

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 70 – jan.-jun. 2026 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

*“As armas e padrões portugueses
postos em África, e em Ásia, e em
tantas mil ilhas fora da repartição
das três partes da terra, materiaes
sam, e pode-as o tempo gastar: porém
nã gastará doutrina, costumes,
linguagem, que os portugueses
nestas terras leixarem.”*

(JOÃO DE BARROS, *Diálogo em Louvor
da Nossa Linguagem*)



N.º 70 – jan.-jun. 2026 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO

Fundado em 10 de setembro de 1868

DIRETORIA EXECUTIVA 2021-2024

Presidente:	Francisco Gomes da Costa
Vice-Presidente Administrativo:	Henrique Loureiro Monteiro
Vice-Presidente de Administração e Patrimônio:	Carlos Eurico Soares Félix
Vice-Presidente de Finanças:	Joaquim Manuel Esparteiro Lopes da Costa
Vice-Presidente Corporativo:	José Manuel Matos Nicolau

CONSELHO CONSULTIVO

Arménio Santiago Cardoso	João Roque Rangel de Araújo
Carlos Francisco Moura	Manuel José Vieira
Castelar de Carvalho	Maria Lêda de Moraes Chini
Claudio Cezar Henriques	Nilda Santos Cabral
Francisco José Magalhães Ferreira	Ricardo Emmanuel Vieira Coelho
Gilda da Conceição Santos	Ricardo Stavola Cavaliere
Ida Maria dos Santos Alves	Rita de Cassia B.C. M. dos Reis

MESA DA ASSEMBLEIA GERAL

Presidente:	Flávio Alves Martins
Vice-Presidente:	José Antônio de Almeida Sampaio
1.º Secretário:	Paulo Marcos Dias Morgado
2.º Secretário:	Agostinho da Rocha Ferreira dos Santos

CONSELHO FISCAL

Efetivos:	Suplentes:
Antônio da Silva Correia	Eduardo Artur Neves Moreira
Ângelo Leite Horto	Alcides Martins
Carlos Jorge Airosa Branco	Rodrigo Gomes da Costa

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: Antônio Gomes da Costa (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Arno Wehling

CONFLUÊNCIA

REVISTA DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa
Antônio Basílio Rodrigues

CONSELHO CONSULTIVO

Amaury de Sá e Albuquerque
André Nemi Conforte
Carlos Eduardo Falcão Uchôa
Fernando Ozorio Rodrigues
José Pereira de Andrade
Nilda Santos Cabral
Ricardo Cavaliere

CONFLUÊNCIA

Diretor: Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Gonçalves Barbosa (Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Bernard Colombat (Universidade Paris 7 - Denis Diderot)
Carlos da Costa Assunção (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Carlos Eduardo Falcão Uchôa (Universidade Federal Fluminense e Liceu Literário Português)
Claudio Cezar Henriques (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Dante Lucchesi (Universidade Federal da Bahia)
Eberhard Gärtner (Universidade de Leipzig)
Gerda Haßler (Universidade de Potsdam)
José Carlos de Azeredo (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Leonor Scliar-Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina)
Manuel Gonçalves de Sá Fernandes (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Maria Cristina Salles Altman (Universidade de São Paulo)
Maria do Carmo Henríquez Salido (Universidade de Vigo)
Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora)
Marli Quadros Leite (Universidade de São Paulo)
Miguel Ángel Esparza Torres (Universidade Rey Juan Carlos)
Myriam Benarroch (Universidade de Paris-Sorbonne)
Neusa Oliveira Bastos (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)
Pierre Swiggers (Universidade Católica de Louvain)
Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
Telmo Verdelho (Universidade de Aveiro)
Volker Noll (Universidade de Münster)
Wolf Dietrich (Universidade de Münster)

Diagramação: Diniz Gomes dos Santos

Endereço para correspondência:

Rua Pereira da Silva n.º 322, Rio de Janeiro, RJ, CEP 22.221-140
E-mail: confluencia@liceuliterario.org.br
URL: revistaconfluencia.org.br

Os textos publicados são da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação.....	7

‣ *Ricardo Cavaliere*

Artigos

Bora pesquisar padrões de uso convidativo do português contemporâneo do Brasil?	9

‣ *Mariangela Rios de Oliveira, José Jorge Gomes de Sá*

A manipulação em discurso político: uma análise linguístico-discursiva de visadas argumentativas em vídeo-comunicado	43

‣ *Jean Ignacio Lima, Giselle de Souza Reis Coutinho, André Marques da Silva*

Almas paralelas ou destinos divergentes? Tradução criativa e transformação narrativa nas canções de Laura Pausini.....	83

‣ *Isabella Tavares Sozza Moraes*

Construção dos verbos actiuos: uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico de José de Anchieta (1595).....	96

‣ *Leonardo Kaltner*

Aprendizagem da escrita do português como segunda língua em crianças do 1.º ciclo do Programa de Educação Bilingue na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra... 	116

‣ *Maurício Bernardo Cigarros, Maria Artur Victor Chauchane*

Contribuições da análise colexêmica distintiva para o estudo da construcionalização.....	139

‣ *Monclar Guimarães Lopes, Karen Alonso*

Caminhos e limites da abordagem sociolinguística aplicada a fenômenos discursivos: o caso da variação entre os conectores “só que” e “mas”	170

‣ *Juliana Barbosa de Segadas Vianna, Isabella Matos Rodrigues*

Campo geral de Guimarães Rosa: um exemplo de tradução mista em italiano.....	212

‣ *Raphael Salomão Khéde*

Neologia por sufixação: um estudo construcional dos formantes -nte, -ção, -izar e -ar.....	239

‣ *Julia Damascena Magnavita, Ana Maria Ribeiro de Jesus, Amanda Heiderich Marchon*

Do leitor passivo ao arquiteto de sentidos: a escola diante do desafio hipertextual.....	268

‣ *Angela Maria Rufino, Luiz Antonio Gomes Senna*

Hýle e noûs: notas sobre o impacto dos hábitos linguísticos no pensamento.....	297
‣ <i>Daniel Perico Graciano</i>	
Memes em foco: uma análise intertextual da (re)construção de sentidos	321
‣ <i>Kleiane Bezerra de Sá, Ana Paula Lima de Carvalho, Israel Victor Silvestre Nascimento, Samara Canuto Cavalcante</i>	
Verbos modais “dever” e “ter que” no português de Helvécia (BA).....	345
‣ <i>Rerisson Cavalcante, Ana Beatriz Fonseca Santos</i>	
O sentido das toadas de Bumba-meu-Boi do Maranhão: a semântica nas letras de músicas do grupo boi bem querer (Imperatriz).....	375
‣ <i>Isabel Delice Gomes Macedo, Lilian Castelo Branco de Lima</i>	
O signo linguístico: a aventura de um conceito.....	406
‣ <i>Raul de Carvalho Rocha</i>	
Pedrinho não tem história? A evolução do personagem pedrinho a partir das fontes primárias	436
‣ <i>Ana Paula Negrão Ferreira, Phablo Roberto Marchis Fachin</i>	
Práticas de leitura no ensino secundário geral em Moçambique: perspectiva de alunos ...	472
‣ <i>Brain Daniel Tachiua</i>	
Sequência didática funcionalista para trabalho com o gênero “carta de reclamação” no ensino de língua portuguesa	499
‣ <i>Givan José Ferreira dos Santos, Simone Tereza de Oliveira Ortega, Alessandra Dutra</i>	
Arquivos Brasileiros de Linguística e Filologia	
Carta de Manuel Said Ali a Joaquim Mattoso Camara Jr.	532
Resenha	
PAULA, Aldir Santos de; VITÓRIO, Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar (Orgs.) 30 anos do Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN - PPGLL/UFAL), Volume I, Estudos em variação e mudança linguística. Campinas: Pontes, 2023.	536
‣ <i>José Anilton Alves da Silva, João Carlos Paiva Xavier</i>	

APRESENTAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1521>

Neste primeiro número de 2026, em que completa 70 edições ininterruptas, a revista *Confluência* mantém seu compromisso de oferecer ao público especializado uma gama de estudos qualificados na seara linguística, com especial relevo na língua portuguesa. O tratamento teórico dos temas explorados é diversificado, fato que corrobora o amplo espectro de abordagens que vem caracterizando o perfil editorial da revista. Poderá, assim, o consulente percorrer as sendas das variadas propostas de investigação sem restringir-se necessariamente a um dado segmento teórico específico.

Para os que se dedicam à historiografia da linguística, este número oferece um documento inédito e precioso: uma carta de Manuel Said Ali a Joaquim Mattoso Camara Jr. em que o mestre petropolitano dá conta de haver lido e apreciado um estudo do grande linguista carioca sobre a regência do verbo *morar*. A carta pode e deve ser explorada como documento histórico em várias dimensões, inclusive no tocante à longevidade intelectual de Said Ali, já avançado em seus 78 anos à época em que foi escrita.

Boa leitura!

Ricardo Cavaliere

Bora pesquisar padrões de uso convidativo do português contemporâneo do Brasil?

Shall we research patterns of invitational usage in contemporary brazilian Portuguese?

Mariangela Rios de Oliveira*
José Jorge Gomes de Sá**

RESUMO

Neste artigo investigamos expressões que atuam na formulação de convite que locutores fazem a interlocutores em suas interações cotidianas em torno do constituinte *bora*. Com base no Funcionalismo aliado à abordagem construcional, na linha de Traugott e Trousdale (2013) e Traugott (2021, 2022), entre outros, assumimos que tais expressões são instâncias da construção [bora (X)] e se dispõem num *cline* de vinculação semântico-sintática, chegando à convencionalização do marcador pragmático social convidativo codificado como [bora (X)]_{MPSconvid}. A partir de contextos de uso das redes sociais *Instagram* e *X*, analisamos 405 dados que se distribuem em seis padrões convidativos, na demonstração de como o português contemporâneo do Brasil instancia a construção [bora (X)] e de como sequências menos monitoradas, mais informais e com simetria entre os interlocutores motivam tais usos.

Palavras-chave: construção convidativa, marcação pragmática, usos linguísticos, elemento *bora*.

Recebido em 13 de abril de 2025.

Aceito em 30 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1480>

* Universidade Federal Fluminense, mariangelariosdeoliveira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1474-281X>

** Colégio Pedro II, jj.professor.letras@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-3294-7546>

ABSTRACT

In this article, we investigate expressions used to formulate invitations that speakers direct to their interlocutors in everyday interactions, focusing on the constituent *bora*. Drawing on Functionalism in conjunction with a constructional approach, following the work of Traugott and Trousdale (2013) and Traugott (2021, 2022), among others, we assume that such expressions are instances of the construction [bora (X)] and are arranged along a cline of semantic-syntactic bonding, culminating in the conventionalization of a social pragmatic marker of invitation, encoded as [bora (X)]_{MPSconvid}. Based on usage contexts from the social media platforms *Instagram* and *X*, we analyze 405 occurrences distributed across six invitational patterns, illustrating how contemporary Brazilian Portuguese instantiates the [bora (X)] construction and how less monitored, more informal sequences with greater symmetry between interlocutors motivate such uses.

Keywords: Invitational construction, pragmatic marking, language use, *bora* element.

Introdução

À luz do Funcionalismo linguístico aliado à abordagem construcional da gramática, nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Hilpert (2014), entre outros, investigamos neste artigo um grupo específico de expressões convidativas integradas pelo elemento *bora*. Esse grupo apresenta distintos níveis de vinculação semântico-sintática entre seus constituintes e, em estágios mais avançados de vinculação, pode chegar à convencionalização de marcadores pragmáticos (MP) de subtipo social (MPS), como assumidos por Traugott (2021, 2022), conforme ilustramos nos exemplos a seguir. Estamos nos referindo a usos em contextos como os seguintes, extraídos, respectivamente, das redes sociais *Instagram*¹ e *X*² (antigo Twitter):

(1) Comida liberada hj!! **bora comer!!** Quero todo mundo lá! (Instagram @brunosiqueira)

1 Disponível em: <https://www.instagram.com/>

2 Disponível em: x.com

(2) Tá lindo ou não está?

Então **bora lá!** (<https://twitter.com/oficialguf/status/1615475377966653450>).

Acesso em: 22 jan. 2023).

Como podemos observar nos fragmentos (1) e (2), as expressões assinaladas atuam como uma só declaração pela qual o locutor faz convite a seu(s) interlocutor(es), em contextos marcados por informalidade, maior simetria e menor monitoramento. De acordo com Traugott e Dasher (2002), nesses usos, *bora comer* e *bora lá* atuam como mecanismos de proposição inferencial no nível pragmático-discursivo. Assim articulados, *bora comer* e *bora lá* operam um tipo de contato social por intermédio do qual o internauta propõe que seus seguidores aceitem o convite veiculado.

Partimos da hipótese de que as expressões de função convidativa em torno de *bora* no português contemporâneo do Brasil distribuem-se numa escala semântico-sintática cujo ponto de chegada é o cumprimento da marcação pragmática social de subtipo convidativo. Assim, essa escala pode variar, de acordo com o convite feito: se existe deslocamento (físico ou virtual) para um lugar específico ou se existe um pedido de atenção apenas, por exemplo; se a proposta é dirigida a um interlocutor universal ou mais individualizado; se há a presença de um ou mais interlocutores, além de outros fatores que podem impactar a vinculação de sentido e forma dos padrões pesquisados.

A fim de testarmos nossa hipótese, objetivamos levantar, descrever e analisar os padrões de uso de função convidativa no português contemporâneo do Brasil, testando seu nível de vinculação de sentido e forma em contextos específicos a partir do elemento *bora*. Nossa abordagem é sincrônica e adota o método misto, com base em Cunha Lacerda (2016), aliando o viés qualitativo e quantitativo na análise dos dados.

Em termos teóricos, pautamo-nos na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), na conjugação de pressupostos funcionalistas e construcionistas, tais como são apresentados no Brasil por Rosário (2022, 2023), Rosário e Oliveira (2016), Furtado da Cunha, Bispo e Silva (2013), entre

outros. Sob essa perspectiva, nossos objetos de análise são tomados como construções, ou seja, como pareamentos simbólicos de conteúdo e forma (Goldberg, 1995, 2006; Croft, 2001), instanciados na língua como construtos, nos termos de Traugott e Trousdale (2013).

Para dar conta de nossos propósitos, este artigo se distribui em três seções principais. Na primeira, nos dedicamos à classe dos MPS, conforme postula Traugott (2021, 2022), que os considera na perspectiva funcional-construcional; nessa seção também tecemos considerações sobre *embora*, que é o termo nuclear dos padrões de uso pesquisados em torno de *bora*. Na segunda seção, apresentamos a base teórico-metodológica que nos orienta, a partir dos pressupostos da LFCU, fundada na concepção de nossos objetos de pesquisa como instâncias de construção. A terceira seção é dedicada à análise dos dados, na qual testamos nossas hipóteses e apresentamos os resultados da investigação qualiquantitativa. Encerramos o artigo com as considerações finais a partir dos resultados obtidos, na sugestão da continuidade da pesquisa em viés histórico. Trazemos ainda a lista das referências citadas ao longo do texto.

1. Objetos de pesquisa

A fim de tratarmos de nossos objetos de pesquisa, subdividimos esta seção. Na primeira parte, nos dedicamos à ampla e híbrida classe dos MP, tal como assumida por Traugott (2021, 2022). Na segunda parte, focalizamos o termo *embora*, uma vez que se trata do constituinte central das expressões convidativas em análise.

1.1. A classe dos MP do português contemporâneo

Os MP fazem parte de uma categoria atuante no nível pragmático da língua, não tendo sido alvo de descrição e análise mais efetiva nos compêndios gramaticais. Sua definição também não é consensual, razão pela qual são

variados os rótulos que têm recebido no campo dos estudos linguísticos, como: a) *marcadores pragmáticos*, em Fraser (1988); b) *pontuantes*, em Vincent, Votre e Laforest (1993); c) *elementos discursivizados* ou *desgramaticalizados*, em Martelotta, Votre e Cezario (1996); d) *adverbiais de ligação*, em Biber et al. (1999); e) *suplementos*, em Huddleston, Pullum e Peterson (2002); f) *marcadores conversacionais*, em Ilari (2002), entre outros.

Mais recentemente, em abordagem funcional-constitucional, Traugott (2021, 2022) nomeia essa classe de MP, definindo-a como uma ampla e híbrida *categoria guarda-chuva*. Segundo a autora, trata-se de um grupo de constituintes portadores dos seguintes traços, em termos gerais: não têm valor de verdade, cumprem função procedural, são multifuncionais e intersubjetivos, estão fora do eixo sintático, apresentam mobilidade relativa, são compostos por estrutura leve e costumam ser demarcados prosodicamente.

A definição da autora vai ao encontro do que postulam Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019) para esse grupo de constituintes. Segundo os pesquisadores, trata-se de uma categoria portadora, ao menos, de quatro propriedades básicas: (a) baixa transparência semântica; (b) independência sintática; (c) especificidade prosódica; d) relacionamento de um enunciado à situação do discurso, ao papel dos interlocutores ou aos seus propósitos comunicativos.

Conforme Traugott (2021, 2022), os MP podem ser subdivididos em três grandes grupos, a partir de propriedades semântico-sintáticas mais específicas, conforme a Figura 1:

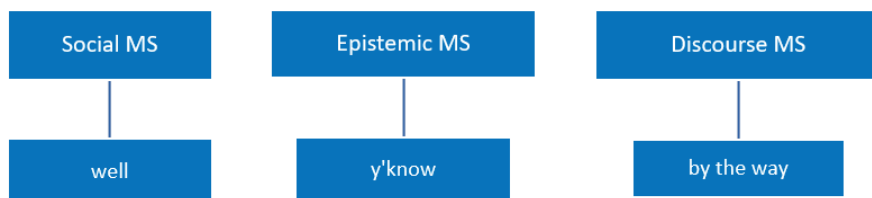


Figura 1: Taxonomia dos marcadores pragmáticos (Traugott, 2021, p. 4)

De acordo com a Figura 1, os MP se distribuem em três tipos. Os MP sociais atuam no nível da negociação de sentidos entre os interlocutores, com foco na orientação discursiva em jogo; nesse grupo, se situam os padrões de uso convidativo como os aqui analisados. O segundo subgrupo apontado pela autora articula sentido epistêmico, com atuação ao nível das crenças e atitudes veiculadas na interação. Já o terceiro conjunto fornece dicas de contextualização e instruções de processamento sobre como interpretar relacionamentos entre declarações antecedentes (D1) e subsequentes (D2).

Na Figura 2, a seguir, propomos uma correspondência entre a taxonomia de Traugott (2021), elaborada para o inglês, e o elenco de MP da língua portuguesa, tal como:

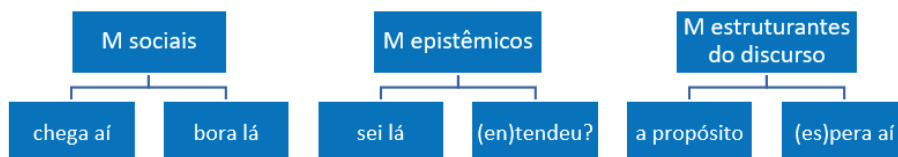


Figura 2: Taxonomia dos marcadores pragmáticos do português contemporâneo

Fonte: Elaboração própria

Como podemos constatar, a classe de MP do português é passível de classificação a partir da proposta de Traugott (2021). Os MP de tipo social convidativo são objeto de pesquisa de Fonseca (2023) e Oliveira e Fonseca (2023), por intermédio da investigação histórica de *chega aí* e *vem cá*; Sá (2024) também registra trabalho nessa área, com base nos MPS em torno de *bora*. Em relação aos MP de tipo epistêmico, *sei lá* tem sido objeto de investigação de Oliveira e Correa (2024) e Correa (2025). Quanto aos MP estruturantes do discurso, Rosa (2019), por exemplo, levanta, descreve e analisa o subgrupo dos refreadores-argumentativos, como *espera lá*, *calma aí* e *segura lá*, entre outros.

Na pesquisa brasileira, os MPS podem ser tomados como *marcadores discursivos* de tipo *basicamente interacional*, nos termos de Risso, Silva e Urbano (2015). Para os autores, esse grupo é caracterizado pela proeminência da função textual-interativa, voltada para a negociação inferencial entre os interlocutores. No caso específico de nossos objetos de pesquisa, a referida função reside precipuamente no convite que é sugerido pelo internauta e aceito ou inferido por seus seguidores, tal como ilustrado nos fragmentos (1) e (2), na parte introdutória deste artigo, e exemplificado a seguir:

(3) Eu acho que fazia tempo que não ficava tão dolorido de treino, tô só o pó. Mas **bora lá**, tentar correr (<https://twitter.com/leolinhars>. Acesso em: 30 jan. 2023).

(4) Bom dia, meus queridos! **Bora viajar**? Estaremos em São Paulo pelos próximos dias na cobertura da Copa. Coisa boa vem por aí...👀 (<https://twitter.com/lucasolivs>. Acesso em: 23 jan. 2023).

Em (3) e (4), destacam-se MPS de tipo convidativo. Trata-se de *chunks* (Bybee, 2010), como sequências de constituintes altamente vinculados em termos de conteúdo e forma, cumpridores de uma só função, ao nível pragmático-discursivo. Com *bora lá* e *bora viajar*, o locutor convida seus seguidores, como os *meus queridos*, em (4), para que aceitem sua sugestão: treinar ou malhar, em (3), e viajar, em (4). Na verdade, em (4), trata-se mais de um modo interativo e informal de dizer que o internauta estará em São Paulo do que um convite para que seus seguidores o acompanhem. De fato, nossos objetos de pesquisa não denotam um convite prototípico, um chamamento que traz o interlocutor para perto do locutor, mas um convite para que os interlocutores sigam na mesma direção da rota discursiva proposta.

1.2. A palavra *embora* no português

O termo *bora* é explicado por meio da erosão da palavra *embora*, que tem a sua origem na expressão *em + boa + hora*. Esse processo de perda estrutural e desbotamento semântico é um fenômeno comum na rota de mudança linguística, em que palavras e expressões são reelaboradas ao longo do tempo devido à frequência e à rotinização dos usos (Bybee, 2015). Segundo Hopper e Traugott (2003), trata-se de um tipo de mudança que pode ser vista como uma adaptação funcional da língua, visando atender às necessidades pragmático-discursivas dos usuários.

Coutinho (1976, p. 268) mostra a expressão latina *in bonã horã* como origem da forma *embora*. Said Ali (1971, p.189), também em perspectiva histórica, sinaliza que essa expressão latina era comumente usada com frases imperativas e optativas para indicar “um melhor momento”, como em *Que dissesse em boa hora o que lhe aprouvesse*. Silva (2009) constata que, para começar algo importante, era fundamental escolher a *boa hora*, por isso se usava com bastante frequência esta locução adverbial.

No caso de *bora*, a erosão reduz esforço articulatório e, de outra parte, preserva e enfatiza traços semânticos originários de convite e prontidão para agir, conforme prevê o subprincípio funcionalista de *persistência* de Hopper (1991), que diz respeito à manutenção de traços do significado original dos elementos linguísticos no caminho da mudança gramatical. Trata-se de um exemplo de como a língua se adapta continuamente às necessidades dos seus usuários, mantendo-se funcional. Conforme Bybee (2010), assumimos que a língua é um sistema adaptativo complexo, em que léxico e gramática estão em constante interação e ajustes, suscetíveis às demandas interativas da comunidade linguística.

Considerando que *bora* se origina da forma *embora*, trazemos o quadro a seguir, com acepções de dicionários e gramáticas a respeito do referido termo:

FERREIRA (1975, p.509)	Menciona quatro categorias gramaticais para o <i>embora</i> : advérbio, conjunção, preposição e interjeição. Também menciona o emprego como partícula de realce.
AZEREDO (2008, p.296, p.333 e 334)	Apesar de apresentar a palavra <i>embora</i> somente como conjunção adverbial, descreve as possibilidades dessa categoria de ser um transpositor formador de sintagmas.
HOUAISS (2009, p.364)	Apresenta apenas as classes advérbio e conjunção concessiva; especifica também o tipo de conjunção.
BECHARA (2009, p.327; 497)	Não trata especificamente da palavra <i>embora</i> ; apenas a cita como exemplo de conjunção adverbial e como elemento conector que inicia as orações adverbiais concessivas.
CUNHA (2010, p.240)	Apresenta as mesmas duas classes do Houaiss, porém, por ser um dicionário etimológico, menciona a origem <i>em boa hora</i> e os séculos XV e XVI como primeiras ocorrências.
ROCHA LIMA (2010, p.237)	Aborda a palavra <i>embora</i> como uma conjunção subordinativa concessiva; apesar de não mencionar outras classificações, registra a palavra <i>embora</i> com ideia de afastamento em vários exemplos ao longo da obra.
CEGALLA (2010, p.262, 289 e 291)	Assim como a maioria dos gramáticos tradicionais e adotados no ensino básico, menciona o <i>embora</i> como conjunção concessiva e como palavra denotativa, fazendo a ressalva de que esta não pertence às classes gramaticais.
MICHAELIS (2016, on-line)	Advérbio, conjunção e interjeição são as classes apresentadas. Não sinaliza a especificidade da conjunção, apesar de ficar clara a ideia de concessão através das locuções apresentadas.
NEVES (2018, p.959)	Apesar de o foco ser as orações concessivas e suas possibilidades sintático-semânticas, Neves assevera que a conjunção <i>embora</i> se mantém com as características do funcionamento dos advérbios, como, por exemplo, sua mobilidade posicional na oração.

Quadro 1: Registro de *embora* em dicionários e compêndios gramaticais
(Sá, 2024, p. 17)

A partir das aceções sumarizadas no Quadro 1, depreendemos que a palavra *embora*, erodida como *bora* nas expressões convidativa em análise

neste artigo, não preserva mais traços de valor concessivo ou de contraste, o que aponta a mudança semântico-pragmática ocorrida nestes usos. Essa mudança ocorre no movimento migratório do nível morfossintático para o nível pragmático-discursivo, uma vez que nossos objetos de pesquisa, nos padrões mais avançados de pareamentos semântico-estrutural, em que passam a funcionar como MPS, se situam fora do eixo sintático, sem valor de verdade e em prol da negociação de sentidos intersubjetivos.

Tal condição evidencia a gradiência dos usos linguísticos, como assume Bybee (2010), uma vez que convivem, no português contemporâneo do Brasil, usos mais antigos de *embora*, como o conjuntivo e o adverbial, ao lado de padrões mais recentes, como os aqui pesquisados. Consideramos a hipótese de que o uso convidativo de *bora* seja advindo de uma trajetória de mudança da expressão *vamos embora* no português, mas somente uma pesquisa histórica, na detecção de micropassos contextuais de alterações metafóricas e metonímicas, poderá atestar tal postulado, o que está fora do escopo deste artigo.

2. Fundamentos teórico-metodológicos

A base teórica que sustenta nossa pesquisa parte dos fundamentos da LFCU, na conjugação de pressupostos funcionalistas e construcionistas, como apresentados seminalmente em Traugott e Trousdale (2013). Segundo os autores, os usos linguísticos são instâncias de construções lexicais ou procedurais/gramaticais, entendidas como pareamentos simbólicos de conteúdo e forma, tal como assumido por Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), entre outros. Nesse sentido, a língua é tomada como uma rede virtual formada por construções, que se organizam de modo vertical, horizontal e transversal.

Conforme a perspectiva funcionalista da LFCU (Traugott, 2022), consideramos que as construções são convencionalizações virtuais resultantes de construcionalização, ou seja, do estabelecimento de uma nova associação

simbólica de conteúdo e forma que foi replicada na comunidade linguística de modo contínuo. Assim, as instância de uso, ou construtos, são fundamentais para que gradualmente sejam disseminadas mudanças linguísticas entre os usuários capazes de impactar a língua, forjando novas construções. De outra parte, uma vez construcionalizado, o novo pareamento passa a servir de esquema virtual a ser recrutado pelos usuários em suas interações cotidianas, podendo incrementar tanto sua produtividade *type* (do padrão esquemático) ou *token* (do construto), nos termos de Bybee (2007).

Com base na LFCU, podemos considerar que nossos objetos de pesquisa integram um esquema maior de função convidativa, codificado como [bora (X)]_{convid}. Nessa codificação, os colchetes indicam que se trata de um todo de conteúdo e forma unido simbolicamente, formado por uma subparte fixa, o termo *bora*, e uma subparte aberta X, ou *slot*, em que os parênteses significam que X pode ou não ser preenchido. À direita, o esquema recebe, em subscrito, a codificação de sua função, qual seja, a da expressão de um convite. Nos pareamentos mais vinculados, como demonstramos na seção de análise deste artigo, chegamos à convencionalização de um novo membro da classe dos MP, codificado como [bora (X)]_{MPSconvid}.

Aplicados os fatores construcionais formulados por Traugott e Trousdale (2013), podemos considerar que [bora (X)]_{convid} é uma construção parcialmente esquemática, pois tem uma subparte fixa (*bora*) e outra aberta (X). Em termos de composicionalidade, consideramos que esta é relativa, uma vez que ambas as subpartes ainda conservam traços de sua categoria fonte (Hopper, 1991): *bora* é responsável pelo sentido mais básico de convite e X indica a rota ou a direção da proposta, que pode ser mais ou menos metafórica. Com relação ao terceiro fator construcional, assumimos que [bora (X)]_{convid} é uma construção de produtividade *token* parcial, a depender das propriedades pragmático-discursivas dos ambientes de interação, uma vez que sua instanciação é motivada por contextos mais informais, menos monitorados e com maior simetria entre os interlocutores, como ilustramos nos dados de (1) a (4) das seções anteriores; em termos de produtividade *type*,

observamos também ser relativa, pois o preenchimento do *slot* X pode ser feito por intermédio de elementos distintos, como em:

(5) Flamenguista sendo flamenguista, **bora ??**

Só vou seguir quem me seguir !! (instagram @calebitosan).

(6) Saiu vídeo novo no canal!

Descobrimos a luz intra-aglomerado mais distante já medida!

Bora sentir? (<https://x.com/stephanevw>. Acesso em: 14 jan. 2024).

(7) O @petrodriguess está ao vivo trabalhando!

Bora lá dar um alô para ele? (<https://x.com/D20CultureBR>. Acesso em: 28 jun. 2023).

Como podemos observar, os construtos ilustrados de (5) a (7) instanciam [bora (X)]_{convid} com distinções em relação ao *slot* X. Em (5), a microconstrução [bora] sintetiza o convite do locutor flamenguista para que somente o sigam os que torçam pelo mesmo time. Já em (6), o internauta propõe que seus interlocutores descubram a sensação da “luz intra-aglomerado mais distante já medida!” por intermédio da instanciamento da microconstrução [bora sentir], em que X é preenchido por verbo perceptivo, na expressão de um convite que aponta para ação mais abstrata ou sensória. No que se refere a (7), o *slot* X tem peso maior, tanto em termos de conteúdo quanto de forma; por intermédio do construto *bora lá dar um alô para ele?*, o internauta se dirige a seus seguidores com uma proposta mais específica e objetiva; trata-se de um tipo de declaração maior, tanto em termos do convite feito quanto em termos da estruturação em que é veiculada. Na próxima seção, em que analisamos os dados pesquisados, discutimos o impacto do peso de X no nível de vinculação semântico-sintática do esquema convidativo [bora (X)] e mesmo se, no caso de dados como (7), é possível apontar a função de MPS.

Traugott e Trousdale (2013) também mencionam três fatores a partir dos quais é possível classificar as construções da rede linguística. Rosário e Oliveira (2016) associam tais fatores à gramática do português e os ilustram com base em esquemas desta língua. Levando em conta os fatores referidos, podemos classificar [bora (X)]_{convid} como um esquema: a) complexo, uma vez que é formado por duas subpartes (*bora* e X); b) de especificidade intermediária, pois somente uma das duas subpartes é totalmente preenchida e fixa (*bora*); c) de sentido mais procedural quando atua como MPS, pois passa a funcionar no nível pragmático-discursivo, fora do eixo sintático estrito.

De acordo com a LFCU, motivações cognitivas, ao lado das estruturais e das pragmático-discursivas, impactam os usos linguísticos e são responsáveis pela configuração gramatical. Nesse sentido, são relevantes em nossa pesquisa três processos cognitivos de domínio geral, como referidos por Bybee (2010). De acordo com a autora, esses processos não são privativos da língua, mas estão presentes em várias esferas do comportamento humano.

O primeiro processo que nos interessa é a categorização, concernente à tendência de agrupamento de itens que guardam similaridade entre si; trata-se da classificação ou da etiquetagem de elementos que nos parecem pertencer a um mesmo grupo pelo partilhamento de traços. No caso de nossos objetos de pesquisa, a categorização é relevante para a atribuição da função de MPS a alguns dos padrões de uso em análise, uma vez que, segundo a perspectiva da LFCU, as categorias são prototípicas e não aristotélicas. Tal postulado permite a consideração de membros portadores de maior número de traços categoriais, portanto, mais próximos ao eixo central da categoria, enquanto outros membros podem se situar de modo marginal na categoria ou mesmo fora da categoria, dado que são destituídos de alguns ou muitos desses traços. Assim, por exemplo, levando em conta os fragmentos anteriormente ilustrados de (5) a (7), podemos indagar até que ponto ou de que forma as expressões em destaque se inserem na classe dos MPS de subfunção convidativa.

O segundo processo cognitivo relevante para nossa pesquisa é o *chunking*, ou sequenciamento. Trata-se da tendência a processar em conjunto

aquilo que nos é apresentado como um todo. Na esfera linguística, estamos nos referindo à formação de unidades semântico-sintáticas a partir de elementos que são usados em sequência reiteradamente. Esse processo tem relação direta com construcionalização, uma vez que parte do pressuposto de que repetição de padrões cria automação e convencionalização. Nesse sentido, assumimos que instâncias de $[bora(X)]_{convid}$ podem ser processadas como *chunk*, como um todo de conteúdo e forma, ainda que, como assinalamos anteriormente, guarde relativa composicionalidade interna. A depender do preenchimento do *slot* X, o nível de vinculação interna da construção, ou o *chunk*, se firma ou altera, o que permite assumir a gradiência desse processo cognitivo.

A analogização³ é o terceiro processo cognitivo relevante em nossa pesquisa. De acordo com Bybee (2010), seres humanos tendem a reproduzir padrões já convencionalizados, a agir ou a pensar de acordo com modelos disponíveis ou consolidados no trato social, com base em experiências prévias. Em termos linguísticos, a analogização diz respeito à criação de novos modos de dizer, ou de novas construções, a partir de padrões anteriormente fixados e regularizados na rede linguística. Via analogização, podemos produzir novas construções específicas ou ainda subesquemas com base em outros já disponíveis, incrementando a produtividade construcional *type*. Em termos de nossos objetos de pesquisa, consideramos que os vários tipos de possibilidade de preenchimento do *slot* X, na convencionalização de uma série de padrões a partir de um mesmo modelo, é claro exemplo de atuação da analogização.

Em termos metodológicos, constituímos nosso banco de dados por intermédio da coleta de contextos de uso nas redes sociais *Instagram* e *X*. A seleção das duas redes levou em conta as condições pragmático-discursivas mais específicas das interações nestes ambientes virtuais. Voltamo-nos para a coleta em interações que pudessem motivar instâncias de $[bora(X)]_{convid}$, na

3 No texto original, Bybee (2010) utiliza o termo *analogia*; optamos por *analogização* por considerarmos que este termo é mais compatível para a expressão do sentido processual.

consideração de que *Instagram* e *X* são ambientes pouco ou nada monitorados, veiculadores de toda sorte de conteúdos, via de regra em linguagem mais informal e com maior simetria entre os interlocutores, no caso, os internautas. De acordo com Alves (2011, p. 6), no século XXI:

Houve uma democratização e evolução de instrumentos e funcionalidades que resultaram em interatividade e participação dos usuários da internet. Tornou-se dispensável a utilização de profissionais especializados para a publicação de conteúdo digital na grande rede mundial. Desde então, pessoas comuns, com conhecimentos básicos de informática, tiveram seu espaço no mundo digital, podendo expressar seus pensamentos, conhecimentos e opiniões livremente e gratuitamente. Os internautas ganharam o poder de criar e modificar conteúdo na *web*, produzindo novos ambientes hipertextuais. Com as novas tecnologias, ocorreu a redução dos custos de produção e distribuição, resultando na apropriação dos conteúdos de mídia digital por todos os tipos de pessoas.

A declaração do autor vai ao encontro do que constata Marcuschi (2008, p. 200) acerca dos chamados *gêneros digitais* e de sua relevância como rica fonte para a pesquisa da língua em uso:

- 1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- 2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- 3) oferecem a possibilidade de rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- 4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Embasados em concepções como a dos dois autores, coletamos 422 ocorrências de páginas do *Instagram* e do *X*, no período de janeiro de 2023 a janeiro de 2024. Do total de ocorrências levantadas, 373 foram retiradas da rede *X* e 49 do *Instagram*. O maior número de dados retirados das plataforma *X* se justifica pelo fato de os registros ficarem mais acessíveis e pela possibilidade de pesquisa por meio de ferramenta de busca por datas, o

que não foi possível nas páginas do *Instagram*. Os dados foram levantados por intermédio de ferramentas de busca da palavra *bora*, podendo ou não ser seguida de elemento preenchedor do *slot* X. Do total de 422 ocorrências coletadas inicialmente, descartamos 17, pois se tratava de dados em que a palavra *bora* não expressava sentido convidativo e não era instanciada no esquema [*bora* (X)], assim, analisamos 405 dados efetivamente.

A partir da coleta geral de dados e de uma análise piloto, chegamos à fixação de seis padrões convidativos mais regulares, que nos serviram de critério para a tarefa analítica maior, a ser apresentada na próxima seção. Tais padrões se distinguem por conta do *slot* X, que pode não ser preenchido ou ser ocupado por verbo e complemento, verbo e adjunto, pronome locativo acompanhado de outro elemento ou não. A depender de cada tipo de preenchimento de X, há níveis distintos de vinculação semântico-sintática em relação à primeira subparte *bora* e, conseqüentemente, ao pertencimento de cada padrão à categoria dos MPS.

A pesquisa tem viés sincrônico, com foco no português brasileiro contemporâneo e com base em análise qualiquantitativa (Cunha Lacerda, 2016; Lopes, 2022). A adoção do método misto de pesquisa – pautado no equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa – pode trazer importantes evidências empíricas no que se refere à descrição dos objetos em foco neste artigo, em consonância com os pressupostos da LFCU. Como ressalta Cunha Lacerda, (2016, p. 88), “a análise de natureza quantitativa, quando aliada à análise qualitativa, pode contribuir para a compreensão de como as inovações que emergem no fluxo da interação se regularizam na língua”.

Como fatores de análise, partimos do tipo de preenchimento ou não do *slot* X, levando em conta o nível de *chunking* entre as subpartes *bora* e X, além da verificação das propriedades definidoras dos MP elencadas por Traugott (2022) nos seis subesquemas detectados. Consideramos ainda as propriedades discursivo-pragmáticas dos contextos de uso e o perfil dos internautas, entre outras.

3. Análise de dados

Dividimos esta seção em duas. Na primeira, nos dedicamos a cada um dos seis padrões de uso convidativo em torno de *bora* levantados nos 405 dados em análise. Na segunda seção, procedemos à discussão dos resultados, na proposição de um *cline* de vinculação semântico-sintática a partir dos seis padrões pesquisados, na aferição daqueles que constituem efetivas instanciações da construção [bora (X)]_{MPSconvid}.

3.1. Padrões convidativos a partir do constituinte *bora*

Nesta subseção, apresentamos e analisamos os seis subtipos de configuração de usos convidativos em torno do elemento *bora*. Esses padrões são apresentados seguindo a ordem do menor para maior nível de vinculação semântico-sintática, ou seja, do nível gramatical morfossintático para o nível pragmático-discursivo.

3.1.1. Padrão [bora VO]

Esse padrão é formado pelo termo *bora* seguido de verbo (V) e de seu complemento (O). Constatamos 73 ocorrências desse uso entre os 405 dados analisados. Verificamos, nesse padrão, a menor integração entre os elementos da construção [bora (X)]. Encontramos, nesse padrão, os dados mais composicionais que coletamos, em que o sentido de cada elemento é mais recuperado e em que *bora* e X se encontram menos integrados. Por outro lado, ocorre maior vinculação sintática entre os elementos constituintes do *slot* X, que é preenchido por [VO], correspondente a um predicado verbal.

Vejamos dois exemplos desse padrão:

(8) Time do Catar fraquinho demais. Equador sobrou, mas diminuiu a intensidade no segundo tempo. Podia ter ampliado o placar. Saldo de gol pode ser decisivo na disputa com o Senegal. Agora é contagem regressiva pra nossa estreia! **Bora ganhar o HEXA!** (<https://x.com/MarceloFreixo/status/1594399672789082112>)

(9) Domingo no ateliê foi lindo! Feliz demais por vcs fortalecerem nosso movimento sempre :) A partir daqui ATELIÊ ABERTO TODO DOMINGO nesse esquema, e **bora fazer arte!** (https://x.com/_gostariamos ; Acesso em: 30 jan. 2023).

O fragmento (8) se refere ao período de Copa do Mundo do Catar. O comentário foi feito pelo então deputado Marcelo Freixo acerca do primeiro jogo da Copa entre o país mandante e o Equador. O Equador venceu, mas não goleou a seleção catariana e, com isso, colocou em risco a classificação no grupo que tinha ainda a seleção de Senegal e da Holanda. A seleção brasileira estreou quatro dias depois desse jogo, o que consideramos motivar a ansiedade do locutor ao comentar sobre o tempo para a estreia da seleção brasileira. Constatamos que o convite, nesse padrão, representa uma forma de o locutor atuar sobre os interlocutores com a intenção de motivá-los rumo à vitória. Nesse contexto, o preenchimento do *slot* X por uma forma verbal transitiva coloca em evidência o propósito do locutor para o destaque em relação à expressão que completa esse verbo, usada em caixa alta na mensagem. A especificidade de deixar explícito o objetivo de conquistar o sexto título mundial motiva, portanto, o formato adotado pelo locutor, com a exclamação final: *Bora ganhar o HEXA!*

Na ocorrência (9), presume-se que o ateliê não costuma abrir aos domingos, porém, no dia especificamente relacionado à mensagem, ficou aberto e foi um sucesso. Determinou-se, então, que ficaria aberto todo o domingo a partir daquela data. Esse fato soma-se ao convite para a

participação artística por meio da construção [bora Vo]. O locutor, nesse caso, aproxima-se mais de um interlocutor específico, pois direciona-se ao grupo que compareceu ao evento. O *slot* X é preenchido pelo verbo *fazer* e pelo complemento *arte*. Verbo e complemento formam um *chunk*, fazendo com que possamos identificar dois conjuntos: [bora] e [fazer arte]. Neste caso, o dado apresenta maior composicionalidade, portanto, menor vinculação das subpartes envolvidas da construção.

3.1.2. Padrão [bora VAc]

No Padrão 2, o termo *bora* é acompanhado do *slot* X preenchido por verbo (V) acrescido de adjunto circunstancial (Ac). Levantamos 50 ocorrências desse padrão, que, tal como o anterior, exibe maior composicionalidade, uma vez que a mais estreita vinculação fica por conta de VAc, mais apartada da função convidativa exercida por *bora*. Estamos nos referindo a dados como os seguintes:

(10) Tudo pra mim é motivo pra comer. Tô feliz? Vou comer! Tô triste? Partiu comer! Saio a noite? **Bora comer depois!** (https://x.com/vividinizz_. Acesso em: 18 jan. 2023).

(11) **Bora dormir pra ansiedade ir embora e os problemas desaparecerem** (Instagram @Cavalinhodaparmalat)

No fragmento (10), o internauta expressa seu desejo meio compulsivo por comida e declara exclamativamente *Bora comer depois!* A ordenação final dessa declaração destaca o valor convidativo, ainda que seja presumidamente direcionado ao próprio locutor. Com base em Traugott e Dasher (2002), podemos dizer que se articula um tipo inferência pela qual o locutor associa a ação de comer a diferentes estados emocionais (felicidade, tristeza) e a atividades sociais (sair à noite). Tal como no primeiro padrão apresentado,

neste detectamos maior composicionalidade. Em (10), o *slot* X é preenchido por verbo acompanhado do circunstanciador temporal *depois*. Essa ordenação sintática motiva a identificação de dois *chunks*: [bora comer] e [depois].

Tal como (10), em (11) o internauta parece convidar a si mesmo para dormir, num tipo de expressão motivacional que é partilhada entre seus seguidores. Nesse fragmento, a identificação de dois *chunks* tende a ser mais evidente, por conta do maior peso semântico-sintático da subparte Ac. Assim, temos [bora dormir] e [pra ansiedade ir embora e os problemas desaparecerem].

3.1.3. Padrão [bora lá Y]

Nesse padrão foram classificados 132 dados, entre os 405 de nosso *corpus*. Trata-se do grupo mais produtivo entre os seis detectados. Nos contextos de uso levantados desse tipo de formação, o esquema maior convidativo [bora (X)] tem o *slot* X preenchido com o locativo *lá* seguido de verbo ou adjunto circunstancial, tendo o locativo *lá* maior vínculo com *bora* ou com o constituinte subsequente.

[bora lá Y] apresenta certa autonomia sintática, porém sem constituir ainda a prototípica MPS_{convid} [bora (X)], uma vez que se trata de uma expressão mais pesada que traz o locativo *lá* atuando em prol de relações dêiticas ou anafóricas. Nas instanciações de [bora lá Y], o locativo pode projetar deslocamento físico ou virtual, reorientando atitude, direção ou pensamento. O convite é marcado por incentivo, na direção a um espaço de encontro. Assim como nos padrões anteriores, mantém-se o nível mais avançado de intersubjetividade, visto que o contexto de uso costuma ser marcado por modalizadores ou expressões de convencimento para persuadir o interlocutor, como em:

(12) Brilhe como o sol... 🌞🌟

Seja luz na vida de alguém Porque hoje e sempre é dia de ser feliz... **Bora lá sorrir?** (<https://twitter.com/NicarineNi>. Acesso em: 30 jun. 2023)

A expressão destacada em (12) possibilita mais de uma leitura em termos de vinculação entre os elementos. *Bora lá sorrir?* é um arranjo ambíguo em que podemos identificar segmentações como [bora lá] [sorrir] ou [bora [lá] sorrir].

Em relação aos dois padrões anteriores, constatamos menor composicionalidade em (12). O fato de se fazer um convite por intermédio de uma interrogação no final do enunciado corrobora para o maior *chunk* de *bora lá*. Essa expressão convidativa funciona como uma proposta de chamada, em sequência injuntiva antecedida por verbo no imperativo (*seja, brilhe*).

Começamos, assim, a detectar em contextos como esse o uso de *bora lá* com algumas propriedades da categoria dos MPS, tal como no dado a seguir, que licencia duas possibilidades de vinculação: [bora lá] [dar um alô para ele] ou [bora [lá] dar um alô para ele]:

(13) O @petrodriguess está ao vivo trabalhando!

Bora lá dar um alô para ele? (<https://x.com/D20CultureBR>. Acesso em: 28 jun. 2023).

3.1.4. Padrão [bora V]

Nesse padrão, já estamos diante da construção MPS_{convid} [bora (X)], cujo *slot* é preenchido por elemento verbal, sem complementizador ou circunstanciador, o que acaba por promover a maior vinculação, em termos de sentido e forma, das subpartes *bora* e V. Assim, verificamos que a composicionalidade desse pareamento é menor, firmando-se um *chunk* na função pragmático-discursiva de convite.

Ainda que a produtividade de [bora V]_{MPSconvid} não seja muito significativa, perfazendo somente 43 dos 405 dados em análise, trata-se de instanciações relevantes como membros mais efetivos da classe dos MP do português.

Estamos nos referindo a usos como:

(14) a empresa V tattoo está on e de endereço novo, aguardem os novos flashes e quem quiser fazer orçamento só chegar no (96) 98111-1841 **BORA TATUAR!!!**
(@iilustrav)

(15) **Bora rir**, pq chorar entope o nariz (<https://x.com/teka11960325> ; Acesso em: 17 jan. 2024).

No fragmento (14), temos uma publicação que anuncia uma empresa de tatuagem e que se dirige ao público alvo com o convite para o serviço. A instanciação, em caixa alta e acompanhada de três pontos de exclamação, destaca para os internautas a proposta da empresa V tattoo. **BORA TATUAR!!!!** é instanciada na parte final da publicação e dissociada do restante do texto, como um apelo para que os leitores aceitem a proposta veiculada.

Em (15), *bora rir* se situa em posição inicial do *tweet*, num tipo de arranjo altamente vinculado e descolado do segmento subsequente. O MPS_{convid} incentiva os internautas, de forma irônica, a ter uma postura positiva e bem humorada em relação à vida e aos acontecimentos. Observamos, em ambas as postagens, que se trata de sequências marcadas por informalidade e certa intimidade, num estilo distenso que aproxima os interlocutores.

Em seções anteriores deste artigo, nos exemplos (1), (4) e (6), temos instanciações do mesmo padrão, ilustradas nas microconstruções [bora comer], [bora viajar] e [bora sentir], respectivamente.

3.1.5. Padrão [bora lá]

Esse padrão tem o *slot* X preenchido exclusivamente pelo locativo *lá*, perfazendo 75 dos 405 dados investigados. Constatamos que, ainda que o locativo *lá* possa ter papel fórico, tende a atuar mais fortemente vinculado a *bora*, na expressão de uma só unidade de conteúdo e forma. Assim, as subpartes *bora* e *lá* passam a funcionar conjuntamente na expressão de sentido convidativo como instâncias do subtipo esquemático [bora lá]_{MPSconvid}, conforme ilustramos a seguir:

(16) Hey tio vc! Vai na feira de adoção de gatos no reserva cultural nos conhecer e curtir muita moda, gastronomia e show? **Bora lá!** (Instagram @bichineosbichineos)

(17) “A sua energia chega antes de suas palavras. Não adianta falar bonito e não ter boas intenções.”

Que seja um dia cheio de coisas boas e energia positiva!

Bora lá 😊?

Façamos todos um bom dia!

Força sempre! (<https://x.com/RegisSouza13BH>. Acesso em: 29 jun. 2023).

O fragmento destacado em (16) tem sentido convidativo, pois corresponde a uma resposta/convite à pergunta feita pelo locutor ao interlocutor, chamado *tio*, para conhecer a feira de adoção e apreciar as atividades do lugar. O locutor interage com esse interlocutor genérico, visto que qualquer pessoa que tenha interesse em adoção de animais pode atender pelo vocativo carinhoso e genérico *Hey tio vc!*. O locativo *lá*, nesse caso, aponta anaforicamente para um espaço específico referido no texto, a feira de adoção, um *lôcus* concreto, o que concorre para a relativa composicionalidade de *bora lá*. A instanciamento da construção convidativa [bora lá] nesse fragmento é feita em posição final, posposta à pergunta do internauta, no tipo de ordenação mais produtiva desse

padrão. Com base em Traugott e Dasher (2002), verificamos o desejo do locutor em atuar sobre o interlocutor, dirigindo-se genericamente a todos os que leem o *post* publicado e que têm interesse no tema do evento, envolvendo-os no jogo interacional.

Já em (17) o chunk *bora lá* é maior, uma vez que o pronome *lá* é multifuncional. Em perspectiva anafórica, o item retoma o referente temporal *um dia cheio de coisas boas e energia positiva*; em termos catafóricos, pode se referir a *um bom dia*.

Como podemos observar em ambos os fragmentos, há muitas marcas de intersubjetividade, próprias de sequências injuntivas. Vocativos, verbos no imperativo, interrogações e exclamações, emojis, entre outros recursos, atuam, junto a *bora lá*, como estratégias de persuasão e convencimento. Esse mesmo tipo de orientação pragmático-discursiva constatamos também em dois dados comentados anteriormente neste artigo a partir da instanciação de [bora lá]_{MPSconvid}: os de número (2) e número (3).

3.1.6. Padrão [bora]

Verificamos que [bora], principalmente por não ter a presença de uma estrutura complexa subsequente a preencher o *slot* X, contempla de modo mais pleno as propriedades dos MPS apontadas por Traugott (2021, 2022), bem como os quatro traços referidos por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019) para essa categoria. Nos termos desses autores, os MP são constituintes não veiculadores de valor de verdade, estão apartados do eixo sintático e demarcamos prosodicamente, constituem estruturas leves e atuam a serviço da negociação de sentidos inferenciais, ao nível pragmático-discursivo.

Dos 405 dados sob pesquisa, em 32 ocorrências levantamos instanciações do MPS_{convid} [bora], o que indica a baixa produtividade desse padrão, não chegando a constituir 10% do total. Nessas 32 instanciações de [bora]MPS_{convid}, observamos que o não preenchimento do *slot* X é motivado

também pela tipologia injuntiva, que visa a agir sobre o interlocutor, no convite a que tome alguma atitude ou faça algum procedimento.

A instanciação do MPS_{convid} [bora] destaca o valor convidativo, sintetizando a proposta veiculada pelo locutor, como em:

(18) Um ciclo vai se encerrando, mas tem outro prontinho para começar. **Bora?**
(Instagram @quesejapuro)

(19) Certeza que ela amou, @araketu! Que delícia de som, que música boa pra dançar!

Bora, aumenta o som, arreda os móveis e vem com a gente! Se joga na onda do amor!

(https://x.com/Engaja_Gabi. Acesso em: 28 jan. 2023).

Podemos constatar que os termos destacados em (18) e (19) contemplam os traços definidores da classe dos MPS, de acordo com os autores referidos anteriormente. Em (18), o MPS_{convid} [bora] é instanciado ao final da declaração do internauta, sintetizando o convite para que seus seguidores valorizem uma nova fase da vida, no partilhamento da expectativa positiva acerca de um novo ciclo. No fragmento (19), o convite é menos abstrato, uma vez que se refere à proposta para uma dança; após a instanciação do convite inicial a partir de *bora*, o internauta orienta seus seguidores para o que deve ser feito: *aumenta o som, arreda os móveis e vem com a gente! Se joga na onda do amor!*

Em ambos os dados, a instanciação de [bora]_{MPSconvid} atua em prol do convite para o partilhamento de pontos de vista, crenças ou atitudes. Trata-se de usos ao nível pragmático, fora do eixo sintático, cuja função é a persuasão, na composição de sequências injuntivas, informais e simétricas. Os mesmos traços aqui atribuídos ao padrão [bora] são detectados também no fragmento (5), comentado em seção anterior deste capítulo.

3.2. Apresentação e discussão dos resultados gerais

Trazemos nesta subseção a síntese dos resultados obtidos, refletindo sobre os mesmos na perspectiva da LFCU. O primeiro resultado é de viés quantitativo, com a distribuição dos 405 dados sob análise pelos seis padrões especificados em 3.1:

Padrão 1	[bora VO]	73
Padrão 2	[bora VAc]	50
Padrão 3	[bora lá Y]	132
Padrão 4	[bora V]	43
Padrão 5	[bora lá/]	75
Padrão 6	[bora]	32

Tabela 1: Padrões convidativos a partir de *bora* (Sá, 2024, p. 44)

Os números referidos na Tabela 1 apontam que a efetiva construção [bora (X)]MPS_{convid} tem baixa produtividade nos dados em análise, o que pode indicar que se trata ainda de um padrão pouco frequente. Os tipos convidativos 1, 2 e 3, que são mais composicionais e têm o *slot* X preenchido por itens mais pesados em termos semântico-sintáticos, perfazem 255 dados entre os 405 pesquisados, enquanto os padrões 4, 5 e 6, como formações mais vinculadas, constituem 150 dados. Desse segundo contingente, o padrão menos complexo, formado somente por [bora] e que reúne o maior número de propriedades dos MPS_{convid}, tem o menor número de dados, com somente 32 registros.

A produtividade dos seis padrões, aliada à consideração dos distintos níveis de vinculação de conteúdo e forma que apresentam, nos permite postular o seguinte *cline*, sintetizado na Tabela 2:

PADRÕES	Nível sintático-gramatical	Nível intermediário	Nível pragmático-discursivo
	[bora Vo] [bora VAc] [bora lá Y]	[bora V] [bora lá]	[bora]
	Total: 255	Total: 118	Total: 32

Tabela 2: *Cline* de vinculação semântico-sintática dos padrões convidativos a partir de *bora* (adaptado de Sá, 2024, p. 73)

A Tabela 2 apresenta os seis padrões da construção [bora (X)]_{convid} distribuídos no *cline* gramatical que vai da sintaxe, no nível gramatical mais estrito, à pragmática, no nível discursivo, fora do eixo sintático. Em todas as seis formações, há a veiculação de convite do locutor a seu(s) interlocutor(es), porém esse sentido é expresso sob configurações distintas. Essa tabela revela também a gradiência do português e a emergência gramatical, como referidas por Bybee (2010), uma vez que flagra o item *bora* em padrões de uso distintos convivendo na contemporaneidade.

Levando em conta as propriedades dos MP apontadas por Traugott (2021, 2022) e os traços identificados por Heine, Kaltenböck e Kuteva (2019), verificamos que: a) os padrões 1, 2 e 3 não portam tais propriedades, assumindo funções mais ao nível gramatical *stricto sensu*; b) os padrões 4 e 5 apresentam alguns traços da categoriais dos MP, porém com relativa vinculação semântico-sintática em relação à declaração hospedeira; c) o Padrão 6 ocupa o eixo central da classe dos MP, contemplando os traços definidores desse grupo modo mais efetivo. Tal condição destaca, portanto, a prototipicidade categorial assumida pela LFCU, demonstrando que nossos

objetos de pesquisa podem ou não se vincular à classe dos MP, e, caso se vinculem, podem ocupar seu eixo central ou se localizar marginalmente aí.

As tabelas 1 e 2 apontam ainda os distintos graus de vinculação semântico-sintática dos seis padrões pesquisados, ou seja, seus níveis de *chunking*, como assume Bybee (2010). Assim, consideramos que: a) nos padrões 1, 2 e 3 a vinculação de *bora* à subparte X é menor, uma vez que esta é mais pesada, no conteúdo e na estrutura, o que a faz assumir maior autonomia; b) nas formações 4 e 5 o pareamento entre *bora* e X é maior, uma vez que a segunda subparte é preenchida por um só constituinte; neste conjunto, constatamos que [bora lá] é um agrupamento mais vinculado ainda em relação a [bora V], por conta de *lá* ser um item leve, monossilábico e pronominal; c) no Padrão 6 a função MP é cumprida somente pelo constituinte *bora*, demonstrando sua multifuncionalidade e sintetizando a função MPS convidativa.

A distribuição das expressões convidativas pesquisadas em seis padrões destaca ainda o processo cognitivo de analogização, demonstrando a produtividade *type* do esquema convidativo [bora (X)]. O fato de que formações menos vinculadas entre si, como os padrões 1, 2 e 3, terem maior produtividade *token* e se encontrarem no nível gramatical sintático pode indiciar que teríamos aí os contextos que serviram de fonte para a convencionalização dos padrões 4, 5 e 6 via analogização, porém somente uma pesquisa histórica, que investigue sincronias pretéritas a partir da análise de contextos de uso, poderá apontar micropassos de mudanças construcionais que teriam motivado esse caminho de construcionalização.

Considerações finais

Nossa pesquisa demonstra que necessidades comunicativas levam os usuários à criação de novos modos de atuar uns sobre outros via inferências sugeridas, como assumem Traugott e Dasher (2002), tal como na formulação de convites. Trata-se de propostas para deslocamentos físicos ou abstratos,

para partilhamento de pontos de vista ou crenças, forjadas em ambientes pragmático-discursivos marcados por informalidade, simetria entre os interlocutores e reduzido monitoramento. Desses contextos, emergem e se fixam padrões mais ou menos convencionais, alguns dos quais vão derivar em mudanças linguísticas que ampliam a classe dos MPS da língua.

O levantamento e a análise dos padrões de uso convidativo a partir do elemento *bora* no português contemporâneo do Brasil apontam seis formações específicas instanciadas com base no esquema [bora (X)]. Tais formações revelam níveis distintos de vinculação semântico-sintática entre as duas subpartes que integram o referido esquema, a partir do tipo de preenchimento do *slot* X. Essas seis formações se distribuem distintamente na gramática do português, estabelecendo-se um cline de derivação que vai dos padrões mais sintáticos (1, 2 e 3), aos intermediários (4 e 5) e chegando ao efetivamente pragmático-discursivos (6). Constatamos que os três últimos (4, 5 e 6) atestam a mudança linguística, na convencionalização de novos membros da classe dos MPS_{convid}. Assim, os 405 dados sob análise, de acordo com Bybee (2010), atestam ainda a gradiência dos usos linguísticos e a atuação dos processos cognitivos de categorização, *chunking* e analogização.

Em termos construcionais, conforme Traugott e Trousdale, 2013, constatamos que os seis padrões de uso convidativo têm sua produtividade distribuída relativamente entre formações mais ou menos vinculadas, tendo o Padrão 6 menor frequência, o que permite hipotetizar ser [bora]MPS_{convid} uma construcionalização mais recente na língua. Com relação à esquematicidade, assumimos os seis padrões levantados como subfamílias, ou subesquemas, do esquema maior [bora (X)] de função convidativa; esses subesquemas, por sua vez, exibem distintos graus de vinculação entre as subpartes, e são dispostos num contínuo que culmina no *type* específico, ou microconstrução [bora], já efetivamente na classe dos MPS_{convid}.

Consideramos que os resultados que apresentamos neste artigo, em perspectiva sincrônica, devem ser complementados por pesquisa histórica, voltada para contextos de uso em torno da palavra *embora*. É preciso atestarmos

a rota, ou o conjunto de micropassos contextuais, que faz com que esse elemento seja recrutado na contemporaneidade para a formação de padrões convidativos produtivos e convencionalizados no português do Brasil. Trata-se de mais uma proposta na vasta agenda de pesquisa dos esquemas construcionais da língua.

Referências

ALVES, Claudio Diniz. Informação Twitosfera. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 9, n. 2, 2011.

AZEREDO, José Carlos. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BIBER, Douglas et al. **Longman grammar of spoken and written English**. Harlow, Essex: Pearson Education, 1999.

BYBEE, Joan. **Frequency of use and the organization of language**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BYBEE, Joan. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, Joan. **Language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da Língua Portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

CORREA, Cristian Matias do Nascimento. **Instanciações de [sei lá] em dois padrões construcionais do português brasileiro contemporâneo**. 209 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2025.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1976.

CROFT, William. **Radical Construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press. 2001.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ªed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA LACERDA, Patrícia Fabiane. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**. Rio de Janeiro, volume especial, p. 83-101, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FONSECA, Monique Borges Ramos. **Chega aí e vem cá: uma análise contrastiva e funcional centrada no uso**. 168 fls. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2023.

FRASER, Bruce. Types of English discourse markers. **Acta Linguistica Hungarica**, v. 38, p. 19-33, 1988.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica.; BISPO, Edvaldo Balduino; SILVA, José Romerito. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CEZARIO, Maria Maura; FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (orgs). **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2013, p. 13-40.

GOLDBERG, Adele. **Constructions: a construction approach to argument structure**. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HEINE, Bernd; KALTENBÖCK, Gunther; KUTEVA, Tania. **On the rise of discourse markers**. Researchgate. Preprint, june. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/333783353>. Acesso em: 27 de jun. 2019.

HILPERT, Martin. **Construction grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HOPPER, Paul. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. (eds.). **Approaches to grammaticalization**. Philadelphia: John Benjamins, 1991, p. 17-35.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUDDLESTON, Rodney; PULLUM, Geoffrey; PETERSON, Peter. Coordination and supplementation. In HUDDLESTON, Rodney; PULLUM, Geoffrey (eds) **The Cambridge Grammar of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, Chapter 12, 2002.

ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. 4. ed. Campinas, São Paulo: UNICAMP, v. II, 2002, p. 181-198.

LOPES, Monclar Guimarães. Procedimentos metodológicos na análise de dados sincrônicos. In: ROSÁRIO, I. C. (org.). **Introdução à Linguística Funcional centrada no uso: teoria, método e aplicação**. Niterói: EdUFF, 2022, p. 201-232.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura (orgs). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. 8ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/embora/>

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

OLIVEIRA, Mariangela Rios; CORREA, Cristian Matias do Nascimento. O chunk [sei lá] em duas construções do português contemporâneo do Brasil. **(Con)textos Linguísticos**. v.18, p.289 - 308, 2024.

OLIVEIRA, Mariangela Rios.; FONSECA, Monique Borges Ramos. O marcador discursivo ‘chega aí’: construcionalização e paradigmaticização. **Revista Linguística**, v.19, p.160-182, 2023.

RISSO, Mercedes; SILVA, Giselle de Oliveira; URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 371-482.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 48. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

ROSA, Flávia Saboya da Luz. **A mesoconstrução marcadora discursiva refreador – argumentativa: uma análise cognitivo-funcional**. 217 fls. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

ROSÁRIO, Ivo da Costa (org.). **Introdução à Linguística Funcional centrada no uso: teoria, métodos e aplicação**. Niterói: EdUFF, 2022.

ROSÁRIO, Ivo da Costa (org.). **Metodologia da pesquisa funcionalista**. Porto Velho: Ed. da EdUFRO, 2023.

ROSÁRIO, Ivo da Costa; OLIVEIRA, Mariangela Rios. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, n. 60, v. 2, p. 233-259, 2016.

SÁ, José Jorge Gomes de. **A construção convidativa [bora (X)] sob a abordagem da Linguística Funcional Centrada no Uso**. 82 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2024.

SAID ALI, Manuel. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. A constructional perspective on the rise of metatextual discourse markers. **Cadernos de Linguística**. Abralin, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2021.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Discourse structuring markers in English**. John Benjamins Publishing Company. 2022

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. 2013. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard. 2002. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press.

VINCENT, Diane; VOTRE, Sebastião Josué; LAFOREST, Marty. Grammaticalisation et postgrammaticalisation. **Langues et Linguistique**, Québec: Université Laval, 1993, n. 19.

A manipulação em discurso político: uma análise linguístico-discursiva de visadas argumentativas em vídeo-comunicado

Manipulation in political discourse: a linguistic-discursive analysis of argumentative approaches in video message

Jean Ignacio Lima*
Giselle de Souza Reis Coutinho**
André Marques da Silva***

RESUMO

Este trabalho é um estudo sobre a construção da manipulação do discurso político em contexto nacional – Brasil. Para tanto, analisam-se as estratégias linguístico-discursivas na fala do deputado Nikolas Ferreira, em parte de um vídeo-comunicado sobre a taxaço do pix no Brasil, publicado por ele mesmo na plataforma *Instagram*. A escolha deste objeto de estudo se justifica pela crescente propagação de notícias falsas e conteúdos manipulados no século XXI, especialmente no cenário político, o que torna ainda mais relevante a necessidade de leituras críticas de textos, tanto orais quanto escritos, que circulam amplamente na esfera social. A análise adota uma abordagem metodológica qualitativa, investigando, por meio de sequências

Recebido em 12 de maio de 2025.

Aceito em 8 de julho de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1482>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, prof.jeanignacio@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6365-8067>

** Universidade Federal Fluminense, gisellesouzareis@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3272-2433>

*** Universidade Federal Fluminense, prof_andremarques@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-5019-8603>

discursivas, as visadas argumentativas que compõem o ato de linguagem em questão. A base teórica utilizada segue os pressupostos da Semiologia do Discurso, de Patrick Charaudeau (2019), incluindo conceitos como a semiotização do mundo, sujeitos e parceiros da linguagem, *ethos*, visada e modo argumentativo do discurso. O estudo da fala do deputado revela estratégias produtivas na construção da manipulação, destacando mecanismos como a construção da credibilidade, a captação do público, a projeção de um *ethos* favorável à sua imagem e a desqualificação do adversário. Tais elementos configuram-se como instrumentos de persuasão e influenciam como o discurso é estruturado e interpretado pelos seus receptores. Esta investigação contribui para a compreensão de como as estratégias linguístico-discursivas são utilizadas no cenário político para moldar opiniões e manipular a audiência.

Palavras-chave: Semiologia; Argumentação; Manipulação; *Ethos*.

ABSTRACT

This work is a study on the construction of political discourse manipulation in a national context – Brazil. In order to do so, it analyzes the linguistic-discursive strategies in the speech of Congressman Nikolas Ferreira, in part of a video message about the taxation of Pix in Brazil, published by him on the Instagram platform. The choice of this object of study is justified by the growing spread of fake news and manipulated content in the 21st century, especially in the political scenario, which makes the need for critical readings of texts, both oral and written, circulating widely in the social sphere even more relevant. The analysis adopts a qualitative methodological approach, investigating, through discursive sequences, the argumentative aims that constitute the act of language in question. The theoretical framework used follows the principles of Semiotics of the Discourse, as proposed by Patrick Charaudeau (2019), including concepts such as the semiotization of the world, subjects and language partners, *ethos*, aim, and argumentative mode of discourse. The study of the congressman's speech reveals productive strategies in the construction of manipulation, highlighting mechanisms such as the construction of credibility, audience engagement, projection of an *ethos* favorable to his image, and the disqualification of the opponent. These elements serve as instruments of persuasion and influence how the discourse is structured and interpreted by its recipients. This research contributes to understanding how linguistic-discursive strategies are used in the political arena to shape opinions and manipulate the audience.

Keywords: Semiotics; Argumentation; Manipulation; *Ethos*.

Primeiras palavras

Este trabalho constitui uma análise semiolinguageira sobre as estratégias linguístico-discursivas de construção da manipulação da verdade no discurso político de segmentos da direita no Brasil. Baseados nos pressupostos da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, fundada, na década de 1980, pelo linguista francês Patrick Charaudeau, buscamos desenvolver, a partir de uma análise semiolinguística, como se constrói a manipulação da verdade – ou da pós-verdade – no discurso político na instância midiática, articulada em um projeto de argumentação contencioso e manipulatório, com base em premissas de *impostura*/falsidade que configuram, segundo Charaudeau (2022), uma má fé como simulacro do saber político. Fundamentando em Charaudeau (2008; 2018; 2022), empreendemos uma análise qualitativa, a partir do duplo processo de semiotização do mundo, do contrato de comunicação, do modo argumentativo, das visadas de *pathos* e de *ethos*, investigando como uma instância de produção (EUc), filiada a um campo político-partidário, pode engendrar a manipulação da verdade no espaço social como dispositivo de (des)informação, como método de comunicação e estratégia discursiva de campanha eleitoral no campo político. Como *corpus* de análise, selecionamos a transcrição de parte do vídeo-comunicado¹ sobre a taxação do pix, produzido e veiculado em 2025 pelo Partido Liberal (PL) na rede social *Instagram* e encenado pelo deputado federal Nikolas Ferreira (PL).

1. O discurso político na instância midiática

O ato de comunicar, no discurso político, não pressupõe apenas a intenção de produzir uma mensagem e fazer com que o ouvinte/leitor,

1 Vídeo disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DEz20G0RodB/?igsh=b3B3NDg4MG1wYmps>. Acesso em 30 de março de 2025.

potencial eleitor, interprete e compreenda um comunicado/informação. No discurso político, mais do que uma visada de informação (*fazer-saber*), o ato de comunicação, seja num contrato de debate regrado, em um auditório, seja num contrato de vídeo-comunicado, veiculado nas mídias digitais, pressupõe uma visada de influência e persuasão (*fazer-sentir* e *fazer-crer*), que empreende sobre o auditório/público uma força ilocutória capaz de mobilizar a opinião pública, podendo levá-la a aderir a uma determinada tese ou ponto de vista.

No discurso político, o *fazer-saber* se constitui por uma lógica argumentativa em que quem assume a enunciação – sujeito argumentante – constrói seu *projeto do dizer* por meio de visadas argumentativas com estratégias linguístico-discursivas mobilizadas por categorias de língua e de discurso, com o fim de estabelecer uma comunicação persuasiva e uma proposta de verdade sobre o mundo. O *fazer-sentir*, por sua vez, que se constrói por meio de estratégias de captação por patemização (CHARAUDEAU, 2007), mobiliza na argumentação imaginários sociodiscursivos ligados ao campo da ética, da honestidade, da responsabilidade social, econômica e do compromisso com o povo, visando a impactar emocionalmente o leitor/espectador cidadão na instância de recepção. Os imaginários mobilizados no discurso político, que podem ou não ser compartilhados entre locutor e interlocutores, carregam saberes de conhecimento e/ou de crenças que são capazes de influenciar a instância cidadã a aderir ao ponto de vista apresentado pelo grupo político. Para o *fazer-crer*, em seu projeto do dizer, o sujeito argumentante se serve de duas estratégias de captação: as visadas de *pathos* e de *ethos*. Em relação ao *ethos*, de um lado, o sujeito comunicante projeta no discurso político *ethé* de credibilidade e de identificação que, além de criarem uma imagem positiva do deputado, como *ethos* de político competente e comprometido com o povo, podem levar o espectador/eleitor a se identificar com seu posicionamento político-ideológico. A visada de *pathos*, por seu turno, busca influenciar o interlocutor, recorrendo a imaginários sociodiscursivos que apelam para sua emoção compartilhada entre grupos sociais em um determinado espaço-

tempo. Os imaginários sociais no campo político, não raro, são acompanhados de dramatização do discurso, seja evocando catástrofes sociais/econômicas, ao divulgar *fake news* com dados ou projeções falsas, seja promovendo discursos de ódio ou de medo, ao criar estratégias para qualificar o adversário político como inimigo a ser combatido.

Dito de uma outra forma, podemos afirmar que, na instância cidadã, os políticos e/ou agentes públicos de cargos eletivos se valem da comunicação não apenas para transmitir ideias, projetos de lei, obras ou ações do governo e/ou da oposição, mas também para influenciar, persuadir e convencer o cidadão-eleitor a aderir a tese/ponto de vista (*fazer-fazer*) de seu grupo político-ideológico. Dessa forma, uma comunicação efetiva na esfera política, mais do que um mero *fazer-saber*, visa a um *fazer-crer* e a um *fazer-fazer* que, neste caso, significa levar o eleitor a se identificar com sua ideologia e votar em seu partido/candidato.

O discurso político é, portanto, por natureza, um discurso contencioso que se fundamenta, não raro, na polêmica do discurso populista entre grupos rivais no âmbito da política partidária. As disputas argumentativas entre instâncias do poder político, em um Estado Democrático de Direito, produzem os embates e enfrentamentos entre grupos de matrizes ideológicas distintas e/ou antagônicas. É nesse ponto que se situa o comunicado produzido e veiculado pela equipe de *marketing* político do Partido Liberal (PL), tendo como sujeito comunicante/locutor Nikolas Ferreira (PL), deputado federal pelo estado de Minas Gerais. Mais adiante, no parágrafo que apresenta os pressupostos teórico-metodológicos, serão abordados mais detidamente alguns conceitos que foram brevemente comentados nesta seção.

2. A manipulação da verdade no discurso político

No imaginário coletivo, é quase consensual o ideário de que o campo político nunca foi o espaço por excelência da prática da verdade. Na instância cidadã, a imagem recorrente do político “profissional”, via de regra, carrega

consigo o estereótipo do homem público afeito às falsas promessas, à mentira/enganação ou ao envolvimento com esquemas de corrupção. Por essa razão, no contexto político-eleitoral brasileiro, têm surgido figuras políticas que ou se identificam-qualificam como representantes do antissistema, sem vínculo com a política tradicional dos partidos políticos, ou se qualificam como o político diferente dos outros – o honesto, verdadeiro, virtuoso, religioso etc. –, construindo, discursivamente, um contraponto ao imaginário coletivo do político tradicional, com o fim de conquistar a admiração, a opinião pública e o voto popular.

A depender da matriz ideológica a que pertence, o discurso político de um candidato pode, de um lado, erigir um *ethos* de liberalismo econômico e conservadorismo, dramatizando no discurso um ideal de patriotismo/nacionalismo, de liberdade de expressão irrestrita, de honestidade/anticorrupção como *slogan* político e de religiosidade como valor etc.; ou, de outro, construir um *ethos* progressista de um social-democrata, dramatizando no discurso o bem-estar social/econômico, a defesa das minorias e dos Direitos Humanos, da liberdade de expressão como direito constitucional, da honestidade/anticorrupção como princípio ético-moral e da liberdade/diversidade religiosa. Como se sabe, esses temas, em um *continuum* de práticas sociais e ideológicas, dividem dois polos de pensamento no campo sociopolítico brasileiro: a matriz ideológica de Direita e a matriz ideológica de Esquerda. Em um cenário polarizado, os grupos de esquerda e direita raramente migram ou mudam seu voto porque existe um posicionamento político-ideológico bem demarcado, quase antagônico entre os segmentos. Entretanto, em alguns temas/pautas, existe uma parcela considerável do eleitorado brasileiro que não se filia nem a esta nem àquela corrente e, a depender da popularidade do candidato, de seu discurso político e do *ethos* de credibilidade construído ante a instância cidadã, esse eleitor ora vota em candidatos da esquerda, ora vota em candidatos da direita. É para esse grupo mais volúvel e/ou mais suscetível a mudanças que a esquerda e a direita têm

atuado nas redes sociais com seu discurso político para “virar voto” e obter dele a conquista da opinião.

Consideramos que a manipulação do discurso político não é uma prática discursiva exclusiva deste ou daquele espectro político, uma vez que as agências de checagem de informação registram *fake News* ou manipulação tanto em discursos e campanhas da direita², quanto da esquerda. Por contingência e pela metodologia de pesquisa, contudo, delimita-se o foco de análise no discurso político da matriz ideológica de direita, investigando como se processa linguisticamente e discursivamente a manipulação da verdade com o fim de obter o capital político do núcleo menos rígido do eleitorado ou de eleitores indecisos. A transcrição do vídeo-comunicado em análise é um exemplo de como o discurso político do campo da direita tem explorado mais estrategicamente, em suas campanhas político-partidárias, a desinformação como método sistemático de *fazer-saber* e *fazer-crer*. Com o objetivo de conquistar a opinião pública, a instância de produção, ao empreender a manipulação da verdade no discurso político, recorre a estratégias linguístico-discursivas, a representações/imaginários sociais, métodos e procedimentos sistemáticos de construção de (des)informação, pautados em uma *impostura* e/ou *má-fé* na construção do discurso político na instância midiática.

A má-fé, segundo Charaudeau (2022, p.69), constitui um simulacro do saber em que o sujeito falante (Euc) camufla seu próprio pensamento ou o saber sobre a verdade, “passando a assumir que ele considera verdadeiro o que diz, mas não ignora completamente o que sabe ou pensa”, deixando para o receptor (TUi) o dever de verificar/checar a veracidade do enunciado-discurso. Assim, é possível afirmar que, por ser um parlamentar e, por conseguinte, conhecer o sistema tributário brasileiro, mesmo sabendo não ser

2 Queremos destacar que, em muitas ações, discursos e práticas sociais, segmentos e grupos desta matriz ideológica se aproximam do espectro da extrema direita, ao defenderem rupturas institucionais como golpes de Estado, fechamento do STF e perseguição a adversários políticos.

verdade (ou verdadeiro) o rumor sobre a taxaço do pix, o deputado ignora seu saber e veicula a informação de que o governo pode taxar o pix. A estratégia de ataque político com um tema sensível como o aumento ou a criação de imposto visa a desacreditar o governo de esquerda diante da opinião pública e a obter vantagem política na disputa de “narrativas” na instância cidadã.

A *impostura* no discurso manipulatório, por sua vez, é uma argumentação fundamentada em um engano, em cláusulas de inverdade(s). Segundo Charaudeau (2022), o discurso político é, por natureza, um discurso persuasivo, de influência e patêmico, cujo objetivo é incitar o sujeito destinatário a uma ação, a um comportamento ou a aderir uma tese, levando-o a dizer, pensar ou fazer algo proposto pelo locutor na instância de produção. Entretanto, para Charaudeau, esse discurso só vai ser manipulatório se o *fazer-persuasivo* for construído a partir de um *efeito de impostura*, isto é, de falsidade ou engano. O autor alerta, entretanto, que, apesar do latente engano, mais ou menos consciente, o locutor projeta para seu interlocutor, no discurso político, um *ethos* de sinceridade, de credulidade, fazendo-se parecer um *conselheiro* ou *guia* que é capaz de orientar seu povo diante de um tema de relevância social. É com essa imagem de político sincero e preocupado com profissionais liberais e com a parcela mais pobre da população brasileira que o deputado Nikolas Ferreira constrói seu discurso político sobre a fiscalização do pix, mas o faz, entretanto, manipulando, por meio de *impostura*, as informações veiculas nas redes sociais para influenciar a instância cidadã.

Conforme afirmou Charaudeau (2022), para haver manipulação é preciso que o discurso político engendre algum tipo de engano capaz de desviar o entendimento, a compreensão e a percepção acurada do interlocutor sobre a *verdade* dos fatos apresentados. Desse modo, fatos e informações, originariamente verdadeiros, em razão de uma enunciação deturpada por *má-fé* e/ou *impostura*, perde seu caráter ou *status* de verdade plena para se tornar um simulado de verdade, algo que o locutor quer tornar “verossímil” por meio de estratégias argumentativas do dizer. Esse projeto do dizer, contencioso e manipulatório, é, pois, difícil de ser reconhecido ou identificado pelo público

como um discurso de engano ou mentira, porque é, em princípio, construído estrategicamente para parecer verdadeiro, o que faz com que os discursos das campanhas político-partidária, atualmente, passem com frequência por checagens de veracidade ou autenticidade das informações.

A construção da comunicação no vídeo, encenada e projetada linguística e semioticamente para afetar/impactar eleitor na instância de recepção, apresenta, no mínimo, três pontos de inconsistência na formulação das asserções argumentativas, sendo, pois, identificadas *impostura e má-fé* em pontos estruturais do discurso de Nikolas Ferreira. O primeiro de impostura e má-fé é a proposição argumentativa de que o governo vai taxar e/ou pode taxar o Pix; o segundo é a asserção de que o governo quer quebrar o sigilo bancário do brasileiro; o terceiro é a asserção de que o governo vai cobrar 27,5% de Imposto de Renda dos Microempreendedores Individuais (MEI)³ e não vai isentar a população com renda até R\$5 mil reais mensais.

No primeiro caso em tela, como o deputado não podia afirmar categoricamente que a Receita Federal, a partir de sua Instrução Normativa nº 2219/2024, tributou ou tributaria as movimentações financeiras por pix (acima de R\$5 mil) e os gastos de cartão de crédito (acima de R\$10 mil), sob risco de responder criminalmente, a instância de produção compósita (PL e Nikolas), por meio de estratégias linguístico-discursivas, apostou em *fazer-crer* num simulacro de verdade, a partir do qual, fundamentado numa *doxa*, como salienta Charaudeau (2022) e em Ponto de Vista, como defende Rabatel (2016), o locutor construiu seu discurso político não sobre a execução da Normativa nº 2219/2024 e sobre fiscalização das movimentações financeiras para se evitarem fraudes no sistema financeiro, mas sobre sua opinião e/ou ponto de vista sobre uma possível taxação, desenvolvendo, assim, uma

3 Em checagem do jornal Estadão, especialistas do setor afirmam que a informação é falsa e infundada. É possível checar a informação na reportagem que está disponível em <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/video-nikolas-ferreira-pix-receita-federal-enganoso/>. Acesso em 09/05/2025.

argumentação contenciosa a partir de conjecturas e/ou da hipótese de o governo empreender uma tributação do pix e dos cartões de crédito. Dessa forma, ao impulsionar um vídeo-comunicado cujo conteúdo reverbera rumores falsos sobre a tributação e, baseando-se em uma opinião/análise com conjecturas, negadas tanto pela Receita Federal, quanto pelo governo, o discurso político veiculado no vídeo-comunicado configura uma manipulação da verdade por *impostura* e *má-fé*, pois incita o público a acreditar numa argumentação cujas premissas e conclusão são, por natureza, falsas e/ou improváveis.

A conjectura é baseada na lei 14.902/2024⁴, conhecida popularmente como a “taxação das comprinhas da China” que foi proposta pelo Poder Executivo e aprovada pelo Congresso Nacional. A sanção da lei pelo Executivo foi usada pelo parlamentar para corroborar a tese de que o governo federal poderia criar mais um tributo, agora, taxando o pix, uma vez que sancionou a lei que tributou em 20% as compras internacionais no valor de até US\$ 50 dólares⁵.

Essa taxação das blusinhas, que é objeto de crítica no vídeo-comunicado, é atribuída exclusivamente ao governo Lula e à esquerda, omitindo no discurso a efetiva participação do Congresso Nacional e dos parlamentares da direita em sua votação e aprovação em dois turnos, uma vez que um Projeto de Lei (PL), incluindo aqueles que tratam de tributação ou novas alíquotas de taxas, deve passar, necessariamente, pela votação e aprovação na Câmara e no Senado. O que se depreende, nesse discurso, é uma argumentação persuasiva fundamentada numa *impostura* e *má-fé*, uma vez que o deputado e seu partido buscam persuadir e convencer a opinião pública, omitindo, camuflando ou distorcendo informações relevantes. Na primeira

4 Convém lembrar que o Projeto de Lei do Programa Mover versava sobre a isenção de tributos nas importações de peças automotivas para produção de veículos menos poluentes. O projeto de taxação de compras internacionais foi inserido no PL pelo relator do projeto o Deputado Federal Átila Lira (PP-PI).

5 A isenção de tributos para compras até US\$ 50 vigorava pelo Decreto-lei 1.804/1980 e foi substituído pelo artigo 32 da Lei 14.902/24. Fonte: Agência Câmara de Notícias.

votação do Projeto de Lei que foi aprovado na Câmara por votação simbólica no Plenário, isto é, sem votação nominal no painel eletrônico, não houve oposição nem manifestação/posicionamento de voto contrário do Deputado Nikolas Ferreira ao Projeto de Lei apresentado⁶. De igual modo, não houve obstrução de seu partido à tramitação do PL, o que revela a sua participação direta como parlamentar de oposição na aprovação do projeto que ora critica.

Outra estratégia linguístico-discursiva, apresentada no vídeo, é estabelecer uma falsa simetria entre o sigilo bancário de um cidadão, cujas informações financeiras são protegidas por lei⁷, e a fiscalização tributária, cuja atuação legal dos órgãos competentes como o COAF e a Receita evita fraudes e sonegações fiscais do contribuinte. Dessa forma, configura uma *impostura*/mentira afirmar que o governo iria quebrar o sigilo bancários de movimentações financeiras do trabalhador, enquanto deixará sob sigilo as despesas da primeira-dama, de ministros de governo e do Supremo. A estratégia aqui é suscitar um sentimento, um efeito patêmico de injustiça no interlocutor/espectador ao criar um cenário positivo de prerrogativas para um grupo privilegiado próximo ao governo e um cenário de injustiça, de perseguição e prejuízo para o povo.

Outro argumento com *efeito de impostura*, elencado para construir uma imagem negativa governo e “montar” a tese de que a atual gestão aumenta impostos é, em razão da Instrução Normativa da Receita Federal nº 2219/2024, conjecturar que, a partir de sua implementação, os microempreendedores (MEI) passariam, obrigatoriamente, a ter de declarar imposto de renda. O

6 No trecho, na checagem do jornal Estadão, relata-se a atuação do parlamentar e de seu partido nas duas votações. Para saber mais, acesse: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/nikolas-ferreira-taxacao-blusinhas-erika-hilton-enganoso/>. Acesso em 09/05/2025.

7 O sigilo bancário é um direito garantido por lei; portanto, nenhum governo ou instituição financeira pode ameaçá-lo. Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp105.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%20105%2C%20DE%2010%20DE%20JANEIRO%20DE%202001. Acesso em 06/05/2025.

deputado organiza o discurso a fim de fazer parecer que a Normativa obrigaria os MEIs a declararem a alíquota de 27,5% de imposto de renda e, com a declaração “O PT tirando 27,5% do que você ganha”, busca erigir uma imagem negativa do partido. E assim, na *fórmula [diz p, mas q]*, onde se depreende que o governo PT *diz que* não vai taxar, *mas taxa*, o locutor focaliza outro tema de repercussão social, dessa vez, a isenção de imposto de renda. No enunciado, “você **ia ser** isento do imposto de renda, **não vai** mais”, o primeiro ponto a se considerar é que a afirmação genérica sobre isenção de imposto de renda, sem se referir à faixa salarial, pode levar o cidadão eleitor a acreditar (fazer-creer) que todos os trabalhadores/contribuintes seriam, de algum modo, isentos do imposto de renda – e por não haver o cumprimento da promessa – estariam sendo enganados por Lula e seu governo. A proposta do governo sobre o Imposto de Renda, no entanto, não propunha isenção de tributo para todas as faixas. Apresentada na campanha das eleições presidenciais de 2022, a proposta consistia em aumentar, progressivamente, a faixa de isenção até chegar à isenção de IR para quem tem renda na faixa de R\$5 mil reais, não sendo, portanto, extensivo a todos os grupos e faixas de renda como sugeriu o discurso do parlamentar.

Sobre a isenção de Imposto de Renda para o indivíduo com renda até R\$5 mil reais mensais, houve, em 18 de março de 2025, o envio do Projeto de Lei (PL) 1.087/2025⁸, encaminhado pelo Palácio do Planalto ao Congresso Nacional, que, por sua vez, deve formar comissões para análise e discussão do projeto tanto na Câmara, quanto no Senado. Assim, por não desconhecer a existência e o teor do PL, o discurso político de Nikolas Ferreira, na arena política, não é apenas crítico, persuasivo e contencioso, é manipulador, pois o deputado, que é oposição ao governo, usa o discurso político no espaço público para desvirtuar informações ou fatos com o fim de obter capital político para a direita diante da opinião pública.

8 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/03/19/congresso-recebe-proposta-que-isenta-ir-de-quem-ganha-ate-r-5-mil>. Acesso em 09/05/2025.

Como se percebe, o engano ou a *impostura* no discurso político, raramente, é uma mentira grosseira ou evidente. Na enunciação do discurso político, o sujeito comunicante atua como se estivesse defendendo uma tese ou ponto de vista verdadeiro. Nos dizeres de Charaudeau (2022), trata-se de um impostor, mas se mostra como sujeito crível com o objetivo de incitar e captar o público-alvo. De acordo com Charaudeau:

Como o manipulador não tem poder coercitivo, e só pode incitar a fazer, dizer ou pensar, ele se dedica a se dotar de alguns papéis. Por exemplo, o papel de *conselheiro*, que parece contentar-se em *sugerir* o que conviria fazer sem parecer impor nada: “Eu te digo *isso*, mas *você é livre*. O papel de conselheiro será ainda mais estimulante se a pessoa que dá o conselho gozar de crédito ou de alguma autoridade de saber. (CHARAUDEAU, 2022: 91-92).

Como depreendemos em Charaudeau (2022), o político não pode exercer sobre seu eleitorado um poder coercitivo, sendo assim, para a conquista de sua opinião ou de sua adesão, o locutor-político recorre a estratégias linguístico-discursivas de incitação, seja como um *conselheiro*, demonstrando preocupação e cuidado com seu povo, seja como *guia*, revelando-se um líder, *ethos* de político competente, capaz de resolver os problemas de seu país. Aqui é possível depreender um jogo de imagens entre um EU e um TU, porque nem sempre a imagem prévia que o TUi tem do locutor-falante (EUc), sujeito real, coincide com a imagem produzida no discurso político pelo enunciador (EUe). Por exemplo, o *ethos* pré-discursivo do deputado Nikolas Ferreira contraria seu *ethos discursivo*, construído no vídeo-comunicado, uma vez que o deputado e seu partido não têm votado favoravelmente aos projetos de políticas sociais e/ou de distribuição de renda, como se comprova pelos votos contrários à aprovação da Reforma Tributária⁹ que, dentre outros aspectos político-econômicos, previa a simplificação da tributação, o *cash back* para

9 Ver voto em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/como-votou-cada-deputado-na-reforma-tributaria/>. Acesso em 09/05/2025.

os consumidores mais pobres e a isenção de impostos federais em produtos da cesta básica de alimentos. Esse voto de oposição ao governo faz com que a sua imagem discursiva de deputado preocupado com os direitos, com os interesses e garantias dos trabalhadores informais contraste com sua prática parlamentar e com seu discurso político na tribuna da Câmara. Por ser um parlamentar alinhado à matriz ideológica da direita, com viés neoliberal, o deputado e a bancada de seu partido (PL), contrariando o discurso liberal de serem contra aumento ou criação de impostos pelo Estado, deixaram de votar numa proposta de lei de redução e simplificação tributária que favorecia a população mais pobre e vulnerável.

Nikolas Ferreira, deputado que, de forma recorrente, faz uso das redes sociais para promover sua imagem como líder político atuante ou porta-voz desse segmento mais à direita tem ganhado notoriedade em seu partido. Embora não tenha a idade adequada nem esteja entre os principais nomes da direita para a candidatura de presidente, posto ainda ocupado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, é uma voz eloquente que, além de articular pautas de costumes/conservadorismo, religião e economia, polemiza com a esquerda sobre pautas identitárias, o que lhe confere popularidade e visibilidade entre os dois grupos nas redes sociais. A habilidade discursiva do jovem deputado e sua popularidade na arena do debate político possibilitaram sua escolha para encenar vídeos de ataque ao governo que têm circulado na *internet* e alcançado, rapidamente, milhões de visualizações, produzindo engajamento e, muitas vezes, furando algumas bolhas ideológicas e ganhando destaque no centro do debate nas mídias tradicionais.

O vídeo encenado manipula informações sobre uma possível taxação do pix e identifica o governo federal como agente responsável por essa taxação. No vídeo, com uma cenografia patêmica que inspira seriedade, preocupação e responsabilidade social, Nikolas Ferreira protagoniza uma elocução em que argumenta, com estratégias linguístico-discursivas, em um *fazer-saber*, *fazer-sentir* e *fazer-crer*, a partir de uma dramatização, como e por que o governo Lula poderia taxar o pix do brasileiro, levando parte população a acreditar

que existia um risco eminente da criação de um novo imposto, da quebra de sigilo bancário, do aumento de imposto de renda para microempreendedores do MEI e da não isenção de imposto de renda para quem ganha até R\$ 5 mil mensais, levando parte da população brasileira a um fazer-crer que ela seria a principal prejudicada pelo governo do PT. Assim, a partir de falsas premissas, que levam o público-espectador a uma falsa conclusão, o vídeo promove um terrorismo social e econômico que teve como consequência, de um lado, uma redução das movimentações financeiras via pix e, de outro, um recuo momentâneo do governo na proposta de fiscalização. A partir, então, da organização e do propósito do discurso político, desenvolvem-se, a seguir, componentes da encenação sócio-linguagem do vídeo-comunicado e de como a instância de produção manipula a informação para obter a adesão da instância cidadã e aumentar sua popularidade.

3. A encenação sociolinguagem no discurso político

A Semiologia do Discurso, de Patrick Charaudeau (2019), constitui-se não só de princípios, mas também de procedimentos – os quais alçam a teoria, no quadro das teorias de Análise do Discurso, como a primeira a sugerir uma metodologia de análise, com base em elementos linguístico-discursivos. O método semiológico, proposto para o exame linguístico, compreende, entre outros recursos, o “duplo processo de semiotização do mundo”.

Segundo Charaudeau (2007), o duplo processo de semiotização do mundo se realiza sob efeito de demanda comunicativa, na qual se inscrevem as operações de *transformação* e os princípios de *transação* que prenunciam marcas de um *sujeito intencional*. Veja-se o quadro abaixo.

Figura 1: transformação e transação



Fonte: Charaudeau (2007, p. 14)

Pauliukonis (2016), lendo Charaudeau, ressalta que essa passagem de realidade a real envolve operações de língua e de discurso:

[...] o emprego da língua envolve diversas operações discursivas de transformação: as operações de identificação, ou nomeação de todos os seres, processos e entidades, as operações de caracterização, ou de adjetivação em sentido amplo, as de ação ou processualização, que pertencem ao universo do processo verbal, as de modalização ou de cunho enunciativo modalizador e as de relação, responsáveis pela conexão entre os elementos, estabelecendo-se o processo coesivo.

Em um segundo nível, estão as operações que concorrem para a construção textual, constituindo-se o processo de transação, ou de expressão do conteúdo em forma de gêneros textuais. As operações do processo de transformação são efetuadas sob liberdade vigiada, segundo as diretivas que ocorrem no processo de transação (CHARAUDEAU, 2008: 68), já que confere a elas uma orientação de sentido. Ou seja, não se pode considerar isoladamente cada processo, uma vez que são interdependentes e sempre complementares. (PAULIUKONIS, 2016, p. 112).

Os processos operam na passagem de um “mundo descontaminado” para um “mundo contaminado”. Na perspectiva do “mundo descontaminado” (do mundo a significar), os acontecimentos precedem seus registros, portanto, não há marcas discursivas de seu enunciativo. Contudo, quando o sujeito experiencia tais acontecimentos, transformando-os em um “mundo linguístico” – ou seja, em um “mundo significado”, caracterizado por

determinada materialidade linguística –, a contaminação revela, assim, traços de sua *intencionalidade*.

Ao se lançar em uma encenação discursiva, o sujeito tem como objetivo efetivar seu projeto de influência sobre seu interlocutor. Para alcançar esse feito, o enunciador transforma o acontecimento (o mundo a significar) em um “mundo significado” (um mundo linguístico), para que este se torne objeto da troca linguageira na *transação*. A *transformação* e a *transação* compreendem, cada qual, quatro operações e princípios, segundo os quais o sujeito se utiliza ao comunicar.

A *transformação* envolve as operações linguísticas de *identificação*, *qualificação*, *ação* e *causação*. Segundo Charaudeau (2007), trata-se de criar identidades nominais, descritivas, narrativas e relações de causalidade. Essas identidades dão formatação e configuram o “mundo a significar” em “mundo significado”. Na *identificação*, “é necessário apreender no mundo fenomênico os seres materiais ou ideais, reais ou imaginários, conceituá-los e nomeá-los para que se possa falar deles” (CHARAUDEAU, 2007, p.14). Cooperativamente, na *qualificação*, entende-se que “os seres têm propriedades, características que, a um só tempo, os discriminam, os especificam e motivam sua maneira de ser” (CHARAUDEAU, 2007, p.14).

No trecho a seguir, retirado da transcrição em anexo, na fala do deputado Nikolas Ferreira sobre a taxação do pix no Brasil, é possível observar como a operação de *identificação* evidencia a *intencionalidade* do deputado, ao mesmo passo em que a operação de *qualificação*, por meio de ironia, atribui propriedades ao seu interlocutor.

- i) “O país não estava quebrado?”, “Agora todo mundo tem R\$5 mil na conta?”. Vem cá, **gênio**, que eu vou te explicar.

No trecho acima, para nomear seu interlocutor, o locutor se utiliza, ironicamente, do adjetivo “gênio”. A ironia é uma figura de linguagem que se caracteriza por se dizer o oposto do que se pretende expressar, com um intuito de provocar, no interlocutor, determinada reação. Sendo assim, ao identificar

e qualificar seu interlocutor, de modo irônico, como “gênio”, o locutor expõe-se como alguém intelectualmente elevado. Concomitantemente, atribui a seu interlocutor propriedades de ingenuidade e desconhecimento, posicionando-o como ignorante e posicionando-se como sábio, haja vista ser capaz de esclarecer ao povo “vem cá, que **eu** vou te explicar” a situação danosa em que se encontra.

Os outros dois processos, de *ação* e *causação*, realizam-se conjuntamente, uma vez que toda ação tem como motivação determinada causa para sua realização. Para Charaudeau (2007), as ações são responsáveis pela identidade narrativa e pelo encadeamento a partir do qual se desenrola o cenário da troca verbal. No exemplo abaixo, segue um trecho da fala do deputado Nikolas Ferreira sobre a taxaço do pix, na qual ele se vale de perguntas retóricas a fim de criar encadeamento sequencial.

ii) “Mas e aí, Nikolas? O que vocês **irão fazer**?”. Nós **fizemos** uma ação de controle de constitucionalidade junto ao PL nacional para derrubar essa decisão da Receita Federal no STF.

A perífrase verbal “irão fazer”, na pergunta retórica, demonstra a estratégia de sequenciação na fala do locutor, que, em seguida, é continuada pela ação estabelecida pelo verbo (conjugado em primeira pessoa – plural) “fizemos”. Além disso, a ação que instaura a proposta de mudança do quadro situacional narrado (a taxaço e seus danos aos trabalhadores brasileiros de baixa renda) é motivada, nesse contexto, pelo mesmo cenário, de taxaço e seus danos, caracterizando-se como a *causação* das ações que sequenciam a fala do deputado.

Uma vez que os acontecimentos são transformados em materialidade linguageira, no processo de *transação*, processo em que se situa o contrato (Cf. CHARAUDEAU, 2004), certos princípios balizam a troca verbal. Esses princípios são os de *alteridade*, *pertinência*, *influência* e *regulação*. A partir deles, são determinadas restrições e liberdades que regem a troca comunicativa.

De acordo com Charaudeau (2007), o princípio de alteridade implica um processo dinâmico de legitimação e reconhecimento recíprocos dos parceiros entre si, pois

[...] todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre parceiros (quer estejam diante um do outro ou não) que devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes. São semelhantes porque, para que a troca se realize, é necessário que tenham em comum universos de referência (saberes compartilhados) e finalidades (motivações comuns); são diferentes porque o outro só é perceptível e identificável na dissemelhança e porque cada um desempenha um papel particular. [...] Assim, segundo este princípio, cada um dos parceiros está engajado num processo recíproco (mas não simétrico) de reconhecimento do outro, numa interação que o legitima enquanto tal – o que é uma condição para que o ato de linguagem seja considerado válido. (CHARAUDEAU, 2007, p. 15).

Nessa condição dinâmica, de ora estar em posição de locutor ora interlocutor, os parceiros do ato de linguagem evidenciam suas visadas, caracterizadas por demonstrações psicossociais que estão na base do eixo fundamental do projeto de fala – a *intencionalidade*. A *pertinência* refere-se ao universo temático que integra o quadro situacional da encenação discursiva, resultando, por conseguinte, na coerência agenciada pela tópica da troca comunicativa.

Já a *influência* e a *regulação*, assim como a *ação* e a *causação*, estão diretamente relacionadas, haja vista que este princípio demonstra manobras para que aquele princípio se efetive em determinado projeto de influência. Segundo Charaudeau, no princípio de *influência*, “[...] todo sujeito que produz um ato de linguagem visa a atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento”. O princípio de *regulação*, por sua vez, faz parte “consciente ou inconscientemente, daquilo que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem de que participam”. [...] Para isso, eles recorrem a estratégias no interior de um quadro situacional que

assegure uma intercompreensão mínima, sem a qual a troca não é efetiva”. (CHARAUDEAU, 2007, p. 16).

Desse modo, pode-se considerar que a *influência* corresponde a um elemento ideacional, intrínseco ao ato de linguagem, motivando-o de tal modo que orienta o locutor a realizar escolhas linguístico-discursivas que melhor afetam seu sujeito-alvo na comunicação. Nesse cenário, a *regulação* caracteriza-se como um elemento acional que, motivado pelo quadro ideacional proposto pelo projeto balizado pelo princípio de *influência*, evidencia, nas marcas linguísticas e discursivas, os traços de *intencionalidade* contidos nos atos de linguagem.

A partir de um viés semiolinguístico, ressaltamos, então, o duplo processo de produção de um discurso, no qual são acionadas não só as categorias de língua – adjetivos, substantivos, verbos entre outras –, mas também as de discurso – *identificação*, *qualificação*, *ação* e *causação*. Todavia, é crucial ratificar que a seleção dos elementos linguístico-discursivos que vão ser encenados no ato de comunicação é feita por um sujeito socioculturalmente situado e portador de uma *intencionalidade*, isto é, de um projeto de dizer.

Charaudeau (2007), no processo de *transação*, como já referido, apresenta-nos a quatro princípios dos quais destacamos dois: a *alteridade* e a *influência*, para a análise. A *alteridade* se faz essencial para a produção do discurso político, tendo em vista que um sujeito social – o Eu comunicante – exerce seu papel com base em sua formação social, cultural e econômica, que define também, em maior ou menor escala, a sua orientação política. Além disso, a *alteridade* – reconhecimento mútuo entre os parceiros do ato – pode garantir uma *legitimidade* ao político, principalmente se suas falas públicas condizem com a sua vida privada.

No *corpus*, o sujeito comunicante é o Nikolas Ferreira, deputado federal, filiado ao Partido Liberal (PL), com apenas 28 anos, cuja busca principal é exercer uma influência não só em seu público fiel, como também naqueles que podem vir a se identificar com um posicionamento contra a esquerda brasileira, em especial contra o Partido dos Trabalhadores (PT), já

que há um embate direto entre esses dois partidos desde a eleição de 2018, em que ocorreu uma disputa presidencial entre Fernando Haddad (PT) e Jair Messias Bolsonaro (PSL)¹⁰. Desde esse emblemático embate, o discurso conservador cresceu no Brasil. A população, a instância cidadã, como aponta Charaudeau (2018), tem se demonstrado mais preocupada com assuntos de cunho moral, como religião e sexualidade.

Com isso, a *influência* do discurso político do deputado Nícolas visa a afetar emocionalmente o seu público-alvo, os interpretantes dessa mensagem, inclusive em relação às questões que são consideradas polêmicas pela sociedade, como as que abordam gênero, sexualidade, raça e, também, a visão de mercado, por exemplo. A política brasileira conservadora, normalmente, busca atrelar posicionamentos morais a projetos políticos. Em 2018, por exemplo, o então presidenciável Jair Messias Bolsonaro (PSL¹¹) retomou suas falas contra um suposto “Kit Gay”¹² que seria distribuído nas escolas pelos partidos de esquerda, em especial o Partido dos Trabalhadores. O material citado por Bolsonaro, no entanto, apenas fazia parte de uma campanha contra a homofobia e visava a uma educação sem preconceitos. Portanto, a *influência* exercida por esses políticos de orientação mais conservadora da direita objetiva, normalmente, emocionar seu público, buscando atingi-lo com base em suas crenças e convicções.

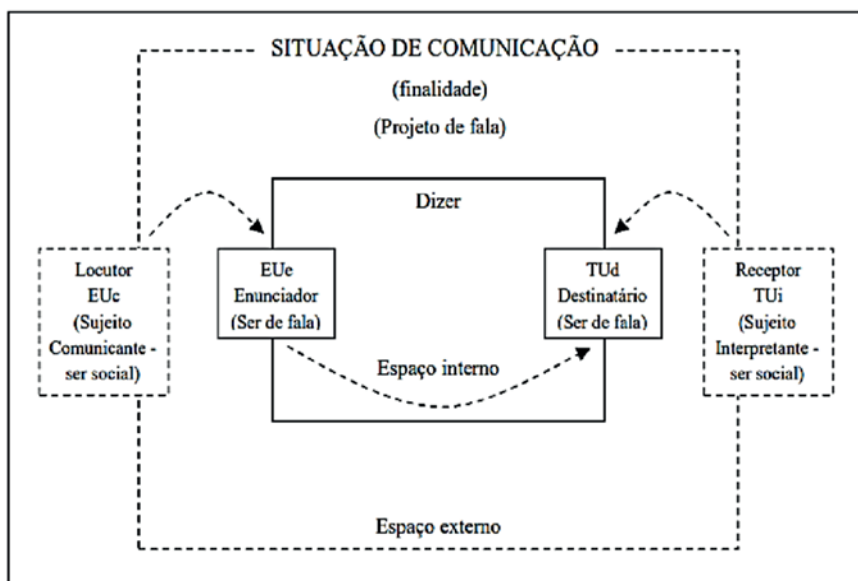
10 O que se tem no cenário político, desde 2018, é uma disputa polarizada entre a direita, com Bolsonaro, atualmente do PL e inelegível, e a esquerda, com Lula (PT). Contudo, em 2018, Bolsonaro disputou e venceu as eleições contra Fernando Haddad (PT), quando era então candidato pelo PSL. A polarização pode ser vista no cenário de pesquisas eleitorais e no resultado das últimas eleições para presidente. Ver disputa acirrada na notícia a seguir. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/disputa-entre-lula-e-bolsonaro-e-a-eleicao-para-presidente-mais-acirrada-da-historia/>. Acesso em 10/05/2025.

11 Antiga sigla partidária do, então, candidato à presidência nas eleições de 2018.

12 Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/kit-gay-relembra-a-polemica-sobre-a-cartilha/>. Acesso em 10/05/2025.

Todavia, Charaudeau (2018, p. 64), ao abordar os sujeitos do ato de linguagem do discurso político, afirma: “O ser de palavra, quer se queira quer não, é sempre duplo. Uma parte dele mesmo se refugia em sua legitimidade de ser social, outra se quer construída pelo que diz seu discurso”. Há, assim, dois circuitos de atuação dos sujeitos, um externo - campo do *fazer* – e um interno - campo do *dizer*, como se pode visualizar no quadro a seguir:

Figura 2: O ato de linguagem e o desdobramento dos sujeitos



Fonte: Charaudeau (2016, p. 52)

No *corpus* em análise, o Eu-comunicante, o deputado Nikolas Ferreira, projeta, no circuito interno, um ser de fala, um Eu-enunciador - dotado de conhecimento acerca da taxaço do pix. No campo da recepção, há os seguidores usuais do deputado – o TUi, cuja identidade é diversa, pois, em uma rede social como o *Instagram*, os usuários podem acompanhar tanto perfis compatíveis ideologicamente com a opinião deles quanto contrários, a

fim de se manterem informados. Há, ainda, na recepção, o Tu-destinatário, uma projeção ideal de destinatário – aquele público que, enquanto enunciador, acredita-se ter.

Essas identidades sociais e discursivas (CHARAUDEAU, 2009) fundem-se e projetam o que Charaudeau (2018) e Maingueneau (2008) definem como *ethos*. Em sua obra “Discurso político”, Charaudeau (2018, p. 115) afirma que o *ethos* é o resultado de uma identidade dupla, pois “O sentido veiculado por nossas palavras depende ao mesmo tempo daquilo que somos e daquilo que dizemos.”.

O estudo desse conceito, todavia, não é recente. Maingueneau (2008), em suas considerações sobre a origem do termo, retoma a retórica aristotélica (2005) e menciona que o *ethos* é um recurso argumentativo, pois visa a atribuir credibilidade ou captação por meio da construção de uma imagem de si no discurso. Em outras palavras, a comunicação feita pelo enunciador - seja pelas escolhas lexicais, seja pelas sintáticas e semânticas – já produz uma imagem dele próprio no discurso, cujas percepção e compreensão pelo destinatário provocam uma reação favorável ou desfavorável ao projeto de fala do enunciador. Portanto, o *ethos* que o enunciador projeta é o resultado das próprias escolhas sociocomunicativas, tanto no campo verbal quanto no não verbal, mas a interpretação do destinatário pode não coincidir com a imagem de si veiculada pelo enunciador, por isso Maingueneau (2008) diferencia o *ethos* visado do *ethos*, de fato, produzido.

[...] a noção de *ethos* remete a coisas muito diferentes conforme seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. Um professor que queira passar uma imagem de sério pode ser visto como monótono; um político que queira suscitar a imagem de um indivíduo aberto e simpático pode ser percebido como um demagogo. Os fracassos em matéria de *ethos* são moeda corrente. (MAINGUENEAU, 2008, p. 16).

No *corpus*, por exemplo, o enunciador projeta uma imagem de sabedoria, firmeza e seriedade ao trazer um assunto de cunho econômico

para ser debatido diretamente com os seus seguidores e demais usuários da rede social.

iii) O governo quer saber como você ganha R\$5 mil e paga R\$10 mil de cartão, mas não quer saber como uma pessoa que ganha um salário mínimo faz para sobreviver, pagando luz, moradia, educação, compra do mês e gás. Esse é o questionamento que tem sido feito nas redes sociais e faz todo sentido, e eu te explico o porquê.

A partir de uma aproximação entre realidades socioeconômicas diferentes, “o governo quer saber como você **ganha R\$5 mil e paga R\$10 mil**, mas não quer saber como uma pessoa que ganha **um salário mínimo** faz para sobreviver”, o EUE busca criar uma imagem de político engajado e antenado com as demandas populacionais, principalmente com as de classes mais baixas. No entanto, ao nomear esse governo e alguns componentes como “gastos de Lula e de Janja”, percebe-se que há uma outra *intencionalidade*: construir uma crítica às tomadas de decisão do governo atual, como se pode ver no exemplo a seguir:

iv) Se estivessem preocupados mesmo com a transparência dos gastos públicos, por que não investigar as empresas estatais que estão dando prejuízo **agora com Lula**? Investigar os gastos absurdos **da Janja**? Dar transparência para os gastos dos ministros **do Lula**? (grifos nossos).

Essas construções adjetivas deixam transparecer a identidade social desse sujeito enunciativo que, embora tente projetar apenas uma imagem altruísta de si, também revela, em seu discurso, um posicionamento contra o governo do presidente atual, o político Luiz Inácio Lula da Silva, filiado ao Partido dos Trabalhadores. Ressalta-se, portanto, a fusão da identidade social e da identidade discursiva na projeção de um *ethos*.

Além disso, outro aspecto importante sobre o *ethos* é o seu desdobramento. Charaudeau (2018, p. 118), ao abordar a dinâmica do *ethos* no discurso político, afirma que há “duas grandes categorias de *ethos*: o *ethos* de *credibilidade* e o *ethos* de *identificação*”. Em relação ao *ethos* de

credibilidade, há uma tentativa de ou ratificar a *legitimidade* ou conquistá-la, o enunciador, então, precisa corresponder a três condições: a de *sinceridade*, a de *performance* e de *eficácia*. É com base nessas condições que o EUE pode desenvolver um *ethos* de “sério”, de “virtuoso” ou de “competente”.

Já em relação ao *ethos* de *identificação*, Charaudeau (2018) afirma que esse se constrói por meio de imaginários sociodiscursivos, isto é, de representações sociais que são produzidas a partir de saberes de conhecimento ou de crenças.

Toda construção do *ethos* se faz em uma relação triangular entre si, o outro e um terceiro ausente, portador de uma imagem ideal de referência: o si procura endossar essa imagem ideal; o outro se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência. (CHARAUDEAU, 2018, p.137).

Na análise do *corpus*, investiga-se o desenvolvimento argumentativo atrelado à projeção de diferentes *ethé* do político, mas, especialmente, o de *identificação*, tendo em vista que a compreensão que os destinatários fazem sobre a informação do pix e a crença de que esse projeto pode prejudicar as classes mais pobres são o que sustentam a argumentação desenvolvida pelo enunciador.

4. Estratégias de manipulação no vídeo-comunicado

Nesta seção, lançamos mão de análise de algumas sequências discursivas¹³ (SD) a partir de algumas categorias de língua e de discurso que auxiliam, pelo processo de semiotização do mundo, na descridibilização do adversário. Sendo assim, são consideradas, nesse processo, as operações de *identificação*, *qualificação*, *ação* e *causação*; bem como os princípios de

13 Ressalta-se que aqui o conceito “sequências discursivas” não se inscreve na perspectiva pecheutiana, mas toma sentido mais objetivo, haja vista ter sido escolhido para nomear as sequências transcritas que dão corpo escrito ao vídeo-comunicado.

alteridade, pertinência, influência e regulação. Além disso, também visamos a averiguar a construção do *ethos* do deputado Nikolas Ferreira em uma problemática de influência.

SD1: **O governo quer saber** como você ganha R\$5 mil e paga R\$10 mil de cartão, **mas não quer saber** como **uma pessoa que ganha um salário mínimo** faz para sobreviver, pagando luz, moradia, educação, compra do mês e gás. Esse é o questionamento que tem sido feito nas redes sociais e faz todo sentido, e **eu te explico** o porquê. (grifos nossos).

Ao iniciar o comunicado da taxação do pix no Brasil, o EUE se utiliza de alguns procedimentos de *identificação* e *qualificação*. Para nomear o adversário, primeiro lhe atribui, genericamente, o substantivo “governo”. Logo em seguida, o enunciador identifica e particulariza o público mais afetado com a decisão do governo, com a oração adjetiva “pessoa **que ganha um salário mínimo**”.

Esse procedimento estabelece, já no início do comunicado, o princípio de *alteridade*, haja vista que o enunciador reconhece que o público se enquadra no universo temático do comunicado (princípio de *pertinência*) como afetado pela decisão e, sobretudo, pela particularização “que ganha um salário mínimo”, como o grupo mais prejudicado com a resolução governamental.

Outra estratégia, motivada pela causação taxação do pix, são as ações que estruturam a narrativa do comunicado por meio da fórmula [**quer p**, mas não **quer q**]. Ao encadear as ações pelo verbo “querer”, o enunciador seleciona a força argumentativa para a oração encabeçada pela palavra gramatical “mas”, que é um operador argumentativo por excelência (Cf. Anscombre; Ducrot, 1983 e Koch, 2011), comportando sempre o argumento mais forte e a *intencionalidade* discursiva, que se revela por meio de visadas. Sendo assim, para o enunciador, o governo “quer saber como você ganha R\$5 mil e paga R\$10 mil de cartão”, quando deveria se preocupar com “como uma pessoa

que ganha um salário mínimo faz para sobreviver, pagando luz, moradia, educação, compra do mês e gás”.

Ou seja, o governo **quer p** (que é irrelevante e danoso ao trabalhador informal), mas **não quer q** (a verdadeira questão social que deveria ser de interesse público). Competindo os argumentos [**quer p**, mas **não quer q**], o EUe deixa marcado sua visada de *fazer-saber*, posicionando-se como esclarecedor da situação “eu te explico”, causada por um potencial desgoverno, que não se preocupa com as classes sociais com menos recursos financeiros.

Em termos de *ethos*, na SD1, o EUe projeta uma imagem de contrariedade às ações do governo vigente, pois, ao identificar a gestão pelo uso da 3ª pessoa, “O governo”, cria-se uma noção de distanciamento tanto físico quanto ideológico, já que, logo em seguida, o EUe também questiona o posicionamento adotado sobre a falta de preocupação com os direitos básicos do povo, como acesso à educação, à moradia e à alimentação. Charaudeau (2018) explica que os *ethé* de identificação de um político podem ser de “potência”, de “caráter”, de “inteligência”, de “chefe” ou de “solidariedade”.

Nessa primeira sequência discursiva, há um *ethos* de “caráter” sendo projetado pelo enunciador, tendo em vista que o deputado utiliza da *provocação* e da *polêmica* (Charaudeau, 2018), para demonstrar sua honestidade e sinceridade, o que indica uma argumentação, pois o *ethos* projetado tem como objetivo opor a imagem do deputado ao comportamento político do governo Lula. O uso, por exemplo, do substantivo “questionamento”, para retomar a atitude governamental de fiscalizar os gastos do povo, releva a iniciativa, por parte do enunciador, de instigar uma dúvida ou reflexão no destinatário, levando-o a uma indagação sobre as decisões da gestão Lula. Charaudeau (2018, p. 141) comenta que a eficácia de uma provocação reside, justamente, em sua construção como um ato de sinceridade, cuja finalidade é um *fazer-fazer*, ou seja, levar o destinatário a reagir ao que foi enunciado. Na SD1, o enunciador quer captar a atenção dos seus seguidores e do público geral, buscando um engajamento do público em seu vídeo-comunicado. Na última oração da sequência “e eu te explico o porquê”, inclusive, orienta o TUD a entender, a

partir das palavras do enunciador, sobre o “problema” exposto pelo próprio deputado, colocando-se em uma posição de sabedoria e sinceridade.

Em relação à segunda sequência, na SD2, O EUe continua se valendo da estratégia que põe em evidência o argumento mais forte em periferia direita, em orações cuja *intencionalidade* se revela pelas coordenações estabelecidas pelo operador argumentativo “mas”.

