008), a nomenclatura “português arcaico” torna-se questionável e discutível, uma vez que surge a seguinte questão: É viável se referir ao período como uma fase da língua portuguesa se tal unidade linguística ainda não existia?

Nas obras de Gil Vicente as formas do imperativo são também *dize* e *faze*. O imperativo singular de *dizer* e *fazer* aparece 9 vezes: *faze fogo* (Auto da Índia 19), *desfaze toda essa cama* (Auto da Índia 18), *dize, filho da cornuda* (Auto da Barca do Inferno 27), *faze aquela poja* (Auto da Barca do Inferno 3), *faze-lhe essa prancha...!* (Auto da Barca do Inferno 29), *dize, que dizias?* (Farsa de Inês Pereira 17), *faze-o por amor de mi* (Farsa de Inês Pereira 20), *faze o que t'encomendou* (Farsa de Inês Pereira 30), isto é, encontramos 8 formas completas, enquanto o único caso de forma apocopada é: *diz' lá*. (Monólogo do Vaqueiro 4, duas vezes) (SZIJ, 2011, p. 178)

A princípio, vale ressaltar que Szijj (2011) trata de uma ocorrência de apócope encontrada em obras de Gil Vicente, mas não especificamente da consoante vibrante /r/, como proposto nesta pesquisa; torna-se relevante, contudo, mencionar o trabalho da pesquisadora da Universidade de Budapeste, por se tratar de um recorte representativo do período arcaico da língua portuguesa, tendo em vista que as obras de Gil Vicente datam dos primeiros anos do século XVI, demonstrando que a supressão de fonemas em finais de vocábulos já ocorria desde aquela época, o que fora registrado por meio da escrita como um recurso estilístico pelo autor. Em outras palavras, os dados encontrados por Szijj (2011) revelam a tendência à apócope nos verbos já no português arcaico.

Assim, sendo possível inferir que a apócope, de modo geral, não é uma tendência moderna nem um equívoco, percebe-se que se trata, na verdade, de um fenômeno característico do processo de desenvolvimento de uma língua (no caso, o português) que, sendo viva, sofre alterações ao longo de sua história. Os metaplasmos, nesse sentido, configuram-se como uma forma sistemática de observar as mudanças fonético-fonológicas que ocorrem na língua e que podem vir a alterá-la no nível da estrutura, seja na oralidade, atendendo à demanda usual da língua, seja na escrita, mesmo que tardiamente.

## 2.2 DO ELEMENTO AFRICANO ÀS REDES SOCIAIS<sup>6</sup>

Passando à apócope do /r/ nos infinitivos verbais do português brasileiro (PB), está em voga a linha de pensamento que defende que a ocorrência é oriunda dos falares africanos que chegaram ao Brasil no período colonial (PESSOA DE CASTRO, 2005; ARAGÃO, 2010, 2011). No entanto, Aragão (2010, 2011) ressalta que muito se resiste ao fato de que o português desenvolvido no Brasil coleciona influências diversas, dentre elas o elemento africano e, por isso, muitas ocorrências desenvolvidas em tal unidade linguística podem ser consideradas como fruto da evolução natural e do conservadorismo da língua, desconsiderando o papel das influências de África no processo, a exemplo da apócope do /r/.

Com efeito, Scherre e Naro (2007, p. 133), ao abordarem a origem do PB a partir de um “garimpo fonológico”, refutam

A hipótese de que um conjunto significativo de características usuais no português brasileiro contemporâneo, especialmente no português brasileiro não padrão, tenha origem em características estruturais, transferidas via crioulização, leve ou profunda, das línguas africanas, das línguas ameríndias, ou de quaisquer outras línguas estruturalmente diferentes da língua portuguesa. [...] para finalidades diacrônicas, a comparação legítima é a que se estabelece entre o português brasileiro popular e português europeu popular, eliminando assim a necessidade de se apelar para supostos mecanismos de simplificação ou de aprendizado imperfeito para explicar estruturas já existentes na própria língua portuguesa, vindas de Portugal, nas suas variantes populares.

Nesse sentido, nota-se, de certa forma, uma desconsideração em relação às influências africanas e ameríndias na constituição do PB; os autores, todavia, enfatizam que não se trata de ignorar a influência do contato com as línguas africanas, e sim de estabelecer uma “comparação legítima” que dê conta de uma explicação não simplificada para fenômenos de caráter fonético-fonológico. Pensa-se, ao contrário do que afirmam Scherre e Naro (2007), que entender a questão da mudança sonora no PB apenas por uma suposta “comparação legítima” é descaracterizar e desconsiderar os substratos influenciadores de aspectos de diversas naturezas, nas quais se inclui o componente fonético, a despeito de uma suposta evolução já constatada no português europeu. E posiciona-se dessa

<sup>6</sup> O termo “Redes Sociais”, neste caso, refere-se ao local de interação na internet, conforme aponta Zenha (2017/2018, p. 24) ao dizer que “a expansão do espaço virtual possibilitou a criação das Redes Sociais como local permanente de interação para a comunicação e a troca de informação entre indivíduos de qualquer parte do mundo, os quais possivelmente não poderiam se encontrar no mundo real, agrupados no mundo digital a partir das mais diferentes intenções comunicativas”.

forma em razão do entendimento de que a mudança linguística não decorre de fatores perceptíveis apenas no campo intralinguístico, mas também no extralinguístico, na esteira de pensamento de Esperança Cardeira (2006).

Embora não se tenha aqui a pretensão de dar conta de uma discussão específica da Crioulística<sup>7</sup>, também não se pode deixar de registrar que a suposta comprovação de que havia, à época da colonização, uma “norma linguística mais branda e flexível, criada no contexto da existência de multilinguismo generalizado e da aquisição do português como segunda língua” (SCHERRE; NARO, 2007, p. 133) não atesta, por si só, uma mudança de caráter fonético, já que não se devem alijar da análise do processo mutacional os componentes social, cultural, político, econômico. Proceder dessa forma seria, isso sim, simplificar uma questão assaz complexa e que extrapola o estudo puramente comparativo entre línguas, especialmente se limitado a fatores de ordem puramente intralinguística. Nesses termos, mesmo que se encontrem traços repetíveis entre o português europeu dialetal e o português brasileiro não padrão, isso não é suficiente para resolver a questão relacionada ao português do Brasil<sup>8</sup>.

Além do mais, não se pretende apagar a sabida repressão às formas linguísticas oriundas do elemento africano, antes e até o final do século XIX, período em que o tráfico negreiro deu-se por encerrado, sendo marcado também pela tentativa de interrupção do uso das línguas africanas no Brasil como se estabelecessem um “prazo de validade”, uma vez que os africanos que restavam no território tinham funções sociais limitadas e abriam, portanto, mão de sua cultura, que era condicionada cada vez mais a espaços restritos, ato que conduzia as línguas ao seu total desaparecimento (LUCCHESI, 2008). Ocorreu que o contato linguístico já havia depositado sua marca na unidade linguística que aqui se formara por meio de um “processo de transmissão irregular”<sup>9</sup>, que designa “os processos históricos de contato maciço entre povos falantes de línguas tipologicamente diferenciadas, entre os séculos XVI e XIX, em decorrência da ação do colonialismo europeu na África, Ásia, América e Oceania” (LUCCHESI; BAXTER, 2009, p. 101).

Ao conceber a ocorrência da apócope como uma herança africana que se mantém no português manejado no Brasil, Pessoa de Castro (2005, p. 10) afirma que “[...] a tendência do falante brasileiro em omitir as consoantes finais das palavras ou transformá-las em vogais, \*falá, \*dizê, \*Brasiu, coincide com a estrutura silábica das palavras em banto e em iorubá, que nunca terminam em consoante”. Com base nisso e na formação do PB, que contou com a presença duradoura dos africanos no território em razão da exploração da mão de obra escrava promovida no período colonial, assim como asseveram Araújo e Araújo (2009), entende-se que tal metaplasmo por supressão, que é observado atualmente no PB, teve gênese nos falares africanos que, em contato com as línguas indígenas e o português europeu transportado para o Brasil, transformou-se numa unidade rica em influência.

De fato, a título de exemplo, Mendonça (2012) ressalta que, no PB, a apócope do /r/ ocorre em palavras como “chegar”, que se transforma em “chegá”, suprimindo o /r/ final e acrescentando um acento agudo para indicar a tonicidade da sílaba final, que se transforma em uma oxítone terminada em “a”. Tal ocorrência, segundo o autor, é característica dos dialetos crioulos da África. Seguindo a mesma linha, Aragão (2010, 2011, p. 11) também trata da “apócope do l, r, e s finais” como herança africana. Em trabalho recente, Mendes, Medeiros e Oliveira (2017) esclarecem que a língua brasileira se formou a partir de uma rica mescla de influências, distintas das que promoveram a formação da língua de Portugal. Em outras palavras, trata-se do apontamento de que o substrato<sup>10</sup> que proporcionou a formação da língua lusitana é distinto do que enriqueceu o português brasileiro, que também teve influência do idioma dos colonizadores.

Então, não só nos hábitos e nas crenças, mas também nos departamentos linguísticos, como o léxico e a fonética, a influência africana teve grande papel na formação do PB devido ao contato duradouro. A respeito disso, Cardoso e Cunha (1978) acentuam que a aproximação mais direta entre senhor e escravo – diferentemente do contato dos colonizadores com os povos indígenas – atesta a

<sup>7</sup> Área da Linguística cujos estudos se voltam para as línguas crioulas.

<sup>8</sup> Para efeitos de aprofundamento, Cf. Galves (2018), Gonçalves (2018), Callou (2018).

<sup>9</sup> Expressão de autoria de Lucchesi e Baxter (2009).

<sup>10</sup> De acordo com Mattoso Câmara Júnior (1981), o substrato refere-se à língua de um povo que é abandonada para aderir à língua imposta, normalmente, por questões políticas.

importância do elemento africano no processo de aculturação<sup>11</sup> estabelecido no território brasileiro. Vale ressaltar, neste ponto, que o que restou da cultura africana trazida pelos escravos traficados não refletia a realidade da forma que era (CARDOSO; CUNHA, 1978), o que é corroborado por Petter (2005, p. 200) ao apontar que “as línguas africanas não chegaram ao Brasil com o mesmo estatuto linguístico de que dispunham no seu continente de origem, pois o tipo de tráfico adotado pelos portugueses promoveu uma certa seleção e adaptação entre as línguas”, ou seja, a unidade africana que saiu do continente não foi a mesma a estreitar um contato linguístico para formar o PB.

Com base nessa perspectiva histórica, é possível observar que, no PB, a ocorrência da apócope do /r/ nos infinitivos verbais tem origem na oralidade. E atualmente? Qual é o tratamento dado a este fenômeno? Para Bagno (2012), a ocorrência de apócope do /r/ está calcada no princípio da economia linguística, responsável por vários processos que podem representar indícios de mudanças. Esses indícios reagem a dois impulsos:

- a) Poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando os aspectos redundantes e as articulações mais exigentes; b) Preencher lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa. (BAGNO, 2012, p. 147)

Além disso, o princípio da economia linguística, conforme Cardeira (2006), tende a abolir as formas que possam vir a causar redundâncias, comprometer a progressão comunicativa ou tornar o entendimento obscuro, a fim de que novas formas possam ser criadas “[...] no sentido de preencher lacunas que um princípio de clareza necessária à comunicação tenderá a comaltar” (CARDEIRA, 2006, p. 14). Ao que parece, a apócope do /r/ faz parte de um processo natural de mudança linguística comum a uma língua viva. Aliás, tal ocorrência diz respeito ao tratamento que o falante dá à língua, ou seja, trata-se do uso que é feito do sistema linguístico, e não da norma vigente naquele período. Nesse sentido, a questão ora abordada não é propriamente um assunto que assiste à gramática normativa, pois o que está em foco é o uso real, não o registro idealizado de uso. Oliveira (2018, p. 36) inclusive, assevera que a gramática normativa é definida como

Um compêndio de normas que reflete a tradição gramatical de mais de vinte séculos, com as devidas alterações sofridas pelo tempo, ditando primordialmente um padrão de escrita e secundariamente um padrão de fala, uma vez que considera a inferioridade desta em relação àquela, e representando a variedade padrão, considerada modelar para os indivíduos que manejam determinada língua.

Além disso, Noll (2012, p. 342) aborda a apócope como uma característica da linguagem coloquial, uma vez que “[...] na posição final, /r/ sofre um enfraquecimento especial e tende a cair na língua coloquial. Isso é notável sobretudo no infinitivo [...] e pode, por assim dizer, ser considerado como medidor da coloquialidade”. O autor considera que a ocorrência desse fenômeno em infinitivos é uma tendência sistemática do português brasileiro, valendo-se do seguinte exemplo, em que ocorreria o apagamento do fonema vibrante em final de forma infinitiva: “Quero saber uma coisa” (NOLL, 2012, p. 342). Segundo o estudioso, essa sentença seria realizada no PB coloquial falado pela supressão da consoante final do verbo no infinitivo, seguida da união da vogal tônica final à primeira vogal do artigo indefinido “uma”, promovendo, assim, uma única sequência fônica. Noll (2012) prevê ainda que, num futuro próximo, o /r/ final dos infinitivos verbais “cairá” completamente. Em outras palavras, o fenômeno tende a ser admitido no último estágio alcançado por uma mudança linguística (a escrita), vencendo, portanto, a resistência da norma-padrão.

Partindo desse breve apanhado teórico, é possível passar ao principal objetivo deste trabalho, que é investigar se a apócope pode ser vislumbrada na escrita do Facebook. Adentra-se, no tópico seguinte, numa seara de estudo recente, em que a comunicação escrita tende a delimitar sua própria estrutura (FIORIN, 2008), além de ser pouco delimitada e situada entre os extremos da fala e da escrita, uma vez que ela comporta elementos de ambas as modalidades conforme Marcuschi (2008). Essa nova forma de comunicação pode alterar a sequência seguida por uma mudança linguística em curso, pois se trata da projeção da oralidade na escrita em um ambiente cujos usuários não têm perfis definidos.

<sup>11</sup> Refere-se ao fato de que, com o contato do colonizador e do escravo, a cultura deste foi assimilada de certa forma pelos senhores que, por sua vez, contribuíram para que se disseminasse tal cultura pelo território.

### 3 ANÁLISE DA APÓCOPE DO /R/ EM COMENTÁRIOS DE PUBLICAÇÕES NO FACEBOOK

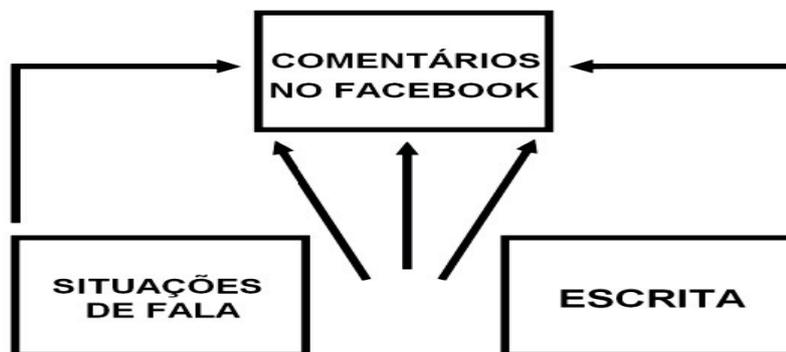
#### 3.1 LÍNGUA FALADA E LÍNGUA ESCRITA NA INTERNET

De acordo com Fischer (2009), as línguas, no geral, evoluem sem a intervenção humana, num processo natural, mas o homem pode intervir nos sistemas de escrita para atingir os objetivos da sociedade. O autor ainda salienta o fato de que, nas sociedades em que há limitação no que se refere às capacidades de ler e escrever, a escrita pouco interfere na língua falada; porém, nas sociedades em que existe uma intensa cultura voltada para o desenvolvimento dessas habilidades, a escrita é capaz de preservar a língua falada, ou seja, a escrita “[...] nivela, padroniza, determina, enriquece e gera muitos outros processos orientados pela língua com implicações sociais de amplo alcance” (FISCHER, 2009, p. 110). Em contrapartida a essa proposição, a relação entre a língua escrita e a língua falada é muito mais complexa, conforme aborda Fiorin (2008, p.6):

As pessoas acham que escrita e fala são a mesma coisa, que a escrita é uma transcrição da fala ou que a fala é uma oralização da escrita. Não é verdade. Falar é diferente de escrever. A escrita e a fala são modalidades distintas da linguagem, pois constroem sentidos de modo diverso, com estratégias e procedimentos diferentes. Na verdade, a relação entre elas é muito complexa. Cabe lembrar, em primeiro lugar, que a oralidade é condição necessária, porém não suficiente, da fala. Quando lemos, por exemplo, um texto previamente escrito, temos uma manifestação oral da linguagem, mas não temos a construção de um texto falado.

Concebendo a fala e a escrita como duas modalidades com características próprias, sendo que a oralidade e o texto falado são, em alguns casos, manifestações distintas, é possível compreender que o que ocorre na escrita nas Redes Sociais, em tese, deveria ter seus próprios traços delimitados. Entretanto, conforme aponta Kenski (2007, p. 31), a linguagem digital, de forma sintética, “engloba aspectos da oralidade e da escrita”, sendo tal linguagem simplificada. Por meio dela, o ser humano interage, aprende, informa e comunica, registra a autora. É nesse sentido que a linguagem utilizada nas Redes Sociais é calcada na mescla entre elementos orais e escritos, acompanhando a dinamicidade que exige este recente meio de expressão do pensamento.

É devido a tal dinamicidade que Xavier (2006) acredita que comportamentos como o “imediatismo interacional”, já observado por Tapscott (1999), têm refletido na escrita digital. Tal forma de proceder reflete a necessidade de ser ágil nas réplicas das discussões promovidas entre interlocutores dentro da interação digital. Nesse caso, a reflexão a respeito de cada modalidade linguística e suas regras é, muitas vezes, “dispensada” em prol da dinamicidade com que a comunicação é conduzida (TAPSCOTT, 1999). É devido a isso que, nos comentários das publicações da rede social Facebook, por exemplo, é possível observar aspectos da oralidade e da escrita, promovendo uma combinação entre as duas modalidades, o que resulta em um novo sistema pelo qual indivíduos se comunicam, consoante a Figura 2:



**Figura 2:** Comentários do Facebook entre a fala e a escrita

Fonte: Elaboração própria

A Figura 2 representa visualmente o que ocorre com a escrita nos comentários na Rede Social Facebook. É possível observar que as mudanças linguísticas podem seguir uma sequência que parte das situações informais e formais de fala até chegar à escrita<sup>12</sup>. Partindo dessa premissa, é necessário recuperar os entendimentos de Kenski (2007) e de Fiorin (2008) a respeito de a escrita digital estar entre os âmbitos da fala e da escrita. Porque esse tipo de comunicação apresenta elementos tanto de uma modalidade quanto de outra, sugere-se a emergência de um novo nível no qual uma mudança linguística em curso pode ser vislumbrada.

Para Marcuschi (2008, p. 199), o discurso<sup>13</sup> do meio eletrônico ainda se encontra na busca por um modo característico, ou seja, o seu “cânon”, mas, conforme os processos avançam, é possível identificar formas que ocorrem com certa frequência, dando indícios de possíveis padronizações futuras. Assim como ocorreu nos processos de mudança linguística do latim ao português moderno, sugere-se ser possível que a escrita registrada no Facebook forneça subsídios para que, no futuro, tenham-se normatizados<sup>14</sup> aspectos dessa ordem, pois a interação por meio da internet advém da necessidade da sociedade contemporânea e, conforme Callou e Leite (1994), a língua se modifica com a finalidade de atender a uma demanda social.

Levando em consideração que os usuários de uma rede social como o Facebook não se encaixam em um perfil definido, não é interesse questionar ou apontar o grau de instrução de tais indivíduos, atrelando a ocorrência do fenômeno da apócope do /r/ a um maior ou menor suposto conhecimento da norma-padrão da língua, até pelo fato de a discussão desenvolvida até aqui situar a gênese do fenômeno no âmbito da história da língua, além de ressaltar que se trata de uma marca representativa de uma possível mudança em processo. Então, cabe aqui refletir a respeito das ocorrências na modalidade escrita de um meio digital, com o objetivo de explanar a situação do fenômeno circunscrevendo-a na seara dos estudos linguísticos.

É importante destacar, também, que as afirmações que atestam a gênese de tal metaplasmo na oralidade servem de base para que seja possível compreendê-lo como parte de uma tendência, uma vez que a análise proposta objetiva verificar se tal ocorrência já pode ser vislumbrada na escrita do Facebook, considerada, nos termos desta pesquisa, uma forma atual de representação escrita, dado o fato de que a internet facilitou o contato entre os indivíduos de forma ainda mais dinâmica, sendo tratada como um campo recente onde a comunicação escrita é promovida. Em suma, a escrita nos comentários da rede social Facebook, por exemplo, tende, ainda, a delimitar sua própria estrutura, conforme aborda Fiorin (2008, p. 9) quando explica que

A internet está criando uma práxis enunciativa nova, que produz gêneros marcados pela oralidade e pela informalidade. Ademais, o fato de esses gêneros estarem entre os pólos da escrita e da oralidade faz com que a ortografia seja vista como uma representação da fala em sentido estrito, o que explica as características ortográficas da escrita na rede.

Dessa forma, a internet é responsável (um dos responsáveis, pelo menos) pelo advento de novos gêneros textuais que, aos poucos, delimitam sua própria estrutura. No que concerne à linguagem empregada, esta se organiza em níveis e formas ainda muito livres, sendo possível encontrar em uma publicação, por exemplo, diversos comentários, cada qual com uma estrutura linguística específica, seja representando a fala, seja utilizando a escrita de acordo com o padrão normativo, seja mesclando diversas possibilidades de usos e empregos do idioma. É possível então perceber que a projeção de elementos da fala na escrita no âmbito da internet acaba facilitando ainda mais o processo de mudança linguística.

### 3.2 A APÓCOPE DO /R/ EM INFINITIVOS VERBAIS

#### 3.2.1 Procedimentos metodológicos

<sup>12</sup> Neste caso, não se baseia na escrita monitorada, mas sim na escrita no sentido amplo. O monitoramento é um nível de escrita.

<sup>13</sup> Discurso, neste sentido, refere-se à expressão da língua escrita.

<sup>14</sup> Trata-se da inferência de um padrão de uso, e não padronização dos usos.

A princípio, salienta-se que a escolha do *corpus* foi pensada a partir do contexto contemporâneo de escrita, que considera o advento da tecnologia. Atualmente, a comunicação por meio das Redes Sociais tem cumprido um papel muito importante na sociedade, haja vista a velocidade com que as informações são transmitidas, fazendo emergir desse dinamismo a necessidade de uma comunicação tão rápida quanto.

No que concerne à metodologia, foram adotadas tanto a pesquisa bibliográfica quanto a documental. A primeira é desenvolvida a partir de livros e artigos científicos já elaborados e disponíveis, conforme aponta Gil (2008), autor que concebe a pesquisa documental como a investigação realizada com base em documentos ainda não analisados sob a óptica científica, sendo esse fator de ineditismo o que a diferencia da pesquisa bibliográfica. O *corpus* selecionado é concebido como um documento, uma vez que as amostras reunidas ainda não foram analisadas a partir de um método científico.

A análise qualitativa dos dados também se faz necessária, já que, para Minayo (1999, p. 21-22), trata-se de um tipo de pesquisa que “trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, ou seja, posiciona-se para além dos dados quantitativos, focando na exploração da subjetividade de questões intrínsecas ao ser humano.

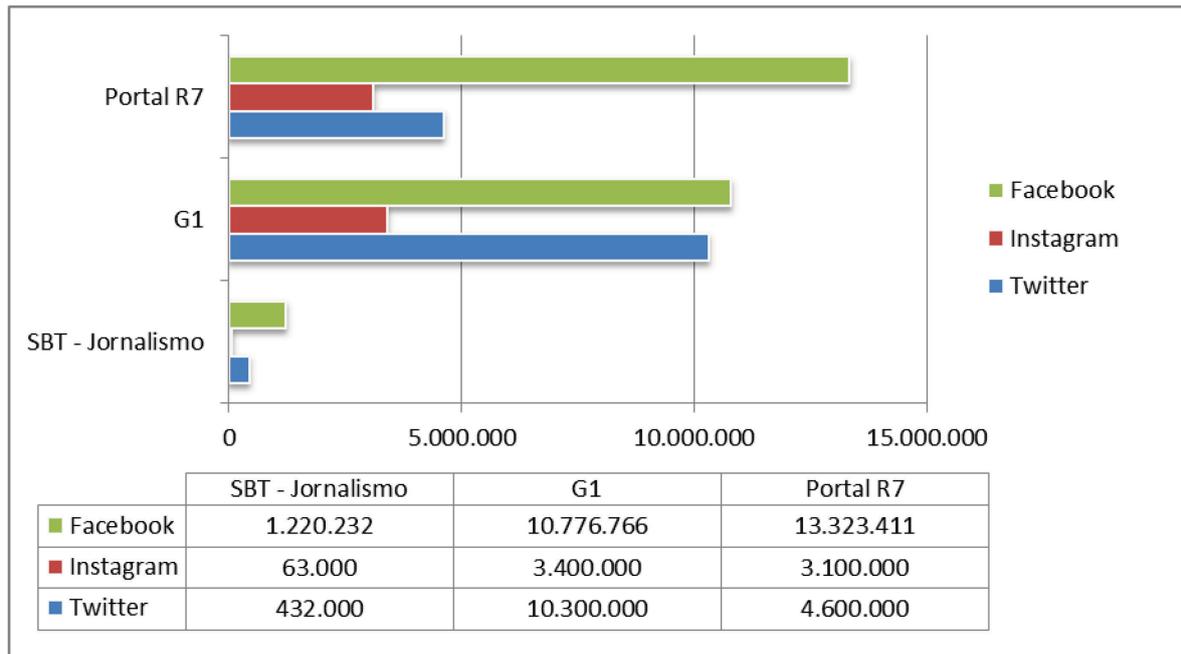
Em outras palavras, pretende-se coletar as ocorrências da apócope do /r/ em infinitivos verbais nos comentários do Facebook com a finalidade de abordar como ocorre esse fenômeno na escrita manejada em uma Rede Social com grande quantidade de usuários ativos. Não é interesse, portanto, ter como relevante a quantidade de amostras, haja vista que não se pretende constatar a existência da ocorrência, mas sim a análise que se faz das que foram selecionadas. A seleção, por assim dizer, deu-se a partir das ocorrências encontradas numa busca direcionada a fim de apontar como esse fenômeno tem sido tratado pelos usuários da Rede Social em questão.

Considerando que, no contexto da internet, várias plataformas são utilizadas pelos usuários com finalidades distintas, sendo possível desempenhar diversas atividades, além da existência de um número significativo de usuários ativos que interagem em tempo real, é preciso delimitar o espaço da coleta dos dados. Ademais, o contato torna-se fácil e dinâmico, já que, além de perfis com informações básicas dos usuários, existem, nas redes mencionadas, contas e páginas<sup>15</sup> registradas para ampliar a interação entre marcas comerciais e clientes, mídias jornalísticas e telespectadores, dentre outras relações que são estreitadas nesses ambientes digitais.

Dessa forma, a fim de delimitar o campo da coleta de dados desta pesquisa, uma dentre as três Redes Sociais foi escolhida com base no maior número de usuários que se conectam às páginas G1, R7 e SBT Jornalismo. É importante ressaltar que a escolha das páginas se deu pelo fato de pertencerem às principais emissoras de canal aberto, cuja tradição é reconhecida na televisão brasileira, e por garantirem a publicação contínua de conteúdos. Os critérios mencionados para a delimitação proposta tornam-se evidentes se observado o Gráfico 1, que segue:

---

<sup>15</sup> O termo “contas”, neste contexto, diz respeito aos perfis criados pelos usuários. Já as “páginas”, segundo informações obtidas no site oficial do Facebook, “permitem que empresas, marcas, organizações e figuras públicas publiquem *stories* e se conectem com pessoas. Assim como os perfis, as páginas podem ser personalizadas com *stories*, eventos e muito mais. As pessoas que curtem ou seguem uma página podem receber atualizações no *Feed* de Notícias delas” (FACEBOOK, 2019).



**Gráfico 1:** Número de seguidores/curtidores por Rede Social

**Fonte:** Elaboração própria

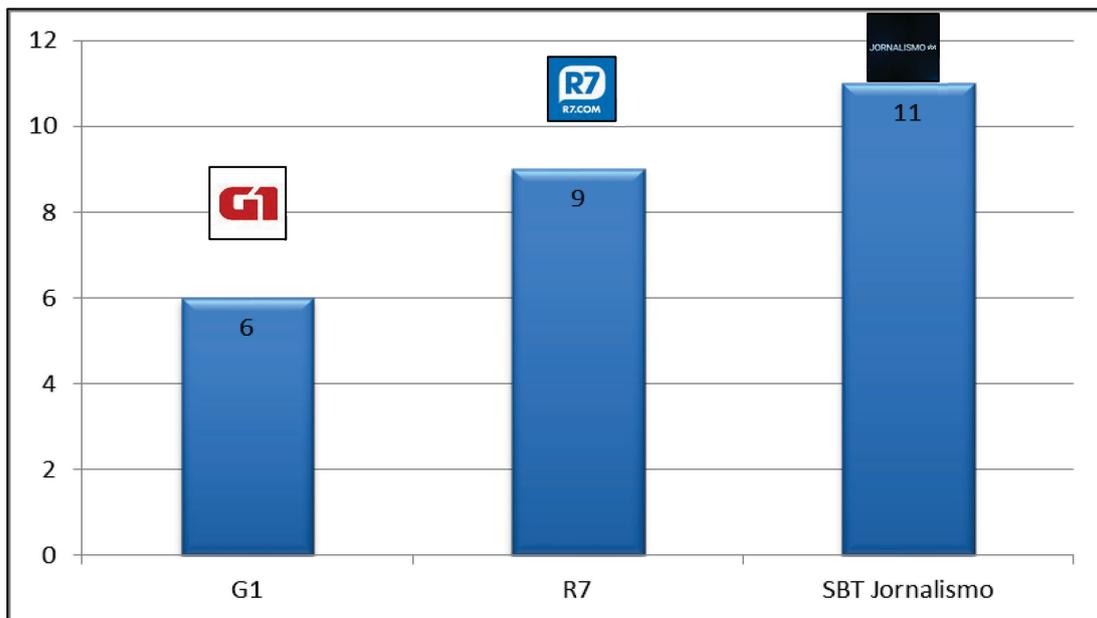
Os dados fornecidos pelo Gráfico 1 demonstram a quantidade de usuários interessados nas publicações administradas pelas emissoras de televisão nas três Redes Sociais. Os números mostram que o Facebook é que conta com o maior número de usuários nas páginas G1, R7 e SBT Jornalismo, constatação utilizada como base para a delimitação do *locus* de coleta de dados, oriundo de observação realizada a partir dos comentários de publicações jornalísticas dos dias 29, 30 e 31 de julho de 2019. A quantidade de amostras e o período da coleta foram delimitados para fins organizacionais, haja vista que os comentários realizados no Facebook não são um *corpus* estático, e sua atualização ocorre em tempo real, pois os usuários respondem automaticamente aos conteúdos disponibilizados.

A coleta de dados, ocorrida no turno da noite após grande quantidade de atualizações durante o dia, pautou-se na busca direta das ocorrências em todas as publicações daquela data. É importante ressaltar que, após a coleta, o número de comentários nas publicações analisadas podem ter sofrido alterações, pois, uma vez disponíveis, os usuários podem interagir a qualquer momento, a menos que os administradores da página excluam a postagem. Tratando, finalmente, da apócope do /r/ em infinitivos verbais, 26 ocorrências foram encontradas no período de investigação.

A não ampliação do *corpus* se deu pelo fato de esta pesquisa se configurar, a princípio, qualitativa, objetivando priorizar a forma como os dados se comportam nas amostras e não sua quantidade. Outra questão importante abordada a respeito do *corpus* analisado, é que, pelo fato de demandar muito tempo de busca pelas ocorrências, tendo em vista que as publicações são disponibilizadas de forma dinâmica com intervalos de até um minuto entre elas, foram delimitados apenas três dias para que fosse possível dar conta de todos os comentários que surgiam em tempo real.

### 3.2.2 Da análise das ocorrências de apócope do /r/ no Facebook

A princípio, em breve explanação a respeito do *corpus* delimitado, importa ressaltar que, neste momento, o componente quantitativo torna-se relevante porque foram selecionadas páginas do Facebook com grande quantidade de usuários ativos. As páginas escolhidas representam tradicionais emissoras de televisão que postam, diariamente, conteúdos jornalísticos e de entretenimento. A respeito das amostras, eis o Gráfico 2:



**Gráfico 2:** Ocorrências de apócope do /r/ em infinitivos verbais nas páginas G1, R7 e SBT Jornalismo

Fonte: Elaboração própria

O Gráfico 2 apresenta informações a respeito da quantidade de ocorrências encontradas em cada página no período estipulado para a busca dos dados. Nota-se que 6 (seis) são da página G1; 9 (nove), da página R7; e 11 (onze), da página SBT Jornalismo. É importante mencionar que a coleta não seguiu a sequência cronológica das publicações, pois, como já registrado, as três páginas são atualizadas com grande frequência, e os comentários ocorrem em tempo real. O que se realizou foi uma observação das publicações com número expressivo de comentários no momento em que a coleta ocorreu, isto é, de 29/07/2019 a 11/08/2019, das 18h às 24h, de modo aleatório, pois o conteúdo é constantemente atualizado. Inicialmente, buscou-se observar superficialmente os comentários em destaque, com vistas a verificar ocorrência da apócope do /r/ nos infinitivos de verbos, quando se pôde perceber a abundância de ocorrências. Fato é que, em meio aos comentários escritos por usuários distintos, foi possível perceber um padrão nas ocorrências, que, em sua maioria, seguiu uma estrutura específica. O destaque são as construções perifrásticas, isto é, estruturas compostas por mais de um verbo, conforme os registros<sup>16</sup> abaixo, organizados em forma de compilados de imagens. As ocorrências foram registradas entre os dias 29/07/19 a 11/08/19, das 18h às 24h.

<sup>16</sup> As imagens foram retiradas das páginas analisadas no Facebook por meio do recurso “print”, que captura a tela do computador. A identidade dos usuários foi preservada em todos os casos.



Figura 3: Primeiro compilado de ocorrências de apócope

Fonte: Elaboração própria

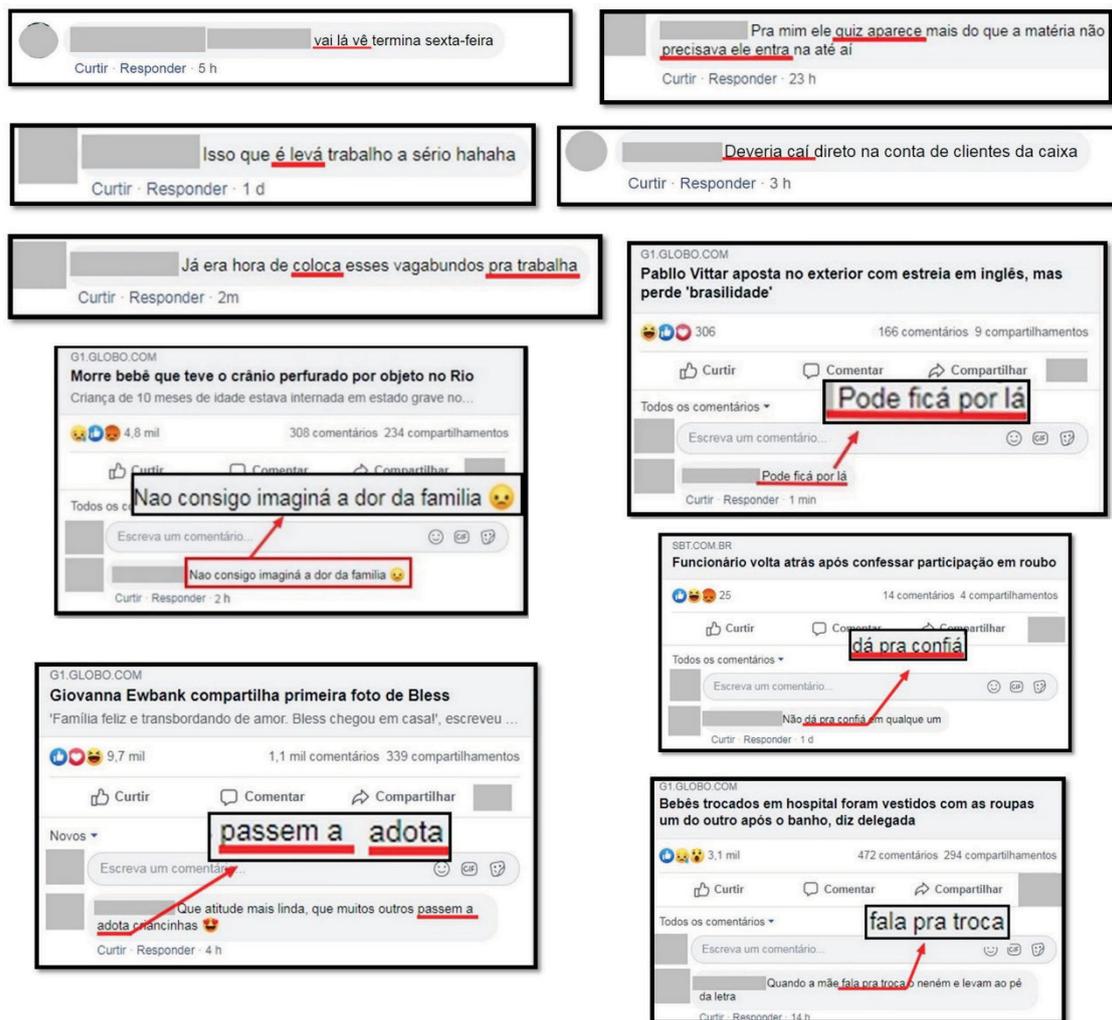


Figura 4: Segundo compilado de ocorrências de apócope

Fonte: Elaboração própria

Na sequência de imagens apresentadas, é possível notar que muitos usuários se sentem à vontade para expor opiniões a respeito das notícias publicadas pelas páginas. O distanciamento entre locutores proporcionado pelo meio digital faz com que seja possível encontrar comentários no mesmo espaço com opiniões diversas. Essa característica também pode ser ligada à forma como os indivíduos escrevem, uma vez que é possível observar uma espontaneidade em relação à norma-padrão. Nas imagens, foram encontradas 25 (vinte e cinco) – das 26 (vinte e seis) – ocorrências de apócope do /r/ em infinitivos verbais de construções compostas por mais de um verbo. São elas: “consigo imaginá”; “soube se vingá”; “deveria cai”; “pode dá”; “pode ficá”; “foi acontecê”; “dá pra confiá”; “é levá”; “vai lá vê”; “vo quere”; “quero sabe”; “vai chega”; “deixa vaza”; “querem mata”; “vem dança”; “foi brinca”; “vai cura”; “quiz aparece”; “precisava ele entra”; “fala pra troca”; “coloca [...] pra trabalha”; “passem a adota”.