SD2: O governo Lula vai monitorar seus gastos com cartão de crédito e pix que movimentam acima de R\$5 mil reais para pessoas físicas e R\$15 mil para empresas. Isso todo mundo já sabe. E não, o pix **não será taxado, mas é bom lembrar que** a comprinha da China **não seria** taxada, **foi; não ia** ter sigilo, **mas teve**; você **ia ser** isento do imposto de renda, **não vai** mais; **ia ter** picanha, **não teve**. O pix não será taxado, mas não duvido que possa ser. (grifos nossos).

Nessa relação, para desqualificar o adversário, identificado pelo sintagma nominal “governo Lula”, estabelece-se a fórmula [**não p, mas q**], com vistas a levar o interlocutor, por meio de estratégias de captação, a ser influenciado. O *ethos* de “caráter” projetado no início da SD1 auxilia na ratificação desse argumento, uma vez que o enunciador busca apenas informar sobre as decisões do governo, auxiliando e informando o povo sobre as últimas decisões que os prejudicam. Sendo assim, a partir da estrutura, tem-se **não p** “o pix não será taxado”, **mas q** “é bom lembrar que a comprinha da China não seria taxada, foi; não ia ter sigilo, mas teve; você ia ser isento do imposto de renda, não vai mais; ia ter picanha, não teve”, o enunciador faz declarações polêmicas deturpadas, ao negar afirmações anteriores do governo. Essa organização sentencial destaca, pela operação de *ação* realizada por paralelismo sintático, a visada discursiva do EUe de desacreditação do adversário.

A *processualidade* (Cf. Pauliukonis, 2016), encadeada pelo paralelismo sintático de verbos no futuro do pretérito e pelo pretérito perfeito nas seguintes ocorrências “a comprinha da China não seria taxada, foi; não ia ter sigilo, mas teve; você ia ser isento do imposto de renda, não vai mais;

ia ter picanha, não teve” põe em destaque o conteúdo aspectual do tempo linguístico a serviço da *intencionalidade* do EUe. O subjuntivo, caracterizado por *processualidades* incertas, descreve o aspecto de inconsistência nas ações de verbos em “não **seria** taxada, foi; não **ia** ter sigilo, mas teve; **ia** ser isento, não vai mais; **ia** ter picanha, não teve”.

Por outro lado, ao selecionar as orações cuja *processualidade* evidencia o aspecto verbal de certeza, caracterizado pelo indicativo dos verbos em periferia direita, o EUe inclina o enfoque do argumento para as orações que se estruturam sob esse aspecto de modo. Por fim, para efetivar sua visada e consolidar o conteúdo informacional investido no paralelismo sintático, desenvolvido sob encomenda de uma estratégia de captação, o EUe retoma a fórmula inicial **não p, mas q** “O pix **não será taxado, mas não duvido que possa ser.**”, atribuindo, mais uma vez, a força argumentativa à oração que comporta o argumento de descredibilização do adversário identificado pelo sintagma nominal “governo Lula”.

Essa construção lógica realizada pelo EUe revela também a projeção de um *ethos* de credibilidade. Ao buscar questionar a sinceridade do governo Lula, o enunciador, por meio das estruturas paralelas, quer comprovar seu ponto de vista: a gestão do PT é contraditória, logo não se pode confiar nela. Para alcançar essa credibilidade, é necessário que o EUc – deputado Nikolas Ferreira – tenha uma identidade discursiva crível – político engajado e preocupado com as medidas econômicas voltadas para a população –, a qual, no *corpus*, é desenvolvida e projetada a partir tanto de um *ethos* de “virtude” –, porque o enunciador afirma, ainda na SD1, que vai informar ao povo sobre a taxaço – quanto de “competência –, uma vez que, argumentativamente, revela uma incoerência nas ações anteriores de seu adversário, buscando, assim, ratificar sua imagem de honesto e sincero.

Outra estratégia utilizada pelo EUe, nutrida por uma visada patêmica (revolta) de *fazer-criar*, orienta-se por meio de nominalizações e caracterizações na enumeração de termos que sequenciam o sintagma “trabalhador informal”.

SD3: Enfim, quem será mais afetado com essa medida será o trabalhador informal: **feirantes – o seu João que vende picolé como ambulante –, motorista de “Uber”, pedreiros, entregadores de “Ifood”**. Todos aqueles que lutam diariamente para ganhar a vida honestamente vão sofrer. Esses trabalhadores que já vivem no aperto agora terão suas movimentações vigiadas, como se fossem grandes sonegadores. Se fizer uma vaquinha para pagar o churrasco, vai ser complicado de explicar no imposto de renda. (grifos nossos).

O EUe, para exercer influência sobre o TUD, primeiro delimita seu interlocutor, particularizando-o como “trabalhador informal”. Em seu projeto de influência, essa particularização, engendrada por nominalizações e caracterizações, atuam como mecanismos que alimentam a visada patêmica, uma vez que o dano da ação governamental se revela mais expressivo em um grupo social específico, o grupo de trabalhadores de baixa renda. Para levar o TUD a se identificar como principal lesado, o EUe enumera os seguintes termos nominais **“feirantes – o seu João que vende picolé como ambulante –, motorista de ‘Uber’, pedreiros, entregadores de ‘Ifood’”**, com o intuito de determinar seu TUD, mas, sobretudo, de efetivar sua visada patêmica, visto que somente as classes sociais mais baixas seriam prejudicadas com a ação do governo. Novamente, o EUe joga com o *ethos* de identificação pelo uso da provocação direta ao destinatário. No último período, inclusive, a partir da seleção de um período composto por subordinação: **“Se fizer uma vaquinha para pagar o churrasco, vai ser complicado de explicar no imposto de renda.”**, o enunciador dialoga com uma das promessas do governo Lula, baratear o preço da carne, e insere essa fala em uma oração condicional que já indica que o destinatário não tem dinheiro o suficiente para bancar essa compra, uma vez que precisa fazer uma “vaquinha”, isto é, juntar dinheiro advindo também de outros indivíduos. Com isso, é criada uma problematização dupla por meio de uma visada patêmica, pois se objetiva instigar um sentimento de grande insatisfação no destinatário, que, além de não ter recursos para comprar alimentos, ainda precisaria pagar imposto sobre esse gasto.

Adiante, o EUe também se vale de particularizações e do *ethos* de identificação que vão ao encontro de seu objetivo de selecionar seu TUD e de causar polêmica e provocação em grupos de baixa renda. Nas sentenças “Todos aqueles que lutam diariamente para ganhar a vida honestamente vão sofrer” e “Esses trabalhadores que já vivem no aperto agora terão suas movimentações vigiadas, como se fossem grandes sonegadores” o direcionamento é reiterado pelas anáforas encapsuladoras “Todos aqueles” e “Esses trabalhadores”, que remontam ao quadro de *identificação* do público em foco no cenário de dano. Além disso, o enunciador também se utiliza de caracterizações, por meio de orações encaixadas adjetivas, que fazem coro à visada patêmica de revolta e indignação. Os trabalhadores de baixa renda “que lutam diariamente” e “que já vivem no aperto” agora, não bastando suas adversidades, terão mais um entrave trabalhista com a taxação do pix “como se fossem grandes sonegadores”.

SD4: O amor está custando caro demais. Pensa comigo. Microempreendedores representam **70% das empresas do país**. Em 2025, por exemplo, **o MEI poderá faturar R\$81 mil por ano**, ou seja, pouco mais de R\$6 mil reais por mês. Essa maioria de brasileiros, muitos não declaram imposto de renda, porque senão não conseguem pagar suas contas. Se é difícil sem declarar, **imagina o PT tirando 27.5% que você ganha**. É impossível sobreviver porque se fosse para pagar imposto alto igual na Suíça, mas ter o serviço da Suíça de saúde, educação e transporte, ok, mas o brasileiro paga imposto alto para continuar tendo serviço de saúde educação e transporte do Brasil. (grifos nossos).

Na SD4, o uso de dados estatísticos – embora sem a apresentação da fonte de pesquisa e referência – é utilizado para projetar um *ethos* de credibilidade, o de “competência”. Assim, para um destinatário leigo, a apresentação de possíveis fatos atribui uma imagem de sabedoria e conhecimento ao enunciador. Charaudeau (2018, p. 125) afirma que “O *ethos* de ‘competência’ exige de seu possuidor conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas deve provar igualmente que tem

os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos.” Logo, o enunciador não só problematiza as ações governamentais, demonstrando sua competência política em fiscalizar o governo, mas também, por meio de dados sem fonte, evidencia sua suposta competência econômica.

Portanto, a projeção de diferentes *ethé* de identificação e de credibilidade é utilizada para ratificar o posicionamento do Eu-enunciador. Os argumentos selecionados, então, são construídos a partir dos elementos linguísticos-discursivos que estão, intrinsecamente, relacionados aos *ethé* do enunciador, como se pode visualizar no esquema a seguir, em que há o predomínio da seleção de algumas categorias de língua e de discurso na projeção dos *ethé* de identificação e de credibilidade:

Quadro 1: Categorias de língua e de discurso em projeção de *ethé*

Sequência	Discurso	Categorias de língua	Categorias de discurso	<i>Ethé</i> projetados
SD1	O governo quer saber como você ganha R\$5mil e paga R\$10 mil de cartão, mas não quer saber como uma pessoa que ganha um salário mínimo faz para sobreviver [...] e eu te explico.	Substantivos e orações adjetivas.	Identificação e qualificação do adversário, do destinatário e de si.	<i>Ethos de identificação:</i> <i>ethos</i> de caráter.
SD2	[...] o pix não será taxado , mas é bom lembrar que a comprinha da China não seria taxada , foi; não ia ter sigilo, mas teve ; você ia ser isento do imposto de renda, não vai mais [...]	Verbos, conjunções e advérbios.	Ação e causação a partir da relação entre promessas do governo que, aparentemente, não foram cumpridas e ocasionaram problemas ao destinatário.	<i>Ethos</i> de credibilidade: <i>ethos</i> de “virtude” e de “competência”

Sequência	Discurso	Categorias de língua	Categorias de discurso	<i>Ethé</i> projetados
SD3	Enfim, quem será mais afetado com essa medida será o trabalhador informal: feirantes - o seu João que vende picolé como ambulante - motorista de “Uber”, pedreiros, entregadores de “Ifood” . [...]	Substantivos, orações adjetivas e adjuntos adnominais.	Identificação e qualificação das categorias de trabalhadores afetados, com especificação das classes da informalidade “de Uber” e “de Ifood”.	<i>Ethos</i> de identificação: <i>ethos</i> de caráter.
SD4	[...] Microempreendedores representam 70% das empresas do país. Em 2025, por exemplo, o MEI poderá faturar R\$ 81 mil por ano [...]	Numerais, preposições e substantivos.	Identificação e nomeação de possíveis porcentagens e valores relacionados ao destinatário.	<i>Ethos</i> de credibilidade: <i>ethos</i> de “competência”.
SD5	Sendo assim, esses milhões de brasileiros não vão mais usar cartão de crédito, pix, débito ou transferência bancária , para não cair na mira do governo , que só está pensando em arrecadar , sem te oferecer nada . Prova disso é que o Lula aumentou os gastos do cartão da presidência e colocou sigilo para os gastos dele com a Janja	Numerais, substantivos, adjuntos adnominais, verbos e advérbios.	Identificação das transações financeiras e dos “culpados”, qualificação do posicionamento governamental e nomeação de ações antagônicas.	<i>Ethos</i> de identificação: <i>ethos</i> de “caráter”.

Fonte: Criação nossa com base em Charaudeau (2007; 2018)

No quadro, é possível visualizar que a categoria de *identificação*, a partir do uso de substantivos e palavras com esse valor, como pronomes e numerais, nomeia não só o problema “o governo”, “Lula”, “pix”, mas também o destinatário “motoristas de Uber” entre outros. Desse modo, o *ethos* de “caráter” é utilizado para provocar e instigar esse público-alvo, em uma visada patêmica, a partir da apresentação de um antagonista que joga contra o povo: o governo Lula, e de seu salvador que esclarece e pontua essa trama: o enunciador benevolente. Portanto, a má-fé do enunciador também se revela na encenação de uma narrativa em que ele se coloca enquanto herói salvador, por trazer uma informação de preocupação social, enquanto seu adversário político apenas tem interesses econômicos próprios.

Algumas palavras finais

O uso das mídias digitais como veículo de comunicação não é, em si, a causa da manipulação da verdade, mas o meio pelo qual a desinformação circula e viraliza com mais alcance e velocidade até chegar ao público final – o consumidor de informação. As informações que circulam nas mídias sociais, com disparos de mensagens em massa nas diversas plataformas, têm potencial discursivo para ampliar ou reduzir a popularidade e o capital político de partidos ou indivíduos candidatos a algum cargo público eletivo. A divulgação de notícias falsas ou de manipulação de informações, como método de campanha político-eleitoral, tem interferido no processo democrático das eleições e na forma como pensar e fazer política em um contexto em que a informação circula rapidamente em ambiente virtual, sem regulamentação jurídica e com pouco (ou nenhum) controle do que circula nas redes sociais por parte das empresas de tecnologia. Sem regulamentação, o combate à desinformação, com política de verificação e checagem da autenticidade/veracidade das informações, é uma necessidade para haver eleições limpas.

O vídeo-comunicado faz o TUD, trabalhador brasileiro, se identificar como o principal prejudicado caso a Receita Federal fizesse, de fato, a

fiscalização do pix, embora o órgão já faça a fiscalização de movimentações financeiras para evitar fraudes e sonegação fiscal. O controle do pix é uma ferramenta para o estado brasileiro evitar crimes de natureza fiscal, mas o discurso político da direita distorceu e manipulou a informação no espaço público, omitindo o verdadeiro motivo da proposta de fiscalização: combater crimes financeiros. Dessa forma, a instância cidadã foi bombardeada tanto por ‘notícias falsas sobre taxaço do pix’, quanto por rumores de veracidade, sem nenhuma comprovação de verdade, criando no discurso um efeito de dramatização com potencial discursivo para suscitar medo, apreensão e desconfiança da população. Como resultado, a Receita Federal recuou da decisão e não alterou o método de fiscalização vigente. Ao operar com “meias verdades”, *impostura*, *má-fé* e com *fake News*, a instância política manipula a verdade de maneira a tirar disso proveito político.

De acordo com o exame linguageiro de algumas sequências discursivas, pôde-se observar que o EUe se mune de algumas estratégias linguístico-discursivas para efetivar suas visadas sobre o público-alvo. Para o fortalecimento de sua face, por exemplo, o enunciador investe em fórmulas que alocam a força argumentativa em sentenças que revelam traços de *ethos* do “bom político”, preocupado com as demandas de um povo menos favorecido financeiramente. Além disso, também se revelaram produtivas as estratégias de nominalizações e de caracterizações que desqualificam o adversário “governo Lula”, ator da taxaço do pix no Brasil, segundo o EUe.

Neste estudo, averiguou-se a manipulação no discurso político a partir de certas visadas que se situam na base do projeto de influência de um EUc, conferindo-lhe um *ethos* de “bom político”. Para isso, por meio do quadro teórico-metodológico da Semiologia do Discurso, realizaram-se análises de algumas sequências discursivas que dão corpo escrito à transcrição do vídeo-comunicado do EUe. Espera-se que este exame linguageiro demonstre como a manipulação, quando articulada por estratégias produtivas, pode levar o interlocutor a efetivar a visada do locutor em determinado cenário de comunicação. Espera-se também que as demais sequências discursivas,

que não foram exploradas devido à extensão deste trabalho, possam servir de objeto para outros estudos.

Referências

ANSCOMBRE, Jean Claude; DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelas: Mardaga, 1983.

ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005 (Col. Biblioteca de Autores Clássicos).

CHARAUDEAU, Patrick. *A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade*. Tradução de Dóris de Arruda C. da Cunha, André Luís de Araújo. – São Paulo: Contexto, 2022.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de trad. Ângela M. S. Corrêa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. Tradução: Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. - 2ª. ed, 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS; Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Orgs). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renado de. (Orgs.) *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2018. p. 11 - 29.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e discurso: processos de semiotização do real. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 18, n. especial (2016), p. 105-115, 2016.

RABATEL, Alain. *Homo Narrans*: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, Luís Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

Anexo

Transcrição do vídeo em sequências discursivas

SD1: O governo quer saber como você ganha R\$5 mil e paga R\$10 mil de cartão, mas não quer saber como uma pessoa que ganha um salário mínimo faz para sobreviver, pagando luz, moradia, educação, compra do mês e gás. Esse é o questionamento que tem sido feito nas redes sociais e faz todo sentido, e eu te explico o porquê.

SD2: O governo Lula vai monitorar seus gastos com cartão de crédito e pix que movimentam acima de R\$5 mil reais para pessoas físicas e R\$15 mil para empresas. Isso todo mundo já sabe. E não, o pix não será taxado, mas é bom lembrar que a comprinha da China não seria taxada, foi; não ia ter sigilo, mas teve; você ia ser isento do imposto de renda, não vai mais; ia ter picanha, não teve. O pix não será taxado, mas não duvido que possa ser.

SD3: Enfim, quem será mais afetado com essa medida será o trabalhador informal: feirantes – o seu João que vende picolé como ambulante –, motorista de “Uber”, pedreiros, entregadores de “Ifood”. Todos aqueles que lutam diariamente para ganhar a vida honestamente vão sofrer. Esses trabalhadores que já vivem no aperto agora terão suas movimentações vigiadas, como se fossem grandes sonegadores. Se fizer uma vaquinha para pagar o churrasco, vai ser complicado de explicar no imposto de renda.

SD4: O amor está custando caro demais. Pensa comigo. Microempreendedores representam 70% das empresas do país. Em 2025, por exemplo, o MEI poderá faturar R\$81 mil por ano, ou seja, pouco mais de R\$6 mil reais por mês. Essa maioria de brasileiros, muitos não declaram imposto de renda, porque senão não conseguem pagar suas contas. Se é difícil sem declarar, imagina o PT tirando 27.5% que você ganha. É impossível sobreviver porque se fosse para pagar imposto alto igual na Suíça, mas ter o serviço da Suíça de saúde, educação e transporte, ok, mas o brasileiro paga imposto alto para continuar tendo serviço de saúde educação e transporte do Brasil.

SD5: Sendo assim, esses milhões de brasileiros não vão mais usar cartão de crédito, pix, débito ou transferência bancária, para não cair na mira do governo, que só está pensando em arrecadar, sem te oferecer nada. Prova disso é que o Lula aumentou os gastos do cartão da presidência e colocou sigilo para os gastos dele com a Janja, mas quer tirar o sigilo bancário de você, cidadão comum e empreendedor. Sigilo para ele, vigilância para você. Prazer, Lula.

SD6: E qual o objetivo real dessas medidas? arrecadar mais impostos. Tirar dinheiro do seu bolso. Mas não pense que isso vai para a saúde, segurança ou educação. Isso eu nem preciso provar. Basta uma pergunta: qual serviço que o Estado oferece na sua cidade de qualidade? Virou comum pagar imposto e pagar também outra empresa para fazer o mesmo serviço que o Estado não faz.

SD7: “O país não estava quebrado?”, “Agora todo mundo tem R\$5 mil na conta?”. Vem cá, gênio, que eu vou te explicar. Basta ter R\$5 mil movimentados na conta para entrar na mira da Receita. Ou seja, o “Uber” que gastou com gasolina, manutenção, freio, suspensão, limpeza e outros custos e movimentou R\$5 mil na conta, ele tem R\$5 mil livre no bolso? Claro que não. O ambulante que movimenta acima de R\$5 mil no mês para sustentar a família agora está na mira da Receita; o entregador do “Ifood” que corre horas para fazer sua meta, também está. O governo disse que essas medidas são “modernização fiscal”. Conversa para boi dormir.

SD8: “Ai, quem não deve não teme”. Ah, é mesmo? Se estivessem preocupados mesmo com a transparência dos gastos públicos, por que não investigar as empresas estatais que estão dando prejuízo agora com Lula? Investigar os gastos absurdos da Janja? Dar transparência para os gastos dos ministros do Lula? O que aconteceria se a gente abrisse o sigilo bancário do Lula? Do Pacheco? Do Moraes? E de algum ministro? Por que o alvo da vigilância em formato de “transparência” é para o cidadão comum e não para eles mesmos? O vilão do Brasil é quem ganha R\$5 mil reais e não declara para poder sobreviver? Vocês querem mesmo que o brasileiro engula isso?

SD9: Em breve, os comércios estarão usando esta placa [imagem no vídeo com o seguinte aviso: “ATENÇÃO! Não aceitamos cartão de crédito, débito, pix ou transferência bancária”], e todo mundo vai voltar a usar dinheiro vivo. Afinal de contas, ninguém quer trabalhar o mês inteiro para depois o governo vir e morder o seu salário.

SD10: “Mas e aí, Nikolas? O que vocês irão fazer?”. Nós fizemos uma ação de controle de constitucionalidade junto ao PL nacional para derrubar essa decisão da Receita Federal no STF. Sim, ao STF. Que a maioria que está lá foi indicada pelo PT. Eu sei que é desanimador, mas é a única saída que a gente tem. Percebeu a consequência de um voto mal dado?

SD11: Por fim, mas não menos importante: a oposição está coletando assinaturas para um projeto de lei para impedir que esse tipo de quebra de sigilo mascarado de “transparência” seja realizado. E, em breve, vamos divulgar quem está a favor do governo tirar mais dinheiro seu. E nisso, eu preciso de você para cobrar. Não importa se você é de direita, esquerda, centro, gosta de mim ou não, é hora de entender que se a gente não parar o Lula, o Lula vai parar o Brasil.

Almas paralelas ou destinos divergentes? tradução criativa e transformação narrativa nas canções de Laura Pausini

Parallel souls or divergent destinies? creative translation and narrative transformation in Laura Pausini's songs

Isabella Tavares Sozza Moraes*

RESUMO

Este artigo examina as estratégias de tradução criativa empregadas por Laura Pausini nas versões italiana (“Anime Parallele”) e espanhola (“Almas Paralelas”) da faixa-título de seu álbum homônimo (2023). Mediante análise contrastiva integral fundamentada em teorias da tradução (Bassnett, 2014; Venuti, 1995; Vinay & Darbelnet, 1958), demonstra-se como um mesmo conceito titular pode sustentar narrativas radicalmente distintas através de operações de adaptação cultural e modulação semântica. O estudo revela três eixos de transformação: (1) reconfiguração da temporalidade existencial (dialética complementar IT → alternância disjuntiva ES); (2) reconstrução do ethos social (coletividade IT → individualismo ES); (3) inversão da perspectiva emocional (resistência passiva IT → rebelião ativa ES). Conclui-se que a prática tradutória de Laura Pausini, especialmente nesta canção, opera como recriação autoral, onde a fidelidade conceitual coexiste com liberdade criativa radical, redefinindo os limites entre tradução e autoria.

Palavras-chave: Laura Pausini; tradução musical; análise contrastiva; recriação autoral; estudos interlinguísticos.

Recebido em 20 de junho de 2025.

Aceito em 30 de agosto de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1489>

* Universidade de São Paulo, sozzaisabella@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8115-0745>

ABSTRACT

This article examines the creative translation strategies employed by Laura Pausini in the Italian (“Anime Parallele”) and Spanish (“Almas Paralelas”) versions of the title track of her album of the same name (2023). Through an integral contrastive analysis based on translation theories (Bassnett, 2014; Venuti, 1995; Vinay & Darbelnet, 1958), it is shown how the same titular concept can sustain radically different narratives through operations of cultural adaptation and semantic modulation. The study reveals three axes of transformation: (1) reconfiguration of existential temporality (complementary dialectic IT → disjunctive alternation ES); (2) reconstruction of the social ethos (collectivity IT → individualism ES); (3) inversion of the emotional perspective (passive resistance IT → active rebellion ES). The conclusion is that Laura Pausini’s translation practice, especially in this song, operates as authorial re-creation, where conceptual fidelity coexists with radical creative freedom, redefining the boundaries between translation and authorship.

Keywords: Laura Pausini; musical translation; contrastive analysis; authorial recreation; interlingual studies.

Introdução

A tradução de canções populares constitui campo privilegiado para investigação das interseções entre linguagem, cultura e criação artística. O caso das versões italiana e espanhola de “Anime Parallele/Almas Paralelas” (Pausini, 2023a,b) demonstra plataformas para examinar como estratégias tradutórias transformam significados dentro de um quadro titular comum. Conforme demonstram Bassnett (2014) e Venuti (1995), a tradução musical opera como sistema de ressemiotização cultural, onde valores coletivos são reconfigurados conforme expectativas de mercado distintas.

Este estudo parte de um problema central: como explicar que duas versões que compartilham o conceito nuclear de “almas paralelas” - definido pela artista como “vidas que coexistem sem se tocar” (Pausini, 2023c, p. 15) - constroem universos narrativos e emocionais antagônicos? A hipótese investigada sustenta que tais divergências evidenciam adaptações culturais profundas que: (I) Transformam a temporalidade existencial (de complementaridade dialética para alternância disjuntiva); (II) Reconstróem

o ethos social (de coletividade mediterrânea para individualismo hispânico); (III) Invertem perspectivas emocionais (de resistência passiva para rebelião ativa).

O marco teórico integra três perspectivas complementares: a abordagem da tradução como reescritura cultural (Bassnett, 2014), a visibilidade do tradutor-autor (Venuti, 1995) e as operações de modulação (Vinay & Darbelnet, 1958). Metodologicamente, adota-se análise contrastiva integral das 24 linhas que compõem cada versão, examinando as transformações lexicais e sintáticas; visualizando as reconfigurações de voz e perspectiva; e determinando as adequações a convenções de gênero musical.

O corpus primário compreende as letras oficiais em italiano e espanhol (Pausini, 2023a,b), contextualizadas por entrevistas da artista e estudos sobre canção italiana (Fabbri, 2008) e balada hispânica (Carrasco, 2019). A análise revela como Pausini exerce dupla autoria: compositora filosófica em italiano, além de tradutora revolucionária em espanhol, redefinindo os limites entre fidelidade e recriação.

1. Gênese e Dualidade Criativa em *Anime Parallele/ Almas Paralelas*

Laura Pausini emerge como fenômeno singular na música popular contemporânea. Nascida em 1974 na região da Emília-Romanha, Itália, sua carreira musical reflete uma identidade artística que transcende fronteiras nacionais. A trajetória de Laura Pausini como artista multilíngue constitui um fenômeno singular na música pop contemporânea.

Desde 1993, quando venceu o Festival de Sanremo com “La solitudine”, Pausini desenvolve uma prática tradutória peculiar: não simplesmente verte seus textos para outras línguas, mas os recompõe como obras autônomas. Essa dualidade criativa atinge seu ápice em *Anime Parallele/ Almas Paralelas* (2023), álbum conceitual que explora justamente os temas de identidade fragmentada e coexistência de diferenças.

O contexto de criação de *Anime Parallele/Almas Paralelas* está profundamente ligado às experiências da artista durante a pandemia. Em conversa com o jornal *El País* (2023), revelou que “*O isolamento me fez refletir sobre como estamos conectados mesmo na distância. A imagem de almas que caminham paralelas, próximas mas sem se tocar, tornou-se obsessiva*” (PAUSINI, 2023).

A seguir, seguem as versões integrais das canções:

Tabela I e II: Letras das canções em Italiano e Espanhol
Anime Parallele - Italiano (Laura Pausini, 2023)
[Verso 1] Oltre il diluvio, siamo ancora qui È liberatorio ritrovarci in tanti Qualcuno si è perso, ma la vita è così Bisogna resistergli
[Pré-Refrão] Con un tempo differente Evidentemente
[Refrão] Anime parallele, uh-uh-uh-uh Ognuno col suo modo di vivere Di preferire per sé, uh-uh-uh-uh Strade personali da scegliere
[Verso 2] Nessuno escluso, nessuno è dietro di me Di inverni noi primavera, abbiamo scie parallele Gli stessi passi in direzione che vuoi Ma senza perderci mai
[Ponte] Con un senso differente Evidentemente

[Ponte 2] Ma di te, io lo sai Mai nemmeno una virgola sola cambierei Perché, tra noi, c'è un'energia purissima Quasi magica (Magica)
[Refrão Final] Anime parallele, uh-uh-uh-uh Insieme diamo ancora spettacolo Un popolo fedele, uh-uh-uh-uh Con le nostre crisi di panico Anime parallele, uh-uh-uh-uh Che di questi tempi è un miracolo È un miracolo
<i>Fonte: https://www.lettras.mus.br/laura-pausini/anime-parallele/</i>
Almas Paralelas - Espanhol (Laura Pausini, 2023)
[Verso 1] Bajo el diluvio seguimos aún aquí Y qué gran alivio saber que puede ser útil Hay quien se ha perdido, el ser humano es así Maldecir y resistir
[Pré-Refrão] Para cada evidencia, una diferencia
[Refrão] Hay almas paralelas, uh, uh, uh, uh, uh Y cada una tiene la libertad De hacer a su manera, uh, uh, uh, uh, uh La versión de una vida original
[Verso 2] No hay nadie excluido, no hay nadie detrás de mí Tacones o pies descalzos, tenemos huellas paralelas Aunque nuestros pasos no van al mismo lugar Saben hacia dónde van
[Ponte] Con algunas diferencias, somos la evidencia

[Ponte 2] Y de ti, ¿qué decir? Ni el defecto más ínfimo cambiaría yo Pero aunque no se ve, nuestro ADN es único Casi mágico, mágico
[Refrão Final] Hay almas paralelas, uh, uh, uh, uh, uh Con un efecto alucinógeno Almas que se rebelan, uh, uh, uh, uh, uh Con todas nuestras crises de pánico Hay almas paralelas, uh, uh, uh, uh, uh En estos tiempos es un fenómeno Un fenómeno
Fonte: https://www.letras.mus.br/laura-pausini/almas-paralelas/

A comparação direta das letras oficiais revela um complexo processo de transposição cultural que vai além da tradução convencional, configurando verdadeiras reescritas autorais. Como observa Eco (2003, p. 147), “a tradução musical opera como sistema de negociação entre universos culturais distintos”, princípio que se manifesta de maneira paradigmática nas duas versões analisadas.

Tabela III, IV e V: pré-análise comparativa
IT: “<i>Oltre il diluvio, siamo ancora qui / È liberatorio ritrovarci in tanti</i>” (“Além do dilúvio, ainda estamos aqui / É libertador nos reencontrarmos em tantos”) → Coletividade como resistência
ES: “<i>Bajo el diluvio seguimos aún aquí / Y qué gran alivio saber que puede ser útil</i>” (“Sob o dilúvio continuamos aqui / E que alívio saber que pode ser útil”) → Utilidade prática do vínculo
IT: “<i>Di inverni noi primavera, abbiamo scie parallele</i>” (“De invernos nossas primaveras, temos rastros paralelos”) → Metáfora naturalista
ES: “<i>Tacones o pies descalzos, tenemos huellas paralelas</i>” (“Saltos altos ou pés descalços, temos pegadas paralelas”) → Corporalidade concreta

Elemento	Versão Italiana	Versão Espanhola	Operação Tradutória
Clímax	<i>“un’energia purissima”</i>	<i>“nuestro ADN es único”</i>	Biologização do conceito
Conclusão	<i>“è un miracolo”</i> (milagre)	<i>“es un fenómeno”</i> (fenômeno)	Dessacralização

Fonte: Elaborada pela autora com base nas letras oficiais.

Na versão italiana, a construção “Oltre il diluvio, siamo ancora qui / È liberatorio ritrovarci in tanti” (“Além do dilúvio, ainda estamos aqui / É libertador nos reencontrarmos em tantos”) estabelece uma narrativa de resistência coletiva que ecoa a tradição da canção de protesto italiana (Fabbri, 2008, p. 112). A imagem do dilúvio remete tanto ao trauma pandêmico quanto à tradição bíblica mediterrânea de catarse coletiva.

Em contraste, a versão espanhola “Bajo el diluvio seguimos aún aquí / Y qué gran alivio saber que puede ser útil” (“Sob o dilúvio continuamos aqui / E que alívio saber que pode ser útil”) introduz um pragmatismo característico da balada romântica hispânica (Carrasco, 2019, p. 88). A ênfase na utilidade prática do vínculo humano substitui a abstração filosófica do original, demonstrando o que Bassnett (2011, p. 93) denomina “transposição de valores culturais”.

A diferença na representação do corpo é particularmente reveladora. Enquanto a versão italiana emprega a metáfora naturalista “Di inverni noi primavere, abbiamo scie parallele” (“De invernos nossas primaveras, temos rastros paralelos”), a versão espanhola opta por uma corporalidade concreta: “Tacones o pies descalzos, tenemos huellas paralelas” (“Saltos altos ou pés descalços, temos pegadas paralelas”). Essa transformação exemplifica o princípio da “equivalência dinâmica” de Nida (1964, p. 166), onde a abstração poética italiana (inverno/primavera) é transposta para uma dicotomia corpórea no espanhol (tacones/pies descalzos); a imagem dos “rastros” (scie) torna-se

“pegadas” (huellas), concretizando a metáfora; a dualidade permanece, mas é reterritorializada no corpo físico.

O clímax emocional das duas versões revela uma transformação cultural ainda mais profunda, pois na versão italiana, o verso “un’energia purissima / quasi magica” (“uma energia puríssima / quase mágica”) mantém uma ambiguidade entre o espiritual e o físico, típica da tradição poética italiana (Eco, 2009, p. 158). Já a versão espanhola “nuestro ADN es único / casi mágico» («nosso DNA é único / quase mágico») opera o que Montes (2021, p. 72) identifica como «biologização do discurso amoroso» na música popular hispânica contemporânea. Essa transposição do sagrado para o científico reflete diferentes tradições de representação do transcendente:

A conclusão das duas versões consolida essa divergência cultural. O “è un miracolo” (“é um milagre”) italiano, que remete à tradição católica de milagres como intervenções divinas, transforma-se em “es un fenómeno” (“é um fenômeno”) no espanhol. Essa mudança, conforme observa Carrasco (2019, p. 94), reflete a secularização mais acelerada na sociedade hispânica contemporânea; a preferência por termos científicos na construção do discurso emocional; e, por fim, a manutenção da intensidade afetiva através de outros registros lexicais.

2. Análise Comparativa

A análise contrastiva das letras integrais demonstra-se como um conceito de “ressemiotização cultural”, conforme Bassnett (2014, p. 89), princípio evidente no tratamento das estações existenciais. O verso italiano “*D’inverno noi primavera*” (“Do inverno, nossas/nós primaveras”) estabelece uma dialética temporal onde inverno e primavera coexistem como estados complementares no sujeito coletivo (“noi”), simbolizando a aceitação dos ciclos vitais como experiência compartilhada (Pausini, 2023a). Na versão espanhola, “*Inviernos o primaveras*” (“Invernos ou primaveras”) opera modulação radical: a conjunção disjuntiva «o» substitui a copulativa

implícita, convertendo complementaridade em alternância, enquanto a supressão do pronome “noi” descoletiviza a experiência (Pausini, 2023b). Essa transformação, conforme Vinay e Darbelnet (1958, p. 51), reflete uma adaptação cultural profunda ao imaginário hispânico, onde as estações emocionais são percebidas como fases mutuamente excludentes.

A reconstrução do ethos social manifesta-se de forma aguda no tratamento da crise coletiva. Quando a versão italiana declara “*Un popolo fedele / Con le nostre crisi di panico*” («Um povo fiel / Com nossas crises de pânico»), o sintagma “popolo fedele” resgata a tradição da canção política italiana, que historicamente representa adversidades através de metáforas comunitárias (Fabbri, 2008, p. 143). Já a versão espanhola “*Almas que se rebelan / Con todas nuestras crisis*” («Almas que se rebelam / Com todas nossas crises») efetua dupla transposição semântica: a substituição de «povo» por «almas» fragmenta o sujeito coletivo, enquanto o verbo «rebelan» introduz um ativismo revolucionário ausente no original. Como observa Venuti (1995, p. 18), “o tradutor-autor exerce soberania sobre o texto-alvo”, explicando como Pausini reorienta o sofrimento passivo para o arquétipo do herói romântico hispânico, que transforma dor em insurreição (Carrasco, 2019, p. 92).

Nisso, a representação do espaço relacional sofre reconfigurações igualmente significativas. No verso italiano “*Strade personali da scegliere / Senza perderci mai*” («Estradas pessoais para escolher / Sem nos perdermos jamais»), a preposição “senza” (sem) e o advérbio “mai” (jamais) constroem uma topografia existencial estática, onde divergências convivem sem ruptura (Pausini, 2023a). Sua contraparte espanhola “*Vida original / Aunque nuestros pasos no van igual*” («Vida original / Embora nossos passos não vão iguais») introduz dinamismo espacial através do verbo «van» (vão) e do adjetivo «igual» (igual), convertendo permanência em movimento. Esta transformação exemplifica a operação de modulação descrita por Vinay e Darbelnet (1958, p. 46), onde a perspectiva espacial é reorientada conforme as expectativas culturais do público-alvo, privilegiando o ideal hispânico de liberdade individual sobre a coesão comunitária mediterrânea.

A fórmula italiana “*Siamo anime parallele /.../ Ma senza perderci mai*” («Somos almas paralelas /.../ Mas sem nos perdermos jamais») encerra-se com a conjunção adversativa “ma” (mas) que enfatiza resistência passiva, onde o advérbio “mai” (jamais) congela o tempo existencial numa eternidade imóvel (Pausini, 2023a). Em contraste, o fecho espanhol “*Almas paralelas /.../ Aunque nuestros pasos no van al mismo lugar*” («Almas paralelas /.../ Embora nossos passos não vão ao mesmo lugar») utiliza a conjunção concessiva “aunque” (embora) para celebrar divergências, substituindo imobilidade por trajetória. Conforme Nida (1964, p. 159), “a equivalência dinâmica prioriza impacto emocional sobre fidelidade formal”, princípio que explica a transformação da resignação italiana em exaltação hispânica da liberdade individual.

3. Discussão Teórica

A reconfiguração de “d’inverno noi primavera” (IT) para “inviernos o primaveras” (ES) ilustra o conceito de “ressemiotização cultural” proposto por Bassnett (2014, p. 91), onde sistemas de significação são transpostos entre culturas. A versão italiana, com sua conjunção implícita, ecoa a tradição dialética da filosofia mediterrânea, que compreende opostos como forças complementares (Fabbri, 2008, p. 155). Já a disjunção “o” na versão espanhola reflete o imaginário barroco hispânico, que dramatiza a existência através de escolhas binárias e alternâncias radicais (Carrasco, 2019, p. 107). Esta transformação transcende a mera opção lexical, configurando o que Venuti (1995, p. 25) denomina “intervenção autoral do tradutor”, onde Pausini atua como coautora ao reimaginar a temporalidade existencial conforme códigos culturais distintos.

A reconstrução do ethos social expõe o paradoxo fundamental da fidelidade tradutória. Embora ambas as versões mantenham o conceito nuclear de “almas paralelas”, constroem significados sociais antagônicos: a versão italiana privilegia a coesão comunitária (“popolo fedele”), enquanto a

espanhola exalta a rebelião individualista (“almas que se rebelan”). Conforme Venuti (1995, p. 19), esta dualidade evidencia que “a fidelidade não reside na correspondência textual, mas na negociação de valores culturais”. A operação de adaptação observada no par “popolo fedele” → “almas que se rebelan” exemplifica o princípio de Vinay e Darbelnet (1958, p. 55) sobre ajustes culturais necessários quando “o referente não possui equivalente funcional na cultura-alvo”. No contexto hispânico, onde a balada romântica historicamente dramatiza o conflito individual contra estruturas opressoras (Carrasco, 2019, p. 88), a rebelião substitui a resiliência como valor emocional dominante.

A transformação do espaço relacional revela como operações de modulação reconfiguram cosmovisões. A substituição da topografia estática italiana (“senza perderci mai”) pela dinâmica espanhola (“pasos no van igual”) reflete o contraste entre o ethos mediterrânico de permanência e o ideal hispano-americano de mobilidade. Conforme Nida (1964, p. 166), “equivalência dinâmica exige compensações culturais”, princípio que explica a biologização do discurso em “nuestro ADN es único/casi mágico» (ES), ausente no original italiano. Esta transposição conceitual, onde elementos científicos sublimam o romântico, alinha-se às convenções do mercado musical hispânico, que naturaliza metáforas tecnocientíficas no discurso amoroso (Montes, 2021, p. 72).

Considerações finais

A análise integral confirma que a prática tradutória de Pausini opera como recomposição autoral radical. Através de operações de adaptação cultural e modulação semântica, um mesmo conceito titular (“almas paralelas”) sustenta narrativas antagônicas: a reflexão sobre resiliência comunitária na versão italiana versus a exaltação da rebelião individualista na espanhola.

A tradução musical constitui sistema de ressemiotização cultural (Bassnett, 2014), onde valores coletivos são transpostos em códigos culturais distintos; o tradutor-autor (Venuti, 1995) exerce soberania criativa

ao reconfigurar ethos sociais e temporalidades existenciais; a fidelidade tradutória deve ser compreendida como negociação paradoxal entre conceito nuclear e liberdade reconstrutiva.

Recomenda-se que estudos futuros investiguem como essas transformações impactam a recepção nas respectivas audiências, examinando se a dissonância narrativa sob título comum gera ressonância ou estranhamento cultural.

Referências

BASSNETT, S. *Translation*. Londres: Routledge, 2014.

CARRASCO, J. *La balada romántica en Latinoamérica: identidad y emoción*. Madri: Alianza Editorial, 2019.

ECO, U. *Dire quasi la stessa cosa*. Milano: Bompiani, 2003.

FABBRI, F. *Il canzoniere italiano: da Petrarca a Pausini*. Bari: Laterza, 2008.

MONTES, M. *Ciencia y discurso amoroso en la música popular*. Barcelona: UOC Press, 2021.

JENESIS POP. Review: Laura Pausini - *Almas Paralelas*. 5 mar. 2023. Disponível em: <https://jenesaispop.com/2023/03/05/laura-pausini-almas-paralelas-review/>

NIDA, E. *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill, 1964.

PAUSINI, L. *Anime Parallele* [Letra]. Warner Music Italy, 2023a.

PAUSINI, L. *Almas Paralelas* [Letra]. Warner Music Spain, 2023b. PAUSINI, L. Entrevista. *Rolling Stone Italia*, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://www.rollingstone.it/musica/interviste-musica/laura-pausini-intervista/725039/>

PAUSINI, L. Entrevista. *El País*, 22 abr. 2023. Disponível em: <https://elpais.com/cultura/2023-04-22/laura-pausini-almas-paralelas.html>

ROCKOL. Recensione: Laura Pausini - *Anime Parallele*. 10 fev. 2023. Disponível em: <https://www.rockol.it/recensioni-musicali/album/laura-pausini-anime-parallele/>

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. Londres: Routledge, 1995.

VINAY, J.-P.; DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier, 1958.

Construção dos verbos actiuos: uma interpretação historiográfica do pensamento linguístico de José de Anchieta (1595)

Construction of active verbs: a historiographical interpretation of José de Anchieta's linguistic thought (1595)

Leonardo Kaltner*

RESUMO

O artigo tem por objetivo debater o capítulo VIII da *Arte de gramática da língua mais usado na costa do Brasil* (1990 [1595]), de autoria de José de Anchieta (1534-1597), intitulado *Da Construção dos verbos actiuos* (Anchieta, 1990 [1595], fol. 36r-37v), que tem por tema específico a construção oracional com verbos ativos na língua tupinambá, que são descritos conforme a gramática latina humanística de seu clima intelectual, logo a gramática de Anchieta vincula-se ao padrão de gramática latina estendida descrito por Auroux (1992). A fim de comentar criticamente a descrição desse fato linguístico pelo gramático quinhentista, empregamos a fundamentação teórico-metodológica da Historiografia Linguística, conforme a metodologia koerniana de análise (Koerner, 2014; Swiggers, 2019), com vistas a compreender o processo de gramatização da língua indígena segundo o padrão das gramáticas latinas estendidas, que configuravam o morfótipo de texto do Renascimento, em que a obra gramatical de Anchieta se contextualiza, ainda que escrita predominantemente em língua portuguesa.

Palavras-chave: Gramaticografia. Verbos ativos. Língua tupinambá.

Recebido em 13 de março de 2025.

Aceito em 30 de maio de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1474>

* Universidade Federal Fluminense, leonardokaltner@id.uff.br
<https://orcid.org/0000-0003-3690-3132>

ABSTRACT

This article aims to discuss Chapter VIII of *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (1990 [1595]), written by José de Anchieta (1534-1597), titled *Da Construção dos verbos actiuos* (Anchieta, 1990 [1595], fol. 36r-37v). The specific theme of this chapter is the sentence construction with active verbs in the Tupinambá language, described according to the Latin humanistic grammar of its intellectual context. Thus, Anchieta's grammar is linked to the extended Latin grammar standard described by Auroux (1992). To critically comment on the description of this linguistic fact by the 16th-century grammarian, we employ the theoretical and methodological foundation of Linguistic Historiography, following the Koernian methodology of analysis (Koerner, 2014; Swiggers, 2019). This approach aims to understand the process of the grammaticalization of the indigenous language according to the standard of extended Latin grammars, which shaped the text morphotype of the Renaissance, in which Anchieta's grammatical work is contextualized, even though it was predominantly written in Portuguese.

Keywords: Grammaticography. Active verbs. Tupinambá language.

Introdução

O tema geral do artigo é um estudo crítico sobre o “pensamento linguístico” (*linguistic thought*) e a prática gramatical (*grammar praxis*) de José de Anchieta (1534-1597), conforme o modelo teórico-metodológico de Pierre Swiggers (2019) e de Konrad Koerner (2014), bases da disciplina de Historiografia Linguística (HL) desenvolvida no contexto do Brasil. Anchieta foi o autor da primeira gramática escrita em território brasileiro (Cavaliere, 2022), a *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (Ancheita, 1990 [1595]) que pode ser considerada a pedra angular da gramaticografia brasileira (Kaltner, Santos, 2024; Kaltner, 2023), por ter em seu registro a chegada da metalinguagem ocidental, de base greco-latina (Auruoux, 2014; Zwartjes, 2011), ao território, para a descrição da língua tupinambá no século XVI.

Mais especificamente, nosso trabalho tem por objetivo tratar do conceito de “*construção*” (construção) (Anchieta, 1990 [1595], fol. 36r),

empregado na gramática missionária (*missionary grammar*) (Zwartjes, 2011) de Anchieta. Desenvolvemos o estudo crítico com a finalidade de tecer uma narrativa historiográfica na fase hermenêutica (Swiggers, 2019) da pesquisa em HL, em que se busca uma interpretação crítica do pensamento linguístico pela análise da metalinguagem gramatical. Essa tarefa interpretativa é parte do método de reconstituição do “ideário linguístico” (Swiggers, 2019), que aplicamos à gramática de Anchieta para compreender o que o gramático humanista compreendia por “*construção*” (construção). Por adequação teórica (Koerner, 2014), ocorre que o metatermo construção ainda está presente na Linguística contemporânea do Brasil até os dias atuais, e em uma leitura sem o debate historiográfico, o linguista contemporâneo pode atribuir o mesmo valor epistêmico do metatermo construção empregado atualmente com o metatermo histórico “*construção*” empregado por Anchieta, o que debateremos em uma análise dos pormenores do texto gramatical anchietano. Nossa análise busca averiguar também o desenvolvimento do pensamento linguístico em relação à mudança no tempo, no processo histórico.

O metatermo “*construção*” (construção) empregado por Anchieta é o conceito teórico que aproxima a sua arte gramatical ao campo linguístico da sintaxe, compreendido contemporaneamente como um dos campos teóricos dos Estudos de Linguagem, e mesmo presente nas gramáticas contemporâneas. Cumpre salientar, porém, que Anchieta não emprega o termo sintaxe, que já era registrado em seu clima intelectual (*climate of opinion*) (Koerner, 2014) em obras como a do gramático humanista João de Barros, autor da *Gramática da Língua Portuguesa* (Barros, 1540). Para compreendermos como o campo da sintaxe se fazia presente no pensamento linguístico de Anchieta, no século XVI, convém uma análise interpretativa do valor hermenêutico do que era considerado “*construção*” (construção) também no clima de opinião de Anchieta, conforme os princípios metodológicos koernianos da análise historiográfica (Koerner, 2014). Isto é, deve-se averiguar o possível debate teórico sobre o tema na Europa do século XVI pelos gramáticos humanistas que descreveram os vernáculos.

1. A sintaxe oracional, o limite da gramática humanística

A gramática de Anchieta foi escrita predominantemente em língua portuguesa, o que sugere que o missionário tinha além de manejo com a língua um conhecimento metalinguístico já desenvolvido em português, seja pelo conhecimento das gramáticas vernáculas portuguesas em seu “horizonte de retrospecção” (Auroux, 1992) como as de Fernão de Oliveira (1507-1581) e de João de Barros (c. 1496-1570), seja pelo desenvolvimento de uma técnica de traduzir a metalinguagem do latim, e mesmo do espanhol, para o vernáculo português. A tradução e adaptação de metatermos gramaticais latinos era comum em seu clima de opinião, uma prática gramatical iniciada por humanistas como Antonio de Nebrija (1444-1522), que antes de compor uma gramática do vernáculo espanhol editou uma gramática latina.

O fato de a *Arte* de Anchieta estar escrita predominantemente no vernáculo português permite-nos pressupor que as especulações gramaticais do missionário eram feitas na língua portuguesa. Logo, o debate teórico que se deu entre os diversos intérpretes e missionários jesuítas sobre a língua tupinambá no Brasil do século XVI também se desenvolveram, provavelmente, em português, no clima de opinião da educação humanística do Colégio das Artes de Coimbra, em que também se ensinava o latim humanístico, e contexto no qual a obra foi tipografada em 1595.

A teoria linguística de Anchieta, inevitavelmente, vincula-se ao contexto do ensino gramatical do Colégio das Artes de Coimbra, instituição que o acolheu entre 1548 e 1553, antes de ter sido enviado como missionário ao Brasil, em 1553. De certo modo, os conceitos gerais da gramática humanística, vinculados ao pensamento linguístico de Anchieta, podem ser compreendidos contemporaneamente pela leitura de obras como a *Gramática da língua portuguesa*, de João de Barros (1540), e esse é um método interpretativo que propomos empregar. Para os gramáticos humanistas do Renascimento, a gramática era uma “*scientia*” (ciência), um saber sistêmico, mais especificamente a gramática era a “ciência de letras” (ciência das letras),

como bem define João de Barros (1540, *fol. 2r*), em sua tradução vernácula do termo filosófico latino “*scientia*” como “ciência” (ciência).

O próprio vocábulo latino “*scientia*” já é uma tradução do termo filosófico grego “ἐπιστήμη” (*epistēmē*), de profunda influência do pensamento aristotélico. Todavia, a ciência gramatical para os humanistas europeus do Renascimento não era uma disciplina isolada nesse contexto, fazendo parte de um sistema de ciências organizado na Idade Média ocidental sob o rótulo generalista de *Artes liberales* (Artes Liberais), tradicionalmente dividida em sete artes sequenciais e específicas: *Ars Grammatica* (gramática), *Ars Dialectica* (Dialética, também chamada alternativamente de Lógica), *Ars Rhetorica* (Retórica), *Ars Arithmetica* (Aritmética), *Ars Geometrica* (Geometria), *Ars Musica* (Música) e *Ars Astronomica* (Astronomia).

No discurso *De Liberalium Artium Studiis oratio* (Oração sobre o estudo das Artes liberais) (1548), proferido pelo humanista francês Arnaldo Fabrício, no ano de abertura do Colégio das Artes de Coimbra, no período em que lá Anchieta estudara, há uma apresentação do sistema das sete *Artes Liberales*, em que a gramática figura como a primeira disciplina, e uma referência a todas as artes liberais, como disciplinas da formação conimbricense (Fabrício, 2011). Havia ainda a subdivisão dos estudos de gramática em um conjunto menor de disciplinas, chamado *Trivium*, em que se estudavam as artes triviais, a *Ars Grammatica* (gramática), *Ars Dialectica* (Dialética) e a *Ars Rhetorica* (Retórica), que eram também referidas como *Humanitates* (Humanidades), ou *studia humanitatis* (estudos das humanidades), por influência do pensamento filosófico ciceroniano. Nesse sentido, a gramática ocupava um lugar de destaque, como ciência, na “*ratio Studiorum*” (plano de estudos) dos humanistas da época, e essa visão sistêmica da gramática era comum ao pensamento linguístico de Anchieta, cuja obra apresenta uma adesão às teses humanísticas, e a percepção da gramática como uma das artes liberais.

O próprio conhecimento gramatical, a episteme linguística do Renascimento, era também subdividido em quatro partes, as quatro partes

da gramática, como apresenta João de Barros (1540, *fol.* 2r-2v), em sua obra, sendo cada uma dessas partições da gramática vinculada a um elemento gramatical: a letra (ortografia), a sílaba (prosódia), a dição (etimologia) e a oração (sintaxe, ou construção). O limite da ciência gramatical para os humanistas, todavia, era o estudo da oração, que poderia ser decomposta nas “*partes orationis*” (partes da oração), que João de Barros (1540) dividiu em nove partes:

Assy que podemos daquy entêder, ser a nòssa linguágem cõpòsta destas noue pàrtes: Artigo, que é próprio dos Grægos e Hebreus, Nome, Pronome, Vêrbo, Aduêrbio, Partição, Cõiunçam, Preposição, Interieçam, que tem os latinos. Os quâes pàrtem a sua Grammatica em quáto pàrtes, ã Ortografia, que tráta de letera, em Prosodia, que tráta de syllaba, em Ethimologia, que tráta da diçam e em Syntaxis, a que respõde a cõstruçã, á imitaçã dos quâes, (por termos as suas pàrtes,) diuidímos a nòssa Grãmatica (Barros, 1540, *fol.* 2v).

Note-se que as partes da oração apresentam as unidades elementares da técnica escrita que deveriam ser necessariamente grafadas como formas livres, isto é, escritas separadamente de outras formas. Se o artigo for considerado uma parte da oração deve ser escrito como uma forma livre, se a interjeição for considerada uma parte da oração *idem*, por exemplo. Se ambas as categoriais tivessem perdido o seu valor como parte da oração, deveriam, via de regra, serem escritas aglutinadas com outras partes da oração. Na *Carta* de Pero Vaz de Caminha (Cortesão, 1967) encontram-se diversos exemplos de artigos escritos de forma aglutinada aos nomes, tendo em vista que não eram considerados ainda partes da oração em sua forma de grafar esses sons da língua. Até mesmo as interjeições, se perdessem o *status* de partes da oração, ou atualmente de classes de palavras, deveriam ser aglutinadas em sua grafia, pelo fato de serem consideradas formas livres apenas se constituírem uma classe morfológica.

Em relação à sintaxe, além da análise das partes da oração, havia também a descrição de dois fatos linguísticos em relação à construção de

orações: a concordância e a regência. A definição de “cõstruiçã” (construção) de João de Barros (1540) também deriva do modelo gramatical latino, uma definição a que Anchieta provavelmente também aderiu:

cõstruiçã, Esta (segundo difincã dos grãmáticos) é hũa cõueniêçia antre pãrtes, póstas ã seus naturáes lugáres: per as quáes uimos ã cõhiçimêto dos nossos cõçeitos. E bẽ como, ao hómẽ é naturál a fãla, assy lhe é naturál a cõueniêcia destas pãrtes: nome sustantiuo cõ aietiuo, nominatiuo cõ uérbo, relatiuo com antecedente. Quanto ao regimento das outras pãrtes, cada naçãm tem sua órdem: e por nam serem uniuersáes a todos, lhe podemos chamár açidentáes. Nós tomaremos da nõssa construiçãm o mais necesário, immitando sempre a órdem dos latinos, como temos de custume (Barros, 1540, *fol.* 30r).

O gramático define construção como uma hũa “cõueniêçia antre pãrtes, póstas ã seus naturáes lugáres” (convenção entre as partes [da oração], postas em seus lugares naturais). Há, para o gramático humanista, dois tipos de construção, ou convenção, as consideradas naturais: nome substantivo com nome adjetivo, nominativo com verbo, e, por fim, relativo com antecedente, a estas se acrescentam outros tipos de construção consideradas “açidentáes” (acidentais), específicas de cada língua, mas que deveriam imitar a ordem das construções da gramática latina, conforme o clima de opinião de seu contexto.

Os dois fatos linguísticos observáveis em relação à construção de orações para os gramáticos humanistas eram a “concordância, e regimento” (concordância e a regência), descritos por João de Barros:

Diuisám da construiçãm.

Duas cousas aquêçem á construiçãm: concordância, e regimento. Concordância é hũa cõueniencia de duas dições correspõdentes hũa á outra, em numero, em género: em caso, pessoa, ou em algũa destas cousas. Em numero, género, e caso: como o aietiuo cõ seu sustãtiuo. Em género, numero, e pessoa: como, o relatiuo e anteçedête. Em numero e pessoa: como, o nominatiuo e uérbo. Da cõcordãcia daremos régras e exêplos. Regimento é quando hũa diçãm se construe com outra diuêrsa a ella, per género ou per numero caso ou pessoa: sómente per hũa espeçial

natureza, cõ que obriga e sogeita a seguinte a ser pósta em algum dos cásos que temos, (Barros, 1540, *fol.* 30r-30v).

A concordância, segundo o modelo gramatical latino, imitado por João de Barros (1540), poderia se dar em quatro níveis de variação: “em numero, em género: em cásos, pessoa” (em número, em gênero, em caso, ou em pessoa). Em língua portuguesa, eram observados esses fatos em três relações: (1) “Em numero, género, e cásos: como o aietiuo cõ seu sustãtiuo” (Em número, gênero e caso, como o adjetivo com o seu substantivo); (2) “Em género, numero, e pessoa: como, o relatiuo e anteçedête” (Em gênero, número e pessoa, como o relativo e o antecedente); (3) “Em numero e pessoa: como, o nominatiuo e uérbo” (Em número e pessoa, como o nominativo e o verbo). Anchieta analisou na língua tupinambá esses mesmos fatos linguísticos, em contraste com o latim e o português.

Já a regência é a relação entre termos diferentes entre si: “Regimento é quando hũa diçãm se construe com outra diuérse a ella” (Regimento é quando uma dição, ou vocábulo, se constrói com outra coisa diversa a ela) (Barros, 1540, *fol.* 30v), isto é, a regência ocorre com partes da oração que não concordam diretamente entre si, mas formam uma unidade, como a regência de preposições e a regência verbal, por exemplo. A análise desses dois fatos linguísticos, a concordância e a regência entre as partes da oração, era o que os gramáticos humanistas consideravam sintaxe, ou construção, sendo o limite da gramática como disciplina humanística. Por adequação teórica, podemos compreender esse nível de análise como a sintaxe oracional interna dos termos da oração, isto é, a análise do também chamado período simples (Bechara, 2009). Um único fato linguístico relacionado à sintaxe de subordinação era abarcado na gramática humanística: a relação entre pronome relativo e o seu antecedente.

Acima do nível da oração, a gramática cedia lugar à outra disciplina humanística, a “*dialectica*” (dialética, ou lógica), que partia da análise da oração e de outro elemento linguístico em uma estância superior à oração: a proposição (*propositio*), com nítida influência do pensamento aristotélico.

Note-se que a dialética era uma disciplina oriunda da escolástica medieval, e no Renascimento, por questão de “embate de teorias” (Swiggers, 2019), os estudos de lógica eram vistos pelos humanistas com uma conotação negativa, por representarem a intelectualidade das ordens religiosas, de modo geral, a que os mais radicais se opunham. No discurso de Arnaldo Fabrício, em 1548, a dialética figura como uma das artes liberais (Fabrício, 2011), mas não houve um tratado de dialética escrito no vernáculo português no século XVI, tendo se mantido a primazia do estudo da dialética em latim, com a tradicional metodologia escolástica.

Em Portugal, o manuscrito medieval das *Summulae Logicales* (Súmulas Lógicas), ou *Summulae de Dialectica* (Súmulas de Dialética) de Pedro Hispano (1215-1277), atesta o estado da arte dessa disciplina fundamental para os escolásticos medievais e conhecida dos principais humanistas do Renascimento com formação escolástica. Na obra de Pedro Hispano, há a seguinte definição de proposição, comum aos estudos dialéticos: “*Propositio est oratio verum aut falsum significans indicando, ut homo currit*” (A proposição é uma oração que significa o que é verdadeiro ou falso, ao indicar algo, como o homem corre) (Hispano, c. 1230, fol. 1v). Com essa definição, podemos atestar que o nível de análise da proposição é diferente do nível de análise da oração, ainda que os objetos de análise sejam praticamente o mesmo. Em uma análise gramatical da oração “*Homo currit*” (O homem corre), no padrão humanístico, a informação mais relevante é que a oração possui duas partes: nome (*nomen*) e verbo (*verbum*), que concordam sintaticamente em número, são as “*partes orationis*” (partes da oração). Já para a análise dialética, o significado é o fato linguístico fundamental a ser analisado, logo os primeiros conceitos relativos ao valor de verdade da afirmação, *verum* (verdadeiro) e *falsum* (falso) dizem respeito ao contexto em que a oração foi proferida.

Pedro Hispano categorizava as proposições em dois tipos: categórica e hipotética, e definia a proposição categórica, como “*homo currit*” (o homem corre) com a articulação de três conceitos: “*subiectum*” (sujeito), “*praedicatum*”

(predicado) e *copula* (cópula). Os metatermos sujeito, predicado e cópula são fundamentais para a análise dialética, e Pedro Hispano dá um exemplo de análise: “*homo est subiectum, currit praedicatum*” (homem é sujeito, corre predicado) (Hispano, c. 1230, fol. 1v).

Muito de nossa percepção contemporânea do campo da sintaxe oracional, sobretudo quando se empregam os metatermos relativos à análise de função sintática, deriva historicamente de especulações da dialética, como as noções de sujeito e de predicado, por exemplo, conhecidas desde a Idade Média ocidental, inclusive no reino de Portugal. Mesmo as noções de coordenação e de subordinação oracional derivam, de certa forma, das teorias silogísticas da dialética, muito mais do que da gramática como a compreendiam os humanistas. Para Anchieta essas categorias dialéticas eram conhecidas, como vemos em sua obra gramatical, que combina elementos de análise lógica da disciplina de dialética, com a disciplina de gramática humanística. O gramático missionário emprega, por exemplo, o metatermo: “suppoftos” (supostos) com o valor linguístico de “sujeitos”. Esse metatermo “suppoftos”, por sua vez, deriva da “*suppositio*” (suposição) da teoria da dialética escolástica, não da gramática humanística: “yxê, endê, pee ^ sempre fãõ subftantiuos, ferum de suppoftos em todos os tẽpos que tẽ articulos, vt yxê açô, eu vou. endê ereçô, tu. pee ^ peçô, vos” ([os pronomes] eu, yxê, tu, endê, e vós, pee ^ sempre são substantivos, um resíduo de sujeito, em todos os tempos que têm artículos, como yxê a-çô, eu vou. endê ere-çô, tu vais, pee ^ pe-çô, vós ides) (Anchieta, 1990 [1595], fol. 11v).

2. Construção dos verbos actiuos: de João de Barros a Anchieta

O capítulo oitavo da gramática de Anchieta, intitulado *Da Construção dos verbos actiuos. Cap. VIII* (Anchieta, 1990 [1595], fol. 36r-37v), parece-nos o principal comentário do gramático humanista acerca do campo teórico da sintaxe da língua tupinambá. Este é um capítulo que generaliza, no texto

gramatical, a seção descritiva relativa à sintaxe da língua indígena, continuada nos capítulos posteriores, pela análise das construções específicas da língua, sobretudo em relação à regência verbal. Nesse capítulo, Anchieta faz as suas reflexões sobre o que João de Barros teorizou como concordância: a “natural a cõueniência destas pártes: nome sustantiuo cõ aietiuo, nominatiuo cõ uérbo, relatiuo com antecedente” (convenção natural destas partes: nome substantivo com adjetivo, nominativo com verbo, relativo com antecedente) (Barros, 1540, *fol.* 30r), e fenômenos de regência verbal.

Como a língua tupinambá era considerada uma língua exótica, de fora do domínio das línguas românicas, e muito distanciada do latim, o processo de sua descrição deveria ser acrescido de outras técnicas para além da teoria gramatical humanística. Essa reflexão teórica de Anchieta, que o guiou à dialética escolástica, trouxe o metatermo “fignificação” (significação) (Anchieta, 1990 [1595], *fol.* 26r), e outros termos correlatos (significar, significando etc.) para a sua metalinguagem gramatical, o que torna o seu texto gramatical do capítulo oitavo em diante, de certa forma, também um estudo dialético-semântico sobre os “*modi significandi*” (modos de significar) da língua indígena, para uma compreensão contrastiva dos fatos linguísticos e das equivalências com a língua portuguesa. A gramática missionária matinha resquícios da dialética escolástica.

Em primeiro lugar, pode-se analisar o próprio título que rotula o oitavo capítulo, em que o gramático se propõe a descrever a “construção dos verbos actiuos” (construção dos verbos ativos), em que se pressupõe a análise da construção oracional, na relação sintática entre nome e verbo, em que a *oratio* (oração) era considerada a unidade elementar. Cumpre salientar aqui o emprego de dois conceitos teóricos da gramática latina: o metatermo construção e o metatermo verbo, este último especificado em verbos ativos, também conforme o padrão de descrição gramatical latino.

A transitividade dos verbos, a rigor, não era diretamente uma episteme da gramática latina, mas já uma discussão teórica do campo da dialética medieval, ou mais anteriormente da própria lógica aristotélica

(*Órganon* aristotélico), que foi a principal influência da Antiguidade clássica na constituição da disciplina medieval do *trivium* escolástico. Nas dez categorias aristotélicas, da obra *Categoriae*, as duas últimas categorias se referem ao tema da voz dos verbos: a ação (ποιεῖν, *actio*) e a paixão (πάσχειν, *passio*). Sem terem sido desenvolvidos diretamente sob a ótica do fenômeno da transitividade, foram ambos os conceitos filosóficos mais influentes para uma teoria das vozes verbais na gramática do latim.

Já no contexto renascentista humanístico, encontramos no texto *Grammatica castellana* (1492) de Nebrija, uma adoção desse debate teórico na gramatização da língua espanhola. Note-se que grande parte da metalinguagem renascentista, oriunda do contexto de gramatização que Auroux (1992) classificou como a segunda revolução da gramatização, surgiu da tradução da metalinguagem greco-latina para os vernáculos, uma prática gramatical em que Nebrija se destacou e foi um dos pioneiros.

No terceiro capítulo do quarto livro de sua *Grammatica castellana*, intitulado *Libro cuarto, que es de sintaxi et orden de las diez partes de la oración – Capítulo iii, de la construcción de los verbos después de sí* (Nebrija, 1492, fol. 56v-57r), temos o debate teórico sobre a transitividade dos verbos em espanhol: “*Los verbos personales, o pasan en otra cosa, o no pasan. Los que pasan en otra cosa, llaman se transitivos*” (Nebrija, 1492, fol. 56v), mas será no texto *Gramática da língua portuguesa* de João de Barros (1540), que vamos encontrar diretamente a definição das categorias verbais empregadas por Anchieta, caso dos: “uérbos autiuos” e dos verbos “neutros”, os dois gêneros dos verbos em língua portuguesa, segundo Barros, também registrados pelo missionário na língua tupinambá.

Vejamos a teoria gramatical de João de Barros sobre o gênero dos verbos em língua portuguesa, divididos em dois ativos e neutros:

Do género do uérbo pessoál.

Genero ã o uerbo, é hũa natureza espeçial que tem hũs e nam tem outros: pêla quál conhecemos serem hũs autiuos, outros passiuos, e outros neutros, nos quáes gêneros repártém os latinos os seus: e em outros

dous, a que chámã comũs e depoentes. Nós destes cinco gêneros temos sómente dous, autiuos e neutros (Barros, 1540, *fol.* 18r).

Note-se que para João de Barros não havia o gênero dos verbos passivos na língua portuguesa, pelo fato de que a perífrase verbal que compõe a voz passiva é feita com verbos na voz ativa, isto é, existe uma adaptação de verbos ativos para emular o significado da voz passiva do latim. Na sequência, interessa-nos a definição de “uérbos autiuos” (verbos ativos) de Barros, que se aproxima muito da que é empregada por Anchieta, como veremos:

Dos uérbos autiuos

Verbo autiuo, é aquelle que se pôde cūuerter ao modo passiuo, e pelo quál denotamos fazer algũa óbra que pásse e outra cousa, a qual poemos em o caso accusatiuo per semelhãte exemplo. Eu amo a uerdãde, Esta parte, Eu, que é prônome denóta a minha pessoa, e o uérbo amo, que é autiuo denóta esta óbra de amár a uerdãde: a quál está e o caso accusatiuo, segundo móstra este artigo, a, que é do numero singulár é do genero feminino. E por que nã temos uérbos da uóz passiuã soprimos este defeito per rodeo (como os latinos fazẽ nos tẽpos que lhes faleçe a uóz passiuã), cõ este uérbo sou e hũ participio do tẽpo passãdo, dizẽdo. Eu sou amãdo dos hómẽes e deos é glorificãdo de my. Este modo passiuo nã é mais, que hum conuerter o auto do uérbo às uéssas do que fãz o módo autiuo: porque tanto é em sinificãdo, eu amo a uerdãde, como, a uerdãde é amada de my. Sómente ao primeiro módo chamãram autiuo e o segundo passiuo, por que hum fãz em obrar, e o outro padeçe em receber (Barros, 1540, *fol.* 18r-18v).

João de Barros chama de modos a voz ativa e a passiva, pelo que se compreende modos de significar na perspectiva teórica da dialética medieval, enquanto o verbo ativo também é um gênero. O termo “rodeo” equivale, por adequação teórica, ao termo perífrase, que empregamos para descrever o processo de construção de voz passiva analítica na gramática de língua portuguesa (Bechara, 2009). Note-se também que a análise do significado da construção oracional por João de Barros se dá com o termo denotar (denotamos, denota etc.), com o sentido contemporâneo de “enunciar”. Por fim, a definição

dos modos de verbo ativo e de passivo ocorrem por um processo de antítese: “ao primeiro módo chamáram autiuo e o segundo passiuo, por que hum fáz em obrar, e o outro padeçe em receber” (ao primeiro chamaram de ativo e o segundo passivo, porque um faz em agir, e o outro padece em receber).

De posse dessas informações, vejamos a primeira análise de uma construção com verbo ativo apresentada por Anchieta em sua gramática, no capítulo oitavo (Anchieta, 1595, *fol.* 36r):

SEndo a terceira peffõa accusatiuo falafe direitamẽte pelos articulos fẽ nhũa mudança, vt,*aiucâ Pedro*, mato a Pedro, *erejucâ, ojucâ, & sic in plurali, orojucâ, yajucâ, ojucâ*, fẽpre Pedro he o accusatiuo, porq̃ não se perde os articulos, & estã claro. Sendo a terceira nominatiuo, & accusatiuo, ainda q̃ pode auer algũa amphibologia, cõtudo pella materia q̃ se trata cõmumẽte fica claro, como de coufa animata com inanimata , ou de mayor qualidade com menor vt. Pedro come pão, bebe, pranta, derruba aruores, &c. claro esta que Pedro ha de fer nominatiuo de qualquer maneira que se ponha, vt *Pedro oûmiapê, Pedro miapêoû, miapê Pedro oû, oû Pedro miapê*. E por aqui se entendera o mais. *Pedro pirãoû*, Pedro come peixe. *Pedro jagoára ojucâ*, Pedro matou a onça (Anchieta, 1595, *fol.* 36r).

A primeira oração apresentada é “*aiucâ Pedro, mato a Pedro*”, traduzida pelo próprio missionário, em que se depreende que “*aiucâ*” é “mato”. Em grafia mais atualizada para o tupinambá, teríamos: /a-i iuká/ (eu o mato, eu o matei), em que o /i/ representa o objeto direto do verbo, que se aglutinou com o primeiro fonema do radical /iuká/ (Rodrigues, 1958, p. 48-49). A descrição que Anchieta dá é embasada pela gramática latina estendida, ao se valer dos metatermos nominativo e acusativo, com os valores respectivos de sujeito e de objeto. Note-se que o missionário está tentando descrever uma proposição categórica, isto é, uma oração afirmativa na língua tupinambá.

O primeiro fato linguístico apresentado é que se o predicado do verbo ativo é composto por um acusativo, ou objeto, na terceira pessoa, ele é falado diretamente, e o verbo não perde seus “artículos”, isto é, seus pronomes pessoais. O metatermo “artículo” é encontrado na gramática de

Nebrija (1492), com o mesmo significado do de Anchieta, já em João de Barros (1540) encontramos artigos. Para Nebrija, os “artículos” oscilavam com os “pronombres”, em uma mesma discussão teórica que ocorria com os gramáticos latinos, que distinguiam os “*pronomina*” (pronomes) ora em “*articuli*” (artículos) e “*provocabula*” (provocábulos). Para Anchieta, os “artículos” eram formas presas, que se remetiam à pessoa verbal, e podiam ser reforçados por pronomes pessoais, esses, por sua vez, eram formas livres, como “*ixé*” (eu), por exemplo.

Anchieta apresenta todas as pessoas da conjugação verbal de /iuká/ com o acusativo Pedro. Ao mesmo tempo, pode-se notar que a percepção de uma ordem na construção oracional da língua tupinambá era percebida por Anchieta, que também marcava os termos pela sua posição, o nominativo antecedendo o verbo e o acusativo sucedendo-o. Assim, na conjugação verbal, “Pedro” como acusativo é registrado sempre depois do verbo: “*erejucá, ojucá, & fic in plurali, orojucá, yajucá, ojucá, fẽpre Pedro he o accusatiuo, porq̃ não fẽ perde os articulos, & está claro*” (tu matas, ele mata, e assim no plural, nós matamos, vós matais, eles matam, sempre Pedro é o acusativo, porque senão se perdem os artículos e está claro). Esse padrão oracional que apresenta “artículo”, isto é, um prefixo com valor morfológico número-pessoal no verbo é fácil de ser compreendido, segundo a didática de Anchieta, e o primeiro modelo a ser aprendido na língua tupinambá pelos missionários europeus, que eram os usuários de sua gramática.

O segundo padrão oracional já apresentava um grau maior de dificuldade: “*Sendo a terceira nominatiuo, & accusatiuo, ainda q̃ pode auer algũa amphibologia, cõtudo pella materia q̃ fẽ trata cõmunẽte fica claro, como de coufa animata com inanimata*” (Sendo a terceira nominativo-sujeito e acusativo-objeto, ainda que possa haver alguma ambiguidade [anfibiologia], contudo pela matéria que se trata comumente fica claro, como de coisa animada ou inanimada). Isto é, em orações em que há um verbo e dois nomes, um nominativo-sujeito, outro acusativo-objetivo, como parte do predicado, é possível distinguir o significado da oração aplicando o critério semântico

do ser animado e do ser inanimado, para se compreender quem pratica a ação verbal. Anchieta também cita que nesse padrão oracional também há uma hierarquia de maior “qualidade” (*qualitas*), também uma categoria da dialética: “ou de mayor qualidade com menor *vt*. Pedro come pão, bebe, pranta, derruba aruores, &c” (ou de maior qualidade com menor, como Pedro come pão, bebe, planta, derruba árvores).

Anchieta, assim, conclui que se há os dois elementos nominativo-sujeito (Pedro) e acusativo-objeto (*miapê*, pão), a posição do verbo na oração (*o-û*, ele come) é variável, assim como das demais partes da oração: “claro esta que Pedro ha de fer nominatiuo de qualquer maneira que se ponha, *vt* Pedro *oûmiapê*, Pedro *miapêoû*, *miapê* Pedro *oû*, *oû* Pedro *miapê*” (claro está que Pedro há de ser nominativo-sujeito de qualquer maneira que se coloque, como Pedro *o-û-miapê* [Pedro come o pão], Pedro *miapê-o-û*, *miapê* Pedro *o-û*, *o-û* Pedro *miapê*).

Por fim, Anchieta apresenta a conclusão dessa primeira descrição oracional da construção dos verbos ativos na língua tupinambá, empregando dois verbos ativos distintos “*o-û*” (ele come) e “*o-jucá*” (ele mata), em que demonstra um padrão oracional em que o primeiro termo é o nominativo-sujeito, o segundo termo é o acusativo-objeto e o terceiro termo é o verbo, um padrão oracional S-O-V, diferente do padrão oracional do português (S-V-O) e mais próximo do latim: “E por aqui se entendera o mais. Pedro *pirâoû*, Pedro come peixe. Pedro *jagoára ojucá*, Pedro matou a onça” (E por aqui se entenderá o mais, Pedro *pirâ-o-û*, Pedro come peixe. Pedro *jagoára o-jucá*, Pedro matou a onça).

Por adequação teórica, podemos compreender que Anchieta contrastou a sintaxe oracional dos verbos ativos para demonstrar a diferença na posição das partes da oração entre a língua tupinambá e a língua portuguesa. Sua apresentação dos fatos linguísticos é pedagógica, mostrando três níveis de construção oracional: (1) o verbo ativo com artigo e acusativo-objeto, (2) o verbo ativo com nominativo-sujeito animado e acusativo-objeto inanimado e (3) o verbo ativo com nominativo-sujeito e acusativo-objeto animado. Sua

técnica descritiva depende da gramática latina tratada como uma gramática universal, em que os conceitos de nominativo e acusativo deixam de remeterem à língua latina, mas são aplicados teoricamente não só à língua tupinambá, mas também à língua portuguesa na análise dos exemplos, como João de Barros (1540) também desenvolveu.

Conclusão

A gramática de Anchieta foi o ápice de um longo processo intercultural de contato linguístico contínuo ao longo de todo o século XVI na costa do Brasil, entre os povos originários e os europeus. Se nas primeiras décadas do século XVI, a comunicação intercultural era praticada de forma mais empírica e pragmática, com a chegada dos missionários jesuítas, em 1549, iniciada a política de conversão de Nóbrega, as primeiras escolas de ler e escrever puderam aplicar a principal tecnologia linguística de sua época: a descrição de línguas pelo contraste com a gramática latina e as gramáticas dos vernáculos europeus. Cumpre salientar que esse movimento que ocorreu no Renascimento, sobretudo no domínio das línguas românicas, permitiu a gramatização de línguas românicas que estão em uso até o dia de hoje, como o italiano, o francês, o espanhol e o português.

Nesse contexto românico, a língua tupinambá passou também pelo processo de gramatização, uma tarefa linguística surpreendente até mesmo para os linguistas contemporâneos, e provavelmente uma etapa importante no processo de implantação posterior da língua portuguesa no território do Brasil. A metalinguagem de Anchieta é predominantemente em língua portuguesa, com metatermos em latim, e eventualmente em espanhol, o que denota a sua habilidade linguística no domínio românico para a compreensão da língua tupinambá, de uma família linguística tupi-guarani mais distante. Esse processo de romanização tardio, em uma “România nova” (Bassetto, 2016) possibilitou a implantação posterior da língua portuguesa ao Brasil, que

já era estudada desde o século XVI junto a uma metalinguagem gramatical também em português.

Pela *Arte* de Anchieta podemos entrever não só o gramático, mas também o humanista, o professor de gramática que buscava não só teorizar e descrever a língua tupinambá, mas descrevê-la em uma forma sistematizada e em um padrão considerado simples e didático em seu contexto de atuação. A gramática de Anchieta ecoa os métodos didáticos dos humanistas das primeiras gerações do Colégio das Artes de Coimbra, métodos que aportaram no Brasil do século XVI com a chegada dos primeiros colonos. Como um texto singular na gramaticografia do Brasil ainda merece ser estudada em seus pormenores para que compreendamos a elegância e a sutileza do pensamento linguístico de seu autor.

Referências

ANCHIETA, José de. **Arte de grammatica da lingoa mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ANCHIETA, José de. **Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Introdução, estabelecimento de texto e notas de Armando Cardoso. São Paulo: Loyola, 1990 [1595].

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli. Campinas: Editora da Unicamp. 1992.

BARROS, J. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Lodovicum Rotorigium, 1540. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/textes/3302_por_Barros_01_1540_T01.htm. Acesso em 01 mar. 2025.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2009.

CAVALIERE, Ricardo. **História da gramática no Brasil – séculos XVI ao XIX**. Petrópolis: Vozes, 2022.

CORTESÃO, Jaime. **A obra de Pero Vaz de Caminha**. Lisboa: Portugalia, 1967.

FABRÍCIO, Arnaldo et al. **Orações de sapiência: 1548-1555**. Coimbra: Imprensa da Universidade, prefácio de Sebastião Tavares Pinho, 2011.

HISPANUS, Pedro. **Summulae Logicales**. Alcalá: [s.n.], c. 1491. Disponível em: <https://archive.org/details/ned-kbn-all-00001979-001/mode/1up>. Acesso em 13 mar. 2025.

KALTNER, L. F.; SANTOS, M C. S. dos. & o uso de diversas partes do Brasil sera o melhor mestre: o conceito de uso no pensamento linguístico de Anchieta. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2024. DOI: 10.25189/rabralin.v23i1.2254. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2254>. Acesso em: 13 mar. 2025.

KALTNER, L. F. A obra de Julius Platzmann (1832-1902) e a Linguística Missionária no Brasil: leitura crítica da descrição da passagem do fonema [r] a [n] na gramática de Anchieta. **Revista Letras**, 108, p. 66-84, 2023. <https://doi.org/10.5380/rel.v108i0.89696>.

KOERNER, Konrad E. F. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trad. Cristina Altman et al. Braga: Estúdio de Artes Gráficas, Braga, 2014.

NEBRIJA, Antonio de. **Grammatica castellana**. Edición contrahecha de la impresa en Salamanca; Typ. Grammatica Castellana Ant. Nebrissensis, 1492. Madrid: [s.n.], 1747. Disponível em: <https://archive.org/details/A336.029/mode/1up>. Acesso em 13 mar. 2025.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da linguística: princípios, perspectivas e problemas. In: BATISTA, Ronaldo (org.) et al. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 45-80, 2019.

ZWARTJES, Otto. **Portuguese Missionary Grammars in Asia, Africa and Brazil**. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

Aprendizagem da escrita do português como segunda língua em crianças do 1.º ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra

Learning Portuguese as a second language by children of the 1st cycle of the bilingual education program at Maleia Primary School, Namacurra district

Maurício Bernardo Cigarros*
Maria Artur Victor Chauchane**

RESUMO

Este trabalho buscou reflectir sobre como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do Português, como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia. A base teórica se assenta, principalmente, em teóricos como: Capristano (2007, 2010), Cigarros (2021, 2023, 2025), Firmino (2008), Ngunga (2014) e Vygotsky (2003). É uma pesquisa qualitativa. A geração dos dados foi concebida por uma amostra de seis (6) alunos do 1º ciclo do Programa de Educação Bilíngue da Escola Básica de Maleia e quatro (4) professores da mesma escola. A pesquisa demonstrou que o contato linguístico, caracterizado por dissonâncias na escrita, é uma característica marcante nesse processo. Esse fenómeno, causado pela influência da língua materna, o *Echuwabo*,

Recebido em 10 de abril de 2025.

Aceito em 2 de julho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1479>

* Universidade Licungo, Quelimane, mcigarros@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1866-4684>

** Universidade Licungo, Quelimane, mariarturvictor007@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-1025-9126>

destaca a importância de os professores estarem atentos a essas questões linguísticas e ajustarem seus métodos e estratégias de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escrita. Educação Bilíngue. Português.

ABSTRACT

This work aims to reflect on how the learning of Portuguese writing, as a second language, has been conducted for children in the 1st Cycle of the Bilingual Education Program at Maleia Basic School. The theoretical framework is based primarily on theorists such as: Capristano (2007, 2010), Cigarros (2021, 2023, 2025), Firmino (2008), Ngunga (2014), and Vygotsky (2003). This is a qualitative study. The data collection was carried out through a sample of six (6) students from the 1st Cycle of the Bilingual Education Program at Maleia Basic School and four (4) teachers from the same school. The research demonstrated that linguistic contact, characterized by discrepancies in writing, is a significant feature of this process. This phenomenon, caused by the influence of the native language, Echuwabo, highlights the importance of teachers being attentive to these linguistic issues and adjusting their teaching methods and strategies.

Keywords: Learning. Writing. Bilingual Education. Portuguese.

Considerações iniciais

Este artigo intitulado “Aprendizagem da Escrita do Português como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra”, é um recorte da pesquisa realizada no âmbito do programa de mestrado em Psicologia Educacional e visa analisar textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na província da Zambézia a fim de observar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dessas crianças que são falantes do português como segunda língua, doravante L2.

Portanto, a Educação Bilíngue (EB) ainda é recente em Moçambique. Durante muito tempo a Língua Portuguesa teve o monopólio como meio de ensino em todas as classes e níveis. A introdução da Educação Bilíngue (EB) permitiu que algumas línguas moçambicanas fossem usadas como meio de

ensino. Nas escolas onde ocorre a EB também ocorre o ensino monolíngue o que faz com que as crianças que não falam a Língua Portuguesa aprendam usando a sua língua materna nas classes iniciais como meio de ensino. Em algum momento, é questionado se os alunos da EB têm o aproveitamento pedagógico (AP) inerente a aprendizagem da Língua Portuguesa igual ao dos alunos do ensino monolíngue, e, se são capazes de aprender a Língua Portuguesa, para que não possam ser excluídos das oportunidades que só podem ser adquiridas por meio do ensino monolíngue. Neste contexto,

Os programas gerados pelo Estado (Monolíngues e Bilíngues), bem como a política linguística que embasou a proposta desses programas são, de fato, uma tentativa de dar uma resposta às demandas do complexo e rico contexto linguístico moçambicano. A proposição desses programas (Monolíngues e Bilíngues) tem o mérito de, dentre outras coisas, ter por objetivo incluir, cada vez mais, um número crescente de crianças nas escolas, uma vez que, até então, havia, para um percentual significativo de crianças, uma grande barreira para o acesso ao ensino formal: a língua de ensino, que era exclusivamente a língua portuguesa (CIGARROS, 2023, p. 79).

A escolha deste tema surge, em primeiro lugar com a necessidade de reflexão sobre a aprendizagem da escrita do Português como segunda língua em crianças do 1º ciclo do Programa de Educação Bilingue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra, uma vez que o ensino e aprendizagem da escrita constituem um processo complexo, a partir do qual os alunos adquirem competências fundamentais para a sua escolaridade básica e vida futura; em segundo lugar, o grau de envolvimento das crianças na escrita do Português em salas de aulas da EB é uma variável importante que promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo das mesmas; e por último, o bilinguismo melhora o acesso à escrita do Português quando há valorização dos conhecimentos da língua materna para a aprendizagem da escrita do português,

A implementação do ensino Bilingue em Moçambique seguiu um aceso debate sobre o aproveitamento pedagógico dos alunos do ensino elementar. O insucesso escolar dos alunos encontrava explicação em

questões de natureza linguística, normativa e também sociolinguística, muitas vezes, os alunos eram apontados como os únicos responsáveis pelo insucesso escolar e pelas dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa em contexto escolar SANTOS (2017) *apud* CIGARROS (2023, p. 33).

Acredita-se que esta pesquisa tenha relevância, uma vez que se torna essencial que os professores como educadores e, responsáveis pela iniciação à escrita dos alunos nos primeiros anos de escolaridade básica, tenham o conhecimento teórico necessário da EB, pois as suas práticas e metodologias serão as ferramentas para direccionar os seus alunos no caminho do sucesso na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Portanto, é fundamental que os professores estejam seguros nas suas práticas lectivas, que sejam investigadores e que tenham a correcta percepção de como utilizar os métodos e as estratégias de ensino, que lhes são implícitas, ou seja, os professores devem ser conhecedores das técnicas usadas na aplicação de determinados métodos para poderem aplicá-los, tendo como objectivo final a aprendizagem da escrita por parte dos seus alunos, tanto em contexto da sala de aula, como no social.

Portanto, na Escola Básica de Maleia, tem se observado, por um lado, que os alunos que falam a língua local (*Chuwabo*) não têm o uso perfeito de um vocabulário e regras gramaticais, uma vez que estes alunos usam sua língua materna de acordo com algumas regras próprias da sua língua materna, espelho da comunidade linguística a que está ligado. Por outro lado, tem se verificado que apesar dos processos colocados em prática para ensinar a escrita do Português por meio do bilinguismo, nem sempre os professores levam em consideração a realidade cultural, linguística e social das crianças. Com isso, os alunos enfrentam muitos problemas no aprendizado dos conteúdos lectivos.

Por muitos anos se acreditava que o fato de a criança falar duas línguas poderia impedir a aprendizagem eficaz de uma ou das duas. A ideia que se tinha era a de que as crianças que falavam uma língua diferente da língua

dominante, tinham dificuldades na hora de se inserir no contexto escolar, acreditando-se, igualmente, que elas ficariam confusas com os idiomas na hora de escrever, e que teriam sotaque na língua dominante, entre outras questões. Ou seja, o bilinguismo era visto como uma desvantagem. Contudo, a questão da influência do bilinguismo na escrita da Língua Portuguesa dos alunos sempre foi importante, mas manifestou-se cada vez mais como uma preocupação crítica nas sociedades modernas. Neste sentido, e com base nas abordagens acima citadas, emergiu a seguinte questão de pesquisa:

Como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do Português como segunda Língua em Crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, no distrito de Namacurra?

Este artigo tem como objectivo geral “analisar textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra”. Especificamente, buscou-se: (i) Verificar se existe contato linguístico em textos escritos por crianças falantes do português como segunda língua na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra; (ii) Demonstrar a importância do ensino bilíngue na aprendizagem da escrita do português como segunda língua no 1º Ciclo do Ensino Primário; (iii) Identificar os métodos de ensino da escrita do Português usados pelos professores do ensino Bilíngue na Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra e; (iv) Reflectir sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores de português no ensino da escrita no 1º Ciclo da Escola Básica de Maleia, distrito de Namacurra.

O estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa, inspirada no paradigma indiciário¹, privilegiando uma abordagem interpretativista do

1 O **paradigma indiciário** constitui um modelo epistemológico de pesquisa apresentado pelo historiador Carlo Ginzburg (1989, 1990). Este modelo teve o seu desenvolvimento aliado a área das Ciências Humanas nos finais do século XIX. Apesar disso, o mesmo já se fazia presente em outras áreas científicas desde um período mais remoto. De acordo com Abaurre *et al.* (1998), Ginzburg busca discutir o paradigma indiciário tendo como objetivo principal o estabelecimento de princípios metodológicos que trariam maior rigor

fenómeno em estudo. De acordo com Ludke e André (1986, p. 13), “a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Do ponto de vista dos objectivos, optou-se por uma pesquisa descritiva, uma vez que para Lakatos e Marconi (1993, p. 34), esta “tem como objectivo formular questões ou problema com tripla finalidade, isto é, desenvolver hipóteses, aumentar a finalidade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenómeno, para realização de uma pesquisa futura mais precisa bem como modificar e clarificar os conceitos”.

De acordo com a intenção da pesquisa e para colher dados fiáveis e abrangentes, a pesquisa contou com um Universo Populacional composto por todos os professores e alunos do 1º ciclo da Escola Básica de Maleia, Distrito de Namacurra, perfazendo um total de cento e sessenta (160) elementos. Com base na amostragem probabilística foram escolhidos como participantes da pesquisa um total de quatro (4) professores e seis (6) alunos do 1º ciclo do Programa de Educação Bilingue, por meio dos quais procurou-se conhecer as sensibilidades ou opiniões de que foram portadores em relação a aprendizagem da escrita do Português como segunda língua.

Este trabalho é constituído por quatro momentos, quais sejam: (i) as considerações iniciais em que se apresentam os aspectos gerais do estudo; (ii) a parte teórica onde se reflecte sobre alguns pressupostos teóricos inerentes

às pesquisas focadas nas particularidades dos dados. O paradigma indiciário, por meio da identificação de características aparentemente não interessantes (**pistas, sintomas e indícios**), elementos muito importantes quando se busca estudar a escrita de crianças em fase de aprendizagem, especialmente num contexto multilíngue como o que caracteriza Moçambique, uma vez que, por meio deste paradigma, é possível direccionar o foco do estudo para os fatos linguísticos que, muitas vezes, são desconsiderados em estudos mais clássicos. O paradigma indiciário possibilita a deteção de traços linguísticos nos enunciados escritos pelos alunos que podem ajudar a identificar a existência, ou não de contacto linguístico nesses enunciados escritos pelas crianças falantes do português como segunda língua, cf. (CIGARROS, 2023, p. 129-131).

ao contexto de multilinguismo em que decorre o processo de aprendizagem da escrita dos alunos do ensino bilingue em Moçambique; (iii) a parte analítica onde demonstramos alguns movimentos feitos pelas crianças em suas produções escritas e; (iv) as considerações finais em que se apresentam os resultados do estudo realizado com essas crianças falantes do português como segunda língua.

1. As línguas e o ensino em Moçambique

Em seu estudo intitulado “Aspectos da Nacionalização do Português em Moçambique”, Firmino (2008), empreende uma análise relacionada ao processo de nacionalização do português no contexto moçambicano, explicando como o mesmo passou a ser parte da identidade cultural moçambicana.

A língua local tem uma influência notória na aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Ele argumenta que os falantes nativos das línguas moçambicanas, com frequência, transferem aquelas que são as características linguísticas de suas línguas maternas para o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Este acto, pode gerar dificuldades no processo da escrita, atendendo e considerando que existem diferenças significativas nas estruturas gramaticais e nos sistemas fonológicos (FIRMINO, 2008, p. 115).

Cigarros (2023) dá início ao seu estudo, partindo do contexto sociolinguístico, contextualizando a realidade sociolinguística de Moçambique, onde coexistem diversas línguas locais, como, a língua *makhuwa*, *changana* entre outras presentes em diferentes regiões do país. Para o autor, a diversidade linguística é uma característica crucial e marcante do país e a mesma influencia directamente na forma como o português é aprendido e utilizado no dia a dia. Pressupõe ainda que o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa não pode ser dissociado daquelas que são as culturas e línguas nativas existentes no país.

O autor destaca vários desafios enfrentados pelos alunos no processo de aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Maioritariamente, o déficit de recursos didáticos adequados, falta de professores capacitados para esta aprendizagem, assim como, o preconceito linguístico, estes pontos levantados, criam barreiras significativas na aprendizagem. Neste sentido, há necessidade de formação de professores e que essa formação, inclua a compreensão das dinâmicas bilíngues, mas também da cultura local.

Estudos desenvolvidos por Ngunga (2014) têm início a partir da avaliação do contexto sociolinguístico. Segundo o mesmo, Moçambique possui, uma vasta e rica diversidade linguística, tendo consigo várias línguas nacionais. O país tem a Língua Portuguesa como oficial, a mesma desempenha um papel crucial na comunicação e educação, por essa razão, a compreensão do contexto sociolinguístico é fundamental para a aprendizagem da escrita, pois os alunos, trazem consigo as línguas maternas e suas respectivas culturas para o ensino onde ocorre a aprendizagem. Segundo este autor,

É importante que haja uma abordagem pedagógica que valorize o processo da interdependência das línguas, ou seja, as línguas maternas dos alunos, assim como a Língua Portuguesa. O ensino deve proporcionar e integrar práticas que façam e reconheçam as línguas maternas, proporcionando uma transição mais suave para o processo da aprendizagem da Língua Portuguesa (*Idem*, p. 201).

1.1 Aprendizagem, Escrita e Educação Bilíngue

A aprendizagem é um processo que pode ocorrer de várias formas, incluindo a aprendizagem formal (como na escola), informal (através de experiências quotidianas) e não formal (em contextos como cursos ou *workshops*). É neste contexto que Schmitz (1982, p. 53) refere a “aprendizagem como um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir”.

Igualmente, Libâneo (1994, p. 82) ressalta que “podemos distinguir a aprendizagem em dois tipos: aprendizagem casual e a aprendizagem organizada”.

(i) **Aprendizagem casual** - é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas com o ambiente em que vivem, ou seja, através da convivência social, observação de objectos e acontecimentos.

(ii) **Aprendizagem organizada** - é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades e normas de convivência social. Este tipo de aprendizagem é transmitido pela escola, que é uma organização intencional, planejada e sistemática, as finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino.

Abordar a escrita é crucial, uma vez que ela desempenha um papel fundamental em diversos aspectos da vida humana e da sociedade, pois amplia a capacidade humana de se comunicar, aprender e transformar o mundo ao seu redor, como argumenta o autor em seguida, ao apontar que,

A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. O acto de escrever implica uma tradução a partir da fala interior. A escrita é desenvolvida em toda a sua plenitude, é mais completa do que a fala oral. A fala interior é quase que inteiramente predicativa, porque a situação, o objecto do pensamento, é sempre conhecida por aquele que pensa. A escrita, ao contrário, tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível (VYGOTSKY, 2003, p. 124).

Sendo assim, Carvalho (1999, p. 63) refere que “a escrita é, assim, entendida como um ato de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como atividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos”.

Conhecer as definições sobre bilinguismo na perspectiva de diversos autores contribui para compreender acerca da aprendizagem e da aquisição da L2. Foi a partir do século XX que se buscou definir o bilinguismo com

maior precisão, uma vez que na concepção de Perrine (2013), o bilinguismo é concebido como a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer comunicação em duas línguas distintas, de forma alternada, sendo capaz de escrever, ler, entender e falar, com controlo quase total, nessas duas instâncias comunicativas.

Já Cañete (2008), embasado na teoria de Appel e Muysken (1996) afirma que o bilinguismo se refere à pessoa que é capaz de aplicar duas ou mais línguas, sendo que, além disso, deve saber ouvir, falar, compreender e ler em uma L2.

1.2 Importância do Bilinguismo na Iniciação da Escrita da Língua Portuguesa

O bilinguismo na iniciação da escrita da Língua Portuguesa tem uma importância significativa no desenvolvimento cognitivo, linguístico e académico das crianças. Quando uma criança é exposta a sua língua desde cedo, isso pode proporcionar uma série de benefícios no processo de alfabetização, uma vez que de acordo Travaglia (2009), à semelhança da leitura, a apropriação e o domínio da comunicação escrita da Língua Portuguesa constitui a base do sucesso em qualquer outra área curricular ou não curricular tendo em consideração a relevância que esta apresenta na vida de qualquer indivíduo. Afinal trata-se de uma atividade diária que deve ser dominada para que o indivíduo se integre na comunidade.

Para King e Mackey (2007), a possibilidade de se tornar bilingue desencadeia muitos benefícios os quais são de suma importância para a vida do indivíduo, assim, o bilinguismo influencia o seu desenvolvimento não somente cognitivo, mas também social. Pelo fato de que ser bilíngue dá acesso a dois códigos linguísticos diferentes, com isso o indivíduo tem o dobro de oportunidade de interagir com pessoas, como argumentam os autores em seguida, ao apontar que,

Escrever sobre o português ajuda a aprendizagem dos alunos de muitas formas, encorajando reflexão, clareando ideias, e agindo como um catalisador para as discussões em grupo. Escrever em português ajuda o aluno a aprender o que está sendo estudado. Além disso, a escrita auxilia o resgate da memória, e muitas discussões orais poderiam ficar perdidas se não as tivéssemos registrado em forma de texto (SMOLE E DINIZ, 2001, p. 2).

1.3 Vantagens do Bilinguismo no contexto de multilinguismo

O bilinguismo oferece diversas vantagens cognitivas, sociais e culturais, podendo assim influenciar na aprendizagem dos alunos. É neste contexto que os autores expõem em seu estudo as seguintes principais vantagens do bilinguismo:

Mostram vantagens consistentes em tarefas envolvendo habilidades verbais e não-verbais; Mostram habilidades metalinguísticas avançadas, especialmente manifestada em seu controle sobre o processamento da língua; As vantagens cognitivas e metalinguísticas aparecem em situações bilingues que envolvem o uso sistemático das duas línguas (como a aquisição simultânea ou a educação bilingue); Os efeitos positivos do Bilinguismo aparecem relativamente cedo no processo de tornar-se bilingue e não requerem alto nível de proficiência (FLORY E SOUZA, 2009, p. 7).

Na mesma linha de argumentação, explicam os autores a seguir que,

O desenvolvimento da linguagem bilingue em crianças pré-escolares pode divergir do desenvolvimento monolingue em aspectos superficiais, mas fundamentalmente os processos são idênticos. As crianças bilingues empregam as mesmas estratégias de aquisição que as crianças monolingues, sendo, porém, capazes de utilizar seus sistemas linguísticos em desenvolvimento de maneira diferenciada sob o ponto de vista contextual (FERRONATTO E GOMES, 2008, p. 4).

Para Lopes (2006, p. 3), “ao estarem expostas a duas línguas, adquire-se experiência com a linguagem em diferentes contextos e essa experiência tem consequências importantes”.

1.4 Alguns Fatores (In)viabilizadores do Bilinguismo

A **motivação** vem sendo considerada um dos aspectos mais importantes no processo de aprendizagem sendo responsável por um melhor desempenho dos alunos. Para Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 1), “um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras”.

Hoje em dia, os teóricos falam sobre a existência de dois tipos de motivação, que são denominadas de motivação intrínseca e extrínseca. A primeira delas, segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 29) “ocorre quando o aluno apresenta interesse próprio na realização das atividades buscando constantemente desafios e novidades, sem esperar algo em troca, sendo que a participação já é em si uma premiação pelo seu esforço”.

Já a motivação extrínseca, conforme os autores citados anteriormente é justamente o contrário da motivação intrínseca, sendo que essa ocorre quando o aluno espera uma recompensa, seja ela material ou social, por parte de alguém, esse que constantemente faz pressões e cobranças no aluno para que ele faça as atividades propostas. Neste caso,

As crianças são geralmente mais entusiasmadas e vivas como aprendizes; elas tendem a agradar o professor e não apenas os amigos; elas tentam fazer as actividades propostas mesmo sem saber por que ou como. No entanto, elas também perdem o interesse rapidamente e não conseguem manter a motivação para tarefas que elas julgam difíceis (LIMA, 2013, p. 6).

1.5 Formação do Professor e o Ambiente para o Aprendizado da Escrita

A formação do professor é um processo crucial, contínuo e multifacetado que envolve o desenvolvimento de competências teóricas, práticas, técnicas e emocionais para que o educador possa atender às diversas necessidades dos alunos e ao contexto educacional. É neste contexto que o autor em seguida, argumenta que,

O professor de línguas é um profissional em formação contínua; precisa estar sempre se actualizando, não só para acompanhar um mundo em constante mudança, mas também para ser capaz de provocar mudanças. Emancipação, autonomia, diálogo, domínio afectivo, ênfase no desejo do aluno, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral são algumas das ideias chaves (LEFFA, 2008, p. 21).

Deste modo, o autor seguinte aponta que,

O bom professor está sempre buscando ideias novas que despertem o interesse do aluno e, principalmente, quando nos referimos ao ensino de um idioma na pré-escola, actividades dinâmicas e especialmente criativas devem ser trabalhadas pelo professor praticamente em todas as aulas (BARCELOS, 2010, p. 17).

Na mesma linha de argumentação, assegura que,

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª Classe + um a três meses, que vigorou de 1975 a 1977; 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982; 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983; 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991; 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias; Instituto de Magistério Primário, doravante, IMAP (10ª classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias; 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003; IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e, actualmente 10ª classe + 3 anos (DONANCIANO, 2006, p. 40).

O ambiente para o aprendizado da escrita desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de comunicação escrita, uma vez que de acordo com Phillips (2014, p. 37) “o ambiente na sala de aula afecta a moral e aprendizagem do aluno, dessa forma, o espaço precisa ser agradável, a disposição das classes deve ser de maneira adequada à turma e deve variar de acordo com cada atividade”.

Além disso, Fleming e Younger (2012, p. 2) referem que “criar um bom ambiente em sala de aula é um fator importante no ensino eficaz. Ainda segundo os autores citados, a sala de aula deve estar sempre limpa e bem

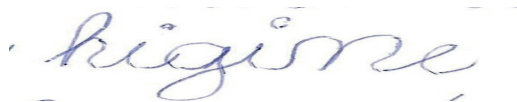
organizada, pois a boa aparência da sala leva a um ambiente produtivo durante todo o ano lectivo”.

É neste contexto que,

A organização da sala pode desempenhar um papel muito grande na disciplina dos alunos. Se o aluno percebe que a mesa do professor está desorganizada ou que há papéis espalhados pelo chão, assim como cartazes tortos ou mal elaborados, feitos de qualquer jeito, ele certamente agirá da mesma forma, não realizando trabalhos bem-feitos, ocasionando a perda da motivação e interesse nas aulas, prejudicando até mesmo o aprendizado (HANNAH, 2013, p. 7).

1.6 Movimentos da criança (falante de Chuwabo) pela produção escrita em Língua Portuguesa

FIGURA 01



Ocorrência da omissão de grafema

Na Figura 01, observa-se um registro não convencional da palavra “higiene”. Essa dissonância² pode ser classificada ao nível da **relação grafema-fonema** como uma **omissão**, no caso ao fazer o registro ortográfico da palavra

-
- 2 Nesta pesquisa, tal como sinaliza Cigarros (2023, p. 32), em seu estudo, trabalhou-se com uma , assumindo-se a perspetiva teórica enunciativo-discursiva que concebe a escrita como fato da linguagem e como tal, ela não deve ser reduzida às suas questões linguísticas, porque a escrita é um processo complexo que envolve também as questões socioculturais, que são constitutivas da própria escrita e dos próprios alunos. Por isso, entende-se o “erro” não no sentido comum do termo, mas, como uma negociação da criança com a sua própria escrita, ou seja, compreende-se o “erro” como parte desse processo de escrita, designou-se por isso, essas ocorrências por: por se entender como uma representação gráfica à margem das convenções ortográficas da Língua Portuguesa.

a criança elimina o grafema vocálico E, resultando numa representação gráfica a margem das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Isso sugere uma dificuldade na associação correcta entre fonemas e grafemas. O aluno pode ainda não ter aprendido ou consolidado completamente as regras ortográficas relacionadas ao uso desses elementos, o que resulta em dissonâncias na escrita, como a omissão ou troca de letras em palavras mais complexas.

No entanto, a representação gráfica feita pela criança também mostra que a escrita da palavra se aproxima mais da representação gráfica da sua língua materna – *Chuwabo*, onde a estrutura silábica tem uma representação fixa que rege a escrita obedecendo a sequência CV consoante – vogal, como aponta Ngunga (2014, p. 92) “as sílabas são constituídas por um *ataque* simples (não ramificado) e *rima* contendo apenas o núcleo, com o segmento vocálico, que pode ou não ser ramificado, tendo, portanto, uma estrutura que pode ser assim abreviada: CV (V), na qual C equivale à consoante e V à vogal” e, como a criança faz transparecer em seu enunciado. Facto é, que esta representação apesar de ser típica em sua língua materna e aceite em alguns casos na Língua Portuguesa, onde a estrutura silábica obedece vários padrões não é aceita na representação gráfica da palavra “higiene” o que resulta em uma escrita dissonante e, portanto, à margem das convenções ortográficas na Língua Portuguesa.

FIGURA 02



Ocorrência de hipossegmentação

As segmentações - segundo Cigarros e Capristano (2025), representam sinais de um sistema em construção, ocorrendo com mais frequência na fase

inicial da aprendizagem da escrita e, com menos ocorrência, à medida em que a criança passa a transitar com mais frequência e vai paulatinamente conhecendo mais e melhor o funcionamento da escrita da língua que está a aprender. Essas segmentações possibilitam “de diferentes maneiras, a divisão do fluxo textual em porções menores” (CAPRISTANO, 2007, p. 2), sendo determinadas pela falta ou pela presença excessiva de espaços em branco.

Na Figura 02, observa-se a ocorrência de uma segmentação não convencional: “*AsFormigas*”. Essa dissonância pode indicar que o aluno não tenha internalizado correctamente as regras ortográficas ao proceder a segmentação das palavras “As” e “Formigas” sem inserir espaço entre elas, resultado, por isso, em uma escrita fora das convenções ortográficas da Língua Portuguesa. Esse fenómeno observado é designado **hipossegmentação** e, em geral,

Deriva de uma pressuposição, feita pelos escreventes, de que existiria uma relação unívoca entre aspectos prosódicos da fala e fatos da segmentação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada, em especial as fronteiras estabelecidas no fluxo da linguagem oral, pudessem ser transferidas directamente para a escrita, sem alterações (CAPRISTANO, 2010, p. 184, *apud* CIGARROS E CAPRISTANO, 2025).

Para além dos aspectos prosódicos da fala e factos da segmentação da escrita, constata-se que as hipossegmentações ocorrem com maior frequência em textos escritos por crianças falantes do *Echuwabo* como língua materna, pois,

vemos as crianças unindo o clítico a palavra de conteúdo mais à direita. É por esta razão que julgamos que, em casos como estes, há uma ação concomitante da LE³ e da LP. Ao mesmo tempo em que a criança fez algo natural e frequente no processo de aquisição da escrita de crianças falantes do português em qualquer variedade (unir o clítico a uma palavra de conteúdo à esquerda ou à direita), o faz unindo à direita, provavelmente, também sob

3 Língua *Echuwabo*.

o efeito de uma característica da LE: a prefixação. Como vimos, a LE, nos nomes, principalmente, mas também nos verbos, as informações gramaticais são principalmente adicionadas como prefixos e registradas graficamente de forma aglutinada. Por exemplo, na frase “**Mulobwana** **oonoja** mbuga” (o homem come arroz) e na frase “**Alobwana** **anoja** mbuga” (os homens comem arroz), destacamos os prefixos nominais e verbais responsáveis pela informação gramatical de número e gênero (classe). Em “**mulobwana**” (homem) e “**alobwana**” (homens), temos dois pares de prefixos marcando o singular (*mu-*) e o plural (*a-*) e um tema nominal (lobwana), todos registrados de forma aglutinada. Em “**oonodja**” e “**anodja**”, vemos dois pares de prefixo verbal, o **o-** no singular e o **a-** no plural, também registrados de forma aglutinada. O modo como a prefixação dos nomes e dos verbos funciona na LE pode contribuir para que as crianças, ao produzirem e registrarem seus enunciados em LP, tenham uma tendência à direção *proclítica*, (CIGARROS, 2023, p. 179).

Essas ocorrências, portanto, mostram que existe contato linguístico entre a língua materna *Chuwabo* e a Língua Portuguesa – oficial e de ensino, nesses textos escritos pelas crianças, o que leva a produção escrita à margem das convenções ortográficas da língua de ensino. O que muitas vezes faz com que, no contexto de aprendizagem, os professores conotem essas crianças como desprovidas de conhecimentos na língua de aprendizagem, sem, no entanto, buscarem perceber os fatores sociolinguísticos que podem estar por trás dessas dissonâncias ortográficas que se observam em textos por si escritos em contexto de aprendizagem, na sala de aula.

FIGURA 03



Ocorrência de acentuação indevida

Na Figura 03, observa-se a ocorrência de **acentuação indevida** na palavra “caiu”. Essa dissonância pode indicar que o aluno confundiu as regras de acentuação de palavras paroxítonas e oxítonas. Além disso, é possível que o aluno tenha aprendido a escrever palavras como “baú” e “país” e, ao tentar aplicar a mesma regra, tenha acentuado a vogal “i” em “caiu”, apesar desta palavra não apresentar nenhum acento quando representada graficamente.

Nota-se, no exemplo destacado, que a criança procede a representação gráfica da palavra *caiu*, de forma não convencional, por se constatar a presença do acento gráfico (agudo) no grafema **I** “**caíu**” (conjugação do verbo “cair”, na 2ª pessoa do singular do Presente do Indicativo. Neste caso, a presença do acento gráfico pode ser percebida como uma representação gráfica que se aproxima da representação fonológica, mas que conduz a criança para uma escrita não convencional, pois, de acordo com Cigarros (2023, p. 187) “a questão da acentuação gráfica também não é um tema transparente e unânime considerando-se que existem variedades da LP e cada uma delas apresenta algumas especificidades”. O autor ainda pontua que,

apesar da LP ser uma língua acentual⁴, ao contrário do que acontece com a LE, que é uma língua tonal, nem todas as palavras da LP são acentuadas graficamente, ou seja, a acentuação gráfica é uma exceção escrita, existindo, portanto, no léxico da LP, mais palavras sem acento gráfico do que com acento. Constata-se, que, nas variedades do português, especificamente no PB e no PE/Moçambique existem diversas palavras que são acentuadas com o acento circunflexo no Brasil, como por exemplo, gênio, cômoda, manicômio, e com o acento agudo no PE/Moçambique, como por exemplo, génio, cómoda, manicómio etc. – assim,

4 A *língua acentual* é aquela em que o ritmo acentual determina que as sílabas podem ter a duração de diferentes quantidades de tempo sem, necessariamente, ser uma quantidade constante de tempo entre as sílabas tónicas consecutivas, ou seja, a recorrência periódica de movimento geralmente é fornecida pelo processo de produção de sílabas, por exemplo, a LP. *Língua tonal*, por sua vez, é aquela em que a entoação faz parte da estrutura semântica: uma única palavra pode assumir diferentes sentidos mediante o tom das suas sílabas, por exemplo, a LE.

no PE/Moçambique a mudança do acento circunflexo para o agudo ainda não constitui uma regra absoluta entre os falantes/escritores, *idem*.

Portanto, essas dissonâncias refletem diferentes níveis de dificuldades no processo de aprendizagem da escrita dessas crianças falantes da Língua Portuguesa como segunda língua. Por isso, torna-se importante entender o estágio de desenvolvimento da escrita de cada uma delas, já que dissonâncias desse tipo são comuns em processos de aprendizagem da escrita e podem ser corrigidas com práticas que envolvam a conscientização das regras ortográficas e fonológicas.

Com o exposto, percebe-se que essas dissonâncias, quais sejam: a relação grafema-fonema; as segmentações e; as acentuações identificadas nos enunciados escritos pelas crianças falantes da Língua Portuguesa como segunda língua resultam do contato linguístico existente entre a língua materna dessas crianças - o *Echuwabo* e a língua de aprendizagem em contexto escolar - a Língua Portuguesa e, esse facto precisa ser do conhecimento dos professores que atuam na sala de aulas com estas crianças, de modo que sejam encontrados métodos, estratégias e recursos de ensino que promovam uma aprendizagem da escrita favorável ao meio sociocultural em que estas crianças se encontram inseridas.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, os resultados mostraram que foram identificadas 141 ocorrências de dissonâncias linguísticas nos enunciados escritos pelas crianças falantes de português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue. As dissonâncias observadas envolveram a relação grafema-fonema, segmentações e acentuações, que resultaram do contato linguístico entre a língua materna das crianças, o *Echuwabo*, e a língua de aprendizagem, o português. Esse fenómeno precisa ser compreendido pelos professores para que possam ajustar suas metodologias e recursos que

favoreçam a aprendizagem da escrita, respeitando o contexto sociocultural das crianças.

Porém, a questão de pesquisa, que procurava compreender como tem sido realizada a aprendizagem da escrita do português como segunda língua nas crianças do 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue da Escola Primária de Maleia, foi respondida com base nos resultados obtidos. Constatou-se que a aprendizagem tem sido realizada por meio de diferentes recursos didáticos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas. As principais estratégias observadas incluem a exercitação (como copiar textos, tomar notas literais e sublinhar), a literatura infantil lúdica e o aprimoramento das condições subjectivas e objectivas de aprendizagem, com o objectivo de tornar as aulas mais dinâmicas e agradáveis.

Os resultados indicam que a combinação de recursos didáticos, métodos de ensino e estratégias pedagógicas bem planeadas podem proporcionar uma abordagem mais completa e eficaz para o ensino da escrita do português. No entanto, o desafio consiste em equilibrar essas abordagens para criar um ambiente de aprendizagem que seja estruturado e, ao mesmo tempo, motivador, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar o sucesso na aprendizagem da escrita do português como segunda língua.

Em sugestões finais, é possível afirmar que a aprendizagem da escrita do português como segunda língua no 1º Ciclo do Programa de Educação Bilíngue na Escola Primária de Maleia tem avançado de maneira significativa, embora ainda existam desafios a serem superados. A pesquisa demonstrou que o contato linguístico, caracterizado por dissonâncias na escrita, é uma característica marcante nesse processo. Esse fenómeno, causado pela influência da língua materna, o *Chuwabo*, destaca a importância de os professores estarem atentos a essas questões linguísticas e ajustarem seus métodos e estratégias de ensino para garantir que o processo de aprendizagem seja mais eficaz e sensível ao contexto sociocultural das crianças.

Referências

BARCELOS, F. G. **Reflexões sobre o ensino de inglês na educação infantil**. São Paulo, 2010.

CAÑETE, G. L. R. **Educação bilíngue: uma experiência em Porto Alegre**. Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Canoas-RS, 2008.

CAPRISTANO, C. C. . São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. . Fae/PPGE/UFPel, Pelotas [35], 171-193, janeiro/abril, 2010.

CARVALHO, J. A. Braga, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, 1999.

CIGARROS, M. B. **Práticas de Escrita infantil: o português como segunda língua no contexto moçambicano**. 279 f. Tese (Doutorado em Letras), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2023.

CIGARROS, M. B. & CAPRISTANO, C. C. **Viagens entre línguas: o encontro da Língua Portuguesa com as línguas nativas no ensino e na aprendizagem de línguas em Moçambique**. (No prelo), 2025.

DONACIANO, B. **A formação de professores primários em Moçambique: Desenvolvimento da competência docente dos formandos durante o estágio, no modelo 10^a+1+1**. Mestrado em Educação / Currículo. Universidade Católica de São Paulo em Convénio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

FERRONATTO, B. C., & Gomes, E. Um caso de bilinguismo: a construção lexical, pragmática e semântica. , São Paulo, 2008.

FIRMINO, G. Maputo, 2008.

- FLEMING, La T. W., & YOUNGER, D. W. São Paulo, 2012.
- FLORY, E. V., & SOUZA, M. T. C. C. Revista Intercâmbio, São Paulo, 2009.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* São Paulo: Companhia de Letras, 1990.
- GUIMARÃES, S. É. R., & BORUCHOVITCH, E. . São Paulo, 2004.
- HANNAH, R. São Paulo. 2013.
- KING, K., & MACKEY, A. Nova Iorque: Harper Collins. 2007.
- LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologias Científicas**. São Paulo: Editora Atlas. 1993.
- LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. 2ª ed. Pelotas, RS: Educat, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, A. P. São Paulo, 2013.
- LOPES, S. A. G. **A análise do ensino-aprendizagem de língua estrangeira-uma experiência do bilinguismo na educação infantil de 0-5 anos**. São Paulo, 2006.
- LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINELLI, S. C., & BARTHOLOMEU, D. **Escala de motivação acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca**. São Paulo. 2007.
- NGUNGA, A. **Introdução à Linguística Bantu**. 2ª ed. Maputo: Imprensa Universitária – Universidade Eduardo Mondlane, 2014.

PERINE, M. A alfabetização em escolas bilingues: possibilidades e consequências. São Paulo, 2013.

PHILLIPS, M. Um lugar para aprender: o ambiente físico da sala de aula. São Paulo, 2014.

SANTOS, N. R. Dos. A situação do português e o ensino das línguas em Moçambique. Maputo: Alcance Editores, 2017.

SCHMITZ, E. F. Didáctica moderna. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1982.

SMOLE, K., & DINIZ, M. (Org.) Ler, escrever e resolver problemas. São Paulo: Artmed., 2001.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino da Gramática. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Contribuições da análise colexêmica distintiva para o estudo da construcionalização

Contributions of distinctive collexeme analysis to the study of constructionalization

Monclar Guimarães Lopes*
Karen Sampaio Braga Alonso**

RESUMO

A Análise Colexêmica Distintiva (ACD) é um método quantitativo que compara construções similares quanto às preferências colocacionais. Assim como Hilpert (2006), defendemos que a ACD também seja útil para mapear mudanças ao longo do tempo, como no caso em que as relações sequenciais são reconfiguradas em decorrência de processos de automatização. Neste estudo, partimos da hipótese de que existe um marcador estruturante do discurso (MED) com valor de acréscimo cujas partes constituintes principais são a preposição *sem* seguida de verbo *dicendi*, que seria o resultado da recategorização de uma oração hipotática adverbial (OHA) modal ou condicional formada por esses mesmos elementos. Ao todo, analisamos 754 ocorrências da sequência *sem* + verbo *dicendi* no Portuguese Corpus 2022. Identificamos que as duas construções apresentam diferenças quanto à possibilidade de preenchimento de *slot*: 22 verbos *dicendi* aparecem na construção de OHA, ao passo que apenas 6 ocorrem na construção de MED, sendo dois deles (*contar* e *falar*) altamente atraídos para esta última construção.

Palavras-chave: Análise colexêmica distintiva. Construcionalização. Relações Sequenciais. Chunking. Linguística Funcional Centrada no Uso.

Recebido em 2 de junho de 2025.

Aceito em 30 de agosto de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1484>

* Universidade Federal Fluminense, monclarlopes@id.uff.br
<http://orcid.org/0000-0002-6238-958X>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, karensampaio@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0002-7853-0015>

ABSTRACT

Distinctive Collexeme Analysis (DCA) is a quantitative method that compares similar constructions regarding their collocational preferences. Like Hilpert (2006), we argue that the DCA is also useful for mapping changes over time, such as when sequential relations are reconfigured due to processes of automatization. In this study, we hypothesize that there exists a discourse structuring marker (DSM) with an additive value, whose main components are the preposition “sem” followed by a speech verb, which would result from the recategorization of a modal or conditional adverbial hypothetical clause (AHC) formed by the same elements. In total, we analyzed 754 tokens of the sequence “sem” + speech verb in the Portuguese Corpus 2022. We identified that the two constructions differ in their instantiation of the speech verb slot: 22 speech verbs appear in AHC, while only 6 occur in the DSM construction, with two of them (“contar” and “falar”) being highly attracted to the latter.

KEYWORDS: Distinctive Collexeme Analysis. Constructionalization. Sequential Relations. Chunking. Usage-Based Linguistics.

Introdução

Os Modelos Baseados no Uso (MBU) oferecem um conjunto de evidências que sugerem que há uma relação estreita entre o uso da língua e a forma como a representamos na nossa mente. Tendo isso em vista, métodos qualiquantitativos vêm sendo aplicados a dados empiricamente atestados, que visam, de um lado, interpretar tais dados qualitativamente, em termos de como se manifestam na língua em uso e impactam o conhecimento linguístico do falante. De outro lado, em termos quantitativos, demonstrar que a forma como representamos cognitivamente o conhecimento linguístico também é impactado pela distribuição estatística e a frequência com que determinadas estruturas ocorrem na nossa experiência com a língua.

O aspecto quantitativo também está associado à noção de produtividade, no que diz respeito às frequências *type* e *token*. Segundo

Bybee (2003), a frequência *token* está associada à extensão de uso de um determinado construto por parte dos falantes, ao passo que a frequência *type*, à expansão *host-class* (cf. Himmelmann, 2004). Nesse último caso, as construções, à medida que se tornam mais esquemáticas, passam a possibilitar novas colocações e, por isso, originam novas microconstruções de função análoga. O levantamento da produtividade é normalmente aferido por meio de frequência bruta e relativa, mas é possível (e desejável) agregar a essas medidas alguns cálculos estatísticos mais robustos, sobretudo quando lidamos com um grande conjunto de dados. Isso decorre do fato de os modelos matemáticos serem muito bons na busca de associações entre variáveis, que podem ser um tanto obscuras quando interpretadas a olho nu.

Nesse sentido, há um conjunto de testes estatísticos particularmente desenvolvidos para a abordagem construcional, inicialmente elaborados por Stefanowitsch e Gries (2003, 2004), abrigados sob o rótulo *abordagem colostrucional*. Neste texto, exploraremos um deles: a análise colexêmica distintiva (ACD). A ACD busca contrastar duas ou mais construções, funcionalmente relacionadas ou não, quanto às suas preferências colocacionais. Embora o método tenha sido desenvolvido, a priori, para a descrição de construções em perspectiva sincrônica, Hilpert (2006) propõe que ele também seja útil para mapear diferenças de produtividade de uma construção ao longo do tempo, uma vez que novos *types* podem surgir ou se tornar obsoletos.

Assim como Hilpert (2006), neste artigo, propomos que a ACD também seja uma boa ferramenta para tratar casos de construcionalização gramatical em construções complexas, cujas relações sequenciais (cf. Diessel, 2019) tenham sido reconfiguradas em razão da atuação de processos de automatização, especialmente aqueles que envolvem *chunking*. Como ilustração da potencialidade desse tipo de análise, apresentamos, neste texto, um estudo sobre a construção [D1 sem V_{dicendi} (que) D2]¹, que classificamos,

1 Neste texto, utilizaremos as seguintes siglas para as notações das construções: *D1* e *D2* representam os segmentos discursivos articulados por *sem Vdicendi (que)*, que podem ser

com base nas investigações de Traugott (2022), como um marcador estruturante do discurso (MED) com valor de acréscimo. Segundo Lopes (2025) e Lopes e Oliveira (2024), essa construção originou-se no século XVIII como resultado da recategorização da oração hipotática adverbial (OHA) modal e/ou condicional negativa formada, inicialmente, por *sem* + *contar*. Posteriormente, no século XX, essa construção, por meio de analogização, teria dado origem a novos *types*, constituídos por *sem* + verbo *dicendi*, como *falar*, *dizer*, *mencionar* etc.

Na pesquisa proposta para este texto, buscamos aferir, para além da extensibilidade da construção de MED no que diz respeito aos lexemas que se justapõem à preposição *sem*, o grau de associação desses mesmos lexemas tanto com a construção de MED quanto com a de OHA. Partimos da hipótese de que verbos muito fortemente associados a uma das duas construções tendem a ser pouco produtivos (ou até improdutivos) na outra, em decorrência da atuação dos processos relativos à memória, sobretudo no que diz respeito à economia de seu processamento. Afinal, se uma sequência de elementos é muito frequentemente empregada para um determinado uso, ela tende a tornar-se fortemente associada a ele, o que, por consequência, desfavorece seu uso em contextos distintos, via *bloqueio estatístico* (Goldberg, 2019).

A investigação foi realizada com base nos pressupostos da Gramática de Construções Baseada no Uso (cf. Goldberg, 1995; Hilpert, 2014; Diessel, 2019, entre outros) e os dados analisados foram extraídos do *Portuguese Corpus 2022*, do Wortschatz Leipzig², constituído exclusivamente de notícias eletrônicas em português. Ao todo, analisaram-se 754 ocorrências constituídas da preposição *sem* justaposta a um conjunto de 22 verbos *dicendi*.

No intuito de atender à estrutura de trabalho proposta, este texto está estruturado em cinco seções. Além desta introdução, há: pressupostos

de diferentes níveis: suboracionais, oracionais e supraoracionais; *sem* é a parte fixa da construção; *Vdicendi* é um slot construcional que prevê a instanciação de verbos *dicendi*; (*que*) é representada entre parênteses porque é uma subparte facultativa, podendo ou não ocorrer na construção.

2 Disponível em: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> - acesso em 20 mar. 2025.

teóricos; estudo de caso e metodologia; resultado e discussão; considerações finais. Por fim, fecha-se o texto com as referências.

1. Pressupostos teóricos

No âmbito dos MBU, a Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) é um modelo de descrição gramatical que prevê que o conhecimento linguístico dos falantes pode ser representado por uma rede de construções linguísticas. Nessa abordagem, as construções – definidas como pareamentos de forma e significado (Goldberg, 1995; Croft, 2001, Hilpert, 2014, Diessel, 2019, entre outros) ou unidades simbólicas convencionais (Langacker, 1987) – “são generalizações sobre a experiência concreta, representadas mentalmente como o conhecimento que um indivíduo tem de sua língua” (Lopes e Oliveira, 2024, p. 195).

A rede construcional – ou *constructicon* –, é compreendida por meio da metáfora da rede, a partir da qual haveria um conjunto de nós (ou construções) e de relações entre nós (ou link construcionais). Segundo Diessel (2019), as construções distribuem-se no *constructicon* em relações de diferentes níveis: simbólicas, sequenciais, taxonômicas, lexicais, relações horizontais entre construções e de preenchimento de *slot*.

As relações taxonômicas – que preveem representações construcionais em diferentes níveis de esquematicidade – são especialmente caras à descrição linguística. Dentre outros aspectos, elas nos permitem mapear a produtividade das construções linguísticas em termos de sua frequência *type* ou *token*. A formação de (novos) *types* costuma ser explicada com base no princípio da coerência semântica (cf. Goldberg, 1995, p. 50), para o qual “apenas papéis que sejam semanticamente compatíveis podem se fundir”³. Como ilustração, vejamos duas ocorrências da construção de movimento causado, extraídos de Goldberg (1995, p. 87; 55):

3 No original: “Only roles which are semantically compatible can be fused”.

- (a) Joe moved it onto the table (Joe o colocou sobre a mesa)
- (b) Fred sneezed the napkin off the table (Fred espirrou o guardanapo para fora da mesa)

Segundo a autora (Goldberg, 1995), a construção de movimento causado pode ser representada pela estrutura argumental [X CAUSA Y a MOVER Z], em que um sujeito agente (X) é o causador de uma mudança de localização (Z) de um objeto (Y). Esse tipo de estrutura prevê a instanciação de um tipo semântico de verbo de movimento com três argumentos, que implica uma ação verbal em que um AGENTE desloca um PACIENTE para um determinado ALVO⁴, como é o caso de *to move* em (a). Não obstante esse fato, a construção é extensível a outros verbos que, em seus contextos de uso (prototípicos ou não), também permitiriam o deslocamento espacial de um objeto Y por meio da ação de um agente X, como podemos observar em (b). Nesse sentido, a despeito de *to sneeze* não ser um verbo originalmente mobilizado para desencadear movimento de objetos, ele é coerente com a estrutura em que é empregado. A mesma coerência não seria possível se o verbo fosse *to whisper* (suspirar), dado que essa ação não apresentaria força suficiente para promover uma mudança espacial de Y.

Embora o verbo *to sneeze* seja compatível com a construção de movimento causado, entendemos que ele representa um uso idiossincrático para essa construção, cujos verbos mais prototípicos são *mover*, *deslocar*, *colocar*, *pôr* e outros com propriedades semânticas análogas. Na visão da GCBU, os esquemas construcionais são o resultado da abstratização das propriedades de forma e significado dos lexemas que instanciam as construções. Sob esse ponto de vista, se as propriedades da construção de movimento causado advieram mais extensivamente de verbos como *mover*, *deslocar*, *colocar* e

4 Tomamos a liberdade de fazer uma adaptação dos papéis semânticos atribuídos por Goldberg (1995, p. 52), que associa ao sujeito o papel de *causa*; ao objeto, de *tema*; ao adjunto (SP), de *alvo*.

pôr, isso se deve especialmente à frequência com que esses elementos são instanciados por essa construção. Stefanowitsch e Gries (2004) chegam a esse mesmo tipo de conclusão no que diz respeito ao emprego do verbo *to give* nas construções ditransitiva e dativa preposicionada.

	<i>to give</i>	<i>outros verbos</i>	<i>Total</i>
Construção ditransitiva	461 (44,54%)	574 (55,46%)	1.035 (100%)
Construção dativa preposicionada	146 (7,60%)	1.773 (92,40%)	1.919 (100%)

Tabela 1. Distribuição de *give* na construção ditransitiva e na dativa preposicionada. Fonte: Stefanowitsch e Gries, 2004, p. 102 (adaptado).

Na Tabela 1, verificamos que o verbo *to give* é mais frequente na construção ditransitiva (461) do que na dativa preposicionada (146). Paralelamente, observamos que, das 1.035 ocorrências analisadas da construção ditransitiva, *to give*, sozinho, representa 44,54% dos usos. Ou seja, quase metade dos usos da construção ditransitiva concorre com o verbo *to give*, o que sugere uma relação forte entre o sentido do verbo e o da construção.

Como podemos inferir, os dados da Tabela 1 foram extraídos com base em um único fator, qual seja, a frequência de um determinado lexema na construção. Bybee (2010, p. 97) defende que “a frequência de um lexema L na construção é o fator mais importante, e que talvez sua frequência relativa desempenhe um papel em relação à frequência total da construção”⁵. No entanto, esse ponto de vista não é compartilhado por todos os estudiosos. Stefanowitsch e Gries (2003), Hilpert (2006) e Stefanowitsch e Flach (2020), por exemplo, recomendam que se comparem quatro frequências: (1) a frequência de ocorrência de um determinado lexema em todo o *corpus*; (2) a frequência de ocorrência desse mesmo lexema na construção-alvo; (3) a frequência de ocorrência de outros lexemas (que concorram pelo uso com

5 No original: “the frequency of the lexeme L in the construction is the most important factor with perhaps the frequency relative to the overall frequency of the construction playing a role”.

o lexema investigado) na construção-alvo; (4) a frequência de ocorrência de todas as construções no *corpus*. Essas medidas possibilitam ao analista, por meio da utilização de métodos computacionais estatísticos, determinar o quanto um lexema é esperado ou não dentro da construção (em comparação com a frequência observada), bem como indicar sua força de associação com a construção, isto é, em que medida ele é atraído ou repellido.

Sob esse ponto de vista, retomando-se os dados expressos na Tabela 1, o novo cálculo levaria em consideração a frequência *type* e *token* de todos os lexemas (verbos) que instanciam as construções ditransitiva e dativa preposicionada, bem como a frequência desses lexemas em outras construções e a quantidade total de construções no *corpus*. Empregando-se as fórmulas estatísticas necessárias com base nesses valores, o resultado indicará, para cada um dos lexemas, qual é o seu grau de associação com as construções investigadas. A despeito de incompletos para esse tipo de análise, os dados da Tabela 1 nos permitem inferir que o grau de associação de *give* para a construção ditransitiva seja, muito provavelmente, relativamente alto, de modo que ele deve ocorrer nessa construção mais frequentemente do que seria previsto por puro acaso (cf. Stefanowitsch et al., 2005, p. 646). Trata-se de uma dedução correta, como podemos verificar na Tabela 2.

Construção ditransitiva (N=1.035)		Construção dativa preposicionada (N= 1.919)	
Colexemas	distintividade	Colexemas	distintividade
give (461:146)	1.84E-120	bring (7:82)	1.47E-09
tell (128:2)	8.77E-58	play (1:37)	1.46E-06
show (49:15)	8.32E-12	take (12:63)	0.0002
offer (43:15)	9.95E-10	pass (2:29)	0.0002
cost (20:1)	9.71E-09	make (3:23)	0.0068
(...)	(...)	(...)	(...)

Tabela 2. Colexemas distintivos entre as construções ditransitiva e dativa preposicionada.

Fonte: Stefanowitsch & Gries, 2004, p. 106 (adaptado).

Na Tabela 2, a primeira coluna traz os lexemas identificados mais recorrentemente em cada uma das construções, com sua indicação numérica entre parênteses. Desse modo, para *to give*, há 461 ocorrências na construção ditransitiva e 146 para a dativa preposicionada; para *to bring*, há 7 na ditransitiva e 82 na dativa preposicionada; e assim sucessivamente. A segunda coluna, por sua vez, apresenta a medida de distintividade, calculada com base no valor exato de Fisher (isto é, a probabilidade estatística de que haja erro entre a associação dos lexemas com as respectivas construções). No caso de *give*, a notação científica 1.84E-120 significa que as chances de erro na associação (ou seja, de aleatoriedade na seleção) desse verbo para a construção ditransitiva é menor do que 8.77 multiplicado por 10 elevado a -120. Isso representa 120 casas decimais depois da vírgula, ou seja, um número extremamente pequeno. Em outras palavras, quanto mais baixo for esse número, maior deve ser o grau de associação entre o lexema e a construção⁶. E, como podemos notar, *give* representa o número mais baixo de todos os dados da Tabela 2.

Esse método de análise, intitulado *análise colostrucional*⁷, fora desenvolvido por Stefanowitsch e Gries (2003) e se destina a três tipos distintos de análise: (1) *a análise colexêmica simples*, que busca avaliar o grau de associação de um ou mais lexemas em uma construção específica; (2) *a análise colexêmica distintiva*, que busca ver o grau de associação de um ou mais lexemas em duas ou mais construções; (3) *análise colexêmica covariacional*, que busca analisar o comportamento de dois ou mais lexemas em uma única construção. Em virtude do escopo de nosso texto, iremos explorar apenas os aspectos atinentes à *análise colexêmica distintiva* (ACD).

A ACD envolve, preferencialmente, a análise de um par alternante de construções. Busca “identificar lexemas que apresentam uma forte

6 É importante mencionar que, nos cálculos estatísticos, o valor de p refere-se ao teste da hipótese nula (H0), o qual busca verificar se a associação entre duas ou mais variáveis pode ser entendida como aleatória. Sendo assim, quanto menor for o valor de p, menores são as chances da inexistência de associação (aleatoriedade) entre as variáveis comparadas.

7 Do inglês, *collostructional analysis*, uma composição dos termos *collocations* + *constructions*.

preferência por um membro do par em detrimento do outro, e assim torna possível identificar diferenças distributivas sutis entre os membros de tal par”⁸ (Gries; Stefanowitsch, 2004, p. 97). Nas palavras dos autores (2004, p. 101): “nós propomos um método (...) em que olham para construções quase sinônimas (ou funcionalmente quase equivalentes) (...) e focalizam as palavras que aparecem recorrentemente em seus *slots*”⁹. Às palavras que coocorrem no mesmo *slot* construcional, os autores chamam de *colexemas* da construção. Sob esse ponto de vista, os dados da Tabela 1 se prestam intimamente à ACD, sendo o par alternante a construção ditransitiva e a dativa preposicionada, que compartilham entre si a ação de transferência de um PACIENTE entre um AGENTE e um BENEFICIÁRIO – e.g.: *I gave him a book* vs. *I gave a book to him* –, e os colexemas que concorrem para o *slot* do verbo, formas como *give* e *bring*, por exemplo – e.g.: *I brought him a book* vs. *I brought a book to him*.

Como mencionamos previamente, Hilpert (2006) argumenta que esse mesmo método pode ser valioso para o estudo de fenômenos de mudança, resultantes de processos de gramaticalização¹⁰. Isso decorre do fato de haver uma relação direta entre a mudança nas preferências colocacionais da construção ao longo do tempo e a mudança semântica. Essa comparação, quando feita exclusivamente com base em frequência bruta, segundo o estudioso, pode ser um tanto mais difícil ao analista, uma vez que, na investigação diacrônica, tende-se a trabalhar com um grande conjunto de dados. Além disso, o olho nu do analista nem sempre é capaz de perceber diferenças sutis, que podem ser capturadas com o auxílio de ferramenta estatística.

8 No original: “(...) identifies lexemes that exhibit a strong preference for one member of the pair as opposed to the other, and thus make it possible to identify subtle distributional differences between the members of such a pair”.

9 No original: “We propose a method (...) in that we look at near-synonymous (or functionally near-equivalent) constructions (...) that we focus on words appearing in particular slots in these constructions”.

10 Neste texto, para falar de fenômenos de mudança que afetam o estatuto gramatical dos usos, empregaremos o termo *construcionalização*, e não *gramaticalização*, conforme proposta de Traugott e Trousdale (2013).

Como ilustração, Hilpert (2006) apresenta um novo estudo sobre o modal *shall* com base nas investigações prévias de Traugott (1989), que observou que, desde o século XVI, esse verbo tem passado por mudança semântica, em que o sentido de obrigação é recategorizado para o de futuridade. De acordo com a estudiosa (1989), esse novo significado está associado a uma trajetória em direção a significados que estão cada vez mais situados nas crenças ou atitudes do falante – fenômeno conhecido como subjetificação (Traugott; Dasher, 2002). Segundo Hilpert (2006), “as descobertas de Traugott preveem que os usos mais recentes de *shall* **devem** mostrar uma afinidade mais forte com complementos verbais que expressam significados subjetivados, baseados no falante” (Hilpert, 2006, p. 252, *grifo nosso*)¹¹. Seguindo essa linha de raciocínio, Hilpert (2006) busca verificar a força colostrucional dos lexemas que se justapõem a *shall*. Seus resultados corroboram as hipóteses de Traugott (1989), na medida em que verbos de natureza mais subjetiva começam a apresentar um grau de associação relativamente alto com *shall* a partir do século XVI, como *understand*, *forget*, *suppose*, *think* e *feel*, por exemplo, conforme é possível observar na Tabela 3.

1500-1640			1640-1780			1780-1920		
Verbo	N	FColost	Verbo	N	FColost	Verbo	N	FColost
<i>understand</i>	48	15.48	<i>endeavour</i>	52	16.36	<i>forget</i>	81	17.01
<i>come</i>	120	10.32	<i>discover</i>	17	7.86	<i>go</i>	194	12.91
<i>forfeit</i>	40	6.53	<i>examine</i>	13	6.86	<i>get</i>	81	9.46
<i>perceive</i>	19	6.52	<i>mention</i>	18	5.90	<i>try</i>	27	6.87
<i>bear</i>	30	6.49	<i>suppose</i>	14	5.67	<i>meet</i>	53	6.36
<i>appear</i>	37	5.65	<i>confine</i>	10	5.29	<i>feel</i>	32	5.59
(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)	(...)

Tabela 3. 15 colexemas mais distintivos de *shall* em três períodos de tempo. Fonte: Hilpert, 2006, p. 249. (adaptado).

11 No original: “Traugott’s findings predicts that later uses of *shall* should show a stronger affinity to verbal complements that express subjectified, speaker-based meanings”.

Neste artigo, argumentamos que a ACD também possa ser interpretada como um método adequado para outro tipo de investigação da mudança linguística: aquela que envolve duas construções distintas (A e B), sendo a segunda o resultado da construcionalização gramatical da primeira. Defendemos que essa abordagem seja particularmente interessante para a análise de descrições complexas, em que as relações sequenciais (cf. Diessel, 2019) da construção B tenham sofrido processos de automatização, em especial *chunking*, e consequente perda de composicionalidade, seja semântica e/ou sintática.

Conforme Diessel (2019, p. 63),

a língua é um meio linear em que todos os elementos linguísticos – sons da fala, morfemas, palavras, sintagmas, cláusulas e sentenças – estão organizados em ordem sequencial. (...) Muito frequentemente as sequências linguísticas são fixas (e convencionalizadas) como o resultado da automatização (e da cognição social). Se a mesma sequência de elementos linguísticos é processada repetidamente, a automatização cria *links* sequenciais entre eles¹².

O resultado direto da automatização é a formação de *chunks*, isto é, de sequências de elementos que são processadas como uma unidade, um bloco único de forma e sentido. Segundo Bybee (2010, p. 36),

O estatuto de um *chunk* na memória distribui-se num *continuum*. Certamente palavras que nunca foram usadas juntas não constituem um *chunk*, mas, por outro lado, existe um *continuum* que vai de palavras que foram utilizadas juntas somente uma vez e bem recentemente, as quais vão constituir um *chunk* fraco, cujas partes internas são mais fortes do que o todo, até *chunks* mais frequentes, como *lend a hand* (“dar uma mão”) e *pick and choose*

12 No original: “Language is a linear medium in which all linguistic elements – speech sounds, morphemes, words, phrases, clauses and sentences – are arranged in sequential order. (...) Very often linguistic sequences are fixed (and conventionalized) as a result of automatization (and social cognition). If the same string of linguistic elements is repeatedly processed, automatization creates sequential links between them”.

(“escolher a dedo”), que, são mais facilmente acessíveis como um todo, embora ainda mantenham ligação com suas partes¹³.

A despeito de haver *chunks* de diferentes graus de vinculação, alguns constituídos de formas bastante fixas e rígidas – como alguns tipos de idiomatismos (e.g.: *puxa-saco*) –, e outros mais esquemáticos, que permitem a alternância de algumas subpartes (e.g.: *em prol/favor de*), uma das consequências do *chunking* é a redução nas possibilidades de escolha. Ou seja, quando comparamos uma construção A (forma-fonte, menos procedural) com uma construção B (forma-nova, mais procedural), espera-se que esta última apresente um paradigma de seleção de lexemas um tanto menor em relação àquela. Além disso, ainda sobre esse aspecto, também se espera que, à medida que a construção B se torna mais produtiva, seus lexemas mais frequentes tornem-se cada vez mais associados a ela e, ao mesmo tempo, menos associados à construção A, em decorrência das ações cognitivas que priorizam a economia do processamento da memória.

Para ilustrar a potencialidade desse tipo de estudo, apresentamos, na seção seguinte, o emprego da ACD para a descrição do marcador estruturante do discurso (MED) de acréscimo [D1 sem V_{dicendi} (que) D2].

2. Estudo de caso e metodologia

Segundo a literatura gramatical e linguística, a preposição *sem* apresenta o sentido básico de subtração/negação, ausência e desacompanhamento (cf. Cunha e Cintra, 2001; Rocha Lima, 1972), conforme podemos identificar em usos como: a) *xícara sem asa*; b) *comida sem gosto*; c) *chegou sem o marido*. Quando ela introduz uma oração hipotática adverbial reduzida, esses

13 No original: “the status of a chunk in memory falls along a continuum. Certainly, words that have never been experienced together do not constitute a chunk, but otherwise there is a continuum from words that have been experienced together only once and fairly recently, which will constitute a weak chunk whose internal parts are stronger than the whole, to more frequent chunks such as *lend a hand* or *pick and choose* which are easily accessible as wholes while still maintaining connections to their parts”.

mesmos valores semânticos são mobilizados para a expressão de noções de modo e condição negativos (cf. Neves, 2018; Raposo et al., 2015). A título de ilustração, seguem duas ocorrências:

(01) Um jovem de 23 anos morreu após ter sido atingido por um tiro efetuado acidentalmente pelo pai no Bairro de São Luís, em Divinópolis. Segundo a Polícia Militar (PM), a família contou que o disparo aconteceu enquanto ele limpava a arma. A família ainda disse que depois que se deu conta do ocorrido. Ele saiu *sem contar* onde iria. A polícia configura como fuga.

(02) Nesta terça-feira (11), em São Paulo, o amigo do jogador Neymar André Galo, responsável pela estadia da modelo Najila Trindade em Paris e pela compra de suas passagens, prestou depoimento. Ele saiu da delegacia *sem falar* com a imprensa.

Em (01) e (02), *sem contar onde iria* e *sem falar com a imprensa* são orações hipotáticas adverbiais modais (OHA) reduzidas de infinitivo, cujo escopo é o verbo *sair*, na oração matriz. Lopes (2025) e Lopes e Oliveira (2024) têm representado essas orações, em termos construcionais, da seguinte maneira: [OM_{D1} [[sem][verbo_{infinitivo} (X)]]_{D2}]. Os colchetes externos representam todo o período composto por hipotaxe, em que há dois segmentos discursivos – D1 e D2: um constituído pela oração matriz (OM); outro pela oração hipotática adverbial reduzida de infinitivo encabeçada por *sem*. Os colchetes internos, que separam *sem* do verbo, foram colocados para marcar uma diferença em relação às propriedades de uma construção que veremos logo a seguir. Nesta notação, os elementos são menos vinculados entre si, com um pouco mais de autonomia semântica. A preposição *sem* mantém seus sentidos básicos de negação e ausência, assim como os verbos mantêm suas propriedades semânticas mais prototípicas. Além disso, o verbo pertence a um paradigma relativamente amplo, na medida em que, a priori, quaisquer formas verbais podem concorrer para essa posição.

Além desses usos, já classificados e disseminados pela literatura gramatical e linguística, Lopes (2025), Lopes e Oliveira (2024) e Lopes e Moura (2022) flagraram um outro no português contemporâneo, em que *sem*, adjungido a um verbo *dicendi*, como *contar*, *falar*, *dizer*, *mencionar* etc., recategoriza-se como um conector de acréscimo – aqui classificado como um *marcador estruturante do discurso* – ou MED – (cf. Traugott, 2022)¹⁴. Abaixo, apresentamos duas ocorrências como ilustração desses usos:

(03) Com a alta procura nos postos de saúde por pacientes com sintomas de Covid-19, os testes começaram a faltar, *sem contar que* a maioria dos postos precisou suspender consultas agendadas anteriormente.

(04) Daqueles episódios que provam porque *Friends* é considerada uma das maiores séries de comédia de todos os tempos. Quase tudo é impecável. Temos Chandler vestido de coelho rosa, Monica de Mulher-Gato, Phoebe de Supergirl, Joey de Chandler e Rachel tentando usar suas roupas boas antes de avançar na gravidez. *Sem falar* na inacreditável fantasia de Ross, facilmente confundida como um “cocô espacial”.

Em (03) e (04), *sem contar* e *sem falar*, apesar de apresentarem estrutura tipicamente hipotática – uma preposição seguida de verbo no infinitivo, característica típica de orações adverbiais reduzidas –, não escopam um verbo (ou algum elemento sintático) presente na oração matriz, atribuindo-lhe uma noção circunstancial de modo ou de condição. Na verdade, o escopo dessas estruturas é mais amplo, na medida em que engloba o enunciado prévio (que pode ser constituído de mais de uma oração, período

14 Os marcadores estruturantes do discurso – ou MEDs – representam uma categoria discursiva representada por diferentes classes gramaticais e expressões linguísticas, que atuam “como conectores que permitem ao falante/escritor sinalizar que tipo de relação ele deseja que o ouvinte/leitor deduza da ligação dos elementos do discurso” (Traugott, 2022, p.4).

ou até parágrafo). Paralelamente, a estrutura é mobilizada em um contexto em que é recategorizada para introduzir um argumento convergente, a título de acréscimo. Nesse sentido, há uma certa dessemantização da preposição *sem*, cujos sentidos de negação e ausência encontram-se esmaecidos para dar lugar à semântica da adição. Em (03), por exemplo, há dois fatos enumerados, em direção convergente, que demonstram a preocupação do enunciador: a falta dos testes para Covid-19 E a suspensão de consultas agendadas anteriormente na maioria dos postos. Igualmente, em (04), há várias vestes engraçadas utilizadas pelos personagens de Friends, **ALÉM DA** “inacreditável fantasia do Ross”.

Para além desses aspectos, pode-se inferir que, nessa construção, o falante faz uma espécie de gerenciamento de atenção intersubjetiva no discurso, não agindo diretamente sobre o conteúdo proposicional. Ele evocaria indiretamente um argumento novo formalmente apresentado como dispensável, mas que reforçaria, na verdade, a sua argumentação, na medida em que ativa o domínio conceptual referente ao conteúdo vinculado a esse argumento. Logo, entendemos que o falante recruta [D1 sem V_{dicendi} (que) D2] para seu discurso mais como um recurso para gerenciar a atenção do ouvinte, dando relevo ao argumento expresso em D2, do que para acrescentar apenas mais um argumento que converge para seu ponto de vista.

Voltando-se às ocorrências (01) e (02), observamos que lá a ação da hipotática não se realiza (mantém-se na negativa) – *saiu sem contar onde iria (saiu, E NÃO contou); saiu sem falar com ninguém (saiu E NÃO falou)*. Contrariamente, em (03) e (04), a ação que se segue após o *sem* é realizada, na medida em que o enunciador *conta e fala* aquilo que não iria mencionar. É nesse jogo argumentativo que emerge um novo plano de significação, em que modo negativo passa a dar lugar a um novo tipo de adição, ou melhor, a um novo tipo de construção, que temos chamado (cf. Lopes, 2025; Lopes e Oliveira, 2024) de MED de acréscimo.

Nesse tipo de construção, a estrutura *sem* + verbo *dicendi* forma um *chunk*, na medida em que as duas formas se tornam uma nova unidade

de sentido, que passa a atuar como um conector na introdução de novos argumentos convergentes (de onde advém a semântica de acréscimo). Nesse tipo de uso, o relevo informativo recai no argumento que sucede o conector¹⁵.

Tal construção é assim representada: [D1 sem V_{dicendi} (que) D2]. Nessa notação, há maior vinculação entre *sem* e verbo *dicendi*, em comparação à notação da construção anterior, em que esses elementos estão separados por colchetes. Além disso, há, de um lado, menor liberdade na seleção de verbos, dado que a noção de acréscimo só ocorre na combinação de *sem* com alguns verbos *dicendi*, como veremos mais à frente; de outro, conforme afirmamos previamente, há diminuição da composicionalidade semântica, uma vez que os sentidos básicos de *sem*, que envolvem negação e ausência, encontram-se esmaecidos para que seja possível inferir um valor de acréscimo dessa construção.

Sob a hipótese de que o MED de acréscimo seria resultado da construcionalização da oração hipotática adverbial (OHA) modal ou condicional negativa introduzida por *sem* + verbo *dicendi*, Lopes (2025) empreendeu um estudo em busca da origem de [D1 sem V_{dicendi} (que) D2] em *corpora* diacrônicos (Vercial, Tycho Brahe e Colónia). Identificou que os primeiros usos desse MED, nos dados analisados, constam do século XVIII, mais especificamente da sequência *sem contar*, em que *contar* é, na verdade, um verbo do domínio da matemática, de sentido análogo a *enumerar*, forma homonímica ao *dicendi contar*. Vejamos algumas ocorrências:

15 Em nossas pesquisas, temos optado pelo termo *acrécimo* no lugar de *adição*, porque optamos por utilizar uma nomenclatura distinta para considerar a diferença entre as relações mais simétricas e mais assimétricas. Enquanto a conjunção coordenativa aditiva pressupõe, via de regra, maior simetria nas relações, no que diz respeito ao relevo da informação, construções como [D1 sem V_{dicendi} (que) D2] conferem maior relevo informativo, ênfase, ao argumento presente na D2.

(05) Na noite de 16 para 17 as 10 horas morreu de 68 anos a 17 de outubro a Duquesa do Cadaval de uma constipação por haver estado ao ar frio que em três dias a matou não fez testamento dizem que por não fazer dano as legítimas das filhas se as renúncias não valerem e tinha segundo se diz vinculado no morgado a sua terça deixou 39 descendentes *sem contar* os bastardos do Duque Dom Jaime e 12 famílias anojadas enterrou-se na capela de Nossa Senhora da Madre de Deus e pegaram no caixão os poucos fidalgos que foram ao enterro eram o Marquês de Alegrete pai o de Valença e o Visconde moço os Condes de Atalaia (...).

(06) A vantagem numérica é a favor das duas potências meridionais, *sem contar* os meios marítimos, seus e da Inglaterra, que lhe podem dar toda a vantagem nas diversões.

(07) Assim é que é muita verdade; mas também é muita verdade que os Romanos, que não cediam aos Gregos, empreenderam e conseguiram ganhar palmas, em diversos empregos: *sem contar* Virgílio, que três cetros empunhou, na Eneida, Geórgicas, e Éclogas, já Cícero tinha antes de nele sido aclamado por Orador, sumo, óptimo Filósofo, excelente escritos de Diálogos (...).

Nas duas primeiras ocorrências, *sem contar* veicula a noção de acréscimo, advinda, sobretudo, do sentido enumerativo prototípico do verbo *contar*, que coocorre ao lado de outros elementos de natureza também enumerativa: 39 descendentes, 12 famílias anojadas, vantagem numérica etc. Em (07), por sua vez, embora a noção enumerativa ainda possa ser atribuída a *contar*, ela é um pouco mais opaca, uma vez que as informações mais salientes em D1 e D2 não implicam diretamente sobre o verbo uma semântica de *soma* ou *enumeração*, mas, sim, de *relato*.

Lopes (2025) defende que a opacidade presente em ocorrências como (07) permitiu a posterior analogização de novos *types* de MED de acréscimo, identificados nos *corpora* somente a partir do século XX, como *sem falar*, *sem*

dizer, sem mencionar. Nesse caso, teria havido o seguinte tipo de associação: *contar* está para *falar*, assim como *sem contar* está para *sem falar*. Podemos ver duas ocorrências desses novos *types* a seguir:

(08) A parte mais interessante de sua mensagem *sem falar* nas fascinantes evocações históricas que ela contém, é talvez a em que há uma ponderada advertência contra os perigos do nacionalismo.

(09) Desonestidade é sinal de fraqueza. *Sem mencionar que* é a pior estratégia de marketing que existe.

Apesar da expansão de sua produtividade, Lopes (2025) também observou que há verbos de pouca ou nenhuma produtividade na construção de MED. Na análise de 5.320 ocorrências, extraídas do *Corpus Web 2020*, da plataforma *Sketch Engine*, o autor identificou que os verbos *especificar* e *revelar* têm baixíssima produtividade na construção de MED (02 e 01 ocorrência, contra 293 e 322 usos de *sem especificar* e *sem revelar* na construção de OHA) e *explicar* é improdutivo (todas as 270 ocorrências de *sem explicar* são instanciações de OHA).

Feita essa introdução sobre o uso, a produtividade e a gênese do MED de acréscimo [D1 sem V_{dicendi} (que) D2], realizamos, neste trabalho, uma análise colexêmica distintiva com o objetivo de verificar as diferenças sutis entre construções aparentemente sinônimas. Para esse fim, levantamos todas as ocorrências de *sem* + verbo *dicendi* presentes no *Portuguese Corpus 2022*, do Wordschatz Leipzig, constituído exclusivamente de notícias eletrônicas em português. O *corpus* tem um total de 19.461.242 palavras e seus dados foram processados pelo *Software AntConc*.

No *corpus*, identificaram-se 35 lexemas, originalmente *dicendi* ou que podem atuar como verbo de elocução em determinados contextos, mas apenas 22 deles se adjungiam à preposição *sem*. Essas informações constam da Tabela 4.

Lexema	N	Sequência	N
contar	2.213	sem contar	187
falar	3.901	sem falar	154
mencionar	164	sem mencionar	34
dizer	3643	sem dizer	29
citar	328	sem citar	99
comentar	481	sem comentar	5
revelar	380	sem revelar	20
explicar	699	sem explicar	7
especificar	66	sem especificar	46
considerar	637	sem considerar	47
apresentar	2.544	sem apresentar	52
adiantar	102	sem adiantar	11
avisar	140	sem avisar	15
informar	702	sem informar	18
relatar	145	sem relatar	0
perguntar	281	sem perguntar	3
responder	1.229	sem responder	9
indagar	15	sem indagar	0
replicar	42	sem replicar	1
exclamar	3	sem exclamar	0
interrogar	7	sem interrogar	0
negar	265	sem negar	3
afirmar	526	sem afirmar	0
contestar	78	sem contestar	0
argumentar	67	sem argumentar	0
determinar	412	sem determinar	0
solicitar	693	sem solicitar	0
ordenar	40	sem ordenar	0
pedir	1624	sem pedir	6
aconselhar	16	sem aconselhar	0
admitir	153	sem admitir	1
suplicar	02	sem suplicar	0
recusar	136	sem recusar	0
concordar	124	sem concordar	0
questionar	281	sem questionar	6
Total	22.139	Total	754

Tabela 4. Total de verbos *dicendi* no Portuguese Corpus 2022, sozinhos e justapostos a *sem*.
 Fonte: elaboração própria.

Das 754 ocorrências em que o verbo *dicendi* se justapõe a *sem*, a distribuição entre as construções de OHA e de MED se deu conforme indicado na Tabela 5.

SEQUÊNCIA	OHA	MED
sem contar	29	158
sem falar	66	88
sem citar	96	03
sem mencionar	24	10
sem dizer	28	01
sem revelar	20	0
sem explicar	07	0
sem comentar	05	0
sem especificar	46	0
sem considerar	46	1
sem apresentar	52	0
sem adiantar	11	0
sem avisar	15	0
sem informar	18	0
sem perguntar	03	0
sem replicar	01	0
sem responder	09	0
sem negar	03	0
sem solicitar	01	0
sem pedir	06	0
sem admitir	01	0
sem questionar	06	0
Total	493	261

Tabela 5. Distribuição de *sem* + verbo *dicendi* conforme instanciação de OHA e de MED.
 Fonte: elaboração própria.

Os dados expressos na Tabela 5 foram utilizados para a realização da ACD. Para esse fim, importamos a Tabela 5 para dentro do *Programa R* e

rodamos o comando *collex.dist()* dentro do pacote *collostructions*, desenvolvido por Susanne Flach¹⁶. Na próxima seção, discutimos os resultados dessa análise.

3. Resultados e discussão

Abaixo, segue a tabela com os resultados da ACD, obtidos no *Programa R*, dentro do pacote *collostructions*:

COLEX	O.MED	E.MED	O.OHA	E.OHA	ASSOC	F.COL	SIGNIF	COMP
contar	158	64,7	29	122,3	MED	273,95814	*****	SIM
falar	88	53,3	66	100,7	MED	41,59115	*****	SIM
mencionar	10	11,8	24	22,2	OHA	0,43679	ns	SIM
replicar	0	0,3	1	0,7	OHA	0,85047	ns	NÃO
solicitar	0	0,3	1	0,7	OHA	0,85047	ns	NÃO
admitir	0	0,3	1	0,7	OHA	0,85047	ns	NÃO
perguntar	0	1,0	3	2,0	OHA	2,55564	ns	NÃO
negar	0	1,0	3	2,0	OHA	2,55564	ns	NÃO
comentar	0	1,7	5	3,3	OHA	4,26648	*	NÃO
pedir	0	2,1	6	3,9	OHA	5,12405	*	NÃO
questionar	0	2,1	6	3,9	OHA	5,12405	*	NÃO
explicar	0	2,4	7	4,6	OHA	5,98304	*	NÃO
responder	0	3,1	9	5,9	OHA	7,70535	**	NÃO
adiantar	0	3,8	11	7,2	OHA	9,43345	**	NÃO
avisar	0	5,2	15	9,8	OHA	12,90718	***	NÃO
informar	0	6,2	18	11,8	OHA	15,52797	****	NÃO
revelar	0	6,9	20	13,1	OHA	17,28263	****	NÃO
dizer	1	10,0	28	19,0	OHA	17,71062	****	SIM
considerar	1	16,3	46	30,7	OHA	32,97560	*****	SIM
especificar	0	15,9	46	30,1	OHA	40,65619	*****	NÃO
apresentar	0	18	52	34	OHA	46,20473	*****	NÃO
citar	3	34,3	96	64,7	OHA	67,52318	*****	SIM

Tabela 6. Resultados da análise colexêmica distintiva de *sem* + verbo *dicendi*. Fonte: elaboração própria.

16 Disponível em: <https://sfla.ch/collostructions/> - Acesso em 20 mar. 2025.

A Tabela 6 é dividida em 9 colunas, que trazem as seguintes informações: 1) colexemas que se justapõem a preposição *sem*; 2) frequência observada da construção de MED; 3) frequência esperada da construção de MED; 4) frequência observada da construção de OHA; 5) frequência esperada da construção de OHA; 6) associação da construção, se com OHA ou MED; 7) força colostrucional; 8) Nível de significância; 9) se o lexema é compartilhado ou não entre as duas construções.

Uma vez que a ACD busca analisar se existe ou não uma maior associação entre um lexema e uma construção específica, essa medida é calculada com base na relação entre a frequência observada (dados empíricos atestados em *corpus*) e a frequência esperada (quantidade numérica média de ocorrências se os lexemas fossem empregados pelas duas construções por mero “acaso”, isto é, sem uma força de atração específica). Quando essas duas frequências são relativamente próximas, os resultados do nível de associação são considerados não significativos. A título de ilustração, podemos mencionar os colexemas *mencionar*, *replicar*, *solicitar*, *admitir*, *perguntar* e *negar*, que, a despeito de o sistema tê-los associado à construção de OHA, os resultados não foram considerados significativos, haja vista que as frequências observadas e esperadas são relativamente próximas. No caso de *contar* e de *falar*, contrariamente, sua associação com MED é bastante significativa, dado que a frequência observada para *contar* e *falar* na construção de MED (158 e 88, respectivamente) é 244% maior do que a frequência esperada para *contar* (64,7) e 165% maior para *falar* (53,3).

A força colostrucional é uma medida logarítmica, conhecida como *-2log likelihood*, empregada em modelos estatísticos que envolvem probabilidade. Ela busca aferir o grau de associação entre a palavra e a construção. Nesse sentido, quanto maior o valor, mais forte e estatisticamente significativa é a força de associação entre o lexema e a construção. O cálculo é feito com base na frequência bruta do lexema nas duas construções e na frequência geral de todos os lexemas previstos pelo modelo de análise. Podemos verificar, com base nos dados da Tabela 6, que *contar* é muito fortemente atraído para a

construção de MED (F.COL= 273,95). Dada a sua força colostrucional em comparação à outra construção atraída para a construção de MED (*sem falar*), podemos concluir que ele é o lexema prototípico da construção – de maneira análoga ao que observamos, na seção dos pressupostos teóricos, na relação existente entre o verbo *give* e a construção ditransitiva. O lexema mais atraído por OHA é *citar* (F.COL=67,52), mas, uma vez que essa força não é tão maior que outros lexemas presentes no modelo – e.g.: *apresentar* (F.COL=46,24), *especificar* (F.COL= 40,65), *considerar* (F.COL=32,97) –, é provável que não haja, para OHA, um lexema realmente prototípico. Como discutimos previamente, a priori, qualquer verbo (nocional ou não nocional) pode se adjungir a *sem* na construção de OHA, e não somente verbos *dicendi*.

Os níveis de significância buscam verificar se a associação estabelecida pelo modelo pode ser considerada estatisticamente significativa, cujos resultados são calculados com base no Teste Exato de Fisher. NS quer dizer *não significativo*, o que indica que as chances de erro no resultado de associação são superiores a 5% ($p > 0,05$). Os asteriscos (ou estrelas), por sua vez, já consideram que o resultado é estatisticamente significativo e devem ser lidos da seguinte maneira: *, $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,001$; ****, $p < 0,0001$; *****, $p < 0,00001$). Sob esse ponto de vista, atingem nível de significância os resultados atestados para *contar*, *falar*, *considerar*, *especificar*, *apresentar* e *citar*.

Por fim, os lexemas podem ser compartilhados entre as duas construções, mesmo quando o nível de associação é mais forte para uma delas. É o que observamos para *contar*, *falar*, *mencionar*, *dizer*, *considerar* e *citar*. Para que o compartilhamento seja considerado positivo, basta que haja pelo menos uma ocorrência atestada em cada uma das construções. Portanto, quando o resultado do compartilhamento for “não”, há uma forte tendência de repulsão entre o lexema e a construção para a qual o modelo não atestou associação.

Relacionando-se os resultados obtidos pela ACD com as investigações prévias sobre a emergência das construções de MED de acréscimo formadas por *sem* + verbo *dicendi*, podemos chegar a algumas conclusões, quais sejam:

a) o verbo contar, seja a forma de sentido enumerativo, seja a *dicendi*, continua sendo o lexema prototípico na construção de MED.

Nesse caso, sua força colostrucional muito discrepante em relação a todos os outros resultados obtidos sugere que já há uma grande associação entre essa sequência de elementos – *sem* + *contar* – e a construção de MED, de modo que, quando um falante mobiliza essas estruturas para o uso, normalmente o faz para estabelecer relações de acréscimo. Dentro de um modelo de descrição linguística com forte aparato cognitivo, como o nosso, entendemos que, à medida que as sequências linguísticas vão se rotinizando, por meio de processos cognitivos de automatização, em determinados contextos de uso, essas estruturas se fixam mais na memória e, conseqüentemente, se tornam mais facilmente acessíveis.

Sob esse ponto de vista, a maior acessibilidade de *sem contar* para a construção de MED tende a tornar mais custoso o seu processamento cognitivo nas construções de OHA. Isso sugere que pode haver uma tendência de, para expressar sentidos modais ou condicionais negativos, o falante recorra a outros verbos, mesmo sendo *contar* um verbo de significação bastante geral.

Corroborando com essa hipótese, inclusive, os resultados obtidos para *sem considerar*, *sem especificar*, *sem apresentar* e *sem citar*, em comparação com *sem contar*, haja vista que eles apresentam uma frequência observada na construção de OHA bastante superior (46, 46, 52 e 96, respectivamente) a *sem contar* (29), mesmo que *sem contar* seja a sequência mais frequente em todas as construções analisadas no *corpus* (187 ocorrências).

b) a construção vem expandindo seus types, progressivamente, priorizando, aparentemente, verbos de significação mais geral:

Depois da emergência de *sem contar* (atestado em *corpora* no século XVIII, como vimos previamente), novos usos teriam surgido no português por meio de analogização, provavelmente no século XX (conforme também atestado em *corpora*), sendo o primeiro deles *sem falar*, que é o verbo *dicendi* de significação geral mais presente no *corpus* (3.901 ocorrências de *falar*, no infinitivo, em todo o *corpus*). Os demais lexemas, no entanto, embora possam ocorrer na construção de MED, como *mencionar*, *dizer*, *considerar* e *citar*, ainda são mais fortemente atraídos para OHA.

Esse fenômeno de expansão de *types*, conhecido como expansão *host-class* (Himmelmann, 2004), é característico de mudanças pós-construcionalização (cf. Traugott; Trousdale, 2013). Isso significa que, à medida que MEDs de acréscimo formados por *sem contar*, *sem falar* etc. vão aumentando sua frequência de uso, mais os falantes promovem novas analogizações com outros lexemas, desde que eles atendam as propriedades semânticas daqueles que já normalmente preenchem os *slots* da construção.

O que nos causa um certo estranhamento nos dados é entender por que *dizer* é menos atraído para a construção de MED, uma vez que ele é um verbo de significação geral altamente frequente. No *corpus* investigado, por exemplo, é o segundo verbo *dicendi* mais frequente depois de *falar*: 3.643 ocorrências. A nossa hipótese é que essa menor produtividade possa estar associada a uma maior vinculação de *sem dizer* às construções de OHA, o que vai ao encontro do argumento de que isso seja uma consequência do bloqueio estatístico (cf. Goldberg, 2019). Nesse caso, valem as mesmas reflexões que utilizamos para *sem contar*: se o falante já mobiliza essa estrutura recorrentemente para a expressão de modo ou de condição, essas propriedades ficam registradas mais fortemente na memória e, conseqüentemente, mais acessíveis.

c) Verbos *dicendi* de significação mais específica tendem a restringir-se às construções de OHA

Verbos que indicam um tipo distinto, mais específico de elocução, como *revelar*, *especificar*, *explicar*, *perguntar*, *negar*, *pedir*, *questionar*, *responder* etc., quando adjungidos à preposição *sem*, estão normalmente subordinados a um outro verbo *dicendi*, isto é, já especificam uma cena enunciativa presente na oração matriz, modalizando seu verbo. Por isso, tais lexemas estão fortemente associados às construções de OHA. Como ilustração, vejamos três ocorrências:

(10) No grupo, elas emitiam opiniões predominantemente sobre os temas, *sem revelar* fatos de suas próprias vidas.

(11) Greve dos correios não prejudicará Enem, diz Haddad. Ministro defendeu taxa de participação mínima das escolas, *sem especificar* percentual.

(12) Enunciando estas categorias *sem explicar*, por razões de brevidade, Hugo retoma Isidoro.

Nas ocorrências (10), (11) e (12), as construções de OHA têm como escopo os verbos e expressões de elocução presentes na D1, a saber: *emitiam opiniões*, *defendeu* e *enunciando*, respectivamente. Lopes (2025) já havia identificado que, enquanto verbos de significação mais geral, como *contar*, *falar*, *dizer*, nos usos de OHA, escopam verbos de significação variada em D1 (para além de outras formas *dicendi*) – como observamos nas ocorrências (01) e (02), por exemplo, *saiu sem contar onde ia*; *saiu sem falar com a imprensa* –, verbos de significação específica, nas construções de OHA, circunstanciam o significado de um verbo ou expressão de elocução em D1: *disse sem revelar*; *contestou sem perguntar*, *contou sem responder* etc. Sob esse ponto de vista, esses verbos mostram-se improdutivos para a construção de MED no *corpus* analisado. Logo, nessa esteira, embora os verbos *dicendi* como um todo respondam ao princípio da coerência semântica, conforme advoga

Goldberg (1995), a construção de MED ainda prioriza a seleção de verbos de significação mais geral.

Considerações finais

Neste texto, propusemos que a análise colexêmica distintiva (ACD), originalmente empregada em perspectiva sincrônica, pode ser uma boa ferramenta de análise para o estudo da construcionalização gramatical em construções complexas. Apesar de essa não ser uma proposta inovadora, na medida em que Hilpert (2006) já havia evidenciado que a ACD pode trazer contribuições para mapear diferenças de produtividade das construções ao longo do tempo, reconhecemos que a aplicação que fizemos neste artigo é distinta, na medida em que olhamos para duas construções complexas – A e B –, em que a segunda é o resultado da recategorização da primeira.

Como já têm atestado diversos estudos em mudança, as construções procedurais resultantes de construcionalização gramatical apresentam alguns aspectos afins, que envolvem: a) o aumento de vinculação entre as subpartes da construção – em decorrência de processos de automatização e *chunking*; b) diminuição de sua composicionalidade semântica e/ou sintática; c) restrições colocacionais¹⁷. Sob esse ponto de vista, a comparação entre os lexemas associados às construções A e B, dentro do modelo da ACD, pode nos ajudar a entender e descrever um modelo de conhecimento linguístico estruturado em rede, em que o aumento de produtividade *type* e *token* de uma construção B pode impactar diretamente as mesmas produtividades em A.

A esse respeito, no que tange à construção de MED [D1 sem V_{dicendi} (que) D2], os dados sugerem que a elevada frequência do lexema *contar* dentro dessa construção impacta diretamente a sua instanciação na construção de

17 Temos observado que os parâmetros de gramaticalização de Lehmann (1995), pensados para a perspectiva da gramaticalização, funcionam muito bem para a análise e descrição da construção gramatical complexa, cuja emergência tende a sofrer os mesmos processos: atribuição, paradigmaticização, obrigatoriedade, condensação, coalescência e fixação.

OHA. Isso decorre do fato de as sequências linguísticas mais automatizadas, recorrentemente recrutadas para o uso em determinados contextos, fixarem-se mais fortemente na memória e, conseqüentemente, tornarem-se mais acessíveis. Muito provavelmente, daí decorre o fato de a frequência observada de *sem contar* para OHA ser muito menor do que a esperada, como discutimos anteriormente, durante a análise da Tabela 6.

Desse modo, uma vez que as línguas são dinâmicas e estão continuamente sujeitas a processos de instabilidade, a tendência é que essas relações sequenciais – previstas nas construções A e B – sejam continuamente reconfiguradas. Sendo assim, é esperado que, com o passar do tempo, a construção B produza novos *types*, que, atingindo frequência suficiente, devem impactar tanto a representação das construções de B, em termos de sua própria produtividade *type* e *token*, quanto as de A.

Referências

- LOPES, M. G.; MOURA, S. C. [Sem Vdicendi QUE]: um conector hipotático de adição do português. *PERcursos Linguísticos*, v. 12, n. 30, p. 235-255, 2022.
- LOPES, M. G.; OLIVEIRA, B. P. De oração modal ou condicional a operador argumentativo de acréscimo: o papel da intersubjetividade na emergência de [sem falar] no português. *Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, v. 20, n.1, p. 48-70, 2024.
- LOPES, M. G. Marcadores Estruturantes do Discurso instanciados pelo subesquema [D1 (isso) sem Vdicendi (que) D2] no português brasileiro contemporâneo: um estudo centrado no uso. *Relatório de Estágio de Pós-Doutoramento*. 112f. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2025.

BYBEE, J. L. Mechanisms of change in grammaticalization: the role of Frequency. In: JOSEPH, B. D.; JANDA, J. (eds.). *The handbook of Historical Linguistics*. Oxford, Blackwell, 2003, p. 602-623.

BYBEE, J. L. *Language, Usage and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar*. New York: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C. E.; CINTRA, L. F.L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2001.

DIESEL, H. *The Grammar Network*. How linguistic structure is shaped by language use. New York: Cambridge University Press, 2019.

GOLDBERG, A. *A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

HILPERT, M. Distinctive collexeme analysis and diachrony. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 2, n. 2, p. 243-256, 2006.

HILPERT, M. *Construction Grammar and its application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

HIMMELMANN, N. Lexicalization and grammaticization: opposite or orthogonal? In: BISANG, W.; HIMMELMANN, N.; WIEMER, B. *What makes grammaticalization – A Look from its Fringes and its Components*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p. 21-42.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: UNESP, 2018.

RAPOSO, E. B. P. *et al.* (orgs.). *Gramática da Língua Portuguesa*. Vol I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

STEFANOWITCH, A.; FLACH, S. “Too big to fail but big enough to pay for the mistakes”: A collostructional analysis of the patterns [too ADJ to V] and [ADJ enough toV]. In: Gloria Corpas & Jean Pierre Colson (eds.). *Computational and corpus-based phraseology*. Amsterdam: John Benjamins, p. 248-272, 2020.

STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. Collostructions: Investigating the interaction between words and constructions. *International Journal of Corpus Linguistics*, v. 8, n.2., p. 209-243, 2003.

STEFANOWITCH, A.; GRIES, S. Covarying collexemes. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, v. 1, n.1, p.1-43, 2005.

STEFANOWITCH, A.; GRIES, S. Extending collostructional analysis. A corpus based perspective on alternations. *International Journal of Corpus Linguistics*, v. 9, n.1, p. 07-129, 2004.

TRAUGOTT, E. C. *Discourse Structuring Markers in English*. Philadelphia: John Benjamins, 2022.

TRAUGOTT, E. C. On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change. *Language* 57/1, p. 33-65, 1989.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

Caminhos e limites da abordagem sociolinguística aplicada a fenômenos discursivos: o caso da variação entre os conectores “só que” e “mas”

Paths and limits of the sociolinguistic approach applied to discursive phenomena: the case of variation between the connectors “só que” and “mas”

Juliana Barbosa de Segadas Vianna*
Isabella Matos Rodrigues**

RESUMO

O artigo pretende discutir os desafios para a aplicação da metodologia da sociolinguística quantitativa para analisar fenômenos complexos e difíceis de se classificar em categorias discretas, como é o caso dos fenômenos discursivos. Para lidar com tais desafios, é necessário utilizar critérios claros e bem definidos na delimitação do envelope de variação, além de empreender análises qualitativas que identifiquem os condicionamentos que podem estar atuando no fenômeno em estudo (FREITAG, 2009; GORSKI; VALLE, 2016). Como pano de fundo, a discussão teórico-metodológica utiliza-se da pesquisa acerca do fenômeno de variação entre os conectores discursivos “mas” e “só que” na variedade de português de Nova Iguaçu (RJ). A pesquisa, desse modo, será apresentada em um viés qualitativo, servindo como exemplo empírico para a discussão teórico-metodológica do tratamento de

Recebido em 28 de fevereiro de 2025.

Aceito em 3 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1473>

* Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, jusegadas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0146-8719>

** Universidade de São Paulo, isabellamatosrodrigues@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1077-1613>

Confluência. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 70, p. 170-211, jan.-jun. 2026

variações discursivas sob o olhar da sociolinguística laboviana (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1994, 2003).

Palavras-chave: variação discursiva; sociolinguística quantitativa; reflexão teórico-metodológica, conectores discursivos.

ABSTRACT

The article aims to discuss the challenges in applying the methodology of quantitative sociolinguistics to analyze complex phenomena that are difficult to classify into discrete categories, such as discursive phenomena. To deal with such challenges, it is necessary to use clear and well defined criteria to delimit the variation envelope, in addition to undertaking qualitative analyzes that identify the conditioning factors that may be acting on the phenomenon under study. As a backdrop, the theoretical-methodological discussion relies on research on the phenomenon of variation between the discursive connectors “mas” and “só que” in the variety of Portuguese of Nova Iguaçu (RJ). The research, therefore, will be presented in a qualitative bias, serving as an empirical example for the theoretical and methodological discussion of the treatment of discursive variations from the perspective of Labovian sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968; LABOV, 1994, 2003).

Keywords: discursive variation; quantitative sociolinguistics; theoretical-methodological reflection; discursive connectors.

Introdução

Apesar de não se tratar de uma novidade dentro dos estudos variacionistas, a presença do aspecto discursivo ainda impõe dificuldades que demandam do pesquisador maior rigor metodológico, como apontam Gorski e Valle (2016). Diferentemente dos níveis gramaticais mais baixos, o nível discursivo exige uma análise multivariada que contemple a multifuncionalidade de seus itens. Ao lidar com a influência simultânea de diversos níveis de análise e diversos domínios comunicativos, necessita-se de mecanismos metodológicos objetivos (tanto quanto possível) que permitam estabelecer variáveis discursivas passíveis de serem operacionalizadas em análises quantitativas.

Diante dessas questões, o presente artigo pretende tratar dos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa “Implementação do “só que” na fala espontânea de Nova Iguaçu”¹, discutindo as dificuldades de se formalizar questões discursivas sob escrutínio da metodologia tradicionalmente usada pela Sociolinguística Quantitativa. Além disso, pretende-se refletir sobre as escolhas empreendidas nesse percurso e possíveis consequências para os resultados encontrados na análise quantitativa dos dados

A pesquisa a ser abordada como exemplo estuda o fenômeno de variação entre o “só que” e o “mas” - duas estratégias alternantes entre si, ambos conectores adversativos com alto teor discursivo -, tomando o primeiro como fator de aplicação. Dessa maneira, investigam-se os condicionamentos linguísticos e sociais que impulsionam o uso da forma inovadora “só que” em dados de fala espontânea coletados na cidade de Nova Iguaçu. Abaixo, é possível observar a variação e a intercambialidade entre os conectores em um exemplo fictício:

(1) Brigadeiro vegano é igual ao brigadeiro normal *só que/ mas* sem leite condensado.

Ainda em andamento, a execução da pesquisa em questão mostrou-se uma tarefa trabalhosa, demorada e complexa. Apesar de nos basearmos em estudos semelhantes, deparamo-nos com o difícil trabalho de precisar, em grupos de fatores bem definidos, aspectos que não são facilmente categorizáveis de modo discreto, exigindo, em paralelo, uma análise qualitativa dos dados linguísticos.

1 O projeto “Implementação do só que na fala espontânea de Nova Iguaçu” (Bolsa PIBIC-CNPq, Processo 120343/2021-5) investigou os fatores linguísticos e extralinguísticos que favorecem a escolha pelo uso da forma inovadora “só que”, variante da forma “mas”, em dados de fala espontânea coletados na cidade de Nova Iguaçu. Baseando-se, principalmente, em estudos sociolinguísticos anteriores (SILVA, 2017; SANTOS JR; VIANNA, 2021; PEDRO, 2019) e estudos funcionalistas sobre os itens (LONGHIN, 2002; LONGHIN-THOMAZI, 2003, 2004).

A seguir, abordaremos melhor o conceito de variação discursiva, assim como os procedimentos essenciais para a adaptação da metodologia sociolinguística a níveis mais altos de análise linguística, a saber: (a) estabelecimento de critérios claros na delimitação do objeto de estudo e no desenho do envelope da variação; (b) a questão da frequência das ocorrências linguísticas para uso do programa computacional e (c) a necessidade de associação a uma teoria linguística que dê suporte explicativo à descrição. Por fim, apresentaremos o caso da pesquisa “Implementação do só que na fala espontânea de Nova Iguaçu”, explicitando as dificuldades encontradas e os critérios adotados para resolvê-las.

Esperamos que esse artigo contribua com o trabalho de pesquisadores interessados em investigar fenômenos discursivos em geral, utilizando-se do arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Quantitativa. Ainda que os fenômenos possam divergir e apresentar diversas particularidades, algumas preocupações que apontamos serão recorrentes e exigirão reflexão e posicionamento do pesquisador. Ademais, pensando especificamente no fenômeno da variação entre os conectivos “só que” e “mas”, desejamos contribuir para os estudos futuros sobre o tema em outras variedades do português. Se o árduo trabalho que tivemos até aqui puder servir de degrau a outros estudiosos, já terá valido a pena.

1. Variação discursiva: definição do termo, conceitos relacionados e a importância da frequência para a utilização da metodologia sociolinguística

No escopo da Sociolinguística Variacionista, variação discursiva pode referir-se tanto a fenômenos variáveis de natureza discursiva — tais como marcadores de base textual/interacional, conectores de sequenciação de informações etc — quanto a condicionamentos discursivos que atuam sobre um determinado fenômeno variável sob observação — como gêneros textuais, sequências discursivas, escopo semântico/temático, por exemplo

(FREITAG, 2009; COELHO et al, 2015; GORSKI; VALLE, 2016, entre outros). No presente artigo, ainda que as duas acepções sejam usadas, o foco principal será em relação ao primeiro significado, ou seja, como fenômenos variáveis no nível do discurso podem ser alvo de investigação a partir da aplicação da metodologia variacionista.

Os primeiros trabalhos sistemáticos da Sociolinguística Laboviana, no entanto, eram voltados para níveis mais baixos, especialmente o fonético/fonológico (LABOV, 2008 [1972]). Nesses níveis, as variantes eram facilmente identificadas por meio do atendimento ao requisito de equivalência semântica: no nível fonético-fonológico as formas variantes são apenas distintivas, enquanto nos níveis morfológico e sintático, as formas já passam a ser portadoras de significado. Nesse sentido, em um nível que vai além do oracional, como é o discursivo, fatores de ordem semântico-pragmática entram em jogo, impossibilitando uma aplicação do critério da equivalência semântica para identificação das formas linguísticas em variação e exigindo uma revisão desse conceito. No plano discursivo, a ideia de “mesmo significado” entre as variantes não pode ser aplicada de um ponto de vista representacional/referencial. Em seu lugar, deve-se pensar na equivalência semântica como uma “comparabilidade funcional”, em que as formas/estruturas linguísticas, ainda que compartilhem uma mesma função, não compartilham necessariamente o mesmo significado (LAVANDERA, 1978). Segundo Camacho (2010),

Na realidade, a noção de equivalência semântica implicaria uma redução muito drástica da noção de significado referencial, se a sociolinguística insistisse em manter o princípio de que duas formas alternativas são variantes se representarem o mesmo significado no mesmo contexto de ocorrência. Em vez de operar com essa concepção extremamente limitada de significado, Lavandera (1978) propõem substituir o conceito de equivalência semântica pelo de comparabilidade funcional. (CAMACHO, 2010, p.151)

Assim, esse seria o primeiro pré-requisito para a investigação sociolinguística de um fenômeno discursivo: o alargamento da definição *stricto sensu* de variantes, que passaria da *rigidez* do critério da equivalência semântica (duas ou mais formas com o mesmo significado) para a maior *maleabilidade* do critério da comparabilidade funcional (duas ou mais formas que partilham a mesma função).

No caso do estudo da variação entre os conectores “só que” e “mas”, as variantes foram determinadas a partir da equivalência funcional: ambas funcionam, de modo mais amplo, como conectores adversativos, sequenciando e encadeando informações como operadores argumentativos. A equivalência funcional, porém, só pode ser aplicada em contextos determinados: contextos de quebra de expectativa. O “mas”, operador argumentativo por excelência, apresenta, para além da quebra de expectativa, ocorrências em diversos contextos, tais como contraste/oposição. O conector “só que”, entretanto, por se tratar de uma perífrase conjuncional gramaticalizada, apresenta um uso mais restrito — ainda que haja a possibilidade de expansão em seu uso (LONGHIN, 2002; PEDRO, 2019).

Entretanto, tal alargamento conceitual não é isento de problemas. Pode-se citar, por exemplo, a maior complexidade de se determinar o envelope da variação para fenômenos no nível do discurso. Posto que a maleabilidade do critério funcional não impõe fronteiras claramente definidas para caracterizar o fenômeno em estudo, cabe ao pesquisador o árduo trabalho qualitativo com vistas a estabelecer os critérios claros para a delimitação da variável, considerando as especificidades do objeto de estudo (FREITAG, 2009; GORSKI; VALLE, 2016). Voltaremos nesse ponto mais adiante.

Uma outra dificuldade no estudo de variações discursivas que merece ser apontada é o fato de variantes não fonológicas serem muito menos frequentes na fala espontânea, o que pode afetar no processo das análises quantitativas. Nos níveis linguísticos mais baixos, como o fonológico, o falante lança mão de um conjunto restrito de possibilidades linguísticas, que são previsíveis e recorrentes. Assim, fenômenos de variação fonético-

fonológica costumam apresentar alta frequência em amostras de fala como as que são organizadas dentro da metodologia da sociolinguística.

Por outro lado, nos níveis linguísticos mais altos como o discursivo, as estratégias não são previsíveis nem limitadas e estão muito mais suscetíveis à criatividade do falante, em função de motivações estilísticas. Sendo assim, nem sempre um fenômeno no nível do discurso apresenta repetição o bastante para suportar uma análise quantitativa (FREITAG, 2009). Esse é outro ponto nevrálgico para aqueles que desejam investigar fenômenos discursivos sob a ótica variacionista.

Tomando como exemplo o caso da variação entre o “só que” e o “mas”, observamos que o uso de conectores adversativos, no geral, tem uma frequência muito menor de uso do que, por exemplo, fones e fonemas. Em especial, a variante “só que” apresenta um uso muito menos comum e mais restrito do que a variante “mas”. Uma observação importante em relação à pesquisa em questão foi que nem todos os informantes da amostra de Nova Iguaçu utilizaram a variante “só que”, o que exigiu uma decisão metodológica já de largada: optamos por escolher apenas entrevistas que apresentaram a variação entre os conectores na expressão de quebra de expectativa.

No caso das amostras de fala organizadas em consonância com a orientação metodológica da sociolinguística, há uma grande preocupação em minimizar os efeitos do paradoxo do observador² (LABOV, 2008 [1972]). Nesse sentido, ainda que haja um roteiro de perguntas pré-estabelecido, não há um direcionamento específico para algum fenômeno. No caso da pesquisa em questão, menos ainda. Se pensarmos que a variação entre “só que” e “mas” surge em um contexto específico para a codificação da função de quebra de expectativa, é improvável que tal função (na qual as variantes linguísticas se

2 O paradoxo do observador (cf. LABOV, 2008 [1972], p. 244-245) diz respeito à contradição inerente à situação de entrevista: busca-se capturar o vernáculo do falante, isto é, a sua linguagem mais natural possível em uma situação de fala que não é natural e o levará a monitorar suas escolhas linguísticas.

manifestam) possa ser suscitada por alguma pergunta ou temática específica do roteiro que guia a coleta da entrevista (cf.XXXX, 2019).

2. A Variação discursiva “só que” vs. “mas”: entre a Teoria da Variação e Mudança e o Funcionalismo voltado aos estudos de gramaticalização

De acordo com Gorski e Valle (2016), para lidar com a variação em níveis mais altos como o discursivo, a Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008 [1972]) deve vir combinada a uma teoria da gramática que seja baseada no uso e considere instâncias cognitivas e comunicativas da língua. Isso decorre porque em tais níveis, diferente do nível fonológico, a variação não pode ser analisada em perspectiva exclusivamente social, apenas por meio de relações de estigma e preconceito. Nesse sentido, o estudo da variação discursiva requer um suporte teórico que se some à Teoria da Variação e Mudança e ajude na interpretação quantitativa dos dados, para que se vá além da simples contagem de ocorrências, possibilitando também a análise qualitativa integrada (FREITAG, 2009). Cumprindo todos esses requisitos, entende-se que a abordagem funcionalista (como teoria auxiliar) seja a mais adequada no caso da variação entre “só que” e “mas”, uma vez que se trata de um fenômeno contínuo e gradual com a sobreposição de diversas camadas/funções dentro do espectro da chamada “quebra de expectativa”.

A perífrase conjuncional “só que”, conforme demonstra Longhin (2002), corresponde a uma forma mais inovadora (em relação à conjunção “mas”), formada a partir de um processo de gramaticalização. Longhin (2002) explicita como, a partir da perda de conjunções latinas, o português adota estratégias de formação de novas conjunções; entre elas, uma das estratégias mais produtivas era a combinação da partícula “que” com palavras de diferentes categorias, formando perífrases conjuncionais. Esse é o caso da perífrase conjuncional “só que”, que combina o operador de foco “só” com a partícula multifuncional “que”. Ao originar um novo elemento gramatical, a

forma gramaticalizada “só que” assume uma nova função, similar a uma das funções da conjunção “mas”, que é a veiculação da quebra de expectativa.

Partindo de pressupostos funcionalistas da gramaticalização (LEHMANN, 1982; HEINE; CLAUDI; HUNNEMEYER, 1991; HEINE, 1991), Longhin (2002) demonstra como o “só que” enquadra-se dentro dos critérios que estabelecem a gramaticalização, tornando-se um item fixo e cristalizado, com menos mobilidade sintática e, portanto, mais gramatical. De um modo geral, Longhin (2002) analisa como a forma gramaticalizada “só que” se estabelece como uma unidade indivisível no nível fonológico, morfossintático e semântico, apresentando novas características — tais como os nuances semânticos de quebra de expectativa e a posição sintática fixa na oração —, mas mantendo alguns traços de seus itens fonte: a função focalizadora e de marcação de quebra de expectativa proveniente do “só”.³

No caso do fenômeno discursivo abordado, é pertinente estabelecer um alinhamento teórico entre a teoria da variação e mudança e os estudos funcionalistas voltados para a gramaticalização (TAVARES, 2003; GORSKI; TAVARES, 2013). Tal abordagem, denominada sociofuncionalista⁴, é sintetizada brevemente nas palavras de Freitag (2009):

Resumidamente, na abordagem sociofuncionalista, as funções gramaticais são determinadas pelo uso. A gramática é emergente, sujeita a constantes mudanças decorrentes do uso dos falantes. E a existência de estágios de gramaticalização pressupõe que a estratificação/variação decorra do percurso de gramaticalização (FREITAG, 2009, p. 126)

3 No que diz respeito à partícula “que”, Longhin (2002) considera se tratar de uma conjunção integrante que se cristalizou na perífrase, perdendo transparência. Desse modo, na forma gramaticalizada não há uma contribuição funcional relevante deste item.

4 O rótulo sociofuncionalismo é bastante genérico e pode ser usado para diversos tipos de análise que aliam pressupostos teóricos e metodológicos da sociolinguística variacionista e do funcionalismo linguístico.

Vejamos de maneira mais detida alguns pontos de aproximação entre as duas perspectivas teóricas, que possibilitam a conversa na diferença⁵. Em primeiro lugar, ambas as abordagens teóricas dedicam atenção especial ao estudo da mudança linguística e postulam que esse processo é gradual, contínuo e lento. Existe também concordância quanto à disseminação da mudança, que é considerada tanto no domínio linguístico quanto no social. A ênfase na relação entre a sociedade e os fenômenos linguísticos é evidente em ambos os quadros. Além disso, outro ponto de aproximação nas duas perspectivas teóricas diz respeito à importância dada à investigação da língua em uso – isto é, os fenômenos linguísticos em análise devem ser examinados em situações concretas de comunicação, nas quais interações entre falantes reais ocorrem.

Entre os aspectos nos quais os modelos teóricos mostram menor concordância, há aqueles que *possibilitam diálogo*, pois não são completamente distintos, e outros *incomunicáveis* por serem incompatíveis em essência (TAVARES, 2003; VIANNA, 2011). Como exemplo do primeiro caso, menciona-se a diferença existente entre as terminologias usadas em cada quadro teórico, como a definição de variantes linguísticas para a Sociolinguística e a definição de camadas para o Funcionalismo voltado aos estudos de gramaticalização. Para a Sociolinguística, tradicionalmente privilegia-se a manutenção do significado – mesmo valor de verdade (LABOV, 1978) – como exigência para o estabelecimento de um conjunto de variantes, ao passo que o princípio de estratificação (HOPPER, 1991) postula que é a equivalência no plano funcional que caracteriza as camadas constituintes de um mesmo domínio. A solução para se manter a *conversa teórica* seria o “afrouxamento” dos conceitos originais⁶, como explica Vianna (2011),

5 A discussão desenvolvida baseou-se no texto de Vianna (2011) que faz uma analogia da *conversa* entre teorias, com inspiração no *casamento teórico* proposto em Tavares (2003).

6 A este respeito, a seção 2 do presente artigo já discute a necessidade de substituição do critério tradicional de equivalência semântica (LABOV, 1978) pela “comparabilidade funcional” (LAVANDERA, 1978) na definição das formas variantes em estudo.

Nesse ponto, para que a proposta de estudo de interface avance, é necessário certo “afrouxamento” do conceito a partir do qual as formas variantes costumam ser normalmente agrupadas. Propõe-se o tratamento variável de formas que compartilhem funções discursivas. Ou seja, itens em relação de variação/estratificação podem ou não ter o mesmo significado, desde que exerçam a mesma função. (XXXX, 2011, p. 68-69)

Outro aspecto divergente, mas que ainda possibilita *intercomunicação* diz respeito aos objetos de estudo de cada teoria. Em linhas gerais, os estudos funcionais interessados em fenômenos da gramaticalização examinam uma única forma ou construção, buscando identificar os estágios de mudança ao longo de seu desenvolvimento, ou seja, suas fases evolutivas. Em contrapartida, as investigações de cunho variacionista concentram-se na heterogeneidade linguística, o que implica a análise simultânea de duas ou mais formas que se encontram em competição.

Contudo, é possível aproximar os focos de interesse dos estudos sociolinguísticos e dos estudos funcionalistas voltados à gramaticalização. Baseando-se no princípio de estratificação (HOPPER, 1991), sugere-se que novas camadas emergem continuamente dentro de um domínio funcional assumindo funções que eram, anteriormente, desenvolvidas por outros itens. Assim, se uma forma linguística passa a atuar em um novo domínio devido à gramaticalização, deve-se considerar que ela estará em relação de variação com outra(s) forma(s) que já atuava(m) neste domínio. Tavares (2003, p.90) afirma que “as inter-relações entre todas as camadas definem a trajetória geral do domínio e de cada elemento individualmente”. Dessa forma, pode-se entender que pesquisadores do Sociofuncionalismo (entendido aqui como a *conversa* entre o Funcionalismo voltado aos estudos de gramaticalização e a Sociolinguística laboviana) estudam diferentes formas linguísticas – chamadas *camadas* ou *variantes* – que coexistem, criando uma dinâmica de *variação/estratificação*.

Além disso, outro ponto de certa dissonância no diálogo entre as duas teorias diz respeito à própria interpretação do termo “mudança”. Para a

Sociolinguística laboviana, qualquer mudança pressupõe a existência anterior de variação, ou seja, a variação precede a mudança. A mudança se efetiva quando uma das formas em variação deixa de ser usada ou se especializa em um contexto específico. Em contraste, na perspectiva funcionalista, a mudança antecede a variação. O princípio de estratificação/*layering* – discutido por diversos autores como Hopper (1991) e Heine (2003) – prevê que novos estratos estão continuamente emergindo dentro de um mesmo domínio funcional. Quando um novo estrato emerge, os estratos mais antigos passam a coexistir com os novos, o que dá origem à variação. Apesar dessas diferenças, XXXX (2011) argumenta que tais divergências sobre a primazia da mudança ou da variação não são um obstáculo intransponível para a proposta Sociofuncionalista. Basta que se entenda o caráter cíclico de todo o processo de evolução das línguas humanas, em que tanto a variação quanto à mudança pode ser compreendida como o ponto de partida e de chegada (CASTILHO, 1997).

Apesar da análise das diferenças sugerir a possibilidade de alinhamento de conceitos e convergência de interpretações entre os quadros teóricos, há também questões que são intrinsecamente inconciliáveis. Por exemplo, para Hopper (1991), a gramática está em constante formação e nunca se estabelece completamente, enquanto Weinreich, Labov e Herzog (1968) veem a língua como um sistema de regras estruturais. Em outras palavras, o Funcionalismo vê a língua como um processo em contínua mutação, sendo dependente das circunstâncias de cada ato de comunicação, ao passo que a Sociolinguística laboviana define a língua como um sistema regido por regras (in)variáveis, elementos estruturais da competência linguística dos falantes. Assim, os dois quadros teóricos têm visões opostas sobre o papel da função e da estrutura na linguagem. Nesses casos, o pesquisador deverá determinar sua própria posição nesse diálogo teórico, pois é dessa perspectiva que conceitos são interpretados e modificados.

3. Delimitação do envelope de variação: problemas encontrados

Um dos primeiros movimentos para operacionalizar a pesquisa com fenômenos discursivos é a delimitação do envelope da variação. No intuito da construção desse entendimento, teceremos algumas considerações sobre cada uma das formas selecionadas.

A perífrase “só que” foi criada a partir de uma tendência linguística do português de combinar a partícula “que” com palavras de diferentes categorias, para formar elementos conjuncionais (LONGHIN, 2002). Trata-se, portanto, de uma conjunção que provém de um processo de gramaticalização. Tendo isso em vista, por mais que a perífrase “só que” concorra com o conector adversativo por excelência (“mas”), o item apresenta certas especificidades, típicas de elementos gramaticalizados, como, por exemplo, o uso sintático mais restrito e a preservação de certos aspectos semânticos de seus itens fonte.

Ao analisar os sentidos dos elementos constitutivos da perífrase, Longhin (2002) considera que o “só” transfere sua função focalizadora e a marcação de quebra de expectativa para o “só que”, o qual amplia esses sentidos em diversas variantes contextuais (as subfunções). Assim, os demais sentidos de “só”, apesar de algumas proximidades, não parecem ter sido preservados na perífrase, conforme indicam as análises de Longhin (2002). Já em relação ao “que”, Longhin (2002) conclui que ele representa uma conjunção integrante, cuja transparência foi perdida com a cristalização da perífrase.

Dado o que foi exposto, é possível compreender que o “só que” apresenta um uso muito mais restrito do que o “mas”, considerando a sua constituição e o fato de se tratar de um item gramaticalizado e, portanto, mais inovador.

Por outro lado, o “mas”, operador argumentativo por excelência, apresenta outras funções e usos⁷. Para entender o escopo em que o “mas” compete com o “só que”, recorremos à proposta de Lakoff (1971), que estabelece dois sentidos básicos para o “but” no inglês, com a intenção de explicar o funcionamento da conjunção. Nessa proposta, o contraste gerado pela conjunção pode ser devido a (i) uma oposição semântica ou a (ii) uma quebra de expectativa.

Na oposição semântica, o “mas” articula duas orações independentes, as quais, semanticamente, possuem um contraste. Em casos desse tipo, a posição das orações é intercambiável, sem que se sofra mudança de sentido.

Já na quebra de expectativa, o contraste é gerado a partir da atitude do falante e não pela oposição direta das orações. Em exemplos como esse, a ordem das orações não pode ser alterada, já que o contraste é feito por meio do cancelamento de pressuposições. Vejamos exemplos abaixo:

- (2) Mariana é rica, **mas** Paulo é pobre.
- (3) Mariana é rica, **mas** é honesta.

Em (2), temos um caso de oposição semântica, na qual as orações são independentes e semanticamente opostas. Já em (3), a segunda oração não se opõe diretamente ao fato expresso pela primeira. O que ocorre é a quebra de uma expectativa: a primeira oração por exemplo, pode gerar a pressuposição de que “pessoas ricas são desonestas”, porém a segunda oração cancela essa pressuposição, gerando um contraste.

Longhin (2002, p.138) defende que “todos os exemplos de *só que* podem ser explicados em termos da quebra de expectativa como cancelamento de pressuposição pragmática, tal como faz Lakoff para as ocorrências de

7 É importante mencionar que, para o intuito do trabalho, foram desconsiderados os usos em que o “mas” vem acompanhado de outros elementos, constituindo outra expressão, como, por exemplo, “mas também”, “mas sim” etc. Tal escolha se dá pelo fato dessas combinações expressarem, por conta das combinações de elementos, relações de sentido muito distintas da proposta apresentada.

mas”. A autora acredita que existe a possibilidade do “só que” ser utilizado em casos de oposição semântica, visto que a forma seria intercambiável pelo “mas” em exemplos como o apresentado em (2). Entretanto, em seu estudo, ela não atestou nenhum dado de “só que” de oposição semântica. Para a autora, inclusive, o uso do “só que” em oposição semântica seria pouco frequente e produtivo entre os falantes, por não apresentar a função principal do “só que”, que seria o cancelamento de pressuposições. Em nosso estudo, também não foram atestados dados de “só que” veiculando oposição semântica.

Tendo tais considerações em vista, gostaríamos de observar mais atentamente a possível intercambialidade entre “só que” e “mas” em dados como (2). Em nossa análise, mesmo que ambas as formas possam ser utilizadas nesse caso, parece haver uma ligeira diferença nas interpretações. O “só que” parece instigar uma leitura de cancelamento de pressuposição, mesmo que a sentença seja uma oposição semântica:

(2) Mariana é rica, *mas* Paulo é pobre

(2') Mariana é rica, *só que* Paulo é pobre.

É possível que no dado (2') a sentença parece adquirir uma interpretação ligada ao contexto, sugerindo uma pressuposição. A presença do “só que”, portanto, situa a frase dentro de um contexto hipotético em que Mariana e Paulo possuem uma relação, por exemplo, de casal. Nesse sentido, alguém poderia ter a pressuposição de que ambos são ricos, e a sentença quebraria tal expectativa.

Análises como essa corroboram a ideia de Longhin (2002) de que o cancelamento de pressuposição seria a principal função do “só que”.

Após uma breve análise das formas linguísticas, podemos observar que elas não concorrem em todos os contextos. Assim, no intuito de estabelecer o envelope de variação, o primeiro passo é restringir quais são os contextos linguístico-funcionais de disputa das formas variantes. No caso em análise, cabe destacar o recorte empreendido entre os usos de “mas”. Apesar de também apresentar ocorrências que expressam oposição

semântica, inclusão semântica ou marcação conversacional, a conjunção “mas” mostra-se intercambiável pelo “só que” somente nos casos em que funciona como articulador de quebra de expectativa (LONGHIN, 2002). A título de exemplificação, vejamos o trecho a seguir:

(4)

L: pai e mãe entendeu? eh/ eh/ eu já ouvi relatos assim em fila de/ de hospital em fila de banco do/ do filho dizer que/ enfrentar a mãe dizer que se ela batesse nele ele ia/ ia chamar:... o conselho tutelar pra ela...

D: NOSSA...

L: entendeu? porque assim eh/ pra você ver como é que eles tão abusado entendeu? **mas** por quê? porque infelizmente o governo se mete na criação dos nossos filhos... não nos dão NENHUM [AMPARO pra isso...

(dado 119, M2B)

No trecho, extraído de uma entrevista sociolinguística, é possível observar a interlocução entre Documentador (D) e Locutor (L), na qual a conjunção adversativa “mas” é usada em um contexto linguístico-funcional distinto da noção de quebra de expectativa: “(...) pra você ver como é que eles tão abusado entendeu? **mas** por quê? porque infelizmente o governo se mete na criação dos nossos filhos... (...)”. Nesta situação, a substituição pelo “só que” acarretaria agramaticalidade na sentença, o que ratifica a ideia de se tratar de um domínio funcional distinto, no qual a intercambialidade entre “mas” e “só que” se perde.

A partir deste exemplo, entende-se o motivo de a concepção de domínio funcional ser colocada como um elemento basilar para a análise da variação discursiva. A importância deste conceito é que nos conduz a reexaminar a segunda condição laboviana para o tratamento de um fenômeno variável, conforme discutido nas seções anteriores. Por “domínio funcional”, entende-se uma área da gramática com diferentes camadas, que expressam as mesmas funções ou funções muito semelhantes entre si, sendo algumas delas mais antigas e outras mais novas (HOPPER, 1991). Nas palavras de Gorski e Valle (2016),

O isolamento do contexto de variação traz à tona a questão da multifuncionalidade dos itens discursivos. Qual função devemos levar em conta para identificar a variável discursiva quando lidamos com itens multifuncionais? Görski et al. (2003) salientam que cada variável discursiva pode ser correlacionada a domínios funcionais específicos, configurando-se como um fenômeno superordenado e gradiente que envolve macrofunção > funções > subfunções, e que o recorte da variável pode se dar em cada um dos níveis dessa hierarquia funcional. (...) Nas situações em que os itens de um domínio funcional tomado como variável discursiva desempenham subfunções, estas são examinadas como variáveis independentes (ou interrelacionadas), de maneira a promover a identificação de particularidades contextuais relevantes. (GORSKI; VALLE, 2016, p. 88)

Assim, podemos compreender que a *conexão discursiva* abrange diversas macrofunções, sendo o *contraste* apenas uma delas. Dentro desta macrofunção, existem duas funções que se diferenciam: o contraste *por oposição* e o contraste *por quebra de expectativa*. É neste recorte específico da *quebra de expectativa* (e apenas nele), que se situa a variável sob investigação, na qual as formas linguísticas “mas” e “só que” são efetivamente comutáveis⁸. Indo mais fundo, como propõem Gorski et al (2003), é possível analisar a intercambialidade das formas em níveis subjacentes a tal função, cujas *subfunções* marcariam nuances de significado (cf. Longhin, 2002) dentro do significado básico da quebra de expectativa. O esquema a seguir ilustra a proposta:

8 É importante mencionar que, além das formas linguísticas “mas” e “só que”, outros conectivos poderiam ser considerados na articulação da quebra de expectativa (todavia, entretanto, no entanto etc.), mas não tem produtividade na língua oral, o que explica não serem considerados na análise do fenômeno.

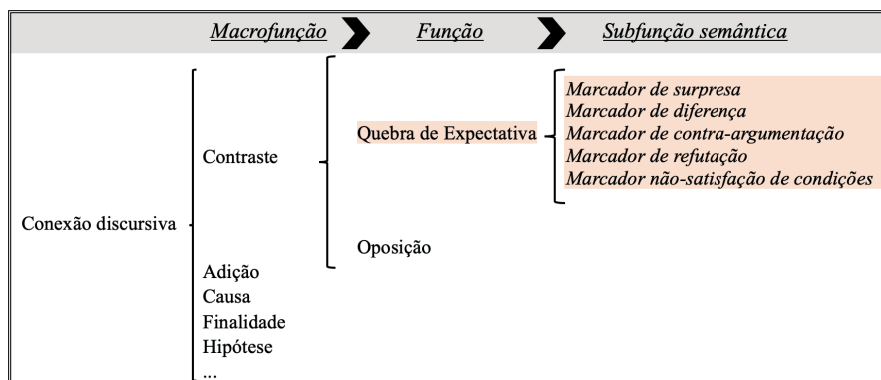


Figura 1: Esquema da superordenação de níveis da hierarquia funcional aplicada ao fenômeno em estudo (Fonte: elaboração própria)

Para fins de ilustração, a figura 1 demonstra a relação de supeordenação e englobamento entre macrofunção > função > subfunção, aplicadas ao fenômeno em estudo. A variação entre “mas” e “só que” ocorre unicamente na *função* de *quebra de expectativa*. Dessa forma, nos subníveis desta mesma função, a variação entre formas pode ser observada a partir de suas nuances de significado, podendo ser classificadas como marcadores de surpresa; de diferença; de contra-argumentação; de refutação e de não-satisfação de condições, na proposta de Longhin (2002).

Nesse sentido, Pichler (2010) destaca a importância de realizar uma análise sociolinguística de dois ou mais itens discursivos, ressaltando a necessidade de um estudo qualitativo preliminar para identificar claramente as funções do discurso e os elementos que concorrem dentro de um mesmo âmbito funcional, seja ele amplo ou restrito. A autora ainda enfatiza que critérios funcionais e formais podem ser utilizados para estabelecer essas variáveis, sublinhando a necessidade de consistência, por parte dos pesquisadores, na maneira de conceituar as partículas discursivas e a clara delimitação do contexto variável são aspectos cruciais para o êxito da investigação.

A seguir, esclarecemos cada uma das variáveis discursivas, levantando questões teóricas e dificuldades encontradas durante o procedimento de análise.

4. A questão das variáveis discursivas

4.1 Variável discursiva: subfunções semânticas

Para analisar o caráter semântico das variantes “só que” e “mas”, baseamo-nos nos trabalhos de Longhin (2002) e Longhin-Thomazi (2003, 2004).

Dentro da semântica básica de quebra de expectativa, mostra-se necessário detalhar ainda as sutilezas semânticas do “só que” e do “mas”, assim como as diferenças entre ambos. Partindo das considerações de Longhin-Thomazi (2003), é possível dizer que tanto o “só que” quanto o “mas” estabelecem uma relação de contraste e sustentam uma relação coesiva entre os segmentos autônomos que articulam. Entretanto, o “só que” parece ter uma característica própria que é a introdução de uma informação mais importante, geralmente nova no discurso (LONGHIN-THOMAZI, 2003). Tal característica seria algo que distinguiria o “só que” da variante “mas”, pelo que indicam pesquisas como Pedro (2019) e Santos Jr. e Vianna (2021), e que poderia decorrer do resquício da função focalizadora do item “só”.

Além desse sentido básico, o “só que” pode assumir várias acepções a depender de seu contexto de utilização e de condições contextuais. Longhin (2002) e Longhin-Thomazi (2003, 2004) estabelecem cinco diferentes acepções de sentido para o “só que”, que também podem ser aplicadas à variante “mas” no contexto especificado (quebra de expectativa).

Seguindo as considerações de Görski et al. (2003) acerca do tratamento da variação discursiva, consideramos que o fenômeno variável é gradiente e superordenado, por isso deve-se levar em conta os domínios funcionais a quais ele se relaciona, recortando-os para estabelecer variáveis. No caso da

pesquisa em questão, os domínios funcionais mais amplos como macrofunção (conexão adversativa) e função (articulação de quebra de expectativa) foram utilizados para estabelecer o envelope de variação da variável dependente, enquanto as subfunções (marcação de diferença, marcação de refutação, marcação de surpresa, marcação de contra-argumentação e marcação de não-satisfação de condições) foram agrupadas em uma variável independente.

Antes de nos aprofundarmos na tipologia de Longhin-Thomazi (2003), é preciso destacar a consideração da autora de que as categorias não são discretas, nem representam a totalidade de empregos possíveis de “só que”. Reside aí a principal dificuldade em se operacionalizar essa tipologia como uma variável independente, dentro de uma análise sociolinguística quantitativa. Tal fato exige que haja uma análise qualitativa minuciosa dos dados, anterior à análise estatística. O processo de classificação e codificação, nesse sentido, para além de operacionalizar os dados, serve para a reflexão teórica do tema. Os critérios e decisões tomadas durante a classificação indicam caminhos possíveis na realização da análise sociolinguística variacionista de um tópico discursivo que, além de trazer complexidades semântico-pragmáticas, também apresenta diferentes nuances de acordo com o uso. No caso do “só que”, Longhin (2002) considera que aspectos como a orientação argumentativa e a distribuição de informação influenciam nos nuances semânticos e na análise das subfunções.

O primeiro dos subtipos estabelecidos por Longhin-Thomazi (2003) é o “só que” marcador de diferença. Esse subtipo estabelece-se por meio de uma comparação de igualdade: o falante expõe as semelhanças entre dois elementos e, em seguida, desfaz as pressuposições criadas pela exposição de similaridades anterior. Há nesse processo, uma sequência de estratégias pragmáticas: (i) construção de um modelo a partir das similaridades; (ii) apontamento da diferença entre o modelo evocado e o que foi comunicado, por meio de uma informação nova, introduzida por “só que”; (iii) cancelamento de parte das expectativas dos interlocutores.

O cancelamento de pressuposições realizado pelo “só que” marcador de diferença pode ocorrer por meio do acréscimo, pela substituição ou pela exclusão de informações ao modelo.

Vejamus um exemplo de uso do “só que” e do “mas”, exercendo a subfunção de marcador de diferença:

(5) L: não... não tem objetivo de ser bom... ele tem o objetivo de retornar ao que sempre foi... um governo de/ de uma/ de uma minoria benefício em próprio país... ou seja não só recurso público como recurso de toda sociedade em prol de uma minoria... e é isso que ele tá fazendo... ele não tá fazendo nada diferente do que ele sempre fez... como que o Temer sempre representou... ele tá fazendo o que ele sempre fez... *só que* agora ele tá no governo né? ele tá comandando o governo... então... é mais do mesmo (dado 2, H2C)

(6) L: sim... o meu bairro é tranquilo... lembrando que... eh... em torno do meu bairros existem comunidades... né... comunidades que... infelizmente... com a pacificação lá do centro do rio... muitos:: muitos... vamos dizer assim... muitas pessoas ligadas ao tráfico... muitas pessoas ligadas à marginalidade... né... elas tomaram conta do entorno... né... e:: eu não posso responder por essa região... mas no meu bairro de rosa dos ventos nós temos sim segurança... principalmente porque quando eu fazia pós no centro da cidade... muitas vezes eu chegava quase uma hora da manhã em casa e a minha pós-graduação era presencial... segunda... terça e quarta-feira... né... e nesses dias eu nunca vi nenhuma irregularidade... pelo contrário... eh... não tinha ninguém na rua... parecia até cena de faroeste... né... *mas* sem nenhum... vamos dizer assim... sem nenhum caso... de violência... né... também não vou te dizer que não ocorreram... já ocorreu sim... tá? algumas pessoas JÁ foram mortas... né... próximo... mas isso já tem um tempo... um certo tempo... né (dado 136, H3A)

Em (5), observamos que o falante evoca um modelo ao falar sobre as ações do presidente Temer (“ele tá fazendo o que sempre fez”) para em seguida assinalar uma diferença (agora ele “está no governo”, assumindo o

cargo mais importante, que é a presidência). O acréscimo de tal informação indica-nos que há uma mudança no modelo de ações de Temer: embora sejam as mesmas, agora possuem maior impacto e poder. De modo similar, em (6) vemos a evocação de um modelo bastante presente no imaginário comum — as famosas cenas de filme de faroeste, em que, geralmente, vemos um duelo entre pistoleiros em um espaço árido e deserto — seguida pela marcação de uma diferença (“sem nenhum caso de violência”). Com essa marcação, o falante mantém algumas pressuposições do modelo, em especial o aspecto vazio e deserto do ambiente, mas exclui a informação de que há algum tipo de violência nesse cenário.

O segundo subtipo estabelecido por Longhin-Thomazi (2003) é o “só que” marcador de refutação. Tal marcador é usado para desmentir, negar ou contestar informações que foram dadas anteriormente, seja de modo explícito ou implícito; logo em seguida, é dada uma retificação ao oferecer uma nova informação tida como correta. Uma das principais características desse marcador é que ele instaura uma polifonia, já que qualquer negação implica que haja uma asserção anterior. O “só que” marcador de refutação, portanto, trabalha não só com uma enunciação explícita de negação, mas também com uma enunciação virtual de asserção, a qual ele se opõe. O cancelamento de pressuposições, nesse caso, realiza-se pelo conflito de vozes.

Vejam os exemplos desse subtipo:

(7) oh:: o senhor tá com infarti... tem que ir prá Rio Preto... que aqui num tem aparelhagem que precisa... ele me levou no hospital... na Santa Casa... aqui de Rio Preto... fiquei dez dia internado... cinco dia no CTI... ligado nos aparelho... aí depois eu fui pro quarto... fiquei em observação... aí:: me liberaram... vortei... prá trabalha fiquei u m tempo que eles me deram... trabalhei mais... resto do mês... aí eu vortei a senti mal de novo... **só que** aí já num era infarti.. aí já era... é:: é... uma veia entupida...⁹

9 Dado retirado de Longhin-Thomazi (2003, p. 146)

(8) D: você já notou alguma diferença na forma de falar das pessoas que você convive?

L: não... não... não... não sei/ não... há vários imi/imigrantes aqui na Baixada né?... então... nunca notei diferença porque sempre foi tão comum... tem muitos nordestinos... muitos... eh... muitos imigrantes do próprio estado do Rio de Janeiro... então... então nunca... sempre existiu muito intensamente... então não é uma coisa estranha de hoje

D: que tipos de/ de diferenças... assim... você... notou ne/nessas pessoas?

L: não... **mas** eu não notei diferença... (isso) sempre foi comum (dado 8, H3C)

Em (7), notamos que o “só que” é usado para refutar uma asserção implícita, que é pressuposta a partir da história que vem sendo contada pelo falante. Em outras palavras, considerando que o falante havia contado sobre um infarto anterior, ao dizer que passou mal novamente, fica implícito ao interlocutor a ideia de que se tratava de um novo infarto. O falante, então, nega a pressuposição criada, fornecendo a informação correta (tratava-se de uma “veia entupida”). Já em (8) vemos um dado interessante, em que o entrevistador, partindo do pressuposto de que há diferenças entre as pessoas de cada região, assume que o falante tenha notado essas diferenças durante a sua experiência com imigrantes. O falante, porém, por meio do “mas”, nega essa asserção dando uma retificação (ele nunca notou diferença entre as pessoas porque a existência de diferenças é algo cotidiano, já normalizado por ele).

O terceiro subtipo, chamado de “só que” marcador de surpresa, é usado para se referir a situações inesperadas e imprevistas. Para definir se uma situação se enquadra nessa descrição ou não, parte-se das expectativas e do padrão de normalidade tidos pelos interlocutores. Sendo assim, ele engloba tanto os casos em que não ocorreu aquilo que era previsível pelos interlocutores quanto os casos em que ocorreu algo que eles não esperavam.

A seguir, há exemplos:

(9) L: eu pratiquei futsal... e natação mas por pouco tempo... quando criança

D: uhum e você gostava? ou fazia isso pra agradar os pais ((risos))

L: eu gostava... eu gostava do futsal *só que* aí eu tive que sair por...pro/ por lesões... (dado 301, H1A)

(10) L: ninguém nunca/ porque ela era uma menina que ia pra igreja/ a mãe dela é da igreja... () assim ó/ a menina ia pra igreja a menina/ a menina: eh/ vivia muito bem conversava com todo mundo tava fazendo faculdade... e de uma hora pra outra a menina tirou a própria vida/ aí ninguém sabe porque... ninguém sabe na-da...

D1: uhum...

L: entendeu?... *mas* ela simplesmente tirou a vida dela... por quê? (dado 113, M2B)

No dado em (9), notamos que o “só que” introduz um acontecimento inesperado na história narrada pelo falante (um dos esportes praticados teve que ser abandonado por conta de lesões que o falante sofreu). Há, portanto, uma quebra de expectativa, uma mudança no rumo da narrativa, em razão de um fato imprevisível. Em (10), de modo similar, o suicídio de uma menina é colocado como um fato inesperado pelo falante, tendo em vista a vida que ela levava e o comportamento que exibía (“vivia bem”, “conversava com tudo mundo”).

Há, ainda, o “só que” marcador de contra-argumentação, que é baseado na Teoria da Argumentação de Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot (1976). Para essa teoria, a linguagem é usada com fins argumentativos, ou seja, a todo momento estaríamos tentando atuar e conseguir respostas (linguísticas ou não) de nossos interlocutores. A argumentação seria, então, a utilização de enunciados (argumentos) para justificar outros (conclusões), possuindo sempre uma orientação que indica como os enunciados devem ser interpretados. Além disso, a argumentatividade estaria expressa na própria gramática da língua, através de marcas linguísticas que evidenciam a orientação argumentativa — os conectores e operadores argumentativos,

que são geralmente elementos conjuncionais ou adverbiais. Usando como exemplo a análise de Ducrot sobre o operador argumentativo “mas”, Longhin-Thomazi (2003) explica como estruturas de contraste realizam a contra-argumentação ligando segmentos que são argumentos de conclusões opostas. Partindo de seus dados, a autora estipula 3 situações em que o “só que” realiza uma contra-argumentação: (i) locutor legitima certa conclusão e em seguida a rejeita com a conclusão contrária; (ii) conflito entre o julgamento do falante e a linha discursiva de determinado topos; (iii) argumentos que divergem da conclusão anterior. Abaixo, seguem alguns exemplos desse tipo de marcador:

(11) D1: mas eles gostam então?

L: gostam eles gostam de Nova Iguaçu eu também gosto né nasci e me criei aqui... eu nasci aqui eu mo/moro aqui há quarenta e cinco anos então assim eu gosto de Nova Iguaçu... **só que** assim não é porque é minha cidade que eu não/ não posso deixar de ver o que acontece (dado 57, M2B)

(12) D: e o atual presidente Michel Temer?

L: bom... aí é outra coisa... ele faz questão de forçar uma comunicação que ninguém entenda... talvez ele fale o português corretamente... **mas** faz se entender bem menos do que o Lula... se botar os dois pra se comunicar o Lula consegue se comunicar melhor do que o Michel Temer com todo português que ele tenha... essa é a diferença... um consegue se comunicar... o outro não (dado 14, H2C)

No dado em (11), notamos um caso de contra-argumentação semelhante ao descrito em (iii). Assim, vemos a falante levantar argumentos que apontam para conclusão de que ela gosta de Nova Iguaçu (“nasci aqui”, “moro aqui há quarenta e cinco anos”), porém, em seguida, ela levanta um argumento que contrasta com essa conclusão (“não posso deixar de ver o que acontece”, ou seja, reclamar e/ou apontar os problemas da cidade).

Em (12), temos um dado difícil de ser definido em apenas uma das situações estipuladas. Pode-se considerar que o falante esteja, implicitamente, tratando sobre a questão de “falar bem” o português, já que as perguntas

anteriores do entrevistador eram voltadas para a fala de figuras políticas, sob uma ótica dos dialetos e idioletos e a questão da gramática normativa. Nesse sentido, ao dizer que Temer “fala o português corretamente”, mas “se faz entender bem menos do que o Lula”, pode-se pensar que o falante esteja legitimando uma conclusão (Temer “fala bem” o português) para depois defender a conclusão contrária (Temer não “fala bem” o português), conforme descrito em (i). Sob essa lógica, observamos que cada uma das conclusões é baseada em um argumento diferente: a primeira é pautada em uma questão gramatical (Temer segue as regras da gramática normativa, por isso, fala “corretamente”, fala “bem” o português), já a segunda é pautada em uma questão comunicativa (Temer não se comunica de maneira clara e as pessoas não o entendem, logo, ele não fala “bem” o português). Analisando dentro desta perspectiva, seria possível dizer que o julgamento do locutor contrasta com um topos, conforme descrito em (ii), já que o senso comum geralmente associa o aspecto gramatical à ideia de “falar bem”. Desse modo, ao trazer uma conclusão que é pautada no aspecto comunicativo, o falante pode estar questionando a ideia de que “falar bem” é puramente uma questão de adequação à gramática normativa. Há, ainda, a possibilidade de se julgar que o segundo segmento não funciona como uma conclusão contrária (Temer não “fala bem” o português), mas simplesmente como um argumento que contrasta a conclusão anterior, como estipulado em (iii).

Qualquer que seja a situação exata, o dado em (12) claramente apresenta um caso de contra-argumentação, sendo codificado dessa maneira. Apesar de não influenciar no processo de classificação do dado, a discussão anterior demonstra os nuances semânticos e as complexidades presentes em variáveis discursivas, que exigem que cada dado seja analisado, refletido e discutido. É importante ressaltar que, em variáveis discursivas, o pesquisador deve considerar em suas reflexões não apenas a interpretação semântica do dado, mas também o contexto em que o dado se insere (qual era o tópico abordado, quais parecem ser os posicionamentos dos interlocutores sobre o

assunto, entre outras questões) e interpretações pragmáticas (pressuposições, implicaturas, informações implícitas, etc).

Mais adiante, trataremos melhor sobre as dificuldades de análise de variáveis discursivas, quando trouxermos exemplos problemáticos para a classificação.

Voltando-nos novamente à tipologia de Longhin-Thomazi (2003), há, por fim, um quinto subtipo: o “só que” marcador da não satisfação de condições. Nesses casos, há uma incompatibilidade entre o desejo de fazer/ser algo e o cumprimento das condições necessárias. Desse modo, há algum requisito essencial que não é satisfeito, o que impede a concretização do desejo do falante, realizando assim uma quebra nas expectativas do ouvinte.

Do ponto de vista argumentativo, a segunda proposição possui uma força argumentativa maior que a primeira, ocasionando um cancelamento das pressuposições:

(13) D: então LF... que que você acha do bairro e da cidade de Nova Iguaçu?

L: eu acho que é uma cidade boa pra se morar só que o que peca aqui é:: saneamento básico... acho a estrutura muito... não diria mal organizada mas acho que tem/tem condições de ter uma estrutura melhor *só que*:: a prefeitura não investe muito nisso pelo que eu vejo... entendeu? (dado 189, M2A)

(14) L: ((risos)) passando muito aperto ((risos)) que tem muita criança... muito aperto porque tão nascendo muita criança/... e outra coisa por que que o estado não libera ligadura dessas menina... que precisa? eu faço::... pré-natal na Novo Amor que é de risco e pelo particular... olha você vê muita menina nova mas que não/ não tem condições aí joga pros braço da mãe ou do pai que também não tem às vezes é três quatro filho aí fala assim “ah eu queria ligar” *mas* o estado ele não libera “ah não tem idade pra ligar” [...] (dado 349, M1A)

Em (13), temos um dado em que o “só que” introduz uma condição que não foi cumprida, impedindo que o desejo do falante se concretize. No caso em questão, a falante gostaria que a cidade tivesse uma estrutura de saneamento básico melhor, porém, isso não é possível porque uma condição (o investimento da prefeitura) não foi satisfeita. O mesmo ocorre no dado (14), em que o falante se coloca no lugar de outrem (no caso meninas e jovens interessadas na esterilização), expressando o desejo de realizar a ligadura tubária, porém, não tendo tal desejo realizado em função do não-cumprimento de uma das condições necessárias (a permissão do Estado). Nota-se que o marcador de não satisfação de condições possui muitas similaridades com outras subfunções, em especial, o marcador de contra-argumentação, que também apresenta contraste entre argumentos e a presença de informações implícitas e pressupostas. O que o diferencia do marcador de contra-argumentação parece ser justamente a presença do elemento específico da condição. Dadas as semelhanças entre os tipos de marcadores, é muito provável que haja dúvidas no momento de classificação dos dados. Considerando que o marcador de não satisfação de condições detém maior especificidade, é de se esperar que sua ocorrência seja mais restrita. O pesquisador deve, em razão disso, prestar atenção redobrada ao reconhecimento desse tipo de marcador, para que eles não sejam perdidos em uma classificação equivocada.

Após apresentarmos detalhadamente cada um dos subtipos, detendo-nos em dados, foi possível notar que o processo de codificação desta variável independente demanda do pesquisador bastante atenção e cuidado.

Conforme dito anteriormente, as propostas de Longhin (2002) e Longhin-Thomazi (2003, 2004) são de cunho funcionalista, sendo assim, não trabalham com categorias discretas, mas sim com categorias gradientes, considerando que há níveis de prototipicidade. À vista disso, frequentemente há dificuldade em enquadrar perfeitamente os dados de fala reais em apenas uma das categorias: há dados mais prototípicos, que se aproximam mais da definição da categoria e há dados menos prototípicos, com características que fogem da classificação ou se aproximam de várias categorias. Por trabalharmos

com dados de fala espontânea, nos deparamos com diversos casos em que a classificação se faz problemática, o que suscita muitas discussões relevantes no processo de análise. Nota-se, portanto, que a pesquisa, mesmo tentando uma abordagem quantitativa, exige também um trabalho teórico e uma análise qualitativa dos dados. Vejamos os casos a seguir:

(15) L: não... tá a mesma coisa... tá mais... tá mais exposto agora na mídia... **mas** tá a mesma coisa... sempre foi isso... só que tá mais exposto agora... só isso... tá piorando não... tá mais exposto... só isso (dado 1, H2C)

(16) D: como seus pais eram? rígidos... flexíveis?

L: não... nem uma coisa nem outra... pai () muda de nome... **mas**... é uma/ é a mesma coisa... muda só o formato da educação... mas não é/ pai não era mais rígido nem mais flexível do que é hoje... é a mesma coisa (dado 6, H2C)

Vimos no dado (6), aqui parcialmente reproduzido: “não tinha ninguém na rua... parecia até cena de faroeste... né... mas sem nenhum... vamos dizer assim... sem nenhum caso... de violência... né...”, um exemplo de marcador de diferença prototípico com a variante “mas”. Nele, o locutor evoca um modelo (a cena de um filme de faroeste), para logo em seguida, assinalar uma diferença: a cena que ela descreve, diferentemente dos filmes de faroeste, não possui violência.

Já em (15) e (16), representados acima, observamos casos em que há a marcação de uma diferença, mas ela não é introduzida pelo segmento com o elemento conjuncional. O falante parece realizar o inverso da operação estabelecida por Longhin-Thomazi (2003): primeiro é apresentada a diferença e depois um modelo é evocado (o modelo de que “é a mesma coisa”, a situação de que se fala é igual a um cenário já conhecido). Há também a possibilidade das variantes estarem assinalando uma semelhança ao invés de uma diferença: há uma comparação de igualdade na afirmação de que “tá a mesma coisa”/”tudo é a mesma coisa”.

Além disso, os dados também dão a impressão de que o falante refuta ou defende uma conclusão contrária àquela que foi apresentada pelo documentador na pergunta, o que também aproxima o dado da marcação de refutação ou de contra-argumentação.

Vistas as complexidades desses dados, nota-se a dificuldade de classificação e de codificação dentro deste trabalho. Em dados problemáticos como esses, cabe ao pesquisador analisar os elementos mais proeminentes, definindo os critérios que guiarão suas escolhas no processo de classificação. No caso dos dados (15) e (16), optamos por classificá-los como marcadores de diferença, por evidentemente trabalharem com as noções de modelo e apontamento de uma diferença. Apesar da classificação ser categórica na codificação do dado, é preciso fazer apontamentos qualitativos para indicar que há especificidades que os distinguem de outros dados.

Uma observação importante é que, especificamente na entrevista em que os dados (15) e (16) se encontram, há uma recorrência de construções assinalando semelhanças, assim como respostas que contrariam as pressuposições e opiniões das perguntas do entrevistador. Tal fato pode indicar que se trata de uma postura mais singular do falante.

Outra dificuldade encontrada ao nos confrontarmos com os dados foi a linha tênue que, em muitos casos, separa a marcação de refutação da marcação de contra-argumentação, nos termos de Longhin-Thomazi (2003), principalmente em contextos de negação (seja explícita ou implícita), como é possível notar abaixo:

(17) D: não imagina assim um/ um lugar por exemplo? que poderia...

L: posso falar que no... que no Maranhão se fala me/melhor o português... *mas*... não tenho noção disso... que eu nunca fui ao Maranhão (dado 11, H2C)

Em (17), o informante está respondendo se ele acredita que há lugares que falem um “português melhor”. Ao afirmar que “no Maranhão se fala

melhor”, e logo em seguida dizer que “não tem noção” sobre o assunto, já que ele nunca foi para lá, o falante apresenta conclusões contrárias, podendo ser enquadrado como um marcador de contra-argumentação. Por outro lado, quando o falante diz que “não tem noção disso, que eu nunca fui ao Maranhão” pode-se considerar que há a refutação de uma informação anterior implícita (a pressuposição de que ele conhece o Maranhão e o português de lá). Sob essa interpretação, o dado pode ser classificado como um marcador de refutação. Em nossa classificação, optamos por considerar o dado como marcador de contra-argumentação, já que o segmento articulado pela conjunção parece fugir um pouco do tópico anterior, representando melhor uma conclusão contrária do que uma negação direta do segmento anterior.

4.2 Variável semântica: Transitividade verbal (HALLIDAY, 1985)

A variável transitividade verbal é baseada na classificação de Halliday (1985), que caracteriza a semântica e os processos cognitivos expressos pelos verbos nas línguas.

Tal classificação insere-se dentro da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante, LSF), uma teoria de descrição gramatical baseada no uso (GOUVEIA, 2009). Diferentemente de outras teorias funcionalistas, a LSF considera em suas análises tanto a estrutura quanto as funções da língua, de modo simultâneo (GOUVEIA, 2009). Desse modo, a LSF preocupa-se em descrever como o sistema gramatical pode apresentar variações em seu uso, a depender dos contextos, dos falantes, e consequentemente, das necessidades sociais e comunicativas que se impõem em cada caso (GOUVEIA, 2009).

Um dos fundamentos principais da teoria é o de que os falantes empreendem escolhas léxico-gramaticais nas situações comunicativas, com o intuito de alcançar seus objetivos discursivos (REMPEL, 2017). Esse destaque à escolha de formas linguísticas estabelece um ponto de contato com a Teoria de Variação e Mudança linguística. Na medida em que a LSF oferece

instrumentos de descrição bastante úteis para a análise de textos e para análise do discurso, mostra-se interessante, em estudos de fenômenos discursivos, utilizar tipologias desse arcabouço teórico como variáveis independentes.

Em nossa pesquisa, baseando-nos em um outro estudo sociolinguístico sobre a variação entre o “só que” e o “mas” (SANTOS JR; VIANNA, 2021), selecionamos a variável transitividade verbal, incluindo como fatores os processos semânticos dos verbos estabelecidos por Halliday (1985) em sua tipologia. Considerando que a variação discursiva analisada parece ter muitas nuances e influências semânticas, mostra-se interessante verificar se o tipo semântico do verbo influencia na implementação das variantes.

Para entendermos melhor a tipologia de Halliday (1985), é necessária uma pequena contextualização sobre o arcabouço teórico. Na LSF, a transitividade verbal é vista como um sistema, o qual é enquadrado dentro da metafunção¹⁰ ideacional da linguagem, cujo propósito é compreender o meio (REMPEL, 2017). Dentro da metafunção ideacional, a transitividade verbal enquadra-se ainda dentro de uma subfunção, chamada de experiencial, que é responsável pelas representações de mundo e experiências, tendo como objeto de análise a oração. Sendo assim, dentro desse arcabouço, a transitividade verbal funciona como uma espécie de organização da experiência, na qual é possível identificar um conjunto de tipos de processos. De acordo com a tipologia de Halliday (1985), os processos (em outras palavras, os verbos) podem ser divididos em seis tipos semânticos a depender da experiência que representam: (i) os processos materiais, (ii) mentais e (iii) relacionais, que são tidos como os três tipos principais; e (iv) os processos comportamentais, (v) verbais e (vi) existenciais, considerados secundários, por estarem nas fronteiras dos processos principais (REMPEL, 2017; FUZER; CABRAL, 2014). A seguir, definiremos cada tipo de processo:

10 Segundo a LSF, as metafunções representam as redes independentes que correspondem às funções da linguagem, sendo separadas em textual, interpessoal e ideacional. Cada uma das metafunções passa por todos os níveis de realização da linguagem (REMPEL, 2017).

Tipo de processo	Definição	Exemplo
Processos materiais	Designam ações e processos que desencadeiam mudanças externas; são processos transformativos/criativos	Fazer, construir, transformar, quebrar, etc...
Processos mentais	Designam processos cognitivos e de percepção do mundo	Perceber, sentir, querer, ver, etc...
Processos relacionais	Designam relações entre entidades, geralmente representando características	Ser, estar, ter, etc...
Processos comportamentais	Designam comportamentos e atividades fisiológicas/psicológicas humanas	Rir, chorar, tossir, piscar, dormir, etc...
Processos verbais	Designam atividades do comunicar/dizer	Dizer, responder, aconselhar, contar, etc...
Processos existenciais	Designam a existência ou o acontecimento de algo; contam com um único participante	Haver, existir, etc...

Quadro 4. Tipos de processo: transitividade verbal. Fonte: Elaboração própria.