As nove primeiras ocorrências listadas são marcadas graficamente por acento (agudo ou circunflexo), o que confere tonicidade (registrada) à última sílaba, reafirmando a ausência do /r/ final, o que, em razão de intensidade, marca como oxítonos os verbos que compõem as expressões, os quais, por sua vez, passam a terminar em vogal, e não mais em consoante. É certo que, apenas pela análise das ocorrências registradas, não há como saber com exatidão a razão da marcação de determinados vocábulos por acento gráfico. Será que o indivíduo conhece as normas de acentuação e as utiliza propositalmente para marcar a forma verbal oxítona, cuja supressão do /r/ final também se deu modo proposital? O corretor ortográfico dispõe de algum recurso que promove essa conversão, reconhecendo a tonicidade da sílaba, sem que seja considerada a queda do /r/?

Diante da consideração dessas possíveis variáveis, o fato principal é que, de um modo ou de outro, a forma apocopada dos verbos no infinitivo parece ser também uma tendência em registros escritos. Além disso, observa-se que as demais ocorrências, que não são acentuadas – salvo a construção “vai lá vê” –, podem ser facilmente confundidas com a terceira pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos na modalidade escrita, sendo possível a diferenciação pelo contexto. Vide o Quadro 1:

Verbo no infinitivo	Verbo no presente do indicativo	Pronúncia do Infinitivo	Pronúncia do Presente do indicativo
“Vai <b>chega</b> ”	Chega	[che'ga]	['chega]
“Foi <b>brinca</b> ”	Brinca	[brin'ca]	['brinca]
“Saber <b>fala</b> ”	Fala	[fa'la]	['fala]
“Quero <b>sabe</b> ”	Sabe	[sa'be]	['sabe]
“Querem <b>mata</b> ”	Mata	[ma'ta]	['mata]
“Vem <b>dança</b> ”	Dança	[dan'ça]	['dança]
“Vai <b>cura</b> ”	Cura	[cu'ra]	['cura]
“Deixa <b>vaza</b> ”	Deixa; Vaza	[dei'xa];[va'za]	['deixa];['vaza]
“Vai lá <b>vê</b> ”	Vê	[vê]	[vê]
“Quiz <b>aparece</b> ”	Aparece	[apare'ce]	[apa'rece]
“Passem a <b>adota</b> ”	Adota	[ado'ta]	[a'dota]
“ <b>Coloca</b> [...] pra <b>trabalha</b> ”	Coloca; trabalha	[colo'ca]; [traba'lha]	[co'loca]; [tra'balha]
“Precisava ele <b>entra</b> ”	Entra	[em'tra]	['entra]
“Fala pra <b>troca</b> ”	Troca	[tro'ca]	['troca]

**Quadro 1:** Verbos no infinitivo das construções perifrásticas X verbos no presente do indicativo

**Fonte:** Elaboração própria

Das ocorrências listadas na Figura 5, há, no entanto, um caso, tirante os acentuados na última sílaba, em que não há confusão escrita com o presente do indicativo: a construção “vo quere”. O verbo “querer”, conjugado na terceira pessoa do singular no presente do indicativo, assume a forma “quer”, logo é possível notar a distinção entre uma forma e outra na modalidade escrita, o que deixa em evidência a ocorrência do fenômeno da apócope. Ocorre, no entanto, que a segunda pessoa do singular do imperativo afirmativo do verbo “querer” é “quere”, podendo ser confundido por um corretor ortográfico digital. Além disso, vale ressaltar a forma do verbo “ir”, conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo (vou) que, na ocorrência encontrada no comentário do Facebook, aparece monotongado, pois o encontro vocálico é reduzido a apenas uma vogal, permanecendo, neste caso, apenas a vogal “o”. Essa observação, apesar de não ser o foco desta pesquisa, torna-se relevante, uma vez que têm respaldo nas palavras de Cardeira (2006, p. 14), ao afirmar que “oposições que não se revelem funcionais podem desaparecer”, atendendo ao princípio da economia linguística. Além dessas ocorrências, outra foi encontrada, mas não compõe uma construção perifrástica:



**Figura 5:** “pra boi dormi”

**Fonte:** Elaboração própria

A ocorrência destacada, neste caso, não é componente de uma construção perifrástica; está, na verdade, em forma infinitiva por conta da redução de uma oração subordinada adverbial final. De qualquer forma, ocorre no verbo a apócope do /r/, o que colabora para a percepção de que, nas ocorrências analisadas, há uma tendência estruturada, na qual, em todos os casos, a escrita dos usuários-autores é pautada por uma lógica, chegando, muitas vezes, a repetir ocorrências dentro de um mesmo período. A respeito disso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 85) explica que “o falante da língua, quando suprime um /r/ em infinitivo verbal ao escrever, faz isso porque na língua oral ele já não usa mais esse /r/”, sugerindo que, registrando o falante a forma verbal apocopada, isso significa que ele já entende que tal fonema não existe mais na língua de uso, ou seja, não é mais funcional.

A tendência à supressão de formas não mais funcionais dentro de uma palavra tem relação com a estruturação silábica consoante-vogal, vista nas estruturas das línguas africanas, assim como aponta Pessoa de Castro (2005). Ao suprimir o /r/ final dos verbos no infinitivo, o falante encontra uma forma simplificada de grafar as palavras, evidenciando uma língua mais dinâmica, inclusive na modalidade escrita, que é supostamente mais conservadora. E, se na língua falada, há uma busca pela dinamicidade por meio dessa supressão, na língua escrita, por seu turno, isso já é possível de ser vislumbrado, conforme visto nas amostras recolhidas do Facebook.

Embora não seja um ambiente monitorado onde se exija o uso da norma-padrão, a seção de comentários da Rede Social analisada comporta-se como um novo território em que a escrita se manifesta refletindo a realidade linguística dos falantes, a qual nem sempre está de acordo com normatização da língua e com a previsão gramatical, até porque duas questões supostamente antagônicas estão em constante “conflito”: a) as mudanças na língua ocorrem de forma lenta, gradual e, por serem um processo, partem do pressuposto de que a língua varia com certa regularidade, e não caoticamente; por outro lado, b) a resistência apresentada pela gramática normativa em admitir essas mudanças acaba fazendo com que os compêndios não representem o uso efetivo da língua, nem mesmo na modalidade escrita. Ao que tudo indica, no futuro, essa tendência de apagamento de fonemas não funcionais em finais átonos poderá chegar aos níveis mais monitorados da escrita, configurando uma nova etapa na evolução do português brasileiro.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tratou-se da ocorrência da apócope do /r/ nos infinitivos verbais com o suporte teórico da Linguística Histórica, especialmente o pressuposto da mudança linguística, o que permitiu, inicialmente, a breve descrição da trajetória da ocorrência de tal fenômeno partindo da oralidade, mais precisamente da influência dos falares africanos que mantiveram contato com a língua que no Brasil se estruturava à época da colonização. De todo modo, o metaplasmo já era registrado na modalidade escrita do português europeu, especificamente em obras de Gil Vicente, como forma de representar a fala dos escravos.

Aos poucos, notou-se a inserção dessa ocorrência na escrita do português brasileiro, já podendo ser vislumbrada na Rede Social Facebook, onde se mesclam elementos tanto da modalidade falada quanto da modalidade escrita da língua. Por se tratar de um ambiente atual onde se manifesta a escrita, dado o advento da tecnologia, a linguagem utilizada no meio digital foi delimitada como *corpus*, objetivando propor uma “ponte” entre a gênese do registro da ocorrência de supressão do /r/ em finais de infinitivo e uma das mais modernas formas de representação da escrita, que se ancora no meio digital.

A partir dos dados reunidos, foi possível observar a influência da língua falada sobre a escrita a partir da ocorrência da apócope do /r/ em infinitivos verbais, uma vez que, ao deixar de realizar uma determinada forma linguística na língua falada, é possível que o falante deixe de fazê-la também na escrita. Além do mais, a respeito da sequência seguida por uma mudança linguística, que parte das situações de fala e pode se ancorar na escrita, foi possível responder positivamente à questão-problema proposta, confirmando a hipótese levantada. Partindo do pressuposto de que a escrita no meio digital é uma forma de manifestação do português brasileiro, é possível afirmar que a apócope do /r/, de certa forma, já pode ser observada na escrita.

Em suma, embora a norma-padrão resista às mudanças comuns a qualquer língua viva, vislumbrou-se a possibilidade de que a apócope do /r/ em infinitivos verbais chegue a compor o rol normativo gramatical da língua futuramente, apesar de ser difícil prever a época de tal suposto registro, mas tendo claro que a ocorrência de tal metaplasmo já deixa marcas na escrita do português brasileiro. Por fim, a intenção desta pesquisa foi complementar as discussões a respeito do fenômeno já constatado por diversos autores na oralidade do português brasileiro, trazendo a perspectiva do passado e a do presente da apócope do /r/ em infinitivos verbais, mas, desta vez, na modalidade escrita da língua.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. M. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 45. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

ARAGÃO, M. S. S. Africanismos no português do Brasil. *Revista de Letras*, vol. 301/4, jan. 2010/dez. 2011. Disponível em: [http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/rl30art01\\_Africanismos\\_no\\_portugues\\_do\\_Brasil.pdf](http://www.revistadeletras.ufc.br/Revista%20de%20Letras%20Vol.30%20-%201.4%20-%20jan.%202012%20.%20dez.%202011/rl30art01_Africanismos_no_portugues_do_Brasil.pdf). Acesso em: 24 jun. 2018.

ARAÚJO, S. S. de F.; ARAÚJO, J. M. de O. A Formação sócio-histórica do português do Brasil: Contribuições do Recôncavo Baiano. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê: difusão da língua portuguesa, n. 39, p. 95-116, 2009. Disponível em: <http://www.cadernosdeletras.uff.br/joomla/images/stories/edicoes/39/artigo5.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BAGNO, M. *Gramática histórica: do latim ao português brasileiro*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007a.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. *Nada da língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007b.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola e agora?: Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola, 2005.

CALLOU, D. Issues of the history of portuguese in and of Brazil. In: LÓPEZ, L. A.; GONÇALVES, P.; AVELAR, J. O. de. (org.). *The portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam: Jojn Benjamins, 2018. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/ihll.20.04cal>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CALLOU, D.; LEITE, Y.; MORAES, J. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *DELTA*, v. 14, p. 61-72, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-445019980003&script=sci\\_issuetoc](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-445019980003&script=sci_issuetoc). Acesso em: 11 nov. 2018.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

CALLOU, D.; SERRA, C.; CUNHA, C. Mudança em curso no português brasileiro: o apagamento do R no dialeto nordestino. *Revista da Abralin*, v. 14, n. 1, p. 195-219, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/42491>. Acesso em: 03 ago. 2019.

- CARDEIRA, E. *O essencial sobre a história do português*. Lisboa: Caminho, 2006.
- CARDOSO, W.; CUNHA, C. *Estilística e gramática histórica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- CARVALHO, D. G.; NASCIMENTO, M. *Gramática Histórica*. São Paulo: Ática, 1984.
- COSTA, V. L. A. A importância do conhecimento da variação lingüística. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 12, p. 51-59, 1996. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36022>. Acesso em: 21 set. 2020.
- COUTINHO, I. de L. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.
- FACEBOOK. SBT Jornalismo. jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/sbtjornalismo>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- FACEBOOK. Portal R7. jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/portalar7>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- FACEBOOK. G1 – O portal de notícias da Globo. jul./ago. 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/g1>. Acesso em: 11 ago. 2019.
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.
- FIORIN, J. L. A internet vai acabar com a língua portuguesa?. *Texto Livre*, v. 1, p. 1-8, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10>. Acesso em: 24 jul. 2019.
- FISHER, S. R. *Uma breve história linguagem*. Trad. Flávia Coimbra. Osasco. São Paulo: Novo Século Editora, 2009. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/19812647/uma-breve-historia-da-linguagem#pf6b>. Acesso em: 02 ago. 2019.
- GALVES, C. Theoretical, empirical and methodological approaches for studying the afro-brazilian continuum portuguese. In: LÓPEZ, L. A.; GONÇALVEZ, P.; AVELAR, J. O. de. (org.). *The portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam: Jojn Benjamins, 2018. p.19-42 Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/ihll.20.02gal>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONÇALVES, P. Research of L2 varieties of european languages. In: LÓPEZ, L. A.; GONÇALVEZ, P.; AVELAR, J. O. de. (org.). *The portuguese language continuum in Africa and Brazil*. Amsterdam: Jojn Benjamins, 2018. p. 1-17 Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/ihll.20.03gon>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- LOPES, C. R. dos S.; CALLOU, D. Contribuições da Sociolinguística para o ensino e a pesquisa: a questão da variação e mudança linguística. *Revista do GELNE (UFC)*, v. 5, p. 63-74, 2004. Disponível em: <http://www.laborhistorico.letras.ufrj.br/producao/Callou&Lopes2004.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

LUCCHESI, D. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. In: LIMA, I. S.; CARMO, L. (org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 151-180

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A. (org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. p.101-124. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/p5/pdf/lucchesi-9788523208752-06.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. *Caminhos da linguística histórica: ouvir o inaudível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOSO CÂMARA JÚNIOR, J. *Dicionário de linguística e gramática*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MENDES, C. da S.; MEDEIROS, N. R. de; OLIVEIRA, T. S. de. Africanidades na fonética do português brasileiro. *Revista Letras Escreve*. Macapá, v. 7, n. 1, 1º semestre, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/viewFile/3005/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

MENDONÇA, R. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: [https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/24719/983-Influencia Africana no Portugues do Brasil A.pdf](https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/24719/983-Influencia_Africana_no_Portugues_do_Brasil_A.pdf). Acesso em: 25 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro/Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7 – 80.

NOLL, V. Mudanças na realização de /r#/, /r/ em português. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (org.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFB, 2012. p. 337 – 348.

OLIVEIRA, T. S. A gramática normativa no século XXI: perspectivas e reflexões. In: OLIVEIRA, T. S.; RANGEL, G. P. M. (org.). *Ensino de línguas em contexto*. Rio de Janeiro: Mares Editores, 2019. p. 1 – 13. Disponível em: [www.mareseditores.com.br/ebooksgratuitos](http://www.mareseditores.com.br/ebooksgratuitos). Acesso em: 23 jul. de 2019.

OLIVEIRA, T. S. *Tradição, gramática e discurso: o posicionamento em compêndios de normas*. 2018. 181f. Tese (Doutorado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, 2018.

PESSOA DE CASTRO, Y. *A influência das línguas africanas no português brasileiro*. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/linguas-africanas.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

PETTER, M. M. T. *Línguas africanas no Brasil*. Niterói, n. 19, p. 193-217, 2. sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/download/33263/19250>. Acesso em: 29. nov. 2018.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Sobre as origens do português brasileiro: garimpo fonológico. In: SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. (org.). *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 25-48

SCHWINDT, L. C.; CHAVES, R. G. Convergência de processos no apagamento de /r/ em português e espanhol. *Linguística*, v. 35-1, p. 129-147, jun. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v35n1/2079-312X-ling-35-01-129.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SZIJJ, I. Formas completas e apocopadas no imperativo singular português à luz dos textos. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, n. 1, v. 6, p. 171- 186, 2011. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9918.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

TAPSCOTT, D. *Geração digital*. São Paulo: Macron Books, 1999.

VIARO, M. E. Semelhanças entre o português brasileiro e as variedades africanas e asiáticas. In: SILVA, L. A. (org.). *A língua que falamos: português: história e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. p. 211-252

XIMENES, E. E. Alguns termos da linguística histórica. *Revista Philologus*, ano 9, n. 25, Rio de Janeiro CIFEFIL, p. 45-61, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO09/25/RPh25.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

XAVIER, A. C. *et al. Hipertexto e cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais*. São Paulo: Respel, 2011.

XAVIER, A. C. S. Reflexões acerca da escrita nos novos gêneros digitais da internet. *Investigações*, Recife, v. 18, p. 115-129, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1484/1157>. Acesso em: 24 jul. 2019.



Recebido em 27/11/2020. Aceito em 21/01/21.

# O (O)CASO DO VOSEIO PORTUGUÊS DO NORDESTE TRASMONTANO

EL DECLIVE DEL VOSEIO PORTUGUÊS EN EL NORESTE DE TRÁS-OS-MONTES

THE DECLINE OF PORTUGUESE VOSEIO IN NORTHEAST TRÁS-OS-MONTES

**Manuel Duarte João Pires\***

Universidade de Sun Yat-sen | Universidade de Lisboa

RESUMO: O voseio *vós-tu*, uso do pronome *vós* para referir a segunda pessoa do singular, forma de tratamento peculiar e reverente em alguns locais do Nordeste Trasmontano, tem vindo a desaparecer ao longo das últimas décadas. O presente estudo tem como objectivo analisar o uso deste voseio numa aldeia raiana da referida região geográfica através de entrevistas a indivíduos de diferentes grupos etários. Este estudo conclui que atendendo às mudanças de cariz sociocultural e à idade de quem muito pontualmente ainda faz uso desta forma de tratamento (as gerações mais seniores), o voseio do Nordeste Trasmontano, embora ainda se use, deverá desaparecer por completo a breve prazo. O ocaso deste voseio deixa a língua portuguesa e o Nordeste Trasmontano, em particular, despojados de uma das suas várias e cadentes particularidades sociolinguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Voseio. português. Nordeste trasmontano. Mudança social e linguística.

RESUMEN: El voseo *vós-tu*, el uso del pronombre *vós* para referirse a la segunda persona del singular, una forma de trato peculiar y reverente de las tierras del noreste de Trás-os-Montes (Portugal), ha ido desapareciendo en las últimas décadas. El presente estudio analiza el uso del voseo en un pueblo rayano en la región geográfica antes mencionada a través de entrevistas con personas de diferentes grupos de edad. Este estudio concluye que a la vista de los cambios socioculturales y de la edad de quienes muy ocasionalmente todavía utilizan esta forma de tratamiento (las generaciones mayores), el voseo del noreste trasmontano, aunque todavía se usa, debería desaparecer por completo a corto plazo. Este declive en el voseo deja a la lengua portuguesa y al noreste trasmontano en particular despojados de una de sus muchas y declinantes particularidades sociolingüísticas.

PALABRAS CLAVE: Voseo. Portugués. Noreste trasmontano. Cambio social y lingüístico.

ABSTRACT: The *voseo* *vós-tu*, the use of the pronoun *vós* to refer to the second person of singular, a form of peculiar and reverent treatment in the lands of the northeast Trás-os-Montes (Portugal), has been disappearing over the last decades. This study analyzes the use of *voseo* in a border village of the aforementioned geographical region through interviews with people of different age groups. This study concludes that in view of the sociocultural changes and the age of those who occasionally still use this form of treatment

---

\* Leitor de Português na Universidade de Sun Yat-sen (China). Doutorando em Estudos Portugueses (Universidade de Lisboa). E-mail: .

(the eldest generation), the *voseo* of northeast Trás-os-Montes should disappear completely in the short term. This decline leaves the Portuguese language and the Northeast Trás-os-Montes region deprived of another of its overtaken sociolinguistic particularities.

KEYWORDS: *Voseo*. Portuguese. Northeast Trás-os-Montes. social and linguistic change.

## 1 INTRODUÇÃO

No âmbito dos conceitos de mudança linguística, entendida como a evolução que qualquer língua regista ao longo da sua história e às transformações que sofre devido a razões de natureza social, econômica, política, geográfica e cultural que moldam a língua ao longo dos tempos (MATEUS, 2003) e, principalmente, de mudança social que integre as formas de tratamento “no quadro das transformações sociais e culturais que se têm vindo a operar em Portugal” (GOUVEIA, 2008, p. 97), o presente estudo analisa a recorrência do voseio na língua portuguesa, especificamente o voseio *vós-tu*, próprio de algumas localidades do Nordeste Trasmontano, como é o caso da aldeia de Avelanoso onde esta investigação teve lugar. Esta aldeia do distrito de Bragança situa-se junto da raia com Espanha de um lado e do limite do concelho de Vimioso (ao qual pertence) com o de Miranda do Douro, do outro, tendo como localidades mais próximas algumas aldeias do lado espanhol e a aldeia mirandesa de São Martinho de Agueira. Trata-se de uma aldeia e de uma área geográfica com características sociais e linguísticas muito próprias onde convivem desde há muito, as línguas portuguesa, mirandesa e espanhola e onde existem vários elos e intercâmbios entre elas por vezes difíceis de descortinar. Um dos aspectos sociolinguísticos singulares desta localidade é o uso do voseio *vós-tu* entre pessoas de diferentes faixas etárias nas relações de família ou proximidade. Nesta forma de tratamento as pessoas mais novas utilizam o pronome *vós* quando se dirigem às gerações mais velhas e estas retorquecem com o pronome *tu*. Refira-se que este voseio utiliza um pronome da 2ª pessoa do plural (*vós*) para referir a segunda pessoa do singular, pois é dirigido a uma só pessoa. Nesta medida, consiste numa forma híbrida porque designa diferentes pessoas do ponto de vista discursivo (segunda do singular) e do ponto de vista gramatical (segunda do plural), à imagem do pronome *você* que também é híbrido na relação entre discurso e gramática, pois “a pessoa a quem se fala é a segunda, mas leva o verbo para a terceira pessoa” (CINTRA; CUNHA, 2002, p. 292).

Este trabalho defende que o voseio na aldeia de Avelanoso chegou até aos dias de hoje por via da língua portuguesa, uma vez que “a referência do pronome *vós* a uma só pessoa era normal como tratamento de cerimónia em português antigo e clássico” (CUNHA; CINTRA, 2002, p. 287). No entanto, também há teorias que podem sugerir uma aproximação à língua mirandesa. Segundo Ferreira (1995, 2008) um dos traços distintivos do mirandês é precisamente a “utilização de *vós* como forma de tratamento respeitosa (ex.: “Bós adonde ides, tiu Fracisco?”) (FERREIRA, 2008, p. 122). Existem, inclusive, estudos que apontam para o fato de esta ter sido uma aldeia onde anteriormente se poderia ter falado mirandês:

[...] o Mirandês ocupava uma área mais vasta: por volta de 1967 ainda se falava o mirandês na aldeia de Caçarelhos, no concelho de Vimioso e há mais tempo falava-se, nesse mesmo concelho, nas aldeias de Avelanoso, São Joanico, Vila Chã da Ribeira, Serapicos e Campo de Víboras. (MOURINHO, 1987 *apud* FERREIRA, 2008, p. 123)

Não é de excluir ainda que este voseio constitua uma marca dos diversos dialetos asturo-leoneses dos quais o mirandês se formou (ELIZAINCÍN, 2006; FERREIRA, 2004) e que abrangiam a área geográfica do Nordeste Trasmontano. Está igualmente por estudar se o próprio voseio mirandês provirá do português antigo ou do espanhol antigo, levado para as Américas no século XV (CARRIBURO, 1997).

Por entre as dúvidas que as várias hipóteses levantam, fica a certeza de que é uma forma de tratamento única na língua portuguesa e amplamente desconhecida pelos seus falantes. Também os estudos linguísticos omitem este voseio, inclusive algumas obras de referência. A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* de Cunha e Cintra (2002) diz em relação ao uso do pronome *vós*, para referir a uma só pessoa, “empregar-se uma vez por outra, em linguagem literária de tom arcaizante para expressar distância, apreço social”, tendo sido por muito tempo usado por católicos portugueses e brasileiros como forma de se dirigirem a Deus, prevalecendo o seu uso ainda nos dias de hoje (p. 287-288). De igual modo, Teysier (1997) em *História da Língua Portuguesa* afirma que “desde

o século XIX a segunda pessoa do plural sai completamente do uso falado” (p. 60), assim como Biderman (1972) que é igualmente elucidativa na sua obra *Formas de tratamento e estruturas sociais*: “vós desapareceu de todas essas sociedades, conservando-se, enquanto forma, apenas na Argentina (p. 373).”

A verdade é que *vós* não desapareceu e ainda não saiu completamente. O voseio português sempre viveu entre nós durante todo este tempo, despercebido entre as gentes raianas da terra fria trasmontana.

Com o intuito de trazer à luz esta forma de tratamento e de compreender melhor a sua recorrência e vitalidade na atualidade, esta pesquisa baseou-se no método de entrevistas, realizadas a indivíduos de diferentes categorias etárias da referida localidade. Num momento em que o voseio do português se desvanece, o presente estudo tem o propósito de registar e analisar a sua ocorrência, mas principalmente o de destacar e celebrar a sua vivência ímpar e identitária na língua portuguesa e nas interações comunitárias do Nordeste Trasmontano.

## 2 DE ONDE VINDES VÓS?

Apesar de não ser objetivo principal deste estudo efetuar uma análise diacrónica sobre a origem do pronome *vós* enquanto forma de tratamento da língua portuguesa ou sobre a evolução do seu uso ao longo dos séculos, este ponto do trabalho apresenta uma breve perspetiva sobre essa temática.

Segundo Cintra (1972) há registos do pronome *vós*, utilizado como única forma de cortesia, desde o português antigo até ao século XIV. A partir dos séculos XV e XVI começam a surgir as formas de tratamento iniciadas pelo pronome possessivo do género feminino, *vossa*. Estas formas ao invés de requererem a 2ª pessoa do plural, exigem a 3ª pessoa do singular, introduzindo maior distanciamento, são os casos de *vossa mercê*, *vossa senhoria*, e posteriormente, *vossa majestade* ou *vossa alteza*. O pronome *vós* coexistiu como principal forma de cortesia dirigida aos reis, durante algum tempo, até que em 1597 Dom Filipe II instituiu em Portugal as “leis das cortesias” que estabeleciam os limites do emprego de cada tratamento e “fixavam as penas em que incorriam os que exigissem para si próprios uma fórmula que lhe não fosse adequada segundo este texto legal” (p. 24). Estas leis tiveram duas consequências a destacar: primeiro suscitaram uma corrida aos títulos, ou seja, qualquer nobre, ou menos nobre, pretendia reclamar para si determinada forma de tratamento em busca do prestígio que significavam. Outra consequência, foi o fato de o pronome *vós* perder importância no plano da cortesia, deixando de ser utilizado no tratamento para os estratos mais altos da sociedade e difundindo-se entre as classes mais baixas. Nas obras de Teyssier (1997, p.60), segundo o qual “[...] até por volta de 1500, o português conhecia, como o francês, apenas o tuteamento familiar ou o voseamento respeitoso”, ou de Biderman (1972) podem-se encontrar argumentos semelhantes sobre a evolução da forma como os falantes se dirigiam ao seus interlocutores em português.

Para Biderman (1972, p.341) “[...] toda a sociedade diferenciada em classes, insiste em cultivar uma etiqueta que individualize a elite da massa” estando a assimetria que o poder origina, claramente indicada pela forma de tratamento utilizada. Enquanto nas sociedades fortemente hierarquizadas do passado, o poder era a força dominante das formas de relações sociais, hoje em dia estas regem-se pela solidariedade, prevalecendo o sentimento de interdependência e igualdade entre cidadãos com interesses e responsabilidades recíprocos. Esta concepção democrática das relações sociais contrasta com a disparidade que se vivia no tempo da monarquia em que as formas de tratamento significavam prestígio. A nobreza aumentava os títulos e estes espalhavam-se a mais pessoas, levando os reis e altos nobres a criar formas de tratamento cada vez mais exclusivas, como é o caso de *Alteza* ou *Majestade* em desabono de *Mercê* ou *Senhoria*, pois quando os nobres começaram a usurpar os títulos aos monarcas estes começaram a “reivindicar outros que se lhes aplicasse privatamente” (p. 343). Biderman argumenta que foi a Revolução Francesa e os seus ideais igualitários que plantaram “a semente da solidariedade universal” que cresceu no século XXI (p. 342).

Os estudos de Brown e Gilman (1960, p.257) falam também no binómio semântica do poder e semântica da solidariedade para se referirem às mudanças de paradigma nas formas de tratamento. A semântica do poder está ligada a não reciprocidade das hierarquias, enquanto a semântica da solidariedade surge associada a uma interação igualitária que promove tratamentos recíprocos mesmo entre indivíduos de diferentes classes sociais e hierárquicas (BROWN; GILMAN, 1960, p. 258).

Em síntese, a literatura sobre o tema revela que o pronome *vós* começou a perder estatuto desde que a alta nobreza e as hierarquias superiores se começaram a referir aos seus subalternos por *tu* como forma de vincar a superioridade e o poder, promovendo a distância e a não reciprocidade de outras formas de tratamento subsequentes. O valor social de *vós* esbateu-se e passou então a ser de uso mais comum entre as classes mais baixas. Segundo Biderman (1972, p.366), um percurso idêntico aconteceu também no espanhol, em que o uso de *vós* esmoreceu na península, mas se disseminou fortemente pela América Latina, “por certo colonizada pela classe baixa da Península Ibérica”, num fenómeno que se costuma chamar de “voseo”.

A presença do voseio na América hispânica será abordada de forma mais aprofundada no ponto seguinte deste trabalho.

### 3 O VOSEIO HISPANO-AMERICANO

O voseio *vos-vos*, para referir uma só pessoa, é hoje de uso frequente na língua espanhola, não no espanhol europeu, mas um pouco por todos os países da América hispânica, dos quais se destacam a Argentina e o Uruguai pelo seu uso generalizado e por estar presente nos mais diversos contextos linguísticos, sociais e geográficos (BENAVIDES, 2003; CARRICABURO, 1997; CASTEDO, 2013). Nas palavras de Carricaburo (1997, p. 9-11) o voseio coexiste com o tuteio pois ambos expressam familiaridade, informalidade, ou amizade entre os falantes. Por este motivo, os tratamentos recíprocos *tu-tu* ou *vos-vos* possuem o mesmo valor discursivo, ou seja, ambos são usados para expressar confiança entre os interlocutores. De acordo com Benavides (2003, p. 619) na Argentina e no Uruguai o voseio *vos-vos* é de uso comum em todos os estratos sociais, inclusive nas escolas e universidades, enquanto noutros países hispano-americanos o voseio se encontra mais disperso geograficamente e tende a ser associado a meios rurais ou a classes mais baixas. Segundo Casteda (2014, p. 34), o *voseo*, antes definido como o uso do pronome ou as formas verbais da segunda pessoa do plural com valor de singular que ainda perdura na América, após a colonização da América espanhola, transformou-se num pronome que passou a ter o valor do *tú* na península. Neste estudo de Casteda, realizado no seio de uma comunidade linguística boliviana, com o objetivo de “descaracterizar a crença de comprovar se restringe-se a uma classe social mais baixa” (p. 34), a autora adianta que o pronome *vos* coexiste com o *tú* e que, de certo modo, “brigam por espaço e crescimento em pé de igualdade para referir-se a uma outra pessoa de maneira informal” (p. 34). No estudo de Casteda, verifica-se que ao contrário do voseio do Nordeste Trasmontano cujas convenções de uso parecem evidentes, baseadas sobretudo na diferença etária, no voseio boliviano nem sempre são claras quais as circunstâncias ou qual o interlocutor que deve iniciar a conversação com o pronome *vos*, precisamente porque disputa os mesmos espaços de *tú* e até de *usted*. Sobre esta questão, a autora afirma que:

[...] o grau de instrução também influencia na sua utilização, ou seja, verificamos que as pessoas pertencentes a uma classe social mais baixa o usam com mais naturalidade e rapidez que aquelas de uma classe social mais elevada que, por sua vez, não foge deste mesmo padrão, porém sentem-se mais inibidos para quebrar as primeiras barreiras ao iniciar uma conversação. Observamos que a faixa etária não é fator fundamental no momento de escolher o pronome a ser utilizado para tratar uma segunda pessoa do singular, porém, aliado à escolaridade, verificamos que quanto maior o nível de instrução, maior resistência a escolher o *vos* em um momento inicial da conversa. (CASTEDO, 2014, p.48)

Através deste excerto pode-se verificar que a faixa etária não é um fator determinante, além de que este voseio é recíproco, reciprocidade essa que por vezes parece causar algum desconforto em alguns interlocutores. O voseio boliviano parece ser usado com mais naturalidade por pessoas de menor instrução ou de classe social mais baixa, enquanto os indivíduos de maior instrução ou classe mais elevada terão mais contemplos em relação ao seu uso.

Outra característica a destacar de entre os voseios hispano-americanos é a ocorrência simultânea de tuteio pronominal e voseio verbal, como por exemplo, “*tu querés*” [*tu quereis*] uma das particularidades do voseio uruguaio e uma forma de tratamento também muito generalizada neste país sul-americano (CARRIBURO, 1997, p. 11). Esta discordância entre o uso do pronome (*tú*) e a forma verbal correspondente ao pronome (*vós*) não é incomum quando ocorrem mudanças linguísticas desta natureza. O testemunho de Basto (1932) é disso exemplo quando menciona os equívocos que se cometiam quando o pronome *você* começou a tomar espaços anteriormente ocupados pelo pronome *vós*: “Há muita gente que emprega *vocês* como se fosse *vós*, com o verbo na 2ª pessoa do

plural - ex.: *vocês* vindes ou não vindes - é má concordância que todavia se ouve a pessoas não de todo incultas. É devido a empregarem *vocês* tendo em mente *vós*.” (BASTO, 1932, p. 191).

O voseio hispano-americano, amplamente usado em vários países, tem semelhanças que o aproximam do voseio português do Nordeste Trasmontano, sendo a principal, o fato de se referir a uma só pessoa. É essencialmente por este motivo que este estudo opta pelo termo voseio ao invés de voseamento, sinônimo em Portugal mais relacionado com o uso de *vós* para mais do que uma pessoa, como são exemplos as obras de Cintra (1995) ou Teyssier (1997). Nos pontos seguintes deste trabalho analisaremos a eventual existência de outras similaridades entre estes voseios.

#### 4 METODOLOGIA

A metodologia seguida pelo presente estudo baseia-se na entrevista como instrumento de pesquisa para coletar dados com interação entre pesquisador e informantes. A entrevista possibilita ao pesquisador compreender melhor os aspectos que a sua experiência empírica e os seus conhecimentos teóricos não podem descortinar (FODDY, 1994; GIL, 2008).

Para este trabalho foram entrevistadas dez pessoas divididas em dois grupos segundo a faixa etária com a finalidade de coletar diretamente a informação e discutir as principais ideias e conclusões que se podem retirar da revisão da literatura sobre o tema. As entrevistas tiveram lugar na aldeia de Avelanoso em Agosto de 2019 e foram efetuadas a indivíduos originários da referida localidade. A maioria dos entrevistados habita permanentemente na aldeia, enquanto outros, embora não vivendo em permanência, ali se dirigem com frequência.

Os informantes foram agrupados em categorias de cinco elementos cada, compostas por dois níveis etários: “entre os 30 e os 40 anos” e “entre os 65 e 75 anos”. O primeiro grupo (G1) é constituído por quatro indivíduos do sexo masculino e um do sexo feminino que habitam permanentemente na aldeia e que desempenham diferentes profissões ligadas a instituições públicas (polícia, câmara municipal e centro de dia). O segundo grupo (G2) é composto por três indivíduos do sexo feminino e dois do sexo masculino já retirados da vida laboral, mas que desempenharam funções enquanto professores (três), polícias e profissionais de saúde.

Tendo em consideração as teorias de Gil (2008) pode-se considerar que esta pesquisa tem uma dimensão etnográfica por efetuar o estudo de um grupo ou povo através da interação social entre pesquisador e objeto pesquisado, na qual uma das partes pretende obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação. Uma vez que os entrevistados não são indivíduos desconhecidos para o pesquisador, tratou-se de uma entrevista informal que permitiu um diálogo mais demorado e aprofundado sobre o tema investigado. As questões, ou tópicos, foram colocadas de forma aberta e respondidas de forma livre e informal, enquanto o entrevistador anotou as declarações e posteriormente organizou as respostas, promovendo uma avaliação global e qualitativa.

Os entrevistados trocaram abertamente as suas opiniões sobre os tópicos e as perguntas seguiram um guião semi-estruturado para dar liberdade aos entrevistados sem fugir muito do tema e recolher “informações intensivas centradas num indivíduo ou pequeno grupo que sem limites de tempo ou com ampla liberdade, expõe os seus pontos de vista” (SOUSA; BAPTISTA, 2000, p. 81). Cada grupo foi entrevistado em conjunto, tendo sido recolhidas por escrito as opiniões individuais dos informantes, mas também as impressões trocadas em modo de mesa-redonda. Embora alguns entrevistados tenham sido mais participativos que outros, saliente-se que houve concordância quanto à informação e aos argumentos apresentados sobre as temáticas da entrevista.

As entrevistas centraram-se em cinco questões gerais: a utilização ou recorrência do pronome *vós* dirigido a uma só pessoa; os contextos ou situações de uso do voseio; a reciprocidade ou não do voseio; a existência ou não de formas híbridas - tal como ocorre no contexto hispano-americano; a coexistência de outras formas de tratamento com o voseio.

## 5 RESULTADOS

No G1 (entre os 30 e os 40 anos) quatro indivíduos revelam não utilizar o pronome *vós* dirigido a uma só pessoa, ao passo que um dos entrevistados reconhece utilizá-lo, “por vezes”, no local onde trabalha (centro de dia ou lar de idosos) para se dirigir a algumas pessoas da aldeia que ali vivem. Este entrevistado explicou que normalmente trata os utentes por *você* ou *o senhor/a senhora + nome*, mas que também recorre ao pronome *vós* para se dirigir às pessoas que são da aldeia (muitos utentes provêm de outras localidades) e com as quais tem mais intimidade porque “cresceu” com essas pessoas e “sempre conviveu” com as mesmas no espaço da aldeia.