Novamente, nesta variável, há dificuldades na aplicação de uma tipologia discreta, já que estamos trabalhando com dados de fala espontânea. Alguns exemplos de dados problemáticos são os casos em que há a presença de locuções verbais ou expressões cristalizadas. Em tais casos, nem sempre a semântica da expressão verbal está transparente, dificultando seu enquadramento na classificação de Halliday (1985). Vejamos alguns exemplos:

(18) L: = sim é assim “o que que eles têm na cabeça?” será que eles acreditam mesmo que um dia os Estados Unidos vai criar uma Elysium... né onde eles/ todos eles que têm DINHEIRO... meu... vão pra lá entendeu? e vão/ e vão/ será que eles p/ será que eles pensam de verdade nisso?... não é nem misturando o lad/ o lado eh/ o lado cristão [não... entendeu... apesar de eu ser entendeu?... **mas** um dia a gente *vai ter que prestar conta* de tudo isso aqui... de tudo que nós fizemos aqui entendeu... (dado 91, M2B)

Em (18), a falante utiliza uma locução verbal formada pela expressão cristalizada “prestar conta”. Desse modo, além de estar inserida dentro de uma locução modalizadora (“vai ter que”), a presença da expressão cristalizada impõe a dificuldade de definição e classificação do processo que ela representa. Tendo em vista que tal expressão tem o sentido de dar explicações ou informações sobre algo pelo qual se é responsável, optou-se por classificar tal processo como verbal.

(19)

L: entendeu? porque assim eh/ pra você ver como é que eles tão abusado entendeu? mas por quê? porque infelizmente o governo se mete na criação dos nossos filhos... não nos dão NENHUM AMPARO pra isso... =

D: uhum...

L: = **mas se metem** nas/ na criação dos nossos filhos e ti/ acabam tirando um pouco da [nossa autoridade...

(dado 120, M2B)

Em (19), observamos o uso do verbo “meter”. Por possuir um escopo semântico muito amplo (com diferentes significados) e ser de uso frequente na fala coloquial, a classificação do verbo “meter” dentro da tipologia de Halliday (1985) torna-se complexa. No caso em questão, o verbo parece possuir o significado de “intrrometer-se” ou de “entrar onde não é chamado”, referindo-se ao sujeito “o governo”. Encontramos, porém, uma dificuldade quando notamos que a ocorrência tem uma espécie de sentido figurado. É evidente que o governo não “entra” ou “se intrromete” de modo literal na

criação dos filhos das pessoas, mas ele realiza ações (como por exemplo, a implantação de leis) que têm impactos nessa questão. O aspecto conotativo no uso do verbo pode gerar dúvidas no momento da classificação. Após uma reflexão, entretanto, é possível estabelecer que se trata de um processo material, na medida em que é transformativo e ocasiona mudanças externas no mundo.

4.3 Variável discursiva: sequências tipológicas (MARCUSCHI, 2008)

Outra variável de nível discursivo estabelecida na pesquisa foi a classificação de sequências tipológicas, seguindo as propostas de Marcuschi (2008). Segundo este autor, as sequências tipológicas funcionam como operações retóricas, correspondendo aos modos textuais que compõem os textos. No que diz respeito a esse grupo de fatores, trabalhamos, assim como Pedro (2019), apenas com as sequências narrativa, descritiva e argumentativa/expositiva.

A seguir, apresentam-se as principais características de cada sequência tipológica, inspirado na proposta de Cavalcante (2012):

Sequência tipológica	Características
Sequência narrativa	Tem o intuito de prender a atenção do leitor. Baseia-se no relato e seleção de fatos. O desenvolvimento da história geralmente envolve transformações, partindo de uma situação de equilíbrio para uma tensão e por fim, ao desfecho.
Sequência descritiva	Tem o objetivo de caracterizar pessoas e objetos. Apresenta predomínio de formas nominais e adjetivos e a ausência de ações
Sequência argumentativa	Tem o objetivo de legitimar um ponto de vista. Os argumentos vão sendo anunciados gradativamente, orientando-se para a conclusão desejada

Quadro 5. Definições das sequências tipológicas. Fonte: Elaboração própria.

A escolha de englobar a sequência expositiva de modo conjunto à sequência argumentativa foi motivada pelo fato de, nos dados observados, a distinção entre a exposição de fatos e a expressão de opiniões/pontos de vista não ser muito nítida. Por conta disso, aderimos à mesma classificação de Pedro (2019), que seleciona no grupo de fator sequência tipológica apenas as três sequências apresentadas acima.

Com essa variável, pretende-se averiguar se a organização retórica/textual do discurso exerce influência no processo de escolha das variantes, já que se trata de um fenômeno variável discursivo.

Nossa hipótese, baseada em Pedro (2019), era de que sequências tipológicas tipicamente empregadas em situações mais informais, tal como a narrativa, poderiam favorecer a variante mais inovadora, o “só que”. A associação entre a narrativa e a linguagem informal, como explica Labov (1972), deve-se ao fato de discursos com maior carga emotiva — como por exemplo as narrativas, que geralmente relatam experiências pessoais — gerarem menos monitoramento na fala e maior uso de linguagem espontânea.

Por outro lado, descrições e argumentações tendem a um uso maior da linguagem formal: no primeiro caso, busca-se atingir uma objetividade; já no segundo caso, intenta-se persuadir e convencer o leitor de sua tese (PEDRO, 2019).

Cabe salientar que Marcuschi (2008) considera que textos podem apresentar diversas sequências tipológicas, inclusive mescladas em diferentes trechos. Dada essa dificuldade, é preciso uma análise minuciosa para classificar qual sequência tipológica é mais predominante em cada trecho. Abaixo, retomamos o dado (16), aqui renumerado como (20), para exemplificarmos a complexidade da análise da sequência tipológica:

(20)

D: como seus pais eram? rígidos... flexíveis?

L: não... nem uma coisa nem outra... pai () muda de nome... *mas*... é uma/ é a mesma coisa... muda só o formato da educação... mas não é/ pai não era mais rígido nem mais flexível do que é hoje... é a mesma coisa

(dado 7, H2C)

É possível observar que há uma presença significativa da sequência descritiva, quando o informante utiliza-se de adjetivos para comparar os pais de antigamente em relação aos de hoje. Entretanto, essa descrição parece estar sendo utilizada para defender o ponto de vista do locutor de que “os pais continuam a mesma coisa”. Há, portanto, uma sequência descritiva mesclada à sequência argumentativa. Nesse caso, optamos por classificar o dado como descritivo, visto que predominam adjetivos em detrimento aos conectivos e relações lógicas.

Considerações Finais

Tomando como exemplificação a investigação sobre o fenômeno de variação entre os conectores adversativos “mas” e “só que”, foram discutidas diversas questões importantes no que concerne à aplicação da metodologia da sociolinguística variacionista para fenômenos discursivos.

Entre elas, podemos destacar: (i) a adaptação (ou alargamento) de conceitos como o envelope de variação; (ii) a necessidade de abarcar outros arcabouços teóricos mais voltados para o discurso; (iii) a importância de se compreender as teorias distintas para trabalhá-las de modo conjunto, estabelecendo pontos de contato e identificando as diferenças “inconvertíveis” (TAVARES, 2003); (iv) os obstáculos que fenômenos discursivos impõem para uma análise quantitativa tais como, a questão da frequência das variantes; a formulação de variáveis e categorias discretas a partir de classificações que são gradientes e não são facilmente delimitáveis; a dificuldade de se codificar os dados sem uma análise qualitativa crítica que, ao mesmo tempo que deve

identificar as particularidades e diferenças de cada dado, deve definir critérios para garantir uma classificação padronizada.

O que podemos concluir, tendo em vista o que foi imposto, é que o trabalho com fenômenos discursivos, dentro da abordagem sociolinguística, envolve todo um trabalho teórico-metodológico prévio, antes que se consiga chegar a resultados quantitativos.

Referências Bibliográficas

ANSCOMBRE, J.; DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. Langages, Paris, v. 42, p. 5-27, 1976.

CAMACHO, R. G. Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 26, p. 141-162, 2010.

CASTILHO, A. T. A gramaticalização. Estudos linguísticos e literários, Salvador, v. 19, p. 25-64, 1997.

CAVALCANTE, M. M. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, I. L. et al. Para conhecer sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAG, R. M. K. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. Matranga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 115-132, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matranga/article/view/27799/19920>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GÖRSKI, E. M. et al. Fenômenos discursivos: resultados de análises variacionistas como indícios de gramaticalização. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7Letras: FAPERJ, 2003, p. 106-122.

GÖRSKI, E. M.; TAVARES, M. A. Reflexões teórico-metodológicas a respeito de uma interface sociofuncionalista. *Revista do Gelne*, Caicó, v. 15, n. 1/2, p. 75- 97, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9411/6765>.

Acesso em: 23 fev. 2025.

GÖRSKI, E. M.; VALLE, C. R. M. Variação discursiva: procedimentos metodológicos para a delimitação do envelope de variação. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G.; GORSKI, E. M. (Orgs.). Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos. 1ed. São Paulo: Blucher, 2016, v. 1, p. 79-99. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/variacao-discursiva-19932/> Acesso em: 20 jan. 2025.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. An Introduction to Functional Grammar. Londres: Eward Arnold, 1985.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. Grammaticalization: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HEINE, B. Grammaticalization. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (eds.). The Handbook of Historical Linguistics. Oxford, Blackwell, 2003. p. 575-601.

HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C. & HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. vol.1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. p. 17-35.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. Where Does the Linguistic Variable Stop? A Response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics*, n. 44, 1978.

LABOV, W. Some Sociolinguistic Principles. In: PAULSTON, C. B.; TUCKER, G. R. (Eds.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Massachusetts: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LABOV, W. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

LAKOFF, R. Ifs And's and But's about conjunction. In: FILLMORE, C., LANGENDOEN, D. (Eds.). *Studies in linguistic semantics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. p. 114-149.

LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop?. *Language in Society*, Cambridge, n.7, p.171-182, 1978.

LEHMANN, C. Thoughts on Grammaticalization. *LINCOM Studies in Theoretical Linguistics*, München-Newcastle, v. 1, 1982.

LONGHIN, S. R. A gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’. 2002. 217p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade de Campinas, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/280444> Acesso em: 13 dez. 2024.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. A gramaticalização da perífrase conjuncional “só que”. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), v. 33, p. 232 - 237, 2004.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. A perífrase conjuncional “só que”: invariância e variantes. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 47, n. 2, p.139-152, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4246/3841> Acesso em: 12 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEDRO, F. L. F. S. O uso dos conectores adversativos “mas” e “só que” na fala do natalense em entrevistas sociolinguísticas: foco na variação discursiva. 2019. 111p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28224> Acesso em: 17 jan. 2025.

PICHLER, H. Methods in discourse variation analysis: reflections on the way forward. *Journal of Sociolinguistics*, Hoboken, v. 14, n. 5, p. 581-608, 2010.

REMPEL, G. Um estudo sobre concepções de transitividade no funcionalismo norte-americano de Hopper e Thompson e na Linguística Sistêmico Funcional. *Entretextos*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 7-27, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/29810/23675> Acesso em: 22 jan. 2025.

VIANNA, J. B. S. **Semelhanças e diferenças na implementação de a gente em variedades do português**. 2011. 235f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS JR, R. S.; VIANNA, J. B. S. A alternância entre "mas" e "só que" nas variedades de português brasileiro de Nova Iguaçu e do Rio de Janeiro. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 50, n. 2, p. 893-911, 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2960/1976>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, L. F. F. A perífrase conjuncional “só que”: gramaticalização e variação linguística. 2017. 111p. Dissertação (Mestrado em Linguística teórica e descritiva) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-ALSQFU> Acesso em: 07 fev. 2025.

TAVARES, M. A. T. A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação da retroativa-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. 2003. 286p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras/ UFSC, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84869> Acesso em: 03 jan. 2025.

VIANNA, J. B. S. O português falado em Nova Iguaçu: proposta de constituição de uma amostra de língua oral. **LaborHistórico**, v. 5, n. Especial 1, 2019, p. 39-63. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/lh/article/view/25359/15879>. Acesso em: 12 jan. 2025.

WEINREICH, U.; LABOV, W. e HERZOG, M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

***Campo geral* de Guimarães Rosa: um exemplo de tradução mista em italiano**

***Campo geral* by Guimarães Rosa: an example of mixed translation into italian**

Raphael Salomão Khéde*

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo destacar algumas escolhas tradutórias de Edoardo Bizzarri, em seu trabalho de tradução para o italiano de *Campo Geral*. Tais escolhas são úteis para a reconstrução da complexa criação linguística de Guimarães Rosa. A tradução, nesse sentido, pode ser vista como uma forma de crítica, a partir da conceituação de Torop (2014). O confronto entre os dois textos nos permite compreender, de forma mais minuciosa, características do estilo e da poética de Guimarães Rosa, através da análise de alguns aspectos lexicais e sintáticos da língua do autor.

Palavras-chave: Guimarães Rosa; *Campo Geral*; tradução; crítica literária; análise linguística.

ABSTRACT

This article aims to highlight some translation choices, made by Edoardo Bizzarri, in his work of translating *Campo Geral* into Italian. Such choices are useful for the reconstruction of the complex linguistic creation of Guimarães Rosa. Translation, in this sense, can be seen as a form of criticism, based on the conceptualization of Torop (2014). The confrontation between the two texts allows us to understand, in a

Recebido em 27 de fevereiro de 2025.

Aceito em 4 de abril de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1464>

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, raphaelsalomao@hotmail.com

more detailed way, characteristics of Guimarães Rosa's style and poetry, through the analysis of some lexical and syntactic aspects the author's language.

Keywords: Guimarães Rosa; *Campo Geral*; Translation; Literary criticism; Linguistic analysis.

Introdução

Segundo Torop, existe certa afinidade entre a atividade crítica e a tradutória: por um lado, os críticos são tradutores, portanto, seja a crítica que a tradução têm uma função mediadora, com a diferença que a crítica é mais abstrata e fragmentária, ou seja, na crítica fala-se do texto, enquanto na tradução é o próprio texto a falar (TOROP, 2014, p. 24). Nesse sentido, a análise de algumas escolhas feitas pelo tradutor pode guiar a crítica sobre determinado aspecto linguístico ainda não explorado. Através do confronto entre o texto em português, *Campo Geral* (1956), e a sua tradução em italiano, *Miguilim* (1964), serão colocados em evidência aspectos lexicais e sintáticos, os quais fornecem elementos para uma análise do estilo e da língua do autor.

João Guimarães Rosa (1908-1967) começou a publicar contos desde 1929 na revista *O Cruzeiro*; em 1936, ganhou o prêmio de poesia da Academia Brasileira de Letras com o volume de versos *Magma*. Em 1938, concorreu ao Prêmio Humberto de Campos, da Livraria José Olympio Editora, com *Sagarana*, coletânea de nove novelas, tendo conseguido o segundo lugar, mas não a publicação senão oito anos depois, completamente remodelada. Em 1956, publica *Grande sertão: veredas* e *Corpo de baile*, coletânea de sete novelas (entre as quais, *Campo Geral*) que, a partir da terceira edição, em 1964, serão divididas em três volumes: *Manuelzão e Miguilim*; *No Urubuquaquá, no Pinhém*; *Noites do Sertão*; em 1967, publica *Tutaméia*.

Edoardo Bizzarri (1910–1975) foi adido cultural do Consulado Geral da Itália e diretor do Instituto Italiano de Cultura de São Paulo, de 1948 a 1975. Estudioso do Renascimento, escreveu ensaios sobre Maquiavel, Guicciardini

e Lorenzo ‘il Magnifico’. Traduziu para o italiano Graciliano Ramos (*Terra bruciata*, 1961), Cecília Meireles e, sobretudo, *Duelo* (quarta novela de Sagarana), em 1963, *Corpo de Baile*, (com posterior publicação independente de *Campo Geral* e *Buriti*) em 1965, e *Grande sertão: veredas*, em 1970.

A correspondência entre Bizzarri e Guimarães Rosa vai de 1959 a 1967. A primeira carta foi escrita no período em que Guimarães Rosa acusou o recebimento da tradução de *Duelo*. Na carta de 5 de outubro de 1959, o autor brasileiro refere-se à tradução italiana como um trabalho admirável em que “nada do texto original se evaporou, nada foi omitido, tudo ficou preservado... prestigiado” (ROSA, 2003, p. 15). Três anos mais tarde, ao enviar a Bizzarri a primeira edição das *Primeiras histórias* (1962), Guimarães Rosa reforça os seus elogios, fazendo referência ao fato de a língua italiana ser pouco permeável: “é idioma que aceita pouco”, afirma o escritor. Segundo Sonia Netto Salomão:

Os comentários, aparentemente marginais, não se devem atribuir à conhecida cortesia do autor mineiro, já que contêm algumas afirmações que devem ser assumidas como premissa. Por exemplo, a constatação de que o português, principalmente na sua variante brasileira “aceitaria muito” do ponto de vista fônico e morfo sintático. De fato, aceita as derivações onomatopaicas, as variações morfológicas, as chamadas “tortuosidades” do estilo roseano que, sem dúvida, apresentam grande problema para a tradução; mesmo para uma língua irmã como a italiana, língua neolatina, mas cujo contexto europeu de expressão é completamente diferente (SALOMÃO, 2012, p. 79).

Portanto, a correspondência entre Guimarães Rosa e Bizzarri, “resume bem a relação de parceria intelectual instaurada entre os dois, a partir de um trabalho de mediação cultural” (SALOMÃO, 2012, p. 98), ao trazer inúmeras informações, como ressaltou Bosi, sobre a extrema sensibilidade verbal do criador de Miguilim e sobre “aquele seu universo a um tempo real e mágico, exato até o nome preciso de cada ervinha do campo e fantástico pela sua arraigada crença no mito e na relação com a transcendência”. Na carta de 11 de outubro de 1963, Guimarães Rosa fornece várias soluções a Bizzarri. O

escritor mineiro concorda com o título *Miguilim*, “ou, talvez, qualquer coisa mais bizarra. [...] Quanto mais à vontade V. inventar, mais me alegrará” (ROSA, 2003, p. 43). A partir dessa ideia de traduzir inventando, como veremos, irá se desenvolver o conceito de *traduzadaptção*, ou “tradução mista”. As escolhas pelas quais o tradutor italiano, Edoardo Bizzarri, opta representam uma poética da tradução, segundo a definição de Henri Meschonnic, pois elas iluminam o trabalho de análise crítica da língua do autor, ao indicarem as características principais da escrita literária de Guimarães Rosa, do ponto de vista lexical e sintático. Segundo Henri Meschonnic, a poética da tradução implica um ato crítico sobre, contemporaneamente, a língua e a literatura:

[...] a poética implica a literatura, e por isto impede este vício maior das teorias linguísticas contemporâneas, de trabalhar com a linguagem, separando-a da literatura, isto é, compartimentando-a, de onde os empirismos descritivistas regionais e dogmáticos sem teoria da linguagem. Aqui, a poética na tradução desempenha um papel maior como poética experimental. Então, a poética não é mais do que um homônimo daquilo que o pós-estruturalismo designa com este mesmo nome em sua descrição das estruturas narrativas. Assim a poética tem um papel e um efeito críticos (MESCHONNIC, 2010, p. 3).

Segundo Umberto Eco, o ato de traduzir pressupõe a compreensão do sistema interno de uma língua, a estrutura de um texto dado nessa língua e a construção de “um duplo do sistema textual que, submetido à certa descrição, possa produzir efeitos análogos no leitor, tanto no plano semântico e sintático, quanto no plano estilístico, fonossimbólico, e quanto aos efeitos passionais para os quais tendia o texto fonte” (ECO, 2007, p. 17-18). George Steiner defendeu a ideia de uma tradução como modelo da linguagem, focada na natureza dos processos semânticos e na investigação hermenêutica:

A “teoria da tradução” [...] é necessariamente uma teoria, ou melhor, um modelo histórico-psicológico, parte dedutivo, parte intuitivo, das operações de linguagem em si. Uma “compreensão da compreensão”, uma hermenêutica, inclui ambos. Consequentemente, não é por acaso que uma investigação metódica da natureza dos processos semânticos

se inicie com a busca de Kant por uma hermenêutica racional e com o estudo de Schleiermacher das estruturas linguísticas e da possibilidade de tradução das escrituras em hebraico, aramaico e grego. Estudar o estatuto do significado é estudar a essência e os limites da tradução (STEINER, 2005, p. 437).

A tradução para o italiano da obra de Guimarães Rosa, que se insere dentro do contexto do “Boom” da literatura da América Latina, na Europa dos anos sessenta e setenta do século passado (momento em que se intensifica a tradução da obra de Borges, Cortázar, García Márquez, Neruda, entre tantos outros), traz elementos para uma reflexão sobre a relação entre centro e periferia, entre os sistemas linguísticos e as estruturas socioeconômicas e culturais de sociedades distintas. O conceito de domesticação e estrangeirização, nesse sentido, se torna bastante profícuo para a análise da tradução e, simultaneamente, da língua do autor. Portanto, para confrontarmos o texto de Guimarães Rosa e a tradução de Bizzarri, será levada em consideração a posição de Lawrence Venturi, segundo o qual, a tradução é motivada por um reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais, redefinindo o conceito de autoria na literatura e na lei, criando identidades receptivas à diferença cultural, exigindo abordagens diferentes no ensino da literatura e na prática filosófica.

O foco na marginalidade da tradução é estratégico. Ele supõe que um estudo da periferia em qualquer cultura pode iluminar e, até mesmo, rever o centro. Contudo, no caso da tradução, da troca transcultural, as periferias são muitas, ao mesmo tempo domésticas e estrangeiras. Elas tomam a forma das culturas marginais, assim definidas por sua posição nas estruturas nacionais ou globais, situadas em relação às línguas hegemônicas, um dialeto-padrão local e geralmente o inglês, ainda a língua mais traduzida em todo o mundo. A pressuposição principal deste livro é talvez o maior escândalo da tradução: assimetrias, injustiças, relações de dominação e dependência existem em cada ato de tradução, em cada ato de colocar o traduzido a serviço da cultura tradutora (VENUTI, 2002, p. 15).

Questões lexicais

Na advertência à tradução de *Grande sertão: veredas*, publicada em 1970, Bizzarri forneceu informações fundamentais sobre o método por ele utilizado, ao afirmar que procurou ser fiel ao ritmo, ao estilo e à “exigência poética” do autor. Ele indicou as dificuldades encontradas na transposição do mundo lírico-narrativo de Guimarães Rosa, cuja linguagem unifica a terminologia, as estruturas e as flexões regionais com as ambiciosas inovações do mundo natural:

Due elementi – si avvisava nel presentare in questa collana Corpo di ballo, e occorre qui, a ogni buon conto, ripetere – concorrono a rendere assai problematica la trasposizione in altra lingua, e soprattutto per lettori europei, del mondo lirico-narrativo del brasiliano João Guimarães Rosa: il linguaggio, che fonde terminologia, strutture e flessioni regionali con le più ardite innovazioni e la tipicità del mondo naturale e umano da cui prende le mosse, e che, in molti dei suoi dati concreti, non ha possibile riscontro nel mondo e nella terminologia di un paese europeo. Per quanto riguarda il linguaggio, si è cercato di essere fedeli in massimo grado al ritmo dello stile e all’esigenza poetica determinante le innovazioni linguistiche, più che alle sue singole manifestazioni. Quanto di queste ultime è apparso trasponibile in italiano, confidiamo non debba trovare sordo il lettore. Con criterio del tutto personale e arbitrario – molto al gusto, peraltro, di Guimarães Rosa – alcuni nomi di località e di persone sono stati italianizzati, e altri no; e alcune parole brasiliane sono state considerate come italiane, così fazenda, fazendeiro, arara (per ara, fonicamente fiacco) (BIZZARRI, 2007, p. 7).

As questões lexicais mais relevantes, do ponto de vista da tradução, são representadas, certamente, por regionalismos, nomes próprios, apelidos, nomes de lugares, de alimentos, de animais, os chamados “*realia*”. Na carta citada de 11 de outubro de 1963, Bizzarri pede esclarecimentos sobre a expressão “céu-de-Laláu”. Guimarães Rosa responde da seguinte maneira: “Confesso que a expressão existe, mas não sei de que Laláu ela vem (*cielo-dei-ladri*?). Como por lá têm a interjeição – Babau!! – para indicar que alguma

coisa levou a breca, mais ou menos como o – Kaput! – alemão, pode ser que venha daí...” (ROSA, 2003, p. 45). Esse trecho é significativo, a partir do momento que indica a enorme complexidade da criação verbal de Guimarães Rosa, cuja reconstrução é colocada em dúvida pelo próprio autor. Bizzarri segue o conselho de Rosa de “traduzadaptar”, optando por escolhas mistas, em que, às vezes, os termos são traduzidos, às vezes são deixados no original, a partir de critérios “pessoais, arbitrários e fônicos” (ROSA, 2003, p. 38). Em relação aos nomes próprios, Guimarães Rosa se dirigiu a Bizzarri da seguinte maneira:

V. deixando uns como estão, e traduzindo outros. Ou, mesmo, ‘inventando’. Quando entra seu ‘critério exclusivamente pessoal, arbitrário e fônico’, fico alegre e tranquilo. Nele é que, sinceramente, confio. (O tradutor francês, de acordo comigo, está procedendo assim. Os norte-americanos deixaram tudo na forma original, o que achei ruim). Haverá casos, também, em que V. já viu que o bom, de mais vivo efeito, é a solução mista – conservar uma parte e traduzir o resto (ROSA, 2003, p. 38).

Em relação aos nomes próprios e às palavras compostas, Bizzarri opta por traduzir parte do sintagma, como no seguinte exemplo: “Vereda-do-Frango-d’Água” se transforma em “Vereda-della-Gallinella-d’Acqua”. O trecho seguinte é um exemplo da opção adotada por Bizzarri de mesclar as duas línguas, através da ‘solução mista’: “Eu me chamo Maria Andreline Cessim Caz. Papai é Nhô Bernardo Caz! Maria Francisca Cessim Caz, Expedito José Cessim Caz, Tomé de Jesus Cessim Caz...” (ROSA, 2019, p. 21) [“Io mi chiamo Maria Andreline Cessim Cas. Papà è il sor Bernardo Cas! Maria Francesca Cessim Cas, Expedito José Cessim Cas, Tommaso di Gesù Cessim Cas...”]. A “mãe” foi traduzida, em italiano, sempre com a maiúscula, “la Mamma”, embora, no original, a palavra se encontre às vezes com a minúscula (por exemplo, na página 30). Outro caso de mescla é a tradução de “geleia de mocotó”, que Bizzarri optou por traduzir com “gelatina di mocotó”. Em diversas ocasiões, o tradutor manteve o termo no original,

colocando-o em itálico: “Veredas”, palavra-chave, é mantido no original, em itálico, assim como “jenipapeiro”, “gaturamo”, “jatobá”, “goiaba”, “burití”, “farofa”, “urubu”, “bicho-de-pé”, “sabiá”, “folhas do cabo-verde-do-campo” [“le foglie del cabo-verde”]; “Cuca”, termo enigmático, foi posto em itálico, com exceção da cantiga, onde Cuca permanece como no original: “Minha Cuca, cadê minha Cuca? Minha Cuca, cadê minha Cuca? Ai, minha Cuca que o mato me deu!...” (p. 23) [“Cuca mia, che ne è della mia Cuca? Cuca mia, che ne è della mia Cuca?! Ahi, Cuca mia che il bosco mi diede!.....”]. Há um trecho em que “Cuca Pinguinho-de-Ouro” foi transformada, sem itálico, em “Cuca Pingo-de-Ouro”. O trecho seguinte é um exemplo da escolha feita por Bizzarri em manter alguns termos no original em itálico: “Aquele fiar fino dos sanhaços e sabiás entorpecia, gaturamo já tinha ido dormir, vez em quando só um bem-te-vi que era que ainda gritava” (p. 63) [“Quel piare sottile dei *sanhaços* e dei *sabiás* intorpidiva, il gaturamo già era andato a dormire, solo il *bem-te-vi* di quando in quando ancora gridava”]. Há casos em que Bizzarri não usa o itálico para Gerais: “Miguilim, isto é o Gerais!” (p. 101) [“Miguilim, questo è i Gerais!”]. Um exemplo de tradução mista é evidente também no seguinte trecho: “Depois veio, juntou os brinquedos que tinha, todas as coisas guardadas – os tentos de olho-de-boi e maria-preta” (p. 120) [“Poi tornò, riunì tutti i giocattoli che aveva, tutte le cose messe da parte– i fagioli di *olho-de boi* e di *maria-preta*”]. Na já citada advertência à tradução de *Grande sertão*: *veredas*, Bizzarri afirma que a escolha de deixar alguns termos no original não iria dificultar a compreensão do texto por parte do leitor italiano, já que tais termos seriam compreensíveis a partir do contexto. O tradutor indica que o volume possui um glossário, que, segundo ele, deveria ser consultado antes da leitura. Outro fator importante, na estratégia de tradução de Bizzarri, é a ideia de criar um efeito de estranhamento no leitor, quando afirma que o objetivo da tradução foi apresentar o sertão brasileiro não como um ambiente familiarizado, mas como a forma de um conhecimento autêntico de um mundo diferente:

Per quanto riguarda la tipicità regionale, si è ritenuto, in obbedienza a una ragione poetica, non meno che per rispetto al valore documentario, di non tradurre, in genere, i termini concreti relativi ad aspetti della natura, alla fauna e alla flora, a danze e cibi che non hanno corrispondente in italiano. È sembrato, a ogni fine, preferibile introdurre il lettore italiano alla conoscenza autentica di un mondo diverso, anziché, per convenienza di lettura, presentargli il sertão brasileiro sotto forma di giardino all'italiana. Molte delle voci brasiliane mantenute nella traduzione ricevono sufficiente spiegazione dal contesto. Per le altre, il lettore potrà ricorrere al glossario posto in appendice. Tale glossario, per alcune parole tematiche (sertão, vereda, buri, jagunço – leggere giagunso), dovrebbe essere consultato prima ancora d'iniziare la lettura del testo (BIZZARRI, 2007, p. 7) .

Há inúmeros trechos em que, para manter o efeito do original, foi necessário inventar: “Mas Tomèzinho, que tinha só quatro anos, menino neno” (p. 21) [“Ma Tomezinho, che aveva solo quattro anni, il più piccino picciò”]. Há estrangeirismos, já incorporados na língua italiana, que Bizzarri manteve no original, como, por exemplo, “paca”, “manioca”, “capivara”, “igname”, “fazenda/fazende”, “urubu” (de origem tupi, atestado desde 1931 na língua italiana, utilizado por Bizzarri em *itálico*). Em alguns casos de animais, Bizzarri opta por traduzir a palavra: “tatú-peba” [“armadillo dalla testa piatta”] e “sapo latidor” [“rospo ululone”]. Há casos em que termos raros foram traduzidos com equivalentes de uso cotidiano, como “coité”, de origem tupi, traduzido como “ciotola”. Bizzarri mantém o uso do artigo determinativo para nomes próprios, como no caso de “a Chica” [“La Chica”], comum, sobretudo, nos dialetos setentrionais italianos. Patorí, nome de um dos personagens, foi traduzido com o italianizado Pittima. É interessante notar como Bizzarri cria o duplo efeito de domesticação e estrangeirização. No caso dos apelidos, ele traduz adaptando: Papa-Rato, Sigurim, Romão, Alecrim-Rosmanim e Melhores-Agradados se tornam Mangia-Topo, Tieni-duro, Romeo, Rosmarino, Smorfioso. Bizzarri encontra correspondentes linguísticos entre as duas culturas como no caso de “olho ruim” [“malocchio”],

“jogar malha” [“giocare a piastrella”], “chapada” [“pianoro”], “quadrilha” [quadriglia], “lobisomem” [“lupo mannaro”], “tropeiro” [“mulattiere”], “meeiro” [“mezzadro”], “torresmos” [“ciccioli”], “cachaça” [“acquavite”], pipocas [“mais soffiato”]; em outros casos, quando não há correspondência, Bizzarri opta por traduzir, adaptando “paçoca” [“carne secca”] ou “capanga com paçoca” [“carne secca e farina di tapioca”], “doces-de-leite” [“pezzi di croccante”], “laranja-da-terra em calda de rapadura” [arance scioppate].

Bizzarri encontra equivalências entre termos idiomáticos, intraduzíveis ao pé da letra, como no seguinte exemplo, em que “jagunço”, termo marcado culturalmente, foi traduzido por um equivalente cultural italiano: “Pai é homem jagunço de mal” (p. 116) [“Papà è un bravaccio cattivo”]. O tradutor italiano é hábil em recorrer a expressões idiomáticas em italiano – como no caso de “pan per focaccia”, expressão cristalizada na língua italiana e que se refere a retribuir uma ofensa de modo ainda mais duro do que o recebido – com o mesmo significado do original (“comer ferro”): “Um dia ele ia crescer, então todos com ele haviam de comer ferro” (p. 102) [“Un giorno sarebbe diventato grande, e allora avrebbe reso pan per focaccia a tutti quanti”]. Há ocasiões em que Bizzarri traduz ao pé da letra, incorporando no italiano a riqueza expressiva do original como no caso de “chuvas janeiras e fevereiras” [“piogge gennaiole e febbraio”]; ou no caso de “matar a sede” [“spegnere la sete”]. Peculiar é o caso da tradução de “berimbau” com “scacciapensieri”, exemplo de domesticação, visto que a palavra em italiano indica um instrumento de origem siciliana. A partir do conceito de negociação, o tradutor opta por adaptações que sinalizam escolhas direcionadas a uma maior ou menor familiarização, como no caso de “meio de arte”, que foi traduzido por um termo enraizado no imaginário coletivo italiano como “scaramanzia”: “Ensinava que, em antes de se chupar bala doce, a gente devia de passar no tamborete onde moça bonita tivesse sentado, meio de arte” (p. 37) [“Insegnava che, prima di succhiare una caramella, bisognava passarla su uno sgabello dove era stata seduta una bella ragazza, così per scaramanzia”].

Segundo as próprias palavras de Guimarães Rosa, no prefácio à *Antologia do conto húngaro*, organizada por Paulo Rónai, seu ideal de língua literária se enquadra nas características que ele aprendeu do idioma húngaro:

Por sua própria natureza original [o húngaro] permite todas as caprichosas e ousadas manipulações da gênese inventiva individual. Praticamente ilimitada é a criação de neologismos, o *verbum confingere*. O intercambiar dos sufixos e das partículas verbais é universal: os radicais estão à espera de um qualquer afixo, como os forames de um painel de mesa telefônica, para os engates *ad libitum*. Possível mesmo é a engendra de sufixos novos, partindo de terminações singulares ou peregrinas de vocábulos. Vale é o valível. Imissões adúlteras não são ilegítimas. A seiva arcaica se redestila. Absorvem-se os ruralismos. Recapturam-se as esquivas florações da gíria. Entre si, as palavras armam um fecundo comércio (ROSA, 1998, p. 28).

Paulo Rónai foi um dos primeiros, no momento em que *Corpo de baile* foi publicado, a indicar a incidência da “invenção de onomatopeias sem conta, a livre permutação de prefixos verbais, a atribuição de novos regimes, a ousada inversão das categorias gramaticais, a multiplicação de terminações afetivas” (RÓNAI, 2020, p. 51). O mundo íntimo de Miguilim é construído através de uma linguagem repleta de diminutivos e de recorrentes deformações morfológicas, em relação às quais Bizzarri se demonstra atento em sua tradução: “dinheirozinhosinho” [“denaruccettino”]; ou: “Era só um matinho bobo, matinho pequeno trem-atôa” (p. 58) [“Era solo uno stupido pezzetto, un pezzetto piccolo di cosetta da nulla”]. Conforme indicou Paulo Rónai:

A maior vitória do novelista consiste em ter conseguido reconstituir o mundo íntimo de Miguilim sem inquiná-lo de noções e representações alheias à sua idade e ao seu meio, fazendo-nos sentir o ingênuo frescor de suas descobertas e os espantos que acompanhavam a sua penetração progressiva no universo turvo dos adultos (RÓNAI, 2020, p. 55-56).

Em alguns casos, o tradutor recorre à flexibilidade dos sufixos em italiano para resolver casos mais complexos: “árvore-de-flor” [“alberello”]. Outro exemplo é: “Se não esconder bem pombinha do menino, pombinha vôa

às aluadas” (p. 61) [“Se non si nasconde bene il piccioncino del bambino, il piccioncino vola tra le lunatiche”].

Roberto Schwarz, além de Alfredo Bosi, entre outros, sinalizou, ao analisar *Grande sertão: veredas*, a qualidade poética da língua: rimas internas, aliteraões, elipses, metonímias, anáforas, fusão de estilos, associaões raras, ousadias mórficas, empréstimos, onomatopeias, palavras populares, regionais, eruditas, neologismos, arcaísmos:

Em contraste com a maioria de seus pares na grande literatura contemporânea, a obra de Guimarães Rosa tem a virtude de colocar o experimento estético no nível da consciência, reivindicar para ele a condição acordada. Não partilha a profunda nostalgia de irracionalismo representada, em última análise, pela pesquisa exclusiva dos níveis pré-conscientes. Sua audácia é mais audaz, pois não se escora no caráter informe dos estados anteriores à formulação; realiza-se ao criar um poderoso jorro verbal, em cujo curso e sintaxe a palavra adquire qualidade poética. Não fica essa qualidade restrita a determinadas passagens do livro, que impregna tudo. Independe da temática, é produto de um fluxo retórico peculiar, no qual, veremos, o vocábulo é valorizado a ponto de reviver com a intensidade que identificamos ao lirismo (SCHWARZ, 1965, p. 25-26).

Próprio por estar lidando com a qualidade poética do texto, Bizzarri, em alguns casos, negocia, no ato de traduzir, sabendo que está perdendo determinada conotação, como no caso da palavra “cafua”, de origem incerta (possivelmente africana), que foi traduzida com o termo “bicocca”; em outras situações, Bizzarri opta por uma escolha que se aproxima mais do texto de partida, ao traduzir literalmente “Papai-do-Céu” como “Papà-del-Cielo”. O tradutor italiano, geralmente, é cauto na escolha de neologismos; não tenta reproduzir todos, embora em algumas ocasiões não se exima de inventar novos termos, como no seguinte exemplo: “Mas o Dito sabia, de escutação” (p. 43-44) [“Ma Dito sapeva come stavano le cose, per origliamento”]. Há casos em que o tradutor adapta, afastando-se, do ponto de vista social e cultural, do texto de partida: em relação, por exemplo, à expressão “pé de chocolateira”,

que, segundo Guimarães Rosa, é “afetuosamente depreciativo: pé pesado, desajeitado para dançar. Comumente: pé com o calcanhar muito grande, saliente para trás, como muitos negros têm” (ROSA, 2003, p. 46); nesse caso, Bizzarri optou por uma expressão de uso comum: “piede spanpanato”.

Quando no texto original há um termo em itálico que reproduz a oralidade (“acrescente”) e que é quase impossível de se traduzir, Bizzarri opta por um termo comum [“annesso”]: “Uma rebaixa, em que haviam levantado parede: o *acrescente*, como se chamava” (p. 42) [“Una buca, in cui avevano poi alzato le pareti: l’annesso, come lo chiamavano”]. Há vários casos em que Bizzarri mantém a musicalidade (e a rima) do texto de partida, como na seguinte frase: “Fumaça percura é formosura” (p. 43), traduzida como “Fumo procura lindura”; a reprodução da musicalidade do original é evidente também, por exemplo, na tradução do sintagma “bêrru-berro feio” por “un mu-mu muggire”. Em outras situações, Bizzarri se mantém mais próximo do original: por exemplo, na escolha verbal (arruma/arrangia) da seguinte frase: “Olha, ela arruma em vocês malefício de ato, põe o que põe” (p. 60) [“State attenti che quella vi arrangia qualche brutto sortilégio”]; ou no caso de “des-de-repente” traduzido como “*di repente*”. A dificuldade de se traduzir um autor, comparado a Joyce, Borges, Gadda, para quem a palavra é sempre um feixe de significações (BOSI, 1994, p. 430), está relacionada com a definição dada por Davi Arrigucci Jr. de Guimarães Rosa como um artista verbal, um artesão da palavra, alguém que:

Assume a atitude do poietés, na acepção antiga e aristotélica de fazedor de objetos verbais. Para tanto, mobiliza um vasto saber linguístico, formado com afincio ao longo de anos de muito estudo. É sobre um amplo e rico material idiomático, pesquisado com perseverança, acumulado e soldado numa síntese ímpar, que ele forja seu uso peculiar da linguagem, “para ter ainda mais possibilidade de expressão”. Rosa parece partir sempre de uma insuficiência do seu instrumento de trabalho, donde um esforço contínuo de ênfase expressiva, que tende a realçar os significantes – o aspecto material do signo verbal –, liberando e potenciando os significados, de modo a obter uma liga poética de alta e concentrada intensidade, mas ao

mesmo tempo, de enorme força expansiva da significação. Linguagem em movimento que retém e reconcentra a carga expressiva, para melhor soltar e expandir o conteúdo significativo. Cunhagem de permanente invenção, de fina e radiosa mistura, com a qual se busca dar com a novidade da surpresa a todo custo, com o achado verbal, evitando-se o já lexicalizado e esteticamente morto (ARRIGUCCI Jr., 1994, p. 11).

O tradutor italiano reproduziu com ‘fidelidade’, também, alguns compostos por aglutinação, como no caso da tradução de “bebelambendo” [“bevelambendo”]. Algumas palavras criadas por Guimarães Rosa, através de sufixos insólitos, encontram um correspondente imediato no italiano, como no caso de “começaço” [“cominciamento”]. No entanto, Bizzarri, a partir de seu método de tradução mista, se permite poucos neologismos, como no caso de “burrinhando”, com significado de “caminhar sem rumo”, segundo Nilce Sant’Ana Martins (2001, p. 86), traduzido como “asinellando”. As onomatopeias também foram reproduzidas: “O oão das vacas: a vaca Belbutina, a vaca Trombeta, a vaca Brindada” [“L’uhnuhn delle vacche; la vacca Belbutina, la vacca Trombetta, la vacca Brindada”].

Alguns elementos sintáticos

Segundo Nilce Sant’Anna Martins, a linguagem intensamente elaborada de Guimarães Rosa foge, intencionalmente, à transparência para se embeber de mistério: “a sintaxe, por suas inversões e elipses, e o léxico, por sua requintada complexidade, não permitem que o texto seja recebido passivamente, mas solicitam o leitor a ter também algum papel na criação artística” (MARTINS, 2001, p. XI). Na carta citada de 1963, Bizzarri interroga o autor sobre o significado da seguinte frase: “Será que, o tio Terêz, os outros ainda determinavam d’ele poder mandar palavra alguma em casa?”. E Guimarães Rosa responde, explicando: “Consentiriam ainda os outros (vovô Izidra, o Pai) que o tio Terêz desse qualquer ordem? (Miguilim desconfia ou acha que o Tio já está desmoralizado, sem mais nenhum prestígio ali)” (ROSA, 2003, p. 26). A partir dessa explicação, Bizzarri escolhe traduzir a frase da

seguinte maneira: “Era poi certo che gli altri avrebbero riconosciuto allo zio Terêz l’autorità di dar ordini in casa?”. É possível notar como o tradutor opta, nesse caso, por fazer algumas modificações na estrutura da frase original. De fato, para dar conta da riqueza sintática da linguagem rosiana, Bizzarri escolhe mudar a construção sintática da frase, também em outras ocasiões, como no seguinte exemplo: “O cachorrinho foi choramingando dentro dum balaio” (p. 22) [“Con il cucciolo che guaiolava dentro una cesta”].

Bizzarri resolveu traduzir construções sintáticas, baseadas no uso oral da língua, através da riqueza pronominal do italiano. Entre as três possibilidades à disposição da estratégia de tradução mista (deixar no original, traduzir ou traduzir em parte), nesse caso, o uso dos pronomes indica uma maior domesticação, pois se direciona mais para a língua de chegada. Um exemplo do acréscimo de pronomes ocorrido na transposição entre as duas línguas é o que ocorre na seguinte frase: “Ninguém não podia com Tomezinho” (p. 53) [“Nessuno *ce la* faceva con Tomezinho”]. Em várias situações, o tradutor recorre à ampla gama de pronomes da língua italiana para destrinchar questões sintáticas ligadas à oralidade (“com eles”, adjunto adverbial de instrumento, se transforma no pronome “*ci*”, que exerce a mesma função): “Só tinha um par de sapatos, se crismara com eles” (p. 24) [“Lui aveva un solo paio di scarpe, *ci* aveva fatto la cresima”]; ou no seguinte exemplo: “O Patorí ria dele, da logradela” (p. 36) [“Il Pittima rideva di lui, d’aver*gliela* fatta”]; e também nesta frase: “Nem nele não se pensava?” (p. 41) [“E non *ci si* pensava?”]; assim como neste exemplo em que Bizzarri recorre a uma forma típica de regionalismos centro itálicos (“sputarci”, conjugado de forma impessoal): “Eram santos-desgraçados, a gente nem não devia de consentir se Mãitina oferecesse aquilo para respeito de se beijar, bonecos do demo, cazumbos, a gente devia era decuspir em riba” (p. 43) [“Erano santi-maledetti, non *si* doveva permettere a Mãitina che offrisse quella roba da baciare per devozione, fantocci di Belzebù, idoli africani, *ci si* doveva sputare sopra”]. É interessante notar o uso dos pronomi combinati como solução para resolver questões sintáticas que causam dificuldade para o tradutor, como

resulta evidente nos seguintes exemplos: “Podiam subpôr aquilo, substanciar em todas as quantidades, a meizinha não executava” (p. 44) [“Potevano farci poco caso, mettercene qualsiasi quantità, il rimedio non funzionava”]; “o Dito em culpa aí mesmo era que ninguém não pegava” (p. 47) [“Dito in colpa lì non c’era nessuno che *ce lo* prendesse”]. Resulta evidente a função pronominal na tradução de Bizzarri, o qual acrescenta, no trecho seguinte, quatro pronomes (l’, la, si, lo), ao texto original: “Os cachorros estreitam com ele, rodeavam – era tatúa-fêma – ela encapota, fala choraminguda; peleja para furar buraco, os cachorros não deixam” (p. 50) [“I cani *l’*incalzano, *la* circondavano – era armadillo femmina – lei *si* copre, parla in lamentela, lotta per aprire un buco nel terreno, i cani non *lo* permettono”]. Como frisou Benedito Nunes, traduzir significa ser fiel à perspectiva estilístico-valorativa da obra:

A fidelidade que, nesse caso, se exige do tradutor, transcende pois a órbita das equivalências termo a termo, do paralelismo interlinguístico, periférico, linear, para tornar-se fidelidade interior, global, à perspectiva estilístico-valorativa da obra, plenamente compreendida e transferida, pela utilização máxima das possibilidades atuais e virtuais que ela contém, para outro contexto linguístico. Só assim o trabalho de tradução refletirá o que o original possui de original (NUNES, 2013, p. 111).

A adaptação dos modos e dos tempos verbais, fenômeno que ocorre com certa frequência, fornece uma maior definição temporal (*disse*) ao texto de chegada, enquanto o texto fonte mantém certa ambiguidade entre passado e presente (“está dizendo”), como resulta evidente no seguinte trecho: “*Vai chover*. O vaqueiro *Jé está dizendo* que já vai dechover chuva brava, porque o tesoureiro, no curral, está dando cada avanço, em cima das mariposas!... O vaqueiro *Jé* veio buscar creolina, para sarar o bezerro da Adivinha” (p. 25) [“*Deve* piovere. Il bovaro *Jé disse* che verrà giù un acquazzone tremendo, perché il tesoureiro nello stabbio si sta avventando sulle farfalle!... Il bovaro *Jé* è venuto a prender la creolina, per curare il vitello della Adivinha”]. Logo em seguida, o próprio narrador explica que o tesoureiro “era um pássaro imponente de bonito, pedrês cor-de-cinza, bem as duas penas cumpridas

de cauda, pássaro com mais rompante do que os outros. *Gostava de estar vendo* aquilo no curral” (p. 25) [“Il tesoureiro era un uccello imponente di bellezza, pezzato color cenere, le due penne della coda molto lunghe, uccello di maggior impeto degli altri. *Gli sarebbe piaciuto di vederlo* adesso nello stabbio”]. Nesse caso, Bizzarri optou por adaptar a construção verbal, no mínimo ambígua, diríamos, do original (“gostava de estar vendo”), com um tempo verbal diferente e o uso de dois pronomes [“*gli sarebbe piaciuto di vederlo*”].

A sintaxe original se torna, no texto traduzido, mais aderente à norma padrão: “O Dito vigiava que não tinha ninguém por ali, tretava coragem de chegar pertim, o Dito era levado de esperto” (p. 25) [“Dito stava attento che non c’era nessuno lì intorno, aveva il coraggio di avvicinarsi, Dito era un accidente di furberia”].

A “experimentação de características revolucionárias”, conforme a definição dada por Rónai à construção linguística do autor mineiro, obedecia “às exigências de uma expressividade infinitamente matizada e de um sensualismo brincalhão, que se comprazia em novas sonoridades” (RÓNAI, 2020, p. 219). Bizzarri se preocupa em reproduzir tal expressividade (os jogos fônicos: “sessepé, serelê”/ “tipiti tipità”), conforme o seguinte exemplo: “O coelhinho tinha toca na borda-da-mata, saía só no escurecer, queria comer, queria brincar, sessepé, serelê, coelhinho da silva, remexendo com a boquinha de muitos jeitos, esticava pinotes e sentava a bundinha no chão, cismado, as orêlhas dele estremeciam constantemente” (p. 26-27) [“Il coniglietto aveva la tana al principio della foresta, usciva solo all’imbrunire, voleva mangiare, voleva scherzare, tipiti, tipità, coniglietto come si deve, muoveva la bocca in vari modi, spiccava salti e sedeva col culetto in terra, preoccupato, le orecchie gli vibravano costantemente”].

Algumas formas verbais foram transformadas em nominais: “gritando conversado” (p. 26) [“con un gridio conversato”]. E também no seguinte exemplo: “enxadeiros que meavam” (p. 81) [“contadini a mezzadria”]. Bizzarri reproduz os anacolutos do texto fonte, baseados fortemente na oralidade,

como resulta evidente a partir do seguinte exemplo: “Mesmo de propósito, que o gato tinha achado igual de dormir lá, quase encostado em Tomèzinho” (p. 28) [“Di proposito, che anche il gatto aveva pensato di mettersi a dormire lá, quasi attaccato a Tomezinho”]; ou no seguinte trecho, onde é possível notar, também, um exemplo da pluridiscursividade bachtiniana: “Mulher-atôa é que os homens vão em casa dela e ela quando morre vai para o inferno” (p. 32) [“Donna facile è quando gli uomini vanno a casa di lei e lei quando muore va all’inferno”].

Em outras ocasiões, a inversão dos membros sintáticos da frase foi mantida, como resulta explícito no seguinte exemplo: “Mexessem, fosse quem fosse, e mandava todo-o-mundo àquela parte, cantava o nome-da-mãe; e pronto. Quando teve de voltar, vinha pensando assim” (p. 102) [“Se la pigliassero con lui, fosse chi fosse, e lui mandava tutti in quel posto, li chiamava figli di buona donna: e bell’e fatto. Quando fu il momento del ritorno, tornava a casa pensando così”]; há transposição da irregularidade da estrutura sintática também no seguinte trecho: “Ali no oratório, embrulhados e recosidos num saquinho de pano, eles guardavam os umbiguinhos secos de todos os meninos, os dos irmãozinhos, das irmãs, o de Miguilim também – rato nenhum não pudesse roer, caso roendo o menino então crescia para ser só ladrão” (p. 33) [“Lì, nella cappelletta, avvolti e cuciti in un sacchetto di panno, erano conservati gli ombelichini secchi di tutti i bambini, quelli dei fratellini, delle sorelle, anche quello di Miguilim – che nessun topo potesse roscichiarli; se li roscchiava, allora il bambino da grande il suo destino era rubare”]. A construção irregular do período, baseada na reprodução da oralidade, imprime valor poético ao texto, mantido, por Bizzarri, na tradução: “Pois, Mãe, então mar é o que a gente tem saudade?” (p. 74) [“Allora, Mamma, mare è quello che si ha nostalgia?”]. Bizzarri demonstra atenção à musicalidade do texto de partida, quando opta por reproduzir algumas ousadias linguísticas, conforme o seguinte trecho: “O gato chegava por si, sobremacio, tripetrepe, naquela regra” (p. 51) [“Il gatto arrivava per conto suo, soffice soffice, tre-tre-tre, con quella misura”]. Conforme destacou Benedito Nunes, a tradução

é um ato interpretativo, “ao mesmo tempo crítico e inventivo, que se processa orientado pelo *parti pris* estilístico da obra. Não importa que termos e expressões determinados sejam incontrovertíveis, desde que se respeite o fluxo de sentido, a propensão da forma, a direção da linguagem” (NUNES, 2020, p. 111). O tradutor italiano se demonstra atento a esse “fluxo de sentido”, ao recorrer a usos idiomáticos (“il niente che è niente; avere a cuore”) para dar conta do ziguezague sintático: “Remédio: e – o senhor agradeça, eu esteja vindo viver aqui nestas más brenhas, donde só se vê falta tudo, muita mingua, ninguém não olha p’ra este sertão dos pobres....” (p. 38) [“Medicina: e – ringrazi Dio che io sono venuto a vivere qui in queste plaghe abbandonate, dove si vede mancanza di tutto, il niente che è niente, nessuno ha a cuore questo sertão dei poveri....”]; ou em outro exemplo (onde o uso idiomático é representado por “avere a che fare”): “então, desse, nada não queira, não” (p. 55) [“allora, con quello vedi di non aver niente a che fare”].

Inversões sintáticas e reprodução da oralidade foram mantidas no texto de chegada, como resulta evidente a partir dos seguintes exemplos: “Está se vendo, o estado deste menino não é p’ra nada-não-senhor, a gente pode se guiar quantas costelinhas Deus deu a ele....” (p. 37) [“Si vede, lo stato di questo bambino non è certo grazie non mi serve niente, uno si può subito orientare con quante costolette Dio gli ha dato...”]. Se em relação ao léxico, a opção mais valorizada, como vimos, foi a manutenção da forma originária ou a tradução mista, em relação à sintaxe do período Bizzarri escolheu se manter, quando possível, mais próximo do texto fonte: “Mãe, tão bonita, só para se gostar dela, todo mundo” (p. 39) [“Mamma, tanto bella, che solo si poteva volerle bene, tutti quanti”]. Inclusive, há no texto mudanças abruptas de foco narrativo que foram mantidas pelo tradutor: “Mas então Miguilim estava mesmo de saúde muito mal, quem sabe ia morrer, com aquela tristeza tão pesada, depois da chuva as folhas das árvores desbaixavam pesadas” (p. 40) [“Ma allora Miguilim stava proprio male di salute, chi sa se sarebbe morto, con quella tristezza così pesante, dopo la pioggia le foglie degli alberi si abbassavano appesantite”].

Muito do colorido expressivo se perde, obviamente, como no seguinte exemplo em que é interessante notar o uso da linguagem da construção civil (“encalcar”, “demão”), que Bizzarri escolheu desambiguar para não se afastar do texto fonte: “Mas, então, ele mesmo, Miguilim, era quem tinha de encalcar de rezar, sozinho por si, sem os outros, sem demão de ajuda” (p. 41) [“Ma, allora, era lui stesso, Miguilim, che doveva insistere a pregare, solo per se stesso, senza gli altri, senza una mano d’aiuto”]. No entanto, em alguns trechos, Bizzarri recorre à flexibilidade sintática da língua italiana para dar conta do expressionismo linguístico de Guimarães Rosa, como no seguinte exemplo, no qual o tradutor utiliza uma forma (típica da fala toscana) impessoal com o sujeito plural: “Nem ele não pense que tudo que fala é minhas-ordens, que por destino de pobres ignorantes a gente é bobo também...” (p. 48) [“Che non pensi che tutto quel che disse è un ordine, e che, poveri ignoranti per volere del destino, noi si sia pure scemi”]. Às vezes Bizzarri opta por tornar a frase mais linear para não perder de vista o sentido do texto: “Marôto que o Dito saía, por outros brinquedos” (p. 49) [“Quel birbante di Dito si dava ad altri giochi”]; ou há casos em que Bizzarri renuncia à musicalidade: “Faz mal não, Miguilim, hoje é dia de são-gambá: é de branco perder e preto ganhar” (p. 62) [“Non fa niente, Miguilim, oggi è il giorno di San Gambà: il bianco deve perdere e il nero guadagna”]. P. A. Jannini, que traduziu para o italiano *A hora e a vez de Augusto Matraga* (publicado em conjunto com a tradução de *Duelo*, realizada por Bizzarri), também insistiu sobre a qualidade poética da língua de Guimarães Rosa:

E infine vorrei richiamare l’attenzione sulla poesia di Guimarães Rosa. Non parlo dei versi giovanili che valsero all’autore un premio dell’Accademia di Belle Arti, ma che sono rimasti inediti: mi riferisco ora alla poesia che emana da tutte le pagine narrative della sua opera – e che assume volta a volta il tono epico, il tono lirico o il tono drammatico – e poi in tutti i versi (cantilene, canzoni, storie) che interessano la narrazione e ricalcano il tono di epopea popolare del racconto. Poeta Guimarães Rosa lo è nel vero senso della parola e purtroppo nella traduzione – destino di tutte le traduzioni – molto moltissimo va perso anche per la caratteristica

della sua lingua, di quello stile di cui si parlava all'inizio e che è anche invenzione di un nuovo linguaggio. Guimarães Rosa ha fatto confluire nei suoi racconti-poemi (la prima parte di *Corpo de baile* raccoglie sotto il titolo di *Os Poemas* cinque novelle) tutta la poesia cosiddetta sertaneja (cioè del *sertão*) interpretando l'anima di quelle terre senza confini (JANNINI, 1963, p. 20-21).

O ritmo da narração, construído através da visão do personagem principal, é desenvolvido através do uso intenso de conectivos e coesivos. Bizzarri se demonstra atento à variedade de conectivos utilizados por Guimarães Rosa, ao transformar e adaptar o texto de partida através de critérios de ritmo e som. Os sintagmas inventados por Guimarães Rosa, geralmente, foram traduzidos através de formas comuns da língua: “De em dia” [“Un po’ alla volta”]; ou nos seguintes trechos: “*De daí*, Miguilim tinha de traspasar um pedaço de mato” (p. 57) [“*Di lì*, Miguilim doveva passare un tratto di Bosco”]; “*Ao já* estava com a carta quase pronta, só faltando era ter um positivo que a fosse levar na barra, na Vila Risonha” (p. 38) [“La lettera era *già* quasi pronta, quel che mancava era un messaggero che la portasse, per l’inoltro, fino a Vila-Risonha”]. Outros exemplos da reprodução, com formas da língua comum, dos insólitos conectivos de Guimarães Rosa são: “*Mas, a mal*, vinha vesprando a hora, o fim do prazo” (p. 50) [“*Ma, purtroppo*, si stava avvicinando l’ora”]; “*A bem que* estúrdio ele tamanduá é, tem um ronco que é um arquejo, parece de porco barrão, um arquejo soluçado” (p. 57) [“*Per fortuna*, stravagante è il formichiere, ha il ronco che è un ansare, come di porco verro, un ansimare singhiozzato”]; “*Daí mas* descambava, o dia abaixando a cabeça morre-não-morre o sol” (p. 52) [“*Ora però* declinava, il giorno abbassando la testa, muore-non-muore il sole”]; “*Mesmamente* que acavabam a arrancação de inhames” (p. 60) Avevano *appena* finito di cavare gli ignami”]; “*Mas, que mal* ia chegando lá onde tinha sido aquele lugar” (p. 69) [“*Ma non appena* arrivati dove era stato il posto”].

Bizzarri, embora esteja consciente de que a linguagem de Guimarães Rosa é toda perpassada por sufixos e prefixos permutados e alterados,

“mudanças de função gramatical, a reformulação de locuções desmontadas, [...], estonteantes arbitrariedades” (RÓNAI, 2020, p. 219), reproduz somente em parte as invenções mais radicais. Em algumas ocasiões, opta por compensar o que havia “perdido”, como no seguinte exemplo, em que acrescenta um elemento fortemente expressivo (o “curió curió”, como recurso fonossimbólico) que não existia no texto fonte (dentro do conceito de negociação, significa recuperar, compensando, o que se havia perdido precedentemente): “Adiante, uma maria-faceira em cima do voo assoviava – ia ver as águas das lagoas. O curiol ainda recantava, em mesmo, na primeirinha árvore perto do mato” (p. 57) [“Più avanti, dall’alto del volo fischiava una maria-faceira – andava a vedere le acque dei laghi, il curriol cantava e ricantava, *curió, curió*, sul primo albero vicino al Bosco”].

Considerações finais

O risco principal de se traduzir um autor como Guimarães Rosa, segundo Benedito Nunes, é suprimir a “força poética” dos textos do autor. Nunes imputa ao tradutor francês de *Corpo de baile* (Éditions du Seuil, 1960) a responsabilidade de ter substituído a “perspectiva estilístico-valorativa do romancista, essencialmente poética e mística, por uma outra, que é prosaicamente informativa e realista, abundando em elementos analíticos e explicativos, incompatíveis com o espírito e a estrutura dos originais” (NUNES, 2013, p. 113). O conceito, já lembrado, de poética da tradução de Meschonnic reunifica os aspectos linguísticos (no sentido da língua como cultura) e os elementos estilísticos (escolhas do autor, neologismos, ritmo). Do ponto de vista lexical e sintático, foram dados exemplos do método de *traduzadaptação* utilizado por Bizzarri, sob o incentivo de Guimarães Rosa, através de “critérios pessoais, arbitrários e fônicos”. É como se houvesse sempre três possibilidades: o exemplo dos nomes próprios é paradigmático, pois alguns são deixados como estão; outros são traduzidos e até mesmo “inventados” e há também o caso em que foi escolhida uma solução mista,

“conservar uma parte, traduzir o resto”. A dificuldade maior, no campo lexical, está relacionada com a reconstrução da oralidade da língua construída através do uso idiomático, dos diminutivos, dos neologismos, dos *realia*, dos regionalismos. De modo geral, o regional e o universal estão mesclados, na construção linguística do autor: o plano da oralidade se insere dentro de uma rede de alusões, de referências, que remetem a construções filosóficas, citações eruditas, visões de mundo. Benedito Nunes investigou a visão erótica da vida, expressa mito-poeticamente em rica simbologia amorosa, “a partir de certo platonismo hermético-alquímico, pelo qual *Eros* seria fonte de beleza e de desejo de imortalidade, que impulsiona a vida numa série de sublimações, do sensível ao inteligível, da carne ao espírito” (NUNES, 2013, p. 12). Para Bizzarri, o grande desafio estava relacionado à qual estratégia recorrer para a reprodução do uso de regionalismos, sem utilizar os dialetos italianos, já que a estilização de Guimarães Rosa foge à estreiteza naturalista do regionalismo, como frisou Benedito Nunes (NUNES, 1998, p. 247). Além do mais, na Itália, como se sabe, o regionalismo está ligado a usos dialetais, os quais familiarizariam excessivamente a tradução. Ao perceber que não poderia reproduzir, *in toto*, a linguagem do autor, Bizzarri utilizou uma série de recursos linguísticos e tipográficos para recriar, no leitor italiano, o mesmo efeito de estranhamento advertido pelo leitor brasileiro. Paulo Rónai indicou os sinais tipográficos e de pontuação como elementos da “linguagem silenciosa”: “ocorrem de imediato, como exemplos da expressividade manifesta, os pontos de exclamação, da mesma forma que os pontos de interrogação, destinados a ajudar o falante a ajustar a entoação [...], mas também o leitor a melhor perceber o significado de uma sentença” (RÓNAI, 1981, p. 60-61). Nota-se o uso do itálico, “desagradável porém necessário”, segundo Contini como recurso tipográfico utilizado pelo tradutor para dar conta da enorme quantidade de nomes de locais, personagens, plantas, animais, instrumentos musicais, alimentos e assim por diante. Em relação à sintaxe do período, Bizzarri opta por se manter próximo do texto de partida, embora, em algumas situações, se afaste dele, ao recorrer a formas pronominais, aptas a reconstruir a riqueza,

a ‘irregularidade’ e a flexibilidade do período de Guimarães Rosa. O maior desafio, nesse caso, está relacionado à grande quantidade de conectivos, à sonoridade da frase e à construção irregular do período.

Podemos dizer que a tradução de Bizzarri se insere dentro da definição de tradução proposta por LADMIRAL, “como processo textual de «descentralização» não só interlinguístico, mas também intercultural” (LADMIRAL, 1972, p. 10). Bizzarri se demonstra atento a dois elementos fundamentais: a mudança de sistema cultural ao se passar de uma língua para outra e o efeito sobre o leitor do expressionismo linguístico de Guimarães Rosa. Bizzarri opta por trabalhar com que Umberto Eco definiu como uma das estratégias principais do tradutor: a negociação. Segundo Eco, “traduzir significa sempre “cortar” algumas das consequências que o termo original implicava. Nesse sentido, ao traduzir não se diz nunca a mesma coisa. A interpretação que precede cada tradução deve estabelecer quantas e quais das possíveis consequências ilativas que o termo sugere podemos cortar” (ECO, 2007, p. 107). A nossa análise se baseou na citação de uma pequena amostra do texto de Guimarães Rosa e de sua tradução em italiano, portanto, vale ressaltar que o trabalho pode se ampliar.

Referências

ARRIGUCCI Jr., D. O mundo misturado: romance e experiência em Guimarães Rosa. **Novos estudos Cebrap**, n. 40, nov. 1994, p. 7–29.

BACHTIN, M. **Estética e romance**. Tradução de Clara Strada Janovič. Turim: Einaudi, 1992.

BIZZARRI, E. Avvertenza del traduttore. In: ROSA, J. G. **Grande Sertão**. Milão: Feltrinelli, 2007.

BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, A. Notas de crítica literária – Sagarana. In:_____ **Textos de intervenção**. Seleção, apresentação e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

CONTINI, G. Un Faust brasileiro. In:_____ **Altri esercizi (1942-1971)**. Turim: Einaudi, 1972.

ECO, U. **Quase a mesma coisa**. Tradução de Eliana Aguiar. São: Paulo: Record, 2007.

JANNINI, P. A. Presentazione. In: Rosa, J. G. **Il duello**. Milão: Nuova Accademia Editrice, 1963.

LADMIRAL, J. R. **A tradução e os seus problemas**. Tradução de Luísa Azuaga. São Paulo: Edições 70, 1972.

LISBOA, H. O motivo infantil na obra de Guimarães Rosa. In: ROSA, J. G. **Manuelzão e Miguilim**. São Paulo: Global, 2019.

MARTINS, A. C. I. e SPIRY, Z. **Rosa & Rónai**. O universo de Guimarães Rosa por Paulo Rónai, seu maior decifrador. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MARTINS, N. S. A. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: Edusp, 2001.

MESCHONNIC, H. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NUNES, B. **Crivo de papel**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NUNES, B. Guimarães Rosa e tradução. In: _____. **O dorso do tigre**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1976.

NUNES, B. **A Rosa o que é de Rosa. Literatura e filosofia em Guimarães Rosa**. Organização de Victor Sales Pinheiro. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

PELOSO, S. *L'universo incantato di Guimarães Rosa*. In: ROSA, J. G. **Burití**. Tradução de Edoardo Bizzarri. Milão: Feltrinelli, 1985.

RÓNAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 2ª edição ampliada.

RÓNAI, P. **Rosa & Rónai**. O universo de Guimarães Rosa por Paulo Rónai, seu maior decifrador. Organização de Ana Cecilia Impellizieri Martins e Zsuzsanna Spiry. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

ROSA, J. G. **Manuelzão e Miguilim**. Posfácio de Henriqueta Lisboa. São Paulo: Global, 2019.

ROSA, J. G. **Miguilim**. Prefácio de Antonio Tabucchi. Tradução de Edoardo Bizzarri. Milão: Feltrinelli, 1999.

ROSA, J. G.. **Correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

ROSA, J. G.. **Grande sertão**. Tradução de Edoardo Bizzarri; advertência do tradutor. Milão: Feltrinelli, 2007.

ROSA, J. G. Pequena palavra. In: RÓNAI, P. **Antologia do conto húngaro**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

SALOMÃO, S. N. A tradução italiana de Guimarães Rosa: problemas, métodos e estratégias na correspondência entre autor e tradutor. In: _____. **Da palavra ao texto: estudos de linguística, filologia, literatura**. 3ª edição corrigida e aumentada. Viterbo: Sette Città, 2012.

SCHWARZ, R. Grande Sertão: a fala. In: _____. **A sereia e o desconfiado: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

STEINER. G. **Depois de Babel. Questões de linguagem e tradução**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

TABUCCHI, A. Gli occhi di Miguilim. In: ROSA, J. G. **Miguilim**. Milão: Feltrinelli, 1999.

TOROP, P. **La traduzione totale**. Tipi di processo traduttivo nella cultura. Tradução de Bruno Osimo. Milão: Hoepli, 2014.

VENUTI, L. **Escândalos da tradução**. Tradução de Laureano Pelegrin, Luicinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

Neologia por sufixação: um estudo construcional dos formantes -nte, -ção, -izar e -ar

Suffixation neology: a constructional study of the formants -nte, -ção, -izar, and -ar

Julia Damascena Magnavita*
Ana Maria Ribeiro de Jesus**
Amanda Heiderich Marchon***

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo realizar, sob a perspectiva funcional-construcionista da linguagem, uma análise de neologismos formados por derivação sufixal com os elementos *-nte*, *-ção*, *-izar* e *-ar*. Os dados coletados para a composição do *corpus* provêm de textos jornalísticos coletados dos portais Veja, IstoÉ, Terra, Olhar Digital e que datam de 2020 a 2024, e de *posts* das redes sociais *Instagram* e *X/Twitter*. Com base no *corpus*, busca-se discutir, por meio de uma análise qualiquantitativa, os processos que permitem aos falantes produzirem e compreenderem construções lexicais inéditas como *ucranização*, *conversante*, *gourmetizar* e *coringar*. Sob a hipótese de que, a partir da experiência linguística, os falantes incorporam e reproduzem inconscientemente esquemas e redes construcionais para a formação de novas palavras, este trabalho respalda-se nos

Recebido em 30 de março de 2025.

Aceito em 8 de maio de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1475>

* Universidade Federal do Espírito Santo, juliamagnavita371@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-4745-3618>

** Universidade Federal do Espírito Santo, ana.m.jesus@ufes.br
<https://orcid.org/0000-0001-5479-5564>

*** Universidade Federal do Espírito Santo, amandahch.lettras@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6576-949X>

estudos acerca da neologia de Alves (1996) e Jesus (2021), bem como nos pressupostos teóricos sobre Gramática de Construções (Rosário, 2022), Processos Cognitivos de Domínio Geral (Bybee, 2016) e Morfologia Construcional (Gonçalves, 2016).

Palavras-chave: Construcionismo. Neologismos. Funcionalismo. Morfologia. Derivação sufixal.

ABSTRACT

The present study aims to analyze, from a functional-constructionist perspective of language, neologisms formed through suffixal derivation with the elements *-nte*, *-ção*, *-izar*, and *-ar*. The data collected for the corpus come from journalistic texts published on the portals Veja, IstoÉ, Terra, and Olhar Digital, dating from 2020 to 2024, as well as from posts on the social media platforms Instagram and X/Twitter. Based on the corpus, this study seeks to discuss, through a qualitative-quantitative analysis, the processes that enable speakers to produce and understand novel lexical constructions such as *ucranização*, *conversante*, *gourmetizar*, and *coringar*. Under the hypothesis that, through linguistic experience, speakers unconsciously incorporate and reproduce schemas and constructional networks for the formation of new words, this study is grounded in the research on neology by Alves (1996) and Jesus (2021), as well as in theoretical frameworks on Construction Grammar (Rosário, 2022), General Domain Cognitive Processes (Bybee, 2016), and Constructional Morphology (Gonçalves, 2016).

Keywords: Constructionism. Neologisms. Functionalism. Morphology. Suffixal derivation.

Introdução

A mudança linguística é inerente a todas as línguas vivas: a sociedade muda e, com ela, a língua também evolui. No que se refere ao léxico das línguas, uma das formas de observarmos essa mudança é através da sua expansão e evolução que se dá por meio do surgimento de novas palavras, também chamadas de neologismos. Esses emergem da necessidade dos falantes de criarem novas formas de se comunicar diante de novas realidades do mundo.

A partir do pressuposto constitucional da gramática de que a língua é permanentemente moldada pela experiência linguística, a morfologia

construcional propõe-se a investigar os processos de formação de palavras e como eles instanciam novas formações com base nos conhecimentos prévios de regras de formação e estrutura de palavras já comuns no uso dos falantes. Sob essa perspectiva, os neologismos são criados considerando a incorporação e reprodução inconsciente de esquemas construcionais por parte do falante, que os adquire com a interação social através da linguagem.

Nesse sentido, este artigo trata da análise de formações neológicas sintáticas formadas pelo processo de derivação sufixal com os sufixos *-nte*, *-ção*, *-ar* e *-izar* extraídos de posts de redes sociais e notícias de sites jornalísticos, sob a hipótese do modelo proposto pela morfologia construcional.

1. A neologia e as construções

A fim de compreendermos os casos de neologismos formados por derivação sufixal, este texto respalda-se, especialmente, nos estudos de Alves (1990) e Jesus (2021). A discussão sobre a perspectiva de cunho funcionalista, denominada Linguística Funcional Baseada no uso, ancora-se nos pressupostos de Bybee (2016) acerca dos Processos Cognitivos de Domínio Geral, bem como nos estudos de Gonçalves (2016) sobre a Morfologia Construcional.

1.1 A linguística funcional baseada no uso

Alves e Maroneze (2018, p. 22) evidenciam a relevância da perspectiva funcionalista da linguagem para os estudos neológicos ao afirmarem que “ao estudarmos os neologismos, estamos estudando unidades lexicais efetivamente atestadas e empregadas em situações reais de comunicação; assim, a Linguística Funcionalista é uma concepção perfeitamente compatível com os estudos de neologia.” São diversas as vertentes de cunho funcionalista. O que as une são alguns pressupostos básicos, como o foco na interação linguística

e a concepção de que discurso e gramática se relacionam simbioticamente¹. Nas palavras de Cunha (2023),

os funcionalistas concebem a linguagem como um instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade. Seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical, buscando, na situação comunicativa que envolve os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo, a motivação para os fatos da língua. A abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso (Cunha, 2023, p. 157).

No âmbito da Linguística Funcional baseada no uso, temos uma perspectiva que, como o próprio nome deixa explícito, centraliza as análises linguísticas em usos reais da língua. Além disso, essa perspectiva dialoga com teorias da Linguística Cognitiva, em particular a Gramática de Construções (Rosário, 2022), explicando a mudança linguística com base nos processos cognitivos de domínio geral. Pinheiro (2020) sintetiza os três princípios mais relevantes para a perspectiva da Linguística Funcional-Cognitiva: (i) a crença de que saber uma língua é conhecer um inventário estruturado de construções gramaticais; (ii) a hipótese de que habilidades cognitivas não especificamente linguísticas são relevantes para explicar o conhecimento linguístico; e (iii) a ideia de que o conhecimento linguístico é permanentemente moldado pela experiência concreta de uso da língua.

Bybee (2016) afirma que a natureza da linguagem assemelha-se às dunas de areia. A autora faz uso dessa comparação para dizer que, tal qual as dunas de areia, a linguagem apresenta suas regularidades, mas também exibe variação ao longo do tempo, a qual ocorre de forma padronizada e passível

1 Parte-se do princípio de que há uma simbiose entre discurso e gramática: o discurso e a gramática interagem e se influenciam mutuamente. A gramática é compreendida como uma estrutura em constante mutação/adaptação, em consequência das vicissitudes do discurso – gramática emergente (Hopper, 1991 *apud* Cunha *et al.* 2003)

de ser analisada. A partir da contribuição da Linguística Cognitiva para os estudos funcionalistas, tais como os pressupostos explicitados por Pinheiro (2020), Bybee (2016) propõe a análise desses aspectos de mudança linguística a partir dos processos cognitivos de domínio geral, assim denominados pelo fato de serem processos cognitivos aplicáveis a vários domínios e não somente à linguagem, ou seja, são processos que os indivíduos aplicam a diversas atividades humanas e também à atividade linguística.

Dentre os domínios selecionados por Bybee (2016) como sendo de maior relevância para o estudo das línguas, este trabalho faz uso dos processos de *analogia*, *categorização*, *memória enriquecida* e *chunking*. No quadro abaixo, apresentamos a definição desses processos, seguida de exemplos, tendo em vista o objetivo do trabalho:

Processos Cognitivos	Definição	Exemplo
Analogia	“Processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias” (Bybee, 2016, p. 27).	Hipótese de que neologismos como <i>flertante</i> , <i>curtante</i> , <i>conversante</i> e <i>selinhante</i> são criados pela analogia com a palavra <i>ficante</i> .
Categorização	Reconhecimento de similaridade entre os elementos e associação a representações estocadas (Bybee, 2016).	Entendimento de que os termos <i>venezuelização</i> , <i>ucranização</i> , <i>finlandização</i> e <i>palestinização</i> apresentam semelhanças tanto estruturais (topônimo com a adição do sufixo - <i>ção</i>) quanto semântica (denominam o processo de assemelhar-se a um país) com os termos <i>americanização</i> e <i>africanização</i> .

Processos Cognitivos	Definição	Exemplo
Memória Enriquecida	“Estocagem mental de detalhes da experiência com a língua” (Bybee, 2016, p. 27)	O alto contato com formas verbais terminadas em <i>-ar</i> e <i>-izar</i> faz com que os falantes criem verbos neológicos com essas terminações (embora não seja o único fator, tendo em vista que o pertencimento à primeira conjugação contribui para o fato).
Chunking	Agrupamento de sequências de unidades para formação de unidades mais complexas (Bybee, 2016).	Diferentes radicais e/ou bases podem se unir a morfemas sufixais como <i>-ção</i> , <i>-nte</i> , <i>-ar</i> e <i>-izar</i> , formando, assim, unidades lexicais inéditas.

Quadro 3: Definição e exemplos dos processos cognitivos de domínio geral. Fonte: elaborado pelas autoras.

Por mais que, em determinado caso, a atuação de um dos processos cognitivos fique mais evidente, eles atuam de forma simultânea e interligada, sem que o usuário da língua tenha consciência disso. Ademais, são “fortalecidos” e atualizados conforme o exercício da linguagem.

A vertente construcionista do funcionalismo entende a gramática como um grande inventário de *construções* (Rosário, 2022), por isso é denominada Gramática de Construções. Hilpert (2014) diz que as construções, sobretudo, “são um pedaço do conhecimento linguístico dos falantes. Mais especificamente, podemos dizer que uma construção é uma generalização que os falantes fazem através de uma série de encontros com formas linguísticas” (Hilpert, 2014, p. 9, tradução nossa)². Em outras palavras, uma construção nada mais é do que o pareamento forma-função, em que a forma refere-se a

2 No original: “[...] constructions are first and foremost something cognitive, that is, a piece of speakers’ linguistic knowledge. More specifically, we can say that a construction is a generalization that speakers make across a number of encounters with linguistic forms”.

aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos, ao passo que a função refere-se a aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos, que os falantes fazem em decorrência de uma certa quantidade de contatos com as formas linguísticas.

Os esquemas construcionais são a representação desse pareamento forma-função e podem ter vários graus de abstração, ou seja, podem ser apresentados de maneira mais ou menos abstrata e são estocados na memória com a experiência linguística (Gonçalves, 2016, p. 19). Sendo assim, podemos classificar os esquemas conforme o quadro abaixo:

Esquema construcional (Macroconstruções)	Subesquema Construcional (Mesoconstruções)	Microconstruções	Constructo
Os pareamentos forma-sentido mais gerais de uma rede construcional que abarcam estruturas complexas com <i>slots</i> (possibilidades diversas de preenchimento).	Os conjuntos de construções individuais com similaridades observáveis.	As construções individuais mais preenchidas (pareamentos, ainda abstratos, com potencial de se instanciarem em texto/discurso).	As ocorrências das microconstruções empiricamente verificadas nos textos ou discursos, ou seja, os usos concretos.

Quadro 4: Classificação dos graus de abstração dos esquemas construcionais. Fonte: elaborado pelas autoras.

A associação desses elementos construcionais faz-se em *rede* e a sua sistematização envolve processos de analogização e categorização. Na figura abaixo, exemplificamos os conceitos apresentados, tendo em vista os objetivos deste trabalho:

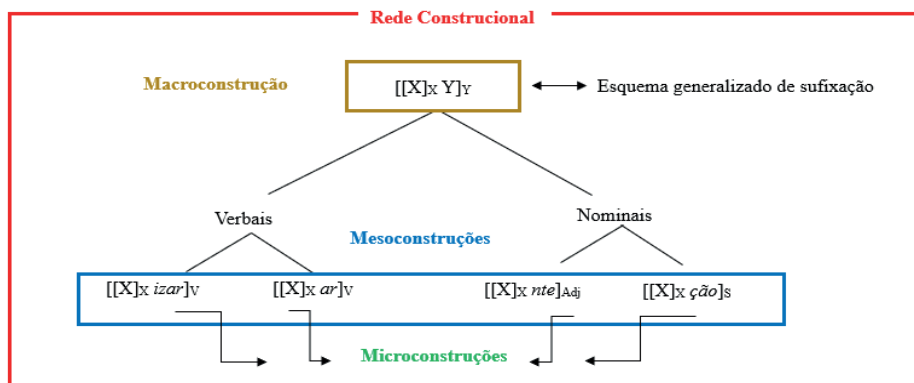


Figura 4: Rede construcional com base nos dados do corpus³.

Fonte: elaborado pelas autoras.

É importante ressaltar que as construções não se limitam a um único nível de análise linguística. Sendo assim, qualquer manifestação linguística pode ser considerada uma construção, desde palavras e expressões idiomáticas até sentenças mais complexas e textos.

À aplicação do ramo da Gramática de Construções ao nível morfológico, objetivo do presente trabalho, denominamos *Morfologia Construcional*. A Morfologia Construcional tem como um de seus princípios fundamentais a compreensão das palavras por meio de esquemas construcionais, ou seja, “padrões gerais de pareamento forma-conteúdo que captam características comuns entre várias instanciações específicas e podem ser usados produtivamente” (Gonçalves, 2016, p. 18).

Por meio da compreensão inconsciente de esquemas construcionais, os usuários da língua são capazes de produzir, identificar e categorizar novas formações, bem como inferir significado de constructos até então desconhecidos. Nas palavras de Gonçalves (2016),

3 Para fins organizacionais, as microconstruções serão apresentadas nas seções *Construções com -ção*, *Construções com -nte*, *Construções com -ar* e *Construções com -izar*.

falantes dominam esquemas morfológicos por reconhecerem conjuntos de palavras que instanciam esses padrões. Dessa forma, os usuários da língua são capazes de inferir um sistema abstrato ao se depararem com um número de palavras do mesmo tipo e estendê-lo ainda mais (Gonçalves, 2016, p. 28).

No caso do processo de formação de palavra por sufixação, podemos expressá-lo com o esquema genérico $[[X]_X Y]_Y$, em que X e Y são sequências fonológicas e $_X$ e $_Y$ representam classes gramaticais (Gonçalves, 2016, p. 18). Para exemplificar, pensemos em palavras formadas com o sufixo *-mente*, como *felizmente*, *comumente*, *rapidamente* e *claramente*. Essas palavras, pertencentes à classe dos advérbios, são formadas a partir de um mesmo esquema, um radical adjetivo adicionado ao sufixo *-mente*, que pode ser representado por $[[X]_{adj} -mente]_{adv}$. O esquema $[X]_{adj} -mente]_{adv}$ representa uma construção, e as palavras realizadas a partir dele são os seus constructos. Além dessas palavras, formadas a partir do esquema representado, podemos pensar em várias outras palavras que se relacionam com esse esquema, o que indica sua alta produtividade dentro do sistema linguístico.

1.2 Neologia e neologismos

Nas palavras de Alves (1990, p. 5), “o acervo lexical de todas as línguas vivas se renova. Enquanto algumas palavras deixam de ser utilizadas e tornam-se arcaicas, uma grande quantidade de unidades léxicas é criada pelos falantes de uma comunidade linguística”. O surgimento de novas palavras é um fenômeno inerente à língua que reflete a natural característica de evolução da sociedade.

Às novas palavras que surgem na língua damos o nome de *neologismos*, e ao processo de criação lexical desses itens denominamos *neologia* (Alves, 1990, p. 5). A partir dos estudos de Basílio (1987), Gonçalves (2019, p. 124) sistematiza três principais fatores motivadores da criação lexical: (i) a necessidade de nomeação; (ii) adequação ao contexto sintático;

(iii) as intenções do usuário da língua. Apesar de a criação lexical não estar atrelada a somente um único fator motivador, Jesus (2026), evidencia que “os neologismos são criados para refletir aquilo que a comunidade linguística enxerga como os novos recortes de mundo e, nesse sentido, são estabelecidos enquanto resultados do processo de mudanças na estrutura social e na cultura”. Com o exponencial crescimento da comunicação digital, termos presentes nos mais variados contextos de uso da língua ou até pertencentes a alguma língua de especialidade são difundidos em um curto período de tempo.

O conceito de algo “novo”, entretanto, é subjetivo, porque pressupõe-se que exista algo “velho” em comparação. Tradicionalmente, “a determinação da neologicidade de uma unidade lexical está [...] vinculada ao registro em dicionários” (Alves; Maroneze, 2018, p. 9). De acordo com essa perspectiva, portanto, “novo” seria aquele termo que não se encontra dicionarizado. Sob esse prisma, para que o dado sob análise seja considerado um neologismo, diversas pesquisas neológicas adotam a metodologia do *corpus* de exclusão, que consiste na consulta de obras lexicográficas e de outros *corpora* anteriores a um período estabelecido.

Entretanto, apenas o uso de um *corpus* de exclusão é insuficiente para a determinação do caráter neológico dos elementos em análise. Nesse sentido, Rey (1976 *apud* Jesus, 2021) estabelece três critérios fundamentais que se tornaram essenciais para a identificação de itens neológicos, que envolvem questões como o tempo, o sentimento neológico e as obras lexicográficas:

Critério temporal: o surgimento da unidade lexical ocorre em período recente.

Critério psicolinguístico: a intuição dos falantes leva-os a perceber a unidade lexical como nova.

Critério lexicográfico: a unidade lexical não está registrada nos dicionários de língua geral (Rey, 1976 *apud* Jesus, 2021, p. 248).

Cabré (1993 *apud* Jesus, 2021) retoma e complementa os estudos do autor, propondo a inserção da instabilidade quanto à forma ou ao significado

dos neologismos, determinando, assim, quatro parâmetros para o trabalho neológico:

Diacronia: uma unidade é neológica se surgiu em um período recente;

Lexicografia: uma unidade é neológica se não está incluída nos dicionários;

Instabilidade sistemática: uma unidade é neológica se apresenta signos de instabilidade formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) ou semântica;

A psicologia: uma unidade é neológica se os falantes a consideram como uma unidade nova (Cabré, 1993 *apud* Jesus, 2021, p. 249).

Apesar de os critérios definidos por Rey (1976 *apud* Jesus, 2021) e Cabré (1993 *apud* Jesus, 2021) ainda hoje serem referência para a investigação neológica, discussões mais recentes põem em pauta questionamentos e modificações quanto a esses critérios, uma vez que apresentarem imprecisões em grande parte dos casos.

Jesus (2021) chama a atenção para a redundância quanto ao parâmetro temporal estabelecido por Rey (1976 *apud* Jesus, 2021) e Cabré (1993 *apud* Jesus, 2021). Nas palavras da autora, “se o ‘neologismo’, por definição, pressupõe uma unidade lexical nova, então a ‘novidade’ é uma característica inerente a ele” (Jesus, 2021). Além disso, a pesquisadora afirma que não há como termos conhecimento do período exato em que um termo surge; o que se pode fazer é estipular um período de surgimento com base no trabalho com *corpora* textuais.

Outro questionamento diz respeito ao critério psicolinguístico, ou psicológico, que torna individual a identificação e caracterização do fenômeno da neologia, o que, segundo Sablayrolles (2010 *apud* Jesus, 2021), configura-se como um problema, visto que “a percepção de novidade varia de acordo com os indivíduos e os objetos analisados. O mesmo objeto, ainda percebido como novo ou recente por um, já é considerado velho e obsoleto por outro” (Sablayrolles, 2010, p.12 *apud* Jesus, 2021, p. 251).

Quanto ao critério lexicográfico, Alves e Maroneze (2018, p. 11) salientam que, dentre as razões para a limitação desse parâmetro, observa-

se a “incompletude dessas obras, com omissões voluntárias ou acidentais em suas nomenclaturas; atraso na introdução de palavras; divergência da nomenclatura dentre os dicionários”. Por outro lado, dicionários on-line são atualizados com novos termos com uma frequência bem maior, devido à praticidade proporcionada pelo mundo digital. Desse modo, a validação neológica dependerá da quantidade e da característica das obras lexicográficas selecionadas para compor o *corpus* de exclusão (Jesus, 2021).

Evidenciamos, portanto, a importância de que as fronteiras dos critérios para a identificação de neologismos sejam mais maleáveis, tendo em vista a complexidade da pesquisa neológica. Tendências atuais propõem que outras fontes textuais além dos dicionários sejam utilizadas (como livros, publicações em sites, textos jornalísticos, artigos, etc.) para a delimitação do *corpus* de exclusão, bem como o uso de ferramentas tecnológicas (como sites que possuem filtros de busca e a ferramenta *Google Trends*) para a análise do status neológico de um item lexical (Jesus, 2021).

No que tange à formação, o fenômeno da neologia inclui, especialmente: (i) os termos formados por mecanismos internos à língua, compostos pela adição de um formante a uma base, como *cadelizar*, *desmanipulação* e *pós-verdade*, pela composição, como *cão-robô* e *atividade extraveicular*, ou pela junção de partes de unidades lexicais, como *infoentreterimento* e *digissexual*, dentre outros processos; (ii) as formas já estabelecidas no léxico e que passam por mudança de significado, como *cancelamento* e *mineração*; (iii) os termos provenientes de outros idiomas, que podem ser mantidos na forma estrangeira, como *ghosting* e *foodtech*, ou podem unir-se a elementos vernáculos, como *flopap*, *cultura maker* e *terraplaner*, dentre outros processos.

2. Metodologia

Os neologismos a serem analisados no presente trabalho datam de 2020 a 2024 e são provenientes de um *corpus* de textos do gênero jornalístico e de *posts* das redes sociais *X (Twitter)* e *Instagram*. A coleta dos *posts* das

redes sociais foi feita de maneira assistemática. Os textos jornalísticos, por sua vez, foram coletados de forma automatizada, via *web scraper*, por alunos do curso de Ciência da Computação para o projeto “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática”, em desenvolvimento na Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de um *corpus* de aproximadamente 40 milhões de palavras, cujas fontes são os portais Veja, IstoÉ, Terra e Olhar Digital. Foi coletado, nos mesmos portais, um *corpus* de exclusão com notícias que datam de 2007 a 2019, o que somou aproximadamente 53 milhões de palavras. O *corpus* de exclusão contém itens lexicais já estabelecidos na língua, o que permite a identificação de formas inéditas quando em contraste com o *corpus* de estudo.

O contraste entre os dois *corpora* foi feito automaticamente por um Extrator de Neologismos, também desenvolvido para o projeto supracitado. A ferramenta gerou uma lista de cerca de 115 mil candidatos a neologismo, dentre os quais aparecem também unidades que não têm utilidade para a pesquisa, como *hashtags*, nomes próprios, erros de ortografia, formas flexionadas, ênclises e itens não neológicos que não estavam presentes no *corpus* de exclusão. Por isso, a validação final das unidades lexicais neológicas foi feita manualmente, quando se procedeu à conferência da lista gerada pelo Extrator. Partiu-se dos critérios de validação propostos por Rey (1976) e Cabré (1993), que estabelecem como neologismo (i) o elemento que surgiu em período recente, (ii) está ausente de um *corpus* de exclusão, (iii) é formalmente ou semanticamente instável e (iv) desperta a intuição neológica do falante. Na validação manual, foram usados como *corpus* de exclusão os dicionários on-line Aulete⁴ e Michaelis⁵, bem como o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)⁶, da Academia Brasileira de Letras. Além disso,

4 Disponível em: <<https://aulete.com.br/>>.

5 Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>

6 Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>>

considerando-se os objetivos do presente trabalho, as unidades deveriam constituir derivações sufixais com os elementos *-ção*, *-nte*, *-ar* e *-izar*.

Cumprindo-se, então, as fases metodológicas tradicionais da pesquisa em neologia – coleta do *corpus* de estudo, contraste com um *corpus* de exclusão, extração dos candidatos a neologismo e validação das unidades –, parte-se para a descrição e análise dos neologismos selecionados, apresentada no tópico a seguir, a partir das abordagens teóricas estabelecidas.

3. Análise e discussão dos dados

O quadro abaixo apresenta um panorama geral dos neologismos coletados para este trabalho, 99 ao todo, separados conforme o elemento sufixal que os compõem. Algumas unidades foram encontradas no *corpus* com duas grafias diferentes, o que é comum considerando o critério de instabilidade formal dos neologismos. Nesse caso, as duas unidades são apresentadas em conjunto no quadro

-ção	-nte	-ar	-izar
marvelização tiktokização uberização pinterestização randomização vetorização atlantificação prototipação milicialização finlandização espaguetificação esguetização cognificação bolsonarização ucranização softwarização preminização venezuelização plataformização pjotização pejotização perfilização pazuellização fintechização fintechzação paletização algoritmização adultização adultificação gamificação infancionalização terraplanização monarcalização <i>tokenização</i> <i>gourmetização</i> <i>facebookização</i> <i>putinização</i> <i>youtubização</i> <i>instagramização</i> <i>minionização</i>	<i>curtante</i> <i>olhante</i> <i>conversante</i> <i>respirante</i> ⁷ <i>amigante</i> <i>flertante</i> <i>selinhante</i> <i>queirante</i> <i>namorante</i> <i>casante</i> <i>sonhante</i> <i>visualizante</i> <i>divorciante</i> noivante enrolante brigante beijante pensante odiante	streamar sextar flop embedar bugar rankear quarentenar hypar hitar coringar fanficar biscoitar feriadar churrascar chapelar hiperlinkar threadar tankar endorfinar dopaminar getulhar talaricar	palestinizar venezuelizar ucranizar finlandizar otanzar tokenizar sensacionalizar gourmetizar pandemizar tangibilizar infancionalizar bolsonarizar <i>portabilizar</i> <i>madonnizar</i> <i>cafelizar</i> <i>ancestralizar</i> <i>popstarizar</i> <i>serotonizar</i> <i>putinizar</i> <i>terapeutizar</i> <i>rebequizar</i> <i>tatianizar</i>
Subtotal: 36	Subtotal: 19	Subtotal: 22	Subtotal: 22
Total: 99			

Quadro 5: Neologismos coletados. Fonte: elaborado pelas autoras.

7 Os neologismos *respirante* e *pensante*, diferente dos demais, são neologismos semânticos. Esses termos passaram pelo processo de derivação sufixal, mas já se encontram lexicalizados.

Como salientado anteriormente, todos eles são formados por derivação sufixal e, portanto, derivam da macroconstrução $[[X]_X Y]_Y$ (figura 4). Para fins organizacionais elaboramos redes construcionais isoladas para cada uma das mesoconstruções: $[[X] \text{ção}]_s$, $[[X] \text{nte}]_{Adj}$, $[[X] \text{izar}]_v$ e $[[X] \text{ar}]_v$, como será apresentado nas subseções a seguir.

3.1 Construções com -ção

O sufixo -ção é um dos mais produtivos formadores de substantivos no português (Cardoso; Maroneze; Pissolato, 2015). Na figura abaixo, apresentamos a rede de construções do esquema $[[X] \text{ção}]_s$ elaborada a partir dos dados coletados:

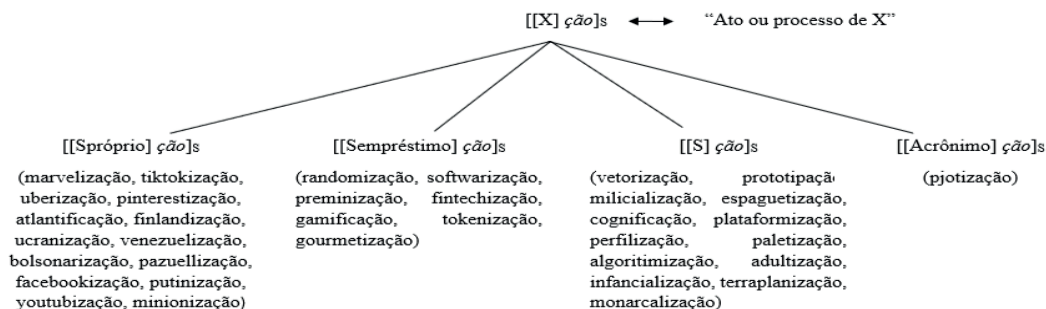


Figura 5: Rede de construções $[[X] \text{ção}]_s$.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com base no *corpus*, observamos que o esquema construcional $[[X] \text{ção}]_s$ é utilizado, principalmente, para a designação de novos processos identificados pelos falantes no mundo, sejam eles relacionados a fenômenos da natureza, ao mundo digital ou à ciência, como demonstramos, respectivamente, por meio dos dados a seguir:

- (1) Por que a '*atlantificação*' do oceano Ártico preocupa tanto os cientistas?⁸
- (2) “Ando bastante preocupado com a *algoritmização* do pensamento, que é a alteração do nosso entendimento e relacionamento com o mundo em função da interação com a IA”, diz Machado Dias, da Unifesp⁹.
- (3) O que é '*espaguetização*', fenômeno pelo qual cientistas observaram buraco negro devorar estrela¹⁰.

Em (1) a construção *atlantificação* significa “transformar-se em atlântico”. Em outras palavras, esse termo refere-se ao aumento da temperatura das águas do Oceano Ártico, o que faz com que ele assimile características do Oceano Atlântico. No exemplo (2), entendemos que *algoritmização* significa “ato de se atribuir algoritmos”, neologismo esse que emerge do crescente mapeamento do comportamento dos usuários em ambiente digital. Em (3), cientistas nomeiam *espaguetização* o fenômeno em que há o alongamento de um corpo celeste, o que a deixa semelhante a um espagete. Essa construção significa, então, o “ato de tornar-se semelhante a um espagete”.

Observamos no *corpus* também uma interessante incidência de construções formadas com nomes de aplicativos (*youtubização, facebookização, tiktokização, pinterestização, instagramização, uberização*). Essas construções refletem o modo como os aplicativos atuam sobre os indivíduos na sociedade atual, influenciando diversas esferas da vida dentro e fora da internet:

- (4) Como nem tudo são flores, sim, precisamos pensar nas problemáticas por trás de toda essa *tiktokização* da indústria artística¹¹.

8 Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-55318835>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

9 Disponível em:<<https://www.bbc.com/portuguese/geral-64297796>>. Acesso em: 12 jul. 2024

10 Disponível em:< <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54537879>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

11 Disponível em: <<https://capricho.abril.com.br/comportamento/qual-e-o-impacto-da-tiktokizacao-do-funk-no-som-e-na-danca/>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Em (4), por exemplo, o termo *tiktokzação* é usado para indicar o modo como o aplicativo *Tiktok* tem moldado o meio artístico, por ser uma plataforma que apresenta, principalmente, vídeos curtos com conteúdos muitas vezes chamativos e apelativos e coreografias virais de músicas do momento. O conceito de *tiktokzação* envolve, portanto, o processo de criação de condições ou enquadramento que são semelhantes aos observados no aplicativo *Tiktok*.

Outro relevante uso do esquema $[[X] \text{ção}]_s$ evidenciado pelo *corpus* foram construções em contextos políticos a partir de substantivos próprios como nomes de figuras políticas e de países, como em (5):

(5) Bolsonarismo entre a '*ucranização*' e a '*putinização*'.¹²

Apesar de o sufixo -ção ter como principal característica a formação de substantivos a partir de verbos, as construções coletadas do *corpus* mostram que todas são formadas tendo como base outros substantivos. O contexto (5), por exemplo, apresenta as construções *ucranização* e *putinização* em referência aos substantivos próprios *Ucrânia* e *Putin*, respectivamente. Essas construções surgem em decorrência do atual conflito entre a Rússia e a Ucrânia, iniciado em 2022, e seus significados resgatam as características e a presente situação da Ucrânia, no caso de *ucranização*, e a postura e forma de governo do atual presidente da Rússia Vladimir Putin, no caso de *putinização*.

Ademais, podemos perceber que os substantivos que são usados como radicais nas construções $[[X] \text{ção}]_s$, em alguns casos, também se relacionam com verbos neológicos.

(6) Finlândia > *finlandizar* > *finlandização*
Ucrânia > *ucranizar* > *ucranização*
Venezuela > *venezualizar* > *venezualização*
Putin > *putinizar* > *putinização*
Bolsonaro > *bolsonarizar* > *bolsonarização*

12 Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2022/02/28/bolsonarismo-entre-a-ucranizacao-e-a-putinizacao.ghtml>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

À guisa de exemplificação, o neologismo *finlandização*, derivado de *Finlândia*, também se relaciona com *finlandizar*. Isso reflete as mudanças regulares da língua e a questão da analogia (Bybee, 2016). As construções em (6) seguem as regularidades de palavras já cristalizadas na língua, como:

(7) América > americanizar > americanização

Indústria > industrializar > industrialização

Estigma > estigmatizar > estigmatização

Sendo assim, mesmo que não possamos provar que os verbos neológicos tenham surgido antes dos substantivos, é possível inferimos que essas construções ainda se relacionam com as características formais do sufixo -ção, evidenciando, portanto, a capacidade que os falantes têm de identificar, categorizar e reproduzir produtivamente esquemas construcionais por meio de padrões observados com a experiência linguística.

3.2 Construções com -nte

O caso de neologismos por sufixação com o uso de -nte é particularmente interessante. O esquema construcional [[X] nte] mostra-se muito produtivo na formação de novos itens lexicais que caracterizam relações amorosas e interpessoais. A hipótese é que esses itens surgiram pela analogia com o termo *ficante* – supomos que esse seria o primeiro termo derivacional de -nte que se popularizou entre os falantes dentro e fora das redes sociais, considerando que seu registro data de algumas décadas. O dicionário online *Michaelis* (2024) define o termo *ficante* como “[...] pessoa que fica com alguém por pouco tempo para fins amorosos, sem que haja comprometimento”. Construções formadas a partir do acréscimo do sufixo -nte, em sua maioria, resgatam o significado desse termo ao denominarem relacionamentos mais voláteis, passageiros e/ou sem compromisso. Vejamos os exemplos a seguir:

(8) *Olhante*, *ficante*, *conversante*: veja lista e saiba qual o status do seu relacionamento antes do Dia dos Namorados¹³.

(9) como eu odeio não ter *olhante*, *piscante*, *conversante*, *ficante*, *namorante*, amante, NADA e nem é sobre se amar, eu me amo demais!¹⁴.

(10) meu *olhante* virou *conversante* eu espero que um dia ele vire meu *casante*¹⁵.

Nos exemplos (8), (9) e (10), as construções *olhante*, *conversante* e *piscante* têm a função de designar algo como estágios ou etapas de uma relação amorosa, que podem ser evidenciados através dos verbos que compõem os radicais dessas palavras derivadas: *olhar*, *conversar* e *piscar*, respectivamente. Entretanto, observa-se também, em (9) e (10), a frequência de itens que remetem a tipos de relacionamentos mais convencionais, como *namorante* e *casante*, em referência a namorado e cônjuge.

Através da análise dos contextos de uso coletados, é possível notar o uso de mais de uma construção pertencente ao esquema $[[X]_{nte}]_{adj}$ em um mesmo contexto, tanto neológicas quanto já conhecidas dentro do sistema linguístico. Em (9), temos não somente construções neológicas (*olhante*, *piscante*, *conversante* e *namorante*), mas também construções já dicionarizadas na língua (*ficante* e *amante*), o que mostra a regularidade e a produção em cadeia dos derivados.

As construções presentes no *corpus* formadas a partir de $[[X]_{nte}]_{adj}$ compartilham o valor semântico de “aquele que se X”, em que X refere-se à semântica do termo do qual o constructo é derivado. Na figura 6, apresentamos

13 Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/noticia/2024/06/10/olhante-ficante-conversante-veja-lista-e-saiba-qual-o-status-do-s-eu-relacionamento-antes-do-dia-dos-namorados.ghml>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

14 Disponível em: <<https://twitter.com/gusttazim/status/1777136532190560331>>. Acesso em: 12 jul. 2024.

15 Disponível em:< <https://twitter.com/ttdamuller/status/1735124505301753987>>. Acesso em: 12 de jul. 2024.

a rede de construções formada pelo esquema $[[X] nte]_{adj}$ com base nos dados do *corpus*:

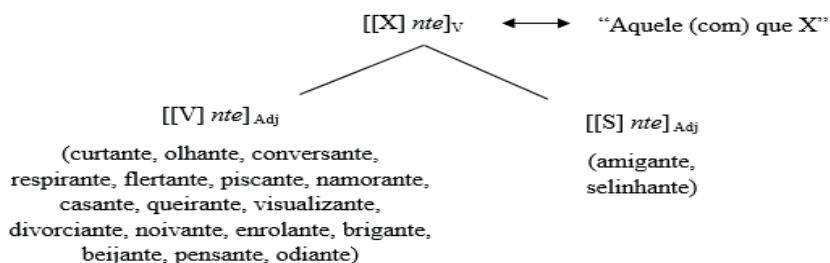


Figura 6: Rede de construções $[[X] nte]_{adj}$. Fonte: elaborado pelas autoras.

Esses novos itens lexicais, pertencentes à categoria dos adjetivos¹⁶, têm, em geral, base verbal, com exceção de *amigante* e *selinhante*, cujas bases são nominais, advindas de *amigo* e *selinho*, respectivamente. Tais construções surgem da necessidade de se nomear novos tipos e/ou etapas dos relacionamentos amorosos que, com o passar do tempo, tornaram-se mais complexos e diversos.

3.3 Construções com -ar

O acréscimo do sufixo -ar a uma base é a forma mais comum de formar verbos no português (Cardoso; Maroneze; Pissolato, 2015). Isso porque os verbos pertencentes à primeira conjugação são todos regulares. Além disso, os verbos terminados em -ar são mais frequentes, tornando a formação de verbos com esse sufixo mais acessível na memória do falante, seguindo o princípio de Memória Enriquecida (Bybee, 2016). Assim, o falante

16 Em alguns exemplos coletados, as construções derivadas de $[[X] nte]$ também podem ser classificadas como substantivos. Fato aceitável considerando a perspectiva adotada por Mattoso Camara Jr (1970) sobre a classe dos nomes.

tende a usar e reproduzir aquilo que é mais usual e, portanto, mais fácil de ser acessado na memória e mais regular em seu exercício linguístico.

Considerando os dados coletados, como podemos observar na figura 7, as construções pertencentes ao esquema $[[X] ar]_v$ derivam em sua totalidade de substantivos:

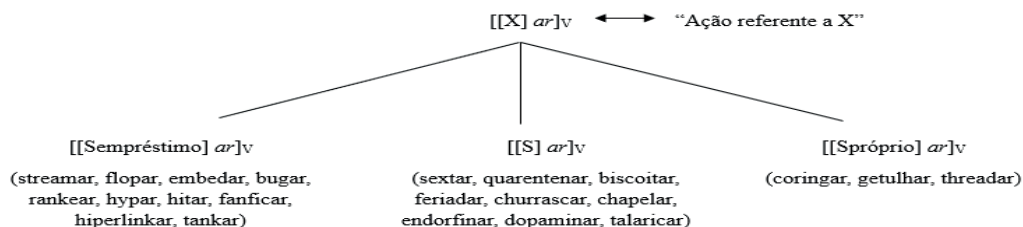


Figura 7: rede de construções $[[X] ar]_v$. Fonte: elaborado pelas autoras.

As construções neológicas com *-ar* estão presentes em contextos variados, designando novas ações identificadas pelos falantes. Vejamos os exemplos a seguir:

(11) Para *streamar* sem medo de direitos autorais: Riot Games lança discos com 37 faixas gratuitas para gamers¹⁷.

(12) Manifestação convocada por Bolsonaro corre o risco de *‘flopar’*¹⁸.

(13) Lemos as notícias sobre a Europa e a Ásia e alertamos uns aos outros sobre a necessidade de *quarentenar*, na esperança de ganharmos algumas semanas antes de a destruição chegar¹⁹.

17 Disponível em: <<https://rollingstone.com.br/entretenimento/para-streamar-sem-medo-de-direitos-autorais-riot-games-lanca-discos-com-37-faixas-gratuitas-para-gamers/>>. Acesso em: 04 set. 2024.

18 Disponível em: <https://e.correiodobrasil.com.br/a/manifestacao-convocada-bolsonaro-corre-risco-flopar#google_vignette>. Acesso em: 04 set. 2024.

19 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/epoca/colunistas/coluna-livros-da-quarentena-gregarios-deriva-24592058>>. Acesso em: 04 set. 2024.

No exemplo (11), o constructo *streamar* deriva do substantivo em inglês *stream* que designa uma recente tecnologia usada para transmitir arquivos multimídia via internet. Nesse sentido, portanto, *streamar* seria a “ação de se fazer *stream*”. Tal qual no exemplo (11), o constructo *flopar*, presente em (12), deriva de uma palavra do inglês: o substantivo *flop*, que significa “fracasso”. Assim, a construção *flopar* teria o sentido de “ação de fracassar”. Esse termo emerge de um contexto de cultura pop usado para se referir a filmes, séries, álbuns de músicas, artistas, entre outros elementos desse meio que, por alguma razão, não atingiram o sucesso. Entretanto, a palavra *flopar* passou a ser usada para além desse tipo de contexto, como é possível observar em (12), que apresenta uma notícia do contexto político. Em (13), temos a aparição do termo *quarentenar*, que designa a “ação de se fazer uma quarentena”. Esse constructo surge em decorrência da pandemia da covid-19, a partir dos debates sobre as medidas a serem tomadas para o controle da doença.

O *corpus* evidencia, além disso, a presença de construções derivadas de substantivos próprios, como em:

(14) Essa semana eu também vou *coringar* mas vai ser sozinha mesmo²⁰.

O neologismo *coringar*, presente em (14), faz referência à personagem da DC Comics *Coringa*. Esse termo passou a ser recorrente após o lançamento do filme *Joker*, em 2019, que conta a história da personagem *Coringa*, caracterizada por possuir traços psicóticos e considerada por muitos um maluco. É justamente essa característica que foi resgatada pelos falantes ao utilizarem a construção *coringar*, que denota “ação de endoidar, enlouquecer, perder a razão”.

20 Disponível em: <<https://x.com/DuolingoBrasil/status/1777869591173030121>>. Acesso em: 04 set. 2024.

As construções acima mencionadas, bem como as outras pertencentes ao esquema $[[X] ar]_s$, mostram a produtividade desse esquema tal como a diversidade de usos que a derivação do sufixo -ar propicia à língua.

3.4 Construções com -izar

Assim como -ar, o sufixo -izar também é um dos mais frequentes formadores de verbos do português e é caracterizado, principalmente, pela formação de verbos a partir de adjetivos (Cardoso; Maroneze; Pissolato, 2015). Entretanto, com base no *corpus*, observamos que -izar tem sido usado para a criação verbos advindos de diferentes bases:

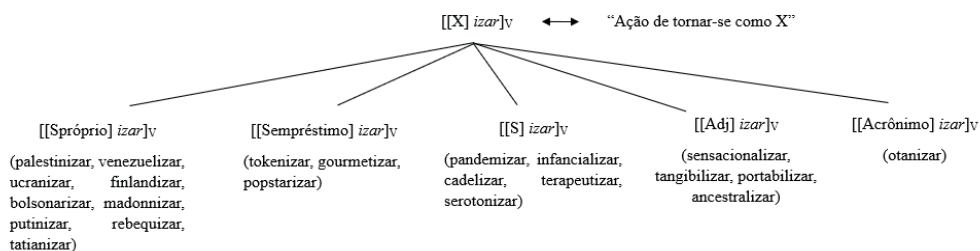


Figura 8: Rede de construções $[[X] izar]_v$. Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir do esquema construcional $[[X] izar]_v$ formam-se construções presentes em variados contextos. Algumas construções são derivadas de substantivos próprios, em particular, nomes de países e de pessoas, e são usadas em contextos políticos. Vejamos os exemplos a seguir:

(15) Mas afinal, o que quer a extrema direita brasileira: *ucranizar* ou *putinizar*?²¹

21 Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/blog/octavio-guedes/post/2022/02/28/bolsonarismo-entre-a-ucranizacao-e-a-putinizacao.ghtml>>. Acesso em: 03 set. 2024.

(16) As ações tomadas [na Ucrânia] por [Vladimir] Putin foram uma tentativa de ‘*finlandizar*’ toda a Europa, de tornar tudo neutro²².

(17) Jefferson provoca racha interno ao ‘*bolsonarizar*’ PTB²³.

Os exemplos (15), (16) e (17) denotam “ação de tornar-se semelhante à base de origem”. Assim, atribuem-se as características políticas dos substantivos próprios *Ucrânia*, *Putin*, *Finlândia* e *Bolsonaro* às construções derivadas *ucranizar*, *putinizar*, *finlandizar* e *bolsonarizar*, respectivamente, tal qual ocorre nos constructos mencionados anteriormente pertencentes ao esquema construcional [[X] ção]_s. Nota-se, ainda, que o surgimento dessas construções não é aleatório: elas referem-se a países e figuras políticas que estiveram em voga em um período recente, tendo em vista as situações e conflitos políticos dentro e fora do Brasil.

Um caso particular identificado no *corpus* foi uma construção cujo radical vem de um acrônimo. O exemplo (18) apresenta o termo *otanizou* formado a partir do acrônimo *OTAN* (Organização do Tratado do Atlântico Norte). Tal qual os exemplos (15), (16) e (17), *otanizou* é usado em contexto político e significa “ação de tornar-se semelhante à OTAN”, resgatando para o significado da construção as particularidades políticas dessa organização:

(18) Em vez disso, ele ‘*otanizou*’ toda a Europa²⁴.

Ademais, a partir do *corpus* vemos que as construções pertencentes ao esquema [[X] izar]_v com base substantival própria também são usadas em situações de demonstração de admiração por figuras públicas. As construções

22 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/biden-conta-embate-com-lider-da-china-sobre-democracia-x-autocracia>>. Acesso em: 03 set. 2024.

23 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2020/12/13/jefferson-provoca-racha-interno-ao-bolsonarizar-ptb.htm?cmpid>>. Acesso em: 03 set. 2024.

24 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/biden-conta-embate-com-lider-da-china-sobre-democracia-x-autocracia>>. Acesso em: 04 set. 2024.

verbais encontram-se na forma de participação e referem-se à “ação de ser fã e/ou estar obcecado por alguém”. Nos exemplos (19), (20) e (21), observamos os termos *madonnizado*, *rebequizado* e *tatianizado*. Em (19), o constructo faz referência à cantora Madonna, tendo emergido em decorrência do show de encerramento de sua última turnê na praia de Copacabana no Rio de Janeiro em 2024. Em (20) e (21), os constructos referem-se a duas medalhistas olímpicas brasileiras: a ginasta Rebeca Andrade e a surfista Tatiana Weston-Webb, respectivamente. Os constructos foram frequentes durante as olimpíadas de Paris 2024 e usados em contextos que enaltecem a atuação das atletas. Tendo em vista que essas construções surgem num período de tempo curto entre elas, supõe-se que estamos diante de um caso de analogia (Bybee, 2016):

(19) vôo de campinas > rio de janeiro TODO MUNDO FALANDO DE MADONNA CHEGA NO GALEÃO É MADONNA O MOTORISTA DO UBER SO FALA DE MADONNA TA TODO MUNDO *MADONNIZADO* NESSA CIDADE²⁵.

(20) Me diz aí: você também está *Rebequizado* como eu? 🎉²⁶.

(21) SER *TATIANIZADO* É BOM DEMAAAAAAAAAAAAAIS, TÁ MALUCOOOOOOOOOO. 🇧🇷²⁷.

A presença de construções do esquema $[[X] \text{ izar}]_v$ com usos na forma de particípio também ocorre em construções derivadas de substantivos comuns. À guisa de exemplificação, o termo *terapeutizadas*, em (22), deriva do substantivo *terapia* e designa “pessoa que faz ou fez terapia”:

(22) 5 sinais de pessoas seguras e *terapêutizadas*²⁸.

25 Disponível em: <<https://twitter.com/madonnaptista/status/1786269748033892562>>. Acesso em: 03 de set. 2024.

26 Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/C-WQrdVOAzg/>>. Acesso em: 03 set. 2024.

27 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C_BxfFgOsCL/>. Acesso em: 03 set. 2024.

28 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C4QSLK1rmEq/?img_index=1>. Acesso em: 04 set. 2024.

Por fim, do esquema $[[X] \text{ izar}]_v$ derivam também construções formadas a partir de substantivos por empréstimo e adjetivos, conforme os exemplos a seguir:

(23) Rock in Rio vai ‘*gourmetizar*’ sede do Lollapalooza em São Paulo²⁹.

(24) Rafael terá como principal desafio *tangibilizar* a jornada ecossistêmica da UAU através do desenvolvimento tecnológico 100% focado no cliente³⁰.

Em (23), o constructo *gourmetizar* denota “ação de tornar gourmet” tendo como base a palavra de origem francesa *gourmet* que, conforme o dicionário on-line *Michaelis* (2024), significa “pessoa que é grande conhecedora e apreciadora de boa comida e bons vinhos”. Entretanto, no português brasileiro *gourmet* é também usado para designar algo de qualidade superior, com maior valor agregado, requintado, sendo essa a definição que é resgatada no termo *gourmetização*. No exemplo (24), por sua vez, o verbo *tangibilizar* deriva do adjetivo tangível e denota “ação de tornar alcançável”.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se apresentar não somente neologismos criados a partir da derivação sufixal com os sufixos -ção, -nte, -ar e -izar, como também explicar a partir de quais associações eles são formados, ou seja, quais mecanismos linguísticos disponíveis estão sendo atuantes no processo de mudança linguística evidenciado no léxico do português. Além disso, destacou-se como a Gramática de Construções Baseada no Uso (Rosário, 2022) e os Processos Cognitivos de Domínio Geral (Bybee, 2016) aplicam-se ao nível morfológico, em especial aos neologismos, através do modelo da

29 Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/o-som-e-a-furia/rock-in-rio-vai-gourmetizar-sede-do-lollapalooza-em-sao-paulo>>. Acesso em: 04 set. 2024.

30 Disponível em: <<https://www.terra.com.br/economia/meu-negocio/uabox-contrata-ex-justforyo>>. Acesso em: 04 set. 2024.

Morfologia Construcional (Gonçalves, 2016). A partir da análise dos dados do corpus, sustenta-se a hipótese de que os esquemas e redes construcionais são usados produtivamente para instanciar novas construções.

As construções analisadas revelam, portanto, por meio de padrões advindos da experiência linguística, que os falantes identificam, categorizam e reproduzem esquemas construcionais de modo produtivo. Nesse sentido, as construções neológicas nomeiam novas instâncias, experiências e recortes de mundo que servem sempre à realidade da comunidade linguística em que atua o falante. Os esquemas representativos do processo de derivação sufixal apresentados neste estudo, notadamente $[[X]_X Y]_Y$, evidenciam a possibilidade de se representar, de forma eficaz e frutífera, as várias possibilidades de criação de novas unidades lexicais advindas desse processo de formação.

Referências

- ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.
- ALVES, I. M.; MARONEZE, B. Neologia: histórico e perspectivas. **Revista GTlet**, Uberlândia, v. 4, n. 1, pp. 5-32, 2018.
- BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 36. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.
- CARDOSO, E. A.; MARONEZE, B.; PISSOLATO, L. Derivação sufixal. *In*: ALVES, I. M.; RODRIGUES, A. (org.). **A construção morfológica da palavra**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 57-109.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023. p. 157-176.

CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CESÁRIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FICANTE. In: MICHAELIS. Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/palavra/QOqy/ficante/> Acesso em: 21 jun. 2024.

GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, C. A. **Morfologia construcional: uma introdução**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HILPERT, M. **Construction Grammar and its Application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

JESUS, A. M. R. **Neologia em português brasileiro: o que dizem os memes**. In: ALVES, I. M.; JESUS, A. M. R.; CURTI-CONTESSOTO, B. Os Estudos Lexicais em diferentes perspectivas. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2026.

JESUS, A. M. R. de. **Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital**. Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, 2021, p. 243–261.

KEHDI, V. **Morfemas do português**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2005.

PINHEIRO, D. Linguística funcional-cognitiva: fundamentos teóricos e aplicação ao ensino de língua. In: FREITAS JÚNIOR, R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. RJ: UFRJ, 2020.

ROSÁRIO, I. C. LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO E GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES: hierarquia construcional e domínios gerais. In: _____. (org.). **Introdução à Linguística Funcional centrada no uso: teoria, método e aplicação**. Niterói : Eduff, 2022. p. 128-163.

Do leitor passivo ao arquiteto de sentidos: a escola diante do desafio hipertextual

From passive reader to architect of meaning: the school facing the hypertextual challenge

Angela Maria Rufino*
Luiz Antonio Gomes Senna**

RESUMO

Este trabalho discute os impactos da hipertextualidade na formação leitora no contexto da sociedade em rede, enfatizando o descompasso entre as práticas digitais dos jovens e os modelos pedagógicos escolares tradicionais. O objetivo central é analisar as implicações da hipertextualidade na formação leitora contemporânea. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamentada em abordagens dialógica, rizomática e crítica. Os resultados indicam que a escola marginaliza os repertórios simbólicos digitais, perpetua um epistemicídio ao desconsiderar práticas hipertextuais como legítimas, e revela que indicadores estatísticos mascaram desigualdades estruturais na alfabetização. Conclui-se que a hipertextualidade exige uma reestruturação radical da pedagogia, transformando a escola em espaço de experimentação semiótica que forme leitores-arquitetos capazes de navegar e construir sentidos em ecossistemas complexos.

Palavras-chave: Hipertextualidade. Formação leitora contemporânea. Cronotopos digitais. Epistemicídio.

Recebido em 15 de junho de 2025.

Aceito em 3 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1488>

* Universidade Federal do Acre, angela.rufino@ufac.br
<https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sennaluiz@uerj.br
<https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>

ABSTRACT

This paper discusses the impacts of hypertextuality on reading development within the context of the network society, emphasizing the mismatch between young people's digital practices and traditional school-based pedagogical models. The central objective is to analyze the implications of hypertextuality for contemporary reading formation. This is a qualitative study, bibliographic and documentary in nature, grounded in dialogical, rhizomatic, and critical approaches. The results indicate that schools marginalize digital symbolic repertoires, perpetuate an epistemicide by disregarding hypertextual practices as legitimate, and that statistical indicators often conceal structural inequalities in literacy. It is concluded that hypertextuality demands a radical restructuring of pedagogy, transforming the school into a space of semiotic experimentation capable of shaping reader-architects who can navigate and construct meaning within complex ecosystems.

Keywords: Hypertextuality. Contemporary reading formation. Digital chronotopes. Epistemicide.

INTRODUÇÃO

Compreendendo a radicalidade do momento histórico em que se inscreve, este trabalho parte da constatação de que, no âmago da sociedade em rede, emergem fluxos informacionais capazes de reconfigurar profundamente as ontologias do saber. A educação, nesse cenário, confronta um paradoxo civilizatório: nunca houve tantas ferramentas disponíveis para democratizar o conhecimento e, paradoxalmente, nunca foi tão agudo o abismo entre os multiletramentos juvenis e os modelos pedagógicos ainda hegemônicos. Enquanto as juventudes navegam por cronotopos digitais dinâmicos, feitos de imagens, algoritmos, memes e enlaces móveis, a escola, em sua maioria, permanece ancorada em epistemologias lineares que apartam escrita de autoria, leitura de poder e linguagem de existência. O descompasso instaurado não se reduz a uma falha de infraestrutura ou mera lacuna tecnológica, mas evidencia uma crise semiótica de mediação formativa, cuja superação requer o redesenho profundo dos pactos que sustentam a experiência escolar.

No interior dessa crise, destaca-se a hipertextualidade como fenômeno estruturante do presente: uma arquitetura cognitiva em constante expansão, que dissolve as fronteiras tradicionais entre autor e leitor, entre texto e contexto, entre produção de saber e exercício de poder. A formação leitora, nesse novo horizonte, não pode mais ser entendida como mera decodificação alfabética, mas como prática hermenêutica enraizada em operações interpretativas complexas e não-lineares. O conflito torna-se evidente entre, de um lado, a lógica rizomática dos saberes digitais, associativa, dispersa, polifônica, e, de outro, a pedagogia sequencial ainda dominante, marcada por hierarquias rígidas, linearidade cronológica e um monologismo epistemológico que ignora os deslocamentos contemporâneos.

Diante de tais deslocamentos, impõe-se uma indagação crítica: de que modo a hipertextualidade, entendida como nova ecologia do sensível, redimensiona as bases epistemológicas e pedagógicas da formação leitora, tensionando a escola a deixar de ser um aparelho de reprodução para assumir-se como um laboratório de insurgência semiótica? Esta pergunta inaugura uma zona de investigação que exige vigilância metodológica, pois convoca a pensar não apenas o modo como se lê, mas os regimes de leitura que se instituem e os modos de subjetivação que deles decorrem.

A relevância deste estudo articula-se em três frentes complementares. Do ponto de vista científico, responde a uma lacuna nas investigações sobre os efeitos da hipertextualidade na organização cognitiva da leitura, especialmente no que diz respeito às transformações nos circuitos de atenção, memória e inferência. Em termos sociais, o trabalho adquire urgência diante de uma realidade marcada por assimetrias gritantes no acesso aos dispositivos digitais e à fluência hipertextual, o que aprofunda desigualdades já historicamente estruturadas. Politicamente, insere-se em um contexto no qual a integração das tecnologias ao ambiente escolar tem sido tratada de forma instrumental, sem que se enfrente, com a devida densidade, o impacto ontológico e epistemológico desses dispositivos sobre os processos educativos.

Com base nessas premissas, o objetivo central deste artigo é analisar as implicações epistemológicas e pedagógicas da hipertextualidade na formação leitora contemporânea, a partir das tensões que emergem entre a configuração digital do saber, a persistência de modelos escolares fundados na fragmentação cartesiana e a emergência de práticas leitoras fundadas na fluidez, na simultaneidade e na performatividade. A análise propõe-se a compreender o movimento pelo qual o corpo leitor, antes fixado em padrões lineares, transforma-se em sujeito-navegador, cartógrafo de significações múltiplas em ecossistemas textuais móveis.

Esta pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, fundamenta-se em três lentes teóricas integradas: uma abordagem dialógica, que interpreta a linguagem como espaço de disputa de sentidos; uma perspectiva rizomática, que capta a fluidez dos saberes em rede; e uma leitura crítica, voltada à análise das estruturas de poder simbólico na educação. A confiabilidade do estudo é assegurada por triangulação crítica, baseada no cruzamento entre documentos oficiais, no diálogo entre teorias contrastantes e na recorrência de padrões interpretativos. Em síntese, a metodologia busca mapear as tensões entre o planejado e o vivido na formação leitora contemporânea, a partir de uma leitura que combina linguagem e política.

A estrutura do texto organiza-se em dois eixos interligados. No primeiro, intitulado *Vozes submersas e textos em fluxo*, examina-se a escola diante da revolução semiótica em curso, evidenciando-se a crise da literacia tradicional e a urgência de uma revisão curricular que reconheça o hipertexto como corpo cognitivo expandido. No segundo eixo, *Do texto linear ao saber rizomático*, investiga-se a leitura como prática cronotópica e insubmissa, imersa em turbilhões epistêmicos que desafiam os modelos convencionais de mediação. Ao final, propõe-se uma pedagogia hiperorgânica, fundada não na domesticação do saber, mas na escuta dos fluxos e na tessitura de sentidos móveis.

VOZES SUBMERSAS E TEXTOS EM FLUXO: A ESCOLA DIANTE DA REVOLUÇÃO SEMIÓTICA

A dicotomia entre recepção e produção linguística estrutura um fenômeno sociocognitivo reiterado. Muitos sujeitos decodificam textos, mas não dominam os sistemas linguísticos que permitem a formulação de enunciados originais. Esse descompasso configura uma literacia fragmentária, em que a leitura não se transmuta em escrita autônoma. Todo escritor, por essência, é um leitor pleno, pois a escrita demanda domínio metalinguístico, alcançado apenas pela leitura reflexiva e crítica (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Soares, 2003).

A prática escolar frequentemente aprisiona a escrita ao traçado gráfico e à junção de lexemas, negligenciando a sua potência argumentativa. Reduzir a linguagem escrita a exercício mecânico é dissolver sua dimensão formativa, enclausurando o estudante em rotinas que limitam a emergência de um pensamento criativo. Tal empobrecimento não é meramente técnico, mas epistêmico: compromete o acesso ao conhecimento e desintegra a motivação intrínseca para aprender (Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022; Pinheiro, 2009).

A defasagem letrada se projeta no tecido social e econômico. As práticas profissionais mais exigentes requerem competências discursivas complexas, desde a leitura analítica até a produção textual estratégica. O déficit de letramento não apenas prolonga a compreensão de documentos como silencia o potencial crítico do sujeito na resolução de problemas coletivos (Rojo, 2009; Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003).

Ainda mais dramáticas são as implicações para a vida cotidiana. Interpretar rótulos ou preencher um formulário torna-se um entrave. Milhões de adultos vivem à margem do código letrado, condenados a mal-entendidos, frustrações e exclusão prática. Não se trata de alarmismo, mas de mapear uma realidade estruturalmente injusta (Soares, 2003; Bauman; May, 2022).

Importa frisar que a crítica aqui não defende a hegemonia de uma norma linguística única. Ao contrário, propõe o reconhecimento da pluralidade expressiva como base para a formação cidadã. Contudo, é imperativo que as classes populares tenham acesso ao dialeto de prestígio, não como substituição, mas como instrumento estratégico de inserção social (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003). A linguagem escrita, enquanto artefato simbólico, é vetor de emancipação. Sua apropriação crítica é requisito para que os sujeitos rompam com os ciclos de subalternização discursiva. Nesse sentido, pensar em letramento crítico implica pensar na escola como espaço de transgressão criativa, em que a leitura e a escrita tornam-se ferramentas de reinvenção do real (Bakhtin, 2016; Rojo, 2009; Bruner, 1974).

Dessa forma, o ensino da linguagem precisa ultrapassar o tecnicismo gramatical e incorporar práticas dialógicas, interativas e situadas. A alfabetização não pode ser um ato isolado da vida; precisa estar vinculada às demandas concretas dos sujeitos e ao seu contexto sociocultural (Rajagopalan, 2003; Soares, 2003; Bauman; May, 2022). Negligenciar esse projeto de letramento é interditar o acesso à cidadania plena. A ausência de políticas educacionais integradas, associada a práticas pedagógicas obsoletas, resulta na perpetuação da desigualdade. A escola precisa ser reconcebida como território de criação de sentidos, e não apenas de repetição de fórmulas (Bourdieu, 2023; Rojo, 2009; Kenski, 2012).

A apropriação do dialeto hegemônico pelas classes populares não representa apagamento identitário, mas estratégia emancipatória. Trata-se da articulação de uma consciência linguística dupla, em que o vernáculo de origem permanece como fundamento afetivo e o código de prestígio atua como chave de acesso às esferas simbólicas de poder (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003; Soares, 2003). Ao dominar o repertório dos dominadores, o sujeito subverte hierarquias discursivas e tensiona o regime de exclusão epistemológica.

Ler e escrever ultrapassam o domínio técnico: são experiências cognitivas e afetivas que fundam a consciência crítica. A leitura transforma-se

em arqueologia do sentido, desvelando camadas de significados e ideologias textuais; a escrita emerge como laboratório de insurgências simbólicas. No entanto, o paradoxo nacional persiste: apesar do avanço tecnológico e da capilaridade digital, parcela significativa da população permanece enredada na condição de analfabetismo funcional (Soares, 2003; Bauman; May, 2022; Pinheiro, 2009).

O cenário atual revela sujeitos alfabetizados que dominam linguagens digitais, navegam plataformas hipertextuais e interagem com múltiplos códigos, mas não conseguem mobilizar estratégias de leitura profunda ou produção discursiva formal. A escola, enraizada em modelos enciclopédicos e lineares, não reconhece os multiletramentos como práticas legítimas e relega saberes contemporâneos à margem da pedagogia (Rojo, 2009; Bruner, 1974; Bakhtin, 2016).

Essa clivagem revela uma escola dissonante do tempo em que opera. O letramento digital, nativo nas juventudes periféricas, é desconsiderado por currículos que priorizam formas anacrônicas de avaliação. O jovem que cria narrativas hipertextuais, remixando linguagens no *TikTok* ou decodificando menus de jogos multilíngues, é frequentemente rotulado como cognitivamente defasado por não conjugar verbos de acordo com a norma-padrão (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009; Pinheiro, 2009). De acordo com Bruner (1974) torna-se mister:

Planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo do conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo. É tarefa que não pode ser levada a cabo sem a participação ativa dos estudiosos e cientistas mais capazes[...] será necessário muito maior empenho na preparação efetiva de material curricular, no treinamento de professores em pesquisas básicas, se desejar que as melhoras em nossas práticas educacionais permitam enfrentar os desafios da revolução científica e social que estamos atravessando (Bruner, p. 28, 1974)

Defende-se, portanto, uma pedagogia das mediações, que entenda a linguagem como experiência social e o texto como território de disputa. As

salas de aula devem ser reconvertidas em oficinas de metacognição, onde os estudantes desconstroem sentidos, interpelam discursos e produzem contranarrativas a partir de seus repertórios culturais. Trata-se de inserir a escola na ecologia dos multiletramentos (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Soares, 2003).

A hipertextualidade, nesse contexto, opera como corpo cognitivo expandido, viabilizando experiências formativas conectadas à contemporaneidade. Para o leitor, ela não é apenas uma característica do texto, mas um organismo vivo de significação, cuja pele é feita de links, seus ossos de conexões semânticas, e sua pulsação, o ritmo não linear da leitura associativa. Habitar a hipertextualidade é como percorrer uma cidade sem mapa fixo, em que cada clique abre uma janela que se desdobra em outras janelas, um labirinto de sentidos onde o leitor não se perde, mas se reinventa. Nesse território fluido, exige-se uma leitura arquitetônica: o leitor torna-se construtor de percursos, artífice de tramas, e não mais um decodificador passivo. Trata-se de uma transição ontológica, em que a leitura deixa de ser trilho para tornar-se rizoma, multiplicidade de entradas, desvios e emergências que espelham a própria complexidade do mundo contemporâneo (Lévy, 2010; Castells, 2018; Bauman; May, 2022).

Ler deixa de ser apenas um ato de decodificação e passa a ser um exercício político de análise discursiva. Escrever, por sua vez, torna-se gesto estético e ético, em que a autoria se constitui como modo de presença ativa no mundo. O hipertexto, nesse contexto, opera como corpo cognitivo expandido, viabilizando experiências formativas conectadas à contemporaneidade (Lévy, 2010; Castells, 2018; Bauman; May, 2022). Enquanto a escola se limitar à lógica da transmissão, continuará a excluir talentos subterrâneos que florescem fora dos protocolos acadêmicos. Esses sujeitos não são ausentes de inteligência: apenas habitam outras arquiteturas cognitivas, que a pedagogia tradicional não soube interrogar (Rojo, 2009; Kenski, 2012; Bruner, 1974).

O questionamento contemporâneo não é alfabetizar em sentido estrito, mas potencializar uma constelação de letramentos: crítico, digital, afetivo e cultural. Cada um deles permite que o sujeito acesse diferentes

modos de ler o mundo, de agir nele e de transformá-lo. A educação precisa ser o território onde esse polifônico repertório textual encontre lugar, escuta e potência (Rajagopalan, 2003; Soares, 2003; Bakhtin, 2016; Pinheiro, 2009). Formar leitores e produtores de sentidos não é tarefa utilitária. É um ato de resistência contra a exclusão simbólica. Ensinemos, pois, não para exames, mas para êxtases hermenêuticos. Não para decifração técnica, mas para emancipação semiótica. Pois quem domina a palavra, domina o mundo, e quem a compartilha, liberta-o (Bauman; May, 2022; Bruner, 1974).

DO TEXTO LINEAR AO SABER RIZOMÁTICO: A LEITURA COMO PRÁTICA HIPERTEXTUAL

A tecnologia, em sua dimensão onto-poética, não se limita à instrumentalidade: ela transfigura, redimensiona e reorganiza o modo como os sujeitos se relacionam com o conhecimento, com o outro e consigo mesmos. O hipertexto, como linguagem de convergência, rompe com o paradigma lineocêntrico e inaugura territórios rizomáticos de leitura e escrita, nos quais signos verbais, visuais, sonoros e gestuais se amalgamam em redes de significação orgânica (Lévy, 2010; Castells, 2018; Rojo, 2009). Nessa ecologia discursiva, o indivíduo já não é apenas receptor de informações: torna-se cosmogonista do saber, produtor de sentidos múltiplos e habitante ativo de uma complexa nebulosa semiótica.

A transição do Homo sapiens ao Homo connexus não é apenas biográfica, mas epistemológica. Vivemos uma mutação cognitiva que reposiciona a linguagem como interface sensorial entre o sujeito e o mundo. Os dispositivos hipertextuais não são meros artefatos: atuam como órgãos simbólicos incorporados, ampliando a percepção, expandindo o pensamento e redefinindo o que se entende por autoria, leitura e aprendizagem (Bruner, 1974; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022). Em sua arquitetura não linear, o hipertexto dissolve cronologias rígidas, explode espacialidades fixas e institui a coautoria como princípio didático.

Retomando o conceito de cronotopo à luz da cibercultura, compreende-se que cada hipertexto engendra um ecossistema espaço-temporal próprio, múltiplas camadas de tempo e lugar simultaneamente acessadas e ressignificadas por diferentes sujeitos (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Castells, 2018). A leitura hipertextual, portanto, não se dá num tempo homogêneo e contínuo, mas em uma constelação de cronotopos em disputa, nos quais a interação discursiva se reinventa a cada clique, link ou interferência do leitor-autoral.

Esse cenário tensiona os modelos escolares tradicionais, ainda ancorados em cronotopos impressos e epistemologias hierárquicas. A sala de aula, estruturada sob lógica sequencial, linear e autoritária, revela-se obsoleta frente à complexidade das práticas comunicativas digitais que permeiam a vida cotidiana dos estudantes (Bourdieu, 2023; Rojo, 2009; Soares, 2003). O fosso entre as linguagens escolares e as semiosferas juvenis transforma-se em dispositivo de exclusão, onde sujeitos letrados digitalmente são taxados de analfabetos funcionais por não corresponderem aos cânones da norma culta impressa.

É nesse entrelugar que emerge a urgência de uma pedagogia cronotópica, capaz de reconhecer os fluxos não lineares da cognição contemporânea. Tal pedagogia exige docentes-curadores, que saibam transformar telas em laboratórios de criação simbólica, algoritmos em instrumentos de análise crítica e hipermídias em campos de experimentação textual (Kenski, 2012; Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003). Não se trata de substituir o impresso pelo digital, mas de reconhecer na pluralidade das linguagens uma potência educativa ainda subexplorada.

O letramento, nesse contexto, não pode mais ser compreendido como competência técnica. Deve ser concebido como prática sociocognitiva insurgente, capaz de instrumentalizar sujeitos para a leitura crítica do mundo e para a produção de contra-narrativas. A alfabetização pós-humana requer princípios de porosidade cronotópica, ecologia multimodal e insurgência dialógica, fundamentos que deslocam o foco da transmissão para a

transcrição, da norma para a negociação de sentidos (Rajagopalan, 2003; Bakhtin, 2016; Rojo, 2009).

Quando a escola insiste em moldar inteligências líquidas com moldes sólidos, ignora que os jovens já habitam linguagens cujos códigos emergem da convergência entre cultura digital, oralidade expandida e remixagem intersemiótica. A recusa em reconhecer esses repertórios configura um apagamento epistêmico, que produz sujeitos amputados de seu potencial simbólico (Soares, 2003; Bauman; May, 2022; Kenski, 2012; Pinheiro, 2009). Formar leitores críticos hoje é formar tradutores culturais, navegadores de caos informacional e arquitetos de sentido em territórios móveis.

Ao final, o hipertexto não é apenas meio: é mediação viva entre mundos. Ignorar sua potência é amputar a inteligência coletiva de sua expressão mais urgente. A educação que se quiser relevante no século XXI precisa abandonar as gramáticas cadavéricas e acolher as cartografias vibrantes do presente. Ensinemos, pois, não para silenciar, mas para despertar. Que cada estudante se perceba não apenas leitor ou autor, mas parte orgânica de um cronotopo insurgente que transforma o tempo e o espaço da palavra em território de reinvenção do mundo (Bruner, 1974; Lévy, 2010; Bauman; May, 2022).

No ciberespaço contemporâneo, os dispositivos hipertextuais configuram uma topologia tempo-espacial que subverte os padrões cartesianos da cognição. Ao toque sobre a superfície de vidro, dissolve-se o espaço físico imediato e inaugura-se um cronotopo digital que conecta sujeitos a realidades simultâneas e não contíguas. Esta reorganização sensório-cognitiva não representa apenas um deslocamento geográfico, mas uma inflexão ontológica profunda nas formas de experienciar o saber. Na perspectiva bakhtiniana, os cronotopos digitais reconfiguram a correlação entre o “eu” que escreve e o “outro” que lê, instaurando condições enunciativas pluritemporais, rizomáticas e dialógicas (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Castells, 2018).

A arquitetura tradicional da escola, ainda alicerçada em sequencialidade linear e hierarquia unívoca, não acompanha a fluidez hipertextual que permeia o cotidiano dos sujeitos digitais. A pedagogia hegemônica resiste à entrada

de linguagens múltiplas, formatos mistos e ritmos cognitivos diferenciados, perpetuando uma lógica de ensino fundada no acúmulo, e não na transação semiótica (Bourdieu, 2023; Bruner, 1974; Rojo, 2009). Tal discrepância revela-se insustentável à luz de uma nova ecologia cognitiva, em que a aprendizagem não mais se organiza pela sucessão estática de conteúdos, mas pela interação viva entre sujeito, linguagem e mediações tecnológicas. Nesse compasso fluido em que o saber se constitui não como acervo fixo, mas como correnteza viva, torna-se inevitável evocar a imagem proposta por Bauman e May (2022) ao compararem o processo comunicativo aos turbilhões de um córrego:

Podemos dizer que o processo de comunicação-essa ação que visa ao obter compreensão mútua-impede que toda a forma de vida seja estática. Pense nos turbilhões de água de um córrego. É como se cada um tivesse forma constante, de modo que permanece igual durante um longo período de tempo. Contudo, um turbilhão não pode reter uma única molécula de água que seja por mais de um alguns segundos, e assim sua substância permanece em constante estado de fluxo[...]. Em outras palavras, as línguas e o conhecimento em geral precisam de uma ambivalência para permanecer vivo e manter sua coesão e ser utilizáveis. Apesar disso, entretanto, os poderes preocupados com a ordenação da realidade só podem enxergar essa ambivalência como obstáculos para os seus objetivos. Eles tentam congelar os turbilhões a fim de barrar a entrada de tudo que não seja bem vindo ao conhecimento que controlam [...] (Bauman; May, 2022, p.283).

Essa metáfora dos turbilhões, instável em sua própria permanência, ecoa de maneira precisa o que se passa no campo da educação mediada por tecnologias digitais. Assim como não se pode capturar uma molécula fixa dentro do redemoinho, tampouco é possível apreender o conhecimento como algo imóvel diante da fluidez hipertextual que estrutura o contemporâneo. A tentativa de “congelar os turbilhões”, de normatizar a linguagem, domesticar a ambivalência, higienizar os sentidos, revela-se anacrônica frente a uma nova morfologia do saber.

O computador conectado em rede já não pode ser compreendido como uma ferramenta exógena à aprendizagem. Trata-se de uma extensão do corpo cognitivo do discente, um organismo simbiótico que integra, modula e expande a capacidade de construção de sentidos. Nesse contexto, a mediação tecnológica não opera como suporte neutro, mas como instância que coengendra o próprio conhecimento, permitindo que o estudante produza trajetórias epistêmicas idiossincráticas e responsivas à sua condição sociocultural (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Bruner, 1974).

Entretanto, a escola permanece aprisionada a um cronotopo fossilizado, marcado por compartimentações disciplinares, segmentações temporais artificiais e hierarquizações obsoletas da linguagem. A sala de aula é ainda regulada por sinos, carteiras enfileiradas e apostilas monológicas, enquanto os sujeitos que nela circulam já pertencem a uma polissemia de linguagens digitais, nascidas na tessitura de memes, vídeos curtos, jogos interativos e remixagens culturais (Rojo, 2009; Soares, 2003; Bauman; May, 2022).

A dissonância entre essas formas de produção e circulação de sentido gera não apenas desinteresse, mas uma desintegração da legitimidade pedagógica diante dos olhos do aluno. O distanciamento entre os cronotopos escolares e os cronotopos vividos pelos estudantes nas esferas digitais configura um tipo específico de violência simbólica: nega-se o reconhecimento de uma inteligência comunicativa polifônica, situada em redes sociotécnicas e alimentada por interações multimodais. Essa exclusão reforça assimetrias sociais, pois os letramentos não convencionais seguem invisibilizados e deslegitimados no espaço formal de ensino (Bourdieu, 2023; Rajagopalan, 2003; Lévy, 2010). O que está em jogo, portanto, não é apenas a atualização metodológica, mas a revisão profunda da epistemologia escolar. Pois se o conhecimento já não pulsa apenas entre as paredes da escola, é preciso reconhecer que a linguagem tornou-se o sismógrafo da nossa existência contemporânea. Nesse novo regime de sentidos, como assinala Rajagopalan (2003):

Nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos. Algumas bem-vindas, outras nem tanto. A internet nivelou em grande parte as desigualdades[...] Estamos vivendo a era da informação-hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e as nossas identidades (Rajagopalan, 2003, p.59).

Essa insurgência informacional que atravessa identidades e corações não pode ser contida por modelos escolares fossilizados. Se a linguagem tornou-se epicentro de um abalo sísmico nas formas de ser e saber, urge conceber um novo pacto pedagógico que compreenda a plasticidade do hipertexto como possibilidade emancipatória. A aprendizagem deve ser entendida como experiência dialógica entre diferentes formas de ler e escrever o mundo, articulando o simbólico, o tecnológico e o afetivo. A escola precisa ser reconvertida em laboratório de cronotopos móveis, nos quais o tempo não seja imposição mecânica, mas construção compartilhada entre sujeitos em interação (Bakhtin, 2016; Kenski, 2012; Bruner, 1974).

Somente ao reconhecer a multiplicidade das temporalidades e espacialidades que constituem o ato educativo no presente será possível restituir à escola sua vocação crítica. A pedagogia do século XXI não pode ser um arquivo morto de conteúdos, mas sim um campo rizomático de experiências sensíveis, cognitivas e culturais que se renovam em cada encontro, em cada link, em cada leitura que se abre ao inesperado (Castells, 2018; Bauman; May, 2022; Rojo, 2009). É nesse gesto de escuta à heterogeneidade dos cronotopos digitais que a escola pode se reinventar como espaço de produção de sentidos vivos, e não como relicário de saberes inertes.

A reconfiguração epistêmica requerida da instituição escolar não emerge de um modismo tecnológico, mas de uma constatação neurocognitiva inegociável: a linguagem se constrói no exercício reiterado de uso situado. Aprende-se a falar na alternância dialógica de escuta e enunciação, assim como se adquire fluência na escrita pela imersão em práticas de leitura,

reescrita e correção. Romper esse ciclo com práticas pedagógicas pontuais e descontextualizadas gera uma fratura epistemológica profunda entre o saber escolar e o mundo vivido, instaurando o que se pode chamar de trauma cognitivo, o esvaziamento do potencial formativo diante da dissociação entre linguagem e experiência (Bruner, 1974; Soares, 2003; Rojo, 2009).

As tecnologias hipertextuais não devem ser interpretadas como apêndices periféricos ao processo educativo, mas como organismos semióticos integrantes de uma nova ecologia cognitiva. Elas não substituem os métodos clássicos, mas os transubstanciam, fundando uma simbiose metodológica em que o digital amplifica, redistribui e reconfigura o fluxo da aprendizagem (Kenski, 2012; Rajagopalan, 2003; Lévy, 2010). O dilema, portanto, não reside em eliminar a cultura escolar impressa, mas em reconfigurá-la na lógica do hipertexto, incorporando a multimodalidade e a interatividade como princípios estruturantes do ensino.

No espaço digital, o texto deixa de ser objeto estático e linear para assumir a forma de entidade performática e efêmera. Ele se constitui em tempo real, na interface entre autor e leitor, e se refaz a cada navegação, a cada associação semântica instaurada. O hipertexto instaura três princípios fundamentais: a instantaneidade consumptiva da informação, destinada ao uso imediato; o inacabamento constitutivo do conteúdo, sempre aberto à ressignificação coletiva; e a leitura-arquitetônica, em que o sujeito constrói o texto navegando por fragmentos em rede (Castells, 2018; Lévy, 2010; Bakhtin, 2016).

Neste cenário, a hiperleitura transforma-se em prática criativa. A leitura linear é substituída por navegação adjacente e exploração associativa, em que o leitor mapeia constelações de sentido conforme seu repertório e interesse. A construção do conhecimento se dá em movimento, em percurso não predeterminado, exigindo do sujeito habilidades metacognitivas para filtrar, interpretar e recombina informações em contextos múltiplos (Bruner, 1974; Rojo, 2009; Kenski, 2012).

Diante disso, a escola precisa urgentemente se reestruturar como laboratório de práticas digitais imersivas. As atividades pedagógicas devem refletir a densidade semiótica do ambiente cognitivo do discente; a produção textual deve obedecer a uma lógica recursiva de criação, avaliação e reconstrução; e as ferramentas digitais devem ser incorporadas como instrumentos orgânicos do processo formativo, não como adereços, mas como extensões sensoriais da cognição (Rajagopalan, 2003; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022).

A recusa em efetuar essa transição constitui ato de resistência anacrônica e violência epistêmica. Quando o aluno, já imerso na fluidez de plataformas multimodais, encontra-se submetido a práticas fragmentadas, desconectadas de seu universo semiótico, estabelece-se um vácuo formativo que compromete a legitimidade da escola como espaço de produção de sentido. Persistir em ignorar esse deslocamento é condenar a instituição à fossilização progressiva (Soares, 2003; Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022).

Caberá, pois, às escolas assumir a tessitura de cronotopos híbridos, articulando o livro e o *link*, o texto fixo e o texto em fluxo. Esta síntese não deve ser conciliatória, mas dialética, capaz de transformar a tensão entre tradição e inovação em força propulsora de uma nova pedagogia. Uma pedagogia que não se limite a alfabetizar, mas que ensine a ler o mundo em sua complexidade intersemiótica; que forme sujeitos autorais, críticos e sensíveis à arquitetura instável da linguagem contemporânea (Bakhtin, 2016; Lévy, 2010; Rajagopalan, 2003).

Como quem abre delicadamente as cortinas de um teatro onde a cena já começou, a presença do Brasil entre Espanha e Turquia no gráfico da OCDE (2024), com mais de 30% dos jovens de 25 a 34 anos sem ensino médio completo, não é um dado irrelevante ou decorativo. Ao contrário, sua posição cartográfica transforma radicalmente o significado da análise. A omissão inicial, longe de ser um erro acidental, revela um sintoma epistemológico mais profundo: o olhar crítico que, por vezes, internaliza os apagamentos que pretende combater. É, pois, necessário reescrever a crítica

sob o signo do autoquestionamento, desvelando a complexa trama de silêncios e deslocamentos que sustenta essa ilusão de progresso (Organisation for economic co-operation and development, 2024).

À primeira vista, figurar entre países como Turquia e Espanha pode sugerir uma inserção intermediária, um avanço relativo. Contudo, tal leitura incorre num equívoco epistemológico grave: ignora as desigualdades históricas e estruturais que tornam as comparações estatísticas entre realidades tão díspares em uma armadilha analítica. No gráfico da OCDE (2024), o Brasil aparece com mais de 30% de jovens entre 25 e 34 anos sem o ensino médio completo, posicionando-se entre a Turquia, que apresenta índice ligeiramente superior, e a Espanha, cujo percentual é consideravelmente menor. Estar representado nesse ponto do gráfico não configura, portanto, conquista; trata-se, antes, da cristalização de uma estagnação travestida de progresso, uma espécie de “mobilidade sem deslocamento”, na qual a permanência adquire aparência de avanço (Organisation for economic co-operation and development, 2024).

Há, portanto, uma violência simbólica operando na leitura acrítica desses dados. A celebração de uma suposta proximidade estatística com países mais desenvolvidos ignora o abismo que nos separa deles no plano da justiça educacional. No Brasil, a realidade é marcada por múltiplas formas de exclusão: estudantes que abandonam a escola por ingressarem precocemente em ocupações informais e precárias; aqueles que são excluídos pela ausência de transporte escolar, especialmente nas zonas rurais; e ainda os que repetem pelo menos uma série, vítimas de um modelo pedagógico que naturaliza o fracasso e reproduz desigualdades em escala industrial. O gráfico, assim, não revela avanços; antes, oculta desigualdades estruturais sob o véu da quantificação agregada.

O verdadeiro escândalo, portanto, não reside na posição ocupada pelo Brasil no gráfico da OCDE, mas naquilo que tal representação invisibiliza. Enquanto o relatório celebra a redução de jovens “nem-nem” (que não estudam, nem trabalham), o Brasil opera um sistema de apartheid educacional

cuja estrutura permanece impune, e invisível, aos olhos dos indicadores agregados. Em síntese, o gráfico da OCDE se constitui como representação opaca da realidade, sobre as quais se inscreve a aparência de progresso. A leitura crítica exige, portanto, o deslocamento da ênfase estatística para a análise estrutural, racializada e territorializada da desigualdade educacional. A crítica eficaz precisa, nesse sentido: (a) exigir a desagregação dos dados por raça, gênero e região; (b) denunciar a pedagogia da conformidade, que celebra migalhas estatísticas como conquistas estruturais; e (c) reconhecer seus próprios vícios interpretativos.

Reescrever a presença do Brasil nesse gráfico é tarefa urgente, não como número isolado ou corpo estatístico, mas como sujeito coletivo em movimento, exigindo uma refundação ética da política educacional. Estar no gráfico, afinal, pode significar muitas coisas, inclusive ser exibido como cadáver na vitrine do capitalismo dependente. A crítica que se pretende emancipadora deve, pois, fazer do texto uma ferramenta de desocultamento, uma escrita que não se conforme em descrever o mundo, mas que se disponha a transformá-lo.

Nesse sentido, a presença brasileira no gráfico expressa um paradoxo revelador da crise estrutural do sistema educacional: embora a Constituição Federal de 1988 determine que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios apliquem percentuais mínimos da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, 18% no caso da União e 25% para os entes subnacionais, o volume total investido pelo país em educação tem oscilado em torno de 6% do Produto Interno Bruto nas últimas décadas. Esse índice, embora relevante, está aquém da ambição delineada na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece como horizonte o aumento progressivo do investimento público direto em educação pública, visando atingir o patamar mínimo de 7% do PIB até o quinto ano de vigência do plano e 10% ao final do decênio (Brasil, 2014).

Em contraste com a aparência de progresso sugerida pelo gráfico, os dados de desempenho do PISA (2022) revelam uma realidade excludente: a

análise dos níveis de desempenho revela um cenário de segregação epistêmica: apenas 2% dos estudantes brasileiros atingem os níveis mais altos de proficiência leitora, enquanto metade permanece abaixo do nível 2, incapaz de realizar inferências elementares ou interpretar relações lógicas mínimas em textos simples. Esta assimetria não resulta de fatalidade, mas da perpetuação de um modelo pedagógico linear, centrado na decodificação e alheio à multiplicidade semiótica que define a experiência comunicativa dos sujeitos no presente (Bruner, 1974; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009, INEP, 2023).

Os dados divulgados pelo PISA 2022 expõem uma fratura semiótica estrutural que transcende métricas de desempenho: com 410 pontos em leitura, o Brasil consolida sua permanência em patamares críticos de proficiência, situando-se 66 pontos abaixo da média dos países da OCDE. A manutenção do mesmo escore de 2018, ao lado de uma ligeira ascensão no *ranking* internacional, não constitui progresso, mas evidência de estagnação disfarçada pelo declínio global da média. A posição atual é sintomática de uma tragédia educacional sistemática que se reproduz em meio à desatenção política e à obsolescência curricular (Soares, 2003; Bourdieu, 2023; Bauman; May, 2022, INEP, 2023).

A escola brasileira, ainda pautada por práticas cartesianas de ensino da leitura, permanece insensível à mutação cognitiva engendrada pelo universo hipertextual. A leitura, hoje, exige competências arquitetônicas: navegar por fragmentos interligados, validar fontes, articular linguagens verbais, visuais e digitais em trajetórias de sentido instável e provisório. Enquanto isso, persistimos em aferir proficiência por meio de instrumentos que desconhecem a ecologia informacional contemporânea (Kenski, 2012; Lévy, 2010; Castells, 2018).

Não se trata apenas de déficit metodológico, mas de necrose curricular. A ausência de abordagens voltadas à leitura crítica de ambientes digitais, ao desenvolvimento de habilidades de hiperleitura e à valorização de gêneros emergentes constitui um tipo específico de violência simbólica. A formação docente, ainda firmada em paradigmas impressos e textuais, ignora

o caráter performático do texto digital, cuja significação depende da interação constante com o leitor (Bakhtin, 2016; Rajagopalan, 2003; Rojo, 2009).

O paradoxo é inegável: nunca a sociedade brasileira precisou tanto de leitores críticos, e nunca foi tão frágil sua formação. A juventude, imersa em plataformas digitais, habituada a *chats* efêmeros, fluxos algorítmicos e remixagens discursivas, é confrontada na escola com materiais que ignoram seus repertórios simbólicos. A desconexão entre os cronotopos escolares e os ambientes hipertextuais vividos fora do espaço institucional impede que o ato de ler se converta em prática significativa (Bruner, 1974; Lévy, 2010; Soares, 2003).

É urgente a formulação de uma pedagogia da resistência leitora, ancorada em três pilares: a revolução cronotópica, que realinhe os tempos e espaços escolares à complexidade dos fluxos digitais; a formação do leitor-arquiteto, capaz de tecer sentidos em redes de fragmentos informacionais; e a descolonização curricular, que reconheça o valor dos gêneros digitais como fontes legítimas de conhecimento e cidadania (Castells, 2018; Kenski, 2012; Bauman; May, 2022).

Sem essa reengenharia, a escola continuará a produzir sujeitos alfabetizados apenas o suficiente para decodificar manuais técnicos, mas analfabetos funcionais diante de editoriais, campanhas de desinformação e narrativas algorítmicas. Os dados do PISA (2022) não indicam apenas um problema educacional: eles expõem um colapso civilizatório em curso. Negar esse diagnóstico é persistir na formação de uma cidadania de segunda ordem: precarizada, manipulável e ausente do debate crítico sobre o mundo que habita.

Sob a perspectiva da linguística crítica, as tecnologias hipertextuais instauram uma subversão estrutural nos fundamentos da cultura letrada. Ao desmontar a lógica sequencial herdada da imprensa tipográfica, o hipertexto realiza mais do que uma mudança de suporte: ele protagoniza uma mutação ontológica nas formas de articulação do saber. O texto deixa de ser trilho linear e se transforma em rede rizomática de possibilidades interpretativas, exigindo do leitor um reposicionamento cognitivo radical, uma neuroplasticidade

semiótica que transcende os esquemas de leitura tradicionais (Lévy, 2010; Rojo, 2009; Castells, 2018).

Neste novo paradigma, a leitura não é mais decodificação passiva, mas operação intersemiótica ativa. O hipertexto promove a integração de linguagens diversas, textuais, visuais, sonoras e algorítmicas, dissolvendo o antigo abismo entre racionalidade abstrata e sensibilidade sensorial. Por meio da hibridez entre códigos, reciclagem de lógicas disciplinares e convergência entre domínios cognitivos, o conhecimento adquire uma forma corporeizada. A epistemologia digital, nesse sentido, deixa de privilegiar o *logos* desincorporado para reabilitar a dimensão sensório-afetiva do aprender (Bruner, 1974; Bakhtin, 2016; Rajagopalan, 2003).

O hipertexto inaugura uma nova ontologia textual fundada em três princípios formativos. Primeiro, seu inacabamento constitutivo: cada fragmento carrega, em potência, conexões latentes a serem ativadas pelo leitor. Segundo a plasticidade topológica do saber: a estrutura do texto remodela-se conforme as trilhas percorridas. Por fim, a emergência rizomática de sentidos: interpretações não previstas surgem da colisão entre fragmentos dispersos, configurando uma leitura criativa e imprevisível (Lévy, 2010; Kenski, 2012; Rojo, 2009).

Essa arquitetura epistêmica abala os alicerces da escola tradicional, ainda presa à linearidade como paradigma de ordenamento. O hipertexto desierarquiza saberes, reposiciona o educando como coautor e não como recipiente, dissolve o tempo único da aula e convoca o docente ao papel de curador de experiências formativas. Trata-se de um deslocamento profundo do monólogo pedagógico para a polifonia textual, em que a sala de aula se torna ecossistema de aprendizagem compartilhada (Bakhtin, 2016; Bourdieu, 2023; Bruner, 1974).

Contudo, a resistência institucional à hipertextualidade revela o apego a um modelo epistêmico em colapso. Confundir currículo com sequência paginada, fetichizar a linearidade como sinônimo de lógica e considerar os saltos associativos como distúrbio atencional são sintomas de uma pedagogia

anacrônica. Essa estrutura não apenas desatualiza o ensino, mas perpetua uma forma de violência cognitiva, ao forçar sujeitos conectados em redes a se expressarem em canais unidimensionais (Soares, 2003; Rajagopalan, 2003; Bauman; May, 2022).

A pedagogia hiperorgânica propõe não apenas uma atualização instrumental, mas uma reestruturação ontológica da educação. Implica reconverter o espaço escolar em laboratório de caosmose semiótica, formar professores como cartógrafos de trilhas discursivas e adotar avaliações que privilegiem o mapeamento de conexões construídas, e não apenas respostas únicas. A linearidade, nesse novo horizonte, é apenas uma entre as múltiplas possibilidades do percurso cognitivo (Castells, 2018; Kenski, 2012; Rojo, 2009).

Não se trata de fetichizar o hipertexto, mas de reconhecê-lo como metáfora viva do pensamento contemporâneo. A escola que insiste em moldar sujeitos para decodificar textos lineares, desconsiderando a lógica da leitura conectiva e interativa, condena-se à obsolescência. A provocação não é tecnológica: é ontológica. Formar leitores-navegadores, capazes de habitar fluxos informacionais complexos, tornou-se a tarefa civilizatória fundamental de um tempo em que o conhecimento já não se organiza em degraus, mas em redes pulsantes de significados em disputa (Lévy, 2010; Bauman; May, 2022; Bruner, 1974).

A integração efetiva de recursos midiáticos na ecologia educacional demanda maestria semiótica: compreensão profunda das gramáticas tecnológicas e sua resignificação nos cronotopos pedagógicos. Quando articuladas à intencionalidade educativa, as tecnologias hipertextuais transcendem a condição instrumental para converter-se em órgãos cognitivos estendidos, catalisando transformações qualitativas na ontogênese do saber (Rojo, 2013; Lévy, 1999; Castells, 2003). Tal dinâmica revela os potenciais neurodialógicos das tecnologias hipertextuais, apontando para a necessidade urgente de uma praxiologia transformadora na educação contemporânea.

A sedução cromática, cinética e háptica dos dispositivos digitais ativa circuitos dopaminérgicos negligenciados pelos suportes tradicionais.

Esta psicotopologia do encantamento não é mero apelo sensorial, mas pré-condição neurobiológica para engajamento sustentado em ambientes de alta complexidade informacional (Bruner, 1974; Kenski, 2012).

A conectividade global instaura microesferas públicas transnacionais em que colidem com os registros linguísticos marginalizados e línguas hegemônicas, saberes tradicionais e científicos, corpos plurais e seus modos expressivos emergentes, instaurando um campo rizomático de transculturação (Rajagopalan, 2003; Bauman; May, 2022; Soares, 1998). Sob a ótica connexionista, o erro converte-se em operador epistêmico. A lógica dos jogos educativos hipertextuais produz retroalimentação disruptiva, reconfiguração adaptativa e fortalecimento da resiliência cognitiva por meio de tentativas, fracassos e reelaboração de percursos (Bourdieu, 2023; Bakhtin, 2016).

As plataformas digitais realizam a premissa bakhtiniana da exotopia ao amplificar a consciência dialógica. A voz do outro, ao invés de ser uma ameaça à autonomia cognitiva, torna-se elemento constitutivo de processos identitários, pois a cognição emerge da escuta situada e do entrelaçamento simbólico (Bakhtin, 2016; Lévy, 1999; Rojo, 2013). No cenário do excesso informacional, o desenvolvimento da metacognição hipertextual torna-se imperativo. Selecionar, mapear e hierarquizar fluxos sógnicos configura não apenas competência técnica, mas estratégia de sobrevivência epistemológica (Castells, 2003; Kenski, 2012; Soares, 1998).

A produção de artefatos hipermediáticos transforma-se em prática de insurgência semiótica. O educando deixa de ser consumidor passivo para tornar-se autor de reescrituras culturais, desestabilizando cânones, valorizando epistemologias marginalizadas e instaurando práticas autorais críticas (Rajagopalan, 2003; Rojo, 2013; Bourdieu, 2023). Contudo, a potência transgressiva dessas tecnologias só se realiza sob condições mediadoras qualificadas. A ausência de recontextualização gera mimetismo digital; a falta de densidade dialógica esvazia a interatividade; a neuroplasticidade não guiada colapsa em sobrecarga cognitiva (Bruner, 1974; Kenski, 2012).

A emergência de uma ecologia dos multiletramentos requer dispositivos como ferramentas de transdução simbólica: instauradores de corporeidade cognitiva, promotores de desierarquização epistêmica e fomentadores de participação crítica nos fluxos comunicacionais contemporâneos (Soares, 1998; Bauman; May, 2022; Rojo, 2013). Ao reivindicar o hipertexto como metáfora epistemológica do século XXI, propõe-se não apenas uma revisão curricular, mas uma reinvenção antropológica da escolarização. Trata-se de formar hiperleitores, sujeitos capazes de mapear o caos informacional, construir redes significantes e posicionar-se criticamente no cenário digital. Ignorar essa urgência equivale a perpetuar a formação de analfabetos funcionais de terceira geração: decodificadores de palavras incapazes de habitar criticamente os labirintos da contemporaneidade.

A integração das tecnologias hipertextuais no ecossistema educativo transcende a esfera metodológica: configura imperativo ético-epistêmico para a formação de sujeitos capazes de navegar a torrente sígnica do século XXI. Negar esta verdade é condenar gerações ao analfabetismo de terceira ordem, a incapacidade de decifrar códigos multidimensionais que regem a pós-modernidade (Rojo, 2013; Lévy, 1999).

Vivemos o paradoxo da saturância infocomunicacional: jamais a humanidade deteve tantos instrumentos de produção e disseminação do saber, enquanto testemunhamos uma iliteracia paradoxal, marcada pela expansão tecnológica acompanhada do empobrecimento das competências hermenêuticas, uma desconexão entre hiperacesso e hipocompreensão, bem como uma conectividade alienada que transforma redes hipertextuais em veículos de reprodução acrítica (Castells, 2003; Soares, 1998). Persistir em modelos paleoeducativos constitui crime de lesa-humanidade cognitiva. A didatocracia sequencial fossiliza o conhecimento, o fetichismo do suporte promove trocas cosméticas e a autópsia do erro suprime a potência criadora da dissonância. Tais práticas, ancoradas na lógica da repetição e no silenciamento da divergência, revelam uma necrose metodológica estrutural (Bruner, 1974; Bourdieu, 2023).

A superação deste quadro exige uma reengenharia do ethos educacional. A transição da pedagogia necrófila do século XX para uma ecologia generativa no século XXI passa pela cocriação rizomática de saberes, hiperalfabetização crítica, valorização do erro como propulsor cognitivo, fluidez transdisciplinar e avaliação centrada em cartografias processuais (Rajagopalan, 2003; Kenski, 2012).

A constituição de coletivos inteligentes demanda sinergia entre docentes-cartógrafos, discentes-prossumidores e comunidades-rizoma, sujeitos coautores do conhecimento em fluxo. Como assinalam Bauman; May (2022), a inteligência coletiva brota do confronto criativo com as contradições e da partilha ativa das vozes dissonantes. O princípio da insatisfação produtiva torna-se catalisador da mudança: impõe-se uma autoavaliação obsessiva das lacunas pedagógicas, a reinvenção contínua das metodologias e a institucionalização da vulnerabilidade criativa como atitude fundante da práxis docente (Bakhtin, 2016; Rojo, 2013).

A escola brasileira encontra-se no limiar entre o museu das pedagogias falecidas e o laboratório das antropologias por vir. Integrar as tecnologias hipertextuais significa fundar uma nova ontologia do ato educativo: transformar a sala de aula em um espaço de experiência liminar, onde se ensaia a linguagem do futuro. Recusar essa refundação é naturalizar a exclusão semiótica e perpetuar a emergência civilizatória já atestada pelos indicadores internacionais (INEP, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por finalidade perscrutar, nas dobras do século XXI, as implicações epistemológicas e pedagógicas da hipertextualidade na formação leitora, evidenciando as tensões irreduzíveis entre a fluidez rizomática dos saberes digitais, a rigidez ainda dominante dos modelos escolares cartesianos e a emergência de práticas leitoras performáticas, simultâneas, associativas e corporeizadas. Trata-se de uma investigação

ancorada na premissa de que a leitura, hoje, não se limita à decodificação de signos alfabéticos, mas configura-se como uma travessia interpretativa em um ecossistema saturado de imagens, sons, hiperlinks e afetos. Nesse contexto, o leitor contemporâneo já não percorre trilhas lineares; em vez disso, ergue percursos em movimento, cartografando sentidos em territórios fragmentados e mutáveis.

A análise revelou três achados centrais. Em primeiro lugar, observa-se que a escola, ao deslegitimar os repertórios simbólicos oriundos das redes digitais, opera um verdadeiro epistemicídio, uma vez que narrativas criadas em ambientes como fóruns, jogos, memes ou plataformas colaborativas são marginalizadas como “não letradas”, ainda que mobilizem competências complexas de leitura, autoria e recontextualização. Em segundo lugar, compreende-se que o hipertexto não é um recurso funcional, mas uma ontologia da leitura em rede, que exige arqueologia semântica, cartografia cognitiva e sensibilidade interpretativa diante das camadas invisíveis de cada enunciado. Por fim, constata-se que os dados estatísticos usualmente utilizados para avaliar a alfabetização, como os gráficos internacionais sobre desempenho, mascaram um *apartheid* formativo, no qual acesso, raça, território e classe moldam silenciosamente o direito à leitura crítica.

Essas constatações produzem implicações de ordem teórica e política. A hipertextualidade dissolve a noção de autoria isolada e instaura práticas de inteligência cooperativa, em que o sentido não emana de uma fonte única, mas emerge da colisão de vozes em movimento. A leitura deixa de ser recepção linear para tornar-se arquitetura de navegação, prática estética e ato de insurgência cognitiva. Nesse novo paradigma, a escola precisa ser redesenhada como espaço de caosmose semiótica, entendido como ambiente de experimentação com linguagens híbridas, algoritmos e grafias multimodais, em que a escola atua não como transmissora de conteúdos, mas como curadora de percursos cognitivos, alguém que conduz pelo turbilhão sem tentar contê-lo.

Ainda assim, o presente estudo carrega limitações próprias de sua natureza bibliográfica e documental. Por não lançar mão de observações etnográficas em campo, não captura as micro-resistências criativas que, certamente, ocorrem em escolas periféricas, muitas vezes desconectadas digitalmente, mas conectadas simbolicamente com outras formas de saber. Tampouco alcança as estratégias espontâneas com que educadores e educandos ressignificam o ato de ler em contextos adversos, o que aponta a necessidade de investigações futuras que incorporem metodologias mais imersivas.

Em termos de fechamento reflexivo, impõe-se reconhecer que a escola, ao insistir em aprisionar o movimento em fórmulas fixas, produz analfabetismos de terceira ordem, ou seja, sujeitos capazes de decifrar fonemas, mas incapazes de interpretar os signos do mundo. O impasse formativo do presente não reside em instalar cabos de fibra ótica nas salas de aula, mas em construir conexões éticas entre linguagem e existência, entre verbo e mundo. O domínio da palavra, por si só, não emancipa; apenas quando compartilhada em redes de solidariedade epistêmica, ela liberta.

A hipertextualidade, nesse contexto, não deve ser compreendida como técnica neutra, mas como ato político radical, que exige reencantar a leitura como cerimônia de humanização coletiva. Negá-la é perpetuar o mais perverso dos analfabetismos, aquele que impede o sujeito de reconhecer que todo saber é teia, todo texto é travessia e todo conhecimento é obra inacabada que só ganha sentido na partilha. A tarefa crítica do nosso tempo é, portanto, formar leitores arquitetos, não consumidores de percursos, mas construtores de labirintos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z.; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRUNER, J. **O processo da educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1974.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 6. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance 2024: OECD indicators**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html. Acesso em: 15 jun. 2025.

PINHEIRO, Petrilson Alan. WEB 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital. *Revista Confluência*, [S.l.], n. 37-38, 2009. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/685/452>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Hýle e noûs: notas sobre o impacto dos hábitos linguísticos no pensamento

Hýle and noûs: notes on the impact of linguistic habits on thought

Daniel Perico Graciano*

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre o impacto da linguagem nos modos como as sociedades organizam suas ideias e seus pensamentos. Para tal realizou-se uma revisão de algumas das correntes teóricas segundo as quais a língua materna influencia o modo como pensamos ou sentimos o mundo, tal como de correntes que defendem que as maneiras como pensamos e sentimos o mundo é que determinam o funcionamento da linguagem. As análises indicam que apesar do descrédito decorrente do fracasso da tese do relativismo linguístico, há, em certa medida, uma pressuposição recíproca, na qual ambas vias de determinação se mostram igualmente válidas. Afinal, cada língua tem seus próprios aspectos obrigatórios, de modo que seus respectivos falantes são forçados a frequentar determinados pensamentos em detrimento de outros ao enunciar, até que tais pensamentos se cristalizam como hábitos no interior daquela comunidade linguística específica, tornando-se significativamente mais recorrentes que os não-obrigatórios.

Palavras-chave: Linguagem; pensamento; hýle; noûs; ousía.

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the impact of language on the ways societies organize their ideas and thoughts. To this end, a review was conducted of some theoretical

Recebido em 8 de maio de 2025.

Aceito em 30 de agosto de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1481>

* Universidade Federal de São Carlos, danip.graciano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5269-0213>

currents according to which the mother tongue influences how we think or feel the world, as well as currents that argue that the ways we think and feel the world determine the functioning of language. The analyses indicate that despite the discredit arising from the failure of the linguistic relativism thesis, there is, to a certain extent, a reciprocal presupposition, in which both directions of determination prove equally valid. After all, each language has its own obligatory aspects, so that its respective speakers are forced to frequent certain thoughts to the detriment of others when enunciating, until such thoughts crystallize as habits within that specific linguistic community, becoming significantly more recurrent than the non-obligatory ones.

Keywords: Language; thought; hýle; noûs; ousía.

1. Problema

Em um antigo texto, publicado em 1958, Benveniste expõe a seguinte proposição: “por mais abstratas ou particulares que sejam as operações do pensamento, recebem expressão na língua” (Benveniste, 2005, p. 68). Desse modo, o pensamento e a fala se distinguiriam entre si, uma vez que afirmações como essa pressupõem que a fala funcione como um meio de expressar aquilo que pensamos. No entanto, o próprio linguista de Alepo demonstra o sutil equívoco que acompanha a ideia, e que reside justamente no fato de que “esse conteúdo [o pensamento] recebe forma quando é enunciado, e somente assim” - de modo que - “recebe forma da língua e na língua, que é o molde de toda expressão possível; não pode dissociar-se dela e não pode transcendê-la” (Benveniste, 2005, p. 69). O termo “molde” parece - pelo menos em um primeiro momento - bastante adequado. Wittgenstein, por sua vez, defende que a linguagem delimita também o modo de realização do pensamento: “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (Wittgenstein, 2001, § 5.6). O filósofo austríaco acreditava que a maior parte das proposições da história da filosofia era um conjunto de contrassensos linguísticos, na medida em que derivavam de mal-entendidos. A linguagem é o limite do pensamento. Isso significa que, ao contrário de Benveniste, Wittgenstein distinguiu linguagem de pensamento.

Além disso, Wittgenstein também distingue pensamento de linguagem ao defender que a forma lógica de uma proposição não necessariamente corresponde à sua suposta forma real. Instaure-se a separação no corte cirúrgico que cinde a estrutura gramatical da linguagem natural da lógica real do pensamento, no ponto em que se declara que a primeira não daria conta de estruturar de modo adequado o segundo. Se a linguagem é a “vestimenta” do pensamento, somos induzidos a dedicar toda nossa atenção a ela em detrimento daquilo que é vestido. Em Wittgenstein, a linguagem só pode dizer os fatos do mundo que são afigurados pelo pensamento.

O “pensamento”, aquilo que é revestido “pela” linguagem - o famigerado “espírito” - desempenha permanentemente o papel do protagonista na comédia da metafísica. Trata-se de uma especificidade de um fato linguístico, à qual os olhares dos filósofos raramente são sensíveis. Cada vez mais e com mais intensidade, o conceito se agiganta na totalidade do pensamento, ao passo que a forma da realização minguia. A remessa do signo ao referente, esse arconte, essa deidade, se reflete, ou ainda transborda, na remessa do significante ao significado: o significante remete ao significado e o significado remete a uma ideia transcendente, algo que se encontra do lado de “fora” do jogo da inscrição empírica.

Mesmo à pretensa imanência do signo saussureano, o positivismo que a sustenta garante a presença constante de uma hierarquia que se disfarça de unidade a partir do recalçamento dos termos inferiores (inferiores porque assim forjados) no conjunto das oposições, consumidos pela totalidade. A obra de Jacques Derrida, por exemplo, foi capaz de mostrar como a escritura foi considerada inferior quando oposta à fala, concebida como representação da representação, concepção hierárquica cujas raízes podemos encontrar no Fedro de Platão (Derrida, 2019).

A hierarquia do pensamento sobre a linguagem é determinada pela ideia de presença. O pensamento é sempre o que há de mais presente a si mesmo, isto é, a verdade, à medida em que ao ser separado da linguagem é imediatamente substituído por sua forma entificada. Ou seja, o pensamento

em sua relação com a linguagem - esta última seu Ser - é ontificado, resumindo-se a uma parte suprema de uma polarização mecanicista. Em Saussure (2012), temos um exemplo de como a escritura tem sua presença separada de si mesma para ser signo de um signo. A metafísica clássica o justifica: enquanto a phoné ocupa um grau de distância da “verdade” do Ser, a escritura ocupa dois. O significado é significado de um “estado de alma” (pensamento), o significante é significante de um significado, a escritura é - por fim - significante de um significante. Nessa dispersão global, quanto mais formal é a inscrição empírica, mais distante estará da presença, enquanto o significado, “imaterial” e “puro”, permanece com a face voltada para Deus. Também na tradição linguística, o ideal prevalece sobre o material. Esse tipo de submissão atualiza a submissão platônica do corpo à alma, do sensível ao inteligível.

Há um interessante paradoxo: sempre que se afirma a hegemonia do pensamento sobre sua inscrição material, utiliza-se a própria inscrição material. No Fedro, Sócrates fala de uma linguagem da alma, superior à materialidade linguística: a metafísica não é capaz de abandonar o modelo da inscrição material do signo para pensar “para além” do signo (Platão, 2016). Aristóteles chama de poietikós o princípio causal que não se liga ao corpo, que “não tem mistura, é impassível” (2012, III, 5). O “espírito” que conduz a ideia, o intelecto (noetá), é o acesso à verdade (2012, III, 3, 5-8). O eîdos, por outro lado, é o aspecto, a aparência. Aristóteles o chama também de morphé (ou phoné), termo convencionalmente traduzido por “forma”, de modo que aquilo que sentimos, é a causa da hýle (matéria formada) (2009, II, 1; IV, 3), “chama-se causa, num primeiro momento, a matéria imanente de que a coisa é feita” (2024, D, 2). Aísthesis é o termo usado na metafísica clássica para remeter ao sensível relacionado à morphé e à phoné. Na Metafísica (2024, A, 1), Aristóteles dirá que a aísthesis, como um sentido material decorrente da forma é comum a todos os animais, ao passo que a razão (lógos) é um privilégio humano.

Cabe aqui uma questão: ainda que admitíssemos a cisão entre linguagem e pensamento, seria - de acordo com a concepção metafísica que domina não apenas a filosofia como também nossa ciência - o lógos quem ganha uma inscrição material na linguagem ou seria a linguagem quem ganha uma lógica?

2. Eliminando o télos

Se, “no início era o lógos”, a ana-logia, isto é, a dupla redação de a sobre b, é a eliminação do télos pela arkhé. A finalidade (télos) da linguagem é a auto-realização do pensamento que encontra-se consigo mesmo in praesentia. O fim do télos é o fim do fim - “acabar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura” - dirá o poeta (Campos, 2009, s/d).

No entanto, o signo se encontra na fronteira, ele está ao mesmo tempo “dentro” e “fora” da inscrição empírica. Por um lado, a face do significado situa-se avessa à imanência da materialidade. Por outro lado, a face significante é ofuscada na própria inscrição à medida que as coisas mesmas são signos em sua evocação empírica. Com o pensamento não é diferente: sempre que tentamos agarrar algo, seja uma ideia, uma equação ou uma garrafa, agarramos um signo.

À linguagem a tradição ocidental legou um lugar exterior, a representação do pensamento, que, por sua vez, é a conjunção do Ser com seu ente (condição que transforma em substantivo aquilo que já foi verbo), de modo que a linguagem se distancia da presença absoluta que constituiria esse mesmo pensamento. Por isso, no Wittgenstein do *Tractatus*, a linguagem corrompe o lógos, ela é “um traje que disfarça o pensamento, de tal modo que não se pode inferir, da forma exterior do traje, a forma do pensamento trajado” (Wittgenstein, 2001, § 4.002).

O pensamento de Wittgenstein em relação à linguagem deixa transparecer uma episteme idealista. No idealismo alemão defendia-se, acima de tudo, que a ideia é o princípio da realidade, sem ela, o acesso à verdade

estaria restrito. Em Hegel, por exemplo, a razão não se resume a um modo de pensar ou de representar a realidade, mas é, ela mesma, o fundamento do real. Com base na dialética (cuja vulgarização rege ainda hoje as ciências humanas por meio de uma série de mal-entendidos) podemos seguir o seguinte percurso: um enunciado pode ser entendido, de um ponto de vista metafísico, como uma perspectiva da consciência de um sujeito que enuncia; ao passo que, desse mesmo ponto de vista idealista, a verdade seria essa perspectiva conhecida por si mesma. Nesse ínterim, os signos figuram na consciência, que, a partir deles, apreende algo. Assim, o enunciado se torna uma parte da verdade do “espírito”, que se acerca do objeto pensado. É parte porque aos poucos surgiriam referentes mundanos que questionariam o ponto de vista do sujeito que enuncia. Vale notar: não necessariamente o ponto de vista é falso, mas é apenas uma parte do saber, ou da verdade sobre o objeto que se faz acessível. O saber absoluto seria, nessa episteme idealista, uma conjunção entre o enunciado e a verdade do pensamento (i.e., a conjunção do pensamento consigo mesmo). Nesse caso, dois meios conduziriam a essa conjunção: a percepção abstrata de sua estrutura e a estrutura concretizada para a consciência.

Esse tipo de idealismo demanda uma espécie de transição do pensamento para uma consciência de si mesmo. Se o signo determina a emergência do pensamento, limitando-o à sua estrutura gramatical, a linguagem é, para Wittgenstein, o critério de determinação da razão, uma vez que julga o pensamento como uma substância disforme. Desse modo, até sua proposição de um sistema fundamental adequado à lógica, não havia possibilidades de contraposição à limitação imposta ao pensamento pela linguagem natural: “a forma lógica” é, para o pensador austríaco, “a forma da realidade” (Wittgenstein, 2001, § 2.18, 2.2). No entanto, a tirania da linguagem ordinária terminaria, dado que, diante da arbitrariedade do signo linguístico, “deve haver algo de idêntico entre a figuração e o afigurado, a fim de que possa ser, de modo geral, um a figuração do outro” (Wittgenstein, 2001, § 2.161).

Por outro lado, sem a linguagem natural não pode haver a verdade da linguagem lógica, que dela nasce. No entanto, para o idealismo logocêntrico, o reconhecimento da verdade da linguagem não é uma opção, uma vez que a hegemonia do pensamento é unilateral. Começa aí a luta dialética: “enquanto agir do outro, cada um tende, pois à morte do outro. Mas aí está presente o segundo agir, o agir por meio de si mesmo, pois aquele agir do outro inclui arriscar a própria vida” (Hegel, 2003, p. 145). Se o lógos venceu e dominou a matéria linguística, ela se torna também dependente do funcionamento desta. A matéria que, por sua parte, é, por um lado, dependente do lógos por ter perdido a luta, também é relativamente independente, já que sustenta a relação sem a qual o lógos não pode se realizar: «Sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar» (Wittgenstein, 1909, § 7).

Substituir a linguagem natural pela linguagem formal da lógica é um modo de conceber o conteúdo como uma essência metafísica (ousía), no sentido de que a ousía - substantivo feminino que deriva do verbo oúsa (“ser” no particípio presente de eînai) - é uma condição atemporal, eterna, fixa, imutável. Essa ousía platônica não se constitui no âmbito do sensível (aísthesis) (Platão, 2016, 237c). A ousía se mantém, ao passo que a phoné - efêmera e mundana - pode mudar. Em relação à forma como se diz (hýle), por outro lado, o autor do *Tractatus* não apenas defende que é potencialmente mutável como deve sê-lo no contexto da descrição do lógos. Afinal, a linguagem natural foi criada - para Wittgenstein - “segundo fins inteiramente diferentes de tornar reconhecível a forma lógica” (2001, § 4.002), daí decorre a busca por “tornar claros e delimitar precisamente os pensamentos, antes como que turvos e indistintos” (2001, § 4.112).

Benveniste, por sua parte, é categórico em afirmar que “a forma linguística é, pois, não apenas condição de transmissibilidade mas primeiro condição de realização do pensamento”, dado que “não capturamos o pensamento a não ser já adequado aos quadros da língua” (Benveniste, 2005, p. 69). O que pode parecer evidente em um primeiro momento aponta para uma importante contradição no logicismo wittgensteineano: se a linguagem

natural delimita a atividade lógica a ponto de ser concebida “como um traje que disfarça o pensamento” (Wittgenstein, 2001, § 4.002), como seria possível buscar uma forma lógica, adequada para a descrição do pensamento fora do domínio do mal-entendido arquetípico, que afeta o pensamento antes mesmo que este emerja? A própria linguagem lógico-formal pode esclarecer esse mal-entendido.

Sejam:

LN: Linguagem Natural

FL: Forma Lógica do Pensamento

D(x): A linguagem natural disfarça/obscurece x.

B(x): A linguagem natural é a base para buscar/tornar claro x.

A afirmação de Wittgenstein de que a linguagem natural disfarça a forma lógica pode ser representada como:

D (FL, LN)

A busca de Wittgenstein em tornar claro o pensamento por meio da forma lógica pode ser expressa como:

B (FL, LN)

A contradição emerge porque, se a linguagem natural (LN) inerentemente disfarça (D) a forma lógica (FL), torna-se problemático como ela pode simultaneamente servir de base (B) para tornar essa mesma forma lógica clara e precisa. De modo que essa implicação contraditória: se a linguagem natural simultaneamente disfarça e é a base para a emergência da forma lógica, logo, não existe uma descrição precisa dessa forma lógica, uma vez que o próprio instrumento de descrição (a linguagem natural) é considerado inadequado para expressar a estrutura lógica subjacente.

O argumento de Benveniste reforça essa contradição, já que o pensamento em si já é moldado pela linguagem. Se “não capturamos o pensamento a não ser já adequado aos quadros da língua”, a busca por uma

forma lógica fora dessa influência linguística parece ainda mais improvável. Dado que o pensamento (P) é moldado pela linguagem natural (LN). Isto é, se o pensamento é inerentemente moldado pela linguagem natural, então a busca por uma forma lógica pura e independente dessa linguagem se torna inviável.

A contradição se evidencia na tentativa de a partir de um sistema (LN) considerado intrinsecamente inadequado (D) revelar ou construir outro sistema (FL) que se supõe estar obscurecido por ele (B), em especial quando o próprio objeto de estudo (P) já está condicionado pelo primeiro sistema (M).

Portanto, seríamos facilmente tentados a afirmar que não há outra possibilidade que não considerar a pressuposição recíproca entre lógos e hýle. Ou seja, que tanto o lógos ganha forma na linguagem como a linguagem ganha lógica no pensamento. No entanto, há impressão uma de equivalência simétrica “entre um pensamento que não se pode materializar a não ser na língua e uma língua que não tem outra função a não ser significar” (Benveniste, 2005, p. 69), é apenas ilusória.

Para não reduzirmos o problema a uma simplicidade que se deixa influenciar por aquilo que se apresenta em um primeiro momento como o mais evidente, convém introduzir mais uma questão: haverá algo no pensamento que o sistema linguístico não pode capturar?

3. A assimetria

Saussure diz em seu Cours que “psicologicamente, abstração feita por meio de palavras, nosso pensamento não passa de uma massa amorfa e indistinta”, e reforça: “o pensamento é como uma nebulosa em que nada está necessariamente delimitado. Não existem ideias preestabelecidas, e nada disso é distinto antes do aparecimento da linguagem” (2012, p. 158). No entanto, de acordo com o linguista genebrino, o conceito é psíquico, ao passo que a onda sonora é física, a fonação e a audição são fisiológicas e, por fim, a imagem acústica também deve ser classificada como psíquica, na medida em

que a imaginamos, isto é, a formamos na mente antes de dizê-la e até mesmo de ouvi-la.

Não há meios de negar que existem mecanismos fisiológicos que resultam em uma categoria psíquica independente da linguagem. No entanto, sem a interferência linguística podemos chamá-los de “pensamentos”? *Psykhé*, princípio “espiritual” e “vital” que anima o corpo. No fragmento 45, é a ele que Heráclito atribui o *lógos*. Aristóteles define a *psykhé* como “aquilo pelo que vivemos, percebemos e pensamos” (2012, II, 23, 414b). Para o antigo estagirita a *psykhé* é tripartite: uma alma vegetal, que o homem também compartilha com os animais e as plantas; uma alma motora, da qual só dispõem os animais; e uma alma racional - que nos é exclusiva - “o lugar das ideias” (2012, III, 4). Até que ponto esse conceito pode ser analisado como um “ancestral” do conceito de pensamento?

Talvez o termo *noûs* também seja adequado a essa categoria psíquica. Dois sentidos foram atribuídos a ele ao longo da história: o de “espírito” (enquanto substância) e o de “inteligência” (enquanto faculdade intelectual). O radical “no” denota “pensamento” no dialeto jônico. Esse mesmo radical está presente em diversos termos clássicos: “noeîn”, “noésis”, “noéma”, “diánoia”, “énnoia”, “epínoia” - todos esses substantivos costumam ser traduzidos como “pensamento”, apesar de evidentemente terem entre si apenas um vínculo relativo de sinonímia. O espírito do homem, enquanto essência (*ousía*), é imortal porque participa do *noûs* absoluto (Aristóteles, 2012, IV, 4, 10).

A percepção e o ato da linguagem entre o real e o ideal, funciona de modo que o real deriva de uma percepção da relação entre *hilético* e *noético* (*hýle* x *noûs*) e o ideal da percepção *noemática* (*noéma*). A unidade real está para a percepção e ação da materialidade linguística assim como o ideal está para a variação dos significados. A *ousía*, por sua vez, é produto da relação entre o *noético* e o *noemático*. Se o *noéma* é o objeto pensado, a *noésis* é o ato de pensar esse objeto, de modo que a codificação do que aparece (*noéma*) e o ato da consciência que o apreende (*noésis*) des-vela a *ousía*. Isto é, a estrutura que se evidencia na investigação de como o significado se apresenta

à consciência e como a consciência o concebe. A relação entre hýle e noûs é a própria constituição da experiência. O noûs não opera no vazio, mas se dirige a algo, e esse «algo» em sua forma mais primária é a hýle. O noûs “anima” a hýle, por assim dizer. O real emergente do choque entre a hýle e o noûs, resulta na constituição do nóema. A coerência desse nóema fundamenta a experiência do mundo como algo real. O ideal da percepção noemática, embora inatingível em sua totalidade, é o que orienta a busca pelo sentido.

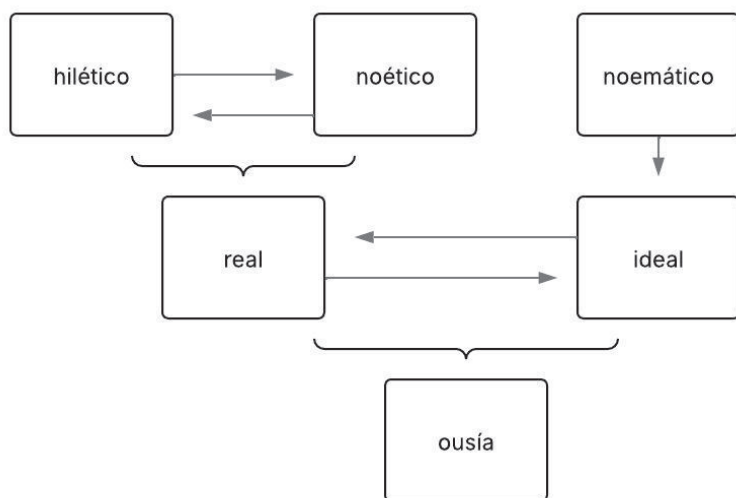


Figura 1. Diagrama da relação real/ideal na produção de sentido

Vejamos um exemplo. Em certa altura da *Iliáda*, Homero usa o adjetivo chlôros (verde) para qualificar o mel. Para um falante de português do século XXI, esse tipo de associação tende a causar estranhamento¹. No

1 Rejeito aqui a hipótese da cegueira de Homero com base nos estudos de Gladstone (2010), que argumentam a favor de uma concepção não-anacrônica dos conceitos a partir da tese de que os sentidos atribuídos às cores mudam com o tempo. Além disso, os

entanto, a palavra chlôros deriva de uma raiz etimológica cujo sentido é algo como “relva fresca”, o que atenua consideravelmente o estranhamento. Nesse caso, a escolha do adjetivo (hýle) se contrasta com o objeto, gerando um efeito de estranhamento (noûs). Esse choque entre hýle e noûs revela a ousía, isto é, a “essência” do significado. Ou seja, o conceito de verde (chlôros) não está contido a priori no conceito de mel, trata-se, portanto, de uma relação sintética (não-redundante), que justamente por ser sintética estimula a busca pela ousía, por uma estruturação coerente da noemata.

A competência humana de estruturar a noemata de modo coerente e de buscar sentidos no mundo, que se nos apresenta sempre sob a égide dos signos, apoia-se inegavelmente também em um substrato biológico, que pode nos dizer algo sobre o papel do cérebro na relação entre linguagem e pensamento. Afinal, “diferentes culturas certamente não têm a liberdade de dividir o mundo por capricho, pois estão vinculadas às restrições estabelecidas pela natureza [...] do cérebro humano” (Deutscher, 2023, p. 138).

O conjunto de funções cerebrais chamado de processo de lateralização, é uma condição - filogenética e ontogenética - para o desenvolvimento da linguagem. A aquisição da linguagem começa com o início do processo de lateralização, por volta dos dois anos de idade, e se completa quando esse processo termina, entre os cinco anos e a puberdade. Dificilmente a aquisição

estudos de antigos poemas védicos hindus realizados por Lazarus Geiger (2018) mostram estranhas atribuições das cores aos objetos, tais como vemos em Homero. Por exemplo, tanto os antigos poemas gregos, quanto seus contemporâneos indianos e também os hebreus que escreveram o Antigo Testamento, ignoraram totalmente a cor azul (aliás, não existem palavras equivalentes à “azul” no grego do período homérico e tampouco no hebraico antigo), apesar de descreverem abundantemente o céu e o mar. Além disso, outras coincidências que chamam a atenção em todas as três culturas são as descrições de cavalos vermelhos, mar cor de vinho e rostos verdes de medo. Geiger chega a realizar uma análise comparativa que demonstra que boa parte das palavras que designam A cor azul nas línguas europeias modernas derivam de palavras que designam “verde”, que, por sua vez, derivam de palavras que designam “preto”, de modo que até um período relativamente recente, o azul não era reconhecido por si mesmo como um conceito. Ainda hoje chamamos, por exemplo, de “vinho branco” um vinho de cor amarela.

da linguagem ocorrerá após esse processo, pelo menos não em sua totalidade. Com isso, sabemos que, principalmente no que concerne à construção e à interpretação de estruturas gramaticais complexas, o lado esquerdo do cérebro, no qual ocorre a lateralização, é responsável pelo desenvolvimento da competência linguística na grande maioria das pessoas (na totalidade dos destros e na maior parte dos canhotos). Por outro lado, se o hemisfério esquerdo opera a cognição (o pensamento analítico e o pensamento associativo), o hemisfério direito é altamente apto para o processamento das categorias fisiológicas e físicas da linguagem.

Fenômeno social ou fenômeno individual que ocorre em uma das circunvoluções frontais do hemisfério esquerdo? Tomemos como exemplo uma “anomalia”. A afasia é uma condição clínica que depõe a favor de uma relativa independência do pensamento em relação à linguagem. O afásico não enfrenta problemas na materialidade linguística formal, mas em classificar os objetos em jogo no contexto da fala (Goldstein, 1988). Do mesmo modo, há um evidente prejuízo na linguagem categorial, relativa à concepção do signo como uma entidade arbitrária, capaz de prever situações hipotéticas e fictícias; no entanto, não há qualquer prejuízo na linguagem concreta, que responde aos contextos efetivos. Imaginemos um afásico que foi, de algum modo, impelido a não pronunciar seu nome, mas que no caso de uma pressão extrema responda: “estou proibido de dizer que meu nome é João”. Esse exemplo ilustra, de modo exagerado, o prejuízo categorial que provoca um retorno constante à linguagem concreta. Isso ocorre porque, ao contrário de um sujeito neurotípico, apto a identificar o objeto concreto como parte representante da categoria, o afásico se guia predominantemente pela empiria, agindo de acordo com a conveniência concreta remetida pela experiência. Para Goldstein (1988), a perda da linguagem categorial implica ou é, ela mesma, uma mudança da percepção do sujeito em relação ao todo que o cerca. Se “a linguagem é a expressão dos laços que nos unem ao outro e a nós mesmos” (Goldstein, 1988, p. 133), o pensamento sem a linguagem categorial é a perda da coesão social.

Para Goldstein, o problema não é reduzir a linguagem a uma expressão do pensamento, mas é a introdução do pensamento na linguagem. O sucesso dessa introdução representa o estabelecimento da coesão entre o subjetivo e o objetivo, entre o concreto e o categórico, entre o “eu” e o “outro”.

Essa ideia encontra suas raízes no século dos estudos comparatistas, contexto em que linguagem e biologia andaram de mãos dadas pela primeira vez, a partir da forte inspiração darwinista que impulsionava as ideias linguísticas oitocentistas. Nesse contexto, Humboldt (1963) chamou de *innere Sprachform*, a conjunção entre essa “nebulosa” do pensamento “puro” e a linguagem. Para o linguista alemão, trata-se do conjunto de mecanismos neurais que opera no momento em que se fala ou se codifica um estímulo linguístico recebido. Humboldt defende que a palavra não é indício de um pensamento, mas antes, um princípio linguístico. Exemplo disso, é o fato de que uma criança na fase inicial do desenvolvimento da lateralização faz uso de algumas palavras mesmo sem ter ciência de seu significado. Trata-se de uma linguagem que não alcança a autossuficiência. Consideremos ainda, a título de ilustração, o fenômeno da repetição: um enunciado repetido em um contexto diverso - como um ditado popular ou uma máxima - não é a reprodução mecânica de uma série de fonemas, mas um processo que tem início na codificação, passa pela compreensão e, finalmente, por uma reprodução adaptada ao contexto imediato. Essa “prenhez” de significação propiciada pelo *innere Sprachform* é o que indica “a que ponto o pensamento atravessa os signos para chegar à significação, [e] a que ponto a linguagem mascara o pensamento” (Merleau-Ponty, 1990, p. 73).

Desse ponto de vista, a linguagem não é, como defendia Wittgenstein, um trage para o pensamento; mas um modo de estabelecer um mecanismo evolutivo necessário para a vida em comunidade.

O determinismo linguístico de Humboldt exerceu uma evidente influência na hipótese determinista mais difundida do século passado. A hipótese Sapir-Whorf defende que o pensamento é determinado pelo sistema linguístico que predomina como meio de expressão nas sociedades nas quais

vivemos, afinal, não há outro meio de experimentar e pensar o mundo a não ser por meio das categorias codificadas pela linguagem. Além disso, a hipótese prevê tais categorias são sistemas exclusivos de cada arranjo social, incomparáveis com sistemas vigentes em outras sociedades (Whorf, 1956).

Essa hipótese é pouco creditada atualmente, no entanto, tanto a linguística quanto a psicologia ainda se valem de alguns pressupostos que dela derivam.

A não isomorfia do léxico indica, por exemplo, que existem conceitos que serão mais facilmente codificados em algumas línguas que em outras. São bastante recorrentes, como ilustrações disso, o fato de os esquimós dispõem de um número significativo de palavras para “neve” e que algumas comunidades aborígenes australianas usam uma variedade de termos para “areia”, de acordo com as necessidades cotidianas dessas sociedades.

Cabe notar que não se trata simplesmente de uma variedade de lexemas que correspondem a uma mesma palavra, mas de diferentes possibilidades de expressar um fenômeno que interessa particularmente a um dado grupo. De modo que é a potencialidade de codificação que determinará a existência desses termos. Uma experiência conduzida por Dixon (1980), mostrou, por exemplo, que falantes de línguas aborígenes australianas que não têm numerais superiores a quatro enfrentam sérias dificuldades para lidar com quantidades. No entanto, quando esses falantes aprendem o inglês essa dificuldade é suficientemente atenuada.

Não menos interessante é o argumento oferecido por Berlin e Kay (1969), que mostra que os falantes de línguas que dispõem de menos nomes para cores, têm limitações consideráveis para distinguir mudanças de tons em um espectro amplo apresentado sob a forma de um degradê. Um fato interessante, comprovado pelo experimento em questão, mostra que em todas as línguas testadas que dispõem de três nomes para cores, essas cores sempre são preto, vermelho e branco. Nas línguas com seis nomes, as cores serão: preto e branco, vermelho, amarelo, verde e azul. O marrom é sempre a sétima

cor, ao passo que a oitava é rosa, seguida por roxo, laranja e cinza². Cabe notar que além de indicar a existência de um relativismo linguístico, o experimento também indica a existência de universais.

É importante ressaltar que, Clark e Clark, psicolinguistas que discutiram a hipótese de Berlin-Kay, mostraram que a maior parte dos lexemas que indicam a determinação linguística não costuma denotar tipos naturais e, ainda assim, aqueles que fazem, apenas o fazem com apoio de tipos culturais (Clark; Clark, 1969). Isto é, os lexemas que denominam, por exemplo, categorias biológicas, como espécies e gêneros de animais e plantas, são tidas como irrelevantes no léxico, exceto quando esses lexemas são reconhecidos em um âmbito cultural.

O problema da determinação cultural na categorização dos estados de coisas, conforme apontado por Clark e Clark, apresenta ressonâncias também na relação tempo/linguagem, que, em sua abstração forjada a partir de categorias linguísticas, pode gerar sentidos particulares por meio da percepção e da interpretação cultural.

No poemas a seguir, Mario Quintana nos dá a pensar sobre algo relevante aqui:

Esse tic-tac dos relógios
é a máquina de costura do Tempo
a fabricar mortalhas.

O “tic-tac”, essa onomatopeia conhecida de todos, sintetiza em si a ousia da passagem do tempo. Supõe-se uma reprodução por mimese do som de um ponteiro que “progride” dois graus. O ponteiro de segundos de um relógio analógico completa uma volta de 360 graus em 60 segundos. Isso significa que a cada segundo, o ponteiro se move em um ângulo de $60/360^\circ = 6^\circ$. O tic-tac mimetiza uma mudança de 2 em 360° , o que equivale

2 Na verdade, Berlin e Kay (1969), por coincidência ou não, resgataram a sequência descoberta por Lazarus Geiger 101 anos antes.

a 2 segundos. No entanto, se observarmos essa mimese com um pouco de atenção, notamos uma adaptação expressiva correspondente ao modo como concebemos a passagem do tempo. Ora, o som do ponteiro se repete, isto é, ele é idêntico a cada grau, de maneira que a relação entre o “tic” e o “tac” não produz necessariamente um mimetismo. Ocorre nesta altura que seria mais exata uma onomatopeia como “tic-tic” ou então “tac-tac”, dado que o som do ponteiro se repetirá independente do grau em que se encontra. A troca do “i” pelo “a” (em “tac”) é a projeção da ousia da concepção de tempo: a mudança marca a diferença, a progressão em si: dois sons idênticos são o mesmo som, de modo que duas unidades de tempo iguais são a mesma unidade de tempo. De fato, se pensarmos no tempo em uma perspectiva física, essa unidade cultural de que nos valemos para marcar uma determinada unidade de tempo (o segundo) realmente se repete. No entanto, de uma perspectiva cronológica a repetição não faria sentido. Portanto, essa mudança do “tic” para o “tac” é a produção da ideia de progressão temporal, que evoca o sentido da mudança na diferença.

No nível hilético, a pura matéria sensível que constitui a experiência sonora é o dado imediato que precede qualquer significação. A nóesis, por sua vez, é o ato da consciência que se dirige ao objeto. O som “tic-tac”, não é recebido de maneira passiva. Ela o apreende, o focaliza, o retém e o relaciona. Em vez de simplesmente registrar dois sons idênticos (“tic-tic” ou “tac-tac”), nossa consciência os distingue (“tic-tac”). Essa distinção é um ato noético que dá o primeiro passo na produção de sentido. Concebe-se o som como representação que supera a ocorrência acústica. O nóema, isto é, o conteúdo de sentido do ato noético, seu excedente, evoca a experiência cultural na qual se alicerça a noção da “passagem do tempo”, da “progressão”, da “mudança”. O nóema é a unidade de sentido do “tempo que avança” que se manifesta na experiência sonora. A ousia da passagem do tempo, tal como a concebemos por convenção convenção, se pauta no lugar comum da progressão. Ainda que o som do ponteiro em si seja repetitivo, a onomatopeia “tic-tac” introduz uma

diferença (a vogal “a” em “tac”) que espelha em si a característica de essência do tempo cronológico: ele não é estático.

Essa configuração aponta para um tipo de hierarquia na produção de sentido. No plano noemático situa-se o ideal que - de modo ingênuo ou não - convencionou-se chamar de “referente”: a ideia de tempo cronológico. No âmbito do real, isto é, na relação entre hilético e noético, situa-se aquilo que convencionalmente chamamos de “signo”. O signo é composto pela hýle, sua face significante, e o noûs correspondente ao significado. O peso epistemológico exercido pela metafísica ocidental nas humanidades tende a privilegiar o ideal em detrimento do real, o imaterial em detrimento do material. São bastante recorrentes na história das ideias linguísticas, afirmações como a de Bertrand Russel que defendem que “a linguagem nos engana em seu vocabulário e em sua sintaxe. Deve-se atentar a ambos aspectos, para a nossa lógica não nos conduza a uma falsa metafísica” (Russel, 2004, p. 331). Edward Sapir, por sua vez, acredita em um “domínio tirânico da forma linguística sobre a nossa concepção de mundo” (Sapir, 1931, p. 578). Desse modo, tende-se, paradoxalmente, a atribuir a verdade ao ideal. Nessa configuração, o noemático ocupa o topo dessa hierarquia, sendo ele mesmo aquilo sobre o que o signo diz, de maneira que o noûs tem sua face voltada para o noemático, ocupando o segundo grau na escala como uma “representação do objeto”, ao passo que à hýle resta a posição de representação da representação do objeto”. Por isso, a “corrupção” da “representação” presente na mudança da vogal na segunda sílaba em “tic-tac”, é no significante que encontramos as “impurezas” da linguagem.

Na língua igbo, falada por 25 milhões de nigerianos, diz-se “tac-tac”. Portanto, a questão é: há alguma diferença entre o modo como nós, falantes de português e os falantes de igbo entendem a passagem de um segundo a outro? Para os falantes de igbo o tempo cronológico seria de algum modo mais repetitivo que linear, mais acumulação que substituição? Acreditar nisso, equivaleria, por exemplo, a dizer que os alemães, que usam a palavra “wenn” tanto para “se” tanto para “quando”, não distinguem os conceitos

de potencialidade e certeza. Poderíamos afirmar que Parmênides não podia distinguir remédio de veneno, já que sua língua materna denomina ambos conceitos sob o significante “phármakon”? A abolição da palavra “dor” de nosso vocabulário equivaleria à ruína dos anesthesiologistas?

O descrédito do relativismo linguístico se deve à incontestável prova de fraude teórica relacionada à Whorf, 47 anos depois de seu estudo sobre as marcas de tempo na língua dos hopi. Em uma pesquisa realizada em 1936, o linguista estadunidense conclui - após um longo e detalhado estudo - que os hopis não têm quaisquer marcas de tempo em sua língua, dado que não têm necessidade de conceber o mundo sob um ponto de vista cronológico. Por quatro décadas, esse dado extraordinário circulou entre os mais diversos campos do saber, servindo de argumento não apenas a linguistas, como também a filósofos, antropólogos, sociólogos etc. Até que, em 1987, o linguista germano-estadunidense Ekkehart Malotki publicou dados de sua própria pesquisa sobre o tempo na língua hopi, entre os quais haviam enunciados como: “foi então, de fato, que, no dia seguinte, bem cedo, pela manhã, na hora em que todos rezam para o sol, mais ou menos nesse horário, ele acordou a menina outra vez” (Malotki, 2011, p. 5). Nas quase 700 páginas de seu livro, Malotki mostra uma vasta e complexa variedade de marcas de tempo na língua dos hopis.

A derrocada do whorfismo remete à necessidade de afirmar o papel descritivo do linguista, de modo que toda constatação de um fenômeno linguístico deve ser demonstrado. A principal diferença entre a linguística e a filosofia da linguagem é que a ciência não pode se contentar apenas com as pressuposições lógicas para tomar conclusões. Além disso, ideias como a de Wittgenstein, de que o sistema da língua materna é uma limitação do pensamento, pode fomentar preconceitos e inversões nas relações de causa e efeito, como, por exemplo, justificar crença de que as epistemologias europeias são mais difundidas que as demais por uma superioridade linguística e não pelos terríveis processos de holocaustos coloniais exercidos.

Isso não significa que é possível pensar sobre qualquer tema em qualquer língua. Não é possível, por exemplo, discutir tecnologias digitais com os Piripkura, não porque sua língua, o Tupi-Kawahib apresente problemas estruturais, mas simplesmente porque a ausência de contato com esse tipo de tecnologia exclui totalmente a necessidade de circulação de uma terminologia relacionada entre os membros do grupo. Um contato com esses dispositivos ocasionaria em rápido desenvolvimento de uma terminologia.

Por outro lado, há algo no sistema gramatical que privilegia certas em relações entre as palavras que, de acordo com Franz Boas, “determina quais aspectos de cada experiência devem ser expressos” (Boas, 2023, p. 133). Esses aspectos exógenos, que obrigatoriamente devem ser expressos, são diferentes em cada língua. Isso significa que o cerne do problema é aquilo que as línguas devem expressar e aquilo que podem expressar. A língua obriga seus falantes a usar seu sistema e essa obrigação se sobrepõe às suas potencialidades. Línguas como o Finlandês não obrigam o falante a especificar o gênero em substantivos e pronomes. O termo “hän” pode significar tanto “ele” como “ela”, ao contrário do português, que obriga o falante a concordar artigos, adjetivos e pronomes com o gênero, ainda que seja uma distinção arbitrária. No entanto, isso não significa que os falantes de finlandês não possam distinguir caso se deparem com a necessidade de fazê-lo.

Na medida em que cada língua tem seus próprios aspectos obrigatórios, seus respectivos falantes são forçados a frequentar determinados pensamentos e não outros sempre que enunciam, de modo que tais pensamentos se cristalizam como hábitos no interior daquela comunidade linguística específica, tornando-se significativamente mais recorrentes que os não-obrigatórios. Consequentemente, as práticas cotidianas, as percepções, as relações etc., serão mais afetadas por esses hábitos mentais cristalizados. Valer ressaltar a diferença entre as modalidades dever e não poder. Dizer que devem dizer ou pensar x é uma afirmação totalmente independente de que não podem dizer ou pensar y.

Se o hábito é capaz de criar ou não certos padrões cristalizados de pensamento, não cabe ao linguista investigar. Tal questão é mais pertinente aos campos da psicologia ou ainda da neurologia, que dispõem de condições necessárias para a realização de experimentos empíricos a respeito.

4. Conclusão

A relação entre pensamento e linguagem é analítica e de maneira alguma sintética, uma vez que o conceito de linguagem está contido no conceito de pensamento tal como o conceito de pensamento está contido no conceito de linguagem. Nessa pressuposição afirmativa, a relação de identidade se mostra predominante: a linguagem está para o pensamento tal como o pensamento está para a linguagem. Esse princípio de reciprocidade não é automático: todo A ser B não implica necessariamente em todo B ser A. No entanto, esse é o caso, dado que A é a condição para que B seja igual a B, tal como B é a condição para que A seja igual a A. De acordo com Merleau-Ponty, “não se pode dizer que a linguagem faça o pensamento, mas também não se pode dizer que ela seja feita por ele. Ele a habita, e ela é o seu corpo” (1990, p. 93). Portanto, podemos sim, afirmar que, nesse caso $A = B$ e $B = A$.

Os argumentos do primeiro Wittgenstein não foram suficientes para uma defesa satisfatória de que o pensamento pode funcionar apartado da linguagem, tampouco o foi a hipótese determinista de Sapir-Whorf, pelo menos no que diz respeito à sua versão mais radical. Fica a demonstração de que parte da ciência da linguagem está fortemente enraizada em pressupostos metafísicos que beiram o misticismo, a partir da associação do pensamento à uma espécie de suprassensível platônico (mundo das ideias) e rebaixamento das formas ligadas à expressão ao ordinário. A psicolinguística, com seus avanços recentes, depõe a favor de uma possessão recíproca entre linguagem e pensamento, como inerentes e indissociáveis.

Do mesmo modo que não percebemos o movimento de rotação da terra por estarmos envolvidos e contidos nesse fenômeno, não podemos

acessar a linguagem, pelo menos conceitualmente, perto o suficiente para encarar sua face. Se pudéssemos não teríamos mais necessidade de investigar suas categorias, sua forma, sua função, suas relações, suas metamorfoses.

Conclui-se, por fim, que, a relação entre linguagem e pensamento tende mais à cristalização de hábitos mentais decorrentes de hábitos linguísticos do que propriamente a uma determinação. A chave está naquilo que cada língua obriga o falante a dizer e não naquilo que permite. De modo que a maior recorrência daquilo que obrigatoriamente devem ser dito contribua para o desenvolvimento de uma base correspondente de percepção e interpretação dos estados de coisas. No entanto, para que os hábitos linguísticos cristalizem os hábitos mentais, o falante deve enunciar, e, para enunciar, pressupõe-se um conjunto de saberes previamente cristalizados que, por sua vez, se expressam na manifestação hilética da linguagem.

Vale ressaltar que as correlações não necessariamente implicam em causalidade. Tudo depende da intermediação cultural predominante em cada comunidade linguística. Fica claro que, ao contrário daquilo que a tradição metafísica defende, a língua materna não impõe quaisquer limites ou restrições intelectuais ou prejuízos na interpretação de conhecimentos desenvolvidos a partir de outras línguas. As razões pelas quais um sistema de signos se alicerça em determinados termos obrigatórios e outros opcionais podem variar, das condições ambientais às crenças religiosas, das tradições locais aos meios de subsistência etc. Do mesmo modo, a língua materna pode ser o fator determinante. O fato é que as convenções culturais constantemente vestem a máscara da natureza e se nos apresentam como “universais” e assim as concebemos simplesmente pelo fato de que não nos ocorre olhar o que há por trás da máscara.

Referências

ARISTÓTELES. De anima. Trad. Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: editora 34, 2012.

ARISTÓTELES. Física (I - II). Trad. Lucas Angioni. Campinas: editora Unicamp, 2009.

ARISTÓTELES. Metafísica. Trad. Viviane de Castilho Moreira. Petrópolis: Vozes, 2024.

BENVENISTE, E. Problemas de Linguística Geral I. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 2005.

BERLIN, B.; KAY, P. Basic color terms. Berkeley: University of California Press, 1969.

BOAS, F. General Anthropology. Londres: Hassell Street Press, 2023.

CAMPOS, H. Galáxias. Belo Horizonte: Perspectiva, 2009.

CLARK, H.H.; CLARK, E.V. Psychology and language: as introduction of psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977.

DERRIDA, J. Gramatologia. Trad. Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. Belo Horizonte: Perspectiva, 2019.

DEUTSCHER, G. Através da lente da linguagem: por que o mundo parece tão diferente em outras línguas? Trad. Bruno Gambarotto. Petrópolis: Vozes, 2023.

GEIGER, L. Contribuições of The History of The Development of the Human Race: Lectures and Dissertations. Londres: Forgotten Books, 2018.

GLADSTONE, W.E. Studies on Homer and The Homeric Age. Vol. I: I. Prolegomena; II. Achaeis; Or The Ethnology of The Greek Race. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DIXON, R.M.W. The language of australia. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

GOLDSTEIN, K. L'analyse de l'afasie et l'étude de l'essence du langage. In: Essais sur le langage. Paris: Minuit, 1988.

HEGEL, G. W. Fenomenologia do espírito. Trad. Paulo Menezes. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUMBOLDT, W.V. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: FILTNER, A.; GIEL, K. Studienausgabe. Bdn, 3, Darmstadt, 1963, 368-756. WHORF, B.L. Language, thought and reality.. Cambridge: MIT Press, 1956.

MALOTKI, E. Hopi Time: A Linguistic Analysis of the Temporal Concepts in the Hopi Language. Berlim: Walter de Gruyter, 2011.

PLATÃO. Fedro. Trad. José Cavalcante de Souza. São Paulo: editora 34, 2016.

SAPIR, E. Conceptual categories in primitive languages. Science, vol. 74, n. 1927, p. 578, 1931.

SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2012.

WITTGENSTEIN, L. Tractatus lógico-philosophicus. Trad. Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EdUSP, 2001.

Memes em foco: uma análise intertextual da (re)consrução de sentidos

Memes in focus: an intertextual analysis of the (re)construction of meanings

Kleiane Bezerra de Sá*
Ana Paula Lima de Carvalho**
Israel Victor Silvestre Nascimento***
Samara Canuto Cavalcante****

RESUMO

Esta pesquisa propõe uma análise textual, a partir do critério das relações intertextuais (Carvalho, 2018), em memes que circularam durante as Olimpíadas 2024. Como objetivo, propomos ao docente de Língua Portuguesa uma possibilidade de análise da (re)construção de sentidos, a partir de memes, viabilizada por processos intertextuais. Para isso, partimos da conceituação do meme como prática linguageira na tecnodiscursividade (Paveau, 2021), para compreender como se estabelecem sentidos em diversos contextos de utilização, ao passo que assumimos os pressupostos da caracterização de memes a partir da intertextualidade e viralização, presente em Cavalcante e Oliveira (2019) e as discussões sobre o estatuto genérico atribuído a meme (Lima-Neto, 2021). A partir de nossa análise, sustentamos que

Recebido em 14 de fevereiro de 2025.

Aceito em 8 de maio de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1468>

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, kleiane.bezerra@ifce.edu.br
<https://orcid.org/0009-0005-2706-2687>

** Instituto Federal do Piauí, anapaula.lima@ifpi.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-3372-9282>

*** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, israel.victor62@aluno.ifce.edu.br
<https://orcid.org/0009-0008-1682-9194>

**** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
samara.cavalcante08@aluno.Ifce.edu.br, <https://orcid.org/0009-0008-5099-3385>

os processos de produção e interpretação envolvem, não raro, a relação marcada entre textos, em diferentes graus de explicitude. Nessa perspectiva, exploramos as intertextualidades (Carvalho, 2018), evidenciando que, se aplicadas no ensino, melhoram a compreensão leitora e podem atuar, sobretudo, na variedade de funções argumentativas manifestadas nos textos produzidos pelos estudantes.

Palavras-chave: Coerência. Ensino. Meme. Intertextualidades.

ABSTRACT

This research proposes a textual analysis, based on the criterion of intertextual relations (Carvalho, 2018), in memes that circulated during the 2024 Olympics. As an objective, we propose to Portuguese language teachers a possibility of analyzing the (re)construction of meanings, based on memes, made possible by intertextual processes. To do this, we start from the conceptualization of the meme as a linguistic practice in technodiscursivity (Paveau, 2021), to understand how meanings are established in different contexts of use, while we assume the assumptions of the characterization of memes based on intertextuality and viralization, present in Cavalcante and Oliveira (2019) and the discussions about the generic status attributed to the meme (Lima-Neto, 2021). From our analysis, we maintain that the processes of production and interpretation often involve the marked relationship between texts, in different degrees of explicitness. From this perspective, we explored intertextualities (Carvalho, 2018), showing that, if applied in teaching, they improve reading comprehension and can act, above all, on the variety of argumentative functions manifested in the texts produced by students.

Keywords: Coherence. Teaching. Meme. Intertextuality.

Introdução

O conceito de meme foi originalmente proposto pelo biólogo britânico Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1976). Dawkins usou o termo para descrever uma unidade de transmissão cultural, comparando sua disseminação à replicação dos genes no campo biológico. Derivado do grego *mimeme* – que significa algo imitado – o meme representa ideias, comportamentos e estilos que se propagam e evoluem dentro da sociedade humana. A visão de Dawkins vê o meme como um novo gene cultural,

originado no cérebro e carregado com a capacidade de se reproduzir e se adaptar em diferentes contextos culturais.

A cultura digital contemporânea expandiu significativamente o escopo e o impacto dos memes. Limor Shifman (2014), em seus estudos sobre comunicação e cultura digital, analisa os memes no ambiente on-line, destacando suas características e seu alcance global. Ela enfatiza que, no mundo digital, os memes têm o potencial de atravessar fronteiras linguísticas e culturais, criando impactos diversos em diferentes contextos socioculturais.

Outro aspecto fundamental para entender os memes na era digital é a cultura participativa, abordada por Henry Jenkins (2009), que discute como os consumidores de mídia contemporâneos não são apenas espectadores passivos, mas também criadores ativos, participando da produção e compartilhamento de conteúdos. Essa participação ativa no fluxo de memes não apenas amplia o alcance desses conteúdos, mas também possibilita novas formas de engajamento, senso crítico e intervenção em questões sociais e políticas.

Dessa forma, o conceito de meme, desde sua origem biológica até sua atuação nas redes digitais, revela uma complexidade que envolve tanto a evolução cultural quanto as práticas comunicativas contemporâneas. Nesse sentido, memes não são vistos apenas como entretenimento, mas como veículo de informação, visando a propagação de uma crítica social abordando humor ou sarcasmo de forma adaptável, utilizando sua natureza textual, como também visual, envolvendo diversos temas, influenciando na opinião pública mobilizando discussões importantes e induzindo a reflexão e a participação ativa de seus usuários.

No campo dos estudos da linguagem, especificamente na tecnodiscursividade (Paveau, 2021), meme se refere a imagens, vídeos, frases, gestos ou conceitos que se torna viral na internet. Cavalcante e Oliveira (2019, p. 9) afirmam que “o meme constitui-se a partir de textos publicados na internet com propósitos essencialmente humorísticos e/ou críticos em relação a uma situação ocorrida no cotidiano”. Com os autores, dizemos que a

$A = \pi r^2$
 $C = 2\pi r$

$V = \frac{1}{3} \pi r^2 h$

	30°	45°	60°
sin	$\frac{1}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{\sqrt{3}}{2}$
cos	$\frac{\sqrt{3}}{2}$	$\frac{\sqrt{2}}{2}$	$\frac{1}{2}$
tan	$\frac{\sqrt{3}}{3}$	1	$\sqrt{3}$

$\int \sin x dx = -\cos x + C$
 $\int \frac{dx}{\cos^2 x} = \tan x + C$
 $\int \tan x dx = -\ln|\cos x| + C$
 $\int \frac{dx}{\sin x} = \ln|\frac{x}{2}| + C$
 $\int \frac{dx}{a^2 + x^2} = \frac{1}{a} \arctan \frac{x}{a}$
 $\int \frac{dx}{x} = \ln|x|$

$\tan(\theta)$
 θ/rad

$x^2 + bx + c = 0$
 $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$

Fonte: Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazar%C3%A9_Confusa. Acesso em 11 set 2024.

1 Nazaré Confusa é um meme de internet que se originou a partir da personagem Nazaré Tedesco, interpretada por Renata Sorrah na telenovela brasileira *Senhora do Destino*, veiculada pela TV Globo entre os anos de 2004 e 2005. Sugerimos a visita ao site para melhor entendimento. https://pt.wikipedia.org/wiki/Nazar%C3%A9_Confusa.

ganhou algumas fórmulas matemáticas e teve, inclusive, repercussão internacional, sendo, geralmente, usada para abordar temas ou situações que não estão claras.

A influência dos memes na cultura e na sociedade é profunda e multifacetada. Eles não apenas refletem tendências e acontecimentos atuais, mas também moldam opiniões e comportamentos. Memes podem criticar políticos, denunciar injustiças sociais ou destacar absurdos do dia-a-dia, muitas vezes, de maneira humorística. Essa capacidade de provocar reflexão e discussão torna os memes ferramentas poderosas para a conscientização e para a mobilização social (Lima-Neto, 2021). Além disso, ao popularizarem certos temas ou comportamentos, os memes podem influenciar modos de pensar e agir, demonstrando como a cultura digital está intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais contemporâneas.

Neste artigo, temos como objetivo principal promover a reflexão sobre os possíveis caminhos que os textos-fonte percorrem até resultar em memes no contexto das Olimpíadas de 2024, com o intuito de oferecer aos professores de Língua Portuguesa da educação básica uma proposta de atividade que envolva a análise da (re)construção de sentidos em memes, a partir do critério das intertextualidades, o que envolve a compreensão da argumentatividade e consequente discussão de temas sociais atuais.

Retoricamente, este estudo está organizado da seguinte forma: além desta introdução, fazemos uma contextualização do meme no cenário escolar e, em vista disso, realizamos uma descrição de sua evolução e de como se apresenta em um livro didático; depois, realizamos uma reflexão sobre os processos de (re)construção de sentidos em memes, a partir da perspectiva de sua caracterização e, segundo os estudos de Cavalcante e Oliveira (2019); posteriormente promovemos uma caracterização das ocorrências intertextuais, conforme Carvalho (2018) e demonstramos como pode se dar a análise textual da (re)construção de sentidos. Por fim, seguem as considerações finais do trabalho. Iniciemos este percurso.

1. A evolução dos memes e sua inserção no contexto educacional

Os primeiros emoticons, criados por Scott E. Fahlman em 1982, representam os precursores dos memes modernos, segundo Lima e Capistrano Júnior (2024)². Os autores afirmam que os símbolos gráficos, como “:(” e “:)”, entre tantos outros, foram desenvolvidos para ampliar as possibilidades de expressar emoções na comunicação escrita, abordando as lacunas deixadas pela ausência de gestos e expressões faciais na comunicação *offline*.

Lima e Capistrano Júnior (2024) afirmam que a evolução dos memes é marcada pela transição dos simples emoticons para formas mais complexas de comunicação imagética, como *emojis*. Alinhamo-nos aos pesquisadores quando afirmam que a internet desempenhou um papel crucial na disseminação dos memes, tornando-os fenômenos culturais significativos, como com a chegada dos memes tipo *Lolcat*³ que, junto com o seu dialeto *Lolspeak*, eram os exemplos da aparência dos memes que apareceriam conforme as gerações avançam.

Em suma, os memes são artefatos culturais que refletem e influenciam comportamentos e tendências dentro de uma cultura. Eles funcionam como unidades de informação que podem ser imitadas e propagadas, desempenhando um papel vital na comunicação e expressão cultural na era digital (Lima e Capistrano Júnior, 2024).

Nesse quadro, observamos que As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) promovem novas maneiras de interação e favorecem

-
- 2 Os pesquisadores se apoiaram nos trabalhos de Dawkins (1976), que introduziu o conceito de meme como unidade cultural transmitida por imitação, Chagas et al. (2017) e Shifman (2014). Também consideraram os trabalhos de Davison (2012), Stryker (2011), Oliveira Neta (2016) e Chagas (2017), que lançaram luzes sobre a estrutura e função dos memes no âmbito comunicativo.
 - 3 Para maior aprofundamento, indicamos a leitura de DE LOS SANTOS, Eduarda Abrahão. LOLcats and LOLspeak: The importance of the Internet culture for English professionals. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 3, n. 1, 2012.

o surgimento de gêneros nativos digitais. Em virtude dessa realidade, o ambiente educacional precisou se adaptar para integrar essas inovações, apesar de haver o receio das transformações.

A partir dessa ótica, buscamos analisar a forma como memes considerados em um livro didático. Dada sua relevância no cenário atual da comunicação *online*, o meme apresenta-se como um fenômeno cultural e é em virtude dessa relevância, que nos propomos a examinar como um livro didático explora esse recurso, observando como sua definição, funções e usos são adequadamente discutidos no contexto educacional, além de avaliar seu potencial de contribuição para o letramento digital dos estudantes.

O livro didático (doravante LD) que serviu de base para nossa apreciação se intitula “Estações Língua Portuguesa: Rotas de Atuação Social”⁴, da Editora Ática. No capítulo cinco, que tem como tema “Humor e crítica social”, há o seguinte trecho:

Neste capítulo, além de se divertir e se surpreender com textos de diferentes *gêneros*, você vai refletir sobre como o riso pode se manifestar nas diversas linguagens e sobre a importância dele como ferramenta de crítica social. Para começar, vamos rir com *memes* que circulam na internet, entendendo como esses textos produzem sentido. Depois, leremos uma *crônica* de Fernanda Young para conhecer a paródia e sua função crítica e cômica. Em seguida, vamos analisar exemplos de sátira ao relacionar um *cordel* de Leandro Gomes de Barros a um auto de Ariano Suassuna. (Barros *et al.* 2020, p. 93 - *grifos nossos*)

4 Na ficha técnica da editora, lemos: Obra didática específica de Língua Portuguesa articulada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com propostas de atividades que desenvolvem todas as habilidades do componente curricular previstas para a etapa do Ensino Médio, complementando e aprofundando a abordagem nos seis volumes da área de Linguagens e suas Tecnologias da mesma coleção. Para mais informações, indicamos o site: <https://www.edocente.com.br/pnld/estacoes-lingua-portuguesa-rotas-de-atuacao-social/>

Percebemos que, a respeito da concepção de gêneros subjacente ao que o LD preconiza, está a consideração de meme como gênero, ao lado de crônica e de cordel, conforme destacamos. No nosso entendimento, os autores do LD, em uma abordagem didática, deram prioridade a uma apresentação do conteúdo que fosse mais acessível e clara para os estudantes. Na sequência, a definição de meme é simplificada, enfatizando que são elementos culturais que se propagam rapidamente na internet e que o mesmo pode ser usado para fazer críticas sociais, culturais ou políticas.

Ademais, a abordagem de um LD tende a ser mais prática e menos teórica, em relação a abordagens do ensino superior, por exemplo. No LD, a análise dos memes é feita com o objetivo de ilustrar conceitos mais amplos de comunicação digital, cultura da internet e letramento digital. Os memes são usados como exemplos para engajar os alunos e conectar o conteúdo teórico com a realidade cotidiana. Notamos ainda um incentivo aos alunos para a produção de memes.

Portanto, no LD, os memes são apresentados como uma ferramenta poderosa na cultura digital, utilizados tanto para entretenimento quanto para crítica social, de modo que os alunos compreendam a relevância dos memes no contexto da comunicação moderna e da cultura popular.

Apresentamos um excerto que esclarece a visão de Barros *et al.* (2020, p. 95) sobre o meme:

Meme é um termo originado da palavra grega *mimema*, que tem o sentido de imitação, daquilo que pode ser imitado. Na década de 1970, foi utilizado pelo britânico Richard Dawkins, em seus estudos sobre genética, para se referir à capacidade de replicação dos genes humanos. Nos anos 2000, passou a denominar um fenômeno cultural típico da internet no qual imagens, analogias, frases de efeito, comportamentos ou desafios são replicados à exaustão e se espalham rapidamente entre os usuários da rede, alcançando enorme popularidade. Muitos dos memes são criações dos próprios usuários e combinam alguma imagem memorável ou situação de destaque nas mídias a frases cotidianas, produzindo um efeito humorístico e irônico. Atualmente objeto de estudo

de vários pesquisadores e muito explorados pela publicidade, os memes também podem ser ferramentas de crítica social, política e cultural.

Conforme vislumbramos, os autores destacam o fenômeno contemporâneo dos memes, como objeto de estudo acadêmico e publicitário, e que revela importantes dinâmicas de interação digital e viralização de ideias na sociedade. A título de ilustração, no quinto capítulo do LD, duas imagens são apresentadas.



Figura 2: Presumido retrato de Magdalena Lutero, de Lucas Cranach, o Velho, antes de 1537 (óleo sobre madeira, 26 cm × 41 cm – Museu do Louvre, Paris, França).

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 95)



Figura 3: Meme

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 95)

Denominamos, no âmbito deste trabalho, a figura 2 de texto-fonte, uma vez que é a partir dela que são realizadas intervenções, visando efeitos de sentidos vários e que podem resultar em vários outros textos outros, como é o caso da Fig. 3.

Sobre o conhecimento prévio, sabemos que é fundamental para apreensão de sentidos, embora, no exemplo em tela, o conhecimento da pintura original não configura uma condição para entender o meme, ele pode adicionar uma camada adicional de humor para aqueles que estão familiarizados com a obra. Cabe, aqui, um apontamento: ainda que a compreensão do texto em tela não dependa profundamente do conhecimento prévio do texto-fonte, cumpre notar que alguns memes são mais ancorados em situações, fatos e textos-fonte. Isso, contudo, não quer dizer que essa relação entre meme e o conhecimento prévio de contexto ou do texto-fonte a partir dos quais foi produzido seja uma condição *sine qua non* para a (re)construção de sentidos e compreensão de determinado texto.

Defendemos que intertextualidades ou conhecimentos prévios da conjuntura social representam erudição. Nessa perspectiva, tanto melhor que o leitor/interlocutor possua os elementos prévios para uma leitura. Entretanto, caso não os possua, a leitura e a compreensão se darão por outros caminhos. Esse fator, denominado no âmbito deste trabalho como *acessibilidade*, faz com que certos memes sejam mais universais, enquanto outros sejam limitados a grupos que compartilham um contexto comum.

Quando trabalhada com estudantes, essa atividade pode fomentar a criatividade, ao propor que eles elaborem seus próprios textos para a imagem, alinhando o humor à expressão da jovem. Sugestões como “Quando te pedem para sorrir para a foto, mas você não está no clima” ou “Segunda-feira de manhã, tentando fingir que está tudo bem” exploram a ideia de contradição entre texto e imagem, ampliando as possibilidades de interpretação.

Por fim, é importante que haja discussões em sala sobre o uso ético de imagens na criação de memes. Questões relacionadas a direitos autorais, respeito ao contexto original da obra e as possíveis descontextualizações devem ser abordadas. Isso ajuda os alunos a refletirem sobre as implicações de produzir e compartilhar conteúdo na era digital, promovendo uma abordagem responsável e crítica sobre o fenômeno dos memes.

Assim, concordamos com Barros *et al.* (2020, p. 95), ao afirmarem que meme é “objeto de estudo de vários pesquisadores”. É o que discutimos a seguir, a partir de Lima-Neto (2021), que nos apresenta uma reflexão sobre o estatuto genérico do meme, bem como à luz de Cavalcante e Oliveira (2019), que discutem a viralização e a intertextualidade como categorias textuais que caracterizariam os memes.

2. Heterogeneidade genérica sob o rótulo de meme

Partindo de uma análise em uma perspectiva crítica e teórica, Lima-Neto (2021) explora o estatuto genérico do meme, e argumenta que, apesar de alguns estudiosos considerarem os memes como um gênero,

essa classificação é questionável. O pesquisador utiliza uma abordagem hermenêutica para questionar a adequação de categorizar memes como um gênero fixo, considerando as práticas discursivas fluidas na *web*. Ao longo de seu trabalho, ao estudar os diversos tipos de gêneros que o meme comporta, o pesquisador conclui “que estamos diante de uma infinidade de gêneros que são reconhecidos socialmente sob uma mesma nomenclatura – a de meme –, o que pode dar a entender que se trata de um único gênero” (Lima-Neto, 2021, p. 2274).

Julgamos que as considerações do autor podem ser benéficas ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, tendo em vista que é fundamental reconhecer que o meme, embora muitas vezes tratado como um único gênero, na verdade abrange uma vasta gama de gêneros que variam em forma, conteúdo e propósito, conforme já mencionamos. Lidar com a novidade que nos apresenta Lima-Neto (2021) em sala de aula, pode evitar que os estudantes agrupem todos esses formatos sob a mesma nomenclatura, o que pode levar à interpretação equivocada de que se trata de homogeneidade genérica.

Problematizar que meme não se refere a apenas um gênero pode ser desafiador no contexto escolar, mas também pode oferecer uma excelente oportunidade pedagógica. A nosso ver, discutir a pluralidade de gêneros sob o rótulo de meme ajuda a expandir a compreensão dos alunos sobre as complexidades genéricas presentes da comunicação digital, além de oferecer aos estudantes a oportunidade de refletir sobre a diversidade textual na internet e como ela se relaciona com práticas sociais e culturais mais amplas. Portanto, ao desmistificar a ideia de que o meme é um gênero único, os alunos podem aprender a identificar e categorizar diferentes tipos de textos digitais, desenvolvendo uma compreensão mais refinada e crítica da linguagem na era digital.

Apesar de reconhecermos a heterogeneidade genérica que o meme comporta, apontamos dois traços comuns a todos eles, a saber, *viralização* e *intertextualidade*, amparados nas reflexões de Cavalcante e Oliveira (2019), cujas contribuições destacamos a seguir.