Para se dirigirem a pessoas mais velhas, todos os indivíduos disseram utilizar o pronome *você* como forma de tratamento, incluindo para com os avós, no entanto, três elementos revelaram que também recorrem ao pronome *tu* se tiverem confiança com essa pessoa, deixando o *você* para pessoas muito mais velhas ou menos conhecidas. A forma *o senhor/a senhora* também foi partilhada por três indivíduos, usada com pessoas com as quais “não há uma relação informal”. De assinalar também que dois entrevistados revelaram utilizar a forma *tio + nome próprio* para pessoas de muita idade com as quais tenham alguma confiança e que consideram um tratamento “mais próximo, familiar ou afetivo”, ainda que agora seja “cada vez mais raro” utilizarem-no.

Em relação às formas de tratamento usadas para com os progenitores, estas dividem-se entre *tu* (3) e *você* (2) sendo que estes últimos dizem poder utilizar também *a mãe/o pai* seguidos do verbo na 3ª pessoa do singular.

Após serem questionados sobre eventuais mudanças no uso do voseio *vós-tu*, isto é, se anteriormente usavam esta forma mas a teriam deixado de usar ao longo do tempo, os entrevistados referiram que não deixaram de usar este tipo de voseio porque “nunca o usaram” ou “não se recordam de o terem usado”, embora registrem que antigamente era mais frequente ouvirem esta forma de tratamento na aldeia por parte da “geração dos seus pais para com pessoas mais velhas” ou pelos seus próprios “pais a tratarem os avós”.

Na entrevista com o G2 (entre os 65 e os 75 anos) estabeleceram-se mais comparações entre a recorrência do voseio, e de outras formas de tratamento, no passado e nos tempos de hoje.

Na atualidade, também é cada vez menos frequente esta geração recorrer a este voseio, uma vez que apenas o usam com “uma ou outra” pessoa mais velha com quem tenham confiança. Os entrevistados revelaram que se na infância ou juventude usavam este voseio porque era “a forma de tratamento que todos usavam” e “não se atreveriam” a tratar as pessoas mais velhas de outra forma, agora fazem-no mais como demonstração de “respeito, familiaridade ou estima” do que por convenção ou obrigação. Por exemplo, dois entrevistados desta faixa etária com progenitores ainda vivos dizem tratá-los “umas vezes por *vós*, outras por *você*”, embora confessem “não prestar muita atenção a isso”.

Todos os cinco elementos do G2 revelaram que utilizavam, no passado, o pronome *vós* em contexto familiar para se dirigirem aos pais (ao pai ou à mãe de forma individual), aos tios ou avós, assim como à generalidade das pessoas mais velhas da aldeia com quem tinham proximidade. No seio familiar usavam-se os vocativos *vós meu pai/vós minha mãe* ou *vós meu avô/vós minha avó*, de que são exemplo as frases, *vós meu pai, vinde cá, vós minha mãe, onde ides?* ou *vós meu avô, esperai por mim*.

Em relação à reciprocidade, todos sublinharam também que este tipo de voseio não era recíproco, ou seja, efetuava-se na forma *vós-tu* pois as pessoas mais velhas respondiam com a segunda pessoa do singular.

Quanto à existência de formas híbridas em termos de concordância verbal, tal como Basto (1932) ou Carriburo (1997) fazem referência, os entrevistados respondem unânime e negativamente: “não ocorria” ou “que eu me recorde não”. Fazia-se apenas uso de *vós + 2ª pessoa do plural*. No entanto, adiantaram ser comum a errada conjugação de alguns verbos. Por exemplo, no pretérito perfeito do indicativo, em vez de “*fizestes, estivestes, dissestes* ou *comestes*” era muito comum as pessoas dizerem “*vós fizesteis, estivesteis, dissesteis* ou *comesteis*”. Esta incorreção de se adicionar a letra *i* poderia ser motivada pelo fato de alguns verbos no presente do indicativo (e no pretérito imperfeito - *fazeis, dizeis, estais* ou *comeis*) terem *i*, como: *fazeis, dizeis, estais* ou *comeis*. Alguns entrevistados

registaram ainda a antiga frequência da palavra *andivesteis*, resultante da aglutinação de dois verbos (*andar + estar*), um vocábulo gramaticalmente incorreto, mas algo peculiar semanticamente.

Em relação a outras formas de tratamento usadas em concomitância com o voseio, os informantes indicam que em situações de maior formalidade o mais comum seria *o senhor/a senhora* (seguido da terceira pessoa do singular), como por exemplo, *senhor padre*, *senhora professora* ou utilizado para alguém “desconhecido ou vindo de fora”. Nas situações informais, para a generalidade das pessoas mais velhas da aldeia, usava-se *tio/tia + nome próprio ou alcunha* seguido da segunda pessoa do plural. Quanto aos progenitores, além de *vós*, também eram tratados em algumas circunstâncias por *o senhor meu pai/ a senhora minha mãe* ou *o senhor seu pai/a senhora sua mãe*, formas de tratamento à época comuns em Portugal tal como documentado por Basto (1932, p. 193).

## 6 AGORA O VÓS SOMOS NÓS

Aprofundando a discussão ou reflexão acerca dos resultados, pode-se afirmar que o G1, apesar de ter contactado com este tipo de voseio pela boca da geração mais velha, praticamente não fez uso dele. Alguns entrevistados afirmaram que durante a infância recorriam a esta forma pronominal para tratar uma ou outra pessoa com quem tinham mais familiaridade, mas presentemente apenas um dos entrevistados disse usá-lo no seu local de trabalho (centro de dia) para se referir a algumas pessoas que ali vivem e que são da mesma aldeia. O facto de este voseio se fazer ouvir sobretudo no lar de terceira idade da aldeia acaba por ser paradigmático do atual envelhecimento desta forma de tratamento.

O G2 recorre a este voseio esporadicamente para tratar os progenitores ou algumas pessoas de mais idade. Os informantes do G2 (nascidos nas décadas de 40 e 50 do século anterior) afirmam que, ao contrário de hoje, durante a sua infância e juventude este voseio era de uso comum e generalizado nas relações informais. Fora desse contexto, imperava o tratamento nominal *senhor/senhora* acompanhado da terceira pessoa. Durante a entrevista relatou-se que quando “uma pessoa se casava com alguém de fora” ou “quando vinha uma pessoa de fora mais importante” era tratada por *senhor/senhora* seguido da terceira pessoa, o que é revelador da estreita familiaridade que este voseio pressupunha. Neste contexto, a deferência associada ao uso do pronome *vós* evoca também informação significativa sobre a caracterização do interlocutor, nomeadamente a idade (uma vez que pressupõe uma considerável diferença de idades) e a origem (o fato de ser alguém local, da aldeia ou das redondezas, que pertence àquele meio).

Em relação à predominância do pronome *ocê* em detrimento de *vós*, os entrevistados desta geração, indicam os anos 70 e 80 como altura em que se começou a generalizar o uso de *ocê*. Devido a mudanças na organização social com “a abertura da aldeia” a novas realidades e com “a influência dos migrantes”, ou seja, as pessoas originárias da aldeia que viviam noutros locais do país e que “traziam o *ocê*”, esta forma de tratamento começou a difundir-se inexoravelmente.

Os entrevistados explicaram que antes disso o tratamento pronominal *ocê* não era comum na aldeia, mas uma forma trazida “da cidade”, afirmando um deles que após ir viver para Lisboa é que ouviu pela primeira vez o pronome *ocê*. Algumas pessoas que saíam da aldeia para estudar e trabalhar, “quando voltavam já não usavam tanto *vós*, nem sequer *tio* ou *tia*”, mas as formas mais comuns da cidade que eram vistas como “mais finas ou modernas”, sinal de que a pessoa era mais “bem-falante e tinha mais educação”. Esta invasão do pronome *ocê*, lembra as palavras quase centenárias de Cláudio Basto: “Dantes *ocê*, assim como vossemecê, evitava-se com pessoas de cerimónia - *Você* é estrebaria! Agora é moda, é de bom tom, é chic o tratamento de *ocê*.” (BASTO, 1932, p. 17).

Sobre estas mudanças linguísticas, uma das entrevistadas contou que uma vez ao regressar da cidade onde estudava (Porto) utilizou a forma nominal *Dona + 3ª pessoa do singular* para com uma vizinha e que esta se sentira muito lisonjeada com tal forma de tratamento por considerá-la uma forma “da cidade” interpretada como moderna, refinada ou “chique”. O voseio e as formas de tratamento mais tradicionais foram ficando cada vez mais desusadas uma vez que se percebiam as formas de tratamento vindas de fora como sinónimo de “mais educação ou estatuto”. O desuso deste voseio acaba assim por estar ligado ao binómio meio rural/meio urbano, mas também a esta dança das formas de tratamento em busca de estatuto e posição social que pautam a história da cultura sociolinguística portuguesa.

Sobre esta temática os entrevistados referiram ainda o exemplo do mirandês, contando que o mirandês não era falado na cidade de Miranda do Douro - apenas nas aldeias do concelho de Miranda e em algumas do concelho de Vimioso, tal como defende Ferreira (2004) - por ser muitas vezes visto com uma “língua menor, de gente modesta e com menos estudos”. Quando alguém destas aldeias a viver fora regressava para um período de férias e optava por falar português em vez de mirandês, os da terra usavam a expressão “falar fidalgo” para se referirem ao falar português, visto como mais nobre, “moderno ou cidadão”.

A forma como as próprias pessoas destes meios, à época, viam os seus próprios usos e hábitos linguísticos como algo de somenos, com uma certa inferioridade, ou pelo menos desatualização, em contraponto com as realizações mais modernas ou cultas (a seu ver) que se praticavam noutros meios, também contribuiu para a abertura e adesão a novos costumes linguísticos. Pode-se afirmar que muitas realizações linguísticas particulares do Nordeste Trasmontano terão começado a mudar significativamente com a abertura das aldeias a novas realidades levadas pelas suas gentes e à forma minorizada como eram interpretados os usos locais em relação aos que chegavam de fora.

Ao longo das últimas décadas a massificação de formas de tratamento como *você* e a expressão de informalidade com que se procedem as relações sociais, conduziram ao gradual decaimento do voseio *vós-tu*. A este propósito, um dos informantes do G2 usou a expressão “agora o *vós* somos *nós*”, aludindo ao fato de serem da atual geração ou faixa etária passível de ser tratada por *vós*, ainda que agora os jovens os tratem por *você* e em alguns casos por *tu*, o que, reconhecem, seria absolutamente “impensável há umas décadas”. Quando questionados sobre se gostariam de ser tratados por *vós*, respondem afirmativamente, falando em “honra” ou “bonita tradição”.

Os vários séculos de hierarquia, de reverência e de respeito entre diferentes gerações e classes sociais redundaram nas últimas décadas em mudanças socioculturais que alteraram profundamente os cânones das relações interpessoais e das formas de tratamento. A massificação dos pronomes *você* e, sobretudo, *tu*, tem desertificado outras formas de tratamento nos mais variados registos e contextos sociais. Nesta perspectiva, podem-se reter as palavras de Cunha e Cintra (2002) quando argumentam que o pronome *tu* era até há bem pouco tempo, no Português de Portugal, a forma própria de marcar as distâncias de superior para inferior hierárquico, enquanto hoje “tende a ultrapassar os limites da intimidade, propriamente dita, em consonância como uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa (CUNHA; CINTRA, 2002, p. 293). Refira-se também Gouveia (2008, p. 97) quando defende que se vivem tempos de “conversacionalização e coloquialização”, uma vez que o discurso público é modelado em função das práticas discursivas da vida quotidiana, como é disso exemplo a forma como os jornalistas se referem às figuras de Estado. Esta quotidianização do discurso num sistema de base igualitária onde “os indivíduos não sentem que existam diferenças de poder e de envolvimento entre as pessoas com quem interagem” (p.98) redimensiona e transforma, por sua vez, as interações sociais e a percepção de *nós* e dos outros enquanto atores sociais.

## 7 CONCLUSÕES

O voseio *vós-tu* constitui uma forma de tratamento única (e desconhecida) na língua portuguesa. O seu uso circunscreve-se a algumas localidades fronteiriças do Nordeste Trasmontano e tem origens dúbias que alguns autores associam ao português antigo, mas também ao mirandês ou a dialetos asturo-leoneses. A inexistência de reciprocidade, o pronome *vós* é usado apenas unilateralmente, e o fato de a idade do interlocutor ser um fator determinante no momento de escolher esta forma de tratamento, constituem características singulares e diferenciadoras, por exemplo, do voseio usado no espanhol americano.

Este voseio contém em si uma mistura única de familiaridade e reverência, de intimidade e respeito, de afetuosidade e consideração, de proximidade e distância, enquanto tratamento formal para relações próximas e informais. Como tal, o decair do voseio representa também o esvaecer do tratamento de formalidade dentro da informalidade expresso nas relações familiares e comunitárias em língua portuguesa.

Apesar de todas estas particularidades, encontra-se em acentuado declínio desde as últimas décadas do século passado devido a questões demográficas, sociais e culturais. O ocaso do voseio *vós-tu* das formas de tratamento do Nordeste, com as suas delimitações

geográficas e humanas, sugere representar também o ocaso de um determinado tempo e de uma determinada geração. Considerando-se uma língua como uma herança histórica e cultural que cada geração vai transmitindo à seguinte (Sausurre, 1995) é inteligível que existam usos que se percam e outros que se adquiram ao longo do caminho que as sociedades percorrem.

Por hora, cabe ao *bós* do mirandês manter esta voseada herança nordestina como um dos vários desafios que se apresentam a uma língua minoritária e geograficamente apartada dos grandes centros de decisão. Em fim de ciclo ou de geração, conclui-se que o voseio *vós-tu* do português do Nordeste Trasmontano é hoje pouco mais do que a reminiscência de um passado na iminência de acabar e contra o qual parece haver pouco a fazer.

## 7.1 FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Este estudo pretende também evidenciar a pertinência da realização de investigações no Nordeste Trasmontano com maior dimensão que incluam a recolha de material em suporte áudio ou vídeo de forma a reunir e catalogar não só a recorrência e a delimitação geolinguística do voseio *vós-tu*, mas várias outras realizações de particular valor linguístico e sociocultural que se têm alterado significativamente ao longo das últimas décadas, como as formas de tratamento, os vocativos ou os vocábulos particulares desta região do país. Alguns entrevistados lembraram, por exemplo, a grande quantidade de palavras do castelhano que se utilizavam há décadas quando os povos da raia de ambos os lados interagiam de forma muito estreita, formando comunidades que se relacionavam ativamente em termos sociais, culturais e económicos, devido ao acentuado distanciamento ou isolamento em relação aos respetivos meios urbanos. Segundo os entrevistados, inúmeras palavras importadas ou partilhadas com o outro lado da fronteira para referir ações ou nomear objetos do quotidiano encontram-se também em inexorável descaminho dos falares do Nordeste à medida que findam as gerações que viveram grande parte das suas vidas durante esses tempos de enérgicas interações raianas.

As mudanças nos papéis sociais e profissionais, o contacto com outros registos linguísticos ou a influência dos meios de comunicação, entre outros motivos, resultaram em alterações nas formas de tratamento e na generalidade das particularidades sociolinguísticas das gentes do Nordeste.

## REFERÊNCIAS

- BASTO, C. Formas de tratamento em português. *Revista Lusitana*, Porto, v. xix, p. 183-202, 1932.
- BENAVIDES, C. La distribución del voseo en Hispanoamérica. *Hispania*, v. 86, n. 3, p. 612-623, 2003.
- BIDERMAN, M. T. Formas de tratamento e estruturas sociais. *Alfa: Revista de Linguística*, v. 18/19, Marília, p. 339-381, 1972-1973.
- BROWN, R.; GILMAN A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEEK, T. A. (ed.). *Style in Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 1960. p. 253-276.
- CARREIRA, M. H. *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Peeters, 1997.
- CARREIRA, M. H. Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In: SEARA, I. R. (coord.). *Cortesia: olhares e (re)invenções*, Lisboa: Chiado, 2014. p. 27-46.
- CASTELEIRO, J. M. (dir.). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo; Academia das Ciências de Lisboa, 2001.

- CARRICABURO, N. *Las formas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco Libros, 1997.
- CASTEDO, T. *Um estudo sociolinguístico sobre o pronome vos em Santa Cruz de la Sierra*. Trabalho apresentado ao XVII Congresso Internacional da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). 2014. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014, p. 33-52. Disponível em: <https://mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0290-2.pdf> Acesso em: 13 maio 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do português contemporâneo*. 17. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 2002.
- CINTRA, L. *Sobre formas de tratamento na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.
- CINTRA, L. *Estudos de dialectologia portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1995.
- ELIZAINCÍN, A. Los estudios sobre la frontera España/Portugal. Enfoque histórico. *Revista de Estudios Extremeños*, Badajoz, v. lxii, n. 2, p. 607-621, 2006.
- FERNANDES, F. P. F.; HENDGES, G. R. Voseo: aspectos e variantes voseantes dentro da hispanoamérica. *Idéias*, v. 16, p. 31-34, 2002.
- FERREIRA, A. Modos de tratamento ne l mirandés de Sendin. *El Filandar/O Fiadeiro*, v. xiii, Zamora, p. 8-13, 2001.
- FERREIRA, A. La Cidade de Miranda de l Douro i a lhéngua mirandesa. *El filandar/O Fiadeiro*, v. xv, Zamora, p. 19-24, 2004.
- FERREIRA, M. B. O mirandés e as línguas do noroeste peninsular. *Lletres Asturianas*, v. lvii, Oviedo, p.7-22, 1995.
- FERREIRA, M.B. A situação actual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialectos asturo-leoneses em Portugal. *Revista de Filologia Românica*, v. 18, p. 117-136, 2008.
- FODDY, W. *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta, 1996.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOUVEIA, C. As dimensões da mudança no uso das formas de tratamento em Português Europeu. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (org.). *O fascínio da Linguagem: Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP, 2008. p. 91-100.
- LUZ, M. Formas de tratamento. *Revista Portuguesa de Filologia*, v. VII, VIII e IX, Coimbra: 1958.
- CASTELEIRO, J. Pronomes pessoais e formas de tratamento. In: CASTELEIRO, J.; PASCOAL, J.; MEIRA, A. (coord.). *Nível limiar*. Estrasburgo: Conselho da Europa; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1988. p. 376-380.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- SANTOS, M. J. *Os falares transfronteiriços de Trás-os-Montes*. Separata da Revista Portuguesa de Filologia, v. xii, t.xiii e xiv, Coimbra: Instituto de Estudos Românicos, 1967.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SOUSA, M.; BAPTISTA, C. *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios - Segundo Bolonha*. 3.ed. Lisboa: Edições Lidel, 2012.

TEYSSIER, P. *A história da língua portuguesa*. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



**Recebido em 24/01/2021. Aceito em 14/02/2021.**

# A EXPRESSÃO DE RESULTADO DO CONECTOR *DAÍ QUE*: MUDANÇA LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

LA EXPRESIÓN DE RESULTADO DEL CONECTOR *DAÍ QUE*: CAMBIO LINGÜÍSTICO EN  
PERSPECTIVA FUNCIONAL CENTRADA EN EL USO

RESULT EXPRESSION OF THE CONECTOR *DAÍ QUE*: LINGUISTIC CHANGE IN USAGE-BASED  
FUNCTIONAL PERSPECTIVE

Ana Beatriz Arena\*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ana Cláudia Machado Teixeira\*\*

Universidade Federal Fluminense

RESUMO: Neste artigo, voltamo-nos para a análise da mudança linguística de *daí que* no português, tomando-o como um novo signo linguístico, ou seja, como um pareamento específico de sentido e forma, uma microconstrução. Integrada simbolicamente em suas subpartes, essa microconstrução passa a constituir um novo elemento da classe dos conectores da gramática do português. O estudo desse conector integra uma pesquisa maior, em andamento, que investiga a rede construcional Resultado<sub>Connect</sub>, analisando diferentes formas de conexão, nos níveis intra, inter e supraoracional por meio de distintos conectores que articulam a expressão de resultado no português. Utilizamos os pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso, incorporando o levantamento das frequências *type* e *token* (BYBEE, 2003) como auxiliares no reconhecimento da produtividade do *daí que* e dos padrões de uso determinantes na sua fixação como conector lógico-argumentativo na expressão de resultado. Compõem o *corpus* textos escritos dos períodos arcaico, moderno e contemporâneo da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Conector lógico-argumentativo. Construcionalização. *Daí que*. Linguística funcional centrada no uso. Mudança linguística.

---

\* Doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense, 2015). Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO/UFF). E-mail: [bia.arena@gmail.com](mailto:bia.arena@gmail.com).

\*\* Doutora em Estudos de Linguagem (2015) pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (GLC) da UFF. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (CCO/UFF). E-mail: [anaclaudiamachadoteixeira@id.uff.br](mailto:anaclaudiamachadoteixeira@id.uff.br).

RESUMEN: En este artículo, pasamos al análisis del cambio lingüístico del "daí que" en portugués, tomándolo como un nuevo signo lingüístico, es decir, como un par específico de significado y forma, una microconstrucción. Simbólicamente integrado en sus subpartes, se convierte en un nuevo elemento de la clase de conectores de la gramática portuguesa. Este estudio es parte de una investigación más amplia en curso que investiga la red de construcción "ResultConect", analizando diferentes formas de conexión, a nivel intra, inter y supraoracional a través de diferentes conectores que articulan la expresión de resultados en portugués. Utilizamos los supuestos teóricos de la Lingüística Funcional Centrada en el Uso, incorporando el relevamiento del tipo y las frecuencias de token (BYBEE, 2003) como ayudas en el reconocimiento de la productividad de "daí que" y de los patrones de uso determinantes en su fijación como conector de terminación. El corpus está compuesto por textos escritos de los períodos arcaico, moderno y contemporáneo de la lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Conector conclusyente. Construcción. Daí que. Lingüística funcional centrada en el uso. Cambio lingüístico.

ABSTRACT: In this article, we focus on the linguistic change of *daí que* into a connector in Portuguese, taking it as a new linguistic sign, that is, as a specific pairing of meaning and form, a micro-construction. Its subparts are symbolically linked, and *daí que* emerges as a new element of the Portuguese grammar's connector class. This study is part of a larger research in progress that investigates the construction of the network ResultConect, analyzing different forms of connection in different sentences levels by means of a group of connectors that articulate the expression of result in Portuguese. We assume Usage-Based Functional Linguistics theory, considering as well studies of *type* and *token* frequencies (BYBEE, 2003) as auxiliary resources in the recognition of the productivity of *daí que* and its usage patterns as a conclusion connector. The *corpus* is formed by written texts from the archaic, modern and contemporary periods of Portuguese language.

KEYWORDS: Conclusive connector. Constructionalization. Daí que. Usage-Based Functional Linguistic. Linguistic change.

## 1 INTRODUÇÃO

São vários os estudos versando sobre as questões linguísticas que envolvem a formação de conectores, atuando na integração de cláusulas, sendo estes recorrentemente investigados por diferentes vertentes do funcionalismo linguístico, por exemplo. Dentre esses estudos, destacamos Arena (2007), Amorim, (2012), Oliveira e Arena (2013), Marques e Pezatti (2015), Santos (2017), Arena e Oliveira (2019), Oliveira (2019) que já se debruçaram sobre o tema, analisando elementos que se destacam por sua multifuncionalidade e polissemia, assumindo o valor sintático, semântico e pragmático de conector ou operador argumentativo de conclusão.

No presente artigo, o foco de investigação é o conector *daí que*, uma inovação linguística bastante recente, da qual só se tem registro, atuando como conector de conclusão, em textos escritos a partir do século XX. Esse elemento faz parte de uma rede maior de elementos ligados entre si na articulação da expressão de resultado, atuando como conectores. Tal rede é alvo de uma pesquisa maior em andamento que investiga a rede construcional Resultado<sub>Conectv</sub>, analisando diferentes formas de conexão, nos níveis intra, inter e supraoracional por meio de distintos elementos linguísticos de conexão. Trata-se de conectores ou *microconstruções*, a partir da perspectiva da LFCU, como *então*, *portanto*, *logo*, *por isso*, *daí que*, *de modo que* entre outras.

Esses elementos linguísticos de conexão/articulação textual passaram por mudança linguística de forma gradual, em contextos linguísticos igualmente em processo de mudança, figurando em sequências tipológicas e gêneros textuais nos quais se expressam relações de causalidade (causa-consequência). Tais sequências e gêneros acabam exercendo pressões contextuais para que, em micropassos, novas análises ou reanálises desses elementos sejam feitas, levando ao desenvolvimento de novos signos linguísticos.

Ressaltando que se trata de investigação ainda em curso e todos os resultados apresentados são parciais, a hipótese central é que a expressão *daí que* vem percorrendo uma trajetória de construcionalização<sup>1</sup>. É possível que, por meio de perspectiva pancrônica, a origem do *daí que* seja reconhecida, analisando-se desde os primeiros contextos linguísticos – atípico e crítico (DIEWALD, 2006) –

<sup>1</sup> Por ora, esclarecemos que este termo define um tipo de mudança linguística efetivada por meio alterações no grau de esquematicidade, composicionalidade e produtividade dos elementos que de menos cristalizados passam a mais cristalizados, atuando como um único signo linguístico.

que propiciaram seu surgimento, seu processo de gramaticalização, até o seu uso sincrônico como conector lógico-argumentativo em contexto de isolamento (DIEWALD, 2006). A verificação dessa hipótese requer que os objetivos contemplem, metodologicamente, duas dimensões: diacrônica e sincrônica. Por meio da dimensão diacrônica, objetiva-se: a) testar o papel da teoria da inferência sugerida, do mecanismo da metonímia, dos processos de (inter)subjetivação (TRAUGOTT, 2010b) na mudança construcional do *daí que*; b) levantar os possíveis padrões semânticos, pragmáticos e sintáticos desses ambientes de transição; c) analisar as diferentes instanciações de cada uma das construções reconhecidas como possíveis participantes na gênese do operador *daí que*, a fim de determinar qual(is), de fato, constitui(em) o(s) contexto(s) crítico(s), indicativo de que uma mudança estava prestes a ocorrer. Por meio da dimensão sincrônica, os objetivos são os seguintes: a) testar o modelo de construção de Croft (2001) e processos de construcionalização (TROUGOTT; TROUSDALE, 2013): pareamento forma-sentido do *daí que*; b) fazer levantamento das frequências *type* e *token* (BYBEE, 2003) da expressão, a fim de verificar sua produtividade e reconhecer padrões de uso determinantes na sua fixação como conector; c) verificar se há gêneros textuais e/ou sequências tipológicas que se constituem como *loci* preferenciais da expressão *daí que*, ou se essa expressão ainda não apresenta tal restrição. Os objetivos aqui referidos são o foco da pesquisa de toda a rede construcional de articuladores textuais que vêm se constituindo como elementos veiculadores da expressão de resultado, atuando como conectores, como o *daí que*.

Este artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, “A trajetória de formação e padrões de uso do *daí que*”, são apresentados os elementos formadores do conector e as motivações semânticas e pragmáticas que atuam em seus diferentes padrões de uso. Na segunda, “A Linguística Funcional Centrada no Uso”, traçam-se, em linhas gerais, os pressupostos teóricos que ancoram este trabalho. Na terceira, “Construcionalização do conector *daí que* na expressão de resultado”, são apresentadas análises de alguns dados, sendo possível verificar a trajetória que o conector vem percorrendo ao longo de sua construcionalização, bem como os contextos em que ocorre com mais frequência. Na última seção, são apresentadas as “Considerações finais”.

## 2 A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E PADRÕES DE USO DO DAÍ QUE

A partir do levantamento realizado até o estágio atual da pesquisa, há possivelmente predominância de *daí que* na modalidade falada do português brasileiro, tendo também ocorrido em textos escritos do século XX e início do XXI. Como não foram encontrados registros em sincronias anteriores a estas nos dados analisados até o presente momento, há indícios de que se trate de uma inovação linguística que esteja se firmando no português escrito no Brasil há poucas décadas. O exemplo a seguir ilustra o uso de *daí que* como conector lógico-argumentativo:

(1) Portanto, houve a necessidade de conhecer mais e melhor o intelectual negro brasileiro, em especial quanto a sua formação profissional. Entendemos que a educação passa pela formação dos processos que interferem na existência do cidadão enquanto ser social e político, **daí que**<sup>2</sup> o interesse em dar continuidade ao trabalho intelectual, ao aprimoramento pessoal foram as razões que nos conduziram ao doutorado em educação, por considerá-lo o locus privilegiado para questionamentos acerca de saberes profissionais. (*O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo*. Tese de doutoramento, Maria Solange Pereira Ribeiro, s/d)

Por motivações pragmático-discursivas e sintático-semânticas, o conector *daí que* apresenta, em sua formação, três elementos que, conforme a tradição gramatical, classificam-se morfologicamente como preposição “de”, advérbio locativo “ai” e conjunção integrante/pronome relativo “que”. Desse trio, cabem algumas observações preliminares.

No que se refere à preposição “de”, trata-se de elemento etimologicamente, vinculado à semântica de movimento a partir de um ponto de origem; nos usos mais lexicais, esse movimento pode ser a partir de um ponto físico, enquanto, nos contextos mais abstratos, essa origem pode ser entendida como causa. Trata-se de semântica muito importante para as hipóteses que levantamos a respeito do conector *daí que*, o qual, possivelmente, inscreve-se em relações de causalidade, na expressão de resultado, consequência.

<sup>2</sup> A título de destaque da expressão *daí que* nos exemplos, optamos por utilizá-la em negrito, ação que se repetirá ao longo deste trabalho.

A partir da perspectiva da LFCU, a preposição “de” já se encontra desbotada semanticamente em razão de seu uso generalizado em diferentes contextos, mas ainda atuante em sua função de ligação de elementos linguísticos. No caso da expressão “daí que”, observamos que a preposição se liga ao advérbio locativo “aí” numa espécie de reforço semântico-pragmático para corroborar o movimento anafórico na medida em que auxilia na indicação da “origem” (causa) da informação que se pretende conectar com a conclusão (resultado) que vem na sequência.

Quanto ao “aí”, o foco recai no seu uso metaforizado, como recuperador de porções do texto, em função textual anafórica, ou como um articulador de partes do texto, em função gramatical. Sintaticamente, tem função argumental, complementando os verbos da oração matriz. Mesmo os dados coletados em textos mais antigos apontam para a confirmação do que Braga e Paiva (2012) e Souza (2012) demonstram em seus estudos: trata-se de um elemento polissêmico e multifuncional, ora em função textual anafórica, ora em função juntora intraoracional ou interoracional, estando, portanto, em processo de gramaticalização como conector. Diante disso, o “aí” torna-se o elemento-chave do trio que, no português contemporâneo, forma o *daí que*, um todo construcional de valor conclusivo.

Em relação ao “que”, a dupla possibilidade de classificação, como conjunção integrante ou pronome relativo, deve-se às duas estruturas linguísticas flagradas nos textos coletados para a formação do *corpus* deste trabalho: uma que tem como base oração complexa, formada por oração matriz (OM) e oração encaixada (OE), as quais podem, ou não, fazer parte de uma estrutura frásica maior; outra cuja base é uma estrutura clivada, formada por verbo copulativo “ser” e sentença relativa. Supostamente, ambas as estruturas são favorecedoras do surgimento do conector *daí que*. Neste artigo, somente os casos verificados em estruturas oracionais complexas estão sob análise.

Em função de a pesquisa compreender também estágios mais antigos da língua portuguesa, nos dados encontrados para o *daí que*, os usos metaforizados dos elementos “de” e “aí” aparecem codificados de três maneiras: pela forma contraída “daí”, a mais recente; pelo seu estágio anterior “d’ aí”, provavelmente intermediário; ou por formas mais antigas ainda, em que cada elemento mantinha preservadas todas as suas propriedades gramaticais, como na locução prepositiva “de aí”<sup>3</sup>. Por seu turno, o “que” mantém-se em sua forma já gramaticalizada de conjunção integrante, em conformidade com a nomenclatura encontrada nos manuais da tradição gramatical.

Os exemplos de (2) a (5) ilustram a ocorrência dos elementos constituintes do *daí que* conector em estruturas oracionais complexas.

(2) (...) e assim o escrevi a S. M, quando ainda de Paris lhe falei sobre as cauções, mas temos por certo que não há-de bater por aí a maior dificuldade. Não sei em que S. M se pudesse conformar com o que escrevi a V. Ex.a, se **de aí** se infere **que** V. Ex. a não há-de jazer tratado, principalmente que o estado a que V. Ex. a o reduziu ultimamente é de muito diferente condição que as passadas. (Cartas, Padre Antonio Vieira, século XVII)

(3) Verdadeiramente aqueles a quem se dá, não parece que se lhes dá por prêmio, senão por castigo. Ser no mundo mais ditoso, não é ser mais ditoso, é padecer mais tempo a ocasião de ser mofino. Quia vem **de aí que** ordinariamente os grandes são mais gloriosos; porque os grandes soem ser de ordinário os a quem se prepara maior penalidade. (Cartas Familiares, Francisco Manuel de Melo, século XVII)

(4) Que os três quadros estão acabados com muita arte, sobretudo o primeiro, é coisa que a crítica imparcial deve reconhecer; mas por que avolumar tais acessórios até o ponto de abafar o principal? Talvez estes reparos sejam menos atendíveis, desde que o nosso ponto de vista é diferente. O Sr. Eça de Queirós não quer ser realista mitigado, mas intenso e completo; e **daí vem que** o tom carregado das tintas, que nos assusta, para ele é simplesmente o tom próprio. (*Obra completa* de Machado de Assis, século XIX).

(5) (...) e a explicação do ato desse servente ou guarda pode ser mostrada na frase de um que, admitido hoje, se despediu amanhã, " porque não queria ser criado de maluco ", ou de um outro, também brasileiro, que, estando

<sup>3</sup> A fim de padronizar, usamos no texto a grafia contemporânea do “aí”.

na sala de banho, não conhecendo um interno que estava presente, desandou uma descompostura do mais baixo calão num doente, porque este não ouvira uma " ordem " dele para lhe trazer o sabão, e, por não a ter ouvido, não a atendera. Não se infira **daí que** todos os brasileiros são assim. (*O Cemitério dos Vivos*, Lima Barreto, século XX)

Enquanto no exemplo (1) o *daí que*, em uso inovador como conector lógico-argumentativo, parecia forma e significado em um bloco estrutural, como um novo signo, um novo elemento linguístico de conexão, os exemplos de (2) a (5) instanciam quatro possibilidades diferentes de distribuição dos elementos formadores do conector nas estruturas oracionais a que pertencem. Essas instanciações sugerem estágios de mudança linguística rumo a um uso muito mais integrado como o do exemplo (1).

I- locução prepositiva “de aí” anteposta ao verbo + conjunção integrante “que”: “*se de aí se infere que V. Ex. a não há-de fazer tratado*”

II- locução prepositiva “de aí” posposta ao verbo + conjunção integrante “que”: “*Quicá vem de aí que ordinariamente os grandes são mais gloriosos*”

III- forma contraída “daí” anteposta ao verbo + conjunção integrante “que”:

“*(...) mas intenso e completo; e daí vem que o tom carregado das tintas (...)*”

IV- forma contraída “daí” posposta ao verbo + conjunção integrante “que”:

“*Não se infira daí que todos os brasileiros sejam assim*”

Segundo as nossas análises, essa variação na distribuição do “aí”, contraído ou não com a preposição “de”, deve-se à persistência (HOPPER, 1991) de um dos traços adverbiais do locativo, a mobilidade, fundamental para a formação do conector *daí que*. O uso da forma contraída “daí”, nas estruturas III e IV, indica um estágio mais avançado no processo de gramaticalização do dêitico, de modo que ambos os elementos passam a formar um único signo, constituindo um bloco estrutural, pareando forma e significado. Esse uso acumula a função anafórica com a de complemento verbal, o que nos leva a postular que tal acumulação decorra da multifuncionalidade e polissemia do “aí”.

Damos destaque à colocação da locução “de aí” ou da forma contraída “daí” nas sentenças, em virtude de uma movimentação de grande importância para este estudo: comparando-se as estruturas I e III com II e IV, verifica-se que “daí” deixa de anteceder o verbo e passa a anteceder o “que”. Essa mudança de posição pode ser indicativa de que pressões contextuais estão atuando, gerando um novo contexto de uso para os elementos constituintes do conector *daí que*: o contexto crítico, como em II e IV.

Segundo Traugott (comunicação pessoal, 2012), contexto crítico é um novo contexto que não altera as propriedades estruturais de um elemento, contudo, por envolver a estrutura sintática dos elementos, o que geralmente só acontece quando o elemento já está no estágio final de mudança, esse tipo de contexto pode ser considerado um passo na direção do uso mais novo. Ao mesmo tempo em que o contexto crítico difere daquele que o precede, o atípico, em que não há mudanças estruturais, é mais próximo daquele que o sucede, o de isolamento, em que o uso inovador se apresenta, isto é, aquele em que o *daí que* é empregado como conector, atuando como um pareamento de forma (propriedades estruturais) e significado.

Nossos dados indicam que o surgimento de um novo contexto não implica o desaparecimento de outro, podendo ambos coexistir por séculos, confirmando o princípio da estratificação (*layering*) de Hopper (1991), segundo o qual novas formas, no caso contextos, estão constantemente emergindo, mas isto não significa que as formas antigas desaparecem; elas coexistem com as emergentes.

### 3 A LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

A sustentação teórica deste trabalho é a Linguística Funcional Centrada no Uso, doravante também LFCU, que assume como elementos cruciais para o processo de gramaticalização de construções, ou seja, o processo de mudança linguística que permite o desenvolvimento de elementos mais procedurais da gramática, as relações metonímicas, as pressões de informatividade, as (inter)subjetivações codificadas linguisticamente. A LFCU compreende a gramática como “representação cognitiva da experiência dos indivíduos com a linguagem” (FURTADO DA CUNHA, 2012), abrangendo, por isso, alguns pressupostos cognitivistas para o

tratamento das questões pertinentes ao processo cognitivo que envolve as ações mentais, como, por exemplo, concluir, deduzir, inferir.

Essa associação “cognitivo-funcional” (FURTADO DA CUNHA, 2012) tem rendido frutíferos diálogos entre linguistas alinhados com as duas correntes. William Croft, de orientação cognitivista, desenvolve, em sua *Radical Construction Grammar* (CROFT, 2001), uma teoria sobre sintaxe, isto é, uma teoria que caracteriza as estruturas gramaticais supostamente representadas na mente do falante (CROFT, 2001, p. 3). O autor destaca que as construções são as unidades básicas de representação sintática, e as categorias são derivadas da(s) construção(ões) em que aparecem (CROFT, 2001, p. 4). Em sua obra, Croft (2001, p. 18) desenvolve um modelo de análise de construções de forma contextualizada, pareando forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e sentido (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais). Os elementos sintáticos primitivos não são considerados atomicamente.