2.1 Viralização e intertextualidade: traços caracterizadores dos memes

A viralização de memes na internet é um fenômeno intimamente relacionado à intertextualidade (Cavalcante e Oliveira, 2019). De acordo com os estudiosos, a intertextualidade se refere às conexões entre diferentes textos, gêneros e estilos, sendo essencial para a constituição e o reconhecimento dos memes como prática discursiva. Assim, para nós, todo meme, direta ou indiretamente, relaciona-se com um texto-fonte, seja pela reutilização explícita de um conteúdo pré-existente, seja pela reformulação criativa de uma ideia. Através desses processos intertextuais, os memes circulam em diversos contextos, sendo continuamente reinterpretados e adaptados por diferentes sujeitos em esferas sociais distintas, como as redes sociais, a política ou o entretenimento.

A viralização, um dos aspectos centrais dos memes, é possibilitada justamente por essa capacidade de intertextualidade. Para que um meme se torne viral, é necessário que haja uma compreensão partilhada entre os interlocutores sobre o texto-fonte ou o evento que originou aquele meme. Cavalcante e Oliveira (2019) destacam que a intertextualidade atua como um *gatilho* para o reconhecimento dos memes, gerando uma cadeia de textos relacionados que se multiplicam e se transformam ao serem disseminados. Cada compartilhamento ou adaptação contribui para a ampliação do fenômeno, ao mesmo tempo em que os memes assumem novas nuances de significado de acordo com o contexto em que são utilizados.

Concordamos com Lima-Neto (2021) que memes não podem ser classificados como um único gênero estável. Eles emergem como um conjunto de práticas discursivas dinâmicas, manifestando-se em diversos formatos e contextos, como vídeos, GIFs, imagens estáticas ou postagens em redes sociais. Conforme discutido por Cavalcante e Oliveira (2019), a maleabilidade dos memes — sua capacidade de adaptação e mutação — é um dos fatores que impede sua classificação rígida dentro dos gêneros textuais. Essa fluidez está

intimamente ligada ao conceito bakhtiniano de "enunciado", que representa uma unidade de comunicação concreta e irrepetível, sempre situada em um contexto específico.

A análise da intertextualidade nos memes, portanto, revela que a sua viralização depende não só de aspectos técnicos de disseminação digital, mas também de processos culturais e interpretativos complexos, nos quais a compreensão de um texto depende da relação que o interlocutor estabelece com outros textos precedentes. Isso permite que os memes não apenas circulem amplamente, mas também se tornem veículos para a expressão de críticas sociais, políticas e culturais em um formato acessível e popular, o que reforça a sua relevância na comunicação contemporânea.

Reconhecemos o mérito de apontar a intertextualidade como um traço caracterizador do meme (Cavalcante e Oliveira, 2019), no entanto, para nós, ela é mais que isso, pois é por meio de relações intertextuais que são construídos e disseminados e memes em variados contextos.

3. Intertextualidades

Por sua notável recorrência e relevância nos atos de linguagem, o fenômeno intertextual se apresenta como um dos critérios de análise da Linguística Textual (LT), disciplina que embasa muitas das unidades conteudísticas vinculadas ao estudo da linguagem em todos os níveis de ensino. É a partir dos pressupostos da LT que chamamos *intertextualidade* ao processo relacional comprovável que se dá *estritamente*, entre textos específicos, ou *amplamente*, entre padrões de práticas de gêneros, entre estilos autorais ou a remissão comprovável a um conjunto inespecífico de textos que circulem socialmente. Trata-se de um fenômeno pontual, em geral planejado para fins argumentativos de (re)construção de sentidos.

Temos chamado de intertextualidades, à luz de Carvalho as ocorrências situadas desde as citações mais marcadas até às alusões amplas. A noção que assumimos se apresenta numa escala que vai desde o diálogo entre textos

específicos às imitações de gêneros e de estilos e às alusões a um conjunto disperso de textos. A condição para que se reconheçam as ocorrências intertextuais é que existam evidências de algum tipo de “repetição” em realizações textuais. Nessa perspectiva, quanto menos indiciadas, mais as intertextualidades se diluem no caráter dialógico constitutivo de todos os usos languageiros. Merece destaque o aspecto pontual das intertextualidades, uma vez que não se equivalem a fenômenos constitutivos, como o dialogismo⁵, por exemplo. As intertextualidades, quando presentes, colaboram para que se alcancem e potencializem determinados sentidos. As intertextualidades se constituem, inevitavelmente, de relações dialógicas em termos bakhtinianos. Entretanto, nem tudo o que é dialógico é necessariamente intertextual. As relações dialógicas são uma condição ideológica inescapável e infundável de todo ato languageiro. As intertextualidades (estritas ou amplas), por sua vez, são eventuais, eletivas e sempre comprováveis, isto é, sempre há indícios da ligação entre textos, únicos ou tomados em conjunto.

Feitas essas considerações, sumariamos a seguir os tipos de processos intertextuais com que operamos metodologicamente. Redistribuindo a proposta classificatória de Genette (1982), e redefinindo os fenômenos, Carvalho agrupa as intertextualidades em dois grandes conjuntos: o das estritas e o das amplas. Destacamos que a designação de *estritas* e *amplas* refere-se às relações entre textos específicos ou não. Quando determinado texto incorpora parte de outro texto identificável, ou é dele uma transformação, ou ainda um comentário, estamos diante de um caso de intertextualidade estrita. Já quando um texto não se reporta a outro especificamente, mas imita traços composicionais, temáticos ou estilísticos de um padrão genérico de textos, estamos em presença de uma intertextualidade ampla. É ampla também a intertextualidade que evidencia aspectos do estilo de determinado autor, numa imitação de traços de sua identidade social. Também é ampla

5 Para maior aprofundamento, indicamos a discussão que Carvalho realiza sobre a relação entre intertextualidade e dialogismo.

a menção indiciada a elementos não de um texto específico, mas de um conjunto inespecífico de textos, como, por exemplo, o apontamento de fatos amplamente divulgados na sociedade.

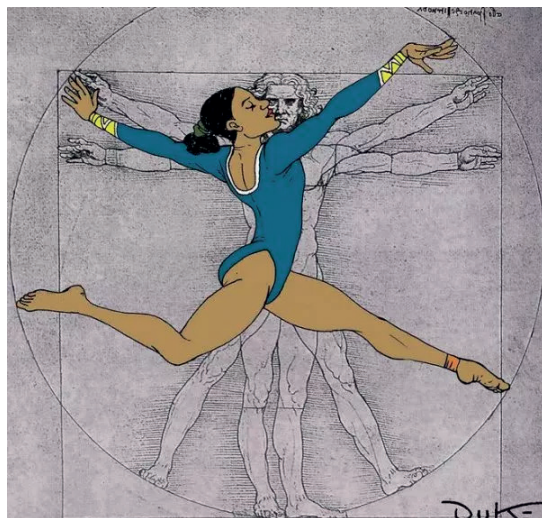


Figura 4: Charge Rebeca

Fonte: Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/rebeca-nos-jogos-olimpicos-de-toquio-por-duke/> Acesso em 17 set. 2024.

Falando mais especificamente do caso da paródia, que interessa particularmente a este trabalho, essa categoria intertextual tem se mostrado muito recorrente nas redes sociais diversas. Trata-se de uma transformação que leva ao humor, e é sobretudo esse traço funcional e discursivo que a diferencia das transformações por transposição. Foi exatamente desse recurso da paródia que se valeram, por exemplo, os casos que serão discutidos mais adiante.

Como se vê, as intertextualidades estritas podem acontecer pela inserção de citações, paráfrases e alusões, que criam ou se recriam em novos contextos, e também por transformações de texto por paródias e transposições.

Além desses casos, também as metatextualidades são estritas, já que se elaboram por comentários a um texto-fonte específico. Os casos de caráter amplo, por seu turno, referem-se a apreensão e repetição de parâmetros de gêneros ou de estilo de autor, bem como às remissões a elementos presentes em um conjunto disperso de textos que circulam socialmente.

Agrupamos como intertextualidades amplas as ocorrências que se identifiquem com uma das situações: i) um texto retoma elementos culturalmente padronizados de determinado gênero dentro de outro⁶; ii) um texto repete o modo de enunciar de um determinado autor ou de determinadas variedades linguísticas e jargões profissionais e iii) um texto aponta indiretamente não para um traço de um texto-fonte específico, mas para elementos que aparecem em vários textos dispersos. Encontram-se aqui as alusões amplas, tão inespecíficas que os estudiosos, muitas vezes, não a consideram como intertextualidade.

Cumpramos notar que o objetivo das categorizações não se refere a limitar a análise a um caso por vez. Na verdade, as relações se afetam mutuamente, pois, não raro, se sobrepõem e se complementam. Isso quer dizer que intertextualidades estritas não se opõem a amplas, nem copresenças se opõem a derivações. As distinções são qualitativas, para fins de análise. Desse modo, os processos intertextuais poderiam, assim, ser reorganizados na seguinte disposição:

6 Genette (1982) já admitia como *imitação* o caso em que, pelo modelo genérico de um texto, o produtor seria capaz de elaborar vários textos do mesmo padrão. Como exemplo, podemos ter um anúncio publicitário assumindo a composição de um poema etc.



Figura 5: Classificação das intertextualidades

Fonte: Carvalho, 2018.

As ocorrências a que chamamos estritas, por estarem pacificadas nos estudos, são as mais admitidos pela escola como intertextuais. Notamos, por exemplo, que a (Base Nacional Comum Curricular) BNCC⁷ do ensino médio, ao focar, nas práticas de leitura, os diálogos intertextuais, orienta o professor a “estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações” (Brasil, 2017, p. 77).

Esse é, sem dúvida, um movimento importante para a ampliação da competência leitora. Entretanto, há que se ressaltar a necessidade de a

7 A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica no Brasil, garantindo um currículo mínimo comum em todas as escolas. Ela orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais, assegurando direitos de aprendizagem aos estudantes.

escola propor atividades que, além de levarem os estudantes a reconhecerem as ocorrências mais prototípicas, também promovam a reflexão acerca dos efeitos que as intertextualidadesem ajudam a promover no textos em que aparecem. Buscaremos demonstrar, na seção a seguir, como essa incursão pode ser feita, evidenciando os efeitos argumentativos alcançados quando o locutor se utiliza das intertextualidades em um texto.

4. A (re)construção de sentido: uma proposta pedagógica a partir de meme das olimpíadas de 2024

Relembramos a discussão em que tratamos da inserção dos memes no contexto educacional por meio de uma atividade presente do LD, para observar que os autores apresentam uma prática de linguagem cada vez mais presente em nossas atividades cotidianas por meio do uso da internet. Nesta seção, temos como objetivo ampliar as reflexões empreendidas no LD analisado. Para isso, vamos analisar as categorias viralização e intertextualidade (Cavalcante e Oliveira, 2019), intertextualidades (Carvalho, 2018) e funções dos memes - humor, crítica e sarcasmo (Lima-Neto, 2021), presentes em um meme que circulou no contexto das Olimpíadas⁸, ocorrida em Paris, em 2024. Tomemos por base a imagem:

8 Evento multiesportivo ocorrido de 26 de julho - data da cerimônia de abertura - a 11 de agosto de 2024 na França.



Figura 6: Foto de Gabriel Medina

Fonte: Registro do fotógrafo francês Jérôme Brouillet, 29 jul 2024.

A foto de Gabriel Medina se tornou *a foto dos Jogos*, segundo vários veículos jornalísticos. O brasileiro enfrentou nas oitavas de final o japonês Kanoa Igarashi, que o venceu na Olimpíada de Tóquio. Gabriel derrotou o japonês com a onda de maior pontuação na edição das Olimpíadas. Na sequência, Gabriel Medina produziu outro momento: o brasileiro saltou da prancha, ergueu o dedo e a prancha voou paralelamente a ele enquanto o fotógrafo da Agence France-Presse, Jérôme Brouillet, registrava a fotografia. A imagem conta com quase dez milhões de curtidas no perfil do surfista no Instagram. Neste trabalho, denominamos a Fig. 6 de texto-fonte. Logo, os usuários da rede social X (ex-Twitter)⁹ e de outras plataformas fizeram suas

9 O ministro Alexandre de Moraes, do STF (Supremo Tribunal Federal), em 29/08/2024, decidiu pela derrubada "imediata, completa e integral" do funcionamento do X (antigo Twitter) no Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2024/08/moraes-determina-derrubada-no-brasil-do-x-de-elon-musk.shtml>. Acesso em 11 set 2024.

versões, por exemplo, removendo o surfista e adicionando pessoas famosas ou personagens, como na figura 7, em que o cantor Zeca Pagodinho ocupa o lugar de Gabriel Medina.



Figura 7: Meme Zeca Pagodinho

Fonte: Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/entretenimento/meme-de-medina-e-atualizado-com-outros-atletas-da-olimpiada-entenda/>. Acesso em 11 set. 2024.

No meme, tem-se uma paródia do texto original. Esse processo intertextual se dá pela transformação de um texto inteiro e sua retomada em um novo texto, com a subversão do conteúdo e dos propósitos originais para fins humorísticos. Trata-se de ocorrência de derivação, com repetição de inúmeros elementos (a altura, a prancha, o ar livre, a postura) que indiciam o processo intertextual. A construção de uma paródia, isto é, processo de derivação, conta com ocorrências de copresença, como a alusão a elementos integrantes do texto-fonte já mencionados aqui. Do ponto de vista da subversão, nota-se que, enquanto no texto original há uma celebração de vitória esportiva, do alcance de marcas e conquistas louváveis e que apontam

para feitos memoráveis, no meme estampado pela figura de Zeca Pagodinho, notório apreciador de bebidas alcoólicas e de um estilo de vida boêmio, exalta-se a liberdade de tomar uma cerveja, provavelmente na praia, com os amigos e celebrar coisas como um fim de expediente, por exemplo. Há, aqui, situações diferentes, mas que guardam entre si a alegria de uma celebração. Cada um celebra o que quer e o que pode, dentro de sua própria realidade.

Na BNCC, há um incentivo a propostas de trabalho que possibilitem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital, uma vez que impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social¹⁰. Tal utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo espaço na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos, os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais e de linguagem. É nesse sentido que ancoramos nossas reflexões.

A Fig. 7 é apenas um dos muitos exemplos que podem ilustrar as montagens realizadas a partir do texto-fonte. Em que pese às intervenções nela realizadas, identificamos uma série de processos intertextuais que estão a serviço da função de humor “que varia do particular ao excêntrico, do riso contido às gargalhadas” (Lima-Neto, 2021, p. 2254). Cavalcante e Oliveira (2019) fazem, quanto a isso, a ressalva de que o humor se enquadra na finalidade ou nos propósitos da produção dos memes. Nesse viés, compreendemos que o humor promove a congregação de perspectivas semelhantes, tendo em vista

10 Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem no Ensino Médio em Língua Portuguesa são: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública.

que foram inúmeras as produções e disseminações de memes com o texto-fonte, o que pode ser explorado em sala de aula.

Considerações finais

Diante da análise realizada, evidenciamos que os memes são produções textuais cuja construção de sentidos está profundamente atrelada aos processos intertextuais e à dinâmica de circulação na cultura digital. Ao observarmos as diversas formas de relação entre textos nesses memes, destacamos seu potencial como objeto de estudo no ensino de Língua Portuguesa, sobretudo no desenvolvimento da leitura crítica e da ampliação das competências argumentativas dos estudantes.

A incorporação dessa abordagem em sala de aula pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos mecanismos discursivos que operam na produção e recepção dos textos na contemporaneidade, promovendo reflexões sobre as práticas de linguagem na era digital. E o reconhecimento dessa importância não escapa à BNCC, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, uma vez que, aqui, dispusemo-nos a analisar relações de intertextualidade que explicitaram de relações dialógicas, bem como a identificação de posicionamentos ou de perspectivas.

Cremos que o percurso palmilhado neste artigo lança luz sobre a intertextualidade como um processo capaz de ampliar a capacidade do estudante da educação básica para interpretar as múltiplas camadas de sentido presentes em memes, muito embora reconheçamos que há muito ainda a ser dito.

Referências

BARROS, Fernanda Pinheiro *et al.* **Estações língua portuguesa: rota de atuação social.** 1 ed. São Paulo: Ática, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular.** Brasília: SEB, 2017.

CARVALHO, Ana Paula Lima de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 136 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

CAVALCANTE, M. M. e OLIVEIRA, R. L. de (2019). O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista Desenredo**, 15(1).

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: EDUSP, 2010.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LIMA, A. S. de e CAPISTRANO JÚNIOR, R. Memes de internet: uma proposta tipológica. In: França et. al (Org.). **Linguagem, Sociedade e Ensino**. [e-book] São Luís: EDUFMA, 2024, p. 66-86.

LIMA-NETO, Vicente de. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2246-2277, 2021.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press Massachusetts Institutes of Technology, 2014.

Verbos modais “dever” e “ter que” no português de Helvécia (BA)

Modal verbs “dever” and “ter que” in Brazilian Portuguese spoken in Helvécia (Bahia)

Rerisson Cavalcante*
Ana Beatriz Fonseca Santos**

RESUMO

Este trabalho descreve a expressão da necessidade modal através de verbos auxiliares no dialeto rural, formado por afrodescendentes, de Helvécia (BA). O foco é na descrição do comportamento dos auxiliares *dever* e *ter que* em diversos contextos modais, a saber: epistêmico, deontico, dinâmico, teleológico e bulético. A hipótese que procuramos verificar é a de que, apesar de ainda estarem em variação em alguns contextos, os dois auxiliares têm se especializado para contextos modais distintos (cf. Scarduelli, 2011; Pessoto, 2014), com *dever* expressando majoritariamente modalidade epistêmica e *ter que* expressando as modalidades não-epistêmicas. Também analisamos a distribuição por faixas etárias, para verificar se os dois auxiliares se encontram em variação estável ou mudança em progresso. O corpus analisado é de entrevistas do Projeto Vertentes, que reúne entrevistas sociolinguísticas de comunidades rurais e urbanas do estado da Bahia.

Palavras-chave: necessidade modal, verbos auxiliares, português afrobrasileiro.

Recebido em 14 de junho de 2025.

Aceito em 16 de outubro de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1487>

* Universidade Federal da Bahia, rerissoncavalcante@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7255-5422>

** Universidade Federal da Bahia, nabiafs24@gmail.com

ABSTRACT

This paper describes the expression of modal necessity through auxiliary verbs in the rural dialect, formed by Afro-descendants, of Helvécia (state of Bahia, Brazil). The focus is on describing the behavior of the auxiliaries *dever* (‘should’) and *ter que* (‘have to’) in various modal contexts (cf. Scarduelli, 2011; Pessoto, 2014), namely: epistemic, deontic, dynamic, teleological and bouletic. The hypothesis we seek to verify is that, despite still being in variation in some contexts, the two auxiliaries have specialized for distinct modal contexts, with *dever* expressing mostly epistemic modality and *ter que* expressing non-epistemic modalities. We also analyzed the distribution by age groups, to verify whether the two auxiliaries are in stable variation or changing in progress. The corpus analyzed is of interviews from the Vertentes Project, which gathers sociolinguistic interviews of rural and urban communities in the state of Bahia.

Key-words: modal necessity, auxiliary verbs, Afro-Brazilian Portuguese.

1 Introdução

Neste artigo, analisamos a variação entre verbos modais de necessidade (*dever* e *ter que*) em diferentes contextos modais, na fala de moradores da comunidade rural de Helvécia, Bahia, através de dados do Projeto Vertentes. O trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla de descrição do comportamento de auxiliares modais no português baiano, comparando dialetos rurais e urbanos.

O verbo *dever* e a lexia verbal *ter que*, com o valor modal, podem alternar entre si em diversos contextos, como em (1), em que, a princípio, apresentam o mesmo valor de verdade, mas, em outros casos, a troca de um item pelo outro não soa adequada, como em (2), ou gera uma diferença de interpretação, como em (3).

- (1) a. Os filhos *devem* obedecer aos pais.
b. Os filhos *têm que* obedecer aos pais.
- (2) Se João está atrasado,
 - a. ele *deve* estar preso num engarrafamento.
 - b. #ele *tem que* estar preso no engarrafamento.

- (3) a. João *deve* saber esse assunto. (= é provável que ele saiba)
b. João *tem que* saber esse assunto. (= ele é obrigado a saber)

Em (2a), o modal *deve* faz com que a proposição prejacente ‘*João está preso num engarrafamento*’ seja apresentada como uma situação provável diante das circunstâncias sabidas. Já a sentença (2b) soa como inadequada no contexto, pois a presença de *ter que* não gera uma interpretação de especulação sobre a situação de João, tal como em (2a), mas sim de uma obrigação, que é difícil de imaginar no contexto.¹

Algo semelhante ocorre no par de exemplos em (3). Em (3a), o verbo *deve* faz com que a proposição prejacente ‘*João sabe esse assunto*’ seja apresentada como uma conclusão provável diante dos fatos conhecidos, enquanto em (3b) o uso de *ter que* apresenta essa mesma proposição como uma obrigação de João. Mas, neste caso, essa interpretação de obrigação em (3b) é mais plausível do que em (2b).

O objetivo da presente pesquisa é fazer uma análise do comportamento desses dois verbos em diferentes contextos modais, de modo a contribuir para uma descrição do sistema modal do português brasileiro (PB). A hipótese que assumimos, baseada em Scarduelli (2011), Pessoto (2014) e outros, é que, ao invés de uma situação de variação linguística estrita, estes verbos passam/passaram por um processo de especialização em diversos dialetos do PB, com as formas presentes de *dever* ocorrendo majoritariamente em contextos epistêmicos, as formas de pretérito imperfeito (i.e., *devia*, etc) e futuro do pretérito do mesmo verbo (*deveria* etc) aparecendo em contextos deônticos e a lexia verbal *ter que* ocorrendo majoritariamente em diversos contextos não-epistêmicos.

1 Ainda assim, a interpretação é possível, dado algum cenário apropriado: “*Segundo as instruções do roteiro do filme, nesta cena, o personagem João tem que estar preso num engarrafamento*”. Nesse tipo de contexto, porém, a interpretação é do tipo deôntico, como veremos na seção 2.

Para isso, conjugamos aspectos teóricos da semântica formal, na delimitação dos contextos semânticos analisados, e da sociolinguística, na análise quantitativa dos dados a partir de um corpus de amostras de fala vernácula. Os resultados, como veremos adiante, confirmam parcialmente a hipótese.

O texto está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos os conceitos de modalidade, força modal e contextos modais e os principais aspectos do comportamento de *dever* e *ter que*; na seção 3, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa; na seção 4, são apresentados os resultados da análise dos dados, levando em consideração os tipos modais e também uma variável social, a faixa etária; na seção 5, apresentamos as conclusões do estudo.

2. Modalidade, força modal e tipos modais

A concepção de modalidade que adotamos neste trabalho é a de autores como Kratzer (1977, 1981), von Stechow (2006), Portner (2009) dentre outros. Trata-se de uma categoria gramatical que expressa noções de possibilidade e necessidade, permitindo referir-se a situações que não estão presentes no mundo real e imediato. Ela permite ao falante referir-se a diferentes dimensões do mundo possível, como ao opinar sobre uma situação ou fazer proposições que expressam hipóteses, julgamentos e eventos cujo *status* não é conhecido. Ela se manifesta nas sentenças por meio de verbos auxiliares, morfemas, adjetivos e advérbios.

A modalidade se apresenta na forma de tipos modais diferentes e de forças modais distintas. Quanto aos **tipos modais**, temos cinco categorias principais: epistêmica, deôntica, dinâmica/circunstancial, teleológica e bulética/bulomática (von Stechow, 2006; Kratzer, 1977; cf. também Palmer, 2001; Pessoto, 2014). Quanto à **força modal**, assume-se que os itens modais expressam ou possibilidade ou necessidade.

A **modalidade deôntica** expressa noções de possibilidade e necessidade relativas a restrições ou condicionamentos externos ao falante, como um sistema legal, moral ou qualquer forma de autoridade. Ou seja, expressa permissão, obrigação e proibição. Isso pode ser observado no contraste entre a sentença não-modal em (4) e as sentenças em (5), indicando possibilidades e necessidades deônticas. O exemplo com o verbo *poder* foi acrescentado para ilustrar melhor o funcionamento dos modais.

(4) Os pesquisadores publicam artigos na revista XYZ. (sentença não-modal)

(5) Pelas regras da Pós-Graduação...

a. Os pesquisadores **podem** publicar artigos na revista XYZ. (possibilidade deôntica)

b. Os pesquisadores **devem** publicar artigos na revista XYZ. (necessidade deôntica)

c. Os pesquisadores **têm que** publicar artigos na revista XYZ. (necessidade deôntica)

No exemplo em (5a), o modal *poder* expressa a ideia de que publicar artigos na revista XYZ é algo permitido aos pesquisadores. Já em (5b) e (5c), temos a ideia de que publicar artigos na revista XYZ é algo obrigatório aos pesquisadores.² Nesse contexto, *dever* e *ter que* expressam o mesmo valor modal, ambos indicando necessidade, que, no contexto deôntico, pode ser

2 O leitor pode notar que, dado um contexto discursivo diferente, estas mesmas sentenças em (5) poderiam ter interpretações não-deônticas, ou seja, não relacionadas a regras e autoridade. Por exemplo, num contexto em que os interlocutores estejam se perguntando sobre quais revistas estão com submissões em aberto, (5a) não seria a descrição de uma permissão, mas de uma potencialidade ainda em aberto diante das circunstâncias, o que corresponde à modalidade circunstancial ou dinâmico-circunstancial, a ser vista adiante.

parafraseada como uma obrigação.³ *Dever* e *ter que*, portanto, estão em covariação estrita⁴, numa visão sociolinguística (cf. Labov, 1972).

Veremos adiante que isso não ocorre em todos os contextos modais.

A **modalidade epistêmica** expressa julgamentos sobre o caráter factual de uma proposição, isto é, sobre sua veracidade, com base em informações disponíveis ao falante. Por exemplo, a partir de uma sentença como em (6), o acréscimo de verbos auxiliares modais como *poder*, *dever* e *ter que* como em (7) indica a possibilidade, probabilidade ou necessidade de (6) ser verdadeira ou falsa a partir dos fatos disponíveis.

(6) Bruna está dormindo. (sentença não-modal)

(7) Pelo que eu sei, a esta hora da noite...

- a. Bruna **pode** estar dormindo. (possibilidade epistêmica)
- b. Bruna **deve** estar dormindo. (necessidade epistêmica)
- c. Bruna **tem que** estar dormindo.⁵ (necessidade epistêmica)

A sentença em (7a) é interpretada como ‘*que Bruna está dormindo é uma conclusão possível*’ a partir dos conhecimentos do falante sobre a situação; (7b) é interpretada como ‘*que Bruna está dormindo é uma conclusão provável*’. Mas (7c) não se comporta como (7b), ao contrário do que ocorre

3 É importante a observação de que “obrigação” e “permissão” são apenas os termos específicos para necessidade e possibilidade num contexto deontico. Não são noções distintas dos conceitos de necessidade e de possibilidade, como alguns trabalhos às vezes parecem usar tais termos.

4 Scarduelli (2011) e outros autores, porém, apontam que *ter que* pode ser usado para reforçar o *dever*, como em contrastes como “*não só deve, como tem que fazer isso*”.

5 Considere-se o seguinte contexto: Alguém quer visitar Bruna. Chega à casa desta, toca a campainha diversas vezes, mas ninguém atende. O carro dela está na frente da casa. O falante então supõe que, pelo horário e pelas demais informações, isto é, pelas evidências disponíveis, ela só pode estar dormindo. Logo, “para não ter atendido a porta, Bruna **tem que/deve** estar dormindo!”.

em (5b) e (5c) e ao contrário do que prevê a hipótese de variação entre *dever* e *ter que*. A sentença em (7c) pode ter duas interpretações, uma epistêmica e outra não-epistêmica.

A interpretação epistêmica de (7c) corresponde a ‘*que Bruna está dormindo é a conclusão necessária*’, ou seja, ‘é a única conclusão possível’ diante das evidências, uma interpretação diferente e mais forte do que a de probabilidade, associada ao verbo *dever* em (7b). Esta interpretação, entretanto, não é a mais saliente para esta frase. A interpretação a que os falantes mais facilmente têm acesso nesse caso é deôntica, ou seja, ‘*estar dormindo é uma obrigação para Bruna*’.

Outros contextos podem tornar mais saliente a interpretação epistêmica de *ter que*, como em “*A chave **tem que** estar aqui em algum lugar. Eu estava com ela, quando eu cheguei*”, em que a proposição prejacente “*A chave está aqui*” é apresentada como a única conclusão possível a partir das evidências, e não apenas como uma conclusão apenas provável. (Voltaremos a este ponto em 4.3).

Isso mostra como o comportamento de *dever* e *ter que*, nos contextos epistêmicos, pode ser diferente do que ocorre em outros contextos modais. A esta pesquisa, interessam tanto os casos em que *dever* e *ter que* podem ocorrer livremente, como variantes equivalentes (no que tange às condições de verdade), quanto os contextos em que há diferentes leituras para cada verbo.

A **modalidade dinâmica ou circunstancial** expressa possibilidade ou necessidade em função de condicionantes internos ao indivíduo e/ou às situações, indicando, assim, noções como capacidade, habilidade, tendência ou disposição, ou seja, potencialidades intrínsecas, como em (8) e (9).

(8) Alan **pode** derrubar qualquer pessoa com apenas um soco.
(possibilidade dinâmica)

(9) a. Quem tem anemia **deve** comer alimentos ricos em ferro. (necessidade dinâmica)

b. Quem tem anemia **tem que** comer alimentos ricos em ferro.
(necessidade dinâmica)

Em (8a), temos a descrição de uma capacidade ou habilidade de Alan, não uma permissão (possibilidade deôntica) nem uma especulação sobre um estado de mundo possível (necessidade epistêmica).⁶

Notem a diferença entre dados como (8), de um lado, e dados epistêmicos como (2a) e (7a). Em (2a), não estamos falando sobre a capacidade ou habilidade de João se prender num engarrafamento. Em (7a), não estamos falando sobre a habilidade de Bruna de dormir. Estamos especulando sobre qual é o estado efetivo do mundo: Neste momento, João está num engarrafamento? É possível. Neste momento, Bruna está dormindo? É possível.

Já em (8), não estamos especulando sobre uma situação no mundo, não estamos especulando se Alan derrubou efetivamente alguém. Estamos falando do potencial que ele tem para efetuar tal ação, uma interpretação dinâmica, não epistêmica. Uma versão dinâmica de (7a) poderia ser: *“Nada atrapalha o sono de Bruna. Ela poderia dormir como um bebê até com uma banda tocando nas alturas na mesma sala”*.

E quanto aos verbos de necessidade em (9)? Primeiramente, é preciso apontar que é muito comum que a modalidade dinâmica seja descrita apenas no seu valor de capacidade (possibilidade), esquecendo-se que também existem necessidades definidas por propriedades internas da situação ou dos participantes da situação, casos em que às vezes *dever* e *ter que* podem ser parafraseados por *precisar*, como em *“Eu tenho que/preciso ir ao banheiro”* ou *“O ser humano tem que/precisa beber 2 litros de água por dia”*.

Note-se, entretanto, que alguns dos exemplos dinâmicos podem ser ambíguos entre uma leitura de necessidade intrínseca e uma de necessidade extrínseca, definida por autoridade externa. Também existe uma linha tênue entre uma especulação epistêmica sobre o status do mundo (*“João pode ter vencido a luta de ontem. Eu ainda não sei.”*) e uma declaração de

6 Quanto a isso, é possível apontar que a natureza estativa ou não-estativa do verbo da oração prejacente também contribui para a interpretação epistêmica ou não-epistêmica das sentenças modais.

potencialidades em aberto numa situação (“*João pode vencer a luta amanhã. Depende apenas dele.*”).⁷ Isso tudo pode trazer dificuldades para o tratamento desses dados.

A **modalidade teleológica** expressa necessidade ou possibilidade em relação a um objetivo específico, ou seja, um fim claramente definido, como ilustrado em (10). É a própria meta estabelecida que passa a definir que ações são possíveis ou necessárias em função dela.

(10) Para perder peso...

- a. ... a pessoa **pode** praticar musculação ou corrida. (possibilidade teleológica)
- b. ... a pessoa **deve** praticar musculação. (necessidade teleológica)
- c. ... a pessoa **tem que** praticar musculação. (necessidade teleológica)

Nos exemplos em (10), a possibilidade ou necessidade não são definidas por autoridade externa nem por condicionamentos internos, mas pelo próprio objetivo definido e, nos exemplos, expresso através da sentença adverbial de finalidade.

Por último, a **modalidade bulética ou bulemática** codifica possibilidade ou necessidade com base nos desejos ou preferências do sujeito ou do interlocutor. Assim, sentenças como (11) são ambíguas entre uma interpretação bulética (i.e., o falante tem que comprar, simplesmente porque quer comprar) ou deôntica (i.e., alguém lhe incumbiu de fazer tal compra). Apenas o contexto de uso dessa frase é que deixaria clara a interpretação específica.

(11) Eu tenho que comprar esse relógio. (necessidade bulética ou deôntica?)

7 Mesmo em relação ao passado, quando tais potencialidades não estão mais em aberto, podemos ter uma interpretação dinâmica, distinta da epistêmica, como nesse exemplo claramente contrafactivo e, portanto, não-epistêmico: “*Ele podia ter vencido a corrida*”

A interpretação bulética fica muito mais clara em (12), em que a possibilidade ou necessidade é gerada de acordo com a compatibilidade entre a proposição prejacente e as preferências do sujeito.⁸

- (12) Já que você prefere/gosta de comida italiana,
a. ... você **podia**/^o**pode** marcar o jantar na Cantina Roma.
b. ... você **devia**/^o**deve** marcar o jantar na Cantina Roma.
c. ... você **tinha que**/^o**tem que** marcar o jantar na Cantina Roma.

Nos exemplos em (12), também é possível observar que algumas formas flexionais dos verbos soam mais naturais do que outras para a expressão do valor modal em questão. Isso também será levado em conta na análise dos dados, como veremos adiante.

Não encontramos na literatura sobre o tema discussões com relação a uma diferenciação mais detalhada das modalidades bulética e teleológica, mas isso nos parece necessário, uma vez que os objetivos e metas que alguém tem podem ser vistas, ao menos em parte dos casos, como frutos dos seus desejos. Por exemplo, no cenário em (10), a meta de perder peso não seria também um desejo do sujeito?

8 Um parecerista anônimo levanta a questão sobre se tal contexto é de “desejo” ou de “gosto pessoal”. Não está claro para nós se a questão levantada pressupõe que contextos de gostos não deveriam ser considerados buléticos, mas, da forma como entendemos as definições de “desejo” nas descrições da modalidade bulética, este contexto também incluiria os casos de gosto pessoal.

Esta também parece ser a posição de Portner (2009), que apresenta como exemplos bulético (de “desire”) dados como “*Given how you love chocolate, you should try this cake. (desire)*” (p. 36). Também um dado como “*Mary should eat her broccoli*” (p. 50) para o autor, seria um caso de desejo “if we are talking about the fact that Mary loves broccoli”.

Ainda assim, temos aqui uma questão teórica interessante: em dados como (11), a sentença prejacente sob escopo do modal é o próprio objeto dos desejos ou gostos; em (12), por outro lado, o prejacente não é o objeto do desejo ou gosto em si, mas algo que se torna possível ou necessário em função de outra realidade, esta sim o objeto de desejo ou preferência.

Neste trabalho, consideramos que a modalidade bulética deve ser vista como simplesmente o que é relacionado às preferências do falante ou do sujeito, sem que este as tenha transformado em metas a serem cumpridas. Assim, por exemplo, em *“Já que você gosta de vinho branco, deveria provar um pouco dessa garrafa que eu trouxe hoje”*, a necessidade de provar de certo vinho deriva apenas das preferências do ouvinte, não de haver uma meta específica com relação a isso.

No cenário em (12), temos casos de modalidade bulética, assumindo que o interlocutor não tinha a meta de ir jantar necessariamente num restaurante italiano. Ele poderia até ter uma meta de marcar um jantar em algum restaurante, mas a possibilidade ou necessidade de marcar especificamente na Cantina Roma são definidas pelos gostos do interlocutor.

Os exemplos de (4) a (12) mostram que há contextos em que *dever* e *ter que* parecem variar, com a mesma interpretação⁹, e outros em que os dois modais não são exatamente equivalentes; e que mesmo nos contextos em que eles estão em variação pode haver um dos verbos ou mesmo uma de suas flexões específicas que é preferível.

Esta pesquisa quer identificar tanto os casos em que, no dialeto em análise, há covariação entre os verbos modais de necessidade quanto

9 Obviamente, quando dizemos “mesma interpretação”, estamos fazendo uma aproximação, já que as línguas tendem fortemente a não possuir sinônimos perfeitos. Termos com o mesmo significado denotativo podem expressar diferenças de intensidade, como, por exemplo, apontou um revisor anônimo. Em alguns casos, *dever* e *ter que* podem ter tal diferença, como já aponta Scarduelli (2011) em exemplos como *“você não só deve, como tem que fazer isso”*, em que há um claro contraste entre as formas. O ponto importante para o presente trabalho é quando tais diferenças, além de não afetarem as condições de verdade da sentença, podem ser neutralizadas.

os contextos em que eles assumem valores diferentes. Na próxima seção, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa.

3. Metodologia

Diante do quadro ilustrado brevemente na seção anterior, este trabalho tem como foco a descrição do comportamento dos verbos modais de necessidade em uma comunidade rural afrobrasileira do interior da Bahia, a comunidade de Helvécia, município de Nova Viçosa, extremo sul da Bahia.

A comunidade de Helvécia é relativamente conhecida na literatura linguística e sociolinguística brasileira, uma vez que a descoberta desse dialeto e a sua descrição está ligada às hipóteses sobre influências do contato entre línguas na formação do português brasileiro (cf. Ferreira, 1984; Lucchesi, Baxter, Ribeiro, 2009, p. 27-74). A escolha dessa comunidade permite, assim, examinarmos o comportamento dos modais num dialeto com menos influência de escolarização e da urbanização, permitindo uma futura comparação com o comportamento de outros dialetos rurais e urbanos.

Para este trabalho, foi utilizado o *corpus* que pertence ao conjunto de entrevistas do *Acervo de Fala Vernácula do Português Afro-brasileiro do Estado da Bahia* (cf. Lucchesi, 2009, p.155-164), elaborado pelo *Projeto Vertentes*, da Universidade Federal da Bahia. Foram analisados seis inquéritos formados por entrevistas sociolinguísticas de caráter informal, realizadas na comunidade rural de Helvécia (BA) em dezembro de 1994.

Helvécia é conhecida como “o povoado dos negros” (cf. Doninelli, 2017) por ser formada por muitas comunidades quilombolas e africanas. Ela é marcada por ter surgido em meio ao cultivo e exportação cafeeira no séc. XIX, estabelecida por colonos franceses, alemães e suíços, que se utilizavam de um considerável número de mão de obra escrava africana. E, mesmo após a abolição da escravidão, muitos ex-escravos permaneceram ali, enquanto os colonos se dispersaram. Portanto, devido à formação cultural e étnica da população de Helvécia, o dialeto desses falantes carregaria, por hipótese,

várias particularidades no PB, principalmente, no que diz respeito à influência de línguas africanas.

Quanto às entrevistas escolhidas para essa análise, elas estão estratificadas por sexo e idade, divididas em faixa etárias. Faixa 1: de 28 a 39 anos com dois informantes; faixa 2: de 42 a 60 anos com dois informantes; faixa 3: mais de 60 anos com dois informantes. Além disso, há também o controle do nível de escolaridade, com a distinção entre analfabetos e semianalfabetos.

A partir das transcrições grafemáticas dos áudios das entrevistas, foi possível levantar dados das ocorrências dos auxiliares modais, cuja classificação foi realizada segundo a modalidade expressa.

Além da variação entre *dever* e *ter que*, o trabalho também tem o objetivo de verificar a hipótese da especialização das formas flexionais de *dever* para diferentes contextos modais, a saber, as formas do presente do indicativo (*devo, deve...*) para os contextos epistêmicos e as formas do pretérito imperfeito e futuro do pretérito (*devia, deveria...*) para os contextos não-epistêmicos, como exemplificado em (13), de acordo com a hipótese de Scarduelli (2011).

- (13) a. Amanda **devia** estar estudando para a prova. (necessidade deôntica)
= ‘Amanda tinha a obrigação de estudar para a prova’
b. Amanda **deve** estar estudando para a prova. (necessidade epistêmica)
= ‘é provável que Amanda esteja estudando para a prova’

Na próxima seção, apresentamos os resultados encontrados.

4 Resultados

4.1 Visão geral do corpus

Foram catalogados dados de seis inquéritos, totalizando 177 sentenças com auxiliares modais no corpus de Helvécia (BA). Neste artigo, trataremos apenas dos modais de necessidade, *dever* e *ter que*, que ocorreram num total

de 90 sentenças. Conforme mostra a Tabela 1, *ter que* foi muito mais frequente no corpus do que *dever*, ocorrendo 75 vezes, o equivalente a 83,3% dos dados. *Dever* ocorreu apenas 15 vezes, 16,7% dos dados.

Tabela 1: Verbos modais de necessidade na comunidade de Helvécia (BA)

Modais de necessidade		Total
Dever	Ter que	
15 16,7%	75 83,3%	90 100%

Fonte: própria

A baixa frequência de *dever* é ainda mais significativa se considerarmos que este verbo é a variante mais antiga do português, o que indica que este modal perdeu muito espaço para a forma concorrente *ter que*.

Esse resultado se apresenta semelhante ao de outros trabalhos com *corpora* do PB do final do século XX e começo do século XXI.¹⁰ Gonçalves e Cavalcante (2020) encontraram, na comunidade rural afro de Sapé, município de Valença (BA), nove dados de *dever* e 94 de *ter que*, uma diferença de 8,7% versus 91,3%, respectivamente. Já na comunidade de Rio de Contas, Cavalcante e Gonçalves (2024) encontraram 12 dados de *dever* e 78 de *ter que*, o equivalente a 13,4% e 86,6%, respectivamente.

Na comunidade rural afro de Cinzento, município de Planalto (BA), Santos e Cavalcante (2025) encontraram resultados similares. De um total de 141 sentenças com modais de necessidade, *dever* ocorreu 15 vezes e *ter que* 126, o equivalente a 10,6% e 89,4%, respectivamente. Esses três estudos anteriores, somados aos novos resultados de Helvécia, mostram que, em dialetos rurais com perfil étnico, no interior da Bahia, a lexia *ter que* é a principal forma de expressão da necessidade modal.

10 Os inquéritos de Rio de Contas foram realizados em 1992; os de Cinzento, em 2002; e os de Sapé em 2003.

Resultados semelhantes também são encontrados em dialetos urbanos. Analisando a fala carioca da década de 1970, Duarte (2012) encontrou, nos dados do NURC-RJ, 98 dados de *ter que* e apenas 20 de *dever*.

Dados históricos mostram uma situação oposta no século XIX. Augusto (2015) encontra 16 dados de *dever* e 10 de *ter que* em peças cariocas do período de 1845-1846; e 21 dados de *dever* versus 10 de *ter que* no período de 1872 a 1883. Apenas nos dados do século XX é que, no corpus de Augusto (2015), *ter que* passa a ser mais frequente do que *dever*. Já Cavalcante (2023), analisando textos de atas escritas por africanos e por afrodescendentes na cidade de Salvador no século XIX, encontrou 75 dados de *dever* e apenas dois casos de *ter que*.

Nos dois estudos diacrônicos citados, *dever* é mais produtivo do que *ter que*, mas a diferença de produtividade entre os dois verbos é muito maior no corpus de textos de autoria de africanos e afrodescendentes. Isso pode estar mais relacionado ao tipo de gênero textual, atas versus peças de teatro, uma vez que as atas adotam um estilo mais formulaico e fixo, enquanto as peças simulam o discurso falado.

Na Tabela 2, observa-se a distribuição dos dados por tipo de modalidade em Helvécia (BA). O contexto modal mais produtivo, no corpus, foi o dinâmico-circunstancial com 35 das 90 sentenças. A seguir, vem o teleológico, com 25 casos; o deontico, com 19; e o epistêmico, com 11 dados. A modalidade bulética não apareceu em todo o *corpus*.

Tabela 2: Dados de Helvécia (BA) por tipo de modalidade

Epistêmica	Deontica	Dinâmica	Teleológica	Bulética	Total
11 12,3%	19 21,1%	35 38,9%	25 27,8%	0 0%	90 100%

Fonte: própria.

É necessário observar, porém, que as ocorrências e o percentual de cada contexto modal, num *corpus*, não são influenciados por propriedades internas do dialeto, mas sim pelas temáticas abordadas ao longo das entrevistas, já que não há uma competição/variação entre os diferentes contextos, pois expressam valores semânticos diversos. No entanto, a importância de apresentá-los é contribuir para a descrição a ser realizada, uma vez que a maior ou menor quantidade de casos disponíveis, para análise, torna a regularidade de uma forma mais ou menos significativa.

Nos seguintes exemplos, em (14) e (15), apresentamos exemplos do uso dos verbos modais no vernáculo da comunidade de Helvécia (BA), considerando os diferentes contextos modais registrados, no *corpus*:

(14) a. Eu acho que Tonho que **deve** sê... O filho dela... (HV-Inq15)
(epistêmico)

b. Não, tá ceto. **Deve** falá a verdade, né, compade? (HV-Inq22)
(deôntico)

(15) a. Aí no ôtro dia ‘cê **tem que** assistir de novo, pa ‘cê vê com’ê que foi o passado, tá veno? (HV-Inq02) (teleológica)

b. Porque, se acaso o senhô qué vim montá algum cavalo brabo, o senhô **tem que** caçá lugá pra ele. (HV-Inq22) (teleológica)

Antes de começarmos uma análise detalhada do comportamento de cada modal, conforme o tipo de modalidade, apresentaremos, na próxima subseção, a distribuição dos modais por faixa etária, a fim de examinar o impacto do *tempo aparente* sobre o fenômeno (cf. Freitag, 2005).

4.2 Modais de necessidade por faixa etária

A diferença de produtividade entre *dever* e *ter que* em Helvécia (e nas demais comunidades) levanta uma questão sobre o status da concorrência entre as duas formas. Trata-se de um processo que se consolidou como uma variação estável ou de uma mudança ainda em progresso, que pode culminar com o desaparecimento de *dever* com valor modal e sua completa substituição por *ter que*?

A Tabela 3, a seguir, revela os resultados dos verbos modais de necessidade em Helvécia (BA), estruturados em três faixas etárias nas quais os informantes do *corpus* do Projeto Vertentes estão divididos.

Tabela 3: Verbos modais de necessidade por faixa etária em Helvécia (BA)

	Faixa 1 (16 a 34 anos)	Faixa 2 (40 a 60 anos)	Faixa 3 (mais de 60 anos)
Dever	2 / 6,2%	3 / 11,1%	10 / 32,3%
Ter que	30 / 93,8%	24 / 88,8%	21 / 67,7%
TOTAL	32 / 100%	27 / 100%	31 / 100%

Fonte: própria.

A variante inovadora, o modal *ter que*, é o mais usado em todas as três faixas etárias. Ainda assim, a faixa em que ele mais ocorre é na mais jovens. De fato, a frequência de *ter que* aumenta progressivamente, partindo de 67,7% na faixa mais velha, para 88,8% na intermediária, até alcançar 93,8% na faixa mais jovem. O modal *dever* faz o percurso oposto, caindo de 32,3% na faixa mais velha, para 11,1% na faixa intermediária e para apenas 6,2% na faixa mais jovem. Os números brutos de *dever* mostram uma queda de dez dados para três e depois para dois, da faixa mais velha para a mais jovem.

Evidentemente, a quantidade de apenas 15 dados de *dever* tem uma grande influência sobre tais valores percentuais, mas é revelador que tais números estejam de acordo com a hipótese, baseada em trabalhos prévios (cf. Duarte, 2012; Augusto, 2015 e outros) de que *ter que* se tornou o principal modal de necessidade do PB, parcialmente substituindo *dever*.

Nas três outras comunidades rurais de perfil afro que fazem parte do corpus do Projeto Vertentes, os resultados quanto à faixa etária não foram tão claros. Em Sapé, de acordo com Gonçalves e Cavalcante (2020), houve quatro dados de *dever* na faixa I e cinco dados na faixa II, mas não houve nenhum dado na faixa III. Em termos percentuais, isso correspondeu a 10,5%, 13,1%

e 0% dos dados dentro de cada faixa etária. Quanto a *ter que*, os resultados foram de 34 dados na faixa I, 33 na faixa II e 27 dados na faixa III, que equivalem a 89,5%, 86,9% e 100%, respectivamente. Tais resultados não mostram um perfil claro de mudança em progresso no dialeto.

Em Rio de Contas, segundo Cavalcante e Gonçalves (2024), houve dez dados de *dever* na faixa I, zero na faixa II e dois dados na faixa III, que correspondem a percentuais de 26,3%, 0% e 9,1%, respectivamente. Quanto a *ter que*, foram 28 dados na faixa I, 30 na faixa II e 20 na faixa III. Em termos percentuais, respectivamente, 73,7%, 100% e 90,1%.

Novamente, não houve um claro perfil de mudança em progresso, embora a concentração da maioria dos dados de *dever* na faixa I possa sugerir que este modal está sendo recuperado no dialeto, depois de ter sido perdido, um fenômeno que pode ser influenciado por escolarização e por aumento de acesso a meios de comunicação.

Também em Cinzento, os resultados apontam mais para variação estável do que para mudança em progresso. Houve, segundo Santos e Cavalcante (2025), seis dados de *dever* na faixa mais velha (13% dos dados), cinco dados na faixa intermediária (9,4%) e quatro dados na faixa mais jovem (9,5%). E ocorreram 40 dados de *ter que* na faixa mais velha (87%), 48 dados na faixa intermediária (90,6%) e 38 dados na faixa mais jovem (90,5%).

Nas próximas seções, analisaremos os modais por tipo de modalidade. A pergunta que buscamos responder é quais verbos modais ocorrem em quais contextos modais? Ou seja, em quais contextos há uma variação entre os auxiliares modais e em quais contexto existe um verbo com uso categórico no dialeto?

4.3 Modalidade epistêmica em Helvécia

Houve poucos dados epistêmicos no corpus. Considerando tanto os verbos de possibilidade quanto os de necessidade, foram apenas 13 casos em Helvécia. O pouco uso de sentenças modais epistêmicas pode ser

devido à disponibilidade de outros recursos linguísticos para formulação de julgamentos epistêmicos, como verbos lexicais (não-auxiliares), como *achar* e *imaginar*.

Considerando apenas os modais de necessidade, houve 11 dados no corpus. Diferentemente do esperado a partir dos resultados gerais mostrados na Tabela 1, todos os 11 dados epistêmicos ocorreram com *dever*, nenhum com *ter que*, como mostra a Tabela 4.

Tabela 4: Verbos modais de necessidade com valor epistêmico em Helvécia

Dever	Ter que	Total
11 100%	0 0%	11 100%

Fonte: própria

Em (16), apresentamos exemplos de dados de necessidade epistêmica encontrados na comunidade:

(16) a. Acho que somo... somo... tudo na... Bom, os meu avô, acho que um... **deve** sê filho daqui mesmo porque é... é... é mãe duma mulê, duma senhora qu'eu tenho aqui qu'ê minha tia, agora, ôto, de... de meu pai, eu num sei não. (HV-Inq12) (necessidade epistêmica)

b. Eu, é? Eu **deve** tê aí, rapaz. Eu fui lá: cadê Quete? Quando eu cheguei lá, foi lá, disse: Eu passô quando você foi pra cima. (HV-Inq22)

Esses resultados também se repetiram em Rio de Contas (cf. Cavalcante; Gonçalves, 2024) e em Cinzento (cf. Santos; Cavalcante, 2025), em que ocorreram, respectivamente, oito e dez dados de *dever*, mas nenhum de *ter que*. Apenas em Sapé houve um dado (aparentemente) epistêmico de *ter que*, contra sete de *dever*, mas os próprios autores do estudo consideraram que o dado é ambíguo e poderia ser considerado não-epistêmico (Gonçalves; Cavalcante, 2020).

Em outras pesquisas, como a de Duarte (2012) sobre o PB carioca, também não houve casos de *ter que* epistêmico, assim como em Augusto (2015) e em Cavalcante (2023), com a perspectiva diacrônica.

A ausência de *ter que* epistêmico em tantos estudos é um fato curioso, já que sentenças com *ter que* com valor epistêmico são aceitáveis, como mostrado anteriormente em exemplos como (7) e como também aponta Lunguinho (2010).

Cavalcante e Gonçalves (2024) sugerem que a raridade de dados epistêmicos com *ter que* se deve ao fato de que a certeza sobre a veracidade de uma proposição pode ser expressa a partir de sentenças não-modais, como em (17), sem nenhuma partícula modal específica, que Kratzer (1991) chama de “modalidade inerente”. O uso de *ter que* epistêmico parece ser mais apropriado em contextos contrastivos, em que a dúvida sobre a veracidade da proposição foi levantada e, por isso, a necessidade da veracidade precisa ser explicitamente afirmada, como no contraste em (18).

(17) As chaves estão na cômoda.

(18) A: Já olhei em todos os lugares da cômoda. As chaves não estão lá.

B: Mas elas *têm que* estar na cômoda. Eu coloquei elas lá em cima assim que cheguei e ninguém mais entrou no quarto depois disso.

Com relação às formas flexionais, todas as ocorrências aparecem no presente do indicativo (*deve*), o que é compatível com a hipótese de que as formas do presente estão se especializando para a modalidade epistêmica, enquanto as formas de pretérito estão ligadas a contextos não-epistêmicos (cf. Scarduelli, 2011).

Esses resultados mostram que, se o *dever* modal estiver caindo em desuso, isso não está acontecendo em todos os contextos. Se há um processo de mudança linguística, este não aponta para o desaparecimento do *dever* modal, mas sim para a sua restrição para apenas um subconjunto dos contextos modais.

4.4 Modalidade deôntica em Helvécia

No contexto deôntico, encontramos uma situação bem diferente daquela presente no contexto epistêmico. Houve um total de 26 sentenças com verbos modais em Helvécia, dos quais 19 foram com verbos de necessidade. Desses 19 dados, 15 foram com *ter que* e apenas quatro com *dever*, como mostra a Tabela 5, o que aponta que o contexto deôntico é um dos casos em que *ter que* se expandiu e tomou parte do lugar antes ocupado por *dever*.

Tabela 5: Verbos modais de necessidade em contexto deôntico em Helvécia

Dever	Ter que	Total
4 21%	15 79%	19 100%

Fonte: própria

Os resultados das outras comunidades apontaram diferenças ainda mais significativas entre os dois modais. Em Rio de Contas (cf. Cavalcante; Gonçalves, 2024), todos os 27 dados de necessidade deôntica foram com *ter que*. Em Sapé, houve 37 dados de *ter que* e apenas dois de *dever* (cf. Gonçalves; Cavalcante, 2020). Também em Cinzento, houve apenas dois dados de *dever*, mas 48 de *ter que* (cf. Santos; Cavalcante, 2025).

Para analisar o *dever* na modalidade deôntica, é importante considerar as flexões verbais em que ele aparece, pois, conforme hipótese de Scarduelli (2011), a flexão pode influenciar os contextos em que *dever* ocorre: as formas do presente estariam se especializando para o contexto epistêmico, enquanto as formas de pretérito imperfeito, para os contextos não-epistêmicos.

Essa hipótese recebe uma evidência adicional pelos resultados epistêmicos, apontados na seção anterior, em que todos os casos de verbos modais de necessidade, em Helvécia, ocorreram com a forma presente. Entretanto, ao contrário do esperado (i.e., formas do pretérito imperfeito e

futuro do pretérito para contextos não-epistêmicos), todos os quatro casos de *dever* deontico em Helvécia também ocorreram no presente do indicativo.

Tal resultado difere do que se observou nas outras comunidades. Tanto em Sapé quanto em Cinzento, todos os casos deonticos eram com formas de pretérito imperfeito. (Em Rio de Contas, não houve dados deonticos de *dever*, como apontado acima.)

Isso sugere que há uma diferença dialetal entre as comunidades rurais baianas de perfil afro. Ao passo que, em algumas delas, há uma especialização de *devia* para o contexto deontico (seguindo outros dialetos do PB, por hipótese), em Helvécia, tal especialização não ocorre, talvez porque *devia* esteja sendo perdido no dialeto, restando apenas as formas do presente.

Abaixo, algumas sentenças dos dados deonticos em Helvécia:

(19) a. isso **tinha que** fazê o acabamento... (HV-Inq02)

b. É, então. É mesma coisa. Nosso pai lá, e eu tomém. Senhô **deve** de ‘bedecê do mesmo jêto. (HV-Inq22)

A seguir, abordaremos os resultados relativos à modalidade dinâmica.

4.5 Modalidade dinâmica em Helvécia

Houve um total de 113 sentenças com verbos modais dinâmicos no corpus de Helvécia, dos quais apenas 35 continham modais de necessidade. Todos os casos de modalidade dinâmica com valor de necessidade ocorreram com *ter que*, como mostra a Tabela 6. Não houve dados com *dever*, o que está de acordo com a hipótese de que *ter que* tomou o espaço de *dever* como principal modal de necessidade.

Tabela 6: Verbos modais de necessidade em contexto dinâmico em Helvécia

Dever	Ter que	Total
0	35	35
0%	100,0%	100%

Fonte: própria

De fato, consideramos que usar *dever* em contextos dinâmicos é muito menos natural. Frases como (20), por exemplo, soam mais como epistêmicas ou deônticas do que como dinâmicas.

(20) Eu **devo** ir ao banheiro / descansar / fazer exercícios.

Resultados proporcionalmente idênticos aos da Tabela 6 foram encontrados em Sapé (cf. Gonçalves; Cavalcante, 2020) e em Cinzento (cf. Santos; Cavalcante, 2025). Em ambas as localidades, houve 23 dados de necessidade dinâmica, todos com a lexia modal *ter que* e nenhuma ocorrência dinâmica de *dever*.

Em Rio de Contas (cf. Cavalcante; Gonçalves, 2024), houve dois dados de *dever* dinâmico e 37 dados de *ter que*. Apesar de a frequência de *dever* dinâmico não ter sido 0% nessa comunidade, como nas demais, o resultado ainda confirma que *ter que* é a variante amplamente utilizada para veicular a necessidade dinâmica.

Quanto às flexões dos verbos em Helvécia, dos 35 casos de *ter que*, 32 estão no presente do indicativo (*tem que*), duas aparecem no pretérito imperfeito do indicativo (*tinha que*) e uma no pretérito perfeito do indicativo (*tiver que*).

Em (21), estão expressas algumas sentenças dinâmicas no *corpus* de Helvécia:

(21) a. Como... se **tinha que** conversá com dotô Dijalma, nós voltava.
Pegá lá no trem, tinha que... pagava armoço prá mim mais ele, e voltava...
(HV-Inq12)

b. Não, ININT! Vô ficá com raiva como, se ele vai no lugá qu’ele qué... né? Então, eu **tenho que** descê dele, então, eu num queria descê, ele disparô comigo. Disparô ININT...ININT...campava lá em cima da cerca, é verdade... (HV-Inq2)

c. INF(22): Mas, se eu guardá opotunidade, gaças a Deus, eu tava salvo agora. **Tinha que** i(r) pa Rio, eu sai daqui... daqui hoje, vô em Texêra, ‘cê é dotô. Quando chegano lá, o senhô num faz uma reparo na minha vista pa sabê que é que é craco, ainda mai vê eu tô cego. (HV-Inq22)

Abaixo, falaremos dos dados relativos ao contexto teleológico.

4.6 Modalidade teleológica no *corpus*

A modalidade teleológica ocorreu em 25 sentenças no *corpus* de Helvécia, todas expressando necessidade modal. E todos esses 25 casos foram com a lexia *ter que*. Não houve dados teleológicos com *dever*.

Os resultados das demais comunidades foram semelhantes. Em Sapé, todos os 20 dados de necessidade modal foram com *ter que* (cf. Gonçalves; Cavalcante, 2020), 100% dos casos, como em Helvécia, sugerindo uma incompatibilidade de *dever* com o contexto teleológico nos dois dialetos.

Em Cinzento e em Rio de Contas, por outro lado, ocorreram dados teleológicos de *dever*. Em Cinzento, foram três dados de *dever* e 30 dados de *ter que* (cf. Cavalcante; Gonçalves, 2024). Em Rio de Contas, houve apenas um dado de *dever* versus 40 de *ter que* (cf. Santos; Cavalcante, 2025). Os resultados dessas outras comunidades confirmam como o contexto teleológico é outro dos contextos não-epistêmicos em que há uma limitação à produtividade de *dever*.

Em Helvécia, com relação à flexão verbal, dos 25 dados de *ter que*, dois aparecem no infinitivo (*ter que*), 22 no presente do indicativo (*tem que*) e um no pretérito imperfeito do indicativo (*tinha que*).

Em (22), abaixo, seguem alguns exemplos das sentenças teleológicas do *corpus* de Helvécia:

(22) a. É, meus pai, nós... nós **tinha que** peitá a cana e botá uns cabo de... cabo de capim-da-Lapa... foia de capim-da-Lapa verde pa... pa bebê.
(HV-Inq12)

b. Aí no ôtro dia ‘cê **tem que** assistir de novo, pa ‘cê vê com’ê que foi o passado, tá veno?... (HV-Inq02)

Na próxima seção, comentaremos a respeito da modalidade bulética.

4.7 Modalidade bulética no *corpus*

Não foram encontrados dados de modalidade bulética no corpus de Helvécia. O mesmo aconteceu no corpus de Sapé (cf. Gonçalves; Cavalcante, 2020) e de Rio de Contas (cf. Cavalcante; Gonçalves, 2024). Em Rio de Contas, porém, houve um dado de *ter que* bulético (cf. Santos; Cavalcante, 2025).

A ausência de dados desse tipo de modalidade pode ser resultado dos tipos de temas discutidos ao longo da entrevista. Além disso, é possível que proposições potencialmente buléticas (baseadas em desejos do falante ou sujeito) tenham sido expressas a partir de verbos não-auxiliares (como os verbos lexicais *querer*, *desejar*) ou tenham sido expressas em termos deônticos (ou seja, como “o mais correto seria isso” ao invés de “o meu desejo seria isso”).

5 Conclusões

Os resultados da distribuição dos verbos auxiliares modais de necessidade, *dever* e *ter que*, no corpus de Helvécia, podem ser resumidos no Quadro 1 abaixo. O verbo *dever* foi registrado em apenas dois contextos modais, o contexto epistêmico e o deôntico. Ainda assim, o uso no contexto deôntico é bastante reduzido em relação a *ter que*, com somente quatro dentre os 19 dados identificados. Isto está de acordo com a hipótese de que *dever*

foi praticamente substituído por *ter que* como modal de necessidade nos contextos não-epistêmicos.

Quadro 1: Verbos de necessidade modal no dialeto de Helvécia

Modal de necessidade	Tipo de modalidade				
	Epistêmica	Deontica	Dinâmica	Teleológica	Bulética
Dever	Sim	Sim (<i>porém raro</i>)	—	—	—
Ter que	—	Sim	Sim	Sim	—

Fonte: própria.

O contexto epistêmico é o único em que *dever* é mais produtivo do que *ter que*, o que pode estar relacionado com o fato de que é o único contexto em que *dever* e *ter que* praticamente nunca têm o mesmo significado, já que *dever* expressa uma noção de probabilidade, não de certeza, neste contexto.

Por outro lado, os resultados não corroboram a hipótese de que, no dialeto, as formas de pretérito imperfeito (e de futuro do pretérito) do verbo *dever* se especializaram para os usos não-epistêmicos, enquanto as formas de presente se especializaram para os usos epistêmicos. Tanto nos dados epistêmicos quanto nos deonticos, *dever* ocorreu sempre no presente do indicativo. Isso pode ser resultado de uma perda das formas pretéritas *devia* e *deveria*, com valor modal, no dialeto.

Quanto a *ter que*, excluído o contexto bulético, que não ocorreu para nenhum dos modais no corpus, este modal está ausente apenas no contexto epistêmico, mas é a forma (muito) mais produtiva no contexto deontico e é a única forma documentada nos usos dinâmicos e teleológicos.

Isto está de acordo com a hipótese sobre *ter que* ter substituído *dever* como o principal auxiliar de modal do PB. Também está de acordo com a generalização, encontrada na literatura funcionalista, sobre a gramaticalização dos modais, segundo a qual os modais de possibilidade começaram expressando habilidade, depois se expandindo para usos para

indicar permissão, para, apenas num último estágio da gramaticalização, desenvolverem usos de epistêmicos (cf. de Haan, 2006; Traugott, 2006).

Embora seja uma generalização sobre verbos de possibilidade, os nossos dados de necessidade com *ter que* parecem se comportar dessa forma, uma vez que *ter que* ocorre em 100% dos dados dinâmicos; é a forma deôntica mais frequente, mas ainda varia com *dever* nesse contexto; mas não aparece no contexto epistêmico.

Os próximos passos da investigação são a ampliação da pesquisa a partir de dois eixos:

- (i) Ampliar a análise do dialeto de Helvécia, pelo levantamento e descrição de dados de outras entrevistas sociolinguísticas realizadas na comunidade. Isso pode fornecer dados que confirmem ou refutem as generalizações aqui apontadas ou, ainda, podem apontar uma reversão das tendências documentadas.
- (ii) Descrever dados de modalidade de outras localidades baianas (rurais e urbanas) que fazem parte do corpus do Projeto Vertentes.

Referências

AUGUSTO, Evelin Azambuja. *A expressão da modalidade em peças cariocas: uma análise diacrônica*. 2015. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAVALCANTE, Rerisson. Auxiliares modais em textos de afro-brasileiros em Salvador (BA) no século XIX. Trabalho apresentado no *I Seminário de Variação e Mudança Linguística – SVM*, 19 e 20 de setembro de 2023, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CAVALCANTE, Rerisson; GONÇALVES, Maciele. Verbos modais em Rio de Contas (BA). *A Cor das Letras*, v. 24, n. 2, p. 261-291, 2024. Disponível em <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/article/view/10094>. Acesso em 25 de maio de 2025.

DONINELLI, Christian. *Helvécia, um vilarejo “suíço” da cor do café*. Swissinfo, 09 jan. 2017. Disponível em: [https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/imigração-helvética-no-brasil_helvécia-um-vilarejo-suíço-da-cor-do-café/42550340](https://www.swissinfo.ch/por/sociedade/imigra%C3%A7%C3%A3o-helv%C3%A9tica-no-brasil_helv%C3%A9cia-um-vilarejo-su%C3%AD%C3%A7o-da-cor-do-caf%C3%A9/42550340) . Acesso em 14 de junho de 2025.

DUARTE, Eugenia. A expressão da modalidade deôntica e epistêmica na fala e na escrita e o padrão SV. *Revista do GELNE*, n. especial, 77-94, 2012. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9365>.

FERREIRA, Carlota. Remanescentes de um falar crioulo brasileiro. In: FERREIRA, Carlota et al. *Diversidade do português do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 1984. p. 21-32.

von FINTEL, Kai. Modality and language. In: BORCHERT, Donald M. (ed.), *Encyclopedia of philosophy*. 2 ed. Detroit: MacMillan, 2006. v. 10, p. 20-27.

FREITAG, Raquel. Idade: uma variável sociolinguística complexa. *Linguas e Letras*, [S. L], v. 6, n. 11, p. 105-121, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/875>. Acesso em 25 de maio de 2025.

de HAAN, Ferdinand. Typological approaches to modality. In: FRAWLEY, William. *The Expression of Modality*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 27-69.

GONCALVES, Maciele; CAVALCANTE, Rerisson. Verbos modais na comunidade de Sapé (BA). *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 67, jul-dez de 2020, p. 271-296, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/39172>. Acesso em 25 de maio de 2025.

KRATZER, Angelica. The notional category of modality. In: EIKMEYER, Hans-Jürgen; RIESER, Hannes. (org.) *Words, Worlds, and Contexts: New Approaches in Word Semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1981. p. 38-74.

KRATZER, Angelica. What ‘must’ and ‘can’ must and can mean. *Linguistics and Philosophy*, v. 1, n. 1, p 337–55, 1977.

KRATZER, Angelika. Modality. In: STECHOW, Arnim von; WUNDERLICH, Dieter. (org.). *Handbuch Semantik/Handbook Semantics*. Berlin, New York: Gruyter, 1991. p. 639-650.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; SILVA, Jorge; FIGUEIREDO, Cristiana. *O português afro-brasileiro: as comunidades analisadas*. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 75-100.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.

LUNGUINHO, Marcus Vinícius. Sobre a concordância modal em português. *Cadernos de Sociedade e Linguagem*, v. 11, n. 2, p. 117-140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/10474>. Acesso em 25 de maio de 2025.

PALMER, Robert F. *Mood and Modality*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PESSOTTO, Ana Lucia. Epistemic and gradable modality in Brazilian Portuguese: a comparative analysis of ‘poder’, ‘dever’ and ‘ter que’. *ReVEL*, edição especial 8, 2014. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/downloadFile.php?local=artigos&id=418&lang=pt>. Acesso em 25 de maio de 2025.

PORTNER, Paul. *Modality*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

SANTOS, Ana Beatriz; CAVALCANTE, Rerisson. Os auxiliares modais na fala vernácula dos cidadãos de Cinzento, Bahia. In: SIMÕES NETO, Natival Almeida; SANTIAGO, Huda da Silva; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira; FIGUEIREDO, Cristina; LUDWIG-GAYER, Juliana Escalier. *Linguística na teoria e na prática: variação, cognição e história*. Campinas (SP): Pontes, 2025. p. 630-650.

SCARDUELLI, Jaqueline. *‘Deve’ e ‘Devia’: os limites da significação*. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Santa Catarina, 2011.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Historical aspects of modality. In: FRAWLEY, William. *The Expression of Modality*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 107-139.

O sentido das toadas de Bumba-meu-Boi do Maranhão: a semântica nas letras de músicas do grupo *boi bem querer* (Imperatriz)

The meaning of Bumba-meu-Boi tunes from Maranhão: the semantics in the lyrics of the *boi bem querer* group (Imperatriz)

Isabel Delice*
Lilian Castelo**

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a compreender os sentidos das toadas cantadas pelos grupos que representam o boi, a partir do contexto histórico e aspectos culturais da manifestação do Bumba-meu-boi. A proposta é voltada para a compreensão do contexto e cenário das letras de alguns folguedos que representam a Região Tocantina, mais especificamente em Imperatriz, segunda maior cidade do estado do Maranhão. O léxico utilizado na composição das toadas pode ser um recurso para o estudo linguístico sobre semântica, auxiliando e/ou ampliando os conhecimentos dos estudantes dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, esta apreciação será fundamentada em autores, como Furlanetto (2010); Ferrarezi Jr (2008); Carvalho e Mendes (1997); Albernaz (2013); Hampaté Bâ, (2010); Thomson (1997); entre outros que estudam sobre a história do Bumba-meu-boi, semântica e aspectos da

Recebido em 12 de março de 2025.

Aceito em 16 de abril de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1462>

* Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, deliceisabel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9693-6502>

** Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, liliancastelo@uemasul.edu.br

memória e regionalidade, como fatores constituintes de uma identidade socialmente construída.

Palavras-chave: Bumba-meu-boi. Região Tocantina. Memória. Identidade. Semântica.

ABSTRACT

This research proposes to understand the meanings of the songs sung by the groups that represent the ox from the historical context and cultural aspects of the manifestation of Bumba-meu-boi. The proposal is aimed to the understanding of the context and scenario of the lyrics of some groups who represent the Tocantina Region, more specifically in Imperatriz, that is the second largest city in the state of Maranhão. The lexicon used in the composition of the tunes can be a resource for the linguistic study of semantics, helping and / or expanding students' knowledge inside and outside the classroom. Thus, this comment will be based on authors, such as Furlanetto (2010); Ferrarezi Jr (2008); Carvalho and Mendes (1997); Albernaz (2013); Hampaté Bâ, (2010); Thomson (1997); among others that study about the story of Bumba-meu-boi, semantics and aspects of memory and regionality, as factors that constitute a socially constructed identity.

Keywords: Bumba-meu-boi. Tocantina Region. Memory. Identity. Semantics.

Considerações iniciais

Nomeia-se como onomatopeia a figura de linguagem que reproduz fonemas que imitam os sons, sejam eles naturais, de objetos, animais, pessoas, dentre outras categorias. Essa mesma onomatopeia, para quem sabe o que é ou conhece de perto o Bumba-meu-boi, é uma das principais lembranças, quando citamos essa manifestação do folclore brasileiro. Nesse sentido, conforme Furlanetto (2010), ao falar sobre o Bumba-meu-boi, menciona-se que:

[...] é uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro, e “bumba” é uma interjeição onomatopaica que indica estrondo de pancada ou queda – bumba-meu-boi significa bate ou chifra meu boi. Esse folguedo surgiu no nordeste do Brasil e disseminou-se por quase todo território nacional. Ao espalhar-se pelo país, adquiriu nomes, ritmos, formas de apresentação,

indumentárias, personagens, instrumentos, adereços e temas diferentes. (Furlanetto, 2010, p. 108)

Marcado na memória de boa parte dos Nordestinos, ao regionalizar esse aspecto cultural ao território maranhense, trata-se de uma das principais atrações dos festejos realizados no mês de junho. A temática central gira em torno da narração da história de um fazendeiro que tinha um boi de estimação, que foi roubado por pai Francisco/Chico, um dos escravos negros que serviam na propriedade. O animal foi pego, para saciar o desejo da esposa de Chico, a mãe Catirina, que estava grávida e queria comer língua de boi.

Quando o fazendeiro descobre quem havia pego o boi de estimação, obriga pai Chico a trazer o boi de volta a qualquer custo, sob pena de ser morto por conta do crime. Para que o animal seja reanimado e retorne à vida, pajés e curandeiros são chamados, e então o boi ressuscita. Assim, todos que estão presentes, cantam e dançam em volta do boi, comemorando o seu retorno.

No Maranhão, o bumba-meu-boi é a principal atração dos festejos juninos, estando fortemente ligado ao ciclo de homenagens a São João, Santo Antônio, São Pedro e São Marçal. A dramatização é feita geralmente nas praças públicas ou arraiais: os brincantes [...] se organizam, cantam, dançam e representam tramas em torno de um boi – armação de madeira coberta por tecido bordado (couro do boi) sob a qual um “miolo” faz evoluções, dando vida ao personagem (Furlanetto, 2010, p 108).

A cada momento que o Bumba-meu-boi é cantado e dançado, são exploradas as músicas, também conhecidas como toadas, com letras cheias de memória, identidade e regionalidade de um povo, nesse caso, referente ao Maranhão. Essa forma de expressão de um dos elementos da cultura popular maranhense, revela aspectos não apenas sobre esse tripé (memória, identidade e regionalidade), mas também, pode ser um recurso a ser utilizado em sala de aula.

Dessa forma, por meio da observação, análise e discussão das letras das toadas do Bumba-meu-boi, é possível identificar elementos do estudo

semântico, foco deste trabalho. Serão observadas algumas letras de toadas do Boi Bem Querer, do município de Imperatriz-MA.

Os sotaques, que são os grupos de Bumba-meu-boi, foram escolhidos por fazerem parte do limite territorial da Região Tocantina, ou seja, trazem nas letras características da região Sul do Maranhão. Além disso, promovem uma maior proximidade do que está sendo transmitido pelas letras das toadas e o que de fato tem sentido e significado na vida cotidiana dos estudantes, valorizando e identificando aspectos da região, como forma de representação social. Identificar aspectos culturais, formadores da identidade local, bem como as características semânticas, por meio de uma análise descritiva, fazendo apontamentos sobre o estudo semântico que pode ser feito a partir da observação de algumas letras das músicas cantadas por grupos de bumba-meu-boi.

Metodologia

Como método de pesquisa, este trabalho apresenta como base bibliográfica, as perspectivas de autores, como: Carvalho e Mendes (1997), Furlanetto (2010) e Albernaz (2013), que discorrem sobre O Bumba-meu-boi, englobando os sotaques, toadas e formas de expressão dessa manifestação cultural. Além disso, discute-se os registros de memória, identidade e regionalidade, a partir da percepção de autores como Hampaté Bâ, (2010), Thomson (1997), Hall (2013) e Pollak (1992), dentre outros. Semântica, a partir da conceituação de Ferrarezi Jr. (2008)

Na abordagem proposta neste artigo, selecionou-se algumas toadas de grupos de Bumba-meu-boi da Região Tocantina, afim de verificar as ocorrências semânticas nas letras e dessa forma, propor formas de utilização no ambiente escolar, com estudantes, tendo como público alvo, discentes do Ensino Fundamental – 2ª fase, anos finais. Nesse viés, a partir de uma análise semântica de letras, é possível ter um embasamento metodológico, a partir das concepções de Flick (2009), quando explica que “nossas vidas como

indivíduos, assim como membros de uma sociedade e da vida social como um todo se tornaram objetos de registro”, ou seja, as letras das músicas cantadas pelos grupos de bumba-meu-boi são umas das maneiras de deixar registrado aspectos da nossa cultura.

Por entender que a análise dessas letras sendo proposta para a sala de aula, parte de uma seleção de músicas que apresentem uma identificação social e cultural com os estudantes, assim, eles serão capazes de analisar de forma crítica e verificar ocorrências da sua região nas letras dos grupos de bumba-meu-boi. Sobre esse cenário, quando fala-se de texto e realidades, é possível perceber que:

Os textos servem a três finalidades no processo de pesquisa qualitativa: representam não apenas dados essenciais nos quais as descobertas baseiam-se, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e comunicação de descobertas. [...] a pesquisa é iniciada a partir da gravação de conversas e de situações naturais para assim chegar-se às transcrições e às interpretações. [...] Se a pesquisa qualitativa pressupõe a compreensão das realidades sociais por meio da interpretação de textos, duas questões passam a ser particularmente relevantes: o que acontece na retradução dos textos para a realidade ou na interferência a partir de textos para a realidade? Nesse processo, o texto é substituído pela realidade que é estudada. (Flick, 2009, p. 83-84)

Nesse viés, essa construção social é possível, a partir da observação de forma criteriosa dos textos/letras das músicas que representam a manifestação cultural do Bumba-meu-boi. Para que haja a compreensão do significado e sentido das toadas, pode-se partir de uma análise que considere a construção do conhecimento e a interpretação do que está proposto nas letras.

Nessa perspectiva, ao considerar a construção das letras, a experiência repassada por elas e a interpretação por parte de quem ouve, é possível perceber que “a leitura e a compreensão de textos tornam-se um processo

ativo de produção da realidade que envolve não apenas o autor dos textos, mas também a pessoa a quem eles são escritos e que os lê”. (Flick, 2009, p. 87)

A partir dessa abordagem, pretende-se verificar algumas opções de análise semântica, valorizando os aspectos regionais das letras das toadas, a fim de propor uma nova percepção sobre essas letras. A valorização do regional poderá promover uma maior valorização dos aspectos culturais da Região Tocantina, trazendo para sala de aula um diálogo entre as experiências de dentro e fora do ambiente escolar.

Vale ressaltar que estudos nesse seguimento são capazes de auxiliar na formação do discente, tornando o mesmo um cidadão crítico, consciente e participativo, com uma maior amplitude de compreensão textual.

O bumba-meu-boi: Aspectos da manifestação cultural no Maranhão

Popular na cultura nordestina, o Bumba-meu-boi teve origem no estado do Piauí. Por narrar, em sua gênese, a história do Pai Francisco/Chico, Mãe Catirina e o Fazendeiro traz nas letras das toadas, nos sotaques, no couro do boi bordado, nos brincantes e ritmos a representação do território ao qual o boi pertence, bem como e aspectos culturais, que são formadores de identidade.

Sobre a origem, Ferreira (2016, p. 94-95) explica que:

Costumamos dizer nas rodas de conversa sobre Bumba-meu-boi e cultura popular que o Boi de brincadeira nasceu mesmo no Piauí. Tal especulação pode ser fundamentada a partir da formação de uma estrutura econômica baseada na cultura do boi, na mão de obra escrava, na história e narrativas míticas da cultura popular deste Estado, cujas terras e pastagens durante a colonização, já na segunda metade do século XVII, deram lugar ao maior e primeiro grande centro criatório de bovinos do Brasil. Assim, a história econômica e social, a memória oral, as narrativas, as lendas e mitos de fundação de origem negra e indígena relacionados à cultura do boi apontam para esse fato de que o Bumba-meu-boi nascera no Piauí e daqui o auto pastoril teria migrado para o Maranhão, Pará e outras regiões do Brasil.

Essa regionalização, fez com que o boi recebesse outras denominações. Algumas dessas nomenclaturas são:

[...] no Maranhão, Rio Grande do Norte, Alagoas e Piauí é chamado bumba-meu-boi, no Pará e Amazonas é boi-bumbá; em Pernambuco é boi-calemba ou bumbá; no Ceará é boi-de-reis, boi-surubim ou boi-zumbi; na Bahia é boi-janeiro e boi-estrela-do-mar; no Paraná e em Santa Catarina é boi-de-mourão ou boi-de-mamão; em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Cabo Frio e Macaé é bumba ou folguedo do-boi; no Espírito Santo é boi-de-reis; no Rio Grande do Sul é bumba, boizinho ou boi-mamão; em São Paulo é boi-de-jacá e dança-do-boi, de acordo com Marques (1999). (Furlanetto, 2010, p 108)

Dessa forma, ao mencionar as dinâmicas presentes no boi do Maranhão, a apresentação do bumba-meu-boi é guiada por momentos. São eles:

A festa do boi no Maranhão está dividida em quatro fases: ensaios, batizado, apresentações e morte do boi. Os ensaios preparam a festa e o grupo. O batizado é um ritual para apresentar o couro e proteger o grupo para dançar fora do terreiro – como geralmente é chamado o pátio da sede. A fase das apresentações se caracteriza pela realização de encenações pagas ou para retribuir aos colaboradores do grupo que contribuíram na sua organização prévia. Por fim, o ritual da morte, que encerra o ciclo da festa. (Albernaz, 2018, p. 62)

Quanto ao contexto histórico-cultural do boi maranhense, alguns aspectos devem ser considerados. Segundo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em um dossiê do registro sobre o Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão, explica que no estado maranhense,

[...] há certa liberdade na introdução de animais nas comédias do Bumba-meu boi, conhecidas como matanças, doidices ou palhaçadas, em virtude da necessidade de criar diferentes estórias a cada ano. Assim, torna-se imperiosa a inserção de novas personagens para dinamizar o enredo e possibilitar maior interesse do público. (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2011, p. 22)

O boi maranhense teve origem antes do século XIX e por ter passado por experiências positivas e outras negativas, traz nas toadas essas vivências. Por isso, há a presença do contar de uma história por uma perspectiva de descolonização, pois valoriza na narrativa personagens que não eram lembrados, por serem menosprezados pelo elemento branco. A cada versão, as toadas, os autos, as comédias são ressignificadas, contando os acontecimentos da atualidade, sem esquecer as raízes históricas do Bumba-meu-boi.

No Maranhão, o Bumba-meu-boi é uma referência cultural presente em todo o Estado, com variações regionais. Um levantamento realizado pela Superintendência do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional no Maranhão identificou 450 grupos de Bumba-meu-boi em 70 dos 217 municípios maranhenses. Apesar de não refletir a realidade global do Estado, os dados obtidos demonstram a importância dessa expressão cultural e a intensidade com que é vivida pelos maranhenses. Assim, a variedade de estilos foge à categorização feita por pesquisadores do Bumba meu-boi do Maranhão que convencionou uma divisão dos grupos em cinco sotaques: Ilha, Guimarães, Baixada, Cururupu e Orquestra. (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2011, p. 25)

Nesse sentido, há a presença dessa manifestação cultural na Região Tocantina, que é formada pelos municípios de Imperatriz, João Lisboa, Senador La Rocque, Buritirana, Davinópolis, Governador Edison Lobão (Ribeirãozinho), Montes Altos e Ribamar Fiquene. Atualmente, o Bumba-meu-boi do Maranhão é Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Título: Tradição do Bumba-meu-boi em Imperatriz-MA



Imagem 1 – Apresentação em Arraiá do Boi Bem Querer

Fonte: Adaptado do Site Instagram - Acervo pessoal do Grupo Boi Bem Querer, de Imperatriz (2019)

Desde o ano de 2011, que a manifestação cultural já era conhecida como um Patrimônio Cultural do Brasil, por parte do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e em 2019, foi escolhida escolhida pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Boi bem querer (Imperatriz) e boi estrela da manhã (Governador Edson Lobão - Ribeirãozinho)

No início, uma brincadeira para poucos, apenas algumas crianças dançando e interpretando a narrativa do boi, no pátio da comunidade católica de Santa Inês, no bairro Santa Inês, em Imperatriz do Maranhão. Foi nesse

cenário que o Bumba-meu-boi Bem Querer, foi idealizado. O grupo existe desde o ano de 1998 e é regido pelo sotaque de osquestra, forte e frenético.

O folguedo, que representa a tradição cultural do Boi no município de Imperatriz, que faz parte da Região Tocantina, apresenta-se com o apoio de uma osquestra real e ao vivo. No ano de 2018, o grupo exaltou a representatividade cultural dessa manifestação da cultura popular, do Bumba-meu-boi em Imperatriz, ao trabalhar a temática “O inconfundível de Imperatriz”.

Para que haja uma maior proximidade do grupo com os munícipes de Imperatriz, durante as apresentações são abordadas questões do cotidiano da segunda maior cidade do estado do Maranhão, bem como da Região Tocantina, a qual faz parte. As indumentárias, coreografias, músicas autorais, bordados no couro do boi são elementos formadores e representantes da identidade do Imperatrizense.

Título: Representação do Bumba-meu-boi Boi Bem Querer em Imperatriz-MA



Imagem 2 – Brincante e representação em miniatura do Boi Bem Querer

Fonte: Adaptado do Site Instagram - Acervo pessoal do Grupo Boi Bem Querer, de Imperatriz (2020)

Título: Representação dos participantes Bumba-meu-boi Boi Bem Querer em Imperatriz-MA



Imagem 3 – Vaqueiro e índias com indumentárias da apresentação

Fonte: Adaptado do Site Instagram - Acervo pessoal do Grupo Boi Bem Querer, de Imperatriz (2020)

Por meio dessa expressão artística, é possível interligar a dança e música no cenário da cultura popular existente no Maranhão e fortalecida em Imperatriz.

Registros de memória, identidade e regionalidade

Um sotaque ao cantar uma toada e apresentar todas as suas características da dança, música e vestimentas, traz à tona registros de memória e regionalidade, que são as raízes do povo de origem de um determinado grupo de Bumba-meu-boi

e dessa forma, constroem a identidade de uma sociedade. Um dos elementos que é possível observar a memória, é por meio do couro do boi, ou seja, do bordado feito na armação de madeira, que representa o boi dançante.

A memória trazida à tona por meio do bordado no couro do boi, assemelha-se à teoria trabalhada por Hampaté bâ (2010). Essa relação consiste em expressar nos bordados aspectos culturais, mitologia, religiosidade, dentre outros aspectos discutidos por Hampaté bâ (2010) ao tratar da tradição viva, quando menciona que “[...] a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas.” (Hampaté Bâ, 2010, p. 02)

Nos bordados, que enfeitam as roupas dos brincantes e o couro do boi, é possível ver uma história contada. Esse bordado é feito nas indumentárias por artesãos, que trabalham durante todo ano, para que, ao chegar no período junino todo brilho, colorido e formas estejam prontas para serem apreciadas e se tornarem mais um registro de memória durante as apresentações culturais.

Título: Apresentação dança do Boi Barrica



Imagem 4 – Bordado no couro do boi do Bumba-meu-boi do Maranhão

Fonte: Adaptado do site Facebook - Boi Barrica / Bicho-Terra / Companhia Barrica (8 de setembro de 2014)

O sentido das toadas de Bumba-meu-Boi do Maranhão: a semântica nas letras de músicas dos grupos *boi bem querer* (Imperatriz)

Isabel Delice, Lilian Castelo

Título: Couro do boi bordado

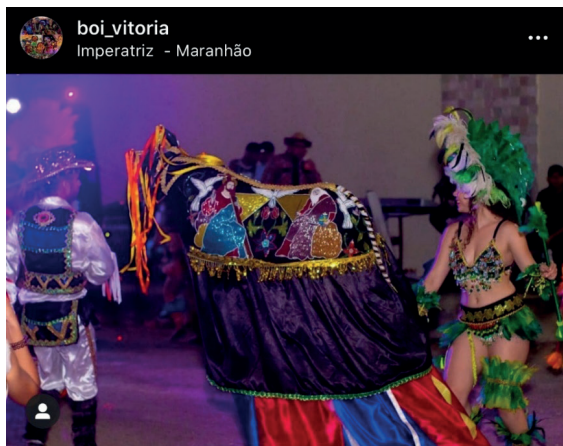


Imagem 5 – Representação do bordado no couro do boi do Bumba-meu-boi do Maranhão

Fonte: Adaptado do site Instagram – Boi Vitória, de Imperatriz (2020)

Título: Apresentação do Bumba-meu-boi



Imagem 6 – Bordado no couro do boi e índia do grupo do Boi Bem Querer

Fonte: Adaptado do Site Instagram - Acervo pessoal do Grupo Boi Bem Querer, de Imperatriz (2019)

Essa tradição mantida e reforçada a cada vez que o boi é cantado e representado como um dos aspectos da cultura do Maranhão, releva além dos registros expressos no bordado, as histórias orais, pois muita coisa é lembrada pelos artesãos, mas nem tudo é colocado no bordado do couro do boi. Para Thomson (1997, p. 55-56) “as lembranças eram também reformuladas de acordo com as situações do cotidiano e com as emoções”. Nesse sentido, Thomson (1997) afirma ainda que “Compomos nossas reminiscências para dar sentido à nossa vida passada e presente. [...] De certa forma, nós a compomos ou construímos utilizando as linguagens e os significados conhecidos de nossa cultura”.

A memória contada pelos artesãos são registros orais, que transformam-se em história quando eternizadas no bordado e nesse processo, é possível perceber um processo de descolonização. Pois quem narra e produz o bordado, em sua maioria, **são pessoas simples** como artesãos, brincantes, entre outros participantes dessa manifestação cultural, que em outros momentos não teriam direito a vez e voz. Durante o ato de bordar, as memórias em torno da criação do grupo de Bumba-meu-boi, as músicas, os ritmos vão fluindo, algumas se manifestam na fala dos artistas e outras colocadas em forma de bordado.

Sobre história oral, como uma das formas de resgatar as reminiscências dos grupos e de quem vivenciou as experiências para fortalecer a cultura do Bumba-meu-boi, Thomson (1997, p. 69) explica que:

O testemunho oral gera histórias novas, e a criação de novas histórias, por sua vez, pode, literalmente, contribuir para o processo de dar voz a experiências vividas por indivíduos e grupos que foram excluídos das narrativas históricas anteriores, ou foram marginalizados.

A memória é um dos aspectos que faz com que seja possível visualizar a identidade de um povo. No caso do Bumba-meu-boi, essa identidade é marcada por características como os sotaques dos grupos do Maranhão. Sobre os sotaques, Albernaz (2013, p. 04) explica que:

Os “sotaques” do bumba boi são elaborados como categorias classificatórias que se baseiam em características distintivas do folguedo e de afirmação de pertencimento, bem como em significados específicos relativos à tradição. Constatamos que cada sotaque fornece um parâmetro de tradição, que norteia a aceitação de inovações. Estes parâmetros estão relacionados com acontecimentos marcantes da história do bumba meu boi, relativos à afirmação de identidade local. Em diferentes momentos da história do boi maranhense, foi possível perceber uma dinâmica entre os sotaques de acordo com sua relação com a tradição em uma dada conjuntura. Além desses acontecimentos históricos, os sotaques são delimitados também pela dimensão estética do folguedo, especialmente indumentária, instrumentos, coreografia, ao que se alia a região de origem imputada a cada um deles, a partir da qual os níveis distintos de pertencimento são articulados. Levamos em conta as relações entre os seguintes agentes: os folcloristas e estudiosos da cultura popular, os funcionários das instituições culturais do governo estadual, os produtores e o público de cultura popular. São estes agentes que constroem e, simultaneamente, operando com esta classificação, delimitam os tipos de sotaque do boi maranhense.

Na capital do Estado do Maranhão, São Luís, os grupos de Boi são divididos em sotaques (estilos, formas e expressões). Entre alguns dos sotaques estão: Matraca, Zabumba, Orquestra, Baixada, Costa-de-Mão, dentre outros.

O sentido das toadas de Bumba-meu-Boi do Maranhão: a semântica nas letras de músicas dos grupos *boi bem querer* (Imperatriz)

Isabel Delice, Lilian Castelo

Título: Apresentação do Boi Barrica



Imagem 7 – Representação de arte relacionada ao vestuário - As Indumentárias bordadas do Bumba-meu-boi

Fonte: Adaptado do site Facebook - Boi Barrica / Bicho-Terra / Companhia Barrica (17 dezembro de 2014)

Título: Representação do Boi Barrica



Imagem 8 – Apresentação do Bate ou chifra meu boi do Bumba-meu-boi

Fonte: Adaptado do site Facebook - Boi Barrica / Bicho-Terra / Companhia Barrica (08 setembro de 2014)

Já na Região Tocantina, existem outros grupos como: Boi Estrela da Manhã (Governador Edson Lobão - Ribeirãozinho), Boi da Gameleira (João Lisboa), Boi Vitória (Imperatriz) e Boi Bem Querer (Imperatriz).

Se considerar que cada sotaque expressa uma identidade da origem dos grupos, é possível assimilar essas características à um nível de pertencimento de cada brincante ao seu sotaque. A partir de elementos de resgate e registro da memória, forma-se uma identidade social. Para Albernaz (2013, p. 04), cada toada cantada por um sotaque, pode ser compreendida “numa configuração cultural que aglutina outros significados e define os conteúdos de identidade, articulando distintos níveis de pertencimento – bairro, cidade, estado e nação”.

Assim, essa identidade vai assimilando novos elementos de história, cultura aos que já existem e são raízes em cada sotaque. Segundo a perspectiva de Hall (2003), ao mencionar a identidade cultural na pós-modernidade, o que significa essa ressignificação e ação de agregar dos elementos culturais formadores, propõe uma reflexão em torno da memória e identidade. Nesse sentido, conforme esse entrelaçamento de ideias, gerações, novas percepções de mundo e vivências, a identidade reside na diferença e nunca é algo dado, mas sempre é construído (Hall, 2003).

Isso acontece porque a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida, fazendo parte de um contexto multicultural, não esquecendo os elementos de origem, mas com o passar dos anos, agregando novos valores. Desse modo, é possível verificar que:

[...] este espetáculo popular recebe influências do cotidiano: o boi, a cada ano, veste um novo couro, que parece refletir as experiências vivenciadas pela comunidade, revelando os processos sociais pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social. (Furlanetto, 2010, p. 109)

Sobre essa identidade multicultural é preciso entender que “o que importa é saber qual é a ligação real disso com a construção do personagem” (Pollak, 1992, p. 04), ou seja, na construção dos grupos de Bumba-meu-boi.

Além dos aspectos de memória e identidade, um dos elementos que ajudam na constituição desse reconhecimento do Bumba-meu-boi do Maranhão, são os aspectos da regionalidade.

Essas características podem ser apontadas a partir das letras das toadas, cantadas pelos grupos. De acordo com Carvalho e Mendes (1997 p. 3),

[...] as toadas, como são chamadas as cantigas, representam a matéria-prima, o material de trabalho desses poetas sonoro, cujo universo é por demais rico e diversificado, uma vez que a sua temática pode falar de tudo e de todos, pois inspira-se na vida, no cotidiano, cantando a religiosidade, a natureza, os sentimentos, com primazia para o amor, a paixão, as emoções, a saudade, a exaltação da terra natal, as peripécias da caminhada do grupo de boi, as disputas entre as “ditas e desditas” que marcam o dia-a-dia, onde as imagens ora se coligam, ora se contrastam.

A denominação das toadas do Bumba meu boi do Maranhão se faz, principalmente, pela origem cidade, região e/ou instrumentos característicos de cada sotaque. Como mencionado anteriormente sobre o multiculturalismo presente nos sotaques de Bumba-meu-boi e dialogando com as toadas, é possível perceber esse aspecto identitário e atualização da tradição na letra da toada do grupo Barrica Madre de Deus-Maranhão-Brasil, de São Luís-Maranhão.

Em uma matéria publicada sobre o histórico desse grupo, explica que:

Na Madre Deus, comunidade de pescadores, responsáveis pela criação do bumba meu boi da Madre Deus, no sotaque de matraca ou da ilha, e do festejo de São Pedro, surge o Boizinho Barrica, idealizado pelo pesquisador, produtor cultural, José Pereira Godão. (Site Imirante, 2020)

Nesse sentido, parte-se da narração de uma história, já com aspectos contemporâneos, ou seja, a presença do multiculturalismo ou cultura híbrida, em torno do boi, que nesse caso, trata-se de “um boizinho com corpo de barrica apaixonou-se pela Estrela Dalva, e encantado pelo seu brilho nas claras noites juninas, resolveu percorrer os arraiais de São Luís em busca de sua amada” (Imirante, 2020). Dessa forma,

o Boizinho Barrica nasce quebra paradigmas, rompe padrões, no folclore maranhense com uma criação atípica. Com isso, espantou puristas e sofreu restrições por cometer a audácia de bailar nos quatro sotaques do bumba meu boi do Maranhão, além de beber nas fontes do tambor de crioula, coco, entre outras manifestações do folclore maranhense”. (Site Imirante, 2020)

Em homenagem à capital do estado do Maranhão, São Luís, a música Louvação a São Luís, do grupo Bandeira Tribuzzi, cantada por Inácio Pinheiro e com arranjos feitos por Chico Pinheiro.

Hino de Louvação De São Luís

Hinos de Cidades

*Ó minha cidade
Deixa-me viver
que eu quero aprender
tua poesia
sol e maresia
lendas e mistérios
luar das serestas
e o azul de teus dias*

*Quero ouvir à noite
tambores do Congo
gemendo e cantando
dores e saudades
A evocar martírios
lágrimas, açoites
que floriram claros
sóis da liberdade*

*Quero ler nas ruas
fontes, cantarias
torres e mirantes
igrejas, sobrados
nas lentas ladeiras
que sobem angústias
sonhos do futuro
glórias do passado*

No Boi Barrica, também conhecido como Bicho-Terra ou Companhia Barrica, é possível perceber aspectos da identidade e regionalidade de origem desse grupo maranhense. Na letra citada anteriormente, relembra características históricas de São Luís, fala do sol e mar, do tempo da escravidão “*evocar martírios, lágrimas, açoites*” – registros das reminiscências – das igrejas e ladeiras históricas, que auxiliam no contar da história, entre outros aspectos.

Semântica

O estudo semântico, do sentido e significado das palavras, está presente no dia a dia das pessoas. A partir do momento que verifica-se as possibilidades presentes e disponíveis no léxico de uma língua e seu campo semântico, a compreensão, de acordo com o contexto torna-se ainda maior, agregando conhecimento ao estudo, principalmente no que se refere ao estudo de Língua Portuguesa.

Segundo o semanticista Ferrarezi Jr. (2008), quando aborda sobre a conceituação dessa ciência da linguagem, explica que:

Historicamente, a semântica tem sido definida como a ciência que estuda o significado. Mas isso parece nunca ter sido consensual, até porque nem sabemos direito o que é esse tal de “significado”. Essa dificuldade em compreender e definir o significado acabou gerando várias concepções diferentes de semântica. Algumas delas, inclusive, negam que o significado em si seja o objeto de estudo da semântica. (Ferrarezi Jr., 2008, p. 21)

Ao leitor, quanto a expansão dos sentidos das palavras e as possibilidades de compreensão de um texto, independente do seguimento a qual se refere, torna-se mais um caminho para um aprendizado eficaz. Neste artigo, o ponto de partida é a análise semântica, pontos norteadores que possibilitem ao estudante uma visão ampliada sobre o que as letras das toadas cantadas por grupos de Bumba-meu-boi querem expressar.

Esse sentido e significado que serão investigados, partem de um contexto regional, com características próprias da Região Tocantina. Essa proximidade do conteúdo com o estudante, trazendo essa análise linguística para o ambiente escolar, faz parte do que Ferrarezi Jr. (2008) indica como semântica de contextos e cenários (SCC).

Segundo a concepção que orienta a scc, *a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado*. Esta concepção traça uma linha divisória entre o significado e o sentido. Nela, o significado é um objeto ainda desconhecido em sua totalidade, mas concebido como tendo natureza neurológica, um objeto do nível da cognição “pura”. O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. (Ferrarezi Jr., 2008, p. 21-22)

A SCC é destaque para esta pesquisa, pois é a partir dessa ramificação do estudo semântico que é possível observar a importância do léxico de um texto, a partir do contexto e cenário que as palavras e o leitor estão inseridos. Assim, Ferrarezi Jr. (2008, p. 22) explica que esse fato é importante, pois:

uma vez que os sentidos são sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade, a semântica, necessariamente, será um estudo que se relaciona com os fatos culturais representados pela língua materna.

O estudo semântico, faz parte do eixo de Análise Linguística/Semiótica, de acordo com as indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo as diretrizes propostas pela BNCC, o estudo semântico deve estar voltado para:

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (BNCC, 2017, p. 83)

Nesta pesquisa, o público alvo são estudantes do Ensino Fundamental – 2ª fase, anos finais. Para esses discentes, de 8º e 9º anos, a BNCC indica que o estudo semântico deve ocorrer, pois está situado como uma das práticas da linguagem que estudantes destes níveis devem ter contato, sendo a semântica um dos objetos de conhecimento.

Base nacional comum curricular: Indicações sobre um estudo com suporte nas competências socioemocionais

Partindo da relevância do estudo semântico para estudantes do Ensino Fundamental – 2ª fase, anos finais, é possível ampliar ainda mais o conhecimento desses discentes. Além de propor questões relacionadas ao estudo linguístico, analisar semanticamente as letras das toadas do Bumba-meu-boi, faz com que as competências socioemocionais, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sejam trabalhadas no ambiente escolar.

Para a proposta deste trabalho, a pretensão é incentivar a ampliação do conhecimento desses estudantes, tanto sob a perspectiva cognitiva quanto a socioemocional. Dessa forma, sobre as competências socioemocionais, na BNCC há a seguinte indicação:

Ela aponta para a necessidade de os alunos serem capazes de utilizar os saberes que adquirirem para dar conta do seu dia a dia, sempre respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Ela também indica que as escolas promovam não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o social, o físico, o emocional e o cultural, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral. Isso as diferencia das habilidades, que são mais focadas no desenvolvimento cognitivo. (Nova Escola, s/d, 04-05)

A ideia é considerar o aprendizado adquirido das vivências e experiências dos estudantes, bem como seu repertório cultural e conhecimentos gerais. Dessa forma, para a proposta deste artigo, verifica-se que é possível ativar algumas competências, são elas: “Pensamento crítico Empatia, Colaboração e Interação Curiosidade, Metacognição” (MAXI, s/d, p. 05).

A partir dessas competências, o estudante pode avaliar e analisar o sentido proposto nas toadas e com o material colhido, pode apresentar quais os sentidos e significados que encontrou a partir da análise das letras. Dessa forma, ele será capaz de compreender a sua realidade e explorar ideias, a partir das toadas de Bumba-meu-boi.

Além disso, essas competências socioemocionais, estão ligadas à algumas vertentes, tais como:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (MAXI, s/d, p. 07)

Há, também, as competências que estão ligadas às habilidades dos estudantes, como:

4. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

5. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (MAXI, s/d, p. 07)

E, há ainda, a presença, a partir desse trabalho, de uma das competências ligada ao caráter desse discente.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (MAXI, s/d, p. 08)

A partir dessas competências, que podem ser trabalhadas no momento de pesquisa e análise das letras das toadas, o estudante será colocado diante de possibilidades de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos.

Análise e discussão dos dados

Para esta breve análise descritiva, dos aspectos semânticos identificados nas letras das toadas de Bumba-meu-boi, serão utilizadas algumas músicas, referentes ao grupo Boi Bem Querer (Imperatriz).

Brilhante como uma estrela

Cantor: Ronny Grato

Composição: Pedro Henrique Padilha

Luar, que clareia as noites de São João

Refletindo seu brilho no coração

Trago o meu novilho

Ele é o preferido

Alegria do meu batalhão

Vadiando na lua cheia

Vou formar minha trincheira

Pra encantar teu coração

Brilhante como uma estrela

É a luz que encandeia

A cultura do meu Maranhão

(2x)

A toada, brilhante como uma estrela, alude a aspectos da cultura maranhense, entre eles a festa em homenagem a **São João** (no primeiro verso da primeira estrofe), um dos pontos de referência e principais momentos de apresentação do Bumba-meu-boi do Maranhão. Além disso, faz referência aos novilhos, os bois (no terceiro verso da primeira estrofe), que pode ser o rebanho bovino maranhense, como o boi do Bumba-meu-boi.

Quanto aos aspectos semânticos que podem ser analisados, é possível observar a palavra “clareia” no primeiro verso. A partir da análise de sentido e significado, é possível trabalhar com o estudante sobre os sinônimos. Dessa forma, na toada, ao mencionar “clareia”, o discente poderá substituir por: tornar claro, iluminar, alumiar, clarejar, aclarar, alumbrar, clarejar, dentre outros sinônimos que sejam possíveis, mas sempre de acordo com o contexto da toada, fazendo uma referência ao estudo da semântica de contextos e cenários (SCC).

No terceiro verso da primeira estrofe, é possível estudar, também, os sinônimos, pois “novilho” pode ser substituído por “boi”. Ainda nessa estrofe, mas agora no quinto verso, a palavra “batalhão” ao ser observada semanticamente, faz uma referência ao estudo sobre ambiguidade. Batalhão, nesse caso da toada, faz referência ao grupo de Bumba-meu-boi, mas pode também referir-se à outros tipos de batalhões (de polícia, por exemplo) e cabe ao estudante verificar a origem e identificar a qual batalhão a toada faz referência. O sentido e significado atribuídos, também, irá depender do contexto que a toada foi cantada.

Já no verso seguinte, a palavra “vadiando” é mencionada. A partir dela, é possível estudar a sinonímia, mais uma vez. A proposta é verificar, junto ao estudante, outros nomes que sejam possíveis para que haja uma substituição sem que perca no sentido proposto na toada. Além disso, “vadiando” é um termo utilizado no cotidiano do imperatrizense, quando quer dizer que está com tempo livre para fazer algo, que nesse caso é andar sob a lua cheia.

Ainda na segunda estrofe, o aparecimento da palavra “trincheira” que quer dizer: proteção, abrigo, barreira, dentre outros. Dessa forma, é possível a partir desse léxico o estudo sobre sinonímia.

Noites do Maranhão

Cantor: Dino Reis e Ronny Grato

Composição: Pedro Henrique Padilha

Maranhão, tuas terras tem o que falar

Águas profundas, praias tão lindas

Sobrados antigos de se apaixonar

O sabiá cantou lá na palmeira

Aqui de longe não pude escutar

Voa logo e traz meu novinho

Que o boi da na porta pra se apresentar

Voa logo e traz meu novinho

Que o Boi da na porta pra se apresentar

Ê Maranhão, prepara o terreiro que meu Boi faceiro vai te encantar

Ê Maranhão, em noites sombrias de encantarias meu Boi vai brincar

Ê Maranhão, prepara o terreiro que meu Boi faceiro vai te encantar

Ê Maranhão, em noites sombrias de encantarias meu Boi vai brincar

(2x)

Com dois minutos e cinquenta e um segundo de duração, a toada faz referência as belezas existentes no Maranhão. As praias e os sobrados na capital do estado, São Luís. Há também, uma intertextualidade, quando no quarto verso da primeira estrofe menciona “o sabiá cantou lá na palmeira”, referindo-se ao poema “canção do exílio, de Gonçalves Dias”.

Quanto aos aspectos semânticos que podem ser analisados, é possível observar, mais uma vez a palavra “novinho”, no primeiro verso da segunda estrofe, fazendo referência ao boi, ou seja, aludindo ao estudo sobre sinônimos. Além disso, ainda quanto aos estudos sobre sinonímia, a palavra “terreiro”, que quer dizer uma porção de terra larga e plana, um terraço.

O estudo sobre sinônimos, pode também, ser observado a partir da palavra “faceiro”, presente na terceira estrofe. Os estudantes podem verificar o contexto da toada e observarem se o sentido permanecerá o mesmo caso o léxico seja substituído por palavras como: elegante, garboso, enfeitado, dentre outras.

Quanto eu voltar

Cantor: Ronny Grato

Composição: Pedro Henrique Padilha

*Amor já é hora de me despedir
Te peço, por favor, **não vá chorar**
Pois, eu volto outra hora
Você pode esperar*

*Quando eu voltar, quero sentir o teu abraço
Com teus carinhos, em teus braços quero estar
Só não faça muitos planos ao meu lado
Pois, com meu canto eu não poderei ficar*

*A saudade quando bate, **dói no peito**
E na mente vem o vício de lembrar
Da memória do teu rosto e jeito meigo
Em meus pensamentos, você sempre irá estar
(2x)*

Nessa outra toada, intitulada como “Quando eu voltar”, fala sobre o amor entre duas pessoas. Na música, é possível trabalhar a ambiguidade semântica a partir dos pronomes, como: “te”, pronome oblíquo átono – segundo verso da primeira estrofe; “você”, pronome pessoal de tratamento – quarto verso da primeira estrofe; “teu”, pronome possessivo – primeiro verso

da segunda estrofe; “meu”, pronome possessivo – quarto verso da segunda estrofe.

Os pronomes podem ser ambíguos, pois é preciso atenção para saber a quem ele faz referência, assim, o estudante pode observar e analisar o contexto da letra da toada, verificando esse tipo de ocorrência semântica. Além disso, é possível verificar o estudo sobre polissemia no léxico “mente”, segundo verso da terceira estrofe.

Nessa ocorrência, “mente” dependendo do contexto, a palavra pode adquirir outros significados, podendo ser derivada do verbo mentir ou quando refere-se à memória.

Considerações finais

Ao longo do que foi exposto, pode-se considerar que a cultura abrange diversos seguimentos, estando presente no cotidiano de uma comunidade. Os símbolos, valores, contexto histórico e social, objetos, dentre outros aspectos se fazem presentes na manifestação cultural do boi.

Além de ampliar os conhecimentos gerais, quanto à origem e atualização dos elementos que constituem a identidade do Bumba-meu-boi e da região a qual ele irá representar, todas as características podem ser trabalhadas no âmbito linguístico, quando refere-se à análise semântica dos elementos e léxicos constituintes das toadas.

O sentido das músicas só é possível ser compreendido, a partir de uma internalização quanto ao contexto e cenário que essa está inserida. Foi por meio da junção das toadas com o estudo semântico, que foi possível ressignificar essa manifestação cultural maranhense.

A figura do boi, além de ser um representante da dança, do canto e de outras ações, torna-se um modelo de como é possível trazer elementos do cotidiano, da realidade cultural do estudante para o ambiente escolar. Assim, dando possibilidade ao discente ter novas formas de apreensão de conhecimento.

Esse tipo de estudo semântico, faz com que o estudante conheça um pouco da história da sua região e, também, amplie e coloque em prática as competências socioemocionais, segundo as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo capaz de absorver e desenvolver aprendizado dentro e fora da sala de aula, tornando-se um cidadão crítico-reflexivo e participativo.

Referências bibliográficas

ALBERNAZ, L. S. F. **Dinâmicas do bumba meu boi maranhense:** classificação em “sotaques” e participação do público. Olhares sociais. Vol. 02, no 02. 2013.

ALBERNAZ, L. S. F. **Eu não tenho paradeiro certo:** Couro, boi e mióla no bumba meu boi maranhense. Revista de Ciências Sociais, nº 49, Julho/Dezembro de 2018, p. 59-78.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 04 ago 2020.

CARVALHO, M. e MENDES, M. T. **A história:** como tudo começou. Encarte do Boletim Informativo nº 07 da Comissão Maranhense de Folclore. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, junho/1997.

Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão. **Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. São Luís: Iphan/MA, 2011.

FERREIRA, E. **O Bumba-Meu-Boi do Piauí:** poesia afro-brasileira, cantigas, gênese, memórias e narrativas de fundação do Boi de Né Preto de Floriano Piauí. Vozes, Pretérito & Devir / Dossiê Temático: História, África e Africanidades. 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre :Armed, 2009.

FURLANETTO, B. H. **O Bumba-meu-boi do Maranhão**: território de encontros e representações sociais. R. RA'E GA, Curitiba, n. 20, p. 107-113, 2010. Editora UFPR.

HALL, S. **A identidade cultura na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição Viva. In: **História Geral da África I**. ZERBO, J.K. (Org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

NOVA ESCOLA. **BNCC NA PRÁTICA**: Aprenda tudo sobre as Competências Gerais. Fundação Lemann. S/d.

POLLAK, M. Memória e Identidade Social. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 05, nº 10, 1992, pp. 200-212.

SISTEMA MAXI DE ENSINO. **Socioemocional segundo a BNCC**. S/d.

SOBRINHO, P. **Boizinho Barrica rompe padrões e encanta o Brasil e o Mundo com magia, colorido e musicalidade**. Imirante, Maranhão, 16 de jun. de 2020. Disponível em: <<https://imirante.com/mirantefm/noticias/2020/06/12/boizinho-barrica-rompe-padroes-e-encanta-o-brasil-e-o-mundo-com-magia-colorido-e-musicalidade.shtml>>. Acesso em: 29 de out. de 2020.

THOMSON, A. **Recompondo a Memória**: Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto 15**, São Paulo, EDUC, Abril/1997, pp. 51-71. Disponível em: <www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistorial5.pdf>. Acesso em 15 de ago. 2020.

O signo linguístico: a aventura de um conceito

The linguistic sign: the adventure of a concept

Raul de Carvalho Rocha*

RESUMO

O texto examina a hipótese de que a assunção do conceito de *signo* da tradição filosófica clássica por Ferdinand de Saussure (1857-1913) constitui uma *mutação conceitual* que, uma vez consumada, permite a elaboração da *teoria do valor* e promove uma ruptura com a reflexão clássica. Discute-se os meios pelos quais Saussure opera essa mutação, a qual, apesar de subsidiar a passagem do conceito de *signo* para o de *valor*, não o isenta de produzir contradições que ameaçam encobrir o alcance do deslocamento realizado (Lier-DeVitto, 2018).

Palavras-chave: Saussure; Signo; Valor; Língua; Sistema.

ABSTRACT

This article examines the hypothesis that Ferdinand de Saussure's (1857-1913) use of the concept of *sign* from the classical philosophical tradition constitutes a *conceptual shift* that, once realized, enables the development of the *theory of value* and leads to a rupture with classical reflections on language. It explores how Saussure effectuates this shift, which, despite underpinning the transition from the concept of *sign* to that of *value*, does not exempt him from producing contradictions that threaten to obscure the full extent of the shift (Lier-DeVitto, 2018).

Keywords: Saussure; Sign; Value; Language (Langue); System.

Recebido em 9 de fevereiro de 2025.

Aceito em 8 de maio de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1465>

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, raul.caarvalho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8118-3520>

Introdução

A linguagem é mais do que um meio na gênese de um pensamento científico: é a condição de seu movimento. Por trás do conceito, a palavra garante as transposições do sentido. É a presença contínua da mesma palavra que permite a passagem do conceito de um domínio a outro. De um domínio não científico a um domínio científico [...]. A própria palavra pode mudar, ao mesmo tempo que descola o conceito, e esse trabalho da linguagem sobre si mesma precede talvez a mutação do sentido, concorre com toda a certeza para ela [...]. Essa plasticidade das palavras, esse poder quase “espontâneo” que elas têm de mudar de lugar para acolherem de antemão o conceito novo, encontra evidentemente sua razão essencial na imagem que o conceito encerra em si apenas para expô-la nos momentos cruciais da História e das Ideias.

— Macherey (2009[1966], p. 122-123).

As reflexões que por cá desenvolvo são desdobramentos de inquietações que se originaram no âmbito de um questionamento sobre os fundamentos epistemológicos da Análise de Discurso (AD) de Michel Pêcheux (1938–1983). Trata-se, portanto, de um “passo para trás”, que não toma, necessariamente, a AD peuchetiana como objeto de reflexão, ainda que faça acenos *muito* tímidos às condições teóricas de constituição do campo. Sabidamente, a Análise de Discurso constitui-se a partir da intersecção de três áreas do conhecimento, quais sejam a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Dispensa esclarecimentos sobre qual eixo me debruçarei, o qual se entrevê pelo próprio título deste artigo, que traz, ao início, o clássico conceito de *signo linguístico* introduzido por Ferdinand de Saussure (1857–1913) na Linguística.

O ponto de partida desta inquietação é o reconhecimento de Pêcheux (2020) e Gadet (2020) de que a especificidade da Análise de Discurso francesa é uma relação fundamental com a língua-objeto da Linguística. Na medida em que esse objeto é formulado no canônico *Curso de Linguística Geral* (doravante *CLG* ou *Curso*), atribuído a Saussure, cumpre retornar às

reflexões do linguista genebrino para apreender, ainda que em linhas muito gerais, os principais atributos desse objeto que faz de Saussure o introdutor de “uma nova racionalidade sobre as unidades linguísticas”, nos termos de Lier-DeVitto (2018). A introdução dessa novidade dá-se a partir de uma formulação teórica que busca explicar o funcionamento da língua a partir de leis de referência interna ao sistema (Lier-DeVitto, 2018) e apresenta-se por meio de três aspectos: (I) a proposição de *língua* como “objeto integral e concreto da Linguística”; (II) a concepção de uma ordem própria da língua, em que a união do *som* e do *pensamento* (duas massas amorfas) produz uma delimitação recíproca de unidades; e, por fim, (III) a subordinação da significação à teoria do valor, segundo a qual o valor de um elemento resulta de sua relação com os demais no interior do sistema, daí a primazia das operações do sistema sobre as unidades.

Um estranhamento pode advir do título que escolhi dar para este trabalho, que recorre ao conceito de *signo* e não ao de *valor*, ao passo que é o conceito de valor, e não o de signo, que é crucial para a AD por ser por meio dele que se dá a subordinação da significação ao arranjo da língua (Haroche; Pêcheux; Henry, 2020[1971]). Minha escolha deve-se ao fato de que assumo a posição de Milner (2002) e Arrivé (1999) — mas também de Lier-DeVitto (2018) e Faria (2020), que acompanham Milner (2002) —, segundo a qual signo linguístico permite a Saussure realizar a transição para a teoria do valor, daí a importância de se começar por signo. Pretendo, com isso, discutir como, para efetuar essa transição, Saussure opera uma *mutação conceitual* na concepção clássica de signo, submetendo esse conceito a uma problemática distinta daquela que o cerceava no âmbito filosófico e, com isso, realiza uma efetiva *mudança de terreno*, favorecida pelas condições criadas pela Gramática Comparada. Em meu entendimento, o deslocamento operado por Saussure abre novas perspectivas para a constituição de uma teoria do sentido,¹ precisamente a partir da ruptura com a concepção clássica

1 Não me ocupo, porém, dessa constituição. Apenas assinalo que a condição para a

de língua(gem) como representação do pensamento que se efetiva a partir de suas considerações sobre a *unidade linguística*.

O meu percurso neste artigo será o seguinte: voltarei ao signo linguístico saussuriano, que constitui uma via incontornável na reflexão linguística, na medida em que é precisamente com a sua reflexão sobre a unidade linguística que se opera uma distinção fundamental entre a reflexão clássica sobre a linguagem e a teorização saussuriana. Retorno a signo sobretudo por reconhecer, a partir de Milner (2012[1978]), que, embora não constitua o objeto da Linguística saussuriana, signo é o meio escolhido por Saussure para expor o seu objeto real, que é o *linguístico*. Essa exposição não o isenta de dar ao conceito de signo um novo estatuto teórico (Lier-DeVitto, 2018; Faria, 2020), que não deixará de produzir efeitos indesejados.

Não obstante a vastidão da obra saussuriana,² detenho-me no *Curso* por, como afirma Gadet (1987, p. 14), ter sido essa a obra que “foi revisitada, comentada, citada, debatida, refutada e, por fim, muitas vezes esquecida, mas [que] deixou uma marca profunda em muitos pensadores”.³ E, mais especificamente, por, como nota Maldidier (2020[1993], p. 44), o conceito de discurso ser “forjado a partir de uma reflexão crítica sobre o corte fundador operado por Saussure e não sobre a sua superação”, corte esse que tem como

constituição de uma teoria do sentido que concebe que “as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam” (Haroche; Pêcheux; Henry, 2020[1971], p. 34) supõe, no que diz respeito à língua, uma concepção de unidade como desprovida de uma significação intrínseca.

- 2 Desde os anos 1960, o material de Saussure tornado público aumentou fartamente. Em 1996, a descoberta de uma série de manuscritos, entre os quais o famosíssimo *Sobre a essência dupla da linguagem*, culminou na publicação de um livro, *Escritos de Linguística Geral*, em 2002, na França — publicado no Brasil em 2004. Além disso, são fartamente conhecidas as fontes manuscritas que deram origem à edição do *Curso*, trazidas à luz por Godel, Engler, De Mauro etc., bem como os escritos saussurianos sobre os anagramas, editados por Starobinski.
- 3 No original: “*a été repris, commenté, cité, discute, réfuté, et finalement souvent méconu, mais qui a influencé tant de penseurs*”.

ponto nodal aquilo que se apresenta no *Curso*. Ainda que não me ocupe da reflexão crítica que conduzirá Pêcheux a forjar o objeto *discurso*, parece-me pertinente pontuá-lo, visto que o gesto peuchetiano pressupõe a apreensão do conceito de língua que o *CLG* busca apresentar, não sem produzir contradições entre o seu ponto de partida — o *signo* — e o de chegada — o *valor*. Só então, farei as considerações finais.

1. Signo, língua, valor: um (re)arranjo conceitual

Em *A língua inatingível*, Gadet e Pêcheux (2004[1981]) afirmam que o projeto saussuriano costuma ser identificado com o arbitrário do signo. Um dos maiores expoentes da filologia saussuriana, o italiano Tullio De Mauro (1997), por exemplo, afirma que Saussure “enxerga no arbítrio do signo o princípio fundamental de toda realidade linguística”.⁴ De fato, na Primeira Parte do *Curso de Linguística Geral*, o autor defende que o princípio do arbitrário do signo, segundo o qual o laço que une o *significante* ao *significado* — as contrapartes constitutivas do signo — é imotivado, “domina toda a Linguística da língua” (Saussure, 2012[1916], p. 108).

Gadet e Pêcheux (2004[1981], p. 63), entretanto, ao avaliarem a obra de Milner (2012[1978]), questionam o fato de “a tese saussuriana do valor não [ser] aplicada”. Questionamento esse que se faz relevante na medida em que Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971], p. 23) afirmam ser por meio da teoria do valor, em que a *significação* se subordina ao *valor*, que se efetiva o *corte saussuriano*. Se me detenho no signo linguístico neste artigo, é por acompanhar o raciocínio de Milner (2002, p. 37), para quem “Saussure parte do signo para abandoná-lo”,⁵ e o argumento de Arrivé (1999, p. 46), segundo o qual “a arbitrariedade do signo tem por função essencial permitir apresentar

4 No original: “voit dans l'arbitraire du signe le principe fondamental de toute réalité linguistique”.

5 No original: “Saussure part du signe pour le quitter”.

o conceito de valor”.⁶ Essa transição, nem sempre explícita, não saiu isenta de produzir contradições no *Curso*.

Milner (2012[1978]) afirma que o objeto da teoria saussuriana é o *linguístico* e conclui ser o conceito de signo a “expressão” que o genebrino escolhe para expô-lo. Para Milner (2012[1978], p. 58), Saussure toma de empréstimo um conceito de uma tradição filosófica, “do qual se apossou conforme a necessidade”. Faria (2020, p. 2), entretanto, pertinentemente questiona o fato de Saussure preservar *signo*, “termo que conhecia bem, tanto do ponto de vista da Filosofia quanto da Linguística de seu tempo”, em sua reflexão sobre a *unidade linguística* e, mais ainda, a justificativa fornecida no *Curso*, isto é, a de a língua usual não lhe sugerir “nenhum outro”. A autora prossegue a afirmar que essa justificativa

poderia levantar uma série de questões como, por exemplo, o fato de que a nomeação dos conceitos consagrados pelo *Curso* não ficou restrita à “língua usual”, ocorrendo, inclusive, a criação de neologismos, como é o caso de “*diacronia*”, assim como dos termos propostos como faces do signo (Faria, 2020, p. 2, grifos do original).

Para Faria (2020), se a manutenção do termo *signo* para se referir à unidade linguística não foi uma decisão propriamente teórica, fora tomada com um propósito teórico, qual seja:

tratar da exposição teórica dos atributos implícitos de um conceito central, porém não classificado, para que, partindo dele, o salto epistemológico pretendido pelo mestre pudesse ser efetivo: a virada da noção de signo para a de valor na caracterização do sistema da língua (Faria, 2020, p. 7).

Nesse propósito, deparamo-nos com a *aventura* de um conceito, o que Macherey (2009[1966], p. 122) define como a “sua passagem de um contexto teórico a outro”. Defendo que, nessa passagem, o conceito em questão,

6 Onde deriva, conforme Arrivé (1999), o deslize saussuriano que Benveniste (1995[1939]) tão bem apontou.

signo, sofrerá uma *mutação conceitual* — e não meramente será tomado de empréstimo — que se desdobrará em uma teorização que, necessariamente posterior ao nascimento de um conceito propriamente dito (Macherey, 2009[1966]),⁷ buscará dar conta de explicar o funcionamento da língua a partir de uma perspectiva não mais filosófica, mas efetivamente *linguística*.⁸ A realização exitosa de tal teorização supõe o empreendimento de uma mudança de terreno, um deslocamento, o que, para Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971], p. 33), implica “a introdução de novos objetos posicionados em relação ao novo ‘terreno’ teórico que determina as formas e os conteúdos da mudança”.

No *Curso de Linguística Geral*, uma das primeiras proposições que Saussure empreende a respeito do objeto “integral e concreto” da Linguística é a de que esse objeto é a *língua*, não a *linguagem*. Saussure (2012[1916], p. 41) insiste nessa distinção por ser esta, a linguagem, “o cavaleiro de diversos domínios” cuja unidade não se sabe como inferir, ao passo que a língua, “ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação”. Lier-DeVitto (2018), no entanto, argumenta existir no *CLG* dois conceitos de língua, os quais não se equivalem e que tiveram repercussões distintas na Linguística e em outros domínios das Ciências Humanas. Conforme a autora, enquanto a Linguística se deteve sobre a definição de língua como

7 Macerey (2009[1966]) define o começo de um conceito tão-somente como a palavra e a sua definição.

8 Um esclarecimento faz-se necessário em relação à utilização, por um campo, de conceitos advindos de outro: é preciso distinguir o gesto saussuriano daquilo que Mounin (1970) define como “emprego metafórico” de conceitos, isto é, a sua aplicação mecânica a objetos outros sem atenção à relação de solidariedade desses conceitos com o objeto do campo do qual são tomados. Aqui, assumo que Saussure, em lugar de empregar, por “empréstimo”, um conceito de uma tradição constituída, empreende uma transformação em signo com vistas a estabelecer as formas de sua operacionalidade em Linguística, o que exige, portanto, a sua articulação a uma problemática e a um objeto distintos. É dessa mutação que me ocupo e de suas contribuições para a teorização saussuriana por ela implicada, nomeadamente a teoria do valor.

sistema de signos que exprimem ideias, outros campos das Humanidades, em especial a Psicanálise e a Antropologia, basearam-se na definição de língua como *sistema de valores puros*.

A não-equivalência dessas definições reside, para Lier-DeVitto (2018), precisamente na seguinte consequência: com a primeira, isto é, com língua como sistema de signos, não é possível realizar uma ruptura efetiva com a concepção clássica de língua(gem) como representação do pensamento, na medida em que a noção de signo, nessa definição, (pode) leva(r) a supor uma anterioridade da unidade sobre as relações do sistema. Em outras palavras, o signo preexistiria ao sistema, no qual engendra para estabelecer relações com os demais. “A definição de língua como ‘sistema de signos’ pode levar (e tem levado) ao entendimento de que o sistema é conjunto composto por elementos prévios sobre os quais incidem suas operações para produzir relações de sentido”, afirma a autora (Lier-DeVitto, 2018, p. 809).

Coisa diferente ocorre com a concepção de língua como sistema de valores puros, afinal, *valor* é resultado das relações estabelecidas pelo funcionamento do sistema, não as antecede. Como faz notar Lier-DeVitto (2018, p. 801), com essa definição, Saussure concede primazia ao sistema e não às unidades, estabelecendo a “supremacia das operações do sistema sobre os seus elementos”. Sistema esse necessariamente constituído por um jogo de diferenças e oposições que dá existência às unidades no interior da língua. Guardemos isso: a primazia das oposições sobre as unidades no conceito de língua saussuriano e a sua associação a *valor*. Para Lier-DeVitto (2018), toda a Primeira e Segunda Partes do *CLG* realiza um itinerário rumo à dissolução da primeira definição e à apresentação da última.

Nesse percurso, Saussure (2012[1916]) desfaz aquilo a que Milner (2002) refere como a *assimetria* que caracteriza o signo na tradição clássica. Afinal, desde Port-Royal, falar em signo é falar em linguagem.⁹ No entanto,

9 Não esmiuçarei a reflexão de Milner (2002) a respeito da relação entre as teorias do signo e as teorias da linguagem, originalmente separadas, e as condições de seu encontro.

essa relação tem por base um modelo assimétrico: o signo representaria o pensamento, mas este, em si imperceptível, não representa o signo. Antes de prosseguir, há que se observar, como o faz Milner (2002; 2012[1978]), duas características fundamentais do pensamento saussuriano a respeito do signo: em primeiro lugar, não existe em Saussure uma *teoria do signo* — pelo contrário, e eis a segunda: o que Saussure faz é simplesmente acrescentar o qualificador *linguístico* ao termo *signo* e, assim, desloca a sua reflexão do âmbito filosófico.¹⁰ Com esse gesto, Saussure submete signo a uma problemática distinta, a da *determinação da unidade linguística*, e, com isso, abre a possibilidade de propor uma teoria que dê conta de fornecer uma explicação para as unidades da língua em relação ao novo terreno para o qual o conceito de signo é deslocado.

Voltando ao argumento de Milner (2002), Saussure situar-se-ia bastante distante dessa tradição em que prevalece a assimetria. Diferentemente da concepção clássica outrora referida, o modelo saussuriano do signo é baseado em uma relação de reciprocidade. Como faz notar Milner (2002, p. 27), em Saussure, o signo necessariamente comporta uma dupla face para que seja tal, na medida em que “uma sequência de sons só é linguística quando é suporte de uma ideia. [...] Conceitos [...] só se tornam entidades linguísticas pela associação com imagens acústicas”, nos termos do próprio Saussure (2012[1916], p. 148). É *condição* para que uma entidade seja um signo linguístico estar dotada de um significante e de um significado. Faria (2020) observa, inclusive, na escolha da substituição de *imagem acústica* e *conceito* (termos originalmente propostos para as partes constitutivas do signo) por *significante* e *significado* uma afirmação teórica da relação de reciprocidade

10 Como afirma Milner (2002), Saussure não fala do *signo em geral*, mas do *signo linguístico*. Uma teoria do signo supõe que se ponha e responda à questão “O que é um signo?”. Como faz notar Milner (2002), Saussure não se questiona a respeito do que é um signo. Pelo contrário: signo permite a Saussure responder à questão: “O que é um elemento linguístico?”.

que os rege, na medida em que enfatiza, gráfica e sonoramente, o radical de *signo*. Para Milner (2002),

Ao contrapor a sua própria terminologia ('Chamamos *signo* a combinação do conceito e da imagem acústica') à terminologia corrente ('no uso corrente, esse termo designa geralmente a imagem acústica apenas'), Saussure simplesmente rejeita a teoria clássica: o signo como uma realidade (a imagem acústica de '*arbor*', por exemplo), representando, graças a uma relação assimétrica, outra realidade: a coisa chamada '*arbor*' ou, eventualmente, a ideia dessa coisa (Milner, 2002, p. 27).¹¹

Apesar da rejeição saussuriana da concepção clássica de signo, a manutenção do termo, para a qual Faria (2020, p. 2) chama a atenção, não é irrelevante. Conforme a autora, estabelece-se com esses termos a demarcação de "um novo estatuto teórico para a unidade linguística".

Cumprir observar nessa demarcação a situação de signo em uma problemática completamente distinta daquela que o subjaz na tradição clássica. Enquanto, no âmbito filosófico, a problemática à qual signo está submetido é a da representação, em Saussure, a problemática que o cerceia é outra: a da determinação da unidade linguística, que visa à questão das *condições em que se pode dizer estar diante de uma entidade linguística*. Milner (2002) efetivamente observa que Saussure não fala em representação, mas em *associação*. E, mais ainda, em uma relação de associação marcada pela reciprocidade. "A associação de A a B implica a associação de B a A. O significante não representa o significado; ele lhe é associado e, conseqüentemente, o significado, por seu turno, é associado ao significante",

11 No original: "*En opposant sa propre terminologie ("nous appelons signe la combinaison du concept et de l'image acoustique") à la terminologie courante ("dans l'usage courant, ce terme désigne généralement l'image acoustique seule"), Saussure ne fait rien de moins que de récuser la théorie classique: le signe comme une réalité (l'image acoustique arbor par exemple), représentant, grâce à une relation asymétrique, une autre réalité: la chose appelée arbor ou éventuellement l'idée de cette chose"*."

afirma Milner (2002, p. 27).¹² Dessa forma, Saussure propõe uma compreensão de signo que se desvincula por inteiro das teorias clássicas da representação (Milner, 2002).

Sobre esse aspecto, cumpre acompanhar o argumento de Faria (2020), que, a partir de Foucault (2007[1966]), reflete sobre a “alteração irreparável na concepção de saber ocorrida em fins do século XVIII”. Conforme a autora, a alteração substancial que atinge a linguagem *já se realizara* no âmbito da Gramática Comparada, em que, a partir da comparação das línguas indo-europeias, puderam-se estabelecer leis de mutação fonética e gramaticais que demonstravam o *parentesco* de diferentes línguas, noção essa que, em última instância, conduz à suposição de serem as línguas dotadas de propriedades indiferentes àquilo que elas eventualmente possam designar ou comunicar, como afirma Milner (2012[1978], p. 31). Consequentemente, nos termos de Foucault (2007[1966], p. 387), dá-se um salto para trás em matéria de linguagem, em que a função representativa da palavra “não [lhe] é mais constitutiv[a] [...] no seu ser mesmo, na sua arquitetura essencial, no que lhe permite tomar lugar no interior de uma frase e aí ligar-se a outras palavras mais ou menos diferentes”. Prossegue Foucault (2007[1966]):

Se a palavra pode figurar num discurso em que ela quer dizer alguma coisa, não será por virtude de uma discursividade imediata que ela deteria propriamente e por direito de nascimento, mas porque na sua forma mesma, nas sonoridades que a compõem, nas mudanças que sofre segundo a função gramatical que ocupa, nas modificações, enfim, a que se acha sujeita através do tempo, obedece a um certo número de leis estritas que regem de maneira semelhante todos os outros elementos da mesma língua; de sorte que a palavra só está vinculada a uma representação na medida em que primeiramente faz parte de uma organização gramatical pela qual a língua define e assegura a sua coerência própria. Para que a palavra possa dizer o que ela diz, é preciso que pertença a uma totalidade

12 No original: “*A est associé à B implique que B est associé à A. Le signifiant ne représent pas le signifié; il est lui associé et, du même coup, le signifié à son tour est associé au signifiant*”.

gramatical que, em relação a ela, é primeira, fundamental e determinante (Foucault, 2007[1966], p. 387).

O retorno à Gramática Comparada em Faria (2020) possui um efeito muito preciso em sua argumentação, que não abordarei por cá, mas retomar a sua menção é importante na medida em que a autora faz notar, a partir de Milner (2012[1978]), que Saussure não se apresenta a si como o *fundador* da Linguística. Muito pelo contrário: para Saussure, “a Linguística existe — é a Gramática Comparada —, o problema é que ela ignora aquilo que a possibilita”, afirma Milner (2012[1978], p. 51). Sob essa perspectiva, os esforços saussurianos no *Curso* visariam a autorizar em direito essa ciência, sem, necessariamente, pretender instaurar uma ruptura com a tradição comparatista.¹³ Isso me parece importante de se colocar, ainda que de forma muito breve, por repercutir diretamente na *mudança de terreno* a que se presta signo linguístico. Afinal, trata-se de autorizar em direito uma ciência que, a despeito de ter realizado uma alteração fundamental quanto ao modo de ser da língua, não necessariamente se deu conta do abalo que produziu, qual seja: o de remeter em primeiro lugar a um *interior*, anterior e determinante de qualquer função representativa (Foucault, 2007[1966]).

Assim, faz-se mister a elaboração de uma teoria que busque explicar a unidade linguística não mais remetendo à sua exterioridade, mas, sobretudo, ao funcionamento *interno* da língua, anterior a qualquer discursividade e que assegura as funções representativas da linguagem. Em outras palavras: a proposição de uma teoria linguística que levasse em conta os resultados alcançados pelo comparatismo, o que faltou aos Neogramáticos, por exemplo, como afirma Bouquet (2000, p. 87). É em relação a esse espaço de problemas que se situa a mutação conceitual operada em signo por Saussure: necessariamente a de permitir a transição para essa teoria, que será justamente a teoria do valor. Signo linguístico, como fora pontuado, visa a

13 O que não implica, necessariamente, que não tenha ocorrido tal ruptura.

realizar essa passagem, não constituir o objeto de uma teoria *per se*. De fato, o próprio Milner (2002, p. 25) nota que, em Saussure, signo nem sequer possui uma definição propriamente dita, mas, antes, uma descrição ou convenção terminológica,¹⁴ gesto esse que configura aquilo que Macherey (2009[1966]) denomina o “começo de um conceito”, o seu nascimento:

Com o nascimento, descreve-se também o aparecimento de um modo de pensar científico, independentemente de toda elaboração teórica: a teoria pode coincidir, coexistir com o conceito, mas não o determina. Ou ainda: um conceito não exige, para aparecer, *um pano de fundo teórico predeterminado* [...]. O nascimento de um conceito é, portanto, um *começo absoluto: as teorias*, que são como que a consciência dele, *não vêm senão depois* (Macherey, 2009[1966], p. 122, grifos do original).

Os esforços saussurianos, no entanto, não o isentam de inconvenientes e contradições. Conforme argumenta Milner (2002), signo é efetivamente abordado por Saussure, mas para ser abandonado em seguida, o que impõe como condição que se admita signo no *início* desse itinerário.

A delimitação recíproca das contrapartes do signo linguístico no interior da língua revela a inversão do signo tomado do âmbito da Filosofia a que refere Milner (2002; 2012[1978]) e a consequente ruptura com a noção clássica de representação: a tradição que se segue à Port-Royal assume como ponto de partida a existência de duas entidades separadas (a palavra e a coisa; o signo e a ideia representada; o som e o sentido); na sequência, reconhece entre essas duas entidades uma relação. Essa relação é dita arbitrária e, portanto, o arbitrário designa uma relação de um certo tipo. Em Saussure, o itinerário é outro, afinal, conforme afirma Milner (2002, p. 31), “não se parte de duas entidades separadas; a princípio, há apenas uma única entidade: o signo; somente na sequência o signo se divide, por análise, em duas ‘faces’”.¹⁵

14 Diz Saussure (2012[1916], p. 106-107): “O signo linguístico é, pois, uma entidade psíquica de duas faces [...]. Chamamos *signo* a combinação do conceito e da imagem acústica”

15 No original: “*on ne part pas de deux entité séparées; il n’y a au premier temps qu’une seule entité: le signe; au second temps seulement, le signe se divise, par analyse, en deux ‘faces’*”.

De fato, para Saussure (2012[1916], p. 106), “o signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica”, união essa dita *arbitrária*. Milner (2002) faz notar que o arbitrário em Saussure implica a ausência de qualquer relação,¹⁶ daí Saussure (2012[1916], p. 109) referir-se a essa união como *imotivada*.

Inverte-se, pois, a perspectiva clássica: “Não se deve partir, em primeiro lugar, de duas entidades cuja relação se pretende estabelecer, mas, sim, de uma única entidade que se divide em duas”,¹⁷ complementa Milner (2002, p. 33). O signo linguístico, encontro arbitrário de dois fluxos, o *som* e o *pensamento*, visa a introduzir a primazia das relações no interior do sistema, fora do qual o som e o pensamento não constituem senão “massas amorfas”. Afirma Saussure (2012[1916], p. 158): “Tomado em si, o pensamento é como uma nebulosa em que nada está necessariamente delimitado. [...] A substância fônica não é mais fixa, nem mais rígida; não é um molde a cujas formas o pensamento deve necessariamente acomodar-se”. Prossegue o autor:

O papel característico da língua diante do pensamento não é criar um meio fônico material para a expressão de ideias, mas servir de intermediário entre o som e o pensamento, em condições tais que uma união conduza necessariamente a uma delimitação recíproca de unidades (Saussure, 2012[1916], p. 159).

Duas consequências se impõem: o signo perde o seu caráter representativo, do qual é dotado em uma perspectiva clássica. Como diz Milner (2002, p. 35), “o signo não representa qualquer coisa, é apenas um ponto de contato entre dois fluxos”.¹⁸ Por sua vez, se um signo existe,

16 A esse respeito, vale citar Rodrigues (1980, p. 85): “O signo linguístico é arbitrário por não haver nenhuma necessidade, quer lógica, quer ontológica, que ligue os dois elementos”.

17 No original: “*Il ne faut pas se donner en premier temps deux entités dont il s’agit d’établir la relation, mais bien plutôt une entité unique qui se divise en deux*”.

18 No original: “*le signe ne représente rien; il est seulement un point de contact entre des flux*”.

é por conta da concomitante existência de outros no sistema da língua. “Precisamente, um signo qualquer só existe em razão daquilo que permite aos outros signos existir”, diz Milner (2002, p. 34).¹⁹ Efetivamente, sejam quais forem as definições de língua que são apresentadas no *Curso*, é a instauração da noção de *sistema* que permanentemente se apresenta como um desígnio saussuriano (Rodrigues, 1980).

Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971]) afirmam que o princípio saussuriano do valor está intimamente atrelado à concepção de língua como um *sistema*. Duas consequências decorrem da assunção da concepção sistêmica de língua em Saussure: a primeira, conforme Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971]), seria o combate à noção de língua como nomenclatura, segundo a qual, nos termos de Saussure (2012[1916], p. 105), “a língua, reduzida a seu princípio essencial, é [...] uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas”, entendimento esse criticável em muitos aspectos, mas, acima de tudo, por supor “ideias completamente feitas, preexistentes às palavras” (Saussure, 2012[1916], p. 105). Donde a importância que Milner (2012[1978], p. 59) atribui ao arbitrário, graças ao qual “Saussure autoriza-se a construir uma teoria dos signos que não envolve nada de uma teoria das coisas”.²⁰ Prossegue o autor: “A Linguística, a partir de então, não é uma visão de mundo, e o laço que a unia, desde os gregos, à teoria do ser das coisas é rompido” (Milner, 2012[1978], p. 59-60).

A segunda consequência é a rejeição da ideia de língua como instrumento de comunicação, “definição muito mais banal”, como diz Normand (2009), bem como rejeitar como ponto de partida precisamente a comunicação em Linguística. Na teorização saussuriana, sistema — que não é um termo desconhecido da tradição linguística (Ducrot, 1971; Normand,

19 No original: “*Plus exactement, un signe donné n'existe que par ce qui permet aux autres signes d'exister*”.

20 Bem entendido, o som e a ideia enquanto tais também pertencem à ordem das coisas; com o arbitrário, “[...] a ligação que os une enquanto coisas não pode ter nada em comum com a ligação que os une enquanto faces de um signo” (Milner, 2012[1978], p. 59).

2009) — opera de forma precisa, definindo um *interior* para a língua, fora do qual as unidades linguísticas não possuem realidade nem existência, daí a sua compreensão de língua como um *funcionamento*, um *mecanismo*, que não se confunde com a *empíria*, com as línguas (Lier-DeVitto, 2018). “Abordadas fora dessas relações [recíprocas, no interior do sistema], as unidades linguísticas não passam de elementos materiais desprovidos de significação; em outras palavras, elas não são mais linguísticas”, afirma Normand (2009, p. 50). Disso decorre, conforme Ducrot (1971), que a ideia de que os elementos de uma língua não são dados de antemão é um tema que atravessa todo o *Curso*. Essa é então a novidade introduzida por Saussure: “A descoberta d[e que] os componentes reais de uma língua é a mesma coisa [...] que a de suas relações mútuas, e, finalmente, que o reconhecimento de uma organização linguística” (Ducrot, 1971, p. 56). A pressuposição do elemento no sistema, eis o contributo de Saussure para o Estruturalismo em Linguística (Ducrot, 1971).

A dependência do elemento em relação ao sistema despoja a unidade linguística de qualquer positividade e consagra a tese do *negativo* na Linguística saussuriana. Conforme Milner (2012[1978]),

Isso [a tese do negativo] significa duas coisas: antes de mais nada, que os signos são vários e que eles compõem uma ordem. Nessa ordem, cada signo só tem identidade devido à relação que mantém com os demais (em conjunto ou separadamente) — [...] e tudo o que poderia conferir a um signo uma identidade independente é atribuído à ordem das coisas; logo, ignorado (Milner, 2012[1978], p. 61).

As propriedades do signo, assim, são devidas às relações que o significante estabelece com os outros significantes da língua — e assim o é, também, para o significado. Dessa forma, “a relação de associação interna de um signo qualquer demanda a associação ou, antes, as associações dos signos entre si. Em outras palavras, a relação do signo consigo mesmo é da mesma

natureza que a relação do signo com outros signos. O interno é atravessado pelo externo” (Milner, 2002, p. 35).²¹ O *diferencial* impõe-se a signo.

É precisamente nesse momento que se pode realizar a introdução do conceito de *valor* como um substituto de *signo* (Normand, 2009, p. 73), afinal, valor supõe a existência de uma relação responsável por dar existência concreta à entidade considerada. Assim, reitero, a partir das palavras de Normand (2009, p. 81), que “o que significa não é uma forma particular [...], mas uma relação de formas: a significação não é ligada a uma forma em si, mas a diferenças entre formas”. Na medida em que, como faz notar Normand (2009, p. 81), é o conceito de valor e a sua articulação à noção de diferença que constitui, para Saussure, o conteúdo do termo sistema e a verdadeira natureza da língua, justifica-se a pretensa transição saussuriana rumo a uma teoria da primazia das operações do sistema sobre as unidades. No entanto, na medida em que Saussure (2012[1916]) põe o arbitrário no “coração da língua” para construir uma teoria que a despojasse das coisas (Milner, 2012[1978], p. 59), essa transição se depara com um obstáculo: o signo enquanto unidade, entidade positiva em sua ordem (Saussure, 2012[1916], p. 168).

Signo, ponto de partida de Saussure (Milner, 2002, p. 25), combinação de um significado e um significante, fato positivo — “a única espécie de fatos que a língua comporta” (Saussure, 2012[1916], p. 168) — necessita de ser abandonado para que a radicalidade da concepção de língua como sistema de valores puros, que rejeita qualquer positividade na língua, possa produzir os seus efeitos. Ocorre que tal concepção só se pode estabelecer se se partir de signo (Milner, 2002). Afinal, é a arbitrariedade do signo que cumpre a função de desvincular a língua da ordem das coisas, governando tanto “a relação da coisa significada com o signo”, que não interessa a Saussure, quanto “a

21 No original: “*le rapport d’association interne à un signe donné requiert le rapport ou plutôt les rapports des signes entre eux. Autrement dit, le rapport du signe à lui-même est de même nature que le rapport du signe aux autres signes. L’interne est retransversé par l’externe*”.

do significante com o significado” (Milner, 2012[1978], p. 59). O arbitrário, portanto, autoriza Saussure a conceber o sistema da língua como a combinação de duas ordens de diferenças. Essa interdependência é flagrante no *Curso*, em que se lê que “arbitrário e diferencial são duas qualidades correlativas” (Saussure, 2012[1916], p. 165), e explicita a necessária presença e abandono de *signo* por *valor* na caracterização do sistema da língua como um “conjunto de diferenças fônicas e conceituais” (Saussure, 2012[1916], p. 176).²²

O caráter diferencial da unidade linguística é intimamente associado ao seu caráter negativo, o qual implica ser essa unidade opositiva e relativa. A natureza opositiva da unidade demanda que um signo seja aquilo que um outro não é, impossibilitando-se dizer o que é o signo *a* ou *b* sem se recorrer à rede de relações que lhe confere identidade em sua ordem (Milner, 2012[1978]). Isso, no entanto, sob a condição de tomá-lo no interior de um sistema constituído por uma série de diferenças de sons combinada com uma série de diferenças de ideias, isto é, *um sistema de valores*, pois “é tal sistema que constitui o vínculo efetivo entre os elementos fônicos e psíquicos no interior de cada signo” (Saussure, 2012[1916], p. 168). A positividade do signo, portanto, não reside em uma identidade (material ou conceitual) do signo em relação a si; a sua condição é, antes, o sistema de relações diferenciais que o determina enquanto *um signo* e que o autoriza a estabelecer relações de oposição com *outros signos*. Assim, Saussure (2012[1916], p. 169, grifos do original) afirma que “[...] *os caracteres da unidade se confundem com a própria unidade*. Na língua, [...] o que distingue um signo é tudo o que o constitui. A diferença é o que faz a característica, como faz o valor, como faz a unidade”.

22 O gesto saussuriano de abandono de signo é particularmente observado por Faria (2020), que privilegia em sua reflexão as anotações de Émile Constantin do terceiro curso de Linguística Geral ministrado por Saussure na Universidade de Genebra entre 1910 e 1911. Nessa fonte, Faria (2020, p. 2, grifos do original) destaca “a grande recorrência do uso do termo signo no primeiro momento da segunda parte do curso, intitulada *A língua*, e o seu quase abandono no final, quando *A Linguística estática* é colocada em discussão”.

Para Milner (2002, p. 37), com essa concepção de *diferença*, Saussure introduz um novo tipo de entidade, que não encontra equivalente na tradição filosófica. Afirma o autor:

Ser e ser um, essas propriedades estavam ligadas até então [...]. A entidade linguística, tal como a define Saussure, existe apenas por diferenças; seu ser é, portanto, atravessado pela multiplicidade de todas as outras entidades da mesma língua: não se trata mais, propriamente falando, de unicidade; existem, então, seres que não são um ser, ou cuja unicidade é definida de outra forma: é a unicidade de uma intersecção de determinações múltiplas, e não uma unicidade centrada em torno de um ponto íntimo de identidade consigo mesmo (Milner, 2002, p. 37).²³

Conforme Milner (2002), a tese implícita e implicada pela teorização saussuriana é a da disjunção entre a *identidade* e a *semelhança*: “É possível que uma entidade cuja substância material tenha mudado por completo permaneça idêntica a si mesma”.²⁴ Em contrapartida, “é possível que uma entidade cuja substância material permaneça a mesma tenha mudado” (Milner, 2002, p. 37-38).²⁵ Um excerto do *Curso* é ilustrativo:

Quando, em uma conferência, ouvimos repetir diversas vezes a palavra *Senhores!*, temos o sentimento de que se trata, toda vez, da mesma expressão, e, no entanto, as variações do volume de sopro e da entonação a apresentam, nas diversas passagens, com diferenças fônicas

23 No original: “Être et être un, ces propriétés étaient liés jusque-là [...]. L’entité linguistique, telle que la décrivait Saussure, n’existait que par différences; son être était donc traversé de la multiplicité de toutes les autres entités de la même langue: il n’était plus à proprement parler unicité; il y avait donc des êtres qui n’étaient pas un être, ou dont l’unicité était définie autrement: c’était l’unicité d’un entrecroisement de déterminations multiples, et non pas une unicité centrée autour d’un point intime d’identité à soi”.

24 No original: “Il est possible que puisse demeurer identique à soi une entité dont toute la substance matérielle aurait changé”.

25 No original: “il est possible que puisse avoir changé une entité dont toute la substance matérielle serait restée la même”.

assaz apreciáveis — tão apreciáveis quanto as que servem, aliás, para distinguir palavras diferentes (*cf. fr. pomme*, “maçã”, e *paume*, “palma”, *goulte*, “gota”, e *je goute*, “eu gosto”, *fuir*, “fugir”, e *fouir*, “cavar” etc.); ademais, esse sentimento de identidade persiste, se bem que do ponto de vista semântico não haja tampouco identidade absoluta entre um *Senhores!* e outro, da mesma maneira por que uma palavra pode exprimir ideias bastante diferentes sem que sua identidade fique seriamente comprometida (*cf. “adotar uma moda” e “adotar uma criança”, “a flor da macieira” e “a flor da nobreza” etc.*) (Saussure, 2012[1916], p. 153-154).

Efetivamente, com *valor*, chega-se ao famoso aforismo saussuriano, segundo o qual a língua é *forma*, não *substância*. Conforme afirma Saussure (2012[1916], p. 155), “o vínculo entre os dois empregos da mesma palavra não se baseia nem na identidade material nem na exata semelhança de sentido”. Minimamente, essa afirmação remete-nos a dois traços fundamentais da teorização saussuriana, que constituem, ademais, propriedades do signo linguístico: à impossibilidade de as entidades serem dadas de antemão, corolário do conceito de *valor*, e à noção de *sistema*, cujas operações se sobressaem às unidades, as quais determinam. De fato, como aponta Pereira de Castro (2020, p. 9), “a identidade é assegurada pelo mesmo valor. Por outro lado, [...] a homofonia não é suficiente como critério de identidade. Os signos homófonos não são idênticos se os valores são diferentes”.

Com esse gesto, Saussure introduz uma inovação radical na tradição filosófica, de acordo com Milner (2002):

Não podemos imaginar uma ruptura mais profunda em relação à tradição filosófica. Seja ela idealista ou empirista, a tradição distinguiu radicalmente identidade e semelhança. Admitia-se, entretanto, que deveria existir uma relação entre as duas: que a semelhança material era um indicativo — eventualmente enganoso, mas ainda digno de consideração — da identidade; que a identidade se realizava de certa forma naturalmente por meio das semelhanças. Doravante, a relação está rompida. Pode-se afirmar

que o *Curso* inteiro se propõe a resolver o problema que foi assim colocado (Milner, 2002, p. 38).²⁶

No entanto, como observa Milner (2002, p. 25), o ponto de partida saussuriano é a proposição de que o elemento linguístico é um signo. A pretensa virada epistemológica, necessariamente caracterizada pela dissolução da definição de *língua como sistema de signos* e a apresentação da de *língua como sistema de valores*, encontra um obstáculo: a reminiscência da concepção de unidade como positividade, idêntica a si, previamente determinada em relação às operações do sistema. Concepção essa que, a despeito dos esforços de Saussure para expurgá-la da Linguística, insiste em retornar, quer no próprio *Curso* e os seus deslizes,²⁷ quer pelo fato de “não [ser] possível a uma cultura tomar consciência, de modo temático e positivo, de que a sua linguagem cessa de ser transparente às suas representações para espessar-se e receber um peso próprio”, como dirá Foucault (2007[1966], p. 389) em referência muito específica ao esquecimento do abalo comparatista pela cultura ocidental.

Intrincado meandro de uma teorização: por um lado, a definição de língua como sistema de signos concorre com a de língua como sistema de valores puros e ameaça reduzir, desta, a sua eficácia teórica e epistemológica

26 No original: “*On ne peut imaginer rupture plus profond à l’égard de la tradition philosophique. Qu’elle soit idéaliste ou empiriste, celle-ci avait certés distingué radicalement entre l’identité et la ressemblance. Mais il était admis qu’une relation devait subsister entre les deux: que la ressemblance matérielle était un indice — éventuellement trompeur, mais toujours digne de considération — de l’identité; que l’identité s’accomplissait en quelque sorte naturellement par des ressemblances. Désormais, la relation est rompue. On peut avancer que le Cours tout entier se propose de résoudre le problème qui était ainsi posé*”.

27 Lier-DeVitto (2018) bem aponta a passagem em que Saussure refere a “uma faculdade de associação e de coordenação que se manifesta *desde que não se trate mais de signos isolados*”, questionando: “Uma oscilação? Seria possível considerá-los isoladamente? Seria possível entender que as operações de *la langue* incidiriam sobre elementos dados?” (Lier-DeVitto, 2018, p. 809).

na virada pretendida, capital para o desvinculamento da unidade de qualquer determinação externa à língua que a fizesse detentora de uma identidade consigo *per se*; por outro, é preciso igualmente ter em atenção aquilo a que referi a partir de Milner (2012[1978]), isto é, ser o signo e a noção de arbitrário que abrem a possibilidade de constituição de uma teoria que elimine as relações das unidades da língua com qualquer coisa que não a sua determinação pelo funcionamento do sistema. Acrescente-se a isso as considerações de Lier-DeVitto (2018), que enfatizam o gesto saussuriano rumo à dissolução de qualquer vestígio de substância do signo. Sendo assim, signo constitui o meio de exposição do objeto *língua*, como afirma Milner (2012[1978]), mas, também, um meio de desconstrução do *signo filosófico*, que sustenta a noção de representação. “Desconstrução esta que segue na direção de sua dissolução *pari passu* com a implicação da *noção de valor*, cuja lógica exige interrogar a relação entre significante e significado”, afirma Lier-DeVitto (2018, p. 809, grifos do original), e que é, portanto, solidária da elaboração da teoria do valor.

Tal empreitada requer que o próprio conceito de signo sofra uma mutação conceitual, que Saussure estabelece por meio da proposição de novos termos e definições associadas às suas partes constitutivas,²⁸ bem como da sua submissão a uma problemática distinta, a da determinação da unidade linguística, afastada das teorias da representação e cerceando um objeto distinto, *a língua em si*.²⁹ A rejeição à consideração de signo como

28 Lembremos que Saussure afirma ser a imagem acústica, termo que é posteriormente substituído por *significante*, não o som material, mas a impressão psíquica desse som.

29 É curiosa a retomada da frase que encerra o *Curso* — “A Linguística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma” — considerando a constatação de Bouquet (2009) de que essa é uma frase nunca dita por Saussure. No entanto, a preocupação de Saussure com a língua em si não é uma miragem, e as fontes manuscritas reunidas por Engler e Bouquet nos *Escritos de Linguística Geral* (2004[2002]) no-la revelam. Não me parece absurdo, pois, remeter a ela.

positividade, isto é, prévio em relação ao sistema,³⁰ produz uma mutação em seu estatuto teórico que, conforme Lier-DeVitto (2018, p. 810, grifos do original), solidariza-se com a definição de língua como sistema de valores puros, uma vez que os “signos *são efeitos das relações do sistema e não elementos (prévios) em relação ao sistema*, que possam ser considerados isoladamente”, e a sua consistência provisória é adquirida “no ‘só depois’ das operações do sistema”.

De fato, Milner (2012[1978], p. 61) bem observa que as propriedades do signo — o arbitrário, o negativo e o bifacial — “são bastante diferentes e a sua ligação não é evidente”. No entanto, foi por efetivamente reuni-las todas em um só ponto, a que chamou *signo*, que Saussure singularizou a sua doutrina. Acrescento, servindo-me de Macherrey (2009[1966]), que essa singularização constitui a mutação conceitual necessária para que signo pudesse operar em uma mudança de terreno, da Filosofia para a Linguística. É neste domínio que Saussure elabora a sua teoria, com a qual introduz, nos termos de Lier-DeVitto (2018), uma nova racionalidade sobre as unidades linguísticas (a qual teria passado à margem da própria Linguística,³¹ mas repercutido em outras áreas), que rejeita qualquer ponto de partida para a delimitação das unidades que não o *sistema de valores puros* que constitui a *língua*.

As oscilações de Saussure no *Curso* — que, a despeito da reformulação de signo como a totalidade e não a parte material, ainda utilizará o termo em referência a esta —, bem como o conceito duplo de língua, previamente referido com base em Lier-DeVitto (2018), parecem concorrer para encobrir parte da novidade saussuriana. Acrescente-se a isso o argumento de Faria (2020, p. 11, grifos meus), segundo a qual “a expressão [signo] desliza e, *por força da história de sua transmissão*, parece sempre evocar a saliência de

30 Recordemo-nos que o signo em Saussure é encontro de fluxos *no interior da língua* (Milner, 2002, p. 35).

31 Com raras exceções, como as de Benveniste e Jakobson (e poucos outros), como afirma Lier-DeVitto (2018).

sua parte ‘mais material’ como idêntica a si mesma” e, consequentemente, como *independente* das operações do sistema, preservando resquícios da concepção clássica de língua(gem), que só se desfaz, efetivamente, com a devida apreensão da radicalidade implicada pela teoria do valor. Ainda que, como notam Normand (2009) e Arrivé (1999), o conceito de signo linguístico necessariamente reclame a noção de *sistema*,³² a força de sua transmissão, nos termos de Faria (2020), talvez não tenha permitido que nos apercebêssemos da novidade saussuriana, de modo que prevaleceu, em Linguística, a definição de língua como sistema de signos (Lier-DeVitto, 2018),³³ e a consequente tendência a se negligenciar o conceito de valor e subestimar a sua relação com os demais conceitos saussurianos, como bem assinala Normand (2009, p. 158).

32 Afirma Normand (2009, p. 62): “[...] o termo não é introduzido sozinho, mas, desde o início, na expressão ‘sistema de signos’”; e diz Arrivé (1999, p. 35, grifos do original): “Para Saussure, não há signos fora dos sistemas que eles constituem. [...] é preciso, evidentemente, ler sempre a palavra *signos* como estenografia de *sistema de signos*”.

33 A *leitura* que se faz do *Curso* nessa perspectiva estaria, portanto, absorvida pela teoria clássica. Lier-DeVitto (2018, p. 810-811) pertinentemente argumenta que “a complicação que decorre da definição de ‘língua como sistema de signos que exprimem ideias’ é que ela propicia a leitura de que os signos, como elementos internos ao sistema, sejam unidades prontas, estabelecidas *sem* o concurso das operações do sistema, *i.e.*, dos eixos sintagmático e associativo, que incidiriam sobre elementos dados para produzir relações de sentido. Nesse ambiente, não se pode vislumbrar a radical diferença que há entre signo filosófico e signo linguístico, nem se faz valer a força das leis de referência internas ao sistema”. As observações de Faria (2020) a respeito da “força da transmissão” de signo também contribuem para a reflexão sobre o fato de que *toda leitura* se faz a partir de uma *posição determinada* e de sua rede de filiações. Assim entendendo Lier-DeVitto (2018) quando afirma que a supracitada definição *pode e tem conduzido* a uma leitura que minimiza a novidade saussuriana. Sirvo-me, pois, das palavras de Foucault (2007[1966], p. 388), que dizem respeito muito especificamente à novidade comparatista e ao seu *esquecimento* pela cultura ocidental, quando o refere como efeito de “nossos olhos mal desprendidos ainda de suas luzes costumeiras”. A força da transmissão do signo clássico (e, consequentemente, a concepção de língua(gem) que ele sustenta) talvez carregue consigo luzes costumeiras das quais, muitas vezes, não nos conseguimos desvincular durante a leitura do gesto saussuriano no *Curso*.

Considerações finais

A incontornabilidade do gesto saussuriano é passível de se verificar pelos seus efeitos no século XX. Como afirmam Gadet e Pêcheux (2004[1981]),

Saussure constitui, direta ou indiretamente, a pedra de toque de todas as escolas linguísticas atuais, o seu ponto de partida crítico. Em nome de Saussure, os linguistas se dividem, porque o próprio Saussure carrega em si essa divisão, que transparece na dicotomia fácil que opõe o Saussure do *Cours de Linguistique Générale* (tanto mais claro e frio quanto for comentado segundo a leitura dos editores), ao dos *Anagrammes* (em que vaga a obscura loucura da decodificação, das associações escondidas nos versos saturninos). [...] a favor ou contra Saussure, todas as combinações do positivo e do negativo foram tentadas, sem esgotar o segredo do “projeto saussuriano” (Gadet; Pêcheux, 2004[1981], p. 55).

Intentei discutir, ainda que de forma breve, as linhas pelas quais Saussure assume um conceito, o *signo*, de uma tradição, a *filosófica*, mas o submete a uma problemática distinta, a da determinação da unidade *intra*linguisticamente, e a um novo campo, a *Linguística*, em que o princípio de um interior específico da língua fora colocado pela prática dos comparatistas, mas não necessariamente recebeu uma formulação teórica satisfatória pela Gramática Comparada. A questão da representação, implicada e sustentada por signo (Lier-DeVitto, 2018), é, pois, rejeitada, e signo é deslocado do âmbito filosófico para o *linguístico*. Novos termos são forjados — *significado*, *significante*, para além de *linguístico* acrescido a *signo* — para dar conta desse deslocamento e da relação que o conceito manterá, doravante, com o domínio em relação ao qual contribuirá para a elaboração de uma *teoria* que dê conta dos resultados empíricos dos comparatistas no tocante às transformações linguísticas e do funcionamento ordinário da língua, em um estado. Essa teoria é a *teoria do valor*, que reclama as noções de sistema e de diferença, e a coexistência das unidades para a determinação *recíproca* de seu estatuto linguístico.

Uma mutação conceitual se opera, não sem criar dificuldades para a ruptura pretendida com a concepção de língua como nomenclatura ou representação do pensamento e o pressuposto da positividade da entidade linguística. Afinal, signo preserva, historicamente, os vínculos com a tradição filosófica da qual é deslocado, resistindo à mudança de terreno a que a teorização saussuriana o impele. Talvez os deslizos de Saussure no *Curso*, bem como o itinerário que segue e que o conduz à concepção dupla de língua a que refere Lier-DeVitto (2018), tenham criado contradições não-aparentes àqueles que realizaram uma leitura “empirista, desvitalizante e encobridora da novidade” do *CLG*, leitura essa responsável por desarticular os eixos de funcionamento da língua (as operações *in absentia* e *in praesentia*) e transformá-los em instrumentos de descrição, *não* os compreendendo como leis de referência interna ao sistema (Lier-DeVitto, 2018; Lier-DeVitto; Oliveira; Sousa, 2022). Consequentemente, como afirma Normand (2009, p. 158), o conceito de valor foi frequentemente negligenciado e teve a sua relação com os demais conceitos saussurianos subestimada, não obstante consistir em “peça-mestra” da Linguística saussuriana. Com efeito, Gadet e Pêcheux (2004[1981], p. 59) constataram que a “tese do primado do valor permanece frágil: no próprio interior do saussurianismo, o caráter negativo do signo é ameaçado de ser encoberto na positividade da comunicação”. Fora da Linguística, a novidade saussuriana conheceu outra repercussão (Lier-DeVitto, 2018).

A constituição de uma teoria do sentido, que se desenvolve a partir de três campos do conhecimento e fundamenta-se em uma relação com a língua (como sistema de valores) e a História,³⁴ revela a fecundidade dessa

34 Sobre esse ponto, duas passagens de Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971]) são esclarecedoras. Vejamos a primeira: “Ora, do ponto de vista saussuriano a respeito da língua e do valor frente àquele a respeito das significações e da linguagem, há uma mudança radical de perspectiva. Apesar dessa mudança de perspectiva — e ainda que a referência à tradução tenha, neste caso, sempre um alcance teórico e não prático —, continuamos a colocar de imediato o problema por meio daquele sobre a correspondência entre duas ou mais línguas como se no interior de uma mesma língua não ocorressem

novidade. Uma nova via se abre para o *discurso* — conceito forjado a partir, ele também, de uma mudança de terreno que supõe conceitos exteriores à Linguística (Maldidier, 2020[1993]) —,³⁵ após o conceito de signo, no decurso de uma aventura que o fez *signo linguístico*, ter propiciado o arremate do “salto para trás” das funções representativas da linguagem e de sua discursividade

problemas de tradução. Ora, se considerarmos, por exemplo, o domínio da política e da produção científica, *constataremos que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam*” (Haroche; Pêcheux; Henry, 2020[1971], p. 24, grifos do original).

A título de esclarecimento, a referida passagem de Saussure é a que segue: “[...] O português *carneiro* ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor, isso por várias razões, em particular porque, ao falar de uma porção de carne preparada e servida à mesma, o inglês diz *mutton*, e não *sheep*. A diferença de valor entre *sheep* e *mouton* ou *carneiro* se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo, o que não ocorre com a palavra francesa ou portuguesa”. Prossegue o autor: “Se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para a outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim. [...] sob vários aspectos, essa correspondência falha” (Saussure, 2012[1916], p. 162-163, grifos do original).

A segunda citação de Haroche, Pêcheux e Henry (2020[1971]) é esta: “As formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial é que *não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma *formação discursiva* a outra” (Haroche; Pêcheux; Henry, 2020[1971], p. 34, grifos do original).

- 35 A esse respeito, afirma Pêcheux (2020[1971], p. 72): “[...] essa mudança de terreno consiste em desembaraçar da problemática subjetivista centrada no indivíduo, fonte dos gestos e das falas, ponto de vista sobre os objetos e sobre o mundo, e em compreender que o tipo de concreto com o qual lidamos e sobre o qual pensamos é precisamente o que o Materialismo Histórico designa pelo termo de relações sociais, que resultam de relações de classe características de uma dada formação social”.

imediate. A Gramática Comparada descobriu, praticamente, que a palavra pertence “a uma totalidade gramatical que, em relação a ela, é primeira, fundamental e determinante” (Foucault, 2007[1966], p. 387); em sua esteira, Saussure buscou explicitar, teoricamente, o funcionamento dessa totalidade determinante a partir de uma reflexão esmiuçada sobre as determinações múltiplas que constituem as suas unidades (Milner, 2002). O *sentido*, por sua vez, não menos determinado, demanda uma formulação teórica que dê conta de seu funcionamento a partir da base linguística e das condições sócio-históricas que constituem os processos discursivos.³⁶ Compete à Semântica dar esse passo.

Referências

ARRIVÉ, M. **Linguagem e Psicanálise, Linguística e Inconsciente**: Freud, Saussure, Pichon, Lacan. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BENVENISTE, É. Natureza do signo linguístico (1939). In: BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. Tradução de Carlos Alberto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2000.

BOUQUET, S. De um pseudo-Saussure aos textos saussurianos originais. Tradução de Roberto Leiser Baronas e Vanice Maria de Oliveira Sargentini. **Letras & Letras**, v. 25, n. 1, p. 161-175, 2009.

36 Lê-se em Pêcheux (2020[1971], p. 74): “Convém, antes, conceber a língua (objeto da Linguística) como a base em relação à qual se constroem os processos; a base linguística caracteriza, nessa perspectiva, o funcionamento da língua em relação a ela mesma, como realidade relativamente autônoma; e é preciso, desde então, reservar o termo de processo discursivo (processo de produção do discurso) para se referir ao funcionamento da base linguística em relação às representações [...] colocadas em jogo nas relações sociais”.

DE MAURO, T. Introduction. *In*: SAUSSURE, F. **Cours de Linguistique Générale**. Edição crítica e comentada por Tullio De Mauro. Paris: Payot, 1997[1967].

DUCROT, O. **Estruturalismo e Linguística**. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1971.

FARIA, N. O signo linguístico: “uma importante questão de terminologia”. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2020.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1966].

GADET, F. **Saussure, une science de la langue**. Paris: PUF, 1987.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004[1981].

GADET, F. Uma relação fundamental com a Linguística. *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2020.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso (1971). Tradução de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. *In*: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. Araraquara: Letraria, 2020[2007].

LIER-DEVITTO, M. F. Consequências de duas definições de *la langue* no *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure. **DELTA**, v. 34, n. 3, p. 799-813, 2018.

LIER-DEVITTO, M. F.; OLIVEIRA, M. T.; SOUSA, B. “A língua é forma e não substância”: revisitando um aforisma saussureano. *In*: SILVEIRA, E.; HENRIQUES, S. M. (Orgs.). **Saussure: manuscritos, aulas e publicações**. Uberlândia: Editora da UFU, 2022.

MACHEREY, P. Posfácio – A Filosofia da Ciência de Georges Canguilhem. Tradução de Luiz Otávio Ferreira Barreto Leite. *In*: CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Tradução de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009[1966].

MALDIDIER, D. A inquietude do discurso – Um trajeto na história da Análise do Discurso: o trabalho de Michel Pêcheux (1993). *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2020.

MILNER, J-C. **Le périple structural: figures et paradigme**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

MILNER, J-C. **O amor da língua**. Tradução de Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012[1978].

MOUNIN, G. **Introduction à la Sémiologie**. Paris: Editions de Minuit, 1970.

NORMAND, C. **Saussure**. Tradução de Ana de Alencar e Marcelo Diniz. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso (1971). *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2020.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. Em que consiste a identidade linguística? Uma questão saussuriana. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura**, v. 22, n. 2, p. 1-12, 2020.

RODRIGUES, N. **Ciência & Linguagem**: uma introdução ao pensamento de Saussure. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012[1916].

Pedrinho não tem história? A evolução do personagem Pedrinho a partir das fontes primárias

Pedrinho has no role? The evolution of the character Pedrinho in the perspective of primary sources

Ana Paula Negrão Ferreira*
Phablo Roberto Marchis Fachin**

RESUMO

Este artigo analisa a evolução da caracterização do personagem Pedrinho da série de livros infantis de Monteiro Lobato pelo viés filológico, a partir do resgate e do estudo de suas fontes primárias. O garoto surgiu em *Narizinho Arrebitado* (1921) e foi incorporado como um dos agentes centrais da trama. Na versão inicial, Pedrinho era órfão, criado por Dona Benta, caracterizado como “Pichochó”. Em 1931, em *As Reinações de Narizinho*, tornou-se o primo da cidade e neto consanguíneo da avó. Por meio do cotejo entre as edições da obra, constatou-se que algumas características da versão inicial foram mantidas, como a inteligência e destreza do personagem, mas outras foram alteradas. Assim, considerando a prática lobatiana de alterar sucessivamente suas obras, analisa-se a tradição textual que abrange Pedrinho, reforçando a importância do estudo de sua trajetória de publicação, circulação e transmissão para a compreensão e estudo da obra infantil de Lobato em perspectiva histórica.

Palavras-chave: Pedrinho; Fontes primárias; Filologia; Monteiro Lobato; Narizinho Arrebitado

Recebido em 12 de março de 2025.

Aceito em 14 de maio de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1463>

* Universidade de São Paulo, ana.negrao.ferreira@usp.br
<https://orcid.org/0009-0008-9731-3025>

** Universidade de São Paulo, phablo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0002-2283-3906>

ABSTRACT

This article analyses the evolution of the characterisation of the character Pedrinho in Monteiro Lobato's children's literature series from a philological approach, based on the recovery and study of primary sources. The character appeared in *Narizinho Arrebitado* (1921) and was incorporated as one of the central agents of the plot. In the initial version, Pedrinho was an orphan, raised by Dona Benta and characterised as 'Pichochó'. In 1931, in *As Reinações de Narizinho*, he became the city cousin and consanguineous grandson of his grandmother. By comparing the editions of the work, it was found that some characteristics of the initial version were preserved, such as the character's intelligence and dexterity, but others were altered. Thus, considering Lobato's practice of successively altering his works, the textual tradition that encompasses Pedrinho is analysed, reinforcing the importance of studying its trajectory of publication, circulation and transmission in order to understand and study Lobato's children's work from a historical perspective.

Keywords: Pedrinho; Primary sources; Philology; Monteiro Lobato; *Narizinho Arrebitado*

Introdução

Os escritos de Monteiro Lobato direcionados às crianças, embora tenham sido objeto de diversas pesquisas ao longo dos anos, possuem muitas camadas a serem exploradas no que diz respeito a sua evolução. A gama de variantes oriundas de modificações autorais sistemáticas indica não apenas o depuramento da linguagem, mas também a preocupação com a ambientação, com as situações e com os personagens¹. Assim, as investigações sobre tal prática criacional, ainda majoritariamente realizadas na área de Historiografia e Teoria Literárias², podem ser tratadas pela Filologia. A ciência, a partir do resgate das fontes, volta-se ao pormenor do texto, revelando as diversas roupagens que uma obra assumiu e, portanto, reconstrói os cenários aos quais os leitores do século passado tiveram acesso e que atualmente são

1 C.f.: Bertolucci (2005).

2 C.f.: Bignotto (1999; 2022); Bertolucci (2005); Souza (2009).

desconhecidos, evitando impressões equivocadas, no caso lobatiano, de uma narrativa hermética.

É praticamente unânime considerar que a publicação de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, em 1920 pela Monteiro Lobato & Cia., foi um marco, encabeçando o desenvolvimento da literatura para crianças no país³. O livro, de materialidade chamativa sob as ilustrações de Voltolino, enquadrou figuras que também foram se aprimorando, como Lúcia e a boneca de pano Emília. Tia Nastácia e Dona Benta também existiam nesse primeiro momento, mas com pouco destaque, porém Pedrinho surge logo depois, em *Narizinho Arrebitado: Segundo Livro de Leitura para uso das Escolas Primarias*, de 1921. Desde então, o personagem foi incorporado e passou ao núcleo de figuras essenciais nas histórias do Picapau Amarelo.

Já com o novo integrante, a obra continuou a se expandir por meio de outras narrativas avulsas: *O Sacy* (1921), *O Marquez de Rabicó* (1922), *A Caçada da Onça* (1924), *O Noivado de Narizinho* (1928), *Aventuras do Príncipe* (1928), *O Gato Félix* (1928), *Cara de Coruja* (1928), *Irmão de Pinocchio* (1929), *O Circo de Escavalinho* (1929), *A Pena de Papagaio* (1930) e *O pó de Pirlimpimpim* (1931). Essas histórias, apesar de fazerem parte do mesmo universo ficcional, não eram estritamente codependentes, assim, tiveram circulação própria e, do ponto de vista filológico, uma tradição particular.

Por conseguinte, a intensa produção teve outro momento decisivo em 1931, em que tais livros, salvo *O Sacy* e *A Caçada da Onça*⁴, foram reunidos em um único volume chamado *As Reinações de Narizinho*, publicado pela Cia. Editora Nacional. Cada narrativa se tornou uma espécie de arco temático e a decisão impactou a transmissão das obras que, embora formem uma célula,

3 Arroyo (2011), Coelho (1983), Lajolo; Zilberman (2022). Todos esses autores defendem que a literatura anterior a Lobato se pautava pelo utilitarismo, ou seja, objetivava a transmissão de valores e não uma estética própria, efetivamente artística.

4 Também se deve considerar *Fabulas* (1921), que se tornou *Fabulas de Narizinho* e, depois, retornou ao primeiro título. Essa publicação não integrou *As Reinações*.

apresentam características particulares e profundas alterações com a junção. Segundo Lajolo e Zilberman (2022, p. 86), o livro “dá início à etapa mais fértil da ficção brasileira”, no âmbito da literatura infantil. Por ter se tornado o início de uma saga, em que são apresentados os personagens e o ambiente, as alterações feitas em *Reinações* impactaram diretamente as narrativas seguintes, no tocante à consagração da trama e da linguagem. Nas décadas de 1930 e 1940, a obra continuou sendo retocada, mas pontualmente. Pode-se afirmar que tal labor deu as bases para que outros textos do escritor passassem por alterações menos intensas e mais pormenorizadas, como *Emília no País da Gramática* (1934) e *Histórias de Tia Nastácia* (1937).

Assim, em 1947, foi publicada a coleção *Obras Completas de Monteiro Lobato*, pela editora Brasiliense⁵. Por ser a última versão, ao que tudo indica, controlada pelo autor⁶, a coletânea é um corolário de sua produção literária. De modo geral, o conjunto finalizado possibilita análises literárias mais fechadas, já que as narrativas foram, pouco a pouco, dialogando entre si e formando uma trama mais coesa e linear, cujo resultado foi consolidado por meio da coleção. O texto oriundo das *Obras Completas* é utilizado como base para diferentes estudos, pois é a versão que contém o “último desejo” do autor. Hoje, os estudos do processo criativo permitem transcender essa noção, partindo do pressuposto de que muitas “vontades” autorais podem coexistir. Por conseguinte, as edições precedentes às *Obras Completas* tornam-se fontes indispensáveis para a compreensão do movimento da literatura infantil lobatiana.

Em uma carta de Lobato a Rangel, de fevereiro de 1943, Lobato reflete: “Muito interessante o que se passou com meus livros para crianças. Os

5 A coleção surgiu em 1946, com a obra adulta. Em 1947 foram publicadas as obras infantis completas e, em 1948, a última versão da obra para adultos.

6 Bignotto (2007) analisou a documentação solicitada por Lobato à Cia. Editora Nacional para a publicação com a Brasiliense, a respeito dos direitos autorais do escritor sobre sua obra; o documento garantia a liberdade de Lobato sobre seus escritos. Isso leva a crer que o autor controlou, pelo menos em grande parte, sua última publicação em vida.

personagens foram nascendo ao sabor do acaso e sem intenções” (LOBATO, 1968, p. 341). Seguindo o comentário, o escritor aponta o caso de Emília, que no nível da narrativa, nasceu boneca e, em *A Chave do Tamanho* (1942), transformou-se em ser humano, por meio de uma evolução física e psicológica. Essa evolução intensa é um dos exemplos mais evidentes quando se aborda os personagens lobatianos, porém ela ocorre no contexto da narrativa, ou seja, da trama, depreendida pelo conjunto de 1947. Nesse sentido, as alterações nos personagens ficcionais lobatianos também podem ser observadas por meio da evolução do processo de recriação da obra, o que, em grande medida, reflete na forma como foram analisados pela crítica literária.

Assim, embora seja consenso entre os estudiosos considerar Emília a única personagem efetivamente complexa da trama, justamente por exercer tensão dialética (COELHO, 1982, p. 730; VASCONCELLOS, 1982) e passar por todo o percurso acima referido, isso não significa que as outras figuras não tenham sua própria densidade em relação à dinâmica da composição. Na obra, Narizinho e Pedrinho “são *crianças sadias*, alegres e sem problemas, que servem para dar suporte à trama dos acontecimentos” (COELHO, 1982, p. 730). Isso significa que gozam de certa planicidade, já que são imutáveis⁷. Pedrinho pode ser hoje descrito como um menino sem muitas características divergentes de Narizinho quanto à sua psicologia, pois, a não ser pelo gênero, ambos compartilham do mesmo gosto pelas aventuras e pelo conhecimento, sempre curiosos e destemidos. Entretanto, apesar de Pedrinho ser pouco elaborado enquanto personagem ficcional, nem sempre seus traços foram os mesmos, indicando que sua verdadeira complexidade talvez resvale mais em seu processo de composição do que em seu papel nas narrativas.

7 As definições de personagens planos e esféricos podem ser encontradas em Candido (2019). Em resumo, o personagem complexo, ou “esférico”, apresenta características semelhantes às do ser humano pela sua ambivalência, pois seus sentimentos são transitórios e coerentes. Já o personagem plano é superficial, gerando os conhecidos “tipos” ou “personagens de costume” (CANDIDO, 2019, p. 63).

A partir da leitura de *As Reinações*, ou seja, das narrativas reunidas, Pedrinho é um menino da cidade, com acesso às tecnologias da época e bastante crítico de sua realidade, competindo em inteligência com sua prima Narizinho. É neto consanguíneo de Dona Benta, ao que tudo indica, filho de Antonica, e passa suas férias no sítio de sua avó. Essa é, *grosso modo*, a versão que se conhece hoje. Na história de 1931, quando é anunciado por Dona Benta que Pedrinho está vindo ao Sítio, há grande alvoroço, e Emília deseja que a avó conte a história do menino, assim como de todas as coisas ao redor. Então, se estabelece o seguinte diálogo:

— Pedrinho não tem historia, respondeu dona Benta rindo-se. É um menino de dez annos que nunca sahiu da casa de minha filha Antonica e portanto nada fez ainda e nada conhece do mundo. Como ha de ter historia?

— Essa é boa! replicou a boneca. Aquelle livro de capa vermelha da sua estante tambem nunca sahiu de casa e no entanto tem mais de dez historias dentro. (LOBATO, 1931, p. 32)

As falas se tornam um ponto chave para reflexões sobre a reminiscência da consciência do autor sobre o processo de sua obra. O trecho admitiria a seguinte leitura: Emília, portadora de uma noção extratextual, dá a impressão de que, na realidade, o visitante teria uma *outra* história, ao passo que Dona Benta desconhece o fato. Em suma, o personagem possuiria duas origens: a do âmbito ficcional, pensada pela avó, e a de sua composição, portanto, sua gênese, imaginada e referida pela boneca, por isso parece para ela absurdo Dona Benta afirmar que “Pedrinho não tem historia”.

Por conseguinte, há teóricos que defendem, inclusive, uma correspondência mais direta entre Lobato e Emília, como Nelly Novaes Coelho (1983, p. 730), que cunhou a ideia de a boneca ser “alter-ego” de seu criador. Isso não quer dizer que a personagem corresponda diretamente à imagem do autor, mas pode ser um meio para que ele, em alguns momentos, se insira na história a partir das percepções da boneca que dialogam com o mundo empírico, como críticas e outras reflexões. Em um nível menos

explícito, a passagem remeteria a um recurso bastante utilizado por Lobato em suas obras, a metaficção, ou seja, a menção ao próprio fazer literário, como uma espécie de “quebra da quarta parede” no texto⁸. Desse modo, a passagem ensejou este estudo, que busca esclarecer se, de fato, “Pedrinho não tem história”.

Considerando esse complexo processo, este artigo se concentra na trama que envolve o personagem Pedrinho, até então sem notícias de um estudo pormenorizado. O trabalho se desenvolveu no âmbito da Filologia, a partir de pressupostos da Crítica Textual Moderna e da Crítica Genética, voltando-se para as obras de original presente e ao confronto entre as versões não apenas para fixar a mais autorizada, mas também para alavancar novas reflexões sobre uma tradição que teve muitos vieses ao longo de sua transmissão. Considera-se, portanto, a importância das fontes primárias para os estudos da Literatura e seu impacto sobre a historiografia da obra. Para tal, complementarmente, baseamo-nos em estudos de Zilberman *et. al* (2004), em que se pontua a importância do tratamento das fontes para análises literárias de cunho historiográfico, colocando em interface Filologia e Literatura Infantil.

O artigo está estruturado da seguinte forma: discute-se, na seção seguinte, o lugar do texto impresso como fonte primária e como *Narizinho Arrebitado* e as demais versões iniciais da obra infantil de Monteiro Lobato podem se tornar fontes de sua própria tradição textual. Em seguida, na segunda seção, apresenta-se a análise propriamente dita com base no cotejo entre as edições de *Reinações de Narizinho* e outras complementares, entre outros livros infantis da mesma série e contos da obra adulta de Lobato. Aponta-se, por fim, que esta análise pode ser estendida a outros personagens e aspectos da narrativa, tendo em vista a vastidão da produção lobatiana.

8 Segundo Navas (2015), a metaficção é o “desnudamento” do fazer literário por meio de referências aos personagens como seres ficcionais, ao escritor e à sua estrutura. Exemplos do recurso podem ser vistos quando, em *Emília no País da Gramática*, Lobato e os ilustradores são mencionados pelos personagens.

1. Fontes impressas e o processo de criação

Fontes primárias são o objeto fundamental da Crítica Textual e normalmente estão associadas a manifestações textuais mais primitivas de determinado texto. Zilberman (2004, p. 18) esclarece que, de forma genérica, “*fontes* corresponde a um significante que pode acolher tudo que precede a obra, pertencendo à sua fase de gestação e produção”, englobando não apenas escritos em si, mas experiências humanas e tradições. Portanto, será tarefa do pesquisador “eleger as fontes que ele reconhece na obra do artista, quando conferir-lhe um arranjo e um sentido”, bem como “recolher os indícios, estabelecer uma ordem e buscar a significação” (ZILBERMAN, 2004, p. 18).

A primeira definição de Zilberman (2004) remete a instâncias mais complexas de investigação, pois dizem respeito à questão biográfica do autor. Lobato cresceu em Taubaté, interior de São Paulo, em uma fazenda, e era neto de um visconde. Sabe-se que essas experiências, principalmente na infância, contribuíram para a criação de sua ficção, em que são resgatadas as imagens e costumes dessa época⁹. Suas leituras, não apenas quando criança, mas também em sua vida adulta, se entrelaçaram com os seus escritos. Bignotto (2022), inclusive, apresenta um emaranhado de referências a outras obras infantis em *A Menina do Narizinho Arrebitado*, indicando uma complexidade, segundo a autora, ainda a ser mais explorada na produção lobatiana.

A partir desse contexto plural, é possível estabelecer um marco para o início das investigações das fontes primárias. Hay (2007, p. 12), no âmbito da Crítica Genética, aponta que “a literatura começa com a escritura”, ou seja, embora exista a possibilidade de considerar que a literatura é desencadeada pela leitura ou por outras experiências, é o texto que demarca seu início. Ao mesmo tempo, as fontes podem ser compreendidas por essa mesma demarcação, pois, muitas vezes, há fontes na própria obra do autor. Quando um escritor altera sucessivamente seus escritos em muitos testemunhos, as

9 C.f.: Cavalleiro (1962).

possibilidades de encontrar esses documentos aumentam consideravelmente, e o trabalho da crítica também é potencializado.

Contudo, na visão de Zilberman *et. al* (2004, p. 15), nem sempre as fontes foram consideradas indispensáveis para o estudo e compreensão de uma obra, pois a Teoria da Literatura tende a “abrir mão desse material, ao privilegiar o produto final, a obra publicada, em detrimento de suas origens e processo de criação”. A prática, por conseguinte, estendeu-se para a historiografia literária, “alinhando no tempo o produto legitimado pela Teoria”, o que desmaterializa o objeto, que se torna “um ser ideal que não corresponde algo concreto” (ZILBERMAN *et al.*, 2004, p. 15).

Ao tratar da obra infantil de Lobato e das análises dela originadas, torna-se evidente que as edições anteriores ao estabelecimento das *Obras Completas* permaneceram à margem da tradição. Resvala-se, portanto, na problemática observada por Zilberman *et al.*: o objeto foi des-historicizado pela crítica, quando, na realidade, não pode ser cindido do seu processo histórico. Considerar que a obra lobatiana variou é essencial para não se criarem análises homogeneizantes, frágeis e fragmentadas de sua própria natureza. Diferentemente do ideal construído (pautado pela última publicação), as fontes primárias “são concretas, materiais e palpáveis”, denunciando a existência de um processo de criação que nem sempre é considerado (ZILBERMAN *et. al.*, 2004, p. 15).

Ademais, para a Crítica Genética francesa, o manuscrito foi eleito como principal fonte de estudo, pois é subterrâneo em relação ao impresso, apresentando possibilidades múltiplas de leitura e movência diversa daquele (GRÉSILLON, 2007, p. 19). Privilegia-se, portanto, a “produção sobre o produto”, a “escritura sobre o escrito”, a “textualização sobre o texto”, o “múltiplo sobre o único” (GRÉSILLON, 2007, p. 19). Todavia, o lugar do impresso como testemunho do processo ainda é dúbio frente aos estudos genéticos, justamente porque seria, em tese, a etapa final do processo de criação. Ao mesmo tempo, cada tradição literária é dotada de particularidades, como a de Lobato, em que o livro também materializa muitas versões do

texto, mesmo que não ocupe o mesmo “lugar” do manuscrito. Tendo isso em vista, partimos da consideração de Zilberman:

[...] as fontes podem ser primárias se se estabelecer, a partir delas, uma história, caso o começo que demarcam obtenha algum impacto. Fontes podem ser chamadas de primárias se, depois delas, se constarem as secundárias e outras. (ZILBERMAN, 2004, p. 21).

Por conseguinte, reitera-se a necessidade de o pesquisador organizar tais materiais, definindo o que será primário ou secundário de acordo com as especificidades de uma produção. Nesse sentido, *Narizinho Arrebitado* é uma fonte primária em relação a *As Reinações de Narizinho* e para a história de Pedrinho, mas é secundária quando se parte de *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Na próxima seção, ilustra-se justamente esse emaranhado de remissividades possíveis, em que as versões dialogam e demonstram o processo dinâmico de recriações.

Vale destacar, ainda, que o fato de as fontes serem impressas não implica, necessariamente, a facilidade de acesso a elas. A ampla circulação dos livros de Monteiro Lobato foi afetada pelas publicações que iam, pouco a pouco, superando as edições passadas. Assim, a tradição que preconizamos como essencial para a compreensão da obra tornou-se rara, sendo encontrada apenas em acervos especializados, os quais nem sempre estão abertos para consulta, no caso de coleções particulares, por exemplo. A Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, em São Paulo, possui a maior parte dessas edições, mas, ainda assim, não é completa, demandando um trabalho de recensão intenso¹⁰, porque também é preciso considerar que podem existir problemas de catalogação nos arquivos. Uma das hipóteses para o “apagamento” das versões, nesse sentido, se dá pela própria dificuldade de acesso às fontes, fato notado por Brero (2003, p. 09) ao tratar da recepção de *Menina do Narizinho Arrebitado* e de *Narizinho Arrebitado*.

10 Este trabalho se utilizou, salvo a edição de 1947, dos testemunhos do Acervo Monteiro Lobato, da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato para compor a análise.

Ademais, ressaltamos até agora que as fontes da obra infantil lobatiana não foram exploradas fortemente pela crítica especializada, mas isso não significa que não existam estudos que assinalem a sua importância. Um exemplo é a publicação organizada por Lajolo e Ceccantini, *Monteiro Lobato, livro a livro* (2009), que, para cada obra analisada, traz uma introdução sobre a sua história, a qual sempre se refere às mudanças feitas pelo autor. Embora não seja o foco a movência do texto, abre-se um caminho para que mais pesquisas sejam feitas, porque as alterações nos escritos indicam uma prática global do escritor. A pesquisa de Bertolucci (2005), sobre a composição de *Reinações de Narizinho*, também é um exemplo da preocupação em recompor o percurso histórico da obra.

Conforme já destacado, a primeira aparição de Pedrinho é em *Narizinho Arrebitado*, também conhecido como *Narizinho escolar*¹¹, que não pode ser ignorada frente à tradição de *Reinações*. O livro apresenta variantes bastante diversas e seu número de exemplares foi muito expressivo: cerca de 50.000 unidades foram impressas pela Monteiro Lobato & Cia.¹². Ainda não há pesquisas sobre o assunto, mas a edição pode ter sido a que mais circulou e talvez uma das mais lidas, no contexto anterior ao estabelecimento pleno das *Obras Completas*¹³. Dessa maneira, se milhares de leitores tiveram acesso a essa versão, é preciso revisita-la, para, de fato, compreender o processo de criação lobatiano e a história de sua produção.

11 O termo é cunhado por Lobato na carta direcionada a Rangel, em 9 de fevereiro de 1921 (LOBATO, 1962, p. 228).

12 O número de 50.500 é mencionado pelo escritor em uma missiva a Rangel em 21 de maio de 1921 (LOBATO, 1962, p. 230).

13 É preciso realizar um levantamento minucioso das leituras feitas pelas crianças em bibliotecas e escolas, por meio de registros remanescentes, para dimensionar em que momento a única versão circulante passou a ser a de 1947. A hipótese é que durante muitas décadas as crianças tiveram acesso ao texto em variação, legitimando abordagens que não excluam as versões precedentes à publicação derradeira.

Em 9 de fevereiro de 1921, Lobato escreveu a Godofredo Rangel, informando que enviaria 500 exemplares¹⁴ do livro para que o amigo “experimentasse” em algumas crianças, e arremata com uma frase bastante replicada pelos estudiosos: “Só procuro isso: que interesse às crianças” (LOBATO, 1962, p. 228). Nesse sentido, o próprio escritor via na edição um caráter experimental, o que justifica o descarte de muitas de suas variantes. Conforme nota Magalhães (1982, p. 135-136), Lobato reconhecia tal possibilidade de mudança, pois o texto, por objetivar o interesse e divertimento da criança, já se diferenciava em grande medida do cânone pedagógico da Literatura Infantil da época, voltado ao utilitarismo.

Sabe-se, por meio de uma entrevista dada pelo autor posteriormente, que por volta de 30.000 livros foram vendidos para as escolas do Estado de São Paulo, quando o então governador, Washington Luís, adquiriu o lote à pronta entrega¹⁵. Segundo Brero (2003, p. 17), a publicidade da obra frisou a questão pedagógica, trazendo comentários de educadores, das crianças leitoras e da crítica especializada. Houve um grande esforço para que *Narizinho Arrebitado* fosse consumida e aceita no âmbito educacional, de modo que sua possibilidade de variação não esbarrava, necessariamente, na grande difusão pretendida.

14 Segundo Azevedo, Camargos e Sacchetta (2000, p. 79), os 500 exemplares foram distribuídos gratuitamente “para todos os grupos e escolas públicas de São Paulo”. Na carta em questão, Lobato afirmou que enviava diretamente a Rangel.

15 LOBATO, Monteiro. **Prefácios e entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 1948, p. 215.



Imagem 1: capa de *Narizinho Arrebitado* (1921).

Fonte: Capas de Livros (Brasil). Disponível em: <https://capasdelivrosbrasil.blogspot.com/2017/12/monteiro-lobato-a-menina-do-narizinho-arrebitado.html>. Acesso em 26 ago. 2024.

Contando com 181 páginas, devido aos tipos graúdos e ilustrações, o livro é composto por três partes. A primeira é referente a *A Menina do Narizinho Arrebitado*, ou seja, apresenta, já com variantes em relação a primeira publicação, a aventura da protagonista ao Reino das Águas Claras, cujos subcapítulos foram numerados entre I e XVII, o que não ocorre com as outras duas seções, talvez por conta da falta de planejamento na composição ou de problemas tipográficos.

A Parte II narra uma espécie de continuação, mas que não depende diretamente dos acontecimentos da anterior, pois trata de outras situações envolvendo Lúcia e sua boneca, como a temporada de jabuticabas, o ataque da vespa e a pescaria. É também na segunda parte que Pedrinho é mencionado

pela primeira vez, mais especificamente em “Pedrinho Pichochó”, e aparece, de fato, em “Pichochó”. Já o terceiro segmento foca na aventura de Narizinho e Emília pelo Reino das Abelhas, da qual Pedrinho não participa ativamente. Por conseguinte, as Partes II e III de *Narizinho Arrebitado* só foram reeditadas em *As Reinações* e não tiveram circulação própria como as demais narrativas como *Aventuras do Príncipe* ou *O Marquez de Rabicó*, fundindo-se no arco “O Sítio do Picapau Amarelo”. Nesse processo de junção, dez anos depois, grandes mudanças no conjunto foram realizadas.

A história de Pedrinho, no entanto, pode remontar a outras manifestações textuais mais primitivas, como, de acordo com a nomenclatura da Crítica Genética, a partir do *avant-texte*¹⁶. Manuscritos, rascunhos e campanhas de escrita anteriores à publicação são documentos ricos para compor o processo de criação. Contudo, o autor não deixou os manuscritos propriamente ditos da obra infantil, a não ser alguns datiloscritos de contos, exemplares emendados, pertencentes ao Acervo Monteiro Lobato, da Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato, e um caderno de anotações contendo um proto-texto de *A Menina do Narizinho Arrebitado*. Pertencente ao Fundo Raul de Andrada e Silva, do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, o manuscrito contém dois personagens, Nenê e Joãozinho, que saem para uma pescaria¹⁷. A menina adormece olhando os peixinhos na bacia e sonha se casar com um príncipe camarão, mas acorda em seguida.

16 De acordo com o Glossário de Crítica Textual, *avant-texte*, ou “ante-texto”, são “todos os testemunhos genéticos escritos conservados de uma obra ou de um projecto de escrita, e organizados em função de uma cronologia das sucessivas etapas da sua escrita”. Disponível em: <http://www2.fcsh.unl.pt/invest/glossario/glossario.htm#A>. Acesso em 22 jan. 2025.

17 Além deles, é mencionada Tia Joaquina, dona da bacia de “mariscar” utilizada pelas crianças na pescaria. A personagem também se desdobrou, posteriormente, em Tia Nastácia.

O pequeno conto da caderneta é muito similar ao que veio a público na primeira versão da obra, mas, claramente, houve muitas modificações, incluindo o nome dos personagens. Joãozinho pode ser considerado um personagem cujas características foram aproveitadas em Pedrinho, mas vale ressaltar que, mesmo após muitas mudanças, ele continuou não participando da primeira história. O caderno também é uma fonte para investigar o processo de criação da obra, mas em um recorte mais voltado para a gênese em contexto primário e não ao texto exposto aos leitores e suas variações.

Por fim, ao explorar a noção de fontes primárias como essenciais para o processo de reconstrução histórica da obra, é possível verificar que, no caso de Lobato, o impresso ocupa lugar de destaque nesse contexto, pois é fonte para o estudo da evolução da obra, principalmente porque os manuscritos não sobreviveram.

2. De Pedrinho Pichochó a Pedrinho da cidade

Em *Narizinho Arrebitado*, quando é anunciado que Pedrinho virá morar no Sítio, no então capítulo “Pedrinho Pichochó”, há o seguinte diálogo:

— Deixe estar, minha filha, que é ainda te arranjo um companheirinho. O tio Antonio anda muito mal e si elle morrer vem morar connosco o primo Pedrinho.

— O Pedrinho Pichochó? indagou a menina.

— Ai, minha filha! ralhou a velha. Que costume, esse, de botar appellido em toda gente! E¹⁸ muito feio, sabe?

— Mas, vovó, o Pedrinho não é mesmo um pichochó inteirado? Aquelle bico, aquelle pescoço, aquelle geitinho tivitivi... (LOBATO, 1921, p. 91-92)

Quando chega a notícia da morte do pai do garoto, Dona Benta lê a carta em que é pedido o favor de que cuidasse do menino, e Pedrinho seria “um orphão de oito annos sem outro amparo na vida a não ser ella.” (LOBATO,

18 *sic* (sem acento).

1921, p. 117). O personagem era, na obra, um parente de Dona Benta, que o adotou como seu neto após a perda de seus pais, assim como Narizinho, que em *A Menina do Narizinho Arrebitado* e em *Narizinho Arrebitado*, era abertamente descrita como órfã.

Diferentemente de Pedrinho de *As Reinações*, o personagem era tímido, um “caipirinha arisco” (LOBATO, 1921, p. 118). Nesse sentido, é possível considerar que o garoto foi representado, em alguma medida, como uma espécie de Jeca, tal qual o personagem caipira lobatiano. Conforme a ilustração de Voltolino, aparece descalço¹⁹, com roupas simples e com um chapéu de palha na mão:

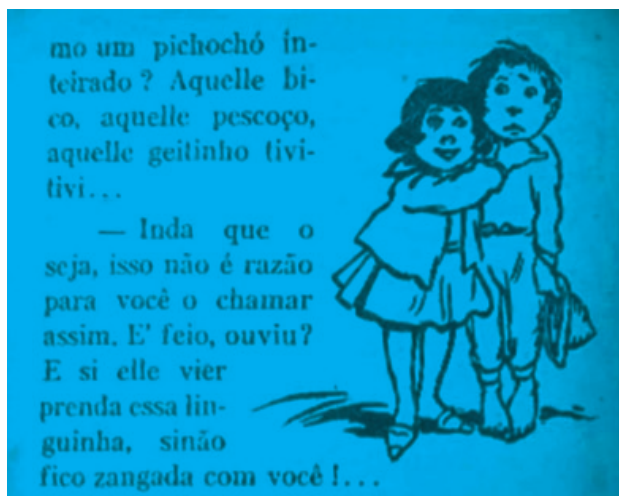


Imagem 2: Pedrinho e Narizinho por Voltolino, em *Narizinho Arrebitado* (1921), p. 92.

Fonte: Reprodução do Acervo Monteiro Lobato (Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato).

19 Nas ilustrações de Villin, feitas para *As Reinações* (1931), Pedrinho também não usa sapatos.

Em *As Reinações*, a carta que anuncia a vinda de Pedrinho se mantém, mas dessa vez é escrita por ele. Na missiva, são feitas algumas exigências para sua recepção, como o cavalo pangaré, o “chicotinho de cabo de prata”, que Emilia usasse “seu vestido novo” e Rabicó um “laço de fita na cauda” (LOBATO, 1931, p. 48), demonstrando uma relação de familiaridade bastante latente. Tudo é atendido prontamente por Lúcia, que tem grande estima pelo primo, diferentemente de *Narizinho Arrebitado*, em que a relação entre eles se inicia pelo estranhamento e é progressivamente construída. Cria-se, portanto, outro cenário em *As Reinações*, adaptado às novas configurações do personagem.

Isso posto, o fato de a orfandade ser retirada da tópica do personagem pode estar ligada ao desenvolvimento da visão do autor sobre a representação da infância, ainda em formação em sua literatura infantil. Nas narrativas do Picapau Amarelo, principalmente quando se trata de sua versão mais cristalizada, estabeleceu-se o foco nas crianças, responsáveis pelo desenrolar dos problemas. Segundo Khéde,

Excluindo as figuras paterna e materna, clássicos representantes do poder adultocêntrico, restam uma avó que exercita um poder formal – podendo exageros de comportamento, lembrando que é hora de dormir etc. – e Nastácia – criada afetivamente ligada às crianças. Mas é em torno das crianças que gira a ação do livro, as duas personagens adultas entrando em cena mais como coadjuvantes para possibilitar a verossimilhança do relato. (KHÉDE, 1990, p. 55).

Nesse sentido, Pedrinho órfão definia-se, em grande medida, por uma espécie de “pré-história” ligada a um destino trágico, orquestrado pelos adultos ou pela falta deles. O personagem, a partir de 1931, decide ir ao sítio da avó passar suas férias, motivado pelo afeto e não mais pela necessidade. Algo similar aconteceu com Narizinho, cuja origem, devido às reformulações, passou a ser apenas deduzida pelo leitor, ou seja, pouco importava, após as alterações, de onde as crianças vieram, mas sim como vivem naquele ambiente. Embora os finados pais das crianças não fossem

tão importantes do ponto de vista da trama em *Narizinho Arrebitado*, sua existência impacta na construção dos traços dos personagens, que seriam sempre “órfãos”. Como consequência, os adultos que os cercam tornaram-se cada vez mais acessórios, indispensáveis apenas para a verossimilhança da obra, confirmando a consideração de Khéde (1990).

Ainda no âmbito da infância lobatiana, Bignotto (1999, p. 62) aponta a existência de uma “infância cabocla” nos contos da obra adulta do autor. Tanto na obra adulta como na obra infantil as crianças têm faixa etária semelhante, compartilham majoritariamente do ambiente rural e o papel de sua imaginação nas narrativas é recorrente. Contudo, na primeira modalidade, as personagens têm destinos trágicos, sofrendo maus tratos e até mesmo a morte (BIGNOTTO, 1999). Mas, para a autora, “No Sítio do Picapau Amarelo, a morte até ocorre, mas nunca atinge Pedrinho e Narizinho. Eles também nunca são vítimas de violência física, como Pedrinho, de *O Fisco*, ou psicológica, como Pedrinho Pichorra.”²⁰ (BIGNOTTO, 1999, p. 136).

Narizinho escolar indica, portanto, que, embora haja diferenças entre as representações da infância nos dois segmentos da obra lobatiana, é preciso reconhecer que ela não é estritamente dicotômica, mas se instaura após 1931, quando *As Reinações* se constitui. A morte, na versão de 1921, afetou em grande medida o destino dos personagens, principalmente o de Pedrinho. Devido à proximidade em que foram escritos os contos da obra adulta de Lobato e o início de sua literatura infantil, são muitas as conexões possíveis entre os resultados obtidos pela análise de Bignotto (1999) e a evolução dos traços do personagem. Em uma instância maior, retomando as afirmações de Zilberman (2004), pode-se considerar que os contos de *Urupês* (1918) ou de *Cidades Mortas* (1919) também são fontes para a análise das primeiras publicações para crianças do autor.

20 “O fisco” é um conto de *Negrinha* (1920) e “Pedro Pichorra” de *Cidades Mortas* (1919).

A correspondência entre os nomes dos adultos que rondam o garoto também pode ser ressaltada. Se antes Pedrinho era filho de Tio Antonio, parente distante da avó, tornou-se filho de Antonica, filha de Dona Benta. Em *Pena de Papagaio* (1930), quando o menino se dá conta que não quer crescer, assim como Peter Pan, afirma:

— Que maçada, murmurou de si para si. Tenho de crescer, ficar do tamanho do tio Antonio, com aquelle mesmo bigode, feito uma taturana, em baixo do nariz e, quem sabe, aquella mesma verruga barbada no queixo. (LOBATO, 1930, p. 04-05)

No mesmo livro, há uma ilustração de Tio Antonio, que não foi preservada em *As Reinações*:



Imagem 3: Tio Antonio, em *Pena de Papagaio* (1930), p. 04.

Fonte: Reprodução do Acervo Monteiro Lobato (Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato).

A menção ao personagem foi mantida na versão de 1931 e nas demais. O fato de Tio Antonio ter sido fisicamente caracterizado e sua referência mantida levanta a possibilidade de se tratar de uma referência real para o autor o que, não obstante, remontaria a algo mais subjetivo da análise. As muitas permanências de traços que poderiam ser extintos do texto indicam procedimentos muito particulares do fazer literário lobatiano, o que será tratado mais adiante.

Pedro, em *Narizinho Arrebitado*, possuía o hábito de subir em árvores, por isso seu apelido “pichochó”, como o pássaro, dado por Narizinho. Essa característica acompanha o personagem em todo o livro. No diálogo a seguir, vê-se tal reiteração:

— Eu não cáio de cavallo...

— E de arvore, cae? De arvore, sim, acredito que você não caia...

— Porque?

— Porque nunca vi passarinho cair de arvore.

— E eu sou passarinho?

— Pois não sabe? Não sabe que é um pichochó?

— Eu? Pichochó? exclamou Pedrinho, com cara de espanto.

— Ora esta! replicou a menina, com um arzinho de troça. Esse bico, esse ar, esse geito... Você é um puro pichochó, meu caro! (LOBATO, 1921, p. 121).

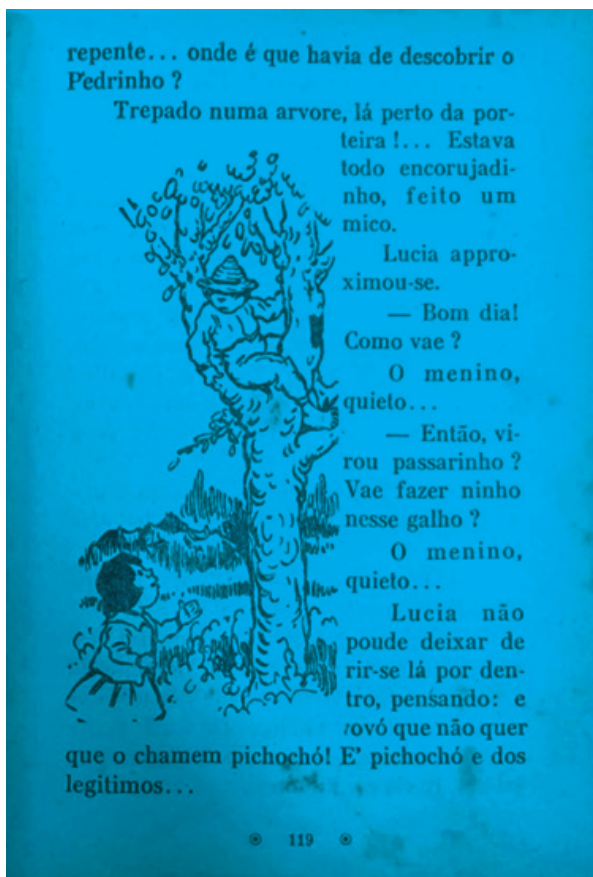


Imagem 4: Pedrinho e Narizinho na cena da árvore, em *Narizinho Arrebitado* (1921), p. 119.

Fonte: Reprodução do Acervo Monteiro Lobato (Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato).

No decorrer da cena, Narizinho decide armar uma arapuca para atraí-lo, jogando farelos no chão, a fim de compará-lo ainda mais ao pássaro. A protagonista, no início, tratava-o com hostilidade, fazendo com que Pedrinho se recusasse a ficar no sítio de Dona Benta, que repreende a neta pelo mal comportamento.

Em “Bucólica”, conto de *Urupês*, a menina Anica é descrita como “passarico enfermo”, vista como um estorvo pela própria mãe; em “A vingança do peroba”, também do mesmo livro, Pernambi era “um pássaro desta alturinha, apesar de bem entrado nos sete anos”²¹. Segundo Bignotto (1999, p. 64), “passarico”, assim, seria “alguém que ainda não pode voar sozinho e precisa de cuidados – uma criança”. Outra semelhança se dá no próprio nome do personagem Pedro Pichorra, do conto homônimo de *Cidades Mortas*, que, além de ser o mesmo dos livros infantis, não deixa de imprimir uma semelhança sonora com “Pichochó”. Desse modo, Pedrinho de *Narizinho Arrebitado* pode ter recebido alguns dos atributos das crianças infelizes da obra adulta, indicando ainda haver pouca originalidade na composição dos personagens.

Ademais, em *O Sacy*, também de 1921, o garoto foi caracterizado como pássaro do mesmo modo: “Narizinho Arrebitado e Pedrinho Pichochó faziam della [Dona Benta] gato e sapato” (LOBATO, 1921, p. 05). Conforme a origem do personagem se alterou, a introdução da obra também foi mudada, passando a apresentar um panorama de Pedrinho, já filho de Antonica e neto de Dona Benta, que aproveita as férias no sítio da avó. Portanto, “Pichochó”, nas lições mais antigas, era praticamente um epíteto do personagem, assim como “Arrebitado” era de Narizinho. Talvez tenha existido, para o autor, a possibilidade de criar uma equivalência entre as figuras, dando a Pedrinho narrativas por ele protagonizadas. Isso de fato ocorreu com *Caçadas de Pedrinho* e até em *O Sacy*, em que o menino ganhou mais destaque que Lúcia, mas sem o adjetivo que, de certa forma, o caracterizaria.

21 BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens infantis da obra para adultos e da obra para crianças de Monteiro Lobato: convergências e divergências**. 1999. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999, p. 63-64.

Por conseguinte, a alusão à conexão entre o pássaro e Pedrinho foi diluída ao longo das reformulações e das publicações das obras avulsas. Em *O Marquez de Rabicó*, de 1922, Narizinho encontra o primo no pomar, “chupando laranjas com a gulodice de um sanhaço”, e afirma: “Ahi, sêo sabiá! Acabe logo com isso [...]” (LOBATO, 1922, p. 11). A passagem, que é a única na edição a trazer a relação entre o menino e uma ave, não permaneceu na incorporação da narrativa em 1931. Todavia, na reunião, as referências não foram totalmente apagadas, conforme atesta a chegada do personagem ao sítio: “[...] Pedrinho apareceu na porteira, trotando no pangaré, corado do sol e alegre *como um passarinho*” (LOBATO, 1931, p. 49. Grifos nossos).

Tanto em *Narizinho Arrebitado*, como em *As Reinações*, uma bruxa²² transforma os habitantes do sítio em aves, e Pedrinho se tornou justamente um pixoxó. Entretanto, a partir da nona edição²³ de *Reinações*, ainda no contexto autoral, ele passa a ser um tiziu. Para melhor visualização, segue o quadro comparativo entre as lições:

22 Na versão de 1931, a bruxa é Dona Carochinha disfarçada. Em *Narizinho Arrebitado*, a personagem ainda não existia, pois é inserida em *As Reinações*.

23 As pesquisas sobre a tradição da obra revelaram que a partir da sétima edição houve uma recontagem do número das edições. A sétima seria, na verdade, a terceira, a partir da primeira de 1931, havendo um descompasso entre o que foi impresso no exemplar a ordem de publicação. A hipótese é que, por alguma razão desconhecida, as edições voltaram a ser numeradas a partir da *A Menina do Narizinho Arrebitado* e não mais de *Reinações*.

<i>Narizinho Arrebitado</i> (1921, p. 176)	<i>As Reinações de Narizinho</i> (1ª. ed. 1931, p. 74)	<i>Reinações de Narizinho</i> (9ª. ed. 1943, p. 66)
Subito — <i>prrrlipipiu</i>, um passarinho cantou na arvore. A menina ergueu os olhos e viu que era um pichochó. — Emilia, você não está achando aquelle pichochó com geito do Pedrinho? — Muito! E querem ver que é elle mesmo? — Pedrinho, vem cá, Pedrinho! chamou-o. O pichochó desceu da arvore e pousou no collo da menina admirada. — Então que é isto, Pedrinho? Deixo-te em casa feito gente e venho te encontrar feito passarinho!...	No melhor da festa — “<i>prrlipipiu</i>” um passarinho cantou na arvore proxima. A menina ergueu os olhos: era um pichochó. — Emilia, disse ella intrigada, você não acha aquelle pichochó com um certo ar de Pedrinho? — Muito! E querem ver que é elle mesmo? — Pedrinho! Pedrinho! Vem cá, Pedrinho! gritou Narizinho afflicta. O pichochó desceu da arvore, vindo pousar em seu ombro. — Então é isso, Pedrinho? Deixo você em casa feito gente e venho encontrar você transformado em ave?	No melhor da festa — <i>tzziiu!</i> um passarinho cantou na arvore proxima. A menina ergueu os olhos: era um tísio. — Emilia, disse ela intrigada, não acha aquele tísio com um certo ar de Pedrinho? — Muito! E querem ver que é ele mesmo? — Pedrinho! Pedrinho! Venha cá, Pedrinho! gritou Narizinho aflita. O tísio desceu da arvore, vindo pousar em seu ombro. — Então que é isso, Pedrinho? Deixo você em casa feito gente e venho encontrar você transformado em ave! ...

Quadro 1: comparação sinóptica entre as lições de 1921, 1931 e 1943. Fonte: LOBATO, 1921; 1931; 1943.

A situação reitera a cena do primeiro encontro entre os personagens, em que Lúcia pede para que o primo desça da árvore, tornando a referência mais direta em *Narizinho escolar*. Já em *Reinações* isso é apenas uma reminiscência do texto de 1921, porquanto a versão não apresenta a mesma conexão entre as ideias, porque a origem de Pedrinho foi modificada. Ademais, de 1943 até as *Obras Completas* foi constatado que a variante “tízio” substituiu completamente “pichochó”. A mudança na espécie do pássaro talvez dialogue com a própria verossimilhança da obra, pois não havia mais

a referência inicial de Pedrinho como pixoxó. Logo, a reelaboração constante da passagem demonstra o cuidado com a estrutura interna da obra, revelada também pela mudança lexical.

Outro aspecto a ser considerado é em relação aos talentos do personagem. Em *Narizinho escolar*, embora Pedrinho não tivesse o mesmo traquejo social da protagonista, apresentava aptidão para arquitetar, construindo um monjolo no sítio de Dona Benta. A façanha admira os demais habitantes do lugar e a avó afirma: “Deixa estar, meu filho, que quando cresceres hei de te fazer estudar engenharia” (LOBATO, 1921, p. 127). Vale ressaltar, ainda, outro paralelo com a obra adulta de Lobato, pois o pai de Pernambi, do conto “A vingança do peroba”, Pedro Porunga, era mestre monjoleiro. Parece, portanto, haver uma retomada não apenas do nome dos personagens, mas também de suas atividades.

Ademais, a preocupação com a aprendizagem e sua utilidade é uma constante na obra de Monteiro Lobato, em que a “aptidão natural científica e tecnológica dos meninos [na obra lobatiana] é intencionalmente desenvolvida”, e “Pedrinho simboliza a habilidade de energia intelectuais bem direcionadas” (HAYDEN, 2012, p. 105-109). Mesmo na versão incipiente do personagem, tais noções já apontavam.



Imagem 5: Pedrinho constrói o monjolo, em *Narizinho Arrebitado* (1921), p. 126.

Fonte: Reprodução do Acervo Monteiro Lobato (Biblioteca Infantojuvenil Monteiro Lobato).

Posteriormente, já enfadado pelo movimento repetitivo do pilão, “Pedrinho aborreceu-se e deliberou ‘abrir uma fazenda’ — a Fazenda de S. João” (LOBATO, 1921, p. 127). De fato, ele a realiza a empreitada, em uma versão reduzida, mas com muitos detalhes, porém Rabicó a destrói, fazendo com que Pedrinho, aborrecido, passasse a fazer “brinquedos dentro de casa”, como um boi de pão, cujos “olhos eram de caroço de feijão vermelho; os chifres, de espora de gallo velho e a cauda, de pennas de gallinha” (LOBATO, 1921, p. 131).

A elaboração de brinquedos artesanais surge em outros momentos da obra, como em *Peter Pan* (1930), adaptação lobatiana do livro de James

Barrie²⁴. Quando Dona Benta, mediadora da história, explica às crianças o que é *nursery*, Emília pergunta se lá haveria boi de chuchu, ao que Dona Benta responde: “Talvez não tenha, porque boi de xuxú é brinquedo de meninos da roça e Londres é uma grande cidade” (LOBATO, 1950, p. 152). Os personagens criticam a qualidade dos brinquedos brasileiros e “Pedrinho declarou que quando crescesse ia montar uma grande variedade possível, e que lançaria no mercado bonecos representando o visconde de Sabugosa, a Emilia, o Rabicó, etc.” (LOBATO, 1950, p. 153). Em *Narizinho Arrebitado*, Pedrinho fez um boi de pão, o que, para Dona Benta posteriormente, seria justamente “brinquedo de meninos da roça”; o fato de Pedrinho desejar, na nova versão, fazer brinquedos industrializados demonstra o quanto o personagem acoplou-se a sua roupagem de “menino da cidade”.

Vale ressaltar que a construção do monjolo não perdurou em *As Reinações* e, com isso, a fazenda que o garoto gostaria de construir também deixou de existir. Entretanto, na versão reformulada, quando Pedrinho chega ao Sítio, o que chama sua atenção é justamente o mastro com o mesmo nome da fazenda que idealizara: “O mastro de S. João! ... murmurou enlevado. Quantas vezes no collegio me illudi com os ringidos das portas, imaginando que era a bandeira do nosso querido mastro!” (LOBATO, 1931, p. 50). O narrador prossegue: “O dia de S. João era o grande dia de festa no sitio do Picapau Amarello” (LOBATO, 1931, p. 50) e, ainda:

Nos ultimos tempos era Pedrinho quem pintava o mastro, caprichando em formar arabescos de todas as côres, cada anno dum stylo differente. Tambem era elle quem fornecia a bandeira com o retrato de S. João menino, de cruz ao hombro e cordeiro no braço. Trazia-a da cidade, depois de percorrer todas as casas de negocio a fim de comprar a mais bonita. (LOBATO, 1931, p. 51).

A passagem indica a imagem do santo católico relacionada a Pedrinho foi mantida. O itinerário das práticas tradicionais das festas em homenagem a

24 Para a comparação utilizamos uma versão apógrafa, originada das *Obras Completas*.

São João foi descrito e a celebração se tornou um dos elos entre o personagem e a cultura local, assim, enraizando-o no ambiente em que a história ocorre. Pedrinho passou a ser o menino da cidade e é lá que começa uma espécie de peregrinação, escolhendo a bandeira “mais bonita”, após “percorrer todas as casas de negocio”. Vasconcellos (1982, p. 75) aponta que o tratamento dado às religiões na obra infantil de Monteiro Lobato não é positivo, pois são frequentemente postas no mesmo plano “de superstições e credences populares — coisas risíveis”. Por outro lado, na passagem, a festa católica transcendeu tais níveis, tornando-se uma manifestação cultural celebrada e importante para o personagem.

Por conseguinte, o garoto da cidade conecta o leitor ao meio rural em que a história se passa. O sítio é o local permeado pelo maravilhoso, onde tudo pode acontecer no âmbito do imaginário. Assim, o menino, tal qual a criança leitora, é a figura que sai da “realidade” e se desloca a esse ambiente fantástico. Narizinho, por outro lado, sendo a protagonista, já pertencia, de certa forma, a esse espaço, e pouco conhece da cidade grande, alumbrada apenas pelas narrativas da avó e do primo. Vasconcellos (1982, p. 146) assumiu que “Pedrinho é muitas vezes representado como o modelo do cidadão perfeito”, “sempre preocupado com os destinos do Brasil e do mundo, sempre com jornais na mão”. Portanto, o menino de *Narizinho Arrebitado*, ainda “pichochó”, apesar de conservar traços pessoais valorizados na obra, como a esperteza, limitava-se quanto a sua representação na história; seu novo caráter cosmopolita permite a dimensão maior de mundo, ampliando as conexões entre os personagens e as perspectivas ideológicas da obra voltadas à valorização da modernização²⁵.

25 C.f.: Vasconcellos (1982). A autora fornece um panorama dos aspectos ideológicos de Lobato detectados em sua obra infantil, como a presença de concepções evolucionistas, o questionamento do etnocentrismo e da História, o papel das crianças e sua relação com os adultos, entre outros.

Vale ressaltar que o sítio carrega forte simbologia na obra, podendo ser considerado uma alegoria do Brasil em desenvolvimento (GÊNOVA, 2006). Em *O Picapau Amarelo*, publicado em 1939, Dona Benta adquire uma nova porção de terras, as quais seriam ocupadas pelos personagens dos contos de fada. Pedrinho sugere a avó que aqueles fossem relocados, mas com a condição de se construir um muro em que se separasse as “Terras Novas” do “velho sítio”. O garoto, nesse sentido, compreende como manejar a “geopolítica” do local, preservando, conforme aponta Gênova (2006), sua tradição. Pedrinho, assim, surge como a figura que sabe alinhar e equilibrar aquilo que é característico das sociedades urbanas desenvolvidas e o que é tradicional. Portanto, as modificações do personagem podem ser tidas em função da espacialidade e de sua representação: conforme o espaço foi se complexificando, o personagem também foi readequado.

Ademais, o menino nunca foi, de fato, “pertencente” ao sítio. Em ambas as versões ele é a criança que chega depois de Narizinho, tornando o local sua casa. Na primeira versão, suas diferenças não são totalmente valorizadas, porém, tanto em *Narizinho Arrebitado* como em *As Reinações*, os contrastes tornam-se elementos positivos, já que o menino promove boa parte dos pensamentos científico e progressistas, algo que se expande com o desenvolvimento da obra, como em *Viagem ao Céu* (1932).

Todavia, alterações constantes pelas quais a obra infantil passou podem ter gerado algumas inconsistências em sua verossimilhança. Peguemos como exemplo *A Caçada da Onça* (1924), que posteriormente compôs *Caçadas de Pedrinho* (1933): Rocha (2006, p. 61) observa que *A Caçada* traz em si muita intertextualidade com as obras anteriores – *A Menina do Narizinho Arrebitado* e *O Marquês de Rabicó* – tendo em vista uma continuidade entre as histórias, o que pressupõe um encadeamento entre elas. A história se inicia com uma breve descrição dos personagens do Sítio, e “Pedrinho, que é primo de Lucia”, “sempre revelou grande coragem” (LOBATO, 1924, p. 05). Quando Narizinho afirma que participará da aventura, Pedrinho afirma: “Gostei da palavra. Você não nega que é minha prima” (LOBATO, 1924, p. 10). A fala

indica a inconsistência na origem dos personagens que, em princípio, não seriam primos de fato, além de qualificar o menino como “sempre” corajoso, diferentemente do que se vê em sua primeira aparição. Nesse sentido, Pedrinho teria, em *A Caçada*, uma forma relativamente diversa da que se vê em *Narizinho Arrebitado*, antes mesmo da publicação de *As Reinações*, que “esclareceu” a nova forma do garoto.

Ademais, a partir do caso do personagem Pedrinho, surge a hipótese de se considerar que *As Reinações* seria, na verdade, a cristalização de uma narrativa que estava em construção. Assim, pouco a pouco o personagem foi alterado, e a remodelagem vista em 1931 responderia ao hiperativo da caracterização de uma figura que *já* tinha se formado. Comumente, *Reinações* é tida como inaugurante e um marco na produção lobatiana, dada sua extensão e originalidade estética, conforme demonstra Bertolucci (2005). Um campo ainda a ser explorado, portanto, refere-se à desconstrução parcial da noção do ineditismo da publicação, que também poder ser encarada como uma organização da narrativa vista nas obras individuais, ou seja, uma espécie de arremate.

Por fim, para ilustrar de forma mais precisa a discussão até aqui feita, apresenta-se um quadro com as principais diferenças e semelhanças entre “Pedrinho Pichochó” e “Pedrinho a partir de 1931”, ou seja, a partir da publicação de *As Reinações de Narizinho*. As informações foram postas a partir das proporções vistas nos traços do personagem:

Pedrinho Pichochó	Pedrinho a partir de 1931
1. Órfão, filho de tio Antonio, parente de Dona Benta	1. Filho de Atônica, neto legítimo de Dona Benta; sobrinho (?) ²⁸ de Antonio
2. Tímido	2. Extrovertido
3. Caipira; menos identificação com o leitor urbano	3. Urbano; mais conexões entre a obra e a sociedade em desenvolvimento
4. Apelido categorizante de pássaro (representação possível da fragilidade da criança ²⁶)	4. Sem um apelido categorizante
5. Inteligente/engenhoso	5. Inteligente/engenhoso
6. Resquícios da “Infância cabocla” ²⁷ da obra adulta de Monteiro Lobato	6. Infância já característica da obra infantil lobatiana (foco na criança)
7. Pouca individualidade em relação à protagonista	7. Personagem com traços próprios mais definidos

Quadro 2: comparação entre as características de Pedrinho em *Narizinho Arrebitado* e a partir de *As Reinações*

A construção do personagem atravessa várias instâncias tratadas pela obra infantil de Monteiro Lobato. Tem-se as visões sobre a infância em movimento, bem como as noções de desenvolvimento social e urbano em jogo. Além disso, as alterações de Pedrinho estão ligadas à estética da obra. Lobato foi, cada vez mais, trazendo individualidade para a figura que pouco se diferenciava de Narizinho, a protagonista, e das crianças da obra adulta.

26 Op. cit., Bignotto (1999).

27 Op. cit., Bignotto (1999).

28 Não está claro, na história, se o personagem é tio, de fato, de Pedrinho.

4. Considerações finais

Este artigo se propôs a responder à pergunta de Emília: Pedrinho tem história ou não? Conclui-se que o personagem não apenas possui uma história, mas uma trajetória complexa que levanta muitas hipóteses sobre como Monteiro Lobato gradualmente repensou sua obra. Ademais, esta investigação pode ser expandida, pois partimos de um recorte relativamente pequeno, mas que revelou muitas camadas e novas possibilidades de abordagem. Reflexões sobre a prática de escrita de Lobato, seu estilo literário e as infâncias que ele retratou nesse percurso foram feitas, mas apenas o confronto com mais edições e suas variações poderá ampliar as descobertas, tratando também dos outros personagens.

Ao longo desta discussão, apresentou-se o que consideramos as principais modificações na caracterização de Pedrinho. Buscou-se ilustrar que, embora haja muitas mudanças nesse processo, o autor conservou características do personagem, transformando-as, muitas vezes, em traços e passagens menos explícitas. O olhar filológico sobre as fontes da obra lobatiana, em função das publicações derradeiras, desvela o emaranhado de referências entre a obra infantil e a obra adulta, principalmente porque, quando *Narizinho Arrebitado* foi publicada, Lobato ainda produzia muito para o público adulto. As hipóteses tecidas neste artigo não são as únicas possíveis, pois se crê que a obra, em um contexto geral, ainda tem muito a revelar sobre as remissividades e procedimentos adotados pelo autor.

O confronto de *Narizinho Arrebitado* e as obras posteriores demonstra qual foi o personagem que chegou aos leitores e como foi se transformando, gradualmente. Entretanto, viu-se que algumas características de Pedrinho foram conflitantes no período anterior a 1931, quando comparadas com outras publicações. A união entre Filologia e Literatura, cujo elo são as fontes primárias, demonstra que o manancial de aspectos da obra infantil de Monteiro a serem explorados, contribuindo fortemente para o estudo da história da literatura infantil brasileira.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

AZEVEDO, Carmen Lucia de; CAMARGOS, Marcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia**. ed. compacta. São Paulo: Senac, 2000.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva. **A composição do livro Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato**: Consciência de construção literária e aprimoramento da linguagem narrativa. 2005. 593 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2005.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)**. 2007. 421 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BIGNOTTO, Cilza Carla. Monteiro Lobato e Seus Precursores. In: SOARES, Gabriela Pellegrino; RAFFAINI, Patricia Tavares (Org.). **Livros Infantis Velhos e Esquecidos**. São Paulo: Publicações BBM, 2022, p. 223-255.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens infantis da obra para adultos e da obra para crianças de Monteiro Lobato**: convergências e divergências. 1999. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BRERO, Caroline Elizabeth. **A recepção crítica das obras A menina do narizinho arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)**. 2003. 246 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A personagem do romance**. In: CANDIDO, Antonio; ROSENFELD, Anatol; DE ALMEIDA PRADO, Décio; GOMES, Paulo Emílio Salles. *A personagem de ficção*. 13. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p. 51-80.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato: Vida e Obra**. 1º tomo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1962.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira: 1882-1982**. São Paulo: Quíron, 1983.

GÊNOVA, Mariana Baldo de. **As terras do novo sítio: uma nova leitura da obra O Picapau Amarelo (1939)**. 2006. 107 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GRÉSILLON, Almuth. **Elementos de Crítica Genética: Ler os manuscritos modernos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007.

HAY, Louis. **A literatura dos escritores: questões de crítica genética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

HAYDEN, Rose Lee. **A literatura infantil de Monteiro Lobato: Uma pedagogia para o progresso**. São Paulo: Instituto Cultural; ESPM, 2012.

KHÉDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LIMA, Ana Laura Godinho. Os temas da evolução e do progresso nos discursos da psicologia educacional e da história da educação. **Revista História da Educação** (Online), 2019, v. 23. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/93208>. Acesso em: 31 jan. 2025.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 2º tomo. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968.

LOBATO, Monteiro. **A Menina do Narizinho Arrebitado**: Segundo livro para uso das Escolas Primárias. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia., 1921.

LOBATO, Monteiro. **Prefácios e entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 1948.

LOBATO, Monteiro. **As Reinações de Narizinho**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 9. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Literatura infantil brasileira em formação. *In*: ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura infantil**: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1982, p. 135-152.

NAVAS, D. Metaficção e formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, Goiânia, v. 19, n. 1, 2016. DOI: 10.5216/lep.v19i1.39889. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/39889>. Acesso em: 1 mar. 2024.

ROCHA, Jaqueline Negrini. **De caçada às caçadas**: o processo de re-escritura lobatiano de Caçadas de Pedrinho a partir de A Caçada da Onça. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SOUZA, Loide Nascimento de. Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas. *In*: LAJOLO, Marisa (Org.). **Monteiro Lobato, livro a livro**: Obra infantil. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 103- 119.

VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho de. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato**. Santos: Traço, 1982.

ZILBERMAN, Regina. “Minha teoria das edições humanas: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e a poética de Machado de Assis. *In*: ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel. **As pedras e o arco**: Fontes primárias, teoria e história da literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004, p. 17-117.

ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; BORDINI, Maria da Glória; REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel. **As pedras e o arco**: Fontes primárias, teoria e história da literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

Práticas de leitura no ensino secundário geral em Moçambique: perspectiva de alunos

Reading practices in general secondary education in Mozambique: student perspective

Brain Daniel Tachiua*
Jerónimo Pascoal Balata**

RESUMO

O presente artigo intitulado “Práticas de Leitura no Ensino Secundário Geral em Moçambique: Perspetiva de Alunos”, tem como objetivo analisar as concepções dos alunos sobre a leitura e o seu ensino, o mesmo emerge dos resultados de um questionário dirigido aos alunos da 11.ª e 12.ª classes das Escolas Secundárias Gerais de Nicoadala e de Quelimane, construído e aplicado no âmbito de um estudo conducente ao de doutoramento na área de literacias e ensino do Português. A metodologia usada foi o inquérito por questionário dirigido aos alunos e os principais resultados da pesquisa indicam que os alunos, no contexto escolar, apoiam-se na leitura de textos extraídos dos manuais escolares (a partir de fotocópias), pois muitos alunos não têm acesso ao manual escolar quer na escola, assim como em casa. No contexto, extraescolar, a maior parte dos alunos quase que não tem acesso a materiais escritos.

Palavras-chave: Práticas de leitura, ensino secundário geral e alunos.

Recebido em 13 de agosto de 2024.

Aceito em 18 de dezembro de 2024.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1437>

* Universidade Licungo, btachiua@unilicungo.ac.mz
<https://orcid.org/0009-0000-4279-402X>

** Universidade Licungo, jeronimopascoalbalata@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-0730-4858>

SUMMARY

This article, entitled “Reading Practices in General Secondary Education in Mozambique: Students’ Perspective”, aims to analyze students’ conceptions about reading and its teaching. This emerges from the results of a questionnaire addressed to students in the 11th and 12th grades of the General Secondary Schools of Nicoadala and Quelimane, developed and applied as part of a study leading to a doctorate in the area of literacy and teaching of Portuguese. The methodology used was a questionnaire survey addressed to students and the main results of the research indicate that students, in the school context, rely on reading texts extracted from school textbooks (from photocopies), since many students do not have access to the school textbook either at school or at home. In the extracurricular context, most students have almost no access to written materials.

Keywords: Reading practices, general secondary education and students.

Introdução

Na situação de aprendizagem de uma língua não materna, como é o caso do Português em Moçambique, nas zonas rurais, a exposição a esta língua é, praticamente, da responsabilidade da escola e do professor. Assim, falar com os alunos, na sala de aulas e fora dela, criar condições para eles ouvirem e falarem em Português, ler-lhes diferentes tipos de texto, escrever no quadro, fornecer-lhes material escrito para ler na escola e em casa, programar actividades para os alunos escreverem são algumas iniciativas que o professor tem de tomar para expor os alunos a língua portuguesa (DINIZ & MENDONÇA, 2004).

Neste contexto, pode-se afirmar que o Sistema Nacional de Educação em Moçambique privilegia de forma bastante acentuada a questão da leitura, facto que se comprova nos programas e manuais da disciplina de Português do Ensino Secundário. Este privilégio dado à leitura justifica-se pelo facto de se entender a mesma como um requisito para a participação ativa em diferentes contextos sociais e o exercício pleno da cidadania, constituindo também um meio fundamental para o sucesso escolar.