Na LFCU, a linguagem é compreendida a partir de um modelo construcional cuja unidade convencional simbólica básica da língua é a construção, concebida como um pareamento de forma e sentido (CROFT, 2001). A linguagem, portanto, é constituída de um sistema de signos que, como pareamentos, compreendem desde morfemas a cláusulas complexas. A ideia de unidade, convenção e simbolismo, neste caso, tem papel importante na definição, uma vez que a linguagem é conceptualizada como uma rede de construções que se inter-relacionam. Segundo Traugott e Trousdale (2013, p. 1), as construções são convencionais porque “são compartilhadas entre um grupo de falantes”, são simbólicas porque são entendidas como signos, “associações tipicamente arbitrárias de forma e significado”, e são unidades uma vez que “algum aspecto do signo é tão idiossincrático (GOLDBERG, 1995) ou tão frequente (GOLDBERG, 2006) que o signo é entrincheirado como um pareamento (...) na mente do usuário da língua”.

Aprofundando o diálogo cognitivo-funcional, Traugott (2008a) lembra que nem sempre é claro que “construção” significa muito mais do que “cadeia sintática” ou “cadeia em um contexto morfossintático” (TRAUGOTT, 2008a, p. 221). Segundo a autora, há multicamadas na gramaticalização, a qual envolve várias mudanças correlacionadas, destacando os ambientes pragmáticos e semânticos para a mudança morfossintática (TRAUGOTT, 2008a, p. 222). A comprovação de que não só o diálogo cognitivo-funcional está aberto, como também há interação entre as duas correntes, é o fato de Traugott (2008a, p. 224), além de defender o modelo de Croft (2001), testá-lo no seu estudo sobre o desenvolvimento dos modificadores de grau em inglês (2008a).

Segundo Traugott e Trousdale (2013), construcionalização é um tipo de mudança linguística em que, por meio de novas combinações entre os elementos de uma determinada expressão linguística, novos signos são criados, em função de passarem por uma sequência de micropassos, ao longo dos quais esses elementos sofrem reanálises, ou novas análises, de forma e significado. Nas palavras dos autores:

Constructionalization is the creation of form (new)-meaning (new) (combinations of) signs. It forms new type nodes, which have new syntax or morphology and new coded meaning, in the linguistic network of a population of speakers. It is accompanied by changes in degree of schematicity, productivity and compositionality. The constructionalization of schemas always results from a succession of microsteps [...] (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 22)

Dessa forma, o caminho de mudança linguística de elementos menos cristalizados para mais cristalizados configura o processo de construcionalização, cujas mudanças são analisadas por meio de alterações nos graus de esquematicidade, produtividade (verificação da frequência de ocorrência – *token* – e de tipo – *type*) e grau de composicionalidade. Essas alterações são examinadas através de: i) aumento de produtividade, verificando se há aumento dos elementos que podem aparecer numa das posições da construção, ou seja, se há aumento da frequência de tipos de elementos (*type*); ii) aumento de esquematicidade, verificando se a construção passa a ser mais abstrata à medida que as restrições de seleção desses elementos diminuem e iii) diminuição de composicionalidade, verificando se a soma das partes da construção não leva ao seu significado; em outras palavras, se a relação significado e significante fica cada vez mais opaca. A análise desses três fatores está relacionada à análise dos contextos em que os conectores atuam, portanto se trata da investigação de inferências, ambiguidades, como “pressões” de informatividade que podem levar a reanálises semântico-pragmáticas e sintáticas.

Também em franco diálogo com a perspectiva cognitivista, Bybee (2010, p. 12), defendendo que os processos cognitivos de domínio geral aplicam-se ao uso linguístico, investiga como a frequência afeta a estrutura. Em trabalho sobre o papel da frequência como um dos mecanismos da mudança linguística, a autora (BYBEE, 2003) destaca que uma das mais notáveis características dos morfemas gramaticais e das construções nas quais eles ocorrem é sua frequência extremamente alta, quando comparados com morfemas lexicais típicos. Esse incremento resulta de um aumento no número (frequência *token*) e tipos de contextos (frequência *type*) nos quais esses morfemas gramaticais são adequados. Assim, segundo Bybee, frequência não é apenas um resultado da gramaticalização; é também um colaborador primário para o processo de gramaticalização, uma força ativa instigando as mudanças que ocorrem (BYBEE, 2003, p. 602).

Quanto ao papel da frequência no processo de mudança linguística do *daí que*, identificamos o seguinte: No que se refere à articulação do pronome locativo *daí* com a conjunção integrante *que*, encontramos dois casos de frequência *type*: um para o contexto atípico e outro para o contexto crítico, no paradigma das estruturas oracionais complexas. Em relação ao *daí que* já construcionalizado como conector, encontramos uma ocorrência de *type*, correspondente ao seu uso em contexto de isolamento, no paradigma das locuções conjuntivas.

Finalmente, mas não menos importante neste arcabouço teórico, para o tratamento dos três contextos potencialmente propiciadores da construcionalização do *daí que*, a proposta de Diewald (2006) mostra-se altamente produtiva. A autora sugere um modelo integrador dos aspectos semânticos, morfológicos e estruturais na definição dos vários tipos de contextos presentes no processo de gramaticalização, numa perspectiva diacrônica. São três os estágios que participam do surgimento das funções gramaticais (DIEWALD, 2006, p. 4):

Estágio	Contexto	Significado/Função
I- pré-condições de gramaticalização	atípico	implicaturas conversacionais
II- gatilho para a gramaticalização	crítico	opacidade múltipla
III- reorganização e diferenciação	isolamento	polissêmico/heterossêmico

**Quadro I:** Tipos de contextos em gramaticalização como construções

**Fonte:** Diewald (2006)

#### 4 CONSTRUCIONALIZAÇÃO DO CONECTOR *DAÍ QUE* NA EXPRESSÃO DE RESULTADO

Em linhas gerais, considerando-se o que até aqui foi apresentado, os casos como os exemplificados em (2) e (4) enquadram-se no primeiro estágio, o **atípico**. No que diz respeito apenas aos elementos constituintes do conector *daí que*, cada um ainda guarda suas propriedades gramaticais. Segundo o pressuposto de Diewald (2006, p. 4), nesse primeiro estágio, não há ainda ambiguidades ou opacidades no uso dos elementos constituintes que permitam confusão com o futuro conector *daí que*; todavia, já se percebem pressões contextuais, uma vez que são contextos em que predominam sequências tipológicas argumentativas, e uso de expressões verbais metaforizadas, de valor semântico relacionado ao domínio cognitivo, denotando subjetividades.

Por sua vez, casos como os exemplificados em (3) e (5) são contextos **críticos** para o surgimento da expressão *daí que* como articuladora de conclusão. Em todas essas instanciações, é possível perceber que, embora os elementos constituintes do conector *daí que* ainda mantenham suas propriedades sintático-semânticas, a movimentação do “de aí”/“daí” para o lado do “que” é indicativo de que pressões de informatividade e inferências sugeridas (TRAUGOTT; DASHER, 2005) começam a atuar de forma mais contundente, em face de um contexto em que predominam ações cognitivas, por meio das quais se expressam conclusões e deduções. Essa movimentação é indicativa de que essas pressões levam ao estabelecimento de novas fronteiras entre os elementos

que implicam tratamentos distintos tanto estruturalmente quanto semântico-pragmaticamente. Esse ambiente linguístico gera ambiguidades e, metonimicamente, permite leituras cada vez mais metafóricas para os constituintes do conector *dai que*.

Finalmente, retornando ao exemplo (1), observa-se que este se insere no terceiro estágio, conforme apresentado no quadro anterior: o contexto de **isolamento**, em que é reconhecido o uso inovador do *dai que* como conector lógico-argumentativo. Nesse contexto não se percebe mais a composicionalidade dos elementos constituintes, mas, sim, mudança de fronteiras entre eles, expansão sintática e semântico-pragmática, confirmando o que preconizam Traugott e König (1991) e Heine (2003) sobre a importância dos ambientes pragmáticos e semânticos para a mudança morfossintática. Nesse estágio, portanto, consolida-se um novo signo linguístico de valor conclusivo, uma construcionalização.

Para viabilizar metodologicamente a composição do *corpus*, foram consultados *corpora* eletrônicos online: Corpus do Português, Tycho Brahe, Brasiliana e Domínio Público. Em seguida, verificou-se se havia articulação da expressão “*dai*” com o “*que*” conjunção integrante em estruturas oracionais complexas. Por fim, foi feito o reconhecimento dos contextos como sendo atípicos, críticos ou de isolamento.

A tabela a seguir apresenta o total dos três tipos de contexto, século a século:

Séculos	Estruturas oracionais complexas		Conector <i>dai que</i>	Total
	Contexto atípico	Contexto crítico	Contexto de isolamento	
Século XVII	18	2	–	<b>20</b> (4,5%)
Século XVIII	17	4	–	<b>21</b> (4,7%)
Século XIX	56	14	–	<b>70</b> (15,8%)
Séculos XX-XXI	101	49	179	<b>329</b> (75,0%)
<b>Total</b>	<b>192</b> (43,6%)	<b>69</b> (15,7%)	<b>179</b> (40,7%)	<b>440</b> (100,0%)

**Tabela 1:** Ocorrências em contextos atípico, crítico e de isolamento e respectivas frequências totais por tipo de contexto e século

**Fonte:** Arena (2015)

Em análise ainda preliminar, os números permitem duas observações. A primeira é que os três contextos coexistem em mesmas sincronias, o que, segundo Traugott (comunicação pessoal, 2012), é possível, já que um contexto não precisa necessariamente desaparecer para que outro surja. Ao contrário, é natural que esses contextos coexistam na medida em que existam usos distintos desses elementos em situações comunicativas distintas. A segunda é que parece se confirmar o pressuposto de Diewald (2006, p. 3) de que o contexto crítico tem curta duração. Na análise numérica, verifica-se que, em todas as sincronias, os percentuais encontrados até o presente momento são menores do que aqueles verificados para o contexto atípico. Uma explicação para esse achado pode ser o fato de que o contexto crítico, por ser o favorecedor de ambiguidade, fosse mais evitado pelo usuário. Por outro lado, também é possível considerar que esse contexto, por já estar começando a se especializar para a ação cognitiva de concluir, inferir, deduzir, apresentasse maiores restrições de uso, sendo acionado principalmente para esses usos.

Uma vez que a LFCU encampa pesquisas que deem conta da gradualidade e da gradiência dos usos linguísticos, a análise dos dados em nível pancrônico considera as duas dimensões históricas: diacrônica e sincrônica. Por considerarmos que a mudança linguística é realizada ao longo do tempo, sob a forma de micropassos que precisam ser analisados nos contextos específicos em que ela se dá, observamos que elementos procedurais da gramática como o *daí que* cumprem uma trajetória sob a forma de um *continuum* do mais lexical para o mais gramatical, do menos gramatical para o mais gramatical, ou ainda, cumprem a escala espaço > (tempo) > texto (TRAUGOTT; HEINE, 1991). Assim, tanto a escala como o *continuum*, que são pressupostos teóricos do funcionalismo linguístico clássico, apresentam-se, agora, na LFCU, em perspectiva que considera a relação entre gradiência, gradualidade e gramaticalização, conforme a perspectiva de Traugott (2010a) e de Noël (2007).

Na análise diacrônica, verificamos que, desde a forma mais composicional e concreta (aqui considerado contexto típico, encontrado no século XVI) até a forma construcionalizada como conector (no contexto de isolamento, séculos XX e XXI), *daí que* sempre emerge em contextos que pragmaticamente expressam relações de causalidade, tal como compreendida por Neves (1999, p. 475-476) e Vilela e Koch (2001, p. 500-501). Segundo os autores de ambas as obras, causalidade encerra relação de causa-consequência, podendo ser veiculada sob diversas formas estruturais, sejam elas relações lógicas, de conteúdo proposicional, no âmbito da causa-consequência, em nível mais próximo do *dictum*, sejam elas relações discursivo-argumentativas, no âmbito da dedução, inferência, mais próximas do nível do *modus*.

Nos exemplos que seguem, foram considerados desde os usos canônicos da locução “de aí”, isto é, uso típico, passando pelos usos como articulador textual em função anafórica e sintaticamente como argumento do verbo, até seu uso como conector lógico-argumentativo.

#### locativo + conjunção: contexto típico

(de hi)...(que) > (de aí)...(que) > (daí)...(que) > ...(daí) (que) > (daí que)  
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓  
 locat. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. con. concl.

(6) E como assi visse as dictas meninas e donzellas e com ellas se quisesse ajuntar, por que com ellas merecesse a semelhante coroa de flores e rosas, o anjo com grande impeto a expunando lhe disse: - Vai te **de hi que** nom hes christaa. E ouvindo a dicta donzella esta tam espantosa palavra, torvada e espantada se apartou. (*Flos sanctorum* - Flores de direito, autor desconhecido, 1513, século XVI)

#### anafórico argumental + conjunção: contexto atípico

Exemplo a:

(de hi)...(que) > (**de aí**)...(que) > (daí)...(que) > ...(daí) (que) > (daí que)  
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓  
 locat. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. con. concl.

(7) Que então seria ella bem governada, quando os Reys filosofassem, ou reynassem os filosofos. Dizem: Que de ordinario os homens de superior juizo, querem dar ao Regimento popular aquella perfeição, que elles alcanção, mas não cabe nelle; e **de ahí** vê, **que** corrompido o vulgo pella opressão de varias, e grandes disciplinas, então se desenfrea, e precipita a mayores abusos; como succede ao potro indômto, se a hum mesmo tempo for obrigado á ley do freyo, e estímulo das esporas. (*Epanaphora politica primeira*. Francisco Manuel de Melo, 1637, século XVII)

Exemplo b:

(de hi)...(que) > (de aí)...(que) > (**daí**)...(que) > ...(daí) (que) > (daí que)  
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓  
 locat. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. con. concl.

(8) Tudo tem fim, e esta história também o tem. Vossa Excelência se dignou de a querer ouvir, e agora se indignará de a ver mal contada. **Daí** se seguirá **que** tirarei tão boas certidões das histórias como dos contos, e que não só morrerei praticante, porém riscado do número dos bons escrivães. (*Cartas*. Cavaleiro de Oliveira, 1756, século XVIII)

#### anafórico argumental + conjunção: contexto crítico

(de hi)...(que) > (de aí)...(que) > (daí)...(que) > ...(daí) (que) > (daí que)  
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓  
 locat. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. con. concl.

(9) (...) Isabel, a Redentora; (...) exortávamo-la a perseverar nesse sistema de governar, porque enquanto houvesse honra e sangue abolicionistas o seu trono seria sagrado. Inferir-se **daí que** eu tentei fechar todas as válvulas da democracia brasileira, que dei o futuro da pátria em hipoteca ao 13 de maio, sem levar em linha de conta o complemento necessário da nova era nacional, é forçar a lógica para tirar uma conclusão arbitrária. (*A Campanha Abolicionista*. José do Patrocínio, sem data, séc. XIX)

#### conector lógico-argumentativo: contexto de isolamento

(de hi)...(que) > (de aí)...(que) > (daí)...(que) > ...(daí) (que) > (daí que)  
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓  
 locat. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. anaf. arg. conj. con. concl.

(10) Entendemos que a educação passa pela formação dos processos que interferem na existência do cidadão enquanto ser social e político, **daí que** o interesse em dar continuidade ao trabalho intelectual, ao aprimoramento pessoal foram as razões que nos conduziram ao doutorado em educação, por considerá-lo o *locus* privilegiado para questionamentos acerca de saberes profissionais. (Tese de doutorado. Maria Solange Pereira, 2001)

Tanto a gradualidade da mudança em estruturas oracionais quanto as relações de causalidade contextuais podem ser flagradas ao se acompanhar a rota de construcionalização do *daí que*. Considerando-se as sincronias exemplificadas, pode-se verificar que todos os usos ocorrem em contextos nos quais a relação de causa-consequência se destaca, de forma mais ou menos estrita. Analisamos brevemente os exemplos (6) e (8) a fim de comprovarmos o que aqui postulamos. Em seguida, partimos para uma análise mais detalhada do *daí que*, agora já construcionalizado como conector, em contexto de isolamento, na sincronia contemporânea.

Em (6), por exemplo, ainda que não se trate de relação de causa e consequência estrita, é possível identificarmos um contexto de causalidade, em que *nom hes christaa* expressa uma justificativa para a ordem *Vai te de hi*, sendo a saída do templo (representado pelo locativo dêitico *hi*) o resultado esperado e alcançado pelo enunciador: *a dicta donzella esta tam espantosa palavra, torvada e espantada se apartou*. Vemos, portanto, que, mesmo um contexto típico, em que os elementos são os mais composicionais, concretos e icônicos possíveis, já se anunciava como favorecedor do que passamos a encontrar nos contextos atípico e crítico.

Por sua vez, em (8), “daí” e “que” já estão mais metaforizados e se apresentam numa estrutura oracional complexa, cada um introduzindo uma oração: **Daí** se seguirá / **que** tirarei tão boas certidões das histórias como dos contos. Neste contexto, os usos do anafórico argumental e da conjunção integrante articulam duas orações que codificam um movimento argumentativo orientado para uma conclusão (*tirarei tão boas certidões...*). O uso de *Daí* e *seguirá* confirmam os traços mais prototípicos das relações de causalidade: anterioridade e sucessividade. A proposição anterior é resgatada pelo *daí* anafórico e a sucessão, isto é a conclusão, é anunciada cataforicamente pela forma verbal *seguirá*.

Quanto ao uso como conector, observamos que *daí que* apresenta ambiguidade pragmática, conforme Traugott e Trousdale (2013, p. 200). Os autores ancoram-se em estudo de Sweetser (1990), para quem ocorre ambiguidade pragmática quando o termo se refere a um só valor semântico aplicado pragmaticamente de diferentes formas, de acordo com o contexto. Trata-se de noção bastante importante em trabalhos sobre mudança linguística.

No caso do *daí que*, identificamos o valor semântico de resultado, e a sua ambiguidade pragmática se dá em termos da gradiência quanto ao seu grau de gramaticalidade. Avaliando os dados, foi possível verificar que o conector articula tanto eventos mais factuais, como as relações de causa e consequência, mais próximas do nível de *dictum*, quanto eventos mais abstratos, como as proposições nas relações de argumentação, presentes na inferência ou dedução, mais próximas do nível de *modus*. Há indícios, portanto, de que o conector *daí que* apresenta dois níveis de gramaticalidade:

- a) o uso com menor gramaticalidade é aquele que articula eventos mais factuais, mais icônicos, presentes nas relações de causa e consequência; neste caso atua como um conector lógico;
- b) o uso com maior gramaticalidade é o que estabelece relações argumentativas, mais abstratas; neste caso atua como conector lógico-argumentativo.

Diante do exposto, tratamos o *daí que* como um **conector lógico-argumentativo**.

Contribui para essa análise a identificação da força pragmática que as sequências tipológicas, nos termos de Marcuschi (2005, p. 19-36), exercem. Nos dois exemplos a seguir, é possível verificar que, conforme a sequência tipológica, que se configura como o contexto linguístico de cada uso, o valor de resultado expresso por *daí que* é aplicado pragmaticamente de duas formas: na expressão de consequência e na expressão de conclusão. Vale destacar que não foram observadas distinções pragmáticas relativas à posição intra, inter ou supraoracional.

a) Relação causa-consequência em sequência narrativa

(11) Na mente de dona Senhora ainda relampeja aquela remota ocasião em que foi injustamente aviltada no seu recato. **Daí que** procura se manter imóvel, de pernas retesadas. Tem de conservar a disciplina a que, de fato, nunca se acostumou. (*Cartilha do Silêncio*, Francisco J. C. Dantas, 1997, século XX)

b) Relação proposição-conclusão em sequência argumentativa

(12) O filósofo é o que ama o saber, e eis que o princípio e o fim da cadeia se unem no circuito de auto-crescimento. O amor quer, então, o saber, para iluminar-se; e este querer move a ação diletante de buscar o saber. Amor no começo, e sabedoria no fim, porque o amor é sabedoria, ou a sabedoria é amor. **Daí que**, tendo pedido Salomão um coração reto e justo, Deus lhe **promete** satisfazer o anseio, fazendo-o o mais sábio dos homens de quantos vieram antes, e viriam depois. (*Terceira jornada filosófica*. Luiz Caramaschi, s/d, século XX)

Outra importante análise para a investigação dos padrões de uso do *daí que* é a que considera a frequência *token* dos contextos em que ocorre como conector lógico-argumentativo. O quadro abaixo apresenta os dados numéricos para cada tipo de frequência, conforme as sequências tipológicas em que o conector foi empregado.

Sequências tipológicas	<i>Daí que</i>	
	Consequência	Conclusão
Argumentativa	38 (38%)	69 (86,3%)
Narrativa	42 (42%)	1 (1,2%)
Expositiva	19 (19%)	6 (7,5%)
Injuntiva	–	4 (5%)
<b>Total por expressão</b>	<b>99</b> <b>(100%)</b>	<b>80</b> <b>(100%)</b>
<b>Total geral</b>	<b>179</b>	

**Tabela 2:** Frequência *token* do conector *daí que* na expressão de consequência e conclusão, conforme sequências tipológicas  
**Fonte:** Arena (2015)

De acordo com o exposto na tabela 2, quando consideramos apenas a coluna relativa à expressão de consequência, a distribuição do uso de *daí que* entre as três principais tipologias textuais apresenta diferenças numéricas, que não chegam a ser marcantes entre as tipologias argumentativa (38/99) e narrativa (42/99). Verificamos, portanto, usos menos entrincheirados do *daí que* nessas situações pragmático-discursivas. No entanto, ao considerarmos somente a coluna relativa à expressão de conclusão, a sequência argumentativa (69/80) predomina de forma absoluta sobre as outras, que apresentam índices muito baixos. Trata-se de indício claro de que o conector tende a ser mais recrutado na tipologia prototípica para a apresentação de teses e argumentos na defesa de pontos de vista, sendo possível que estejamos diante de um processo de entrincheiramento do *daí que* nessas situações sintático-semânticas e pragmático-discursivas.

Diante do que se apresenta, é possível perceber que os contextos linguísticos preferenciais de ocorrência do conector *daí que* são dois: as sequências narrativas – favorecedoras das relações mais factuais, de causa-consequência, e as sequências argumentativas – favorecedoras das relações mais abstratas, argumentativas.

Por fim, ainda considerando a tabela 2, vale destacar que há indícios de que a sequência argumentativa propicia o uso do *daí que* tanto como conector lógico quanto como operador argumentativo de conclusão, ao passo que a sequência narrativa aparentemente favorece de forma exclusiva o uso como conector lógico.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da LFCU, a partir do que desenvolvemos até aqui, o conector *daí que* vem, ao longo do seu processo de mudança linguística, sua construcionalização, apresentando alguns fenômenos que assumimos como micropassos da mudança, vinculados aos contextos de uso, conforme preceitua Diewald (2006):

- gradualidade: mudança em micropassos, em que os usos novos convivem com os anteriores: A > A ~ B > B = (daí)...(que) > ...(daí) (que) ~ (daí que) > (daí que)
- gradiência: usos com menor nível de gramaticalidade, como nas relações mais factuais, e usos com maior nível de gramaticalidade, como nas relações argumentativas;

- c) mais composicionalidade > menos composicionalidade semântica;
- d) fusão: cristalização e fixação de estrutura;
- e) perda de fronteira: junção e coalescência (redução de segmentos fonológicos, resultante da fusão de itens) = (de aí > daí);
- f) pareamento forma-sentido: *daí que* é um novo signo linguístico, uma microconstrução, com valor sintático-semântico conclusivo;
- g) metonimização: processo de mudança que surge no contexto, ou inferência sugerida, mediadora da transferência metafórica;
- h) metaforização: transferência unidirecional de sentidos de valores mais concretos e mais acessíveis à experiência humana (locativo) para mais abstratos ou menos acessíveis (conclusão);
- i) processos de (inter)subjetivação: consubstanciando os processos de metonimização e metaforização na sugestão de inferências e ambiguidades negociadas na interação.

Associado a esses micropassos, ficou evidente que é crucial examinar as frequências *type* e *token* (BYBEE, 2003), as quais auxiliam no reconhecimento da produtividade do *daí que* e dos padrões de uso determinantes na sua fixação como conector. Esse exame se faz necessário para verificar de que maneira e em que situações de uso, na trajetória de mudança, as alterações no grau de esquematicidade se configuram. Além disso, todo o percurso de mudança se realiza por meio do exame do comportamento dos elementos da microconstrução nos contextos, pois são eles que permitem observar aumento de esquematicidade, a partir de uma maior abstração medida por meio da diminuição das restrições de seleção desses elementos bem como diminuição de composicionalidade, a partir de uma maior opacidade entre a relação significado e significante.

Seguindo a agenda de pesquisa em torno da rede construcional Resultado<sub>Conect</sub>, passaremos à formação de *corpora* diversos e amplos, acessando diferentes bancos de dados, virtuais ou não, iniciaremos pesquisa qualiquantitativa dos outros conectores que podem atuar ou estar atuando nessa construção, cotejando-os com os elementos que já estão sendo analisados, dar tratamento pancrônico a todo o conjuntos de dados de forma que, para as análises diacrônicas, somente serão considerados dados da modalidade escrita e, para as análises sincrônicas, serão considerados dados das modalidades falada e escrita.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, F. S. Considerações sobre a relação de causalidade na conexão de orações: da tradição à descrição. *Domínios De Lingu@Gem Revista Eletrônica de Linguística*, v.6, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/14802>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARENA, A. B. Então como nexos conclusivos nas diferentes sequências tipológicas. ~~da S.~~ *Domínios De Lingu@Gem Revista Eletrônica de Linguística*, v. 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11441>. Acesso em: 15 jan. 2021.

ARENA, A. B.; OLIVEIRA, M. R. de. O conector lógico-argumentativo “daí que” no português contemporâneo. In: MATOS, D. P. (org.). *Usos linguísticos: descrição e análise*. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p. 97-112.

ARENA, A. B. 2015. Construcionalização do conector *daí que* em perspectiva funcional centrada no uso. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem). Niterói: UFF.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (ed.). *A handbook of historical linguistics*. London: Blackwell, 2003. p. 602-623.

BRAGA, M. L.; PAIVA, M. C. Multifuncionalidade categorial e funcional da proforma *aí*. In: BRAGA, M. L.; PAIVA, M. C. *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-65.

BRAGA, M. L. *Language, usage and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

- CROFT, W. *Radical construction grammar. Syntactic theory in typological perspective*. New York: Oxford University Press, 2001.
- DIEWALD, G. Context types in grammaticalization as constructions. *Constructions*, SV, p. 1-9, 2006.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. A linguística centrada no uso (ou linguística cognitivo-funciona). In: SOUZA, M. et al. (org.). *Sintaxe em foco*. Recife: PPGL/UFPE, 2012. p. 29-49.
- HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (org.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 17-35.
- KOCH, I. G. V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásticos. In: CLEMENTE, E. (org.). *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992. p. 83-98.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MARTELOTTA, M. E.; SILVA, L. R. Gramaticalização do *então*. In: MARTELOTTA, M. E. et al. (org.) *Gramaticalização no Português do Brasil – uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, 1996. p. 221-235.
- NEVES, M. H. M. As construções causais. In: NEVES, M. H. M. *Gramática do Português Falado*, vol. VII. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 461-496.
- NOËL, D. Diachronic construction grammar and grammaticalization theory. *Functions of Language*, v.14, n.2, p. 177-202, 2007.
- OLIVEIRA, M. R. de; ARENA, A. B. Motivação discursiva no uso de conectivos e na articulação de cláusulas do português. In: RODRIGUES, V. V. (org.). *Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores*. Rio de Janeiro, UFRJ, 2013. p. 77-100.
- OLIVEIRA, M. R. de. Análise funcional de conectivos em português: da abordagem clássica à construcional. *Revista de Letras* Vol.38(2) 2019, p. 118-128.
- SANTOS, E. C. M dos. Um enfoque funcional para a integração das cláusulas consecutivas. In: RODRIGUES, V. V. (org.). *Articulação de orações: pesquisa e ensino*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 165-184.
- SOUZA, E. R. Um estudo discursivo-funcional de *assim, já e aí* no português falado do noroeste paulista. In: SOUZA, E. R. *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012. p.67-92.
- SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TRAUGOTT, E. C. *Toward a coherent account of Grammatical Construcionalization*. Draft for a volume on historical construction grammar edited by Elena Smirnova, Jóhanna Barðdal, Spike Gildea, and Lotte Sommerer. March 2<sup>nd</sup>, 2012.
- TRAUGOTT, E. C. Gradience, gradualness and grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. (ed.). *Typological Studies in Language*, 90. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 2010a. p. 19-44.

TRAUGOTT, E. C. Revisiting subjectification and intersubjectification. In: CUYCKENS H. *et al.* (ed.). *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization. Topics in English Linguistics*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2010b. p. 29-70.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions from the development of Degree Modifiers in English. In: REGINE, E. *et al.* (org.). *Variation, selection, development probing the evolutionary model of language change*. New York: Mouton de Gruyter, 2008a. p. 219-252.

TRAUGOTT, E. C. The status of onset contexts in analysis of micro-changes. Draft version, 2008b. In: KYTÖ, M. (ed.). *English Corpus Linguistics: Crossing Paths*, 2008b. p. 221-255.

TRAUGOTT, E. C. Constructions in grammaticalization. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (ed.). *A Handbook of Historical Linguistics*. London: Blackwell, 2003. p. 624-647.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to Grammaticalization*. Vol. 1, Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1991. p. 189-218.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TROUSDALE, G. Constructions in grammaticalization and lexicalization: evidence from the history of a composite predicate construction in English. In: TROUSDALE, G.; GISBORNE, N. (org.). *Constructional Approaches to English Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008a. p. 33-67.

VILELA, M.; KOCH, I. G. V. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.



Recebido em 15/01/2020. Aceito em 08/03/2020.

# SOBRE A INCOATIVIDADE DOS VERBOS TERMINADOS EM *-ECER* EM PORTUGUÊS<sup>1</sup>

SOBRE LA INCOATIVIDAD DE LOS VERBOS TERMINADOS EN *-ECER* EN PORTUGUÉS

ON THE INCHOATIVITY OF THE PORTUGUESE VERBS ENDING IN *-ECER*

Rui Pereira\*

Universidade de Coimbra

RESUMO: A tradição gramatical portuguesa assume geralmente que *-ecer* é um constituinte sufixal característico de verbos incoativos, ou seja, verbos que exprimem o início de um estado ou processo. Neste artigo, procuraremos averiguar em que medida este proclamado valor aspetual dos verbos terminados em *-ecer* se encontra atestado no português contemporâneo ou em alguma(s) das fases pretéritas da nossa língua. Para esse efeito, analisa-se o significado de cinco verbos terminados em *-ecer* (*adormecer*, *amanhecer*, *amarelecer*, *apodrecer*, *endurecer*) ao longo do seu percurso diacrónico, com base nas atestações encontradas no CIPM - Corpus Informatizado do Português Medieval e em obras lexicográficas editadas a partir do século XVI. Os dados permitem concluir que, desde o português antigo, os verbos em *-ecer*, mais do que expressar um evento no seu início, denotam eventos que focalizam o estado final da mudança sofrida por uma entidade.

PALAVRAS-CHAVE: Morfologia. Derivação. Sufixo. Incoativo.

RESUMEN: La tradición gramatical portuguesa generalmente asume que *-ecer* es un constituyente sufijal característico de los verbos incoativos, es decir, verbos que expresan el comienzo de un estado o proceso. En este ensayo trataremos de averiguar hasta qué punto este valor aspectual proclamado de los verbos terminados en *-ecer* se puede comprobar en el portugués contemporáneo o en alguna/s de las etapas pasadas de nuestra lengua. Para ello, se analiza el significado de cinco verbos terminados en *-ecer* (*adormecer* ‘dejar-se dormir, dormir a alguien’, *amanhecer* ‘amanecer’, *amarelecer* ‘amarillear’, *apodrecer* ‘pudrir’, *endurecer* ‘endurecer’) a lo largo de su trayectoria diacrónica, partiendo de los ejemplos recogidos en el CIPM - Corpus Informatizado do

---

<sup>1</sup> Nota do Editor: mantivemos o texto em PE.

\* Professor auxiliar da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e membro integrado do CELGA-ILTEC, unidade de I&D, fazendo parte da equipa de investigação que se debruça sobre morfologia e semântica da formação de palavras do português. E-mail: [rui.pereira@uc.pt](mailto:rui.pereira@uc.pt).

Português Medieval, y en obras lexicográficas editadas desde el siglo XVI. Los datos permiten concluir que, desde el portugués antiguo, los verbos en *-ecer*, más que expresar un evento en su inicio, manifiestan eventos que se enfocan en el estado final del cambio sufrido por un ente.

PALABRAS CLAVE: Morfología. Derivación. Sufijo. Aspecto. Incoativo.

ABSTRACT: The Portuguese grammatical tradition generally assumes that *-ecer* is a suffix component characteristic of inchoative verbs, in other words, verbs that express the beginning of a state or process. In this article, we will seek to determine the extent to which this aspectual value of the verbs ending in *-ecer* is attested in both contemporary Portuguese and earlier stages of the language. For that purpose, we will analyse the meaning of five verbs ending in *-ecer* (*adormecer* ‘to fall asleep’, *amanhecer* ‘to dawn’, *amarelecer* ‘to yellow’, *apodrecer* ‘to rot’, *endurecer* ‘to harden’) along their diachronic path based on instances found in the CIPM - Corpus Informatizado do Português Medieval and lexicographic corpora published from the 16th century onwards. The available data allow us to conclude that as early as Ancient Portuguese, verbs ending in *-ecer* denote events that focus on the final stage of the change suffered by an entity, rather than expressing an event in its beginning.

KEYWORDS: Morphology. Derivation. Suffix. Aspect. Inchoative.

## 1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO E OBJETIVOS

A tradição gramatical e lexicográfica têm salientado o valor ‘incoativo’ dos verbos que integram o constituinte sufixal *-ecer*<sup>2</sup>, designando com esse termo o significado aspetual de “ação incipiente” (PIEL, 1976, p. xxvi), “[...] começo de um estado ou processo [...]” (CÂMARA JR., 1979, p. 227; CUNHA; CINTRA, 1994, p. 102), ou “[...] início de ação ou passagem para um novo estado ou qualidade [...]” (BECHARA, 1999, p. 364) Neste sentido, ‘incoativo’ opõe-se a ‘permansivo’ e ‘conclusivo’, que designam, respetivamente, os valores aspetuais de desenvolvimento e fim de um evento (CUNHA; CINTRA, 1994, p. 380-381).

Todavía, nos estudos de semântica e de sintaxe que marcaram o final do século XX e o início deste século, o termo é usado num outro sentido. Na descrição das estruturas léxico-conceptuais dos verbos, nomeadamente dos verbos denominais e deadjetivais, o termo incoativo é utilizado por oposição a causativo (ver, entre outros, HASPELMATH, 1993; LABELLE, 1992; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1994, 1996, 1998; LIEBER, 1997, 2004; PIÑON, 2001; RAPPAPORT; LEVIN; LAUGHREN, 1988; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998). Nestas abordagens, assume-se que verbos como *amolecer*, *entristecer*, *esclarecer* ou *escurecer* denotam eventos complexos compostos por dois subeventos: um evento AGIR que funciona como causa de um evento INCOATIVO, que designa a mudança de estado sofrida por uma entidade. Por exemplo, Levin e Rappaport Hovav (1998, p. 251) decompõem o significado do verbo causativo de mudança de estado *to dry* (‘secar’) como (1); nesta representação, *x* e *y* são variáveis que representam os argumentos do verbo, sendo *dry* (‘seco’) uma constante que representa o estado associado ao verbo *to dry*.

(1) *dry*: [[*x* ACT] CAUSE [*y* BECOME DRY]]

Na mesma linha, em Pereira (2007, p. 21) representa-se a estrutura léxico-conceptual (ELC) e a estrutura argumental (EArg) do verbo *endurecer*, presente numa frase como *O Governo endureceu as medidas de combate à covid-19*, do seguinte modo:

(2) *endurecer*: V

ELC: [[*x* AGIR ] CAUSAR [*y* IR PARA DURO]]

EArg:  $\underline{x}$ , *y*

Ao nível semântico, o verbo *endurecer* expressa um evento no qual o argumento *x* produz ou causa uma mudança de estado – de um estado não especificado para [+duro] – no argumento *y*. Ao nível argumental, especifica-se que as variáveis  $\underline{x}$  e *y* correspondem,

<sup>2</sup> Por questões de simplicidade de descrição, usaremos a configuração de infinitivo (*-ecer*) para nos referirmos ao elemento sufixal em análise, embora se reconheça que esta terminação compreende três constituintes morfológicos distintos: -EC Sufixo derivacional + E Vogal Temática + T Sufixo de Infinitivo.

respetivamente, aos argumentos externo (*O Governo*) e interno (*as medidas de combate à covid-19*) do verbo derivado. Ao invés, a constante DURO não tem projeção argumental uma vez que é incorporada no radical do verbo derivado.

Noutros enunciados, porém, o verbo *endurecer* é usado em construções correlatas não causativas, designadas incoativas, como se atesta em (3b). Este fenómeno é conhecido como “alternância causativa” (cf. ALEXIADOU, 2015; BORER, 1991; FONSECA, 1998-1999; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2012; SCHÄFER, 2009).

- (3) a. O Governo *endureceu* as medidas de combate à covid-19. (construção causativa)  
 b. As medidas de restrição *endureceram*. (construção incoativa)

A diferença entre causativo e incoativo<sup>3</sup> expressa-se (i) pela diferença no número de argumentos participantes, relacionada com a expressão ou omissão do argumento externo que designa a entidade causadora, e (ii) a distinta disposição sintática do argumento interno, uma vez que a expressão linguística que designa a entidade afetada ocorre como objeto direto na estrutura transitiva causativa (cf. 3a), mas figura como sujeito nas estruturas intransitivas incoativas (cf. 3b). Na representação lexical do verbo *endurecer* (cf. 2), a opcionalidade da expressão da entidade causadora é representada através dos parênteses e do negrito na ELC e pelo sublinhado do argumento externo *x* na EArg.

Neste artigo, iremos analisar o significado dos verbos em *-ecer* ao longo da história do português. Pretende-se, em particular, averiguar em que medida se pode afirmar (ou não) que a incoatividade é uma propriedade específica dos verbos em *-ecer*. A questão que pretendemos ver respondida é a seguinte: os verbos em *-ecer* possuem ou possuíram em algum estágio da língua portuguesa um valor aspetual ‘incoativo’, exprimindo eventos na sua fase inicial. Para dar resposta a esta questão, na secção 1, iremos analisar a expressão da incoatividade em latim, observando a evolução do significado dos verbos em *-escere* naquela língua; de seguida, analisa-se o modo como o português dá (ou não) continuidade ao sistema latino, avaliando o valor semântico-aspetual dos verbos em *-ecer* ao longo do seu percurso diacrónico.

## 2 VERBOS LATINOS TERMINADOS EM *-ESCERE*

Os verbos terminados em *-ecer* aparecem frequentemente, seja em gramáticas seja em dicionários do português, associados à noção de ‘incoatividade’, assumindo-se que se trata de um esquema construcional importado da língua latina (cf. 1 e 2).

- (4) “*-ecer* [Do lat. ...*escere*.] *suf.* Suf. verb., de origem latina, característico dos verbos incoativos, ou seja, que exprimem o início de um estado e, por vezes, o seu desenvolvimento: *alvorecer*, *embranquecer*, *escurecer*.” (FIGUEIREDO, 1996, p. 904).

- (5) “*-ecer term.* de v. latinos em *-escere* (ver *-ESCERE*); a sua fecundidade como incoativo cedo se manifestou em port. nos v. da 2.<sup>a</sup> conj., fecundidade que perdurou na língua por largo lapso de tempo, originando grande número de tais v. com radicais vulg. e vern. [...]” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2003, p. 1420).

Embora existam em latim muitos verbos terminados em *-escere* que expressam eventos incoativos, não é uniforme o valor semântico dos verbos com esta terminação naquela língua, nem é essa a função original do afixo *-sc-*. Em estádios antigos do latim, do grego e de outras línguas indo-europeias, servia o constituinte afixal *-sc-* (ou *-sk-*) para formar o tema do presente. Por exemplo, em latim, a forma de perfeito de *crescere* é *crevi* e a de *inveterasco* é *inveteravi*, tornando-se evidente que *-sc-* ocorre no presente, mas não no perfeito (ALLEN, 1995, p. 3; ILIESCU, 1990, p. 161).

<sup>3</sup> Alguns autores preferem as designações *decausativo* ou *anticausativo* (cf. ALEXIADOU, 2010, 2015; FONSECA, 1998-1999; HÄRTL, 2003; KOONTZ-GARBODEN, 2009; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1998; PIÑON, 2001; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 2012; RAPPAPORT HOVAV, 2020).

Do contexto flexional, o sufixo transita para o contexto derivacional, passando a construir verbos com significado incoativo<sup>4</sup> a partir de verbos deadjetivais da segunda conjugação. Consequentemente, o latim passa a exibir séries derivacionais do seguinte tipo: um adjetivo (*senex* ‘velho’), um verbo estativo da segunda conjugação (*senere* ‘ser velho’) e um verbo incoativo (*senescere* ‘ficar velho/começar a ser velho’). Dado que o sufixo latino *-sc-* tomou uma função gramatical diferente do seu papel inicial, pode-se dizer que sofreu um processo de regramaticalização, definida por Greenberg (1991, p. 301) como uma “reinterpretation in a new function”, resultante da extensão a novos ambientes semânticos. Posteriormente, o sufixo espalha-se a verbos que indicam estádios/fases da vida dos seres humanos (*iuvenis* > *iuvenesce*), plantas (*flos* > *floresce*), doenças (*tabes* > *tabescere*) e percepções sensoriais ou intelectuais (*calere* > *calescere*; *scire* > *sciscere*) (ALLEN, 1995, p. 3).

No latim clássico, alguns verbos incoativos tornam-se transitivo-causativos (BLAYLOCK, 1975, p. 437; ZAMBONI, 1982-83, p. 92). Por exemplo, o *Oxford Latin Dictionary* (GLARE, 1983) apresenta como verbos transitivos *expallescere* ‘tornar pálido’ e *horrescere* ‘causar medo’. Segundo Zamboni (1982-83, p. 92), este desenvolvimento semântico terá sido motivado pelo facto de a classe de verbos em *-i-* (4.ª conjugação) conter um grande número de verbos deadjetivais com função causativa como *mollire*, *lenire*, donde a extensão deste traço às formas incoativas, que se tornaram assim causativas.

Iliescu (1990) constata que o valor causativo do sufixo *-sc-* resulta de um processo de neutralização que começa a verificar-se no século I a.C. Segundo esta autora, no latim clássico, os verbos incoativos (“deventivos” na sua terminologia) com o sufixo *-sc-* têm como correspondente um verbo causativo, que pertence na maioria dos casos à 1.ª conjugação.

	Verbos causativos	Verbos incoativos
<i>dis</i> ‘rico’	<i>dito</i> ‘tornar rico’	<i>ditesco</i> ‘ficar rico’
<i>lassus</i> ‘cansado’	<i>lasso</i> ‘cansar’	<i>lassesco</i> ‘ficar cansado’
<i>mitis</i> ‘doce’	<i>mitio</i> ‘tornar doce’	<i>mitesco</i> ‘ficar doce’
<i>spissus</i> ‘denso’	<i>spisso</i> ‘tornar denso’	<i>spissesco</i> ‘ficar denso’
<i>crassus</i> ‘grosso’	<i>crasso</i> ‘tornar grosso’	<i>crassesco</i> ‘ficar grosso’

**Quadro 1:** Verbos causativos e incoativos derivados em latim

Fonte: Iliescu (1990, p. 164)

No entanto, muitos destes verbos causativos expressavam também um sentido incoativo quando o verbo era usado intransitivamente, contribuindo assim para a perda gradual da oposição entre causativo e incoativo (*duro*: ‘tornar duro’, ‘ficar duro’). Se a esta situação acrescentarmos a tendência geral do latim tardio de substituir as formas mais curtas pelas mais longas, compreende-se por que motivo os verbos terminados em *-escere* passaram a acumular os dois valores semânticos.

A substituição das formas simples pelas formas com sufixo (acompanhado ou não de um prefixo) teve como consequência que um só verbo podia exprimir o que se exprimia em latim clássico por um par, seja estativo vs. incoativo, seja causativo vs. incoativo. O resultado foi a sinonímia entre verbos com e sem afixo(s), fenómeno que não estava apenas limitado aos verbos em *-escere*, e a neutralização e simplificação do sistema derivacional. Iliescu (1990, p. 165) representa esquematicamente a evolução dos sentidos dos verbos com o sufixo *-sc-* da seguinte forma:

<sup>4</sup> Segundo Allen (1995, p. 2), *-sk-* desenvolveu noutras línguas indo-europeias significados diferentes do sentido incoativo. O hitita, por exemplo, tem verbos com *-sk-* iterativos e no dialeto jónico do grego homérico encontram-se imperfeitos iterativos; nos poemas homéricos, estão atestados ainda aoristos iterativos em *-sk-*.

**Quadro 2:** Neutralização da oposição causativo/incoativo em latim

Fonte: Iliescu (1990, p. 165)

Uma explicação semelhante é fornecida por Pena (1993). Segundo este autor, em latim, a partir de verbos de tema em *-ē-* (simples ou derivados), que denotavam um estado ou situação, formaram-se com grande regularidade verbos em *-escere* de aspeto incoativo, i.e., verbos que expressam a entrada nesse estado ou situação. Paralelamente, também com bastante regularidade, sobre o adjetivo em *-id-* e o substantivo em *-or* correspondentes ao verbo de tema em *-ē-*, formavam-se verbos de tema em *-ā-* para indicar a causalidade de tal estado ou situação (cf. Quadro 3).

Verbos estativos	Verbos incoativos	Verbos causativos
carēre	carēscere	
dolēre	dolēscere	
timēre	timēscere	
calēre	calēscere	calidāre
frigēre	frigēscere	frigorāre, frigidāre
dulcēre	dulcēscere	dulcāre, dulcificāre, (e)dulcorāre
dūrēre	dūrēscere	dūrāre
nigrēre	nigrēscere	nigrāre, nigrificāre
	amārēscere	amārāre, amāricāre, amārificāre
	sānēscere	sānāre

**Quadro 3:** Verbos estativos, incoativos e causativos derivados em latim

Fonte: Pena (1993, p. 264)

Em latim, existiam, portanto, séries ternárias de verbos aspetualmente diferenciados: estativos (*calēre* 'estar quente'), incoativos (*calēscere* 'entrar no estado de quente') e causativos (*calidāre* 'fazer com que fique quente'). Todavia, com o passar do tempo, esta situação deixa de se manter com a regularidade anterior: não só *-sc-* se expande para fora do âmbito dos verbos de tema em *-ē-*, passando a acoplar-se também a bases nominais e adjetivais, como passa a expressar as noções contíguas, especialmente a causalidade.

### 3 SIGNIFICADO DOS VERBOS EM *-ECER* EM FASES PRETÉRITAS DO PORTUGUÊS

Como vimos, não é uniforme o significado dos verbos latinos terminados em *-escere* que transitam para as línguas romance, tendo o português incorporado verbos que evidenciam diferentes estádios evolutivos deste sufixo. No *DVPM (Dicionário de Verbos do*

*Português Medieval*) estão registrados cerca de 66 verbos terminados em *-ecer*, a que acrescem 3 verbos em *-scer* (*crescer, nascer, reenascere*), mas o número será menor se agruparmos os casos de variação formal (e.g. *acaecer/aquecer, amanhecer/hamanhecer*). Em termos morfológicos, podemos encontrar (i) verbos não analisáveis em português (e.g. *crescer, parecer, aborreecer*), (ii) verbos deverbais (e.g. *acrecer, adormecer, desaparecer, desconhecer, desobedecer, desperecer, reenascere*), e (iii) verbos denominais e deadjetivais (e.g. *alvorecer, blandecer, amarelecer, avilecer, emvelhecer, endurecer, esclarecer*). Existem ainda vários casos em que a forma circunfixada coexiste com a forma sem constituinte prefixal (e.g. *aluzecer/luzecer, amadurecer/madurecer, amanhecer/manhecer, apodreecer/podreecer*).

Tendo em vista a análise do valor semântico dos verbos em *-ecer*, levamos a cabo um estudo que pretendia responder às seguintes questões: o que caracteriza este tipo de verbos em português do ponto de vista semântico? As propriedades semânticas destes verbos variam ao longo da diacronia do português? Para realizar esta análise, selecionamos um conjunto de 5 verbos (*adormecer, amanhecer, amarelecer, apodreecer, endurecer*), que cobrem várias estruturas morfolexicais: verbos sufixados e circunfixados; verbos deverbais, denominais e deadjetivais. A nossa análise incidiu sobre as descrições que destes verbos são feitas em obras lexicográficas de diversas épocas. Uma vez que o primeiro dicionário referente ao português data do século XVI, para a descrição dos verbos no português antigo, recorremos ao *CIPM - Corpus Informatizado do Português Medieval*.

Apresentam-se, de seguida, os dados apurados relativamente ao(s) significado(s) dos verbos em *-ecer* selecionados em diferentes estádios da língua portuguesa.

### 3.1 CORPUS INFORMATIZADO DO PORTUGUÊS MEDIEVAL (CIPM)

#### ADORMECER

A maioria das ocorrências deste verbo deverbal encontradas no CIPM é marcada pela ideia de incoatividade, expressando o significado de ‘começar a dormir’. Vejamos alguns exemplos:

- (6) “[...] mandei-lhi fazer / mui boa cama, e adormeceu” (*Cantiga de Escárnio e Maldizer de Fernão Garcia Esgaravunha*).
- (7) “pôs cabo de si e adormeceu” (*Cantiga de Escárnio e Maldizer de João Garcia de Guilhade*).
- (8) “E ella, faze~do sua oraçom deuotamente aa be~e~ta Uirgem, adormec[e]o.” (*Orto do Esposo*)
- (9) “[...] eu estando em esto, adormeci [...]” (*Crónica Geral de Espanha*)
- (10) “– Galaaz, eu bem sei o que tu pensavas quando adormeceste.” (*Demanda do Santo Graal*)
- (11) “[...] assi se a senhora ou s(e)n(h)or do castello adormecem” (*Castelo Perigoso*)
- (12) “E quamdo o dia foy allto a atallaya que tinha~ sobre as aldeas domde ho gaado avia de sahyr adormeço” (*Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*)

É especialmente elucidativa a distinção que é estabelecida em (13) entre *adormecer*, o verbo incoativo, e *dormir*, o verbo que lhe serve de base. Como o exemplo (13) evidencia, ao evento designado por *adormecer* sucede naturalmente o processo *dormir*.

- (13) “[...] e conte~plando todo aquelle dia / e noite em aquellas cousas, que auia visto adormeço, e dormio em pax.” (*Crónica D. João I*)

O sentido causativo é conseguido, nesta época, através do recurso ao sufixo *-entar*<sup>5</sup> ou então, de forma sintática, pelo uso do verbo auxiliar *fazer* (itálico nosso).

(14) “E canta~ muy doceme~te, e~ tal guisa que co~ a dulçura do seu cantar *faze~ adormecer* os mareantes. [...] *faze~*-nos periguar e~no mar depois que som *adorme~tados*. E pore~ Vlixes de Troya [...] *fez* muy bem tapar as orelhas a todos os seus mareantes por no~ ouuire~ os cantos dellas, por tal que no~ adormecessem ne~ periguassem enno mar [...]” (*Orto do Esposo*)

#### AMANHECER

O verbo *amanhecer* é usado com o sentido de processo que culmina num estado, ‘ser manhã’.

(15) “[...] e corre o campo nelle a hu~a parte e a outra atee que amanhece, por que tudo ysto faz ante manhaa.” (*Crónica dos Reis de Bisnaga*)

(16) “- Sen(h)or, chegou ally o allmocade~, & parece-me que diz q(ue) lhe he neçessario de vos fallar llogo amte que amanheça.” (*Crónica do Conde D. Pedro de Meneses*)

(17) “E dize~ alguu~s que qual quer que âte que hamanheça / diz a myssa, peca mortalmente” (*Sacramental*)

Na expressão deste sentido, o verbo *amanhecer* é, por vezes, substituído pelos verbos denominais *aluzecer* (cf. 18) e *alvorecer* (cf. 19).

(18) “[...] e andarom assi ataa que aluzeceu.” (*Demanda do Santo Graal*)

(19) “[...] e na alva da manhã tamto que alvoreço, os Gallegos estavom ja todos prestes [...]” (*Crónica de D. João I*)

Quando se pretende focalizar o ponto inicial do processo, recorre-se ao verbo auxiliar aspetual *começar* (*de*).

(20) “[...] e suas ge~tes forom logo juntas com eu, e armados todos e prestes, começando ja damanhecer.” (*Crónica de D. João I*)

(21) “[...] e quando sse levantaram e começou de amanheecer [...]” (*Crónica de D. João I*)

(22) “[...] desde pãesçe alguma cousa de luz e / começa amanhecer [...]” (*Sacramental*)

#### AMARELECER

Na única atestação encontrada no CIPM, o verbo deadjetival *amarelecer* (‘ficar amarelo’, ‘passar a ser amarelo’) é precedido do verbo auxiliar aspetual *começar de*, focalizando-se assim o ponto inicial do processo de mudança de estado designado pelo verbo *amarelecer*.

(23) “E, quando veo a hora da morte, vio os diaboos estar prestes pera o leuar ao jnferno e começou de amarelecer e suar e braadar altas uozes, pidindo espaço.” (*Orto do Esposo*).

<sup>5</sup> Sobre o valor semântico dos verbos terminados em *-entar* e a sua relação com os verbos em *-ecer*, veja-se Pereira (2020).

## APODRECER

Na maioria dos casos, o verbo *apodrecer* ocorre em estruturas inacusativas, designando um processo de transformação natural ou internamente causado que culmina na obtenção do estado ‘podre’.

(24) “Conta hu~u~ sabedor, que ha nome Plinio, que ha hu~a aruore en Terra de Jndia, que nu~ca apodrece a madeyra della ne~ a pode queymar o fogo.” (*Orto do Esposo*)

(25) “E a sua augua he muy conffortativa e esta sempre na humydade natural e as arvores aadur apodrece~ hy e as hervas nu~ca se secam tanto que falleça pasto.” (*Crónica Geral de Espanha*)

(26) “E assi [o corpo] apodreçera sob a terra [...]” (*Livro das Tres Vertudes*)

(27) “Ca toda carne~ co~ue~ que apodreça [...]” (*Orto do Esposo*)

(28) “E este corpo deste gigante jouue emterrado per a~nos que no~ apodreceo [...]” (*Orto do Esposo*)

(29) “[...] os dentes apodrece~ [...]” (*Orto do Esposo*)

(30) “[...] asi como o ssal temporal conserua e guarda as viandas de apodreçere~ [...]” (*Sacramental*)

(31) “E esta hostia ou hostias que asi gardar, nom as deuteer mais de oyto dias e cada ssomana as deue rrenouar por amor que nõ apodreçam.” (*Sacramental*)

No entanto, o verbo *apodrecer* também é usado com valor causativo. No *Sacramental*, incunábulo de finais do século XV, há uma ocorrência de *apodrecer* numa estrutura transitiva (cf. 32), com o objeto afetado (“os outros” [dentes]) a ocupar a posição de complemento direto.

(32) “[...] assy como faz o que tem huu~ dente apodreçido que ha door que o tira por que nom apodreça os outros e sse tira a door.” (*Sacramental*)

No mesmo documento, existe ainda uma ocorrência em que o verbo *apodrecer* é seguido do clítico *sse* e onde a causa do processo de transformação surge como um modificador preposicional (“en pecados”).

(33) “[...] asy este sal que he spiritual guarda a alma de apodreçersse en pecados e lhe da sabedoria por que sse guarde de pecar.” (*Sacramental*).

## ENDURECER

O verbo *endurecer* designa um processo que culmina na obtenção do estado ‘duro’. Em resultado do processo designado por este verbo, algo ou alguém fica “emduriçido” ou “e~dureçida” (*Sacramental*, 1488).

Este verbo está atestado quer em construções incoativas, designando uma mudança de estado sofrida por uma entidade (aumento do seu grau de dureza), quer em construções causativas. No uso incoativo, comporta-se como um verbo inacusativo, podendo ser acompanhado do clítico *sse*.

(34) “[...] out(ro)ssy o pecado q(ue) he peq(ue)no, q(ua)ndo sse endureçe q(ue) [he] e~peçador no~ sse ma~efesta del [...]” (*Primeyra Partida*, de Afonso X)

No uso causativo, é o verbo de uma estrutura transitiva (cf. 35), cujo argumento externo expressa a causa (“o ssol”) e o argumento interno, o objeto afetado (“o llo do”).

(35) “De^s i, o ssoll faz derreter os enguent(os) aroma ‘tic(os) e seca e endurece o llo do.” (*Castelo Perigoso*)

Refira-se ainda que, nesta fase da língua portuguesa, a par do verbo *endurecer*, existe o verbo *endurentar*, formado sobre a mesma base adjetival (*duro*).

(36) “Ca as rriquezas som esterco emgrossados e e~durentados [...]” (*Orto do Esposo*)

Em resumo, no português antigo, os verbos em *-ecer* expressam valores semânticos diversos. O verbo *adormecer*, verbo deverbal construído a partir de *dormir*, foca a fase inicial de um processo (‘começar a dormir’), podendo por isso ser classificado como um verbo incoativo, no sentido aspetual (‘incentivo’) que é atribuído a este termo. Os restantes verbos, denominais (*amanhecer*) ou deadjetivais (*amarelecer*, *apodrecer*, *endurecer*), designam processos que culminam na obtenção de um estado. Ao contrário de *amanhecer*, para o qual apenas está atestado o uso incoativo, os verbos deadjetivais podem ocorrer em construções causativas ou incoativas, no sentido semântico-argumental deste termo. Na expressão do aspeto ‘incentivo’, estes verbos são precedidos pelo verbo auxiliar *começar* (*de*).

### 3.2 DICIONÁRIO DE JERÓNIMO CARDOSO (SÉC. XVI)

O dicionário de Jerónimo Cardoso (1562-1563) atesta uma situação semelhante à encontrada no português antigo. Este dicionário dá conta da possibilidade de os verbos em *-ecer* poderem expressar eventos causativos (*adormecer a outrem*, *apodrecer a outrem*, *endurecer a outrem*) a par de eventos incoativos (*adormecerse*, *apodrecerse*, *endurecerse*), isto é, eventos que designam uma mudança de estado não causada ou naturalmente causada. Exceção-se *amanhecer* (apenas descrito como *v.*) e *amarelecer*, para o qual está referenciado apenas o uso incoativo (*amarelecerse*, *amarelo fazerse*). Com a exceção de *amanhecer*, quase todos os verbos admitem o uso do clítico *se* na expressão da incoatividade.

### 3.3 “VOCABULARIO PORTUGUEZ E LATINO” DE BLUTEAU (SÉC. XVIII)

A alternância causativo/incoativo está também documentada no *Vocabulario Portuguez e Latino* (1712-1728), de Raphael Bluteau, para os verbos *adormecer*, *apodrecer* e *endurecer*<sup>6</sup>, mantendo-se nestes verbos a associação do clítico *se* ao sentido incoativo dos verbos em causa.

(37) “ADORMECER, ou adormecerse. Começar a dormir. / Adormecer a outrem.”

(38) “APODRECER. Alterar pouco a pouco, corromper, dissolver o mixto, segregando as partes / APODRECERSE.”

(39) “ENDURECER alguma cousa, fazella dura. / ENDURECERSE. Fazerse duro.”

O verbo *amarelecer* deixa de ter entrada nesta base de dados lexical, sendo substituído na expressão de «Fazerse amarello» pelo verbo *amarellejar*.

<sup>6</sup> Esta dupla possibilidade de atualização no discurso é comum a muitos outros verbos deadjetivais referenciados neste dicionário: “ESCURECER. Suspender a acção da luz; escurecer-se”; “ENRIQUECER. Fazer rico; Dar riquezas; Fazerse rico”; “EMPOBRECER. Ficar pobre; Empobrecer a outrem”; “EMMAGRECER. Fazer a alguém magro; Fazerse magro”

O verbo *amanhecer* apenas está atestado com valor não causativo (“Alvorar a manhã”). Bluteau apresenta, no entanto, a possibilidade de o verbo ter usos pessoais: “Amanhecer, também se diz de huma pessoa, que faz alguma cousa muito pella manhã. Amanheci hoje na feira.”

O aspeto inctivo (‘início de ação’) apenas é referido explicitamente em relação ao verbo deverbal *adormecer*. Nos outros casos, principalmente nos verbos deadjetivais, começa a ser anotado o aspeto durativo e gradual da mudança de estado designada pelos verbos (e.g. “APODRECER. Alterar pouco a pouco [...]”).<sup>7</sup>

#### 3.4 DICIONÁRIO DE MORAES SILVA (SÉC. XVIII)

Elaborado em 1789 a partir do *Vocabulario Portuguez e Latino* de Bluteau, este dicionário não apresenta em relação aos verbos sob escopo grandes alterações. Excetua-se a inclusão novamente do verbo *amarellecer*.

Para os verbos *adormecer*, *amarellecer* e *apodrecer* apresentam-se dois usos, como verbos ativos (*v. at.*) e verbos neutros (*v. n.*), que correspondem aos usos causativo e incoativo, respetivamente.

(40) “ADORMECER, *v. at.* Causar sono, fazer dormir. *Neutro.* Ficar preso no sono.”

(41) “AMARELLECER, *v. at.* Fazer amarello. *v. n.* fazer-se amarello.”

(42) “APODRECER, *v. at.* Causar podridão, ou fazer que alguma coisa se faça podre. *v. n.* fazer-se podre. Danar-se, corromper-se, passar á fermentação podre.”

#### 3.5 DICIONÁRIO DE DOMINGOS VIEIRA (SÉC. XIX)

Este dicionário, publicado entre 1871 e 1874, fornece muito mais informação que os anteriores, quer em termos de etimologia, quer em termos semânticos, com descrições mais detalhadas, acompanhadas de atestações para os diferentes sentidos e usos.

Domingos Vieira refere-se explicitamente ao valor aspetual incoativo (ou inctivo) da terminação *-ecer* na entrada do verbo *adormecer*.<sup>8</sup>

(43) “ADORMECER, *v. a.* (Do latim *dormire*, com a forma inchoativa ou inceptiva *escere*, que denota acção no seu principio.) Cair pouco a pouco em somno; toscanejar; causar somno, adormentar, narcotisar os sentidos [...]. *Adormecer*, *v. n.* Começar a dormir, cair com somno, cabecear, dormitar, perder o movimento, cair em lethargia; figuradamente, descuidar-se.”

Embora se refira que a terminação latina *-escere*, que está na origem deste verbo, transmite um valor incoativo, começa por classificar este verbo como um verbo ativo (*v. a.*); aliás, a causatividade é expressa claramente no sentido “causar somno”. O carácter inctivo do sufixo, de “acção no seu principio”, aparece referido claramente a propósito do uso de *adormecer* como verbo neutro (cf. “*Adormecer*, *v. n.* Começar a dormir”), mas não nos outros verbos em análise.

<sup>7</sup> Este valor semântico-aspetual está também patente, por exemplo, na entrada do verbo *enfraquecer*, especialmente nas atestações que são apresentadas. Porque designa uma mudança de estado gradual, é possível focalizar o processo de *enfraquecer* no seu início (“Já começo a enfraquecer.”) ou no seu progresso (“Todos os dias voy enfraquecendo.”).

<sup>8</sup> Uma referência semelhante é feita a propósito do verbo *anoitecer*: “ANOITECER, *v. n.* (De *noite*, com o prefixo da índole da língua, e a terminação verbal inchoativa.)” (VIEIRA, 1871, p. 436).

Em termos semântico-argumentais, apenas *amanhecer* tem um uso exclusivamente incoativo. Os restantes verbos sob escopo aliam o uso incoativo de “verbo neutro” a usos causativos de “verbo activo” (cf. *adormecer*, *amarellecer*, *apodrecer*, *endurecer*) e a usos de “verbo reflexo” (cf. *amanhecer-se*, *apodrecer-se*, *endurecer-se*).

#### 4 SEMANTISMO DOS VERBOS EM *-ECER* NO PORTUGUÊS ATUAL

O constituinte sufixal *-ecer* está presente no português contemporâneo em mais de duas centenas de verbos, umas vezes atuando como único operador afixal (e.g. *escurecer*, *humedecer*, *robustecer*), outras vezes (a maioria) acompanhado de um constituinte prefixal, geralmente *a-*, *en-* ou *es-* (e.g. *adormecer*, *endurecer*, *esclarecer*), apresentando-se, em alguns casos, sob a forma *-ecer*, mais próxima da matriz latina (e.g. *florescer*, *enrubescer*). Este sufixo tem a particularidade de ser o único que é usado atualmente na construção de verbos da 2.<sup>a</sup> conjugação, selecionando a VT *-e-*.

O(s) significado(s) dos verbos derivados com *-ecer* são descritos nos dicionários através de paráfrases muito diversas, como ‘tornar / ficar Xb’ (*escurecer*, *endoidecer*), ‘começar a ser Xb’ (*amanhecer*, *anoitecer*), ‘criar/ganhar Xb’ (*ervecer*, *florescer*), causar/sentir Xb’ (*enraivecer*, *enfurecer*), designando Xb a base lexical. Em Pereira (2007, 2016), estes verbos são repartidos por duas classes semânticas: (i) a maioria faz parte da classe de “verbos resultativos”, entendidos como verbos que denotam uma mudança ou alteração nas propriedades de uma entidade (e.g. *escurecer*, *fortalecer*, *robustecer*, *amadurecer*, *amolecer*, *emagrecer*, *enraivecer*, *esclarecer*); (ii) atestam-se ainda alguns “verbos performativos”, que denotam um evento no qual o sujeito faz ou cria um objeto (objeto efetuado) designado pela base derivacional (e.g. *ervecer*, *embolorecer*, *emplumescer*, *encanecer*, *favorecer*).

Estes verbos são geralmente interpretáveis como transições<sup>9</sup> (simples ou graduais), ou seja, eventos que denotam a mudança que sofre uma entidade desde a não posse à posse de uma determinada propriedade ou estado (PUSTEJOVSKY, 1991). Assim, por exemplo, o verbo *emudecer* requer um participante que passe de um estado (‘não estar mudo’) para outro diferente (‘estar mudo’), especificado pela base lexical *mudo*.

A designação *transição* aplica-se quer às mudanças de estado-de-coisas com uma estrutura temporal simples, i.e., que ocorrem num determinado ponto temporal, quer às mudanças graduais que culminam na obtenção de um determinado estado<sup>10</sup>. Por exemplo, *emagrecer* é um evento de mudança de estado que demora logicamente algum tempo a ocorrer; em contraste, *emudecer* é um evento pontual ou escassamente durativo. Em (44) e (45), representa-se esquematicamente a estrutura temporo-aspectual destes dois tipos de eventos.

- (44) *Transições simples*
- |       |       |  |
|-------|-------|--|
| $t_i$ | $t_f$ | ‘linha temporal’                       |
| •     | •     |  |
| $E_i$ | $E_f$ | ‘trajeto da propriedade duma entidade’ |
- (45) *Transições graduais*
- |       |       |       |     |       |  |
|-------|-------|-------|-----|-------|--|
| $t_i$ | $t_j$ | $t_k$ | ... | $t_f$ | ‘linha temporal’                               |
| •     | •     | •     | ... | •     |  |
| $E_i$ | $E_j$ | $E_k$ | ... | $E_f$ | ‘trajeto gradual da propriedade duma entidade’ |

Enquanto a linha temporal das transições simples é composta por apenas dois momentos conceptuais, o momento inicial ( $t_i$ ) e o momento final ( $t_f$ ), as transições graduais possuem uma estrutura temporal mais complexa, escalar, que integra, para além dos momentos inicial e final,  $n$  pontos temporais intermédios ( $t_j, t_k \dots$ ).

<sup>9</sup> Sobre a estrutura eventiva destes verbos, vejam-se, entre outros, Pustejovsky (1991), Grimshaw (1990), Lieber (2004), Fernández Lagunilla e Miguel (1999) e Miguel e Fernández Lagunilla (2000).

<sup>10</sup> A estas duas classes de eventos télicos, Oliveira (2003, p. 134) dá o nome de culminações e de processos culminados, respetivamente.

As transições simples são eventos pontuais delimitados que denotam uma mudança não gradual. Esta classe de predicados denota um evento que culmina num ponto e que implica uma fase posterior a esse ponto, um estado resultante, que é determinado pela base lexical. Uma prova de que este tipo de transições denota eventos que pressupõem duas fases reside no facto de admitirem ser modificados tanto por adverbiais pontuais (cf. 46a), como por adverbiais durativos (cf. 46b), dependendo da fase modificada em cada caso.

- (46) a. Ele emudeceu *imediatamente*.  
b. Ele emudeceu *durante dois minutos*.

Em (46a), o modificador adverbial *imediatamente* revela a natureza pontual da estrutura temporal do evento denotado por *emudecer*. Já o modificador adverbial durativo presente em (46b) não especifica o intervalo de tempo que caracteriza a realização do evento denotado pelo verbo *emudecer*, mas a duração do estado resultante desse evento. Não é o evento *emudecer* que dura dois minutos a acontecer, mas o correspondente estado resultante ‘estar mudo’.

Comportam-se como transições simples os verbos construídos sobre adjetivos não graduáveis (*emudecer*) e os verbos denominais que significam ‘causar N’, em que a base nominal designa um ‘sentimento’ ou ‘estado de espírito’ (e.g. *enfurecer*, *enraivecercer*, *envaidecer*, *espavorecer*). Estes verbos designam a transição de um estado de ‘não ter/sentir N’ para o estado de ‘ter/sentir N’, denotando eventos tólicos pontuais ou de duração escassa.

- (47) a. Ele envaideceu-se *naquele instante* com as suas conquistas.  
b. Aquela palavra enfureceu-o *imediatamente*.

As transições graduais, por sua vez, têm uma certa duração conceptual e alguma graduabilidade na sua interpretação (RAMCHAND, 1997; LIEBER, 2004). Distinguem-se das transições simples, entre outros aspetos, pelo seu comportamento em relação à perífrase de gerúndio (cf. 48) e ao operador aspetual *ainda* (cf. 49).

- (48) a. \*Ele vai emudecendo lentamente.  
b. A Maria vai emagrecendo lentamente.

- (49) a. \*Ele *ainda* está a emudecer.  
b. A Maria *ainda* está a emagrecer.

Verbos como *amadurecer*, *amolecer*, *emagrecer*, *endurecer*, *envelhecer*, *escurecer* implicam uma mudança de estado paulatina, ao longo de uma escala de valores, e um limite final, comportando-se como eventos durativos delimitados. Por isso, admitem ser interpretados como ‘progressivos’ e como ‘conclusivos’ ou ‘terminativos’. Por exemplo, os eventos desta classe podem ser contemplados no seu desenvolvimento intermédio, em progresso, daí a sua compatibilidade com construções progressivas.

- (50) a. A manteiga amoleceu *pouco a pouco*.  
b. Esta blusa está a amarelecer *cada vez mais*.  
c. O João está a envelhecer *de dia para dia*.

Estes verbos também admitem que se focalize a fase final do evento, em que a mudança ocorreu e o evento acabou.

- (51) a. A manteiga amoleceu *completamente*.  
b. Esta blusa amareleceu *por completo*.  
c. O João envelheceu.

Os verbos que denotam transições graduais são compatíveis quer com adverbiais pontuais, quer com adverbiais durativos.

- (52) a. A Terra escureceu *às dez horas/ durante dois minutos*.  
b. A Ana humedeceu o bolo *às dez horas/ durante dois minutos*.

O modificador adverbial *às x horas* focaliza o momento em que o limite final da transição denotada pelos verbos *escurecer* e *humedecer* é atingido. Por sua vez, o adverbial temporal *durante x tempo* permite focalizar a fase que antecede a culminação dos eventos, pondo em evidência que se trata de eventos durativos, em que a cada novo ponto temporal se pode dizer que ‘está mais escuro/húmido do que estava antes’.

Existe um pequeno grupo de verbos denominais que apresenta um comportamento similar. Referimo-nos aos verbos *amanhecer*, *entardecer* e *anoitecer*.

- (53) a. Amanheceu *às seis* e anoitecerá *às vinte horas*.  
b. Já amanheceu/anoiteceu.  
c. Vai amanhecendo/anoitecendo *pouco a pouco*.  
d. Entardecia.

Tal como os verbos anteriores, estes verbos denotam transições graduais, i.e., processos durativos que culminam num ponto em que se atinge um determinado estado. As frases (53c) e (53d) focalizam a mudança gradual, enquanto (53a) e (53b) focalizam o momento em que se dá a entrada num novo estado (*às seis horas é manhã, às vinte horas é noite*) ou em que a transição é dada como terminada (neste momento já é manhã/noite).

Quando denotam eventos durativos delimitados, os verbos em *-ecer* são compatíveis com as perífrases aspetuais *começar a* e *deixar de*, que focalizam, respetivamente, o início e a cessação do evento.

- (54) a. A Ana *começou a/deixou de* humedecer o bolo.  
b. O trigo *começou a* lourecer/*deixou de* lourecer.  
c. O dia *começou a* escurecer/*deixou de* escurecer.

A compatibilidade com verbos auxiliares de aspeto incoativo (*começar a...*) e cessativo (*deixar de...*) enfraquece a tese segundo a qual os verbos em *-ecer* designam o ‘início de um estado ou processo’ e daí a classificação de ‘incoativo’, no sentido em que este termo é tomado em várias gramáticas e dicionários.

Tratando-se de eventos que culminam num ponto, os verbos derivados com *-ecer* são verbos télicos, como se comprova pela compatibilidade com o adverbial de realização *em x tempo*.

- (55) a. Estas bananas apodrecem *em dois dias*.  
b. O tomate vai amadurecer *em dois dias*.

As transições graduais são, portanto, eventos com uma estrutura temporal complexa que culminam num ponto. Por esse motivo, admitem construções em que se focaliza ora o estado resultante, ora o processo que conduz à obtenção desse estado. A base lexical destes verbos derivados especifica o polo final de uma escala de valores cujo percurso é denotado pela transição. Por exemplo, a consequência de *emagrecer* não é necessariamente ‘estar magro’, mas ‘estar mais magro’. Daí que estes verbos sejam frequentemente denominados “verbos incrementativos”, “verbos de acabamento gradual” ou “realizações graduais” (BERTINETTO; SQUARTINI, 1995; FÁBREGAS, 2002; FERNÁNDEZ LAGUNILLA; MIGUEL, 1999).

Em termos semântico-argumentais, os verbos derivados com o operador sufixal *-ecer* tanto podem ocorrer em construções causativas como em construções incoativas. Vejamos o caso do verbo *escurecer*:

- (56) a. O fumo escureceu a parede da cozinha. (causativa)  
 b. A parede da cozinha escureceu. (incoativa)

Enquanto em (56b) se focaliza a aquisição de um estado pela entidade afetada do evento (perspetivação incoativa), em (56a) focaliza-se a causa que motiva esse evento, a qual ocupa a posição mais proeminente (sujeito) na estrutura sintática (perspetivação causativa). O estado a que chega a entidade afetada pode ser considerado um estado co-natural ao objeto, uma espécie de resultado da evolução natural (cf. 56b), ou então um estado produzível por influência de uma causa externa (cf. 56a), no sentido de que não se verificaria, pelo menos de forma tão intensa e evidente, sem essa influência.

Tal como *escurecer*, muitos verbos derivados em *-ecer* admitem participar em alternâncias de tipo causativo/incoativo, como se ilustra nos exemplos seguintes:

- (57) a. O calor endureceu o pão. (causativo)  
 b. O pão endureceu. (incoativo)
- (58) a. A morte do pai envelheceu-o. (causativo)  
 b. Ele envelheceu muito. (incoativo)

Podemos, pois, encontrar estes verbos em duas construções distintas: uma é uma construção transitiva e semanticamente causativa; a outra é uma construção intransitiva (inacusativa) de leitura incoativa. Na construção causativa, intervêm dois argumentos: uma entidade causadora, que ocupa a posição de sujeito, e uma entidade afetada, com a função de objeto direto. No uso não causativo, o verbo constrói-se com um só argumento, a entidade afetada, que nesta construção passa a ocupar a posição de sujeito sintático.