O presente artigo, intitulado “Práticas de Leitura no Ensino Secundário Geral em Moçambique: Perspectiva de Alunos”, emerge dos resultados de um questionário dirigido aos alunos da 11.^a e 12.^a classes das Escolas Secundárias Gerais de Nicoadala e de Quelimane, construído e aplicado no âmbito de um estudo conducente a de doutoramento¹, com o objectivo principal analisar as concepções dos alunos sobre a leitura e o seu ensino. Para a efectivação desse objectivo macro a pesquisa identifica por meio do inquérito por questionário as concepções dos alunos sobre a leitura e o seu ensino; identifica as práticas de leitura dos alunos nos contextos escolar e contextos Extra-escolar e por último, define propostas para uma abordagem mais efetiva da leitura no contexto da escola.

Pela natureza dos objectivos elegeu-se uma pesquisa do tipo mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, o que condicionando pela natureza dos dados, pois por um lado são descritas as concepções dos alunos com vista reflectir uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, fazendo emergir dados em função do seu contexto de produção. Por outro, a pesquisa quantitativa concretizou-se pela aplicação de questionários destinados aos alunos, cujos resultados são traduzidos em valores numéricos.

Ao longo do texto são citados de forma recorrente autores como, (ALBASINI, 2012); (BUENDÍA, 2010); (DINIZ. *et al*, 2005); (DIONÍSIO, 2000); (INDE/MINED. 2010) e (MAOLELE, 2011), pois constituem o arcabouço teórico do artigo.

Em relação à justificativa para a escolha do tema, pode-se salientar que a participação ativa no contexto escolar, ao longo dos anos, primeiro como estudante, depois como docente e supervisor das atividades de campo no estágio pedagógico, permitiu constatar vários aspectos da prática da leitura que alicerçam o quotidiano do Ensino Secundário moçambicano. A título de exemplo, nota-se que os professores dedicam algum tempo para as

1 Ciências de Educação - especialidade de Literacias e Ensino do Português, na Universidade do Minho.

atividades de leitura e que os textos sugeridos são quase sempre os mesmos, os de autores canónicos da literatura lusófona, não abrindo espaço para outros tipos de textos com conteúdos que versam sobre a realidade actual dos jovens e adolescentes.

Desta maneira, o texto tem um contributo significativo, pois traz aportes que viabilizam a melhoria da prática da leitura no contexto escolar e extra-escolar, configurando, deste modo, a leitura como uma prática que não só, precisa circunscrever-se ao ambiente escolar, como também, aos contextos sociais mais amplos.

1. O Ensino da leitura no contexto moçambicano

Antes da reflexão teórica em relação ao ensino da leitura no contexto moçambicano, importa apresentar o conceito de leitura na perspectiva de vários autores. Neste prisma, (VIANA & TEIXEIRA 2002), consideram que a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra, pois lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos anotações e indicadores de projectos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escreveram.

Por seu turno, (DIONÍSIO 2000) considera que, conjuntamente com as atitudes e os hábitos, os conhecimentos sobre os textos e a leitura não são aprendidos de uma vez por todas, nem exclusivamente por meio de um processo individual jogado no confronto texto-leitor. Por sua vez, (SOUSA, 1989, p.90) destaca que, acima de tudo, “o ato de ler é, em primeira instância, um processo comunicativo entre um emissor que escreve e um recetor que lê”.

Olhando para o contexto moçambicano, Buendía considera que:

O ensino da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que o sistema educativo e a sociedade moçambicana enfrentam, uma

vez que o alcance de outras competências que habilitem, tanto os adultos como as crianças, a ser cidadãos com reais possibilidades de aceder ao conhecimento, continuar aprendendo ao longo da sua vida e participar activa e conscientemente na sociedade, depende da aprendizagem efectiva da escrita e leitura, (BUENDÍA 2010, p.257).

Por isso, (LOBO & NHÊZE 2008, p.7) destacam que “a qualidade de ensino é um tema discutido universalmente e que, para o caso de Moçambique, este problema se revela desde as primeiras classes, já que existem alunos que terminam a 5.^a classe sem dominar convenientemente a leitura e a escrita”.

Como que a corroborar o acima exposto, de forma assertiva, (ALBASINI, 2012, p.61) afirma que, “na realidade moçambicana, sabe-se que a situação de leitura é fortemente influenciada pelo facto de a Língua Portuguesa ser língua segunda da maioria da população”. No mesmo diapasão, (DINIZ, 2005), referindo-se à situação de leitura no contexto escolar, recorda que as crianças, quase na sua totalidade, quando ingressam no ensino primário, não compreendem nem falam português; de modo geral, comunicam na sua língua materna e vivem em ambientes familiares nos quais não se lê nem se escreve em nenhuma língua. Subscrevendo o acima exposto, Daniel e Pereira asseguram que:

Estudos realizados pelo INDE² entre 1998 e 2003 concluíram que um dos constrangimentos que está na base da problemática da aprendizagem da Língua Portuguesa por parte dos alunos moçambicanos, em contexto escolar, é o desconhecimento total dos códigos oral e escrito, aquando do início da escolaridade, (DANIEL & PEREIRA, 2019, p.99).

Noutro desenvolvimento, Buendía indica que:

2 INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.

A consolidação, aprimoramento e desenvolvimento da competência da leitura e escrita, no contexto de Moçambique, deve pressupor a democratização do acesso ao livro e a outros materiais e meios escritos e a promoção de ambientes e iniciativas socioculturais que incentivem o gosto e o amor pela leitura, (BUENDÍA 2010, p.269).

Deste modo, ao referir-se às finalidades do ensino da leitura na realidade escolar moçambicana, (SANTOS 2006, p.138) sugere que, “os professores de Língua Portuguesa devem usar nas suas aulas estratégias de ensino da leitura/compreensão que visem as actividades de resumir, sublinhar as ideias principais, tomar notas ou formular perguntas sobre o texto”.

Tendo em conta as abordagens acima, pode-se inferir que, até hoje o ensino e a promoção da leitura em Moçambique continuam um desafio enorme, pois, na maior parte das escolas, não existem bibliotecas, o acesso ao livro é quase que uma miragem, sobretudo no Ensino Secundário Geral. Poucos são os professores que desenvolvem iniciativas criativas para o desenvolvimento da performance da leitura nos alunos, como a promoção de saraus culturais e competições de leitura. Assim, (FUMO 2019, p. 105) diz que, no tocante às práticas de leitura de textos literários na aula de Português, constata-se que “o texto literário está sempre presente nas aulas, geralmente em pequenos excertos ou adaptações de uma página e meia no caso do género narrativo e poemas curtos e esparsos quando se trata de género lírico”.

Considerando a importância vital do ensino da leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem, as autoridades governamentais moçambicanas através do MINEDH³ já acomodam nas mais diversas legislações este aspecto. Desta feita, no Programa da Disciplina de Português da 11.^a Classe⁴ pode-se ler:

O desafio da escola é criar espaços para a prática das línguas tais como a promoção da leitura (concursos literários, sessões de poesia), debates sobre temas de interesse dos alunos, sessões para a apresentação e discussão

3 MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

4 INDE/MINED (2010). *Português, Programa da 11.ª Classe*. Maputo. INDE/MINED.

de temas ou trabalhos de pesquisa, exposições, actividades culturais em datas festivas e comemorativas, entre outros momentos de prática da língua numa situação concreta. Os alunos deverão ser encorajados a ler obras diversas e a fazer comentários sobre elas e seus autores, a escrever sobre temas variados, a dar opiniões sobre factos ouvidos ou lidos nos órgãos de comunicação social.” INDE/MINED (2010, p.7)

Sob a mesma perspectiva, pode-se ler no mesmo documento oficial que, numa visão de orientação metodológica, o ensino da literatura deve ser feito de forma sistemática, a partir do tratamento de diferentes tipologias textuais inerentes aos três modos literários: narrativo, lírico e dramático. Continua-se ainda, evidenciando que, neste âmbito, pequenos textos ou extractos de textos servirão de pretexto para o estudo, quer dos aspectos formais e linguísticos que lhes são específicos, quer dos elementos culturais e ideológicos por eles veiculados.

Diante desta perspectiva, as práticas de ensino da leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem em Moçambique, encontram enquadramento no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral⁵, em que nas competências e nos objectivos pode-se ler, “Desenvolver o hábito e o gosto pela leitura de obras especialmente de autores moçambicanos, dos Países Africanos de Expressão Portuguesa e Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa”; “Lê de forma crítica obras literárias de escritores moçambicanos, dos Países Africanos de Língua Portuguesa e da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, visando a criação da sensibilidade estética e gosto pela leitura.”; “- Aperfeiçoar as habilidades de leitura e compreensão de textos literários”.

Deste modo, partindo do acima exposto, fica evidente que o ensino da leitura é privilegiado nos ditames da legislação de ensino moçambicano e que, fazendo uma observação atenta aos manuais e às aulas ministradas, constata-se que a leitura e compreensão de textos ou excertos de textos de autores da lusofonia é uma realidade, entretanto, nota-se que a maior parte

5 MINEC/INDE (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo. Imprensa Universitária.

dos alunos não têm acesso aos textos, o que torna o ensino da leitura no contexto moçambicano um verdadeiro desafio para o sistema de educação.

Como se pode observar, o ensino da literatura e dos textos literários, como se afirmou acima, tem um espaço quase que canónico no Ensino Secundário Geral em Moçambique. Por isso, (FUMO 2019, p.14) reconhece que no Sistema Nacional de Ensino de Moçambique, embora se verifiquem tendências de progressiva redução, “a literatura sempre esteve presente como parte dos conteúdos da disciplina de Português, desde os primeiros programas de ensino concebidos a partir de 1985”. Ao longo do tempo e apesar das mudanças operadas no Sistema de Educação e nos currículos, essa presença sempre foi, pelo menos quantitativamente, bastante significativa.

Compulsando sobre o ensino da literatura na realidade escolar moçambicana, (NAPIDO, 2017, p.27) considera que se pode afirmar que “a massificação do ensino primário nas zonas rurais e secundário nas zonas urbanas indicia um aumento cada vez mais do público leitor literário”. O mesmo autor, sustenta ainda que, “a medida que o número de leitores em língua portuguesa for aumentando e se definir uma política linguística que favoreça o uso das línguas bantu moçambicanas, o subsistema literário infantil e juvenil de Moçambique tomará um dos rumos da sua configuração”. Na visão de Fumo:

Os professores, no contexto de Moçambique, confrontados com um número elevado de turmas, invariavelmente numerosas, ao que se acrescentam constrangimentos relacionados com a falta de livros e obrigações de cumprir os programas escolares, geralmente conduzem as suas aulas com recurso aos livros didácticos, (FUMO, 2019, p. 52).

Na sequência, (TIMBANE & ABDULA, 2016, p. 33) destacam que “os professores limitam-se apenas a discutir o texto que o manual escolar apresenta e, raras vezes, senão em nenhum momento há preocupação de se ler a obra inteira”.

Em Moçambique o ensino da literatura está aquém do desejável, pois “a avaliação do agir dos alunos revelou que estes não conhecem os

atributos típicos das suas culturas e das dos outros, nem são capazes de fazer auto e heterocaracterização dos moçambicanos”, (LAISSE, 2015, p. 187). Esta situação alia-se ao facto de, como diz (MAOLELE 2011, p. 54) entender-se que “a prática da leitura, em especial da leitura do texto literário, levar à compreensão de novas palavras ou de novos sentidos para palavras já conhecidas”. O ensino e a prática da leitura, especial a literária, trazem benefícios tanto para o processo de aquisição lexical quanto para o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, já que ambos os processos se beneficiam mutuamente.

Deste modo, (FUMO 2019) conclui que em Moçambique o acesso aos bens culturais, principalmente a leitura, é bastante restrito. Para além das grandes desigualdades na distribuição de renda e a baixa capacidade de aquisição de maior parte da população, que condicionam a priorização de consumo de bens culturais, as livrarias existem em quantidade muito modesta; além disso, o número de bibliotecas públicas é bastante irrelevante, havendo capitais provinciais sem sequer uma. Nas famílias dos alunos, devido ao alto aos altos índices de analfabetismo, raramente existem adultos leitores que sirvam de referências ou agentes de iniciação para os mais novos. Nesse contexto, a escola constitui o lugar privilegiado de contacto com bens culturais como a leitura.

Depois da abordagem teórica sobre as práticas de ensino da leitura e literatura no contexto moçambicano, a seguir apresentar-se a análise de dados do questionário dirigido aos alunos do ensino secundário.

2. Procedimentos Metodológicos

Tendo em conta a natureza do tema, o presente estudo segue uma metodologia, por um lado, **qualitativa**, que, de acordo com MICHEL (2005, p.33) se “funda-se na discussão da ligação e correlação de dados interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus actos”. É neste contexto que, para estudar

as práticas de ensino da leitura no ensino secundário em Moçambique, se fizeram opções de natureza qualitativa procurando compreender de forma detalhada a situação, a partir da análise das conceções dos alunos sobre as práticas da leitura.

Por outro lado, para além de uma abordagem qualitativa, o presente estudo também apresenta uma vertente **quantitativa**. Segundo SILVA e MENEZES (2005, p.20) “a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e técnicas de estatística.” No caso deste trabalho, a vertente quantitativa concretizou-se pela aplicação de questionários destinados aos professores e aos alunos, cujos resultados são traduzidos em valores numéricos.

Para subsidiar a abordagem mista, aplicou-se como técnica de recolha de dados o inquérito por questionário, visto que, a intenção era caracterizar os hábitos e as práticas de leitura no ensino secundário. O questionário, segundo LAKATOS e MARCONI (1999, p. 100), “é um instrumento de coleta de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem presença do entrevistador”. Assim, o questionário foi dirigido aos alunos do ensino secundário geral. Importa realçar que se trabalhou com alunos de duas Escolas Secundárias, a saber, uma delas situada na cidade de Quelimane, com uma amostra de 98 alunos e uma escola secundária situada no distrito de Nicoadala, que vamos designar por Escola Secundária Geral de Quelimane (ESGQ) e Escola Secundária Geral de Nicoadala (ESGN), com 70 alunos, totalizando de 168 alunos. Os questionários foram administrados aos alunos da 11.^a e 12.^a classe das duas escolas com o apoio dos professores, na explicitação dos procedimentos. Os inquéritos foram preenchidos sob a supervisão dos professores, durante um (01) dia.

3. Apresentação e discussão dos Resultados

3.1 Análise de dados do questionário

Para a materialização da análise de dados, importa frisar que, o questionário administrado foi destinado aos alunos da 11.^a e 12.^a classes de escolas secundárias de Moçambique, a saber, a Escola Secundária Geral de Quelimane e Escola Secundária Geral de Nicoadala. Foram inquiridos um total de 168 alunos, sendo 98 da ESGQ (sendo 49 da 11.^a classe e 49 da 12.^a classe) e 70 da ESGN (sendo 21 da 11.^a classe e 49 da 12.^a classe).

Deste modo, nesta secção apresentam-se as concepções e práticas de leitura no contexto do ensino secundário. Assim, pretendeu-se saber quais as actividades que os alunos mais preferem fazer nos tempos livres, os dados estão destacados na tabela abaixo:

Actividades Preferidas	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Ler	56	57,1	40	57,1	96	57.1
Ver televisão	52	53,1	42	60,0	94	56
Navegar na internet	37	37,8	23	32,9	60	35.7
Jogar (no computador, telemóvel, consola, etc)	10	10,2	2	2,9	12	7.1
Estar com amigos	44	44,9	37	52,9	81	48.2
Praticar desporto	19	19,4	31	44,3	50	29.8
Ouvir música	28	28,6	15	21,4	43	25.6
Ver filme (no cinema ou em DVD)	8	8,2	4	5,7	12	7.1
Outras actividades	30	30,6	9	12,9	39	23.2

Tabela 1: Actividades Preferidas

Fazendo uma análise dos dados da tabela acima, partindo do pressuposto que foi sugerido que cada inquirido devia destacar 3 (três) actividades preferidas nos textos livres, destaca-se que os inquiridos da

ESGQ preferem: ler (57.1%), ver televisão (53.1%) e estar com amigos (44.9%). Enquanto os inquiridos da ESGN preferem: ver televisão (60.0%), ler (57.1%) e estar com amigos (52.9%). Com estes dados, pode-se inferir que a leitura é tida como uma actividade primordial dos inquiridos. Nota de destaque nos dados apresentados é que 67.3% dos inquiridos das duas escolas afirmam que preferem ler nos tempos livres.

Com base nos dados percentuais acima destacados, também concluiu-se que não há um desnível acentuado no que toca às outras actividades preferidas pelos inquiridos das escolas em alusão.

Material de Leitura	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Jornais	12	12,2	11	15,7	23	13.7
Revistas	4	4,1	2	2,9	6	3.6
Ficção (Romances, contos, ...)	12	12,2	6	8,6	18	10.7
Poesia	11	11,2	6	8,6	17	10.1
Biografias	1	1,0	1	1,4	2	1.2
Diários	3	3,1	3	4,3	6	3.6
Banda Desenhada	5	5,1	2	2,9	7	4.2
Textos na Internet	19	19,4	9	12,9	28	16.7
Ficção Científica	2	2,0	1	1,4	3	1.8
Livros técnicos e de divulgação científica	24	24,5	27	38,6	51	30.4
Outros	5	5,1	2	2,6	7	4.2
n (Total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 2: Material de Leitura Habitual

Observando atentamente à tabela 2, pode-se constatar que, quando questionados sobre o tipo de material de leitura que os alunos lêem habitualmente, a maior parte dos alunos, nas duas escolas, afirmaram ler livros técnicos e de divulgação científica, aqui destacam-se os manuais escolares,

com 24.5% para os alunos da ESGQ e 38.6% para os alunos da ESGN. Outro tipo de material de leitura que os alunos mais lêem são os jornais e textos da internet. Entretanto, as biografias apresentam muito poucos leitores, sendo 1% na ESGQ e 1.4% na ESGN. Outros tipos de material de leitura que os alunos lêem são: revistas, livros de ficção, banda desenhada, poesias, etc.

Relativamente às fontes de acesso ao material de leitura, constatou-se uma diversidade de fontes como se pode observar na tabela abaixo:

Acesso aos Materiais	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Na biblioteca da escola	13	13,3	38	54,3	51	30.4
Noutra biblioteca	13	13,3	1	1,4	14	8.3
Compra	1	1,0	2	2,9	3	1.8
Empréstimo de familiares/amigos	12	12,2	12	17,1	24	14.3
Existem em casa	22	22,4	6	8,6	28	16.7
Através da <i>internet</i>	37	37,8	11	15,7	48	28.6
n (Total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 3: Como tens acesso aos materiais que lêes?

A tabela acima elucida que, quanto ao acesso aos materiais de leitura, a ESGQ a maior parte dos inquiridos, 37.8%, tem acesso através da internet, seguido da existência de material em casa, 22.4%. Relativamente aos alunos da ESGN, a maior parte dos alunos, equivalente a 54.3%, afirmou que tem acesso através da biblioteca escolar e 17.1% afirmou que tem acesso ao material de leitura a partir de empréstimo de familiares/amigos.

Dos dados apresentados, pode-se inferir que, os alunos da ESGQ têm acesso a internet para leitura e que uma parte considerável deles tem livros nos seus aposentos, enquanto os da ESGN, na sua maioria só tem contacto com o material de leitura na biblioteca escolar. Outro dado a se ter em conta na tabela é o facto de muito poucos inquiridos nas duas escolas ter acesso ao

material de leitura a partir da compra de livros, o que revela a fraca capacidade de compra por parte dos pais e encarregados de educação.

Nesta senda, é necessário que os pais e encarregados de educação invistam ou envidem esforços na compra de materiais de leitura para os seus educandos, pois só será dessa maneira que os mesmos irão aprimorar a prática da leitura.

No que diz respeito à forma de selecção de material de leitura, os alunos inquiridos revelaram os seguintes dados:

Seleção da Leitura	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Interesse e iniciativa própria	77	78,6	56	80	133	79.2
Sugestão de amigos	3	3,1	1	1,4	4	2.4
Sugestão de familiares	3	3,1	2	1,9	5	3
Sugestão de professores	15	15,3	9	12,9	24	14.3
Outra forma	0	0,0	2	2,9	2	1.2
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 4: Como seleccionas o que lês?

Fazendo uma leitura atenta da tabela acima, nota-se com clareza que esmagadora maioria de alunos das duas escolas, ou seja, 79.2% dos inquiridos, seleccionam os textos por iniciativa própria. E 14.3% dos alunos inquiridos afirmam que seleccionam o material de leitura por sugestão dos professores. Poucos são os que lêem por sugestão de familiares, sendo apenas 3%.

Na tabela abaixo fica evidente que quase todos os alunos inquiridos lembram-se do último livro que leram.

Lembranças	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Sim	97	99,0	70	100	167	99.4
Não	1	1,0	0	0,0	1	0.6
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 5: Lembras-te do último livro que leste?

Com base na tabela acima, nota-se claramente que 99.4% dos inquiridos das duas escolas, foram unânimes ao afirmar de forma categórica que “Sim”, lembram-se do último livro que leram. Apenas um inquirido da ESGQ é que afirmou não se lembrar do último livro que leu. Estes dados revelam que, de facto, pode se inferir que os alunos das duas escolas têm alguma afinidade com a leitura.

Na tabela abaixo são apresentados dados sobre a motivação para a leitura do último livro:

Leitura	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Por iniciativa própria	78	79,6	59	84,3	137	81.5
Por obrigação escolar	20	20,4	11	15,7	31	18.5
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 6: Leste-o por?

Observa-se na tabela acima que, quando questionados sobre a motivação para leitura do último livro, os inquiridos responderam, nas duas escolas, que leram por iniciativa própria 79.6% e 20.4% por obrigação própria na ESGQ; e por iniciativa própria 84.3% e 15.7% por obrigação escolar, na ESGN. Os dados revelam que os alunos têm a consciência da importância da leitura para a sua vida escolar e social.

No que diz respeito ao período de tempo da leitura do último livro, preste-se atenção a tabela que se segue, onde se constata que a maior parte dos alunos leram o último livro “há menos de um mês”, sendo 84.7% da ESGQ e 92.9% da ESGN.

Período/Tempo	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Há menos de um mês	83	84,7	65	92,9	148	88.1
Há menos de seis meses	13	13,3	3	4,3	16	9.2
Há menos de um ano	1	1,0	0	0,0	1	0.6
Há mais de um ano	1	1,0	2	2,9	3	1.9
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 7: Quando o leste?

Sendo, actualmente, a internet um dos meios de acesso à leitura questionou-se aos alunos sobre a frequência dos mesmos no acesso à internet, conforme pode-se observar na tabela abaixo:

Frequência de Acesso à Internet	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Estou quase sempre ligado	15	15,3	3	4,3	18	10.1
Várias vezes ao dia	20	20,4	7	10	27	16.1
Uma vez por dia	12	12,2	10	14,3	22	13.1
Algumas vezes por semana	25	25,5	26	37,1	51	30.4
Raramente	26	26,5	24	34,3	50	29.8
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 8: Com que frequência acedes a internet?

Observando a tabela 8, constata-se que são poucos os alunos que estão “sempre ligados” à internet nas duas escolas. Na ESGQ, 26.5% dos alunos afirmam que “raramente” estão ligados à internet e 34.3% dos inquiridos da ESGN também afirmam que estão “raramente” ligados à internet. Sendo assim, conclui-se que a maior parte dos alunos das escolas que são objecto deste trabalho não tem acesso frequente à internet. Apenas 10.1% dos inquiridos nas duas escolas afirmaram estar “quase sempre ligados” à internet.

Em relação ao mecanismo ou meio de acesso a internet, os inquiridos responderam, como se observa na tabela abaixo:

Meio de Acessibilidade da <i>Internet</i>	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
No telemóvel	82	83,7	62	88,6	144	85.7
Num computador pessoal	3	3,1	1	1,4	4	2.4
Num computador que há em casa	5	5,1	1	1,4	6	3.6
No computador/telemóvel de outra pessoa (familiar, amigo,...)	6	6,1	6	8,6	12	7.1
No computador da escola/biblioteca/outra instituição	2	2,0	0	0,0	2	1.2
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 9: Como acedes a internet?

Os dados revelam que a maior parte dos alunos das duas escolas acede à internet através de telemóveis, uma vez que inquiridos 83.7% da ESGQ e 88.6% da ESGN assim o destacaram. Poucos são os alunos com acesso em computadores pessoais, de casa, da escola, biblioteca ou de outra instituição. Perante estes dados, infere-se que, há sérias dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos, sendo os telemóveis quase que uma fonte exclusiva de acesso à rede de internet. Nota de destaque é o facto de poucos alunos, das

duas escolas afirmarem que têm acesso à internet através de computadores institucionais.

Estes dados podem ser um chamariz para que as autoridades governamentais moçambicanas invistam mais no acesso de tecnologias em instituições de ensino, pois elas são o presente e o futuro da qualidade da literacia dos alunos.

Assumindo que a internet é um meio de acesso à leitura, questionamos aos alunos sobre o que lêem na internet, como se ilustra na tabela abaixo:

Leitura na <i>internet</i>	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Notícias	17	17,3	12	17,1	29	17.3
Páginas de <i>blogues</i>	16	16,3	1	1,4	17	10.1
Textos com interesses para actividades escolares	47	48,0	51	72,9	98	58.3
Mensagens de <i>email</i>	2	2,0	1	1,4	3	1.8
Intervenções nas redes sociais	12	12,2	3	4,3	15	8.9
Outros	4	4,1	2	2,9	6	3.6
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 10: O que lêem na *internet*?

Constata-se na tabela que, a internet é de facto, na percepção dos inquiridos um excelente mecanismo de obtenção de informação e, sobretudo de resolução de tarefas escolares, como se pode observar, 48% da ESGQ e 72.9% da ESGN afirmam que lêem na internet “textos com interesse para actividades escolares”, e 17.3% da ESGQ e 17.1% da ESGN lêem na internet “notícias”. Outro dado interessante é que 12.2% dos inquiridos da ESGQ, escola situada no meio urbano, lêem na internet para “intervenções nas redes sociais” e 16.3% lêem “páginas de *blogues*”. Tendo em conta os dados acima apresentados, torna-se claro que a internet é um meio de promoção da

leitura e da cidadania por parte dos alunos que, as autoridades de educação moçambicana devem potenciar e capitalizar a nível das escolas secundárias.

3.2 A Leitura na aula de língua portuguesa

Depois de serem apresentados os resultados sobre as concepções e práticas de leitura por parte dos alunos, nesta secção apresentam-se dados inerentes à leitura na aula de português, na visão dos alunos. Deste modo, quando questionados sobre os textos trabalhados na sala de aulas, os inquiridos responderam como se ilustra na tabela abaixo:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Textos que constam do manual escolar adotado	18	18,4	40	57,1	58	34.5
Textos escolhidos pelo professor e extraídos de outros livros/ materiais	65	66,3	20	28,6	85	50.6
Obras (contos, romances), para leitura integral	11	11,2	5	7,1	16	9.5
Textos propostos pelos alunos	3	3,1	3	4,3	6	3.6
Outros	1	1,0	2	2,9	3	1.8
n (total)	98	100	100	100	168	100

Tabela 11: Origem dos textos trabalhados na sala de aula

Fazendo uma análise da tabela acima, constata-se que os textos trabalhados na sala de aulas, para a maior parte dos inquiridos na ESGQ, 66.3%, são “textos escolhidos pelo professor e extraídos de outros livros/ materiais”, enquanto para a maior parte dos alunos inquiridos na ESGN, 57.1%, os textos trabalhados na sala de aula são “textos que constam do manual escolar adotado.

Estes dados comprovam os factos constatados durante a assistência de aulas em que os textos trabalhados nas mesmas eram propostos pelos professores e regra geral, eram excertos de textos que constam dos manuais escolares da disciplina de Português. Os mesmos comprovam que, poucas as vezes os alunos é que propõem textos para serem trabalhados nas aulas.

A par da questão acima, questionou-se aos alunos como é que têm tido acesso aos textos para a aula da disciplina de português, como se ilustra na tabela abaixo:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Tenho um manual/livro para meu uso individual	13	13,3	4	5,7	17	10.1
Partilho o manual/livro com outro(s) colega(s)	9	9,2	10	14,3	19	11.3
Tenho acesso ao texto fotocopiado para meu uso individual	64	65,3	27	38,6	91	54.2
Partilho a fotocópia do texto com colega(s)	5	5,1	9	12,9	14	8.3
Leio o texto que o professor escreve no quadro ou projecta	7	7,1	20	28,6	27	16.1
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 12: Na aula de português

Os dados que são apresentados na tabela acima ilustram a realidade da maioria das escolas públicas moçambicanas em que, poucos alunos usam o manual/livro no contexto de sala de aula, visto que apenas 13.3% da ESGQ e 5.7% da ESGN afirmam ter o manual do aluno. O acesso ao texto na aula do Português é feito, muitas vezes, por via de fotocópias para o uso individual, como se comprova na tabela, onde 65.3% dos inquiridos da ESGQ e 38.6% da ESGN afirmam que “tenho acesso ao texto fotocopiado para o meu uso individual”, estes dados entram em consonância com o que se observou durante a assistência de aulas.

Outro dado interessante é que, 28.6% dos inquiridos da ESGN, escola situada no meio rural, afirmou que têm acesso ao texto na aula de Português a partir do “...texto que o professor escreve no quadro ou projecta”, isto pode se explicar pelo facto da maioria dos alunos daquela escola virem de famílias de poucas posses e com dificuldades de conseguir fazer cópias dos textos propostos para as aulas, obrigando assim o professor a optar por redigir ou projectar os textos no quadro para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos.

No que concerne à primeira leitura do texto, os inquiridos destacaram os seguintes aspectos:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Em voz alta, pelo professor	35	35,7	22	31,4	57	33.9
Em voz alta, pelos alunos	8	8,2	18	25,2	26	15.5
Silenciosamente	7	7,1	22	31,4	29	17.3
Previamente em casa	47	48,0	6	8,6	53	31.5
De outra forma	1	1,0	2	2,9	3	1.8
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 13: A primeira leitura de um texto é feita (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

Observando a tabela acima constata-se que, na ESGQ, a maior parte dos inquiridos, 48%, afirma que a primeira leitura de um texto é feita “previamente em casa”, enquanto na ESGN, a maior parte dos inquiridos, 31.4% consideram que a primeira leitura de um texto é feita “em voz alta, pelo professor” e “silenciosamente”.

Paralelamente aos dados acima, foi inquirido aos alunos sobre as questões sobre os textos, que se parecem as mais frequentes nas aulas, conforme se observa na tabela abaixo:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
Constam do manual escolar	55	56,1	43	61,4	98	58.3
São elaboradas pelo professor	43	43,9	27	38,6	70	41.7
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 14: As questões sobre os textos (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

Observando a tabela, nota-se que a maior parte dos inquiridos consideram que, frequentemente, as questões sobre os textos são as que “constam do manual escolar”, sendo 56.1% da ESGQ e 61.4% da ESGN, estes dados estão em conformidade com os resultados da observação de aulas feitas ao longo da pesquisa. Entretanto, uma boa parte dos inquiridos nas duas escolas também consideram que as questões sobre os textos são frequentemente elaboradas pelos professores.

No que concerne às respostas das questões sobre os textos, observe-se os dados da tabela abaixo:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
São respondidas por escrito, por todos os alunos, e depois discutidas na turma	66	67,3	36	51,4	102	60.7
São respondidas pelo aluno que o professor interpela individualmente	10	10,2	7	10,0	17	10.1
São respondidas por um aluno que se adianta a tomar a palavra	8	8,2	21	30,0	29	17.3
São respondidas pela turma, em conjunto	14	14,3	6	8,6	20	19.9
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 15: Respostas das questões sobre os textos (seleciona a opção que te parece ser mais frequente)

Observando a tabela acima, relativa aos dados das respostas às questões sobre os textos constata-se que, a maior parte dos inquiridos afirma que “são respondidas por escrito, por todos os alunos, e de depois discutidas na turma”, sendo 67.3% da ESGQ e 51.4% da ESGN, facto este eu contrasta com o que se observou durante à assistência de aulas, onde a maior parte das questões eram respondidas oralmente pelos alunos. Na ESGN, 30% dos inquiridos destacam que as questões, frequentemente, “são respondidas por um aluno que se adianta a tomar a palavra”, este dado comprovamos ao longo das aulas assistidas. E na ESGQ, 14.3% dos inquiridos destacam que, as questões “são respondidas pela, em conjunto”, esta realidade também observamos inúmeras vezes durante às aulas assistidas.

A questão inerente ao facto de um aluno ter dificuldades de responder a uma questão foi também apresentada no inquérito e na tabela abaixo apresentam-se os dados da questão:

	ESGQ		ESGN		Total	
	fr.	%	fr.	%	fr.	%
O professor coloca a questão a outro(s) aluno(s) até obter uma resposta certa	73	74.5	35	50,0	108	64.3
O professor dá resposta correta	10	10.2	11	15.7	21	12.5
O professor reformula a questão	3	3.1	2	2.9	5	3
O professor pede ao(s) aluno(s) para reler(em) o texto em busca da resposta adequada	10	10.2	14	20.0	24	14.3
O(s) aluno(s) pede(m) uma explicação ao professor	2	2.0	8	11.4	10	6
n (total)	98	100	70	100	168	100

Tabela 16: Quando um aluno não sabe responder a uma questão (seleciona a opção que te parece mais frequente)

Prestando atenção na tabela acima observa-se que, quando um aluno não sabe responder a uma questão, na maior parte das vezes, os inquiridos

consideram que, frequentemente, “o professor coloca a questão a outros alunos até obter uma resposta certa”, sendo 74.5% da ESGQ e 50.0% da ESGN, este facto foi também constatado na observação de aulas. Outro dado interessante é que, poucas vezes “os alunos pedem uma explicação ao professor”, como se pode constatar na mesma tabela, com 2.0% dos inquiridos da ESGQ e 11.4% da ESGN a afirmarem que os alunos solicitam esclarecimento da questão ao professor, este aspecto também observamos ao longo das aulas, onde havia pouca interação entre os alunos e o professor.

Quando questionados sobre se as actividades de leitura desenvolvidas na aula de Português eram importantes para a vida dentro e fora da escola, quase todos os inquiridos das duas escolas foram unânimes em considerar que as actividades de leitura eram, de facto, importantes para a sua vida, como se pode comprovar na tabela que se segue.

Feita a análise dos dados, a seguir apresentam-se as considerações finais, onde são sistematizados de forma sumária os resultados da pesquisa e seguida de algumas sugestões para a melhoria das práticas de leitura no contexto do ensino em Moçambique.

Considerações finais

Após o estudo, concluiu-se que, de forma genérica, os alunos têm consciência da importância da leitura no Processo de Ensino-Aprendizagem e também para o exercício da cidadania, como destaca Rauén quando afirma que, a leitura é também instrumento para a participação do aluno nas discussões da comunidade.

Ademais, a partir do questionário concluiu-se também que os alunos têm como uma das três principais actividades preferidas durante os tempos livres a leitura e os mesmos afirmam que gostam de ler, tendo os livros técnicos e de divulgação científica como os mais preferidos. Outrossim, concluiu-se que, a maior parte dos alunos seleciona os textos que lê por iniciativa própria e, algumas vezes, por iniciativa/orientação dos professores.

Entretanto, muitos alunos assumem que acedem à internet para a obtenção de informação diversa e, habitualmente, lêem na internet textos com interesse para a resolução de actividades escolares.

Em última instância, constatou-se que, os alunos, no contexto escolar, apoiam-se na leitura de textos extraídos dos manuais escolares (a partir de fotocópias), pois muitos alunos não têm acesso ao manual escolar quer na escola, assim como em casa. No contexto, extraescolar, a maior parte dos alunos quase que não tem acesso a materiais escritos, socorrendo-se quase que exclusivamente as fotocópias dos textos sugeridos pelos professores. Entretanto, alguns alunos têm acesso aos textos (de leitura) através da internet, onde, regra geral, leem textos com interesse para as actividades escolares e não só.

A seguir avançam-se algumas sugestões metodológicas para uma abordagem mais realística e efetiva da leitura no contexto da escola, na realidade moçambicana como por exemplo, a necessidade das autoridades governamentais, mobilizar parceiros de cooperação, para a criação de condições para que os alunos tenham acesso ao manual da disciplina de Português e, por via disso ao texto, pelo menos, no contexto da sala de aulas; sugere-se ainda que, as escolas secundárias promovam concursos regulares de leitura nas turmas, classes ou escolas, no sentido de aprimorar as práticas de leitura nos alunos e ainda que, os professores potenciem as actividades de resumo e reconto de romances, através da leitura integral das obras.

Referências Bibliográficas

- ALBASINI, A. M. C. **A Ler+ nas Escolas do Sistema de Ensino de Moçambique**. (Dissertação de Mestrado). [S.l.], Universidade de Lisboa, 2012.
- BUENDÍA, M. **Os Desafios da Leitura**. In. IESE. *Desafio para Moçambique*. [S.l.]. pp. 257-271, 2010.

DANIEL, Ó.; PEREIRA, M. I. **Aprendizagem da Leitura e da Escrita do Português em Moçambique**. In: Revista UDZIWI. Nº 33, Dezembro de 2019. Universidade Pedagógica de Moçambique. pp. 98-114, 2019.

DINIZ, M. J.; MENDONÇA, M. **O Ensino-Aprendizagem da Oralidade, da Leitura e da Escrita**. [S.l.]. pp. 91 -127. In. Gonçalves, Perpetua & Diniz, Maria João. *Português no Ensino Primário. Estratégias e Exercícios*. Maputo: INDE, 2004.

DINIZ, M. J. *et al*, **Melhoria Qualitativa do Ensino – Aprendizagem do Português como Língua Segunda**. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2005.

DIONÍSIO, M. L. T. **A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português**. Coimbra: Livraria Almadina, 2000.

FUMO, Ó. A. **O Ensino da Literatura e a Formação de Leitores. Práticas Didático-Pedagógicas nas Aulas de Português em Moçambique**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

INDE/MINED. **Português, Programa da 11.ª Classe**. Maputo. INDE/MINED.

LOBO, M. F. & NHÊZE, I. C. (2008). *Qualidade de Ensino no Ensino Primário*. Maputo: Movimento Educação para Todos, 2010.

LIASSE, S. A. **Moçambique Surge Et Ambula. A Interculturalidade no Corpus Literário Obrigatório no Ensino Secundário Geral**. (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa, 2015.

MAOLELE, A. J. D. **Do Texto Literário à Gramática. Como Ensinar Aspectos Gramaticais a Partir do Texto Literário**, (Dissertação de Mestrado em Ensino do Português). Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

NAPIDO, P. M. **A Configuração da Literatura Infantil e Juvenil em Contexto Multilingue. O Caso de Moçambique.** In: Chimica, Francisco & Napido, Pedro Manuel (orgs). “Literaturas africanas de língua portuguesa. Contextos e desdobramentos”. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mares. pp. 15-42, 2017.

RAUEN, A. R. F. **Práticas Pedagógicas que Estimulam a Leitura.** São Paulo 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao-pr.gov.br/portals/pde/arquivos/390-4.pdf>> Acessado em 30-10-2018.

SAIDE, A. J. **Conceções e Práticas dos Professores do Ensino Básico sobre o Ensino da Leitura. Um Estudo na Província do Niassa, Moçambique.** (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, 2012.

SOUSA, M. L. D. **Ler na escola.** In Fátima Sequeira, Rui Vieira de Castro, Maria de Lourdes Sousa (Orgs.). *O ensino-aprendizagem do Português: teorias e práticas.* Braga: Centro de estudos educacionais e desenvolvimento comunitário - Universidade do Minho. 1989.

SANTOS, N. R. **Estratégias de Ensino da Leitura/Compreensão de Textos Didáticos.** (Dissertação de Mestrado). PUC-SP/UP, 2006.

TIMBANE, A. A.; ABDULA, R. **A lexicultura na literatura e no ensino da língua portuguesa.** In. Interfaces. Vol. 7. N°3 (dezembro 2016). pp. 25-39, 2016.

VIANA, F. L.; TEIXEIRA, M. M. **Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal.** Porto: Edições ASA, 2002.

Sequência didática funcionalista para trabalho com o gênero “carta de reclamação” no ensino de língua portuguesa

Functionalist didactic sequence for working with the genre “complaint letter” in portuguese language teaching

Givan José Ferreira dos Santos*
Simone Tereza de Oliveira Ortega**
Alessandra Dutra***

RESUMO

Intencionamos com este artigo alcançar três objetivos: descrever relevantes marcas enunciativas do gênero carta de reclamação; explicitar a ancoragem teórica e metodológica da proposta de Sequência Didática Funcionalista/SDF de Casseb-Galvão e Duarte (2018); analisar os resultados da aplicação de uma SDF do gênero carta de reclamação, baseada na proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018), que mediamos junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná. Nosso olhar analítico buscou verificar nas produções textuais dos alunos quais traços característicos do gênero carta de reclamação eles conseguiram efetivar e quais operadores argumentativos usaram, bem como os efeitos de sentidos

Recebido em 13 de fevereiro de 2025.

Aceito em 30 de maio de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1466>

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná, givansantos@utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4104-9313>

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, simonetereza.ortega@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9285-5465>

*** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, alessandradutra@utfpr.edu.br

produzidos por esses operadores. Os resultados mostraram que os alunos tiveram bom desempenho na efetivação de elementos enunciativos do gênero carta de reclamação e empregaram uma variedade de operadores argumentativos com diferentes sentidos textuais. Em razão dessas verificações, destacamos que a SDF aplicada mostrou-se operacional em termos de dinâmica didática e produtiva para o desenvolvimento da competência discursivo-textual e argumentativa dos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática funcionalista. Gênero carta de reclamação. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

With this article, we intend to achieve three objectives: to describe relevant enunciative marks of the complaint letter genre; explain the theoretical and methodological anchoring of the Functionalist Didactic Sequence/SDF proposal by Casseb-Galvão and Duarte (2018); analyze the results of applying an SDF of the complaint letter type, based on the proposal by Casseb-Galvão and Duarte (2018), which we mediated with a 7th year elementary school class at a public school in the city of Cambé, Paraná. Our analytical approach sought to verify in the students' textual productions which characteristic features of the complaint letter genre they could implement, which argumentative operators they used, and the effects of meaning produced by these operators. The results showed that the students performed well in implementing enunciative elements of the complaint letter genre and used a variety of argumentative operators with different textual meanings. Due to these verifications, we highlight that the applied SDF proved operational in terms of didactic and productive dynamics for developing students' discursive-textual and argumentative competence.

Keywords: Functionalist didactic sequence. Complaint letter genre. Portuguese language teaching.

Introdução

As novas tecnologias digitais (por exemplo, aplicativos, ambientes e plataformas) e os dispositivos digitais (por exemplo, computador, *notebook* e *smartphone*) provocaram grande impacto nos diversos setores da vida humana, particularmente nas culturas e formas de comunicação. Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) argumentam que

[...] o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento de novas tecnologias digitais da informação e comunicação, embora com o seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

Logo, quando relacionamos essas inovações com a área educacional, percebemos a pertinência do desenvolvimento de novos modos de ensinar e aprender. Assim, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas, criando novos processos e métodos didáticos com mediação funcional desses novos artefatos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem para alcançar o interesse e a participação ativa dos alunos e, então, tornar o ensino mais significativo. Isto porque a escola tem como propósito fundamental promover o desenvolvimento das diversas competências e habilidades dos alunos (científicas, sociais, tecnológicas, linguísticas, argumentativas, entre outras), preparando-os para que sejam cidadãos capazes de agir nessa sociedade “digital” no que se refere ao conhecimento social, cultural e técnico (BRASIL, 2018).

A partir da nossa participação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campi* Cornélio Procópio e Londrina, que tem como um de seus objetivos principais formar professor pesquisador e elaborador de inovações teóricas e práticas pedagógicas com o uso de novas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem, encontramos na proposta de Sequência Didática Funcionalista (de agora em diante SDF) de Casseb-Galvão e Duarte (2018) uma oportunidade produtiva para criarmos um material didático plausível para ser aplicado no componente curricular de Língua Portuguesa, no ciclo da Educação Básica. Resumidamente, o trabalho com uma SDF envolve o estudo sistemático e crítico de um determinado gênero discursivo-textual¹, análise funcional e reflexiva de elementos da língua e exploração de recursos digitais.

1 Existem diferentes abordagens e denominações em relação aos estudos sobre os gêneros, por exemplo, gênero textual, gênero do discurso e gênero discursivo-textual. Optamos

A SDF que elaboramos é composta por um conjunto de atividades para compreensão e produção do gênero discursivo-textual carta de reclamação e inclui análise de operadores argumentativos da Língua Portuguesa e uso de suportes digitais. O estudo com o gênero em questão é um dos conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta uma subdivisão dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, considerando os diferentes campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Dentre eles, no campo de atuação na vida pública, é proposto que seja feito um trabalho com o gênero discursivo-textual carta de reclamação, para ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.

Além disso, a nossa escolha de trabalho com a SDF justifica-se, porque a proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018) preconiza um conjunto de atividades escolares que buscam promover uma vivência rica com a língua em sua perspectiva funcional, acontecendo interativamente, a partir de um gênero discursivo-textual e da utilização de tecnologias digitais como recurso didático para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Quanto ao gênero escolhido, acreditamos que o ensino da carta de reclamação pode contribuir para que o aluno desenvolva sua capacidade argumentativa, melhore sua habilidade de leitura e escrita de textos argumentativos, a fim de que possa participar de práticas sociais de maneira crítica e eficiente. Ressaltamos que as atividades foram pensadas para atender a necessidade de sistema remoto/híbrido – atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona por meios digitais –, devido à

pelo termo gênero discursivo-textual em afinidade com o termo adotado pela perspectiva funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018).

situação da pandemia de Covid-19 que impossibilitou o ensino presencial por um período nos anos de 2020 e 2021.

Diante de tais considerações, pretendemos com este artigo alcançar três objetivos: descrever os principais traços enunciativos do gênero carta de reclamação; explicitar pressupostos teóricos e metodológicos da sequência didática funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018); analisar os resultados da aplicação de uma sequência didática funcionalista do gênero carta de reclamação em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná, considerando nas produções textuais dos alunos a efetivação dos quesitos traços enunciativos do gênero carta de reclamação e o uso de operadores argumentativos.

1. Os gêneros discursivos-textuais

É na disciplina de língua materna – no nosso caso, Língua Portuguesa – que o professor tem a oportunidade de trabalhar com as diversas modalidades de textos que circulam em nossa sociedade e o conhecimento das características sociofuncionais e formais de cada texto pode auxiliar os alunos a utilizá-las de maneira eficiente nas situações necessárias dentro e fora da escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Nesse sentido, teóricos da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2012; SANTOS, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015; BEZZERRA, 2017;) postulam que cada texto que usamos em nossa vida diária pertence a um determinado gênero que, por sua vez, apresenta características sociocomunicativas, por exemplo, nome específico, contexto de produção e recepção, tema, função, composição e estilo linguístico. Dentre muitos exemplos de gêneros existentes, podemos citar: conversa espontânea, bilhete, receita culinária, resumo escolar, poema, história em quadrinhos, anúncio publicitário, *e-mail*, currículo de trabalho, gráfico, aula virtual, atestado médico, carta de reclamação, mapa geopolítico, relatório de experimento, artigo científico.

Rojó e Moura (2019) afirmam que uma das mais importantes missões da escola é formar alunos cidadãos em práticas letradas valorizadas e, para isso, é necessário o professor oportunizar a eles o ensino sistemático de diversos gêneros que circulam socialmente, ou seja, desenvolver neles a capacidade de compreensão e produção de gêneros significativos de diferentes esferas sociais de atividade humana, por exemplo, a vida cotidiana, a escola, o comércio, a publicidade, o jornalismo, a literatura, a ciência, o sistema jurídico, a mídia digital. Nessa perspectiva, os autores sublinham que tanto cada gênero quanto cada “prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Nessa mesma linha de pensamento, Schneuwly e Dolz (2010) defendem o ensino de língua materna dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Os autores ressaltam que, pela perspectiva bakhtiniana, todo gênero se define por três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa própria de cada gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas que se referem aos traços da posição enunciativa do enunciador, isto é, tipos de discurso que formam sua estrutura. Os pesquisadores comparam o gênero a um megainstrumento que seria “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 25).

Para Schneuwly e Dolz (2010), no ensino da produção textual, seja oral ou escrita, o gênero possui o papel de intermediar as práticas sociais e os objetivos escolares seriam, desse modo, um ponto de comparação, um suporte da atividade de linguagem nas situações de comunicação e uma referência para o trabalho escolar. Uma vez que, de acordo com os autores, além de servir à comunicação, o gênero é um objeto de ensino-aprendizagem e deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos

escolares no domínio da produção de textos, pois é por meio deles que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

Corroborando essas ideias, Koch e Elias (2012) asseveram que nas práticas orais e escritas o produtor precisa ativar modelos que possui sobre as práticas comunicativas configuradas em gêneros, considerando os elementos que entram em sua composição, como função, conteúdo, modo de organização, estilo e suporte de veiculação. Afinal, um gênero não é apenas a soma de enunciados que o compõem; ele é toda forma de expressão que contém sentido e, principalmente, devemos pensar nele como uma ferramenta de mediação que usamos nas nossas práticas sociais.

Desse modo, o contato com os diversos gêneros na vida escolar do aluno contribui para que ele compreenda melhor a língua em uso e assim desenvolva sua capacidade de comunicação. De fato, os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa tornam-se mais significativos para o aluno quando trabalhados por meio de um gênero discursivo-textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

1.1 O gênero discursivo-textual carta de reclamação

O gênero carta de reclamação surge da necessidade do sujeito de reclamar de alguma situação de compra de produto ou serviço que não foi bem sucedida e, por meio deste gênero de texto, o indivíduo exerce sua cidadania em prol dos seus direitos. Nesse sentido, desenvolver a capacidade de escrever uma carta de reclamação eficaz possibilita ao aluno se envolver de forma mais efetiva em interações sociais.

Assim, analisando o gênero como instrumento representativo de uma atividade na vida social, Polato e Menegassi (2017) relatam que a carta de reclamação originou-se das cartas interpessoais e/ou institucionais surgidas inicialmente na Grécia antiga com o propósito comunicativo e mensageiro no âmbito militar, administrativo e político. Posteriormente, a carta passou a ser usada para envio de mensagens particulares, ligadas a interesses diversos

como religiosos, pedidos e registros familiares, entre outros. No contexto atual, conforme os autores, a carta de reclamação atende às necessidades de um cidadão em expressar, por escrito, sua posição de insatisfação acerca de alguma injustiça, de algo que se apresenta inapropriado, em especial frente às convenções sociais legitimadas ou formalizadas.

Nas práticas sociais atuais, a reclamação pode também ser feita de forma ágil por meio das mídias digitais diretamente para as empresas, além disso, há *sites* que atuam como intermediários em defesa do consumidor, por exemplo, *reclameaqui.com.br* e *consumidor.gov.br*, disponibilizando um espaço para que sejam feitas reclamações e também as devidas retratações. Apesar dos novos meios tecnológicos permitirem um modo diferente de circulação da carta, os traços enunciativos desse gênero são muitos semelhantes.

A carta de reclamação possui caráter argumentativo, nesse sentido, Köche, Boff e Marinello (2018, p. 45) afirmam que “a carta argumentativa é um gênero discursivo-textual no qual o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião.” No caso da reclamação, o sujeito envia uma carta para relatar um problema e normalmente é endereçada a uma autoridade. Segundo as autoras, para argumentar e como consequência persuadir, empregam-se argumentos e recursos disponíveis para explicitar o raciocínio. Sobre a linguagem da carta, elas ressaltam que pode variar entre comum e cuidada (vocabulário mais seletivo, com uma sintaxe mais sofisticada) e usa-se, geralmente, o tempo presente do indicativo.

Schneuwly e Dolz (2010) salientam que a carta de reclamação se enquadra em textos da ordem do argumentar por apresentar sequências tipológicas argumentativas com a função de convencer o interlocutor de algo. Além disso, há uma caracterização mínima necessária ao trabalho com o gênero em questão.

A seu turno, Passarelli (2012) expõe alguns componentes necessários para a composição interna de uma carta. Em relação à estrutura e aos elementos composicionais do gênero, a autora apresenta os seguintes itens: a) local e data (que pode ser no início ou no final da carta); b) vocativo com

termos linguísticos para chamar o interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento; c) propósito comunicativo, expondo o assunto que levou o sujeito a entrar em contato com o interlocutor; d) fecho, isto é, a conclusão (síntese das ideias, uma recomendação ou sugestão ou uma proposta) ou frase de despedida; e) assinatura.

Quanto ao teor da argumentação, Passarelli (2012) apresenta os seguintes apontamentos: abordagem ao tema com fidelidade à proposta, isto é, com marcas de autoria e repertório cultural produtivo; qualidade da tomada de posição; construção de argumentos relevantes e convincentes que sustente o ponto de vista; e emprego adequado da linguagem (nível de formalidade) na situação comunicativa. Além disso, Passarelli (2012) pontua o cuidado com a coesão textual e o uso da norma culta, respeitando as convenções ortográficas, acentuação gráfica, concordâncias verbal/nominal, modos/tempos verbais, entre outras normas da Língua Portuguesa.

Em suas proposições, Koch e Elias (2018) salientam que nos gêneros de cunho argumentativo, como a carta de reclamação, o autor deve mobilizar com proficiência diversos recursos linguístico-discursivos, entre os quais se encontram os chamados operadores argumentativos:

Os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pelo **encadeamento dos enunciados**, estruturando-os em texto e determinando a **orientação argumentativa**, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua (KOCH; ELIAS, 2018, p. 76).

Da mesma forma, Köche, Boff e Marinello (2018) destacam a importância dos operadores argumentativos na leitura e produção de textos argumentativos, pois eles estabelecem relações entre os segmentos do texto, por exemplo, interligando orações de um mesmo período ou períodos; ou contribuindo na construção das sequências textuais e parágrafos. Assim, ao empregarmos adequadamente esses elementos, garantimos uma produção textual coesa e coerente.

Portanto, conhecer o uso dos operadores argumentativos favorece ao aluno arquitetar manobras discursivas para o convencimento de seus interlocutores e, ao mesmo tempo, entender os movimentos discursivos estabelecidos nos textos apresentados para sua leitura. Na perspectiva funcionalista, os operadores argumentativos são elementos a serem explorados em sala de aula. O quadro a seguir exemplifica relevantes operadores argumentativos e suas funções dentro de um texto.

Quadro 1 – Operadores argumentativos e suas funções

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	FUNÇÃO
e, também, ainda que, nem (e não), não só...mas também, tanto...como, além de, além disso	somar argumentos a favor de uma mesma conclusão
até, até mesmo, inclusive, nem, nem mesmo	indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de determinada conclusão
mas, porém, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)	iniciar argumentos orientados para conclusões contrárias
ao menos, pelo menos, no mínimo	indicar um dado argumento, deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes
logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência	iniciar uma conclusão com relação aos argumentos apresentados anteriormente
porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como	iniciar uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior
mais...(do) que, menos...(do)que, tão...quanto	estabelecer relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão
ou	indicar uma relação de disjunção ou alternância com valor inclusivo
ou...ou, quer...quer, seja...seja	introduzir argumentos alternativos que encaminham para conclusões opostas ou diferentes

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Koch e Elias (2018).

Em consonância com proposições de Santos (2013), que advoga a necessidade de o professor explorar adequadamente com os alunos os traços enunciativos do gênero a ser produzido, projetamos no Quadro 2 uma síntese das principais características a serem dominadas pelos estudantes em relação ao gênero carta de reclamação.

Quadro 2 – Traços enunciativos do gênero carta de reclamação

Traços enunciativos do gênero		
1. Nome específico	Carta de reclamação	
2. Contexto de produção, recepção e circulação	a) produtor/autor	• alunos do Ensino Fundamental e Médio.
	b) leitor preferencial	• órgão público; pode ser também empresa.
	c) suporte	• computador ou celular; pode ser também papel.
	d) tempo de produção	• variável; pode ser o tempo de uma aula ou mais.
	e) lugar de produção	• em geral, na classe escolar (pode ser também em outro ambiente, por exemplo, a casa do autor).
	f) evento deflagrador	• exigência escolar.
3. Tema / conteúdo	Assuntos de relevância social.	
4. Função / objetivo de produção	Reclamar de um problema e exigir que sejam tomadas providências para solucioná-lo.	

Traços enunciativos do gênero	
5. Organização básica/ estrutura	• cidade e data; • Identificação do destinatário; • forma de tratamento compatível ao destinatário; • contextualização do problema e argumentação; • despedida; • nome; • assinatura; • meio para contato.
6. Linguagem / estilo	• construção em parágrafos; • escrita formal; clara; coerente; coesa; • predomínio da tipologia textual argumentação; • uso de recursos de argumentação, como tipos de argumento e operadores argumentativos; • 1ª ou 3ª pessoa gramatical.

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Santos (2013).

Em resumo, a carta de reclamação é um gênero de natureza argumentativa que apresenta elementos composicionais próprios do gênero e, ao elaborá-la, o sujeito-autor precisa expressar sua apreciação crítica acerca de acontecimentos reais, de modo formal, ético e educado. Portanto, o trabalho com este gênero dentro de uma sequência de atividades pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um aluno mais consciente e crítico. E como o professor pode viabilizar um trabalho sistemático e produtivo com esse gênero em sala de aula? Na próxima seção, vamos apresentar uma alternativa.

2. A sequência didática em uma perspectiva funcionalista

A sequência didática funcionalista (SDF) consiste em uma série de atividades de compreensão e produção de um determinado gênero discursivo-textual e, quando aplicada no ensino de Língua Portuguesa, ressalta os seus

usos reais nos contextos comunicativos. Além disso, essa linha de pesquisa foca na análise funcional dos elementos da língua, tendo como referência a situação interativa: o propósito do ato da fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Desse modo, para a elaboração de uma SDF, nos pautamos nos estudos funcionalistas de Casseb-Galvão e Duarte (2018).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) defendem que o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros discursivo-textuais é um dos elementos básicos a serem considerados em uma SDF. Outros aspectos fundamentais são: foco na língua como instrumento e processo de interação social; o dinamismo e a fluidez da língua; e a prática de leitura, compreensão e revisão de texto por meio de atividades de análise e reflexão sobre os usos da língua.

Nesse sentido, a SDF é um recurso proveitoso para o trabalho do professor em sala de aula, pois apresenta um conjunto progressivo e organizado de atividades que auxilia o trabalho pedagógico e contribui para a formação do aluno. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 83), autores suíços nos quais as autoras brasileiras se inspiraram para formular a SDF, uma sequência didática “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Além disso, conforme Zabala (1998), as sequências de atividades permitem o estudo e a avaliação das práticas sob uma perspectiva processual que inclui as fases de planejamento, aplicação e avaliação. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais fazem parte da atuação do docente e possibilitam avaliar a pertinência ou não de cada uma das atividades. Conforme o autor, as sequências didáticas “são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam” (ZABALA, 1998, p. 20). Segundo o pesquisador, o professor é quem dispõe as condições para que a construção do conhecimento dos alunos seja mais ampla ou restrita, visto que é ele o responsável em propor atividades que proporcionem experiências para que os educandos, a partir

de seus conhecimentos prévios, possam explorar, comparar, analisar, avaliar, construir novos conhecimentos, enfim.

Em consonância com os apontamentos de Zabala (1998), Casseb-Galvão e Duarte (2018) defendem que a sequência didática é um instrumento de intervenção pedagógica por seu caráter unitário de determinado conteúdo ou tema, tornando-se possível uma mediação reflexiva do professor durante o processo de planejamento, de aplicação e de avaliação. Para as autoras, em qualquer nível de atuação, o professor que opta por um ensino em sequência didática deve diagnosticar o seu contexto de atuação, tomar decisões, apreciar sua atuação e, se necessário, restabelecer sua prática para alcançar os objetivos propostos para cada atividade. Para as autoras, é necessário que todo o processo seja avaliado, levando em consideração tanto o ponto de vista do professor quanto o do aluno.

Destacamos que, na perspectiva funcionalista, o ensino da Língua Portuguesa deve ter como base o ensino gramatical em função do texto, isto é, a gramática é correlacionada com a vivência da linguagem, com foco na construção do sentido do texto, envolvendo a estrutura e a função de todo o discurso. Desse modo, os conteúdos gramaticais “assumem o papel de suporte e subsídios para as práticas de leitura, compreensão, produção e revisão das produções de textos e passam a ser tratados como componentes relativos às atividades de análise e reflexão linguísticas” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 51).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) reconhecem o texto como atividade intersubjetiva e argumentativa, sendo o resultado de uma atividade dialógica que apresenta informações linguísticas e extralinguísticas sistematizado pela gramática e que se realiza na prática comunicativa dos gêneros discursivo-textuais. Ainda conforme as autoras, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas favorecem o ensino de Língua Portuguesa, pois desenvolvem os recursos expressivos da escrita e da oralidade.

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018), as atividades linguísticas são exercitadas quando o professor permite que o aluno se expresse,

apresente a sua opinião sobre determinado tema, nesse sentido, envolvem fala, escuta, leitura e interação mediada por computador. Já, conforme as pesquisadoras, as atividades epilinguísticas ocorrem quando os educandos operam sobre a própria linguagem, efetivando as regras linguísticas, sem o uso das nomenclaturas gramaticais, como ocorre na reescrita de textos, na substituição de expressões, ideias, promovendo mudanças ou não de sentido. E a realização das atividades metalinguísticas acontece ao se analisar as relações e as funções constitutivas das expressões da língua.

Sendo assim, o trabalho com a SDF deve contemplar um conjunto de conteúdos necessários para o desenvolvimento integral do aluno durante sua vida escolar. Posto isto, em suas considerações sobre linguagem e ensino, Casseb-Galvão e Duarte (2018) sugerem uma inter-relação entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, as dimensões conteudísticas (ZABALA, 1998) e as noções de metafunção da linguagem: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY, 1973). Nesse sentido, argumentam as pesquisadoras:

Ao priorizar o caráter interativo da linguagem e o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a sequência didática funcionalista constitui ferramenta teórico-metodológica útil para o desenvolvimento de habilidades compatíveis com conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, fundamentais na prática cotidiana do professor de português que pretenda oferecer uma formação integral a seu aluno (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 22).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) explicam que os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos e princípios e, como atos de linguagem, eles cumprem a metafunção ideacional, que é responsável por categorizar as diversas formas do falante em expressar a sua experiência com o mundo e, para tanto, ele aciona conhecimento prévio, estabelece relações, atribui significado e funcionalidade aos usos da língua.

Em relação às condições de aprendizagem de conceitos e princípios, Zabala (1998) sugere atividades que provoquem o processo de elaboração e

construção pessoal do conceito. Como exemplo, o autor pontua atividades experimentais que auxiliem a apreensão de novos conteúdos relacionados aos conhecimentos prévios dos alunos; “atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais etc” (ZABALA, 1998, p. 43).

Os conteúdos procedimentais, conforme Casseb-Galvão e Duarte (2018), estão relacionados a um conjunto de ações ordenadas com um objetivo de ser atingido por meio de uma reflexão sobre a própria atividade e sua aplicação em diferentes contextos. Desse modo, de acordo com as autoras, é possível relacionar os conteúdos procedimentais à metafunção interpessoal, pois esta função refere-se à ação, no qual envolve a troca interlocutiva e, como se efetiva no fazer, trata-se de todas as formas de intervenção do falante. Para as autoras, no que se refere à estrutura textual, as dimensões ideológica, enunciativa e pragmática do texto podem ser consideradas no nível de organização interpessoal.

Zabala (1998) enfatiza que se deve dedicar mais tempo ao ensino dos conteúdos procedimentais e recomenda que as atividades devem partir de situações significativas e funcionais, no sentido de que o conteúdo seja aprendido junto com a capacidade do aluno em utilizá-lo quando necessário. O aluno deve saber para que serve o conteúdo e que função tem, e assim poder realizar uma nova aprendizagem.

Quanto aos conteúdos atitudinais, estes são capazes de provocar mudanças de procedimentos e modos de participação, pois acionam os componentes cognitivos, afetivos, de conduta e requerem associar valores, atitudes e normas, assim, o “texto é sempre impregnado de valores, de concepções que moldam atitudes e comportamentos e, por isso, materializa a metafunção textual, via conteúdos atitudinais, que são operacionalmente instrumentais” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 23).

Sobre a aquisição desses conhecimentos, Zabala (1998) recomenda adaptar os conteúdos às necessidades e situações reais dos alunos; partir

da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam; propiciar momentos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas; favorecer modelos de atitudes que se desejam desenvolver; e, fomentar a autonomia moral de cada aluno, criando espaços de experimentação. Dessa forma, acrescenta o autor, é necessário articular ações formativas, em que os conteúdos sejam “vividos” pelos alunos, por exemplo, se o valor a ser trabalhado na aula é solidariedade, deve-se propiciar um clima de solidariedade durante a mesma. Nesse sentido, o “ambiente geral, as avaliações que se fazem e as relações que se estabelecem têm que traduzir os valores que se quer ensinar” (ZABALA, 1998, p. 105).

2.1 Macroestrutura da SDF

Inspirados na sequência didática funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018), elaboramos uma SDF para trabalho com o gênero carta de reclamação, conforme mostramos na Figura 1². Ressaltamos que, para a elaboração da proposta desta SDF, utilizamos o *site* Canva como suporte, por tratar-se de uma ferramenta de *design* gráfico com variados instrumentos para a construção de um material pedagógico. O objetivo principal é que o no final de aplicação da SDF o aluno escreva uma carta de reclamação, com exploração de tecnologias digitais, relatando uma situação real que precisa ser melhorada em sua comunidade ou escola.

2 Essa SDF pode ser acessada gratuitamente no endereço eletrônico https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30230/2/cartareclamacaosequenciafuncionalista_produto.pdf.



Figura 1 – Macroestrutura da SDF

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A SDF está estruturada em três etapas - #visualização do gênero; #compreendendo o ambiente e #analizando - e cada uma delas tem como foco o gênero carta de reclamação, pois para o funcionalismo, o estudo via textos que representam a língua em uso oportuniza a compreensão e mobilização dos gêneros como processo e atividades de interação. Desse modo, esta proposta inclui o estudo acerca da linguagem, suas funções e práticas, contemplando conteúdos como: situação comunicativa e interlocutores da carta de reclamação; estrutura organizacional do gênero; tema em discussão, estratégias para argumentar, inclusive o uso dos operadores argumentativos.

As três etapas contêm dezenove atividades *online* e *off-line* e uma avaliação a ser realizada pelo aluno ao final sobre a SDF. As atividades

contemplam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e exercícios linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos e são baseadas nos componentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores preconizados na BNCC:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O modelo aqui idealizado apresenta sugestões de atividades que podem ser executadas pelo aluno, de maneira autônoma, na escola de modo presencial ou em casa de modo síncrono ou assíncrono – *online* ou *off-line*. O ideal é que o material de estudo seja disponibilizado em um único arquivo para o aluno, assim é possível uma melhor organização e autonomia na realização das tarefas na escola ou em casa. Desse modo, esta proposta apresenta um *e-book* em pdf com *hyperlinks* contendo vídeos, exercícios, atividades de compreensão de textos *online* e *off-line* com orientações claras e *feedback* imediatos. Os momentos presenciais ou *online* síncronos devem ser reservados para interação, explicação de conceitos, orientação, discussão em grupo, troca de experiência ou correção dos exercícios. Além disso, o professor, ao mesmo tempo que disponibiliza o conteúdo para o aluno, pode utilizar o arquivo para a apresentação do conteúdo em *slides* no ensino presencial ou remoto síncrono. Este material traz diferentes plataformas de aprendizado para que o ensino ocorra de maneira dinâmica e motivadora.

3. Análise da aplicação da SDF

Apresentamos, nesta seção, análise referentes à aplicação da SDF carta de reclamação junto a uma turma de alunos do 7º ano de uma escola pública da cidade de Cambé-PR, no segundo semestre de 2021, durante as aulas de Língua Portuguesa, em treze aulas consecutivas, com duração de cinquenta minutos cada uma. A aplicação foi conduzida por uma das autoras deste artigo. No período em que foi aplicado o material, o governo do Paraná decretou que os estudantes retornassem às escolas em modo de revezamento para evitar aglomerações, em razão de ações sanitárias contra a Covid- 19. Respeitando a medida de segurança, a direção organizou uma lista semanal para o controle do número de alunos, que deveria ser no máximo dezoito alunos em cada sala de aula.

Desse modo, o ensino teve um cenário diferente, em que o professor ministrava as aulas em sala, ao mesmo tempo em que eram transmitidas de forma síncrona para os alunos que estavam em casa. No nosso caso, dos trinta e seis alunos da turma, somente dezoito estavam em sala de aula no modo presencial, com faltas esporádicas, enquanto os demais alunos participavam das aulas síncronas via *Google Meet*. Para atender a este tipo de ensino, foi disponibilizado um *netbook* e um projetor para que a professora pudesse transmitir as aulas e um *notebook* para cada aluno presente na aula poder acessar as tecnologias digitais usadas nas atividades.

Ressaltamos que todas as atividades da SDF foram realizadas com bom nível de êxito pelos alunos³. Para fins de alcance dos objetivos deste artigo, vamos apresentar as análises referentes à efetivação dos traços característicos do gênero carta de reclamação e à presença de operadores argumentativos nas produções textuais dos alunos publicadas no aplicativo Padlet.

3 Os relatos e as análises completos da aplicação estão disponíveis gratuitamente no endereço eletrônico: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30230/1/cartareclamacaoosequenciafuncionalista.pdf>.

Foram reservadas duas aulas geminadas para a realização da produção da carta de reclamação. No primeiro momento, os trinta e seis alunos realizaram a escrita no caderno, atividade 18. Em seguida, todos fizeram a reescrita das cartas na plataforma Padlet, atividade 19. Para não expor o nome dos alunos nas análises, nomeamos as produções com “A” de aluno, seguido do número da carta.

3.1 Análise das produções dos alunos quanto aos traços enunciativos do gênero carta de reclamação

Para análise das principais marcas enunciativas do gênero carta de reclamação, tomamos como referência as cinco dimensões que apresentamos no Quadro 2 da seção 2.1, deste artigo: contexto de produção e recepção, tema, função, organização e linguagem.

Em termos de contexto de produção e recepção, os alunos assumiram a posição de sujeitos sociais estudantes autores de suas produções, inclusive colocando seus nomes, e direcionaram suas cartas a representantes de dois órgãos públicos. Dos trinta e seis alunos, dezoito relataram problemas sobre o bairro e o interlocutor foi a Prefeitura Municipal de Cambé (exemplificado com a carta no Quadro 3), por outro lado, dezesseis educandos observaram situações no ambiente escolar, assim escreveram para a Secretaria de Educação, e dois alunos não identificaram seus interlocutores.

Quadro 3 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 21 de outubro de 2021.

A prefeitura municipal de Cambé

Assunto: sobre a segurança das ruas do meu bairro

Eu, AI, vim falar sobre as ruas do meu bairro.

Ontem andei pelo meu bairro e percebi que estava faltando muitos quebra molas e também faixas de pedestres.

Por conta disso, gostaria que vocês colocassem alguns quebra-molas, pela alta velocidade dos veículos. E também se vocês colocassem os quebra-molas iriam diminuir os acidentes.

Eu andei percebendo também que a grande maioria das ruas do meu bairro não tem faixas de pedestre. Se vocês também colocassem algumas faixas para os pedestres passarem não ocorreria alguns problemas como: os pedestres tentarem passar e acabar sendo atropelados ou várias outras coisas.

Atenciosamente,

: AI

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

No que diz respeito ao tema/conteúdo das produções analisadas, constatamos que a opção de vinte alunos foi relatar os problemas encontrados no bairro onde residiam e para dezesseis estudantes a escolha foi escrever sobre as situações observadas na escola. Da mesma forma, do ponto de vista da função textual a ser alcançada, os escolares reclamaram de problemas observados no bairro ou na escola, a fim de que fossem tomadas providências para solucioná-los, como exemplificado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 4 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 26/10/21.

Para a Secretaria da Educação do Paraná.

Falta de cobertura na saída da escola.

Olá, sou A3 da escola Atílio Codato. Venho reclamar sobre a falta de cobertura na saída da escola, sem a cobertura na saída da escola não tem onde ficar em caso de chuva e todos ficam aglomerados. Recomendo que coloque coberturas na saída da escola.

Obrigado pela sua atenção.

A3.

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Segundo Polato e Menegassi (2017), a carta de reclamação é um gênero representativo de uma atividade na vida social, atendendo às necessidades de um cidadão em expressar, por escrito, sua posição de insatisfação acerca de algum caso no qual se sente injustiçado ou que considere inadequado. Nesse sentido, as atividades presentes na SDF com a exploração das tecnologias digitais propiciaram momentos de reflexão/preparação para que o aluno tivesse o que dizer e para quem dizer, assim fosse capaz de produzir uma carta de reclamação expressando sobre uma situação real que precisava ser melhorada, participando da vida social e exercendo a sua cidadania.

No tocante aos itens que compõem a estrutura organizacional do gênero, verificamos que, dos trinta e seis alunos, vinte e sete colocaram local e data, quatro pontuaram somente a data e cinco não especificaram o local e a data. Trinta e quatro estudantes direcionaram a reclamação a um interlocutor e usaram formas de tratamento adequadas aos destinatários. Nessas trinta e quatro produções, os alunos contextualizaram o problema, de forma resumida no campo “assunto” e com detalhes no corpo do texto, como exemplificado

nos Quadros 3 e 4. Dois estudantes não sinalizaram o destinatário e não colocaram o assunto resumido no início do texto, como demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Carta de reclamação produzida por aluno

Como morador do meu bairro, eu A12 venho relatar um problema que é a falta de instituições de profissionalização, o bairro tem faltado locais para ensinar e dar chances ao jovem de arrumar um emprego, uma forma de solucionar esse problema seria entrar em contato com a associação dos moradores para resolver esse dilema.

Desde já agradeço pelo seu tempo

A12

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Os trinta e seis alunos se identificaram já no início ou no final do texto. Quanto à despedida, vinte alunos utilizaram o termo “Atenciosamente”, doze se despediram agradecendo pela atenção, como exemplificado nos Quadros 4, 5 e 6. Um estudante inovou com a expressão “Aguardo atenciosamente resposta e solução”, um aluno despediu-se com “Desde já, muito obrigada” e houve um que errou na ortografia e no tratamento (“Des de já agradeço, com carinho”). Nenhuma das produções apresentou um meio para contato.

Quadro 6 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 26 de outubro de 2021

Direcionada a Prefeitura Municipal de Cambé

Assunto: ruas esburacadas e falta de iluminação

Eu, A5, moradora do Jardim Eldorado venho por essa carta dizer que gostaria que tivessem melhorias nas ruas, pois são muito esburacadas e os buracos acabam danificando os pneus, e não só isso. Há falta de iluminação nas ruas, isso dificulta muito a visão não só de quem está dirigindo, mas também como as que estão andando.

Agradeço pela atenção

A5

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Em relação à linguagem, as trinta e seis produções foram construídas em parágrafos, escritas de maneira clara, coerente e na 1ª pessoa gramatical, como podemos verificar nos Quadros 3, 4, 5 e 6. Além disso, as cartas apresentaram estilo formal, típico do gênero, com poucos traços de informalidade, por exemplo, uso das expressões “olá” e “com carinho”. No geral, os alunos fizeram uso de recursos coesivos nos textos, por exemplo, conjunções e locuções adverbiais, pronomes relativos, advérbios, entre outros. Destacamos que na perspectiva funcionalista, segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018), o ensino gramatical ocorre em função do texto, isto é, a gramática é correlacionada com a vivência da linguagem, com foco na construção do sentido do texto, envolvendo a estrutura e a função de todo o discurso. Desta forma, entendemos a importância de trabalhar os aspectos gramaticais do texto e para este estudo, priorizamos analisar os operadores argumentativos, o que faremos na próxima seção.

Em suma, verificamos que, no geral, as produções realizadas pelos alunos apresentam informações que atendem aos traços enunciativos do

gênero carta de reclamação em relação ao contexto de produção e recepção, tema, função, organização e linguagem.

1.2 Análise do uso dos operadores argumentativos nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos

Com base nos estudos de Koch e Elias (2018), conforme explicitamos no Quadro 1 da seção 2.1 deste artigo, analisaremos o uso de operadores argumentativos nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos.

O Quadro 7 a seguir mostra as ocorrências dos operadores argumentativos nas produções dos alunos, como também a orientação do discurso em relação à ideia de soma, justificativa, conclusão, entre outros efeitos de sentidos produzidos.

Quadro 7 – Ocorrência dos operadores argumentativos nas 36 cartas de reclamação

Operadores argumentativos	Número de ocorrência dos operadores	Inicia o enunciado orientado para:
e	31	soma
e	1	justificativa
também	17	soma
(e) também	5	justificativa
(e) até mesmo	3	o argumento mais forte
pois	14	justificativa
porque	7	justificativa
além de	4	soma
por isso	4	conclusão
por isso	1	justificativa

Operadores argumentativos	Número de ocorrência dos operadores	Inicia o enunciado orientado para:
ou	4	alternativa
assim	3	conclusão
para que	2	finalidade
para	1	finalidade
como	2	justificativa
não só...mas também	1	soma
porém	1	ideias opostas
por causa de	1	causa
por conta	1	justificativa
que	1	justificativa
nem	1	adição orientada para negação
então	1	conclusão
se	1	condição

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

De início, identificamos o uso desses elementos argumentativos nas 36 produções, sendo que os três recursos mais utilizados foram: “e” (32 ocorrências), “também” (17 ocorrências) e “pois” (14 ocorrências). Nesse sentido, podemos inferir que esses operadores foram utilizados pelo aluno para adicionar argumentos (“e”, “também”) e explicar as razões (“pois”) de sua reclamação para o seu interlocutor.

Quanto ao processo argumentativo na orientação do discurso para somar ideias, constatamos que os alunos fizeram as escolhas por “e” (31 ocorrências), “também” (17 ocorrências), “além de” (04 ocorrências), “até mesmo” (03 ocorrências), “não só... mas também” (01 ocorrência).

Observamos também que cinco estudantes associaram dois operadores argumentativos ao mesmo tempo, como “e também”, “e além de”,

“e até mesmo”, este último sendo usado por A14 para marcar o argumento mais forte, demonstrado no exemplo abaixo:

[...] também acredito que as ruas deveriam ser limpas, dá uma melhor aparência para a cidade, dá também uma melhor impressão para visitantes e até mesmo para os moradores [...] (A14).

Nesse caso, o argumento mais forte seria o fato da aparência da cidade ser mais importante para os moradores do que para os visitantes. Além disso, observamos que o operador “também” foi utilizado pelo A14 duas vezes no enunciado para somar argumentos a favor de uma conclusão, ou seja, as ruas limpas trariam benefícios para os moradores, os visitantes e a aparência da cidade.

Outro operador utilizado para iniciar argumentos a favor de uma mesma conclusão é o “não só... mas também” (01 ocorrência). Constatamos que A5 acrescenta o fato da pouca iluminação dificultar a visão também dos pedestres, como exemplificado abaixo:

Há falta de iluminação nas ruas, isso dificulta muito a visão não só de quem está dirigindo, mas também como as que estão andando (A5).

Verificamos o uso pouco comum do operador “e” (01 ocorrência) por A21 não para indicar soma de ideias, mas para iniciar um argumento explicativo:

[...] quando chove molha a quadra inteira, também está faltando a rede do gol, e ela é ruim para jogar e a bola pode ir para fora da quadra (A21).

Em relação aos operadores argumentativos que iniciam uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior, os termos que apareceram nas produções foram: “pois” (14 ocorrências), “porque” (07 ocorrências), “por isso” (01 ocorrência), “por conta” (01 ocorrência), “que” (01 ocorrência). O A13 usa os operadores “pois” e “porque” para justificar a necessidade de manutenções na quadra de esporte da escola, como exemplificado a seguir:

A segunda quadra precisa de uma reforma urgentemente pois a situação está precária, precisa fazer a remoção de algumas árvores podres porque a qualquer momento elas podem cair em cima de algum aluno ou professores (A13).

Em uma produção notamos o uso não frequente do operador “também” (01 ocorrência) para iniciar uma justificativa para o que foi enunciado anteriormente. Reparamos que, nesse caso, o A1 apresenta razões para que coloquem quebra-molas nas ruas:

Por conta disso, gostaria que vocês colocassem alguns quebra-molas, pela alta velocidade dos veículos. E também se vocês colocassem os quebra-molas iriam diminuir os acidentes (A1).

Os estudantes empregaram os termos “por isso” (04 ocorrências), “assim” (03 ocorrências), “então” (01 ocorrência) para iniciar argumentos conclusivos. O A8 usou “por isso” para iniciar uma conclusão com relação aos argumentos apresentados anteriormente, defendendo a necessidade de instalar mais postes de luz para o bairro ser mais seguro:

[...] há falta de postes de luz que acaba influenciando na segurança, favorecendo a assaltos durante a noite, por isso peço que instalem mais postes de luz (A8).

Da mesma forma, o A17 reclama sobre o fato de a escola precisar de uma manutenção e utiliza o termo “assim” para iniciar uma conclusão positiva sobre o que foi dito anteriormente:

[...] venho reclamar sobre alguns problemas que poderiam ser resolvidos, por exemplo, o mato ao redor da quadra, que podem ser cortados, manutenção na quadra de baixo, assim teremos uma quadra melhor, menos perigosa e mais apresentável [...] (A17).

O operador “ou” (04 ocorrências) foi usado para introduzir ideias alternativas entre dois enunciados. A seguir, mostramos um exemplo do uso desse operador por A10, em que o termo “ou” iniciou uma possibilidade a

mais para o morador que estiver passando mal poder ir a um hospital em outra cidade ou procurar atendimento em outro local.

[...] se uma pessoa estiver passando mal ela vai ter que ir até Londrina ou algum hospital mais próximo e devido ao Covid-19 os hospitais andam lotados (A10).

Quanto aos operadores indicativos de finalidade (“para que”, 2 ocorrências, e “para”, 01 ocorrência), notamos que o A34 utiliza o operador “para que”, expressando uma finalidade em relação à ideia expressa no enunciado anterior.

[...] eu gostaria que arrumassem os buracos para que as pessoas não sofram um acidente (A34).

O A10 utilizou o operador “porém” para introduzir um argumento com a ideia de ressalva ou observação ao que foi exposto anteriormente. Nesse caso, apesar de ter no bairro uma variedade de estabelecimentos, ainda há possibilidade de melhorá-lo.

O meu bairro é muito bom, tem panificadoras, restaurantes e uma escola. Porém tem algumas coisas que poderiam melhorar, por exemplo [...] (A10).

De acordo com Koch e Elias (2018), os operadores argumentativos são elementos que contribuem para a coesão e coerência textuais, pois articulam os enunciados, estruturando o texto de forma a determinar a orientação argumentativa e, portanto, trabalhando para a consecução de uma sólida persuasão. Nesse sentido, as análises de alguns dos operadores argumentativos usados pelos alunos em suas produções revelam a produtividade e variedade de operadores mobilizados nas cartas de reclamação. Esse achado demonstra que houve um bom desempenho dos estudantes nesse componente do estilo linguístico típico do gênero produzido.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, a fim de atingir nossos objetivos de pesquisa, descrevemos as principais marcas características das cinco dimensões ensináveis (contexto de produção e recepção, tema, função, organização e estilo linguístico) do gênero carta de reclamação, explicitamos a ancoragem teórico-metodológica da sequência didática funcionalista/SDF de Casseb-Galvão e Duarte (2018), na qual nos baseamos para elaborar uma SDF do gênero carta de reclamação, e, por fim, expomos reflexões analíticas sobre a aplicação dessa SDF nas produções textuais de trinta e seis alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná, tendo como requisitos de análise dois indicadores: se os estudantes efetivaram os traços típicos do gênero carta de reclamação e quais usos fizeram de operadores argumentativos.

Os achados da pesquisa nos permitiram concluir que a maioria dos estudantes conseguiu bom desempenho no tocante à concretização das marcas enunciativas do gênero carta de reclamação e usou uma diversidade de operadores argumentativos com variados efeitos de sentido. Portanto, a nossa proposta de SDF mostrou-se operacional em termos de organização didática e produtiva para o desenvolvimento da competência discursivo-textual e argumentativa dos alunos, com atividades que englobaram importantes elementos enunciativos do gênero carta de reclamação e estudo contextualizado da língua e de temas como direito e cidadania.

Acreditamos que as atividades presentes na SDF contribuíram para desenvolver no aluno a habilidade de expressar-se criticamente, apresentando seus posicionamentos, direcionados ao interlocutor adequado e em nível de linguagem apropriado em relação à situação sociocomunicativa, e utilizando recursos argumentativos para convencer o seu interlocutor a atender a sua reivindicação.

Salientamos que a nossa proposta de SDF incluiu mediações de suportes digitais, pois sua aplicação aconteceu no segundo semestre de

2021, em um cenário singular. A mudança no contexto social causada pela pandemia de Covid-19 em 2020 exigiu dos professores uma conduta diferenciada para atender as necessidades educacionais. Foram momentos desafiadores em que tínhamos que ministrar aula presencial com uma parte dos alunos, demandando sua atenção, ao mesmo tempo em que atendíamos e estimulávamos a outra parte dos educandos que estava em casa a manter-se *online* e atenta para o aprendizado. Além disso, tínhamos de possuir a destreza de lidar com aparatos tecnológicos digitais para que a aula fosse proveitosa.

Por fim, esperamos que a nossa pesquisa inspire outros estudos sobre a sequência didática funcionalista, em razão das contribuições que esse suporte didático pode propiciar ao trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica, ressignificando o ensino e a aprendizagem.

Referências

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

CASSEB-GALVÃO, V.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, V.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Carta de Reclamação. In: DESIDERATO, J.; NAVARRO, P. Gêneros textuais em contexto de **vestibular**. Maringá: Eduem, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, G. J. F. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000187296>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e GLaís S. Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Carta de Manuel Said Ali a Mattoso Camara Jr.

Em 1938, Antenor Nascentes tomou a iniciativa de editar um volume em homenagem a Manuel Said Ali Ida, intitulado *Miscelânea de estudos em honra de Manuel Said Ali*, que contou com a colaboração de vários filólogos eminentes, entre eles, além do próprio Nascentes, Ernesto de Faria, Candido Jucá (Filho), Aires da Mata Machado, José Oiticica, Serafim da Silva Neto e Sousa da Silveira. Entre nomes de tamanha envergadura intelectual, Nascentes incluiu o do então jovem Joaquim Mattoso Camara Jr., por quem tinha imensa admiração e que se vinha destacando no meio acadêmico mediante publicações de artigos em periódicos jornalísticos, além de haver trazido a lume recentemente sua obra inaugural denominada *Elementos de língua pátria* (1936-1938). Mattoso contribui com o estudo *Um caso de regência*¹, em que discorre sobre a questão espinhosa da sintaxe do verbo *morar* em plano diacrônico e sincrônico.

Encantado com a clareza e exaustão das ideias alinhavadas por Mattoso, Said Ali enviou-lhe uma carta elogiosa em que comenta seu teor e adiciona alguns argumentos que corroboram as teses que o filólogo fluminense defende quanto ao padrão sintático do português brasileiro em confronto com o europeu no tocante ao referido verbo. Trata-se, pois, de um documento histórico de precioso valor historiográfico, que poderá esclarecer fatos ainda enevoados

1 Camara Jr., J. Um caso de regência. In: **Miscelânea de estudos em honra de Manuel Said Ali**. Rio de Janeiro, 1938. p. 49-59.

quanto ao panorama dos estudos linguísticos brasileiros na primeira metade do século passado. Optamos por uma transcrição diplomática do documento, de tal sorte que se preservem suas características gráficas e linguísticas, a que se segue uma fotografia do original.

Petropolis, 26 de maio de 1939.

Ao Professor J. Mattoso Camara Junior

Prezado Collega e Amigo,

Muito bom o seu trabalho “Um caso de regencia”. O Sr. Estuda o caso por todos os seus aspectos. Aos exemplos invocados por Mario Barreto para mostrar a legitimidade de morar em, acrescenta o Sr. um de Gil Vicente, Eu creio que [mora] nesta rua, que basta para matar qualquer duvida. Haverá do Minho ao Algarve, do Amazonas ao Prata, quem diga mora a esta rua?

Seria o espectro da linguagem tabellioa (predio, terreno sito á rua tal) que anda a perturbar a mentalidade dos que sobrepõem ao uso morar a tal rua?

Sito a sabemos que no falar corrente cede o lugar a situado em. Morar na rua Bambina entende-se, sem esforço mental, que é morar em uma casa da rua Bambina. Segundo certa explicação ultra-grammatical, e mais que ingenua, a particula em só condiz com as pessoas que comem, bebem, mudam a roupa, dormem etc. etc. no meio da dita rua.

Há razão para não se empregar em quando a residencia é na vizinhança de convento, igreja, sé, e não dentro da casa.

Quando o lusitano quer expressar ignorancia ou desinteresse quanto ao ponto exacto em espaço determinado, diz: está para o jardim, deita-te para ahi. A particula tambem serve para indicar a incerteza do momento. No Brasil

costumamos antepôr-lhes a palavra lá: (lá) para o fim do mez, (lá) para as duas horas, para agosto etc.

Estas linhas bastarão para mostrar que li o seu trabalho com muito prazer. Suggiro que estenda as suas pesquisas a outros casos, como: vinha ao vosso hortelão Por [= em busca de] cheiros para a panella, G. Vic (ed. 1852) p. 64, linguagem desconhecida entre nós.

Com toda a estima e consideração

collega agradecido

Said Ali

Said Ali

Petropolis, 26 de maio de 1939

to Professor J. Mattos Camara Junior

Querido Collega e Amigo,

Alf. de Lora o seu "Labalho" "Um ciclo de Regencia". O Sr. author
e mais por todos os seus aspectos. Os exemplos invidados por Maria Pereira
para mostrar a legitimidade de mora em, accusando o Sr. avô de Gil
Pereira, Eu creio que [mora] nesta rua, que basta para mostrar qual o seu sentido.
Cena's de finais de Algorta, do theatro de S. Paulo, quem deixa mora a
esta rua?

Lesi e respectu de *linguagium tabellum* (medi, trans sita a' una tab)
 qui ante a pertubar a multitudine de qui subdormunt
 una²

"Lito a sabermos" que no falar corrente dele o lugar a substituição em. Haver
 na sua Bambina, portanto, com reforço mental, que a mudar em uma casa
 da sua Bambina, explicação ultra-gramatical, a correr que não
 pode, a poder em o correr com os pequenos que comem, bebem, machucam a
 sua saúde.
 He assim.

Quanto ao primeiro ponto, a respeito da possibilidade de se fazer um levantamento da situação econômica da comunidade, a resposta é que não se pode fazer um levantamento da situação econômica da comunidade sem antes fazer um levantamento da situação social, política e cultural da comunidade. Quando se faz um levantamento da situação econômica da comunidade, está-se fazendo um levantamento da situação social, política e cultural da comunidade.

Quando o locutor quer expressar ignorância ou hesitação
quanto ao ponto exacto em que se determinam, diz "está para o fim da
dita-te para ahí". A particella também se usa para indicar o momento
do momento. Os Brazil costumam fazer muitas "lá a palavra lá".
(lá) para o fim da voz, (lá) para os duas baras, para agitar etc.
Estes hehehe hehehe "

Estas lihas destinam-se para mostrar que t'á ser o trabalho com muito
preço. Suggero que estejas os meus pensamentos a certos casos, como:
Viagem ao mar do Norte. Por [então] cheios para a panela, 9.6.1.1888
p. 64. Lição de desenhos sobre nós.

Com toda a certeza e consideração

collega agradecerle

Sample

**PAULA, Aldir Santos de; VITÓRIO, Elyne
Giselle de Santana Lima Aguiar (Orgs.) 30
anos do Programa de Estudos Linguísticos
(PRELIN - PPGLL/UFAL), Volume I, Estudos
em variação e mudança linguística.
Campinas: Pontes, 2023.**

O livro *30 anos do Programa de Estudos Linguísticos (PRELIN – PPGLL – UFAL) – Volume I, Estudos em variação e mudança linguística*, organizado por Aldir Santos de Paula e Elyne Giselle de Santana Lima Aguiar Vitório, reúne uma série de estudos realizados por pesquisadores do PRELIN (Grupo de Estudos Linguísticos) juntamente com pesquisadores colaboradores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Lançada pela editora Pontes em 2023 para marcar a comemoração dos 30 anos do PRELIN, a obra é o volume I da série e exibe estudos que focalizam a variação e mudança linguística. Composto por 14 artigos, o livro proporciona uma rica leitura sobre a descrição de diferentes fenômenos linguísticos variáveis do português brasileiro em diferentes níveis gramaticais, bem como, apresenta abordagem teórica visando contribuir para o ensino de língua e o estabelecimento de políticas linguísticas.

Intitulado *O fenômeno sociolinguístico e suas múltiplas abordagens*, o capítulo 1, de autoria de Aldir Santos de Paula e Melbiany Barros Saraiva, apresenta, de forma panorâmica, três abordagens para os estudos sociolinguísticos. Partindo da relação intrínseca entre língua e sociedade, os

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1467>

autores fazem, inicialmente, uma breve discussão sobre o aspecto social da língua e a sua presença no desenvolvimento da linguística e na constituição da sociolinguística enquanto campo de estudos. Ao destacar o ponto axial da teoria, isto é, a língua dotada de uma “heterogeneidade sistemática”, buscam situar a sociolinguística como ciência, focalizando nas vertentes variacionista, interacional e educacional, explorando questões, pontos relevantes, objetivos e metodologias referentes a cada abordagem.

No capítulo 2, *A influência das variáveis linguísticas contexto precedente e contexto procedente na variação do fonema fricativo alveolodental /s/ na fala dos orocoenses*, Carlos Álack de Lima e Renata Livia de Araújo Santos trazem uma discussão voltada para a variação de ordem fonético-fonológica. Tomando por base os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista e selecionando o município de Orocó-PE como comunidade de fala, os autores focalizam o fenômeno de aspiração do fonema fricativo alveolar dental desvozeado [s], com o intuito de mostrar como se dá a variação do mesmo, a partir da análise da atuação de dois fatores linguísticos, a saber: contexto precedente e contexto procedente. No primeiro momento, exploram aspectos fonético-fonológicos e de aspiração, contemplando características do aparelho fonador e as características do fenômeno em estudo. Em seguida, discorrem sobre os procedimentos metodológicos e análise dos dados. Por fim, apresentam os resultados apontando que dentre os fatores considerados para análise, a variável contexto procedente mostra-se como de maior significância e poder de influência para o fenômeno estudado.

O capítulo 3, de autoria de Thamires Marques Pereira e Aldir Santos de Paula, aborda *O processo de palatalização no português brasileiro*. Com foco na palatalização das oclusivas alveolares /t/ e /d/ na cidade de Maceió – AL, os autores buscam descrever quais os traços envolvidos na realização das formas palatalizadas. Para tanto, abordam diferentes perspectivas teóricas sobre a palatalização, tanto do ponto de vista sincrônico quanto diacrônico. Para ampliar a discussão e compreender os processos fonológicos

envolvidos no fenômeno em estudo, os pesquisadores lançam mão da Teoria Autossegmental, de Goldsmith (1976) e a Geometria dos traços, de Clements e Hume (1995), chegando à conclusão de que o traço [coronal] desempenha papel fundamental para realização da palatalização, levando consigo os traços [anterior] e [distribuído].

No capítulo seguinte, *“Muitcho doidjo”: a palatalização progressiva em Alagoas por que*, Almir Almeida de Oliveira e Alan Jardel de Oliveira realizam um estudo investigativo sobre a palatalização progressiva das oclusivas alveolares precedidas pela semivogal /j/. Por ser um fenômeno linguístico com significativa produtividade na região Nordeste, os autores focalizam em seu trabalho a comunidade de fala do estado de Alagoas com intuito de mostrar como se dá a distribuição diatópica do fenômeno nos falares alagoanos, bem como, quais aspectos linguísticos e sociais influenciam no processo de realização. Avançando com a análise dos dados e amparados teórico e metodologicamente na sociolinguística laboviana, a investigação aponta que a ocorrência do fenômeno varia regionalmente, aumentando de oeste para leste e ampliando-se na região nordeste do estado. No que concerne aos aspectos linguísticos, há uma maior probabilidade de realização do fenômeno acontecer quando no interior da palavra.

Palatalização das oclusivas alveolares em contexto anterior de fricativa e semivogal na cidade de Arapiraca – Alagoas é o quinto capítulo da obra. Nele, a autora Aline Bezerra Falcão faz um estudo comparativo do processo de palatalização das oclusivas alveolares em contexto anterior semivogal com a palatalização em contexto de fricativa. Utilizando dados do PORTAL (Projeto Português Alagoano) e lançando mão da sociolinguística variacionista, a autora, por meio da análise comparativa, constata que se configuram como processos diferentes, uma vez que há fatores linguísticos e sociais distintos para cada uma das formas de palatalização em estudo. A palatalização das oclusivas alveolares em contexto anterior é favorecida pelo público masculino, falantes mais velhos, menos escolarizados. A palatalização contexto de semivogal, por sua vez, é favorecida pelas mulheres, o público

mais jovem e desfavorecida pela vogal baixa /a/. Em termos de valoração social, a pesquisa mostra que em contexto anterior, há uma avaliação mais negativa.

O capítulo que segue é de autoria de Elyne Vitório e intitula-se *O tratamento você, ocê e cê sujeito entre estudantes universitários alagoanos*. Com foco na variação pronominal *você, ocê e cê* na posição de sujeito, a autora, no primeiro momento, apresenta os estudos sociolinguísticos na variedade alagoana e como o fenômeno se comporta no estado. Focalizando o problema empírico da restrição, que busca identificar quais fatores linguísticos e extralinguísticos influenciam a realização de um fenômeno, ela recorre à sociolinguística variacionista e considera também a proposta de Brown e Gilman (1960) sobre sistema bidimensional de poder e solidariedade nas relações sociais. Avançando com a análise dos dados, os resultados obtidos pela pesquisadora mostram que, entre universitários alagoanos, a variante *você* é a preferida (84%), sendo usada em qualquer contexto. O *cê*, por sua vez, é usado em contextos vistos socialmente como solidários, igualitários e familiares.

De autoria de Waldenia Maria da Silva, o capítulo sete apresenta uma revisão de literatura sobre *Pronomes de referência a segunda pessoa do singular na função de complemento e adjunto na escrita brasileira do século XIX e XX: uma revisão sistemática*. Nele, Waldenia busca mapear a variação pronominal referente à segunda pessoa do singular nas funções de não-sujeito no português brasileiro em sincronias passadas. A autora realiza, então, uma revisão sistemática, empregando uma metodologia de busca detalhada no google acadêmico a partir do estabelecimento de critérios específicos e etapas criteriosas, que focalizam o fenômeno nos gêneros cartas pessoais e peças teatrais. Concluída a análise do *corpus*, a pesquisadora discorre sobre os resultados obtidos destacando que o uso do *tu* mostrou-se mais frequente, principalmente em contextos morfossintáticos como acusativo. O *você*, por sua vez, teve sua inserção no quadro pronominal de forma progressiva, em contextos de dativos e oblíquos. O subsistema tratamental da forma na posição

de sujeito, o período, geração e subgênero da carta são fatores que também se mostraram influentes na realização do fenômeno em análise.

No capítulo oito, Layane Firmino Silva estuda *A variação pronominal de primeira pessoa do plural na zona rural de Pariconha – AL*. Objetivando analisar a evolução da língua no contexto das relações sociais, a autora, amparada pelos pressupostos teóricos-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança Linguística, busca descrever as realizações dos pronomes *nós* e *a gente* na posição de sujeito e quais fatores linguísticos e sociais condicionam o uso dessas formas na comunidade em estudo. Para compreensão do fenômeno, ela faz um mapeamento das pesquisas já realizadas, percorrendo sobre como o seu objeto de estudo se comporta nas diferentes regiões do Brasil. Utilizando como *corpus* uma amostra de Silva (2020), a análise realizada pela pesquisadora revela que, na zona rural de Pariconha, a variante *a gente* é mais utilizada pelos falantes, com 68% de realizações. Dentre os fatores que condicionam a realização, os dados apontam a faixa etária mais jovem, os diferentes níveis de escolarização, contexto antecedido por *a gente*, formas menos salientes, tempos verbais perfeito, imperfeito e presente, morfema de terceira pessoa do singular e quando o referente está indeterminado.

Andressa Kaline Luna Oliveira Marques e Aldir Santos de Paula realizam, no capítulo nove, uma *Análise sociolinguística da concordância nominal produzida em diferentes regiões alagoanas*. Visando ampliar os estudos sobre o tema, os autores discorrem sobre quais fatores linguísticos e extralinguísticos se correlacionam com a indicação explícita de plural no Sintagma Nominal (SN). Amparados na sociolinguística laboviana, eles analisam uma amostra de fala constituída por informantes representantes de três cidades alagoanas (Maceió, Arapiraca e Delmiro Gouveia), que representam respectivamente as regiões do litoral, agreste e sertão. Com o avançar da análise dos dados, a pesquisa revela correlação da indicação do plural no SN em Alagoas, sendo favorecida em contextos de marcas precedentes, mais salientes, classe gramatical dos determinantes, pessoas

mais escolarizadas. Em relação a localização, as três cidades apresentam comportamentos distintos, sendo a capital alagoana a mais favorecedora.

O capítulo 10, escrito por José Anilton Alves da Silva, focaliza a *Concordância verbal com pronome nós na zona rural de Pariconha – Al.* Nele, o autor, busca verificar se há variação *nós+IPP* e *nós+3PS* e quais fatores condicionadores. Inicialmente, ele realiza um mapeamento das pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil para compreender a realização do fenômeno. Baseando-se teórico e metodologicamente na sociolinguística variacionista, ferramenta teórica básica para compreensão da variação e mudança linguística em uma comunidade de fala, o autor constitui uma amostra de fala composta por 45 entrevistas, estratificada em três variáveis: sexo/gênero, escolaridade e faixa etária. Empreendida a análise do *corpus*, os dados obtidos revelam uma disputa acirrada entre as formas variantes, com leve predomínio da variante tida como padrão pela sociedade, com 51% de realizações. Os achados da pesquisa mostram que esse resultado não é por acaso, mas condicionado por fatores linguísticos e sociais, de modo que a variante *nós+IPP* é mais favorecida pelo os falantes com maior escolaridade, no tempo pretérito perfeito, quando as formas verbais anteriores apresentam marcas de primeira pessoa do plural e quando as formas verbais são mais salientes.

Hipercorreção na escrita de escolares é o decimo primeiro capítulo da obra. Nele, as autoras Cinthya Feitosa Pacheco, Priscila Rufino da Silva Costa e Liliane Correia Toscano de Brito Dizeu trazem um discursão afim de descrever de forma científica a hipercorreção presente na escrita de crianças com desenvolvimento típico de linguagem, de uma escola pública em Maceió. Para o desenvolvimento do estudo, tomam como base teórica os fundamentos da sociolinguística variacionista, bem como, outros estudos já realizados, a saber, Simioni e Noble (2015) e Bohn e Souza (2017). De modo claro e objetivo, traçam um breve panorama sobre a realização do fenômeno na escrita do português brasileiro. Utilizando como ferramenta metodológica a pesquisa qualitativa, descritiva e transversal, a análise empreendida pelas

autoras aponta que a hipercorreção ocorre em contextos de troca de letras (*u* por *l*) e recuperações incorretas de letras finais em palavras, também o sexo e o ano escolar do aluno podem influenciar. Por fim, as pesquisadoras destacam a necessidade de estudos que descrevam de forma minuciosa a temática abordada, principalmente com relação aos fatores linguísticos.

O capítulo 12, *Variação linguística: o aluno está preparado para isso?*, de Thomaz Santos Lima e Eliane Vitorino de Moura Oliveira, aborda a complexa relação entre variação linguística e seu ensino nas escolas. Os autores iniciam o texto discorrendo sobre a persistência do mito da homogeneidade linguística e o tabu existente em relação a concepção de língua heterogênea e suscetível a mudanças. Fundamentados na sociolinguística laboviana, Thomaz e Eliane fazem uma breve discussão sobre variação, crenças e atitudes linguística, apresentando em seguida, os procedimentos metodológicos e análise de atividades desenvolvidas a partir da chamada variedade *rurbana*. O *corpus* analisado revela que os discentes ainda estão “presos” ao senso comum, perpetuando crenças e atitudes de que o modo como falam é feio, errado, visto como negativo. Ao olhar os dados obtidos, os pesquisadores enfatizam e reforçam a importância de uma educação linguística que vá além do ensino da norma-padrão, isto é, que também reconheça e valorize outras variedades da língua, mostrando que, não há variedade inferior, de forma a conscientizar os alunos sobre a diversidade linguística.

Com foco na variabilidade linguística, Maria Helena Menezes de Souza propõe, no capítulo 13, *A sociolinguística e a educação quilombola*, uma reflexão sobre a variação, como ela é socialmente entendida e quais implicações na educação quilombola. Um ponto fundamental exposto pela autora logo no início do texto é que a variação é inerente ao sistema linguístico e pode ocorrer em diferentes níveis (lexical, fonológico, morfológico, sintático, etc.). Para embasar a discussão proposta, ela adota a sociolinguística variacionista, discorrendo sobre os principais pontos da teoria, os primeiros estudos realizados no Brasil, a questão do preconceito linguístico e a estigmatização. Em seguida, de maneira crítica e reflexiva, Maria Helena

discorre sobre a variação no dialeto dos afrodescendentes, delineando um panorama que perpassa a relação entre a colonização e a imposição da língua portuguesa, que teria levado a uma hierarquia linguística, o português afro-brasileiro e o contanto linguístico ao longo da história do nosso país. Por fim, a autora, a partir da sociolinguística educacional e documentos oficiais (PCN e BNCC), tece pontos sobre a importância do estudo da variação linguística para uma educação que desperte para uma consciência sociolinguística, valorizando e reconhecendo todas as variedades da língua, combatendo assim os estigmas e preconceitos.

Políticas Linguísticas: para um inventário do patrimônio linguístico do Brasil, de autoria de Antônio Félix de Souza Neto e Ricardo Nascimento Abreu, é o último capítulo do livro. Nele, os autores apresentam um panorama abrangente e crítico das políticas linguísticas no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais e trazem à tona a complexa relação entre língua, poder e sociedade, destacando o papel fundamental das políticas linguísticas na construção e manutenção de desigualdades sociais. Com uma riqueza de detalhes históricos e teóricos, abordam diferentes perspectivas sobre o campo da Política Linguística (PL). De forma clara e concisa, discorrem sobre principais conceitos e modelos de políticas linguísticas, trazem para discussão ideias de diferentes teóricos e estudiosos da área. Com o avanço da análise histórica, os autores propõem a realização de um inventário do patrimônio linguístico do Brasil, como forma de reconhecer e valorizar a diversidade linguística do país. Esse inventário, segundo os autores, deveria contemplar não apenas as línguas indígenas, mas também as variedades do português faladas no Brasil e as línguas de imigrantes.

Em face do exposto, podemos dizer que o livro organizado pelos professores doutores Aldir Santos de Paula e Elyne Vitória configura-se como uma obra de grande relevância social e para os estudos linguísticos. Com uma apresentação clara e objetiva, as pesquisas apresentadas possibilitam o entendimento de diversos fenômenos linguísticos (fonéticos/fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, etc.), muitas vezes estigmatizados no âmbito

social, bem como, contribuem para o mapeamento das variedades do português brasileiro e para práticas de ensino a partir da variação linguística, ampliando, assim, a percepção sobre a dinamicidade e heterogeneidade da língua. Dessa forma, a obra além de contribuir para a valorização da diversidade linguística, possibilita a divulgação da ciência linguística e a investigação contínua, visto que, instiga e pode suscitar novos questionamentos para realização de estudos futuros e o desenvolvimento da pesquisa sociolinguística.

José Anilton Alves da Silva
Universidade Federal de Alagoas
alves.anilton@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6807-6237>

João Carlos Paiva Xavier
Universidade Federal de Alagoas
joao.xavier@fale.ufal.br

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ALESSANDRA DUTRA possui graduação em Letras - Anglo com as respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (1997), Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2003) e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). É professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN de 2013-2017 e foi coordenadora adjunta do PPGEN de 2017 a 2019. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia - PPGET (Doutorado Acadêmico), de Ponta Grossa-PR. Atua nas temáticas Multiletramentos, especialmente, Letramentos Digitais, sobretudo com propostas que priorizem o desenvolvimento do Pensamento Computacional. Foi bolsista produtividade em pesquisa pela Fundação.

AMANDA HEIDERICH MARCHON possui graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (2007), mestrado (2011) e doutorado (2017) em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (2020-2021 PNPd-CAPES). É professora adjunta do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL-UFES) da mesma universidade.

ANA BEATRIZ FONSECA SANTOS é graduanda em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisa sobre o funcionamento dos verbos modais no português baiano, trabalhando, principalmente, com a semântica e sintaxe do português brasileiro.

ANA MARIA RIBEIRO DE JESUS é doutora em Letras (Lexicologia e Terminologia do Português) pela Universidade de São Paulo, Mestre em Estudos Linguísticos (Terminologia) pela UNESP, Graduada em Letras/Tradução pela UNESP. Possui especialização em Terminologia pelo Institut Universitari de Lingüística Aplicada da Universitat Pompeu Fabra (Barcelona). Atualmente, é professora adjunta do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), na área de Linguística, e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL), na linha de pesquisa em Estudos analítico-descritivos da linguagem. Coordena o projeto de pesquisa “Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática” e o projeto de extensão “Neoscópio - Laboratório de neologismos”.

ANA PAULA LIMA DE CARVALHO graduada em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre em Letras (Estudos de Linguagem) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atua como professora de Língua Portuguesa no ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Membro do Grupo de Pesquisa PROTEXTO. Desenvolve estudos filiados à Linguística Textual.

ANA PAULA NEGRÃO FERREIRA é mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2025), bacharela em Letras - Português e Alemão pela mesma instituição (2023) e doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa também pela FFLCH - USP. Dedicar-se às áreas de Crítica Textual e de Crítica Genética, com ênfase no processo de criação da obra infantil de Monteiro Lobato. Integra o grupo de pesquisa Observatório Lobato.

ANDRÉ MARQUES DA SILVA é doutorando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Mestre pela mesma instituição (2019-2021). Especialista em História e Cultura afrodescendente pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio (2012-2014). Graduado em letras (Português/Latim) pela Universidade Federal Fluminense (2009- 2015) e graduado em Letras (Português/Literaturas) pelo Centro Universitário Plínio Leite-UNIPLI (2005-2008). É professor de Língua Portuguesa e Produção de texto na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e na Secretarias de Educação do Município de Itaguaí. Tem experiência na Educação Básica em diversos municípios do estado do Rio de Janeiro e na Secretaria Estadual de Educação. É membro do GEPELT (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual) UFF/CNPq e do LeiFen (Leitura, Fruição e Ensino) da UFF.

ANGELA MARIA RUFINO é professora na Universidade Federal do Acre (UFAC)/Campus Floresta-Cruzeiro do Sul-AC; doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); mestra em Letras pela UFAC; especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas de Várzea Grande, em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio) e em Gestão de Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF); graduada em Pedagogia e Geografia pela UFAC. Temáticas de Interesse: Contextos da Educação Indígena. Políticas Públicas Educacionais e Cidadania. Educação e Participação Política. Educação para Direitos Humanos. Cidadania Digital e Educação. Exclusão Social e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa: Estudos em Diversidade e Equidade Educacional(GPEDEE). Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFAC), vinculado à linha de pesquisa "Políticas e Gestão Educacional".

BRAIN DANIEL TACHIUA, natural da Cidade de Chimoio, Província de Manica, em Moçambique, é doutorado em Ciências de Educação – Especialidade em Literacias pela Universidade do Minho em Portugal,

tendo estudado a seguinte temática “Práticas de Ensino da Leitura no Ensino Secundário Geral: Perspectivas de Alunos e Professores”. É mestrado em Educação/Ensino do Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem o bacharelato e licenciatura em Ensino do Português feitos na Universidade Pedagógica de Moçambique. Actualmente actua como Professor Auxiliar na Universidade Licungo nos cursos de graduação e de pós-graduação nas Faculdades de Educação e de Letras e Humanidades, leccionando as disciplinas de Mundo Lusófono, Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa, Didáctica do Português, Interculturalidade e Língua Portuguesa na CPLP, Língua Portuguesa, Metodologias e Processos de Ensino e Aprendizagem e de Leitura e Ensino. Investiga, orienta e publica nas áreas de literacias, leitura, educação e ensino bilingue. Neste momento, desde 2024, desempenha a função de Vice-Reitor na Universidade Licungo.

DANIEL PERICLES GRACIANO é bacharel, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. É membro do Grupo de pesquisa em Semântica, Sintaxe e Pragmática Formais (GeSER UFSCar) e do Laboratório de Estudos do Discurso. Realizou pesquisas acerca da relação entre competência linguística e extração de mais-valor por meio da fala e atualmente pesquisa sobre a intuição linguística a partir de uma engenharia reversa das estruturas e mecanismos da língua.

GISELLE DE SOUZA REIS COUTINHO é doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Estudos de Linguagem pela mesma universidade, em que, durante o mestrado, foi bolsista CAPES. Completou a graduação em Letras/Literaturas- licenciatura pela Universidade Federal Fluminense no ano de 2018. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) também pela UFF sob a coordenação da Professora Doutora Denise Brasil Alvarenga Aguiar. Atua como professora de Língua Portuguesa e de Literatura no Colégio MV1. É membro do grupo de pesquisa em Semiologia - Leitura, fruição e ensino (GPS - LeiFEn/UFF/CNPq).

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: semiolinguística, mídia, gêneros textuais, leitura, interpretação e escrita.

GIVAN JOSÉ FERREIRA DOS SANTOS possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina / UEL (1988), especialização em Especialização em Língua Portuguesa pela UEL, mestrado em Mestrado em Letras pela UEL e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL. Atualmente é professor adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná / UTFPR, Campus Londrina, onde desenvolve trabalho em diversos cursos de graduação, com enfoque nas disciplinas de Comunicação Linguística e Metodologia da Pesquisa Científica, e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Realiza e orienta pesquisas nas áreas de Teoria dos Gêneros Textuais, Letramento, Psicolinguística (leitura e produção textual), Semântica Argumentativa e Interdisciplinaridade. É coautor de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Fundamental de 6.º ao 9.º ano.

ISABEL DELICE é doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT (em andamento), pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - Ppgllit; mestra em Letras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão-UEMASUL (2022); Graduada em Letras Licenciatura: Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa - Imperatriz - MA; Licenciatura Plena - Presencial - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2020); Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior - UNOPAR (2021); Professora colaboradora do Projeto de Extensão “Saber mais ler e escrever VII” - UEMASUL; Professora Mestra Seletivada - Graduação em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pela UEMASUL; Semântica da Língua Portuguesa, Gêneros textuais e ensino,

Estilística e Leitura e Produção Textual em Língua Portuguesa no CCHSL, Docente com atuação temporária, em finais de semana, no Programa de Formação de Professores Caminhos do Sertão - UEMASUL; GRADUADA em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2016).

ISABELLA MATOS RODRIGUES é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (2025-2026) da Universidade de São Paulo (USP) com projeto sobre a prosódia de uma variedade de português angolana. Graduada em Letras-Português/Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Desde a Iniciação Científica, atua na área de Linguística, com enfoque em variedades de português e fala espontânea, trabalhando com diversos níveis de análise e abordagens teóricas. Integrante do grupo de pesquisa Grupo de Estudos de Línguas em Contato (GELIC), coordenado pelas professoras Márcia S. D. de Oliveira e Flaviane R. F. Svartman. Também integra o Projeto Libolo, desenvolvendo pesquisas sobre o português da região e coordenando os grupos de transcrição das entrevistas coletadas. Tem interesse principal nos temas: fonologia e prosódia, variedades de português, contato linguístico e fala espontânea.

ISABELLA TAVARES SOZZA MORAES é pesquisadora interdisciplinar em Línguas e Literaturas (italiana, portuguesa e brasileira), Linguística (semiótica, tradução), Humanidades e Tecnologia, vinculada à Academia Brasileira do Sono (ABS). Doutoranda em Estudos Italianos na Universidade de São Paulo (USP), pesquisando literatura italiana, medicina do sono (insônia, narcolepsia) e lexicografia, desenvolvendo um dicionário médico-literário. Mestre em Estudos Italianos; experiência em ensino e revisão por pares.

ISRAEL VICTOR SILVESTRE NASCIMENTO é graduando em Letras Português-Inglês no Instituto Federal do Ceará (IFCE).

JEAN IGNACIO LIMA é doutorando em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio

de Janeiro (PPGLEV - UFRJ). Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLIN - UFRJ). Graduado em Letras pela Universidade do Grande Rio, com especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência e interesse na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria semiolinguística do discurso, argumentação, enunciação, semântica e pragmática. Foi bolsista CNPq no mestrado e bolsista CAPES no doutorado. Atualmente, é pesquisador do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV - UFRJ), associado à linha de pesquisa: texto e discurso, pragmática e semântica do Português. É membro do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD-Rio - UFRJ) e é professor efetivo de Língua Portuguesa nas prefeituras de Rio Claro - RJ e de Quatis - RJ.

JERÓNIMO PASCOAL BALATA é graduado em Ensino de Português com Habilitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade Licungo (UL), Faculdade de Educação, sediada na cidade de Quelimane-Moçambique. Publicou em coautoria o artigo científico intitulado: A Literacia da Leitura em Comandos de Leitura do Livro Didático de Português da 8.^a Classe em Moçambique. É autor do artigo científico A Compreensão Responsiva Ativa no Género do Discurso Conversação.

JOÃO CARLOS PAIVA XAVIER é mestrando em Linguística no programa de pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

JOSÉ ANILTON ALVES DA SILVA é doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL).

JOSÉ JORGE GOMES DE SÁ é professor titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio Pedro II (CPII). Possui graduação em Letras Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense (UFF-2003),

Especialização pelo Liceu Literário Português (2009) e Mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É membro dos grupos de pesquisa Laboratório de Estudos de Práticas Educativas em Língua Portuguesa e Literatura (LEPELL - CPlI) e Discurso & Gramática (UFF). Atua como professor do ensino básico de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual há 22 anos. Foi professor Municipal, Estadual e de diversas instituições particulares do Rio de Janeiro. Lecionou também nos segmentos de concursos públicos, pré-vestibulares e pré-militares, além de aulas em eventos pelo Brasil. Foi elaborador de materiais de alguns cursos do Rio de Janeiro. Atualmente é elaborador de materiais do curso on-line Proenem.

JULIA DAMASCENA MAGNAVITA é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduada em Letras - Português pela mesma instituição. Integra o projeto de extensão “Neoscópio - Laboratório de Neologismos”, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Ribeiro de Jesus, onde desenvolve atividades relacionadas ao estudo de neologismos. Desenvolveu o Trabalho de Conclusão de Curso sobre neologia por derivação sufixal, com foco na formação de palavras e criação lexical sob a perspectiva da Morfologia Construcional.

JULIANA BARBOSA DE SEGADAS VIANNA possui graduação em Português Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011). Realizou pós-doutoramento na UFRJ, durante os anos de 2012-2013, na Unicamp, em 2013-2014, e na FFLCH-USP, em 2021. É Professora Associada do Departamento de Letras da UFRRJ, no Instituto Multidisciplinar, e atua como Professora Permanente no Mestrado Acadêmico do PPGLT: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos de Linguagem e Literatura. Nos anos de 2018-2019, atuou como coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa da Residência Pedagógica da UFRRJ-CAPES. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística

e Dialetoлогия, atuando principalmente nos seguintes temas: fenômenos morfossintáticos, organização de amostras de fala, variação discursiva