Não obstante ocorrerem preferentemente em construções incoativas, os verbos em *-ecer* não possuem, na sincronia atual, um valor semântico-aspetual específico que os oponha aos demais verbos deadjetivais e denominais.<sup>11</sup> De facto, outros padrões derivacionais, afixais e não afixais, competem com ele na expressão da incoatividade e da causatividade. O valor aspetual incoativo que tradicionalmente é atribuído aos verbos terminados em *-ecer*, ou seja, de ‘início de um estado ou processo’, apenas se manteve no verbo deverbal *adormecer*, sendo por isso residual na língua portuguesa. Talvez seja por isso que o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), editado pela Academia das Ciências de Lisboa, não faça qualquer referência ao valor incoativo na entrada que dedica ao sufixo *-ecer*.

- (59) “*-ecer elem. de form.* (Do lat. *-escēre*). Exprime a noção de *processo, acção*. *Enfraquecer, enlouquecer, enriquecer, anoitecer.*”

Note-se ainda que, como já foi referido em estudos anteriores (PEREIRA, 2007, 2009, 2016), as propriedades aspetuais que habitualmente são atribuídas aos afixos não determinam por si só, e de modo absoluto, a estrutura aspetual dos verbos derivados em que ocorrem. De facto, a variação apresentada pelos verbos derivados em termos semântico-aspetuais é, em grande parte, motivada pela natureza semântica das bases lexicais selecionadas. Para além disso, a informação codificada ao nível lexical pode ser alterada em função do tempo verbal, das características dos argumentos ativados pelo verbo e por modificadores aspetuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo mostramos que os verbos em *-ecer* não expressam necessariamente o início de um estado ou processo, como algumas gramáticas referem. Tal acontece no verbo deverbal *adormecer* (‘começar a dormir’), instanciação de um esquema formativo atualmente não produtivo na língua portuguesa. A compatibilidade com verbos auxiliares aspetuais como *começar a*, *estar a*,

<sup>11</sup> Pena (1993, p. 264) refere que os verbos sufixados com *-ecer* em espanhol carecem de um significado uniforme, ao contrário dos congéneres verbos latinos. Haouet (2000, p. 248-249), por sua vez, assinala que *-ecer* é um «marcador incoativo débil», pois não permite derivar verbos com um traço aspetual determinado.

*continuar a, deixar de, acabar de* enfraquece essa tese e revela que estes verbos podem expressar eventos tanto incetivos, como permansivos, cessativos ou conclusivos. Mais do que a fase inicial do evento, os verbos em *-ecer* designam eventos delimitados que focalizam o estado final da mudança sofrida por uma entidade. Expressam geralmente uma mudança em direção ao estado designado pela base derivacional (e.g. *amanhecer, amarelecer, apodrecer, endurecer*). De acordo com a sua estrutura [-] ou [+] durativa, subdividem-se em transições simples (e.g. *emudecer, enraivecer*) e transições graduais (e.g. *amadurecer, amanhecer, endurecer, escurecer*).

Como podemos constatar, este estado de coisas caracteriza os verbos em *-ecer* ao longo da sua diacronia, encontrando-se já atestado português antigo. Já nos textos escritos na fase inicial do português, os verbos em *-ecer* denotam geralmente eventos durativos que culminam num ponto em que se atinge um novo estado. Em termos semântico-argumentais, verifica-se que a maior parte dos verbos em *-ecer* apresenta um uso incoativo, denotando a mudança sofrida pelo objeto sem qualquer referência explícita à causa de tal mudança. Em alguns enunciados, porém, estes verbos designam eventos causativos, em que um sujeito age de tal modo que provoca ou causa uma alteração do estado ou das propriedades de uma entidade.

A afirmação de que os verbos em *-ecer* são incoativos deve, portanto, ser mitigada e questionada, tanto no sentido aspetual de ‘começo ou início de um estado ou processo’, como no sentido semântico-argumental, na designação de eventos não causados ou internamente causados. Por um lado, a compatibilidade com os verbos auxiliares aspetuais demonstra que a maioria dos verbos com o constituinte sufixal *-ecer* denota eventos durativos que podem assumir tanto um aspeto incetivo, como o aspeto permansivo ou conclusivo. Por outro, se é verdade que estes verbos são preferencialmente usados em construções incoativas, muitos participam também na expressão de eventos causativos.

Continuamos, por isso, a considerar que os verbos em *-ecer* não possuem, na sincronia atual, um valor semântico-aspetual que os oponha de forma clara aos restantes verbos denominais e deadjetivais construídos em português. De facto, verbos que manifestam outros esquemas de construção (e.g. *azedar, alargar, encurtar, esfriar, amenizar, intensificar*) competem com eles na expressão da incoatividade e da causatividade.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa / Editorial Verbo, 2001.

ALEXIADOU, A. On the morpho-syntax of (anti-)causative verbs. In: RAPPAPORT HOVAV, M.; DORON, E.; SICHEL, I. (ed.). *Syntax, lexical semantics and event structure*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 177-203.

ALEXIADOU, A. The causative alternation revisited: constraints and variation. *English Linguistics*, v. 32, n. 1, p. 1-21, 2015.

ALLEN, A. S. Reagrammaticalization and degrammaticalization of the inchoative suffix. In: ANDERSEN, H. (ed.). *Historical linguistics 1993*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 1-8.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BERTINETTO, P. M.; SQUARTINI, M. An attempt at defining the class of ‘gradual completion verbs’. In: BERTINETTO, P. M. et al. (ed.). *Temporal reference, aspect and actionality*. Turin: Rosenberg & Sellier, v. 1, 1995. p. 11-26.

BLAYLOCK, C. The Romance development of the Latin verbal augment *-sk-*. *Romance Philology*, v. 28, p. 434-444, 1975.

BLUTEAU, R. *Vocabulário português e latino* [...]. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

- BORER, H. The causative-inchoative alternation: a case study in parallel morphology. *The Linguistic Review*, v. 8, p. 119-158, 1991.
- CÂMARA JR., J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 3.ed. Rio de Janeiro: Padrão Editora, 1979.
- CARDOSO, J. *Dictionarium ex lusitanico in latinum sermonem*. Coimbra: João Álvares, 1562-1563.
- CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. *CIPM - Corpus informatizado do português medieval*. Disponível em: <https://cipm.fcsh.unl.pt/gencontent.jsp?id=4>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA. *DVPM - Dicionário de verbos do português medieval*. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/recursos-em-linha/dicionario-de-verbos-portugues-medieval-dvpm/>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 10.ed. Lisboa: João Sá da Costa, 1994.
- FÁBREGAS, A. Los verbos de realización gradual: estructura léxica. *Revista Española de Lingüística*, v.32, n.2, p. 475-506, 2002.
- FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M.; MIGUEL, E. Relaciones entre el léxico y la sintaxis: adverbios de foco y delimitadores aspectuales. *Verba*, v. 26, p. 97-198, 1999.
- FIGUEIREDO, C. *Grande dicionário da língua portuguesa*, v. 1. 25.ed. Venda Nova: Bertrand, 1996.
- FONSECA, J. Aspectos centrais da semântica-sintaxe e pragmática dos predicados de sentimento. *Diacrítica*, n 13-14, p. 237-278, 1998-1999.
- GLARE, P. G. W. (ed.). *Oxford latin dictionary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- GREENBERG, J. H. The last stages of grammatical elements: contractive and expansive desemanticization. In: TRAUOGOTT, E. C.; HEINE, B. (ed.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1991, v. I, p. 301-314.
- GRIMSHAW, J. *Argument structure*. Cambridge/MA: The MIT Press, 1990.
- HAOUE, L. En torno a la relación entre morfología y sintaxis: la formación de los parasintéticos en español. Tesis (Doctoral) - Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2000.
- HÄRTL, H. Conceptual and grammatical characteristics of argument alternations: the case of decausative verbs. *Linguistics*, v. 41, p. 883-916, 2003.
- HASPELMATH, M. More on the typology of inchoative/causative verb alternations. In: COMRIE, B.; POLINSKY, M. (ed.). *Causatives and transitivity*. Amsterdam: John Benjamins, 1993, p. 87-120.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. (dir.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, v. III. Lisboa: Círculo de Leitores, 2003.
- ILIESCU, M. Les suffixes d'élargissement verbaux. (Etat de la question. Evolution sémantique de -ESC / -ISC.). In: CALBOLI, G. (ed.). *Latin vulgaire – Latin tardif II* (=Actes du IIème Colloque International sur le latin vulgaire et tardif, Bologne, 1988). Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1990. p. 159-169.
- KOONTZ-GARBODEN, A. Anticausativization. *Natural Language and Linguistic Theory*, v. 27, p. 77-138, 2009.

- LABELLE, M. La structure argumentale des verbes locatifs a base nominale. *Linguisticae Investigationes*, v. XVI, n. 2, p. 267-315, 1992.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. A preliminary analysis of causative verbs in English. *Lingua*, v. 92, p. 35-77, 1994.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Lexical semantics and syntactic structure. In: LAPPIN, S. (ed.). *The handbook of contemporary semantic theory*. Oxford, Cambridge/MA: Blackwell Publishers, 1996. p. 487-507.
- LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Morphology and lexical semantics. In: SPENCER, A.; ZWICKY, A. M. (ed.). *The handbook of morphology*. Oxford, Malden: Blackwell Publishers, 1998. p. 248-271.
- LIEBER, R. Lexical semantics, mapping in and from the lexicon, and the internal structure of words. In: MATOS, G. et al. (ed.). *Interfaces in linguistic theory*. Lisboa: APL / Edições Colibri, 1997, p. 221-240.
- LIEBER, R. *Morphology and lexical semantics*. Cambridge/UK: Cambridge University Press, 2004.
- MIGUEL, E.; FERNÁNDEZ LAGUNILLA, M. El operador aspectual *se*. *Revista Española de Lingüística*, v. 30, n. 1, p. 13-43, 2000.
- OLIVEIRA, F. Tempo e aspecto. In: MATEUS, M. H. M. et al.. *Gramática da língua portuguesa*. 5.ed. revista e aumentada. Lisboa: Caminho, 2003. p. 127-178.
- PENA, J. La formación de verbos en español: la sufijación verbal. In: VARELA, S. (ed.). *La formación de palabras*. Madrid: Taurus Ediciones, 1993, p. 217-281.
- PEREIRA, R. *Formação de verbos em português: afixação heterocategorial*. Muenchen: Lincom Europa, 2007.
- PEREIRA, R. Formação de verbos. In: RIO-TORTO, G. et al.. *Gramática derivacional do português*. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006. p. 297-355.
- PEREIRA, R. “Não me aqueita, nem me arrefenta”. Considerações a propósito da origem e evolução dos verbos terminados em *-entar* em português. *Labor Histórico*, v. 6, n. 1, p. 1-16, 2020.
- PEREIRA, R. Unidade e diversidade semântica dos verbos derivados em português. *Verba*, v. 36, p. 15-46, 2009.
- PIEL, J. M. Formação de palavras. In: ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA, *Dicionário da língua portuguesa*. v. I. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1976. p. xxii-xxviii.
- PIÑON, CH. Modelling the causative-inchoative alternation. *Linguistische Arbeitsberichte*, v. 76, p. 273-93, 2001.
- PUSTEJOVSKY, J. The syntax of event structure. *Cognition*, v. 41, p. 47-81, 1991.
- RAMCHAND, G. C. *Aspect and predication*. The semantics of argument structure. Oxford: Clarendon Press, 1997.
- RAPPAPORT HOVAV, M. Deconstructing internal causation. In: BAR-ASHER SIEGAL, E.; BONEH, N. (ed.). *Perspectives on causation*. Jerusalem studies in philosophy and history of science. Cham: Springer, 2020, p. 219-255.
- RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Building verb meanings. In: BUTT, M.; GEUDER, E. W. (ed.). *The projection of arguments: lexical and compositional factors*. Stanford, CA: CSLI Publications, 1998. p. 97-134.

RAPPAPORT HOVAV, M.; LEVIN, B. Lexicon uniformity and the causative alternation. *In*: EVERAERT, M.; MARELJ, M.; SILONI, T. (ed.). *The theta system: argument structure at the interface*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 150-176.

RAPPAPORT, M.; LEVIN, B.; LAUGHREN, M. Niveaux de représentation lexicale. *Lexique*, v. 7, p. 13-32, 1988.

SCHÄFER, F. The causative alternation. *Language and Linguistic Compass*, v. 3, p. 641-681, 2009.

SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza* [...]. Lisboa: Of. de Simão Thaddeo Ferreira, 1789.

VIEIRA, D. *Grande dictionario portuguez / Thesouro da lingua portugueza*. Porto: Em Casa dos Editores Ernesto Chardron e Bartholomeu H. de Moraes, 1871-1874.

ZAMBONI, A. La morfologia verbale latina in -sc- e la sua evoluzione romanza, appunti per una nuova via esplicativa. *Quaderni patavini di linguística*, v. 3, p. 87-138, 1982-1983.



Recebido em 14/01/2021. Aceito em 22/02/2021.

# NOVOS ELEMENTOS PARA A PERIODIZAÇÃO DO PORTUGUÊS NO BRASIL<sup>1</sup>

NUEVOS ELEMENTOS PARA LA PERIODIZACIÓN DEL PORTUGUÉS EN BRASIL

NEW ELEMENTS ON THE PERIODIZATION OF PORTUGUESE IN BRAZIL

**Williane Silva Corôa\***

Universidade do Estado da Bahia

**RESUMO:** O objetivo principal neste artigo é apresentar novos elementos sobre as origens do Português Brasileiro (PB). Situamos no campo disciplinar da Sintaxe diacrônica, na perspectiva gerativista, e analisamos a sintaxe da colocação de clíticos, em cartas escritas por brasileiros ao longo do século XVII com fins de oferecer novos elementos sobre a periodização do português no Brasil. Nessa direção, apresentamos evidências de que a escrita brasileira ao longo do século XVII reflete propriedades do Português Clássico (PCI), considerada “a língua das caravelas”, por Galves (2007), mas já apontam para inovações sintáticas que são idiossincráticas da gramática do Português Brasileiro (PB). Esses resultados parecem validar a hipótese defendida por Ribeiro (1998) e Galves (2007) de que as origens do PB são anteriores ao século XIX e podem auxiliar a repensar a periodização da língua portuguesa no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Português Clássico. Origens do Português Brasileiro. Periodização. Clíticos.

**RESUMEN:** El objetivo principal en este artículo es presentar nuevos elementos sobre los orígenes del Portugués Brasileño (PB). Nos situamos en el campo disciplinar de la Sintaxis diacrónica, en una perspectiva generativista, y analizamos la sintaxis de la colocación de clíticos, en cartas escritas por brasileños durante el siglo XVII, con el fin de ofrecer nuevos elementos sobre la periodización del portugués en Brasil. En esa dirección, presentamos evidencias de que la escritura brasileña a lo largo del siglo XVII refleja propiedades del Portugués Clásico (PCI), considerada “la lengua de las carabelas” por Galves (2007), pero ya apunta para innovaciones sintáticas que son idiosincráticas de la gramática del Portugués Brasileño (PB). Esos resultados parecen validar la hipótesis defendida por Ribeiro (1998) y Galves (2007) de que los orígenes del PB son anteriores al siglo XIX y pueden ayudarnos a repensar la periodización de la lengua portuguesa en Brasil.

**PALABRAS CLAVE:** Portugués Clásico. Orígenes del Portugués Brasileño. Periodización. Clíticos.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é realizada com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Processo 2017/16581-3.

\* Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (IEL/UNICAMP). Professora da Universidade do Estado da Bahia, Campus XXI. E-mail: wcoroa@uneb.br.

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to present new elements on the origins of Brazilian Portuguese (BP). We situate ourselves in the disciplinary field of diachronic syntax, from a generative perspective, and we analyze the syntax of clitic placement in letters written by Brazilians throughout the 17th century in order to offer new elements about the periodization of Portuguese in Brazil. In this sense, we present evidence that Brazilian writing throughout the 17th century reflects properties of Classic Portuguese (CIP), considered “the language of the caravels”, by Galves (2007), but already points to syntactic innovations that are idiosyncratic in the grammar of Brazilian Portuguese (BP). These results seem to validate the hypothesis defended by Ribeiro (1998) and Galves (2007) that the origins of BP are prior to the 19th century and can help to rethink the periodization of the Portuguese language in Brazil.

**KEYWORDS:** Classical Portuguese. Origins of Brazilian Portuguese. Periodization. Clitics.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste artigo, apresentamos novos elementos para discutir as origens do Português Brasileiro (PB). A periodização da história da língua portuguesa no Brasil, apesar de contar com inúmeras propostas, raramente leva em consideração aspectos sintáticos. Por isso, partindo de um *corpus* constituído por *Cartas da Câmara Municipal de Salvador*, produzidas por brasileiros que ocupavam o cargo de escrivão ao longo dos séculos XVII, analisamos os padrões de colocação de clíticos e levantamos a hipótese, seguindo Ribeiro (1998) e Galves (2007), de que as origens do PB são anteriores ao século XIX, pois o padrão de colocação de clíticos apresentados nesses textos já reflete características da gramática do PB.

O corpus analisado é composto por 283 cartas escritas ao Rei por 07 escrivães brasileiros, ao longo do século XVII, que totalizam 120.049 palavras e 2.592 sentenças. Por seu caráter idiossincrático, o corpus explorado pode trazer uma visão original e relevante sobre o estudo da emergência de uma gramática brasileira e pode nos ajudar a revelar, a partir de uma fonte de dados inexplorada e potencialmente muito rica, os processos de diferenciação entre as variedades do português.

O artigo é organizado em quatro seções: a primeira traz, de modo resumido, as propostas de periodização para a história da língua portuguesa no Brasil e aponta para o fato de que os aspectos sintáticos, marcadamente onde o PB e o Português Europeu (PE) diferem mais fortemente, assim como o período em que a gramática do PB surge, não estão presentes nas propostas elencadas<sup>2</sup>.

Na segunda seção, trazemos os referenciais teórico-metodológicos que embasam nossa análise sobre a sintaxe de colocação de clítico. A análise adotada, seguindo a Teoria Gerativa, é de Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005). Na terceira seção, apresentamos os resultados da análise e realizamos uma breve comparação com outras análises presentes na literatura. Na quarta seção, analisamos o que esses resultados podem “revelar” sobre as origens do PB. E, por fim, apresentamos as considerações finais.

## 2 A HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: PROPOSTAS DE PERIODIZAÇÃO E ASPECTOS INTRALINGÜÍSTICOS

Inúmeras são as propostas de periodização para a língua falada no Brasil. A maioria considera não só aspectos linguísticos, mas, sobretudo, aspectos sócio-históricos para determinar o percurso da língua portuguesa no Brasil. Aqui, apresentaremos, de modo bastante resumido, as propostas de Silva Neto, Marlos Pessoa de Barros, Tania Lobo, Volker Noll e Dante Lucchesi.

A proposta de Silva Neto (1986) divide a história da língua portuguesa no Brasil em três fases: a primeira do início da colonização (1532) até a expulsão dos holandeses (1654); a segunda, começa em 1654 e vai até 1808 com a chegada do Príncipe Regente e da Corte portuguesa ao Brasil; e a terceira fase, a partir de 1808 é marcada pela chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro – evento que transformou profundamente a vida na colônia.

<sup>2</sup> Apresentamos os estudos de Tarallo (1993), Ribeiro (1998) e Galves (2007), que interpretaram as mudanças pelas quais o português passou a partir de diferentes fenômenos sintáticos.

A proposta de periodização de Marlos de Barros Pessoa (2003) também estabelece três fases: a primeira (1534-1750), em que imperam o multilinguismo e a formação de variedades linguísticas rurais; a segunda fase (1750-1922), em que ocorre a koineização de diferentes variedades e a “formação do português comum brasileiro”; e a terceira fase (1922-) correspondente ao período de elaboração da língua literária.

Já a proposta de Lobo (2003) fundamenta-se na história demográfico-linguística brasileira, no crescimento populacional associado ao processo de urbanização do país e no processo de escolarização associado ao processo de standardização linguística. Ao correlacionar tais fatos, Lobo (2003) propõe duas grandes fases: a primeira, na qual prevalece o multilinguismo generalizado, caracterizado pela não-urbanização, não-escolarização e não-standardização linguística; e a segunda fase, em que prevalece o multilinguismo localizado, fruto da escolarização, da urbanização e da standardização linguística.

Como as propostas anteriormente apresentadas se limitam quase exclusivamente a fatos históricos, Noll (2008) sugere uma periodização pautando-se, sobretudo, em critérios linguísticos. A periodização de Noll (2008) divide-se cinco fases: (1) de 1500 a 1550, fase inicial, em que a língua portuguesa é trasladada para o Brasil; (2) de 1550 a 1700, primeira fase, em que é possível ver a formação das primeiras características da língua portuguesa no Brasil; (3) de 1700 a 1800, fase diferenciadora, em que a diferenciação das variedades europeia e brasileira começa a aparecer; de (4) 1800 a 1950, fase de desenvolvimento da escrita e do ensino assinalada pela introdução da imprensa tipográfica, pela implantação do ensino público oficial e a criação do ensino superior e pela diferenciação progressiva da norma europeia; e, (5) de 1950 em diante, fase de nivelção, marcada pela evolução dos meios de comunicação, pela introdução da televisão e a urbanização progressiva.

Por fim, tem-se a proposta de Lucchesi (2017), considerada inovadora por levar em consideração um conjunto mais amplo de línguas presentes na formação da sociedade brasileira, recuando temporalmente para o período anterior à colonização. Lucchesi (2017) propõe quatro fases: a primeira, denominada de Tupinização da Costa, se inicia após o ano mil, com a expansão tupi pelo litoral, e se encerra no ano de 1532, com o efetivo início da colonização do Brasil pelos portugueses; a segunda fase, o Multilinguismo generalizado, se estende de 1532 a 1695, e é caracterizada pela baixa densidade demográfica e pelo plurilinguismo; a terceira fase, a Homogeneização Linguística, inicia-se em 1695, com a descoberta do ouro em Minas Gerais, e se estende até a Revolução de 1930; a quarta fase, chamada de Nivelamento linguístico, de 1930 aos dias atuais, é marcada pela crescente industrialização e urbanização do país, pela difusão da norma urbana culta, apagando as marcas do contato na norma popular.

É importante ressaltar que, apesar de as diversas propostas aqui elencadas considerarem tanto a história externa quanto a história interna da língua (i) nenhuma examina aspectos sintáticos, onde o PB e o PE diferem mais fortemente e (ii) nenhuma aponta para o momento em que a vertente da língua portuguesa identificada como PB emergiu. Contudo, há estudos que, apesar de não proporem uma periodização para o PB, buscam responder às questões (i) e (ii).

Um dos primeiros a investigar as origens do PB, a partir de dados linguísticos foi Fernando Tarallo. Em *Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX*, Tarallo (1996) esboça a emergência de uma gramática brasileira, analisando quatro grandes mudanças sintáticas: a reorganização do sistema pronominal; a mudança nas estratégias de relativização; a reorganização dos padrões sentenciais básicos; e, a mudança dos padrões sentenciais em perguntas diretas e indiretas. Ao investigar os quatro casos anteriormente citados, Tarallo (1996) situa a emergência do português brasileiro no final do século XIX.

Seguindo as indagações levantadas por Tarallo (1996) sobre a emergência do PB, Ribeiro (1998), em *A mudança sintática do português brasileiro é mudança em relação a que gramática?*, defende que possivelmente houve uma mudança no PB na virada do século XVIII para o XIX, mas que muitos dos fatos analisados como resultantes de uma mudança do PB no século XIX se originaram no século XVI. Propõe, portanto, que o português implantado no Brasil é constituído de, pelo menos, duas gramáticas diferentes: a dos séculos XVI-XVIII e a dos séculos XIX-XX.

Além de apontar evidências externas tais como a Reforma Pombalina e a chegada da família real no Brasil, Ribeiro (1998) assinala algumas evidências internas à língua, como, por exemplo, a variação próclise-ênclise, o alçamento de clítico e a interpolação de

diferentes tipos de constituintes. Diante disso, Ribeiro (1998) conclui que não se pode tomar o PE como parâmetro para o estudo da mudança gramatical do PB e que é necessário voltarmos nosso olhar para as gramáticas dos séculos XVI-XVIII e a dos séculos XIX-XX a fim de responder à questão: em relação a que sistema linguístico o PB mudou?

Galves (2007) retoma o questionamento de Ribeiro (1998) e, a partir do estudo sistemático da colocação de clíticos na história do português, defende, além de uma nova periodização para o PE, que a língua das caravelas – ou seja, aquela trazida pelos portugueses ao Brasil – corresponde ao que a autora chama de português médio<sup>3</sup> – fase gramatical intermediária entre o português arcaico e o português moderno. Seguindo essa lógica, o PB teria evoluído a partir de uma única gramática, a gramática do português médio. Logo, conclui, baseando-se em diversas evidências empíricas, que a mudança ocorrida em Portugal, no século XVIII, não afeta a gramática do PB desenvolvida no Brasil, a não ser em nível superficial<sup>4</sup>.

	TARALLO	RIBEIRO	GALVES
PERÍODO	PB emerge no final do século XIX.	É possível que o PB tenha emergido na virada do século XVIII para o XIX.	Gramática que deu origem ao PB seria o PCl.

**Quadro 1:** Resumos das propostas sobre as origens do PB considerando aspectos intralinguísticos

**Fonte:** elaborado pelo autor

Os trabalhos listados interpretaram as mudanças pelas quais o português passou, tomando diferentes fenômenos sintáticos e diferentes séculos como marcos definidores da gênese do PB. Neste artigo, adotamos a perspectiva de Ribeiro (1998) e Galves (2007) que situam as origens do PB anteriores ao século XIX e buscamos testar a hipótese de Galves (2007) de que a origem do PB é anterior ao século XIX e se origina a partir do Português Clássico (PCl), assim como de que a gramática que desembarcou no Brasil, “a língua das caravelas” é o PCl.

## 2 A SINTAXE DA COLOCAÇÃO DE CLÍTICOS: PCl, PE e PB

A colocação de clíticos é, sem dúvidas, um dos fenômenos mais intrigantes e estudados na história do português. Do ponto de vista sincrônico, o PB e o PE se distinguem bastante nesse aspecto. O PE apresenta um padrão bastante específico, diferindo dos padrões de colocação da maioria das línguas românicas; isto é, o padrão de colocação de clíticos do PE é majoritariamente enclítico, apesar de apresentar alguns contextos de variação. Já, o PB apresenta um sistema de colocação de clíticos bastante simples, com próclise generalizada.

Partindo do pressuposto de que tanto o PB quanto o PE têm sua origem no PCl, vamos observar os padrões de colocação de clíticos no PCl. De acordo com diferentes estudos (PAIXÃO DE SOUSA, 2004; GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2017), o PCl é muito mais próclítico do que o PE moderno. No PCl, a próclise ocorre obrigatoriamente quando o verbo é precedido por partículas de foco, operadores afetivos e alguns advérbios (GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005).

<sup>3</sup> De acordo com Galves (2007), o português médio corresponde a uma gramática que emerge entre os séculos XIV e XV, e cujas características são progressivamente reveladas pelos textos escritos até os inícios do século XVI. Nesse ponto de vista, o português clássico passa a ser uma subdivisão do português médio.

<sup>4</sup> Cf. o trabalho de Pagotto (1992) sobre a influência da chegada da Corte portuguesa sobre a norma linguística brasileira; e Carneiro (2005) e M. A. Martins (2010) sobre o processo de competição de gramáticas.

(1) Próclise categórica:

Bem me importava entender ao certo o que se passa ... (Melo, 1608)

Muito vos desejei cá ontem para ouvirdes explicar a Ene este retrato. (Melo, 1608)

(GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, p. 43).

Esses mesmos contextos se mantêm até hoje no PE em que a próclise é obrigatória quando quantificadores, marcadores de foco, marcadores de ênfase, advérbios focalizados, constituintes não-advérbiais focalizados e interrogativas e exclamativas QU- precedem o verbo (A. M. MARTINS, 2016).

Já a ênclise, no PCL, é categórica quando o verbo está em primeira posição. Esse contexto deriva da Lei Tobler-Mussafia. De acordo com essa Lei, os clíticos não podem aparecer na primeira posição de uma oração, uma vez que devem estar adjacentes ao verbo (BENINCÀ, 2004).

(2) Ênclise categórica

**Defendeu-o**, emparou-o (*bem sabe Vossa Paternidade a história*) e como verdadeiro amigo escreveu-lhe... (Sousa, 1556)

(GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, p. 43).

No PE, a ênclise também é categórica com o verbo na primeira posição, além de sê-lo em sentenças com tópicos, adjuntos e sujeitos referenciais. Esses ambientes (sentenças com tópicos, adjuntos e sujeitos referenciais) eram contextos de variação no PCL.

No PCL, a variação ocorria ou quando o complexo verbo-clítico era precedido por sintagmas preposicionados, advérbios, ou sujeitos referenciais não-focalizados (*contexto de variação I*, segundo Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005)) ou quando o complexo verbo-clítico era precedido ou por uma oração dependente fronteira ou por uma conjunção coordenativa (*contexto de variação II*, segundo Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005)).

#### CONTEXTO DE VARIAÇÃO I

##### Sujeito-V

Eu corro-me de dizer o que padeço (Melo, 1608)

Ele me disse que pasmava como lhe abastava o que tinha (Sousa, 1554)

##### Advérbio-V

Depois sucedeo-lhe o Mirão, seu sobrinho, ... (Couto, 1542)

Hoje me parto. (A. Chagas, 1631)

##### PP-V

Em troca disto, ofereço-lhe da parte de Inglaterra defesa de tôdas as suas colónias e ... (Alorna, 1750).

Com este aviso lhe foi juntamente infundida notícia dos excessos que entre estas duas súbditas suas passavam. (Bernardes, 1644)

(GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, p. 42-43).

#### CONTEXTO DE VARIAÇÃO II

##### Orações segunda coordenadas

Achou-os ditosamente, falou-lhes, e **rendeu-os** a largarem aquela vida brutal, e virem a ser filhos da Igreja, e vassalos do Império Português. (A. Barros, 1675).

Durando as persuasões do padre, chegou preparada uma mezinha, e **lhe pediram** se retirasse. (Bernardes, 1644)

##### Orações dependentes

Para os começar a render, amimou-os com donativos, língua a todas as Nações não menos inteligível, que grata. (A. Barros, 1675).

Vendo-o um Cónego no adro daquela antiga Sé **lhe disse**: De quem sois meu menino? (A. Barros, 1675)

(GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, p. 49).

De acordo com Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), até o final do século XVII, a taxa de ênclise em *contexto de variação I* era inferior a 15%. A partir do início do século XVIII, há um aumento gradativo no percentual de utilização da ênclise, que cresce

exponencialmente atingindo o percentual de até 85% no século XIX. Portanto, nos séculos XVI e XVII, a próclise é a opção preferida em *contexto de variação I*, o que deixa de ocorrer a partir do século XVIII, quando a ênclise passa a ser a opção mais usada.

Com relação ao *contexto de variação II*, Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005) apontam que, no PCl, a ênclise é muito mais frequente do que a próclise. Nesse contexto, desde o início do século XVI, há uma taxa bastante alta de ênclise, tanto em sentenças com o fronteamo de uma oração dependente quanto com sentenças segunda coordenadas com a conjunção coordenativa.

Muitas análises foram propostas para dar conta do comportamento do clítico no PE, no PB e também no PCl. A proposta adotada aqui é a de Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005) e está no âmbito da Gramática Gerativa. Segundo Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005), o comportamento dos clíticos difere no PE, no PB e no PCl devido à interação de duas propriedades: (a) a categoria à qual os clíticos se ligam sintaticamente e (b) o requisito fonológico que força os clíticos a estarem em uma posição inicial com relação a alguma fronteira. Nessa perspectiva, o fenômeno de colocação de clíticos é, ao mesmo tempo, fonológico, morfológico e sintático.

É fonológico, pois o PE possui acentuação ao nível da palavra prosódica, como apontam Andrade e Laks (1992) e Frota e Vigário (2001). Isso explica por que a prosódia proíbe os clíticos em posição pré-verbal independentemente da posição do verbo em relação aos limites da oração. É morfológico, pois segundo Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005) os clíticos comportam-se como afixos e estão sujeitos às regras de formação de palavras. É sintático, porque o lugar de realização do clítico é definido sintaticamente (KAYNE, 1991; RAPOSO, 2000).

De acordo com Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005), seguindo Galves e Sândalo (2004), a colocação de clíticos no PE, no PB e no PCl também é resultado da interação de duas restrições: a restrição de *borda* e a restrição *não inicial*.

- (3) **Restrição de borda:** um clítico está alinhado à borda esquerda de I-barra.
- (4) **Restrição não inicial:** um clítico não pode ser o primeiro elemento do primeiro X-barra da oração.

A restrição de *borda* diz que o clítico deve sempre estar alinhado à esquerda de I-barra. A noção de restrição de *borda* adotada por Galves e Sândalo remete a Prince e Smolensky (1993) que definem as noções de prefixo e sufixo como morfemas sujeitos a restrições que alinham as bordas dos morfemas com as bordas da palavra. Se a restrição de *borda* estiver ativa na morfologia de uma dada língua, o clítico será realizado como um sufixo.

Já, a restrição *não inicial*<sup>5</sup> define a posição em que o elemento não acentuado não pode ocorrer e articula questões sintáticas e prosódicas, uma vez que o componente sintático define o local de realização do clítico (I-barra) e o componente prosódico define o domínio em que o clítico não pode ser o elemento inicial (X-barra).

De que modo, então, as duas restrições interagem para explicar a colocação de clíticos no PCl, no PE e no PB? Segundo Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005), a próclise ou a ênclise seriam derivadas a depender se uma das restrições está ativa na língua. A restrição de *borda*, por default, garante a ocorrência da próclise. Quando a restrição *não inicial* está ativa, a restrição de *borda* é violada, gerando a ênclise.

Tanto no PCl quanto no PE, a restrição *não inicial* está ativa e por isso a próclise não ocorre em sentenças V1 absolutas. Essa restrição, porém, difere no modo como é implementada nessas línguas. No PCl, ela é aplicada a um constituinte X pré-verbal desde que X esteja em uma posição externa à oração. No PE, ela se aplica não ao primeiro constituinte X, mas sim ao primeiro X-barra da sentença, o que explica a ocorrência de ênclise em contextos de variação no PCl. Desse modo, no PCl, a restrição *não inicial* é aplicada no domínio prosódico; no PE, no domínio sintático. No PB, a restrição *não inicial* não está mais ativa, restando a restrição de *borda* o que explica a próclise generalizada.

Para ilustrar melhor esse fenômeno, neste artigo, analisamos a colocação de clíticos no conjunto de *Cartas e Atas da Câmara*

<sup>5</sup> Esta restrição correlaciona-se com a Lei Tobler-Mussafia.

*Municipal de Salvador* com o intuito de verificar se nos textos escritos por brasileiros dessa época os contextos de colocação de clíticos se mantêm e se já há indícios da emergência de uma gramática brasileira, ou seja, se nesses textos já é possível verificar se a restrição *não inicial* ainda está ativa.

### 3 O PORTUGUÊS ESCRITO NO BRASIL NO SÉCULO XVII: ANÁLISES PRELIMINARES

É bem sabido que a gramática brasileira se caracteriza como proclítica, ou seja, a próclise é generalizada em diferentes contextos sintáticos. Como apontado por Paixão de Sousa (2004), Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), entre outros. A gramática do PCI também é bastante proclítica, apresentando alguns contextos de variação próclise versus ênclise e apresentando restrição de próclise em contextos V1.

Partindo dos contextos de variação próclise x ênclise delineados por Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005) e buscando observar se há evidências que apontem para a emergência de padrões de colocação de clíticos associados à gramática do PB, analisamos um conjunto de cartas escritas por “Homens Bons”, ao longo do século XVII, membros da Câmara Municipal de Salvador, nascidos no Brasil<sup>6</sup>.

Os contextos sintáticos analisados foram: *contextos de variação I*, *contextos de variação II*, sentenças com verbos em primeira posição absoluta. No caso dos *contextos de variação I e II*, buscamos identificar se, no *corpus* analisado, os padrões da variação próclise x ênclise apresentam o mesmo comportamento encontrado por Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005). Já, nas sentenças com verbos em primeira posição absoluta, buscamos identificar padrões que reflitam a gramática do PB.

#### 3.1 CONTEXTO DE VARIAÇÃO I

Como vimos anteriormente, o *contexto de variação I* é aquele em que o complexo verbo-clítico precede sintagmas preposicionados, advérbios, ou sujeitos referenciais não-focalizados (GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005). Nos nossos dados, encontramos 50 ocorrências: 48 de próclise e 02 de ênclise.

Ênclise	Próclise	TOTAL
2/50 (4%)	48/50 (96%)	50/50 (100%)

**Tabela 1:** Próclise versus ênclise no *contexto de variação I*

**Fonte:** elaborado pelo autor

Abaixo, reproduzimos algumas ocorrências em *contexto de variação I* no *corpus* analisado:

#### Sujeito-V

(5) *Vossa Mercê nos faça* mercê remeter-lha, e fazer com ele a queira aceitar, e procurar com todo o cuidado, e zelo o conseguimento de nossas pretensões, e requerimentos (va\_Aragão, ~1630).

#### PP-V

(6) [Sobre a queixa dos povos das vilas do Camamú e Boipeba, e Cairú] *se responde* ((va\_Carneiro Filho, 1670).

<sup>6</sup> A metodologia de análise dos dados segue os moldes adotados pelos membros do Projeto *CorPorA II: um corpus anotado para a história do português brasileiro*, coordenado pela Profa. Dra. Charlotte Marie Chambelland Galves, IEL, Unicamp.

## ADV

(7) [agora] se intromete também a medir os prédios urbanos dentro da cidade para o que tem mandado notificar a muitos moradores que apresentem os títulos dos chãos em que têm casas (va\_Vasconcelos, 1672).

	Ênclise	Próclise	TOTAL
Sujeito-V	0/18 (0%)	18/18 (100%)	18/50 (32%)
PP-V	0/26 (0%)	26/26 (100%)	26/50 (60%)
ADVP-V	2/6 (40%)	4/6 (60%)	6/50 (8%)

**Tabela 2:** Próclise versus ênclise no *contexto de variação I* por tipo de sintagma

**Fonte:** elaborado pelo autor

De um modo geral, os resultados encontrados vão ao encontro daqueles descritos na literatura. De acordo com Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), no PCI, no *contexto de variação I*, a próclise é uma opção neutra e a ênclise é uma opção marcada, correspondendo a distintas estruturas, estando sujeitas a condicionamentos estilísticos e textuais. A prevalência da próclise entre os séculos XVI e XIX também é atestada em outros estudos, como em Pagotto (1992), Carneiro (2005), M. A. Martins (2010) e Cardoso (2020).

### 3.2 CONTEXTO DE VARIAÇÃO II

O *contexto de variação II* é aquele em que o complexo verbo-clítico ou é (i) precedido por uma oração dependente fronteira, ou é (ii) precedido por uma conjunção coordenativa. Com relação a (i), encontramos 96 ocorrências, todas proclíticas.

Ênclise	Próclise	TOTAL
0/96 (0%)	96/96 (100%)	96/96 (100%)

**Tabela 3:** Próclise versus ênclise quando o complexo verbo-clítico é precedido por uma oração dependente

**Fonte:** elaborado pelo autor

#### Orações Dependentes

- (8) a. [quando o tempo der lugar em todo] nos terá Vossa Mercê muito a seu serviço (Aragão, ~1630).  
 b. e [mandando Vossa Mercê certidão do dia em que acabou o exercício] lhe ajustaremos a conta pontualmente (Aragão, ~1630).

Nos dados analisados, encontramos próclise categórica, um comportamento bastante diferente do que é reportado por Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), visto que nesse ambiente a ênclise é a opção preferida, com cerca de 42%, no século XVII. Dos estudos já realizados sobre a colocação de clíticos em textos escritos por brasileiros, apenas os dados de Cardoso (2020) (100% de próclise no século XVII) apresentam um comportamento semelhante aos encontrados no nosso estudo. Carneiro (2005) e M. A. Martins (2010), por exemplo, analisando dados do século XIX e XX, encontram os mesmos padrões reportados por Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005).

Quando o complexo clítico-verbo é precedido por uma (ii) conjunção coordenativa, encontramos 54 ocorrências, das quais 47 são de próclise e 07 de ênclise.

Ênclise	Próclise	TOTAL
7/54 (13%)	47/54 (87%)	54/54 (100%)

**Tabela 4:** Próclise versus ênclise quando o complexo verbo-clítico é precedido por uma conjunção coordenativa em escravões brasileiros e portugueses

**Fonte:** elaborado pelo autor

### Coordenadas

- (9) e **a pedimos** prostrados a seus reais pés (va\_Aragão, ~1630).  
 (10) e **requerem-se-lhe** abata a importância de suas fintas: (va\_Vasconcelos, 1672).

Nesse ambiente, também encontramos um comportamento bastante diferente do que é reportado por Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005), que encontraram cerca de 42% de ênclise no século XVII. Os dados também diferem daqueles encontrados por Carneiro (2005) e M. A. Martins (2010) para o século XIX (cerca de 70% de ênclise). Novamente, apenas Cardoso (2020) encontra uma distribuição mais próxima da que encontramos aqui, com 8% de ênclise.

### 3.3 SENTENÇAS COM O VERBO EM PRIMEIRA POSIÇÃO ABSOLUTA

Vimos que a ênclise, no PCl, é categórica quando o verbo está em primeira posição. O mesmo ocorre no PE. Uma das inovações da gramática do PB é a ocorrência de próclise em sentenças **com verbo em primeira posição absoluta**. Nos dados analisados, encontramos 18 casos de próclise em sentenças com o verbo em posição inicial e 17 casos de ênclise. Apresento, abaixo, o contexto de algumas das ocorrências.

#### Ênclise

- (11) **Concedemo-lo** enquanto a avaria feita a requerimento das partes aos nossos donativos (va\_Pinheiro, 1602).  
 (12) a. Anossaobrigação ao Serviço de Vossa Alteza, eade procurar obem Comum | desta Republica da B[ahi]a [s:syn-clause] nos leva por esta aos Reaes Pés de V[ossa] A[lteza] a Repre- | zentar o prejuizo q[ue] se seguem de sehirem fundando, e fazendo pella | terra dentro muitos Eng[enh]os deaSuc[are]S junto hus dos outros sem fun- | damento deterra bastante aoq[ue] demandão delenhas para oseu gasto que he muito grande (va\_Aragão, 1630).

Contrastando os dados de próclise e ênclise em sentenças com o verbo em posição inicial, temos:

Ênclise	Próclise	TOTAL
17/35 (49%)	18/35 (51%)	35/35 (100%)

**Tabela 5:** Variação próclise x ênclise em sentenças V1

**Fonte:** elaborado pelo autor

Em outros estudos sobre a diacronia do PB, a próclise em contexto V1 em textos brasileiros do século XIX é atestada em um percentual não tão alto quanto aquele que encontramos nos dados. Pagotto (1992), por exemplo, encontra 2 ocorrências de próclise

em 8 dados<sup>7</sup> nos textos dos séculos XVI ao XVIII e nenhuma ocorrência em textos do século XIX. Já, Carneiro (2005)<sup>8</sup> e M. A. Martins (2010), ao contrário de Pagotto (1992), encontram ocorrências de próclise em contexto V1 no século XIX, que totalizam cerca de 5% dos dados analisados em ambas as amostras.

Portanto, nos dados analisados, verificamos a generalização da próclise em ambiente de variação e o licenciamento da próclise em contextos de sentenças V1, o que parece antecipar uma característica do PB: a próclise generalizada.

#### 4 NOVOS ELEMENTOS PARA REPENSAR A PERIODIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Com base nos dados analisados, identificamos um padrão proclítico nos textos escritos por brasileiros ao longo do século XVII. Sabemos também que a gramática do PCl é bastante proclítica. De que modo, então, a análise apresentada contribui para repensarmos as propostas de periodização existentes?

Os dados oferecem evidências de que o padrão de colocação de clíticos nos textos analisados já apresenta diferenciação com relação à gramática clássica. A ocorrência de próclise em sentenças V1 – em um percentual maior do que os casos de ênclise – aponta que a gramática brasileira começa a emergir muito antes do século XIX.

Seguindo a análise de Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005), encontramos evidências de que nos textos escritos por brasileiros ao longo do século XVII a restrição *não inicial*, ativa no PCl, começa a se perder. A restrição *não inicial* garantia que a ênclise em sentenças V1 fosse obrigatória nos textos clássicos. Isso significa que, apesar de apresentar semelhanças com a gramática clássica, o português escrito no Brasil por brasileiros ao longo do século XVII já deixa proeminente aspectos definidores da gramática do Português Brasileiro: a próclise generalizada.

Apesar de não ter registrado a próclise em contexto V1, Cyrino (1997) apresenta inúmeros exemplos de clíticos no início de sílabas métricas em poemas de Gregório de Mattos, o que a leva a pensar que a mudança na sintaxe dos clíticos já estava acontecendo no XVII.

Os dados analisados, somados às informações presentes em Cyrino (1997), indicam a necessidade de revisar as periodizações existentes, sobretudo porque as periodizações não levam em consideração aspectos sintáticos e nem indicam em que momento o PB emergiu. Os dados também corroboram a hipótese de Ribeiro (1998) e Galves (2007) de que a gramática que está na base do PB não é o PE. Portanto, o PB não muda em relação ao PE. Ou seja, desse ponto de vista, a mudança ocorrida em Portugal a partir do século XVIII não afeta a gramática desenvolvida no Brasil.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da investigação de fatos empíricos relativos à sintaxe dos clíticos à luz da teoria gerativa, apontamos a necessidade de revisão das propostas de periodização para a língua portuguesa no Brasil. Os dados analisados apontam para um processo de diferenciação que começa já no século XVII. Como examinamos apenas dados do século XVII, não podemos afirmar nada sobre a sintaxe dos clíticos ao longo do século XVIII, mas sabemos, a partir de pesquisas já realizadas (Cf. Carneiro, 2005; M. A. Martins, 2010) que, ao longo do século XIX, há um intenso processo de *competição de gramáticas* (diglossia sintática), em que os padrões das gramáticas do PCl, do PB e do PE são refletidos nos textos escritos por brasileiros.

<sup>7</sup> Destaca-se aqui que Pagotto (1992) não apresenta exemplos dos dados relativos ao século XVI nem ao XVIII.

<sup>8</sup> O trabalho de Carneiro (2005) foi pioneiro em registrar próclise em contexto V1, uma característica da gramática do PB, nos escritores nascidos no século XIX.

Sabemos que são necessárias outras análises, inclusive análises de dados relativos ao século XVIII, que possam validar e/ou refutar os dados aqui apresentados. Por ora, deixamos a nossa contribuição sobre a necessidade de voltarmos nosso olhar sobre a sintaxe do período para que possamos melhor compreender quando a gramática brasileira emerge.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. d'; LAKS, B. Na crista da onda: o acento de palavra em português. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 7., 1992, Lisboa. *Actas*, Lisboa, 1992. p. 15-26.

BENINCÁ, P. The Left Periphery of Medieval Romance. *Studi Linguistici E Filologici Online*, v. 2, n. 2, p. 243-97, 2004.

CARDOSO, L. da S. *A gramática dos pronomes clíticos no Brasil Colônia: o português clássico na história do português brasileiro*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

CARNEIRO, Z. de O. N. *Cartas brasileiras (1809-1904): um estudo lingüístico-filológico*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CYRINO, S. *O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora da UEL, 1997.

FROTA, S.; VIGÁRIO, M. On the correlates of rhythmic distinctions: the European/Brazilian Portuguese case. *Probus*, n. 13, p. 247-273, 2001.

GALVES, C. A língua das caravelas: periodização do português europeu e origem do português brasileiro. In: CASTILHO, A. de; TORRES MORAIS, M. A.; LOPES, R.; CYRINO, S. (org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007. p. 513-528.

GALVES, C.; BRITTO, H.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: results from the Tycho Brahe Corpus. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 4, n.1, p. 39-68, 2005.

GALVES, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The change in the position of the verb in the history of Portuguese: Subject realization, clitic placement and prosody. *Language*, v. 93, n. 3, 2017, p. e158-e180.

GALVES, C.; TORRES MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I. Syntax and Morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 143-177, 2005.

GALVES, C.; SÂNDALO, F. Clitic-Placement in European Portuguese and Syntax-Phonology Interface. *MIT Working Papers in Linguistics*, n. 47, p. 115-128, 2004.

KAYNE, R. Romance clitics, verb movement and PRO. *Linguistic Inquiry*, n. 22, p. 647-686, 1991.

LOBO, T. A questão da periodização da história linguística do Brasil. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. *Razões e emoção: miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mateus*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2003. p. 395-410.

LUCCHESI, D. A periodização da história sociolinguística do Brasil. *DELTA* [online], v. 33, n. 2, p. 347-382, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445067529349614964>. Acesso em: 20 maio 2018.

MARTINS, A. M. A colocação dos pronomes clíticos em sincronia e diacronia. In: MARTINS, A. M.; CARRILHO, E. (org.). *Manual de linguística portuguesa*. Berlin/Boston: De Gruyter, 2016. p. 371-400.

MARTINS, M. A. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. 2010. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

NOLL, V. *O português brasileiro: formação e contrastes*. São Paulo: Globo, 2008.

PAGOTTO, E. *A posição dos clíticos em Português: um estudo diacrônico*. 1992. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Língua barroca: sintaxe e história do português nos 1600*. 2004. 455 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

PESSOA, M. de B. *Variação de uma variedade urbana e semi-oralidade: o caso do Recife, Brasil*. Tübingen: Niemeyer, 2003.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar*. Technical report #2 of The Rutgers center for Cognitive Science. Rutgers University, 1993.

RAPOSO, E. Clitic Position and Verb Movement. In: COSTA, João. *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*. Oxford: Oxford University Press. p. 266-297.

RIBEIRO, I. A mudança sintática do Português Brasileiro é uma mudança em relação a que gramática? In: CASTILHO, Ataliba T. de. (org.). *Para a história do português brasileiro: primeiras ideias*. v.1. São Paulo: Humanitas, 1998. p.101-119.

SILVA NETO, S. da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: INL, 1986[1951].

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.) *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp: 1996. p. 69-106.



Recebido em 24/01/2021. Aceito em 24/02/21.

DE MARCADOR  
DISCURSIVO REFREADOR-  
ENUNCIATIVO  
A INTERJEIÇÃO  
SINTOMÁTICA:  
MUDANÇA  
CONSTRUCIONAL  
NA PÓS-PARADIGMATIZAÇÃO  
DE *ESPERA AÍ* E *ESPERA LÁ*

DEL MARCADOR DISCURSIVO REFRENADOR ENUNCIATIVO A LA INTERJECCIÓN  
SINTOMÁTICA: CAMBIO CONSTRUCCIONAL EN LA POSPARADIGMATIZACIÓN DE  
*ESPERA AÍ* E *ESPERA LÁ*

FROM REFRAINING-ENUNCIATIVE DISCOURSE MARKER TO SYMPTOMATIC  
INTERJECTION: CONSTRUCTIONAL CHANGE IN THE POST-PARADIGMATIZATION OF  
*ESPERA AÍ* E *ESPERA LÁ*

Flávia Saboya da Luz Rosa\*  
Universidade Federal Fluminense

RESUMO: No presente artigo, apresenta-se a investigação das microconstruções *espera aí* e *espera lá*. Objetiva-se flagrar o uso interjetivo dessas expressões em fase posterior ao seu estabelecimento no paradigma dos marcadores discursivos refreador-argumentativos. A fundamentação teórica deste trabalho está vinculada à chamada Linguística Funcional Centrada no Uso (adaptado de BYBEE, 2010), sobretudo, relaciona-se à abordagem construcionalista de Traugott e Trousdale (2013) e aos estágios de mudança linguística de Diewald e Smirnova (2012). A pesquisa foi realizada por meio dos seguintes corpora: Corpus do Português e Corpus Tycho Brahe (século XIII ao XX), Diário do Congresso Nacional (séculos XX e XXI) e Acervo digital da revista *Veja* (séculos XX e XXI). Constatou-se que as primeiras construcionalizações dos marcadores discursivos refreador-argumentativos

---

\* Pesquisadora, Doutora em Estudos de Linguagem, do Grupo de Estudos Discurso & Gramática sediado na Universidade Federal Fluminense (D&G – UFF). Atualmente, dedica-se ao projeto “A construção de correlação locativa: movimento contínuo, multiplicidade, modo e mutualidade”. E-mail: [flaviasaboya@gmail.com](mailto:flaviasaboya@gmail.com).

ocorreram no século XIX, havendo mudança funcional de *espera aí* e *espera lá* no século XX, quando passam a exercer também função interjetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Marcador discursivo. Interjeição. Mudança construcional. Pós-Paradigmatização.

RESUMEN: En este artículo se presenta la investigación de microconstrucciones, *espera aí* y *espera lá*. El objetivo es captar el uso interjetivo de estas expresiones en una etapa posterior a su establecimiento en el paradigma de los marcadores discursivos y argumentativos del discurso. La base teórica de este trabajo está vinculada a la denominada Lingüística Funcional Centrada en el Uso (adaptado de BYBEE, 2010), sobre todo, se relaciona con el enfoque construccionista de Traugott y Trousdale (2013) y con las etapas de cambio lingüístico de Diewald y Smirnova (2012). La investigación se llevó a cabo a través de los siguientes corpus: Corpus do Português y Corpus Tycho Brahe (siglos XIII al XX), Diário do Congresso Nacional (siglos XX y XXI) y colección digital de la revista Veja (siglos XX y XXI). Se encontró que las primeras construcciones de los marcadores discursivos refrenadores-argumentativos ocurrieron en el siglo XIX, con un cambio funcional de *espera aí* y *espera lá* en el siglo XX, cuando también comenzaron a ejercer una función interjetiva.

PALABRAS CLAVE: Marcador discursivo. Interjección. Cambio de construcción. Postparadigmatización.

ABSTRACT: In this paper, we present the investigation of micro-constructions *espera aí* and *espera lá*. The objective is to catch the interjective use of these expressions at a later stage of their establishment in the paradigm of the refraining-argumentative discourse markers. The theoretical basis of this work is linked to the so-called Usage-Based Functional Linguistics (adapted from BYBEE, 2010), above all, it is related to the constructionist approach of Traugott and Trousdale (2013) and to the stages of linguistic change by Diewald and Smirnova (2012). The research was carried out through the following corpora: Corpus do Português and Corpus Tycho Brahe (13th to 20th century), Diário do Congresso Nacional (20th and 21st centuries) and digital collection of Veja magazine (20th and 21st centuries). It was found that the first constructionalizations of the refraining-argumentative discourse markers occurred in the 19th century, with a functional change of *espera aí* and *espera lá* in the 20th century, when they also began to exercise an interjective function.

KEYWORDS: Discourse marker. Interjection. Constructional change. Post-Paradigmatization.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve-se sob o enfoque da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), tal como praticada no Brasil, no contexto do Grupo de Estudos Discurso & Gramática (2021)<sup>1</sup>. Essa linha de pesquisa representa a incorporação da abordagem construcional da gramática, de vertente cognitivista, como encontrada em Goldberb (1995, 2006) e Croft (2001), entre outros, à pesquisa funcionalista norte-americana. Mais especificamente, neste artigo, a investigação baseia-se na abordagem construcionalista de Traugott e Trousdale (2013) e nos estágios de mudança linguística de Diewald e Smirnova (2012).

Corroborando com o entendimento funcionalista de que a língua é uma entidade dinâmica, objetiva-se verificar a mudança de função dos marcadores discursivos refreador-argumentativos *espera aí* e *espera lá*, que passam a ser empregados também como interjeição. Considerando não haver unanimidade de opiniões acerca das definições de marcadores discursivos e interjeições, a seção inicial foi dedicada ao tema, de modo a garantir a coerência das análises.

Os dados aqui expostos são provenientes do Corpus do Português (2021) e do Corpus Tycho Brahe (2021), cujos textos foram produzidos entre os séculos XIII e XX; do Diário do Congresso Nacional (2021) e do Acervo Digital da revista Veja (2021), que contém publicações dos séculos XX e XXI<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Para maiores informações, consultar o site

<sup>2</sup> Conferir referências.

O artigo está dividido nas seguintes seções: 1) Definições: marcador discursivo versus interjeição; 2) Fundamentação Teórica: 2.1) Construção, 2.2) mudança construcional e construcionalização, 2.3) Paradigmatização; 3) Metodologia; 4) Análise de dados; 5) Considerações finais.

## 2 DEFINIÇÕES: MARCADOR DISCURSIVO VERSUS INTERJEIÇÃO

Considerando a vasta abordagem sobre marcadores discursivos e interjeições na literatura de estudos linguísticos, não há pretensão de se apresentar, neste trabalho, uma seção exaustiva nem de se estabelecerem generalizações sobre o tema. Tendo em vista se tratar de pesquisa em andamento, o escopo é mais modesto e específico: caracterizar, com base em postulados já existentes, as construções refreador-enunciativas e refreador-argumentativas (ROSA, 2019) como componentes do paradigma da marcação discursiva a partir do século XIX, e os novos usos dessas construções como interjetivos a partir do século XX. Levando em conta que os traços comuns existentes entre marcadores discursivos e interjeições propiciam certa discussão sobre sua equivalência ou não, é necessário, primeiramente, apresentar suas respectivas definições, similitudes e diferenciações funcionais. Tal esclarecimento é fundamental para a constatação da ocorrência de novos usos das microconstruções *espera aí* e *espera lá* após sua integração ao paradigma dos marcadores discursivos refreador-argumentativos.

Em se tratando da definição dos marcadores discursivos, Risso, Silva e Urbano (2002, p.21) declaram:

Trata-se de um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo em que se manifestam importantes aspectos que definem sua relação com a construção textual-interativa.

Segundo os autores, apesar de haver ampla bibliografia na literatura linguística tratando dos marcadores discursivos, não se observa, nesses registros, a preocupação ou o consenso quanto à determinação da natureza e das propriedades dos marcadores. Essa caracterização concorreria para o delineamento de sua especificidade em relação a outros elementos empregados no discurso, que, embora possam apresentar pontos em comum com os marcadores, nem sempre podem ser enquadrados nesse grupo. Assim, por meio de delimitações frouxas, novos exemplares são continuamente agregados ao conjunto, tornando-o cada vez mais amorfo e heterogêneo.

Entendendo a necessidade do estabelecimento de traços básicos identificadores dos marcadores discursivos, os autores se propuseram a apreender as regularidades ou constantes nas ocorrências em suas pesquisas e, a partir daí, as matrizes para a delimitação da classe em foco. A investigação gerou as seguintes constatações:

- A) Os marcadores discursivos (MD) são mecanismos verbais da enunciação, que atuam no plano da organização textual-interativa, com funções normalmente distribuídas entre a projeção das relações interpessoais (quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto) e a proeminência da articulação textual (quando a dominante deixa de estar no eixo da interação).
- B) Os MD atuam no plano da atividade enunciativa e não no plano do conteúdo; sendo assim, são exteriores ao conteúdo proposicional e à informação cognitiva dos tópicos ou segmentos de tópicos. Entretanto, asseguram a ancoragem pragmática desse conteúdo, ao definirem, entre outros pontos, a força ilocutória com que ele pode ser tomado, as atitudes assumidas em relação a ele, a checagem de atenção do receptor para a mensagem transmitida, a orientação que o emissor imprime à natureza do elo sequencial entre as entidades textuais. Codificam uma informação pragmática. Nessa qualidade, estabelecem-se como embreadores dos enunciados com as condições da enunciação, apontando para as instâncias produtoras do discurso e definindo a relação dessas instâncias com a estruturação textual-interativa.
- C) Manifestam um processo de acomodação do significado literal das palavras que os constituem à sinalização de relações dentro do espaço discursivo. Esse fato carrega, muitas vezes, uma perda parcial de sua transparência semântico-referencial.

- D) Analisados do ponto de vista da integração sintática na estrutura oracional, os MD são unidades independentes, que, portanto, não se constituem como parte integrante dessa estrutura.
- E) Realizam-se, na maior parte das vezes, com o acompanhamento de uma pauta prosódica demarcativa, ora bem definida – em ocorrências delimitadas por nítida curva entonacional, com rebaixamento de tom no final da unidade –, ora bastante sutil. A demarcação prosódica que costuma acompanhar a realização dos MD é uma evidência a mais de sua dissociação sintática em relação à estrutura oracional em que se alocam.
- F) São insuficientes para constituírem enunciados completos em si próprios, ou seja, são, do ponto de vista comunicativo, unidades não autônomas, diferenciando-se, nesse ponto, mas não somente nele, das interjeições, dos vocativos, das palavras-frase.
- G) Em seu padrão mais frequente e característico, os MD são formas de extensão reduzida a uma ou duas palavras ou de massa fônica mais restrita a um limite de três sílabas tônicas. O envolvimento de maior número de unidades léxicas ou de sílabas tônicas, na constituição de um MD, implicaria, normalmente, um grau maior de elaboração sintática e de transparência semântico-referencial, que parece pouco compatível com o caráter mais formulaico esperado em sua composição.
- H) De modo geral, destacam-se como formas recorrentes no espaço textual, sendo o padrão dessa recorrência, evidentemente, dependente dos limites de segmentação do corpus de análise.
- I) Quanto à apresentação formal, os MD são, comumente, formas mais ou menos fixas, pouco propensas a variações fonológicas, flexionais, ou de construção. As pequenas alterações observadas, restritas quase sempre a contrações (não é > né), reiterações (ahn > ahn, ahn), manifestação de uma variante flexional específica (entende? > entendeu?) ou sintagmática (digamos > digamos assim), confirmam a tendência para a cristalização formal dos MD e para seu estatuto de fórmulas já prontas para serem usadas no discurso com certo grau de automatismo, sem passarem previamente por uma elaboração léxico-sintática mais palpável.

De modo semelhante, contudo mais sucinto, Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019) definem assim os traços prototípicos dos marcadores discursivos: (a) invariabilidade formal; (b) autonomia sintática; (c) prosódia específica; (d) função de relacionar um enunciado à situação do discurso, isto é, relacionar quanto à organização dos textos, à interação entre falante e ouvinte e/ou às atitudes do falante.

Risso, Silva e Urbano (2002) observaram, na análise geral dos dados de pesquisa, certa margem de flexibilidade com que exemplares de MD se afastam de algumas das coordenadas básicas anteriormente descritas, sem, entretanto, se desvincularem de um fundo comum estável e unificador. Esse fundo comum é definido pelos traços da exterioridade do MD em relação ao conteúdo cognitivo dos tópicos ou segmentos de tópicos; da independência sintática; da não autonomia comunicativa e pela combinação dos traços decorrentes do contrabalanceamento entre aspectos da articulação discursiva e da orientação da interação.

Atestou-se, pois, a possibilidade da existência de subconjuntos de MD mais prototípicos e menos prototípicos, conforme o maior ou menor enquadramento na configuração geral dos traços-padrão identificadores.

Para os pesquisadores, a postulação dos MD como uma classe gradiente põe em destaque uma vez mais a concepção do *continuum*, que se tem revelado, em várias circunstâncias, como bastante pertinente para a definição e qualificação das configurações linguísticas em geral.

A fim de comprovar o pertencimento das expressões aqui examinadas à classe dos MD, apresentamos uma breve verificação das constatações apontadas pelos autores em relação ao emprego de um exemplar, tal como consta em Rosa (2019, p. 41-43). Contudo, fazemos uma ressalva: a avaliação da prosódia não pode ser aplicada aos dados dos corpora, por se tratar de textos transcritos. Apresentamos reflexões sobre os demais itens em referência ao fragmento a seguir:

(1) A Sr.<sup>a</sup> Vanessa Grazziotin: Então, veja V. S.<sup>a</sup>, Dr. Prado, eu gostaria muito que nós fizéssemos um bom debate com o senhor, porque o senhor já esteve na comissão. O senhor é professor do Direito, o senhor é de uma área penal, como relata aqui, uma área muito importante. Veja: dizem que a Presidenta cometeu um crime de responsabilidade porque feriu a meta fiscal prevista. Mas, **espera lá**. Meta fiscal é do exercício. (Soa a campanha.) Tem que se medir no final do ano. Disseram isso antes do final do ano e querem incriminá-la, tirando o seu mandato por conta disso. Mas, o que é mais grave: descumprimento de meta fiscal é crime? Qual

é a lei? Diga para nós qual é a lei que diz que esse crime deve ser punido com a pena mais rigorosa para um agente público. (Diário do Senado Federal, 25 ago. 2016).

- A) A expressão em destaque atua no plano da organização textual-interativa. Vanessa Grazziotin reproduz a proposição de um determinado grupo de pessoas, à qual demonstra, de modo implícito, posição contrária. O uso de *espera lá* projeta a relação interpessoal da enunciatória com seus opositores, sem qualquer foco funcional no sequenciamento de partes do texto.
- B) *Espera lá* atua no plano da atividade enunciativa, ou seja, é exterior ao conteúdo proposicional e à informação cognitiva dos tópicos ou segmentos de tópicos. Assegura a ancoragem pragmática do discurso, evidenciando, conforme mencionado no ponto anterior, a atitude assumida em relação ao conteúdo e a orientação que a enunciatória imprime à natureza do elo sequencial entre as entidades textuais. Embora Vanessa Grazziotin não tenha verbalizado explicitamente sua posição contrária à proposição, o uso de “Mas, *espera lá*” denuncia a refutação que se segue. A expressão estabelece-se como um gatilho para o desenvolvimento da alegação, componente do mecanismo da argumentação.
- C) Em *espera lá*, observa-se um processo de desbotamento do significado pleno dos itens *espera* e *lá* e uma vinculação desses que serve à sinalização de relações dentro do espaço discursivo, acarretando perda parcial da transparência semântico-referencial.
- D) Sob a ótica da integração sintática na estrutura oracional, *espera lá* atua como unidade independente, isto é, não se constitui como parte integrante dessa estrutura.
- E) Do ponto de vista comunicativo, *espera lá* se mostra insuficiente para constituir enunciado completo em si mesmo, ou seja, é uma unidade não autônoma.
- F) A expressão *espera lá* apresenta, em sua forma, extensão reduzida: duas palavras, compatível com o caráter formulaico, com o baixo grau de elaboração sintática e a pouca transparência semântico-referencial.
- G) O padrão de recorrência da expressão nos *corpora* será avaliado no capítulo de análise de dados.
- H) A apresentação formal de *espera lá* é mais ou menos fixa, podendo ser empregadas – além da primeira, mais recorrente – as seguintes formas: *espere lá* (verbo *esperar* no modo imperativo), *pera lá* (redução do verbo *esperar*) e *peralá* (redução do verbo *esperar* e sua justaposição ao afixoide locativo *lá*). Sendo essa última diferenciada da anterior apenas em textos escritos.

No que se refere às interjeições, Bechara (2009, p.331) assim as define:

É a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. Têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações. Em certas situações, algumas podem estabelecer relações com outras unidades e com elas constituir unidades complexas. Acompanham-se de um contorno melódico exclamativo. Podem, entretanto, assumir papel de unidades interrogativo-exclamativas e de certas unidades próprias do chamamento, chamadas vocativo, e ainda por unidades verbais, como é o caso do imperativo.

É importante acrescentar o que consta em Cunha e Cintra (2008, p. 605): “[...] o valor de cada forma interjectiva depende fundamentalmente do contexto e da entoação [...]”. No que tange à estrutura das interjeições, Bechara (2009) destaca quatro tipos: (i) sons vocálicos (ah!, oh! etc.); (ii) palavras já existentes na língua (bravo!, homem! etc.); (iii) onomatopeias (tic-tac!, pum!); (iv) locuções (ai de mim!, valha-me Deus!).

Em Houaiss (2009, p. 1097) também se encontra descrição semelhante: “[...] palavra invariável ou sintagma que formam, por si sós, frases que exprimem uma emoção, uma sensação, uma ordem, um apelo ou descrevem um ruído [...]”. Concernente à formação das interjeições, são apresentados quatro tipos, divididos em dois grupos: (i) interjeições que não derivam de outras palavras: (a) sons praticamente sem caráter vocabular (ó!, ha! etc.), (b) sons articulados com caráter vocabular mais definido (eba!, opa! etc.); (ii) interjeições que se originam de palavras ou expressões previamente existentes: (c) palavras (ou sintagmas) sem clareza etimológica (puxa/poxa: puxa vida/poxa vida; bolas/ora bolas), (d) palavras (ou sintagmas) derivados da expressão de origem (tomara < verbo tomar; oxalá).

Azere do (2008) define as interjeições como palavras que se empregam exclusivamente como frases de situação, pertencentes à categoria dos substitutos oracionais, porém, com a particularidade de só serem utilizadas nas chamadas funções emotiva e conativa da linguagem. Para o autor, as interjeições podem ser assim classificadas de acordo com a intenção do enunciatário: (i) sintomáticas:

quando traduzem estados emocionais como admiração, surpresa, desalento etc. (ui!; oh!; oba!), são formas condensadas de frases exclamativas; (ii) apelativas: quando servem para alertar ou chamar o interlocutor (olá!; ei!; psiu!), são formas condensadas de comandos verbais; (iii) onomatopaicas: quando reproduzem sons emitidos por referentes extralinguísticos (pou!; pá!; zum!), são formas condensadas de declarações.

Batista (2011) considera que os elementos que se classificam como interjeição em português são de natureza expressiva e atuam como unidades de comunicação em contextos específicos. Acrescenta que muitos gramáticos e linguistas não consideram a interjeição como mais uma classe de palavra e sim como frase de situação.

A partir do exposto, considera-se, neste trabalho, que os MD atuam exclusiva e obrigatoriamente na interação discursiva. Mesmo nas situações em que não há a presença física de interlocutor, pode ocorrer: (a) interação virtual, em que o enunciador pressupõe o enunciatário (por exemplo, apresentadores de telejornais/programas sem plateia que falam aos possíveis telespectadores), ou (b) dupla função do enunciador, que também assume o papel de enunciatário (como ocorre em alguns tipos de monólogos). Entendemos que, de modo geral, o uso interjetivo pode ocorrer em interações discursivas ou não. A função interjetiva verificada nos dados aqui apresentados exprime estados emocionais como admiração, surpresa, indignação etc., por essa razão, conforme Azeredo (2008), são chamadas de *sintomáticas*. Neste trabalho, foram flagrados i) usos interjetivos sintomáticos em âmbito discursivo, o que consideramos um tipo de marcação discursiva, e ii) usos interjetivos sintomáticos situacionais, representando uma resposta a determinado evento do âmbito biossocial, extralinguístico, e não a conteúdo discursivo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar as análises das expressões *espera aí* e *espera lá*, formadas por termo refreador<sup>3</sup> seguido de locativo, lançamos mão da abordagem construcionalista da mudança linguística, tratada, sobretudo, por Traugott e Trousdale (2013). Valemo-nos ainda dos postulados de Diewald e Smirnova (2012) para tratar de contextos de mudança linguística e enquadramento em um paradigma da língua. A seção encontra-se organizada do seguinte modo: 2.1) Construção, 2.2) Mudança construcional e construcionalização, 2.3) Paradigmatização.

#### 3.1 CONSTRUÇÃO

Na visão de Traugott e Trousdale (2013) e de vários pesquisadores cognitivistas, como Goldberg (2006) e Langacker (2008), em um modelo construcionalista, a língua é composta por pareamentos forma-conteúdo, também chamados de construções, organizados em rede. Sendo assim, entendemos que as expressões em foco nesta pesquisa passam a ser empregadas como unidades simbólicas convencionais. As construções são unidades no sentido de que o signo é arraigado como um pareamento forma-conteúdo na mente do usuário da língua, devido a aspectos de forte idiosincrasia ou grande frequência. Elas são simbólicas, pois são signos, associações de forma e conteúdo. E são convencionais, por serem compartilhadas por um grupo de falantes.

Conforme explicam Cunha e Lacerda (2017), constatamos a existência de uma construção sempre que há evidência de que os falantes não podem prever algum aspecto da forma, do conteúdo ou do uso desse elemento com base em outra construção pré-existente. Tomando como exemplo o fragmento a seguir retirado dos corpora em estudo, verificamos que a expressão com status construcional *espera aí* já não mantém o significado do verbo pleno *esperar*, pois não exprime o pedido/ordem de que se aguarde algo durante determinado tempo. Tampouco veicula o sentido de circunstanciador espacial do locativo *aí*, pois não ocorre qualquer referência ao local em que se encontra o interlocutor. O que se apresenta é um pareamento de forma nova, fixa e interdependente, e conteúdo novo, com função pragmático discursiva relacionada à argumentação, não antes prevista pelo somatório dos significados de suas partes:

<sup>3</sup> Em Rosa (2019, p. 28), atribui-se o nome refreador a todo “[...] termo, seja verbo (V), frase nominal (FN), advérbio (Adv) ou pertencente a outra classe gramatical, cujas funções estejam, de algum modo, relacionadas à contenção, repressão, diminuição de intensidade, abrandamento etc.” de ações/attitudes.

(2) O Sr. Presidente (Norton Macedo) - Companheiros, para orientar o debate e a votação, por sugestão do Relator, nós vamos submeter a votos, a Comissão, o texto do Relator. Se for aprovado o texto do Relator prevalece, se a maioria rejeitar nós partiremos para um novo texto com as sugestões. O Sr. Israel Pinheiro - **Espera aí**, eu não tenho texto nenhum. O Sr. Presidente (Norton Macedo) - Se for rejeitada a emenda do Relator... O Sr. Israel Pinheiro - V. Ex' usa de uma velha sabedoria para me deixar mal perante meus nobres colegas. Eu não estou contra o texto. Eu primeiro defini uma filosofia, eu não vou votar, eu nem sei o que eu vou votar para ficar contra ou a favor com o texto. Não, não é isto; eu estou querendo é discutir, chamar atenção, analisar. Não é votar. (Diário do Congresso Nacional, 30 nov. 1985).

### 3.2 MUDANÇA CONSTRUCIONAL E CONSTRUCIONALIZAÇÃO

Para analisar as transformações linguísticas sofridas pelas construções em foco, devemos levar em conta os dois principais tipos de mudanças apontados por Traugott e Trousdale (2013): mudança construcional e construcionalização.

A mudança construcional é a mudança que afeta uma das dimensões internas de uma construção já existente, sem que ocorra a criação de nova construção. A alteração pode ser referente às propriedades da forma (sintática, morfológica, fonológica) ou relacionada às propriedades do conteúdo (semântico, pragmático, discursivo). A construcionalização costuma ser precedida e sucedida por mudanças construcionais, isto é, por uma sucessão de passos incrementais convencionizados.

As mudanças construcionais, que, por hipótese, precedem e possibilitam a construcionalização, envolvem tipicamente, segundo os autores, expansão pragmática, semantização dessa pragmática, *mismatch* entre forma e conteúdo e algumas pequenas mudanças distributivas. Sendo assim, são chamadas de mudanças construcionais pré-construcionalização. Por sua vez, a construcionalização pode possibilitar mudanças construcionais ulteriores. Tais mudanças construcionais pós-construcionalização envolvem, tipicamente, de acordo com os autores, expansão de arranjos sintáticos (*collocations*) e podem também envolver reduções morfológicas e fonológicas.

A construcionalização é a criação de uma associação forma<sub>nova</sub>-conteúdo<sub>novo</sub>, ou seja, é o desenvolvimento de uma nova unidade ou signo e, sendo assim, forma novos tipos de nós que têm nova sintaxe ou morfologia e novo conteúdo codificado na rede linguística de uma população de falantes. É acompanhada de mudanças referentes à esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização de esquemas (macroconstruções) sempre resulta de uma sucessão de micropassos, sendo, portanto, fruto de um processo gradual. Novas microconstruções podem ser criadas tanto de modo gradual quanto instantâneo. Microconstruções criadas gradualmente tendem a ser gramaticais e microconstruções criadas instantaneamente tendem a ser lexicais.

A construcionalização envolve, minimamente, neoanálise da forma morfossintática e do conteúdo semântico-pragmático. Mudanças discursivas e fonológicas também podem ocorrer em vários estágios. Mudanças somente formais e mudanças somente de conteúdo não constituem construcionalização, tratando-se, sim, de mudanças construcionais. Traugott e Trousdale (2013) focam dois tipos principais de construcionalização: a gramatical e a lexical. A construcionalização gramatical é o desenvolvimento, por meio de uma série de mudanças em micropassos, de um pareamento de forma<sub>nova</sub>-conteúdo<sub>novo</sub> que apresenta função principalmente procedural/gramatical. Um signo gramatical aponta como um falante conceptualiza relações entre referentes nas cláusulas e como um ouvinte as interpreta. Em muitos casos, a construcionalização gramatical envolve perda do conteúdo lexical, no entanto, a fonte pode não ser lexical. A construcionalização lexical é o desenvolvimento de um pareamento de forma<sub>nova</sub>-conteúdo<sub>novo</sub> que, no *continuum*, está mais relacionado ao polo lexical, isto é, que faz referência a entidades/eventos do mundo biossocial. A seguir, apresentamos alguns fragmentos para ilustrar o tema desta seção:

(3) O Sr. Gastão Müller: Gastão, quando você tem um amigo chato que telefona dizendo que o vai visitar e se esquece da hora de sair, você fala o seguinte: estou com minha mulher saindo para te visitar. **Espera aí** na sua casa, porque vou aí. (Diário do Congresso Nacional, 11 abr. 1986).

(4) Espera. **Espera aí**... Não estejas a puxar por mim porque eu não posso ficar aqui contigo (Corpus do Português: *Os nós e os laços*, de Antonio Alçada Baptista, 1985).

(5) Copérnico - começou a desconfiar - mas **espera aí** - o sol gira em volta da terra - mas o sol é muito maior do que a terra - está a uma enorme distância - as estrelas - as nebulosas - estão a longínquas distâncias de nós perdidas - e como é que tudo isso pode girar em vinte e quatro horas - em torno da terra? é impossível - alguma coisa está errada (Corpus do Português: Linguagem Falada: Recife, séc. XX).

No exemplo (3), a sequência *espera aí* é empregada em contexto original, em que a forma *espera* denota um pedido de que o interlocutor o aguarde em algum lugar, e o pronome locativo *aí* indica o local da espera: a casa dele. Apesar do sequenciamento sintático, trata-se de elementos independentes, havendo a possibilidade de intercalação de outros termos, tais como “Espera tranquilamente aí na sua casa” etc. No exemplo (4), verifica-se que a expressão *espera aí* não mais exprime um pedido de espera de alguém em lugar especificado, e sim o pedido/ordem de que o interlocutor cesse a ação de puxar a locutora. O enunciado poderia ser, grosso modo, parafraseado por “Pare de me puxar, pois não posso ficar aqui com você”. Os elementos que integram a expressão *espera aí* tampouco apresentam a independência anteriormente mencionada. O que se constata é o surgimento de forma nova (fixação sintática não antes existente e, posteriormente, redução morfofonêmica: *perái*) vinculada a novo conteúdo (indução de refreamento de atividade do mundo biossocial: IRB). Considerando ter havido desenvolvimento de um pareamento de forma<sub>nova</sub>-conteúdo<sub>novo</sub> e o fato de a unidade emergente estar mais relacionada a entidades/eventos do mundo biossocial, linguisticamente representados por termos lexicais, concluímos tratar-se de construcionalização lexical.

No que se refere ao exemplo (5), quando comparado ao (3), constatamos, igualmente, que a expressão *espera aí* não mais é empregada para expressar pedido de que se aguarde alguém em determinado lugar. O que se observa é o uso discursivo da expressão para se posicionar diante da proposição “o sol gira em volta da terra” e, então, desenvolver a alegação argumentativa, mais especificamente, a refutação da tese em questão. Ademais, os elementos constituintes da expressão *espera aí* não apresentam independência sintático-semântica. Ao contrário, o que se verifica é o surgimento de forma nova (fixação sintática não antes existente e, posteriormente, redução morfofonêmica: *perái*) vinculada a conteúdo novo (marcação discursiva refreador-argumentativa). Levando em conta ter havido o desenvolvimento de um pareamento de forma<sub>nova</sub>-conteúdo<sub>novo</sub> que apresenta função procedural/gramatical, concluímos tratar-se de construcionalização gramatical.

### 3.3 PARADIGMATIZAÇÃO

Diewald e Smirnova (2012) afirmam que, além das mudanças morfofossintáticas e semânticas, o fator mais importante da mudança gramatical é o acréscimo da paradigmaticidade e – concomitante a ela – o processo de paradigmaticidade. É o que figura proeminentemente nos parâmetros de gramaticalização de Lehmann e tem sido afirmado por muitos outros pesquisadores que trabalham com o tema.

A coesão de um signo com outros signos em um paradigma será chamada de paradigmaticidade, isto é, o grau em que ele entra em um paradigma, é integrado a ele e depende dele. [...] A variabilidade paradigmática de um signo é a possibilidade de usar outros signos em seu lugar ou omiti-lo completamente. (LEHMANN, 2002, p. 110)

Além disso, a organização paradigmática é amplamente aceita como a característica essencial de categorias e signos gramaticais. Paradigmas podem ser maiores ou menores que outros, eles podem ser construídos de itens formados homogeneamente por uma técnica (ex.: apenas flexão) ou por uma mistura de várias técnicas (ex.: flexão e formas perifrásticas; flexão e entonação). Ademais, paradigmas podem ter membros centrais e membros periféricos (cf. Diewald, 2010). Ainda assim, paradigmaticidade é uma característica inevitável das categorias gramaticais. Trata-se de estágio de integração paradigmática do novo item construcionalizado em um paradigma (relativamente) fechado.

Estágio	Contexto	Características	Tipos de construção
I- Precondições da construcionalização gramatical	Contextos atípicos	Implicaturas conversacionais	Sem tipo particular de construção; composicional
II- Desencadeamento da construcionalização gramatical	Contexto crítico	Opacidade múltipla	Expressões idiomáticas extragramaticais
III- Reorganização e diferenciação	Contextos isolados	Itens polissêmicos/heterossêmicos	Expressões idiomáticas formal ou lexicalmente abertas
IV- Integração paradigmática	Contexto paradigmático	Oposições/distinções paradigmáticas com significados relacionais reduzidos, isto é, significados gramaticais	Escolhas paradigmáticas a partir de um esquema construcional abstrato

**Quadro 1:** Tipos de contextos em construcionalização gramatical

**Fonte:** Adaptado de Diewald e Smirnova (2012)

Em contraste com os estágios I, II e III, que usam o eixo sintagmático como contexto, o estágio IV usa o eixo paradigmático. As autoras entendem por integração paradigmática o processo de estabilização de um novo signo gramatical que o transforma em parte integral de um paradigma. Nos três primeiros estágios desse modelo, um novo significado se desenvolve e se estabelece como uma variante relativamente independente do signo em questão, associado a propriedades semânticas, funcionais e estruturais particulares. No quarto estágio, esse novo significado associado a uma forma particular, isto é, um novo signo, se integra a um paradigma. Isso significa que, enquanto os três primeiros estágios descrevem a separação do novo significado da sua fonte, o último estágio refere-se a um processo em que o novo signo perde o seu status independente (sua autonomia) à medida que se associa a outros membros do paradigma, assim como com a categoria paradigmática/gramatical como um todo. Por um lado, o novo signo construcionalizado passa a ser confrontado com membros em oposição/distinção do mesmo paradigma e, por outro lado, é gradualmente associado com um significado gramatical mais abstrato que serve como um denominador comum para todo o paradigma. A estrutura resultante é um paradigma fortemente integrado, conforme é descrito por Lehmann:

Da parte semântica, os membros de um paradigma têm uma base semântica comum com variação de diferenças específicas. Isso seria apresentado por uma análise componencial e se reflete na terminologia tradicional pelo fato de que há um nome genérico da categoria para todo o paradigma e nomes de oposição para as subcategorias específicas. Essa paradigmaticidade é gradualmente alcançada no processo de gramaticalização. Categorias muito pouco gramaticalizadas não constituem paradigmas tão fortemente integrados. (LEHMANN, 2002, p. 120)

Segundo Diewald e Smirnova (2012), no quarto estágio da construcionalização gramatical, o novo significado gramatical torna-se dependente (ou não autônomo) do significado do paradigma (como um todo) a que pertence e, ao mesmo tempo, do significado dos outros membros paradigmáticos.

As pesquisadoras tratam a estreita organização semântica de um paradigma gramatical como sua propriedade mais relevante. No que se refere às características formais, os membros de um paradigma podem mostrar variação (e é o que geralmente acontece). Contudo, pode-se admitir que quanto mais desenvolvido (antigo) for um paradigma gramatical, mais homogêneas serão as características formais de seus membros. Por essa razão, ao descreverem “tipos de construção” no quarto estágio, as autoras tratam de “esquema construcional abstrato”. Assim, se referem a um conjunto de construções: por um lado, a rede construcional constrói o paradigma e, por outro, constrói cada construção individual dentro dele. Um esquema construcional abstrato consiste em bases semânticas comuns de um paradigma e em propriedades estruturais abstratas de suas construções participantes, representando, então, o tipo de associação não redutível de forma e conteúdo crucial para a classificação de uma dada entidade linguística como uma construção.

Acrescentam ainda que, se já existir um paradigma gramatical, que funciona como categoria alvo do processo, esse paradigma serve como contexto paradigmático no processo de construcionalização gramatical. Se não existir tal paradigma, isto é, se uma categoria completamente nova é desenvolvida em uma língua, seus futuros membros formam um paradigma entre si, com os membros diacronicamente mais antigos servindo, geralmente, como modelo para um desenvolvimento análogo (formação padrão) dos novos membros.

As pesquisadoras enfatizam, ainda, que o estágio de integração paradigmática não é um período cronológico bem delimitado, mas sim um processo contínuo que é em si um desenvolvimento gradual. No começo de um processo de integração paradigmática, há paradigmas tipicamente não homogêneos com números relativamente altos de membros e características semânticas relativamente ricas, sobrepostas, não distintivas. Direcionando-se ao fim, os membros tornam-se formalmente mais homogêneos e ao mesmo tempo mais distintivos semanticamente. Quanto menor o paradigma, mais distinto será o contraste semântico entre os seus membros e mais dominante será a função gramatical. Isso, obviamente, pode ser testemunhado em todos os paradigmas flexionais diacronicamente antigos, que têm apenas poucos membros que, no entanto, têm um maior impacto distintivo do que os membros de paradigmas maiores, mais vagamente estruturados.

O quarto estágio da construcionalização gramatical por elas proposto não trata de construções individuais ou tipos de construções, isto é, não trata de operações no eixo sintagmático. Em vez disso, sua essência é a noção de um paradigma como um tipo de construção particular, isto é, a conceptualização de oposições/distinções paradigmáticas construindo uma categoria gramatical como um tipo específico de pareamento forma-função e, portanto, um tipo específico de construção. Isso representa o processo de integração de construções existentes – que foram estabelecidas durante os três estágios precedentes – em uma rede estreitamente inter-relacionada. O que ocorre nesse estágio é o processo de consolidação em um paradigma, o estabelecimento de relações paradigmáticas entre construções com o resultado de um novo paradigma (um novo tipo de construção).

É importante mencionar que não consideramos a integração paradigmática como um tipo de contexto no processo de construcionalização gramatical, e sim como um modo de organização ou conceptualização de oposições/distinções paradigmáticas, subordinadas a uma categoria gramatical específica, isto é, a um paradigma maior. Sendo assim, compreendemos que as microconstruções *espera aí* e *espera lá* pertencem ao paradigma da mesoconstrução marcadora discursiva refreador-argumentativa formada por elementos indutor-refreadores e afixoides locativos. A mesoconstrução MD refreador-argumentativa distingue-se de outros paradigmas, tais como os MD exortativos, os MD de chamamento de atenção, entre outros, todos pertencentes ao paradigma maior dos marcadores discursivos formados por elementos indutores e afixoides [Indut Afix]<sub>MD</sub>.

#### 4 METODOLOGIA

A pesquisa no recorte sincrónico contemporâneo, referente aos séculos XX e XXI, foi realizada por meio da coleta de dados no acervo digital de publicações dos diários do Congresso Nacional e no acervo digital da revista *Veja*, cujas edições pesquisadas figuram entre os anos de 1968 e 2011. Os corpora para o estudo diacrónico, envolvendo textos dos séculos XIII ao XX, foram formados por meio da coleta de dados nos acervos do Corpus do Português e do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe. O Corpus do Português é constituído de mais de 45 milhões de palavras provenientes de aproximadamente 57.000 textos. São contabilizadas 20 milhões de palavras do século XX, 10 milhões do século XIX, e 15 milhões de palavras dos séculos XIII-XVIII. No século XX, o corpus contém seis milhões de palavras de ficção, seis milhões de jornais e revistas, seis milhões de textos acadêmicos e dois milhões de textos orais. Para cada um desses quatro gêneros e, portanto, na sua totalidade, os textos do século XX estão igualmente divididos entre textos de Portugal e do Brasil. Com uma composição mais modesta, quando comparado ao anteriormente citado, o Corpus Tycho Brahe apresenta 76 textos, em que se encontram 3.302.666 palavras.

Em cada um dos acervos, procedemos à pesquisa de todos os possíveis arranjos combinatórios que preenchessem a estrutura *espera* Loc, testando os seguintes advérbios locativos no *slot* Loc: *aquí, aí, ali, cá, lá* e *acolá*.

No intuito de averiguar as diferentes grafias dos arranjos mencionados, hipotetizando flagrar reduções, justaposições ou aglutinações das construções em foco, nos preocupamos em inserir no campo de busca as variações descritas a seguir:

- (i) Verbo *esperar* seguido de locativo, separados por espaço (2 vocábulos mórficos).
- (ii) Verbo *esperar* unido ao locativo, sem separação por espaço, observando os fenômenos de assimilação ou crase (1 vocábulo mórfico).
- (iii) Verbo *esperar* reduzido seguido de locativo, separados por espaço (2 vocábulos mórficos).
- (iv) Verbo *esperar* reduzido unido ao locativo, sem separação por espaço, observando os fenômenos de assimilação ou crase (1 vocábulo mórfico).

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Para examinar as expressões em modo de organização discursiva (MOD) enunciativo nos contextos fonte, atípico e crítico e MOD argumentativo nos contextos crítico e isolado, coletamos arranjos formados pelas formas homônimas do verbo *esperar* na 2ª pessoa do singular do imperativo afirmativo (2ª pessoa do discurso: tu) e na 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (2ª pessoa do discurso: você). Esse último tempo verbal costuma também ser empregado no português brasileiro como substituto do imperativo, sendo a forma *espera* (presente do indicativo, 2ª pessoa do discurso: você) preferível à *espere*<sup>4</sup> (imperativo afirmativo, 2ª pessoa do discurso: você). Ao coletar dados em que constava a forma *espera* seguida de locativo ou afixoide, levamos em conta as variações morfofonêmicas por meio de erosão (*pera aí*) e erosão e aglutinação (*perai*). Na tabela a seguir, apresentamos a frequência de cada uma das formas encontradas (conforme descrição metodológica na seção 3) nos contextos fonte, atípico, crítico e isolado, nos séculos XVIII, XIX e XX, período em que obtivemos registros do objeto em foco nos *corpora* investigados. Por se tratar de um recorte da pesquisa, visando verificar a mudança semântico-pragmática da função marcadora discursiva para a interjetiva, iniciamos nossas análises a partir do contexto isolado de grau dois<sup>5</sup>.

Contextos	Fonte			Atípico		Crítico		Isolado		Subtotal			Total	
	Séculos	XVIII	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX	XVIII	XIX		
<i>espera aí</i>	-	10	07	-	05	-	-	-	18	-	10	30	40	56
<i>pera aí</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	02	02	
<i>perai</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	14	-	-	14	14	
<i>espera aqui</i>	02	04	01	-	-	-	-	-	-	02	04	01	07	
<i>espera lá</i>	-	-	-	04	05	01	-	03	04	-	08	09	17	
Subtotal	02	14	08	04	10	01	-	03	38	02	22	56		
Total	24			14		01		41					80	

**Tabela 1:** Quantitativo de *espera Loc/Afix* nos contextos de mudança

Fonte: Rosa (2019, p. 128)

<sup>4</sup> Por serem mais raras as ocorrências de *espere aí* e *espere lá* na função de marcador discursivo, optamos por centralizar nossas investigações na forma mais cristalizada no português brasileiro, observando as variações morfofonêmicas: *espera aí*, *pera aí*, *perai* e *espera lá*, *pera lá*, *peralá*.

<sup>5</sup> Neste artigo, é adotada a proposta de Rosa (2019) de gradualidade intracontextual, chamada de *nanopassos*.

▪ **Contexto isolado de grau dois**

No fragmento a seguir, a construção *espera lá* é empregada para suspender momentaneamente o fluxo do discurso de modo que o enunciador possa lembrar-se de um acontecimento. Vejamos o exemplo:

(6) Sim.. eu mandei lá a minha caseira.. - Recordo-me, e Josefa respondeu alegremente que fugiria para o Enxertado na noite do dia seguinte; mas nesse mesmo dia à noite, 27 de Agosto de 1813, suicidou-se. - Ah! Vou-me lembrando.. Esse suicídio é que eu punha em dúvida nas minhas cartas que não recebeste. - Porquê? Então mataram-na! - Já não vive há muitos anos o cirurgião que a tratou; eu saí daqui há trinta e cinco e nunca mais o vi; se ele vivesse, poderia ajudar-me a recordar. **Espera lá...** Como a velhice nos varre tudo da memória! Ah! Uma circunstância... o aparecimento de uma criança no rio... - O quê? - Espera, António, não me quebres o fio das recordações. Gonçalves Penha tapou a cara com as mãos, curvou-se bamboando a cabeça, ergueu-a com ímpeto, e disse: - Parece que vejo reviver o passado... Olha, Queirós, na mesma noite em que essa rapariga apareceu moribunda no rio, um homem que andava à pesca encontrou uma criança. (Corpus do Português: Maria Moisés, de Camilo Castelo Branco, 1876)

No trecho “[...] se ele vivesse, poderia ajudar-me a recordar. Espera lá... Como a velhice nos varre tudo da memória! Ah! Uma circunstância... o aparecimento de uma criança no rio... - O quê? - Espera, António, não me quebres o fio das recordações.”, as expressões “recordar”, “varrer da memória” e “fio das recordações” são a chave para o entendimento. Além disso, a interjeição “Ah!”, antecedendo o início de uma narrativa do passado, contribui para a ideia de que o propósito do refreamento enunciativo seja a lembrança de um evento.

No segundo grau do contexto isolado, a construção mostra-se ainda menos composicional do que a do grau anterior, pois não nos parece possível uma leitura bem definida a partir do significado das subpartes. A subparte periférica, que, em nossas análises, vem desenhando junto à subparte nuclear a trajetória *espaço > tempo > discurso*, nos parece mais abstrata nesse estágio. É natural a associação do conteúdo de refreamento, sobretudo, à subparte nuclear, *espera*, devido ao maior peso semântico. Contudo, não se trata mais da significação do verbo unitário, pois sua vinculação sintático-semântica ao afixoide gera um pareamento de forma nova e conteúdo novo. Concorre para essa compreensão o uso do verbo esperar em “O quê? - Espera, António, não me quebres o fio das recordações”. Nesse trecho, o verbo é de fato utilizado para expressar pedido de que o interlocutor aguarde durante um período de tempo, isto é, até o fim das recordações do locutor. Já o uso de *espera lá* não é, ao menos diretamente, dirigido ao interlocutor, seu emprego tampouco constitui propriamente um pedido ou ordem. A microconstrução *espera lá* marca a suspensão momentânea do discurso, que tem como objetivo, nesse exemplo específico, conseguir resgatar eventos armazenados na memória. Denominamos, portanto, a microconstrução de refreador-enunciativa (RE). Em seguida, apresentamos um exemplo com *espera aí*:

(7) [...] - porque aí tinha um relacionamento natural - mas quando ela chega pra eles é pra dizer que: éh: minha casa não é boa: que não presta que eu não faço as coisas direito pra eles e não sei o quê cheia de defeito - vige Maria - a barra é pesada viu? - é uma guerra muito séria - pro meus meninos é - problema ((voz baixa)) () Doc. - como vocês vêem o problema da velhice? - áh: **espera aí** - bem: éh: áh: eu não sei eu eu não sei bem não porque - o: tipo de velho que eu tô acostumada a conviver é o velho muito dinâmico minha mae por exemplo anda de ônibus sozinha tem setente e um anos e: bota / enquanto / outro dia ela foi para uma festa de casamento - áh: éh: comigo - enquanto eu tava toda: à vontade ainda estudando sem / em cima da hora ela tava fazendo bob se ajeitando [...]. (Corpus do Português: Linguagem Falada, Recife: 279)

No trecho anterior, a microconstrução *espera aí* é utilizada para marcar o refreamento do fluxo discursivo, com o objetivo de elaborar resposta ou comentário sobre a pergunta “como vocês vêem o problema da velhice?”. No entorno da microconstrução *espera aí*, as interjeições áh, éh e as frases “eu não sei”, “eu não sei bem não” são pistas que apontam para a atividade do pensamento, numa tentativa de elaboração opinativa acerca do tema proposto.

Do mesmo modo como foi analisada a microconstrução *espera lá* no exemplo antecedente, verificamos, no último fragmento, menor composicionalidade de *espera aí* em relação ao primeiro grau do contexto isolado. Não há pedido ou ordem dirigida diretamente ao interlocutor para que esse aguarde algo, o que ocorre de fato, por meio do uso da microconstrução, é a marcação de

refreamento enunciativo. Isto é, a sinalização de que o fluxo discursivo está sendo refreado, nesse caso específico, para reflexão e elaboração de comentário.

Por meio da análise dos corpora, detectamos diferentes propósitos<sup>6</sup> para o emprego das microconstruções *espera aí* e *espera lá* em refreamento enunciativo (RE): (i) recordar-se de informações armazenadas na memória; (ii) refletir e formular resposta ou comentário; (iii) retificar o que foi dito anteriormente; (iv) redirecionar o tópico; (v) (re)tomar o turno.

#### ▪ Contexto isolado de grau três

No fragmento a seguir, apresentamos uma ocorrência em que *espera lá* foi encontrada em função marcadora discursiva refreador-argumentativa (RA):

(8) INF1 A cagarra. INF2 (...) INQ1 A cagarra é uma de noite, voa de noite. INF1 Não. A cagarra é de dia. A cagarra voa de dia. INQ1 Não, mas no mar. INF2 (...) INF1 (...) INF2 Tem umas patas assim grandes. INF1 A cagarra onde é que vai ver o peixe é de dia, não é de noite. INQ2 Sim senhora. INQ1 É de dia. Mas é uma que faz pa-pa-pa de noite. INQ2 A cagarra não é a mesma coisa. INQ1 **Espera lá**. INF2 A de noite não é esta. INF3 Gorguja. INQ1 Não... INQ2 A cagarra cá não é a mesma coisa. INF3 A gorguja é que é de noite. INF1 A cagarra é tudo à mesma. (...) Ela é que faz.. Para ver o peixe é de dia. INF3 A cagarra, a cagarra procura. A gorguja, a gorguja é de noite. INQ2 Desculpe, diga-me só uma coisa, esses que estão a voar ali por cima, são o quê? (Corpus do Português: Cordial: CLC05)

No trecho, observamos uma discussão sobre algumas características da ave marinha cagarra. O pesquisador 1 apresenta uma proposição, declarando que a cagarra é uma ave que voa durante a noite: “A cagarra é uma de noite, voa de noite”. Em seguida, o informante 1 se posiciona contrariamente, refutando a afirmação: “Não. A cagarra é de dia. A cagarra voa de dia”. O pesquisador 1, então, justifica-se: “Não, mas no mar [...] É de dia. Mas é uma que faz pa-pa-pa de noite”. Após a justificação, é o pesquisador 2 que se manifesta em desacordo: “A cagarra não é a mesma coisa”. Diante de nova refutação, pesquisador 1 emprega a construção refreador-argumentativa: “Espera lá” e, posteriormente, discorda da afirmação de que se tratava da ave gorguja e não da cagarra. Embora observemos claramente dois elementos do mecanismo argumentativo, a proposição (asserção sobre fenômeno do mundo) e alegação (discussão a partir da tomada de posição), não verificamos, de forma tão desenvolvida, a persuasão (raciocínio convincente, por meio do qual se prova a posição adotada na alegação). Tal fato pode ser justificado devido à atuação de muitos interlocutores, o que propicia interrupção e sobreposição de falas não captadas. Apesar de ser esse um exemplo não prototípico, entendemos que a construção *espera lá* é empregada em posição intra-argumentativa no intuito de refrear a argumentação do interlocutor, marcando a posição do enunciadador e apoiando sua alegação. Passemos ao próximo exemplo com *espera aí*:

(9) - [...] mas desde que esses meios de comunicação sejam po-li-ci-a-dos, policiados pelo governo e passem a divulgar coisas válidas, coisas boas, então é muito válido.- ah até onde todo policiamento não seria uma violência? - então você diria você então vai achar que que a liberdade absoluta é que é desejável? - não, pelo contrário, se eu tô me queixando de que, de que... - ah o excesso de liberdade no mundo tá provocando provocando a difusão de tudo que não presta. - **perai** isso não é verdade, isso é besteira, isso é besteira. - não, não sei de nada. Me perguntando tudo é válido sim, não é válido nada, sobretudo a violência. Violência é você fazer comunicar aquilo que não presta. "Olho para o mundo e por isso - isso aí é que é violência - cada vez me sinto mais solitário e aflito". - não, eu cada vez acredito mais. - não sei não sei pra onde é que nós vamos. (Corpus do Português: Linguagem Falada, Recife: 5)

No fragmento, o enunciadador apresenta uma proposição (tese): “o excesso de liberdade no mundo está provocando a difusão de tudo o que não presta”. Seu interlocutor emprega a construção refreador-argumentativa “perai” para refrear a argumentação alheia ao mesmo tempo em que marca a sua posição diante da proposição apresentada: “isso não é verdade, isso é besteira, isso é besteira”. O

<sup>6</sup> Na pesquisa de mestrado, apresentada em Rosa (2012), observamos alguns dos citados propósitos funcionais. No entanto, o aprofundamento nas investigações aliado à aplicação da abordagem de Charaudeau (1992) sobre modos de organização discursiva conduziram-no ao atual refinamento classificatório. Assim, o uso de *espera aí* e *espera lá* para realizar atividades de recordação, formulação, retificação, redirecionamento e (re)tomada enquadram-se na subfunção de refreamento enunciativo (em MOD enunciativo) ao passo que os fins de encadeamento lógico e contra-argumentação conformam-se à subfunção de refreamento argumentativo (em MOD argumentativo).

expositor da proposição inicia, então, sua justificação valendo-se de alguns elementos persuasivos: “Me perguntando tudo é válido, sim, não é válido nada, sobretudo a violência. Violência é você fazer comunicar aquilo que não presta. ‘Olho para o mundo e por isso - isso aí é que é violência - cada vez me sinto mais solitário e aflito””.

Entendemos que nesse último estágio da construcionalização de *espera aí* e *espera lá*, as microconstruções refreador-argumentativas perdem a composicionalidade original de tal modo que ocorre redução morfofonêmica: *espera aí* > *perai* (erosão e aglutinação) e *espera lá* > *peralá* (erosão e justaposição). No fragmento, a cantora Rita Lee emprega a construção refreador-argumentativa *peralá* para refutar a proposição implícita, decodificada a partir de ações do diretor, de que ela não tinha talento suficiente para ocupar o posto de cantora:

(10) Em toda a preocupação instrumental dos Mutantes, evidentemente, não havia lugar para uma cantora. Muito menos para uma que, no máximo, contribuía para o suporte sonoro tocando um pandeiro furado. Para Rita, restava a pantomina: mostrar as perninhas, fazer careta, balançar as cadeiras. “Eu não aguentei”, desabafa. “Chegou uma hora em que eu disse: ‘Mas **peralá** senhor diretor, eu também tenho talento’.”. (Revista Veja, 1979).

Graus	Isolado grau 1: IEE		Isolado grau 2: RE		Isolado grau 3: RA		Subtotal		Total	
	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX		
Séculos	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX	XIX	XX		
<i>espera aí</i>	-	01	-	14	-	03	-	18	18	34
<i>pera aí</i>	-	-	-	01	-	01	-	02	02	
<i>perai</i>	-	01	-	09	-	04	-	14	14	
<i>espera lá</i>	-	02	03	01	-	01	03	04	07	
Subtotal	-	04	03	25	-	09	03	38		
Total	04		28		09				41	

**Tabela 2:** Quantitativo de *espera Afix* nos graus do contexto isolado

**Fonte:** Rosa (2019, p.152)

#### ▪ Estágio de paradigmática no PB

Conforme visto na seção anterior, Diwald e Smirnova (2012) entendem por integração paradigmática o processo de estabilização de um novo signo construcionalizado que o transforma em parte integral de um paradigma. Sendo assim, a partir da construcionalização de *espera aí* e *espera lá*, ocorre estabilização dessas microconstruções no paradigma dos marcadores discursivos, formados por elementos indutores e afíxides, no PB. Como exposto no quadro a seguir, verificam-se oposições paradigmáticas, ou seja, variabilidade de significados gramaticais ou discursivo-funcionais dentro do paradigma.

Rótulo da categoria:	Marcadores discursivos			
Características formais:	Elementos indutores seguidos de afixoides em vinculação sintática			
Função:	Marcação discursiva			
Exemplos de distinções discursivo-funcionais:	Refreamento enunciativo	Refreamento argumentativo	Exortação	Chamamento de atenção
Exemplos de membros:	<i>calma aí, calma lá, espera aí, espera lá</i>	<i>alto lá, calma aí, calma lá, espera aí, espera lá</i>	<i>vamos lá</i>	<i>escuta aqui, olha aí, vê lá</i>

Quadro 2: Integração paradigmática das microconstruções *espera aí* e *espera lá*

Fonte: Rosa (2019, p. 154)

### ▪ Pós-paradigmatização

A partir do século XX, foram verificados *no corpus* usos interjetivos das microconstruções *espera aí* e *espera lá*. Nesse estágio pós-paradigmatização, constatamos a ocorrência de novas mudanças construcionais, com permanência da estrutura morfossintática da microconstrução e mudança do conteúdo semântico-pragmático. Considerando que a pesquisa da fase de pós-paradigmatização das microconstruções em foco encontra-se em andamento, optamos por i) estruturar o estágio pós-paradigmatização em dois graus de mudança: o primeiro, referente ao âmbito discursivo, o segundo referente a situações extralinguísticas; ii) realizar a exposição desta subseção por viés qualitativo, reservando a quantificação para momento futuro.

### ▪ Pós-paradigmatização de grau um

(11) “Não aceitamos ninguém da zona norte (...). Não aceitamos bicha (...). Não aceitamos garotos metidos a hippie (...). Não aceitamos ninguém abaixo de nove anos (...). Não aceitamos ninguém acima de nove anos (...). Não aceitamos garotos que estudam instrumentos musicais (...). Não aceitamos garotos com óculos (...). Não aceitamos caras que não topam nossas brincadeiras (...)”. “Poxa, **pera aí**”, eu disse, “assim todo mundo que se candidatar vai levar bola preta”. “É”, disse o Cuca, “gente paca”. “E quantos sócios o clube tem?” “Bem, até agora, eu e o Rola, que fundamos. O resto do pessoal não se enquadrou mesmo.” (Acervo digital da revista *Veja*, 1972)

(12) Quando abro o Google e procuro o que procuro, no mundo inteiro ou aqui na esquina, fico besta com os robôs que sabem tudo, encontram tudo, traduzem tudo. Traduzem, ah! **Peraí**, já vivi muito disso. Não vão tirar de mim uma atividade da qual ainda posso precisar num amanhã qualquer, ou mesmo amanhã de manhã. (Acervo digital da revista *Veja*, 2009)

Em ambos os exemplos, os construtos são considerados interjeições aplicadas ao âmbito discursivo que marcam o estado emocional dos enunciadorees diante de um tópico, seja produzido pelo interlocutor ou pelo próprio enunciador. Temos verificado que uma das marcas do uso interjetivo é a presença de outras interjeições no entorno linguístico. Nos dois exemplos anteriores, observamos o emprego das interjeições *poxa* e *ah*, que atuam, respectivamente, como reforço na manifestação de surpresa/espanto e indignação. Também contribuem para expressar tais manifestações da emoção marcas gráficas, como o ponto exclamativo em *Ah! Peraí*. Sendo assim, consideramos tais construtos como marcadores discursivos interjetivos sintomáticos. Até o presente momento, não foram encontrados no corpus construtos de *espera lá* em função interjetiva discursiva.

### ▪ Pós-paradigmatização de grau dois

(13) Disse um – Quer me fazer um imenso favor?

Disse o outro – Amigos são pressas horas.

Disse um – Então me troca aí essa nota de dez?

Disse o outro – Taqui velho. Taqui.

Disse um – **Peralá**. Você me trocou a nota de dez por três de cinco!

Disse o outro – Ué, por duas de cinco não era favor nenhum.

(Acervo digital da revista *Veja*, 1969)

No dado anterior, observamos o uso da expressão interjetiva na manifestação de surpresa diante de uma cena inesperada: o interlocutor havia trocado uma nota de dez por três de cinco e não por duas de cinco como previa o solicitante. O uso do construto *peralá* está relacionado à situação, ou seja, à cena em que as notas de dinheiro são entregues. Nesse caso, o personagem que pede para trocar dinheiro surpreende-se e reage não ao que lhe é dito, mas ao que lhe é mostrado. Levando em conta que o emprego do construto *peralá* exprime surpresa e aplica-se a situação extralinguística, o classificamos como interjeição sintomática de situação.

(14) Ontem eu olhei e disse assim: **espera aí**, eu acho que errei de porta, deve haver um circo em Brasília e eu entrei no circo, ao invés de entrar no plenário. Exatamente, foi o que eu senti. Havia gente pulando aqui na frente! Meu Deus, existe uma tribuna para que a pessoa dê a sua opinião e, embora contra a opinião dela, alguém responda do lado de lá e diga outra coisa. Mas existe uma tribuna para haver a democracia e posso dizer a V. Ex.<sup>as</sup> que nesta Casa, hoje, se confunde democracia com baderna e com uma ditadura da palavra. (Diário do Congresso Nacional, 07 de abr. de 1983).

No exemplo, o parlamentar narrador declara o seu espanto ao entrar no plenário e deparar com tamanha confusão. O início do fragmento “Ontem eu olhei e disse assim:” corrobora a ideia de que o trecho seguinte se trata de declaração sobre o que foi visto. Logo, *espera aí* é empregado para exprimir estupefação ou perplexidade diante de uma situação do âmbito biossocial, o que lhe confere a classificação de interjeição sintomática de situação.

A interjeição não é considerada pertencente a uma classe gramatical da língua, formada por elementos bem definidos, a ela circunscritos. Inclusive, dentre os tipos de interjeição apresentados na primeira seção deste artigo, estão aquelas que se originam de palavras ou expressões previamente existentes (CUNHA; CINTRA, 2008; HOUAISS, 2009). Portanto, o que licencia o uso interjetivo das microconstruções *espera aí* e *espera lá* é justamente o fato de terem, previamente, integrado um paradigma da língua e por serem exemplares produtivos dentre os marcadores discursivos refreador-argumentativos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à relação entre marcadores discursivos e interjeições, verificamos semelhanças e diferenciações. Flagramos usos das microconstruções *espera aí* e *espera lá* em função marcadora discursiva a partir do século XIX e em função interjetiva a partir do século XX. Por conta das diferenças encontradas para o uso interjetivo no estágio de pós-paradigmatização de *espera aí* e *espera lá*, propomos, inicialmente, a seguinte classificação organizacional: i) pós-paradigmatização de grau um e ii) pós-paradigmatização de grau dois. A primeira está relacionada aos usos interjetivos de *espera aí* e *espera lá* em âmbito discursivo, de modo que os construtos assim enquadrados são chamados de marcadores discursivos interjetivos. A segunda está associada aos usos interjetivos aplicados a situações extralinguísticas, sendo os construtos com tais características chamados de interjeições de situação. Em ambos os graus da pós-paradigmatização, verificamos prevalência da expressão de estados emocionais dos enunciadores. A essa função, a exemplo de Azeredo (2008), chamamos *sintomática*. No corpus, também foram verificados casos de emprego de construtos em função apelativa, contudo, as análises a esse respeito, assim como a quantificação de dados da fase de pós-paradigmatização integram agenda futura de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. de. *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BATISTA, R. de O. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Éducation, 1992.
- CORPUS DO PORTUGUÊS (2021). Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>
- CORPUS TYCHO BRAHE (2021). Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/>
- CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CUNHA, C. F. da; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- CUNHA, M. A. F. da; LACERDA, P. F. A. da C. Gramática de construções: princípios básicos e contribuições. In: OLIVEIRA, M. R. de; CEZARIO, M. M. (org.). *Funcionalismo Linguístico: vertentes e diálogos*. Niterói: UFF, 2017.
- DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. (2021). Disponível e: <https://www.congressonacional.leg.br/>
- DIEWALD, G. On some problem areas in grammaticalization theory. In: STATHI, K.; GEHWEILER, E.; KÖNIG, E. *Grammaticalization. Current Views and Issues* [Studies in Language Companion Series 119]. (ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 17–50.
- DIEWALD, G.; SMIRNOVA, E. Paradigmatic integration: the fourth stage in an expanded grammaticalization scenario. In: KRISTIN, D.; BREBAN, T.; BREMS, L.; MORTELMANS, T. (ed.). *Grammaticalization and Language Change*. New reflections, [SLCS 130]. Amsterdam: Benjamins, 2012. p. 111-133.
- GOLDBERG, A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GRUPO DE ESTUDOS DISCURSO & GRAMÁTICA. Disponível em: <https://discursoegramaticablog.wordpress.com/>. Acesso em: 27 de jun. 2019.
- HEINE, B. ; KALTENBÖCK, G.; KUTEVA, T. On the rise of discourse markers. *Researchgate*. Preprint, June, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>. Acesso em: 27 de jun. 2019.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- LANGACKER, R. W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.

LEHMANN, C. *Thoughts on Grammaticalization*. 2nd revised ed. [ASSidUE 9]. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität, 2002.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. de O. e; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do Português Falado* – v. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 21-94.

ROSA, F. S. da L. *A mesoconstrução marcadora discursiva refreador-argumentativa: uma análise cognitivo-funcional*. 216 fls. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

ROSA, F. S. L. *As expressões espera aí e espera lá na perspectiva da gramaticalização*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VEJA. Acervo Digital da revista Veja (2021). Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>.



Recebido em 24/01//2021. Aceito em 05/05/2021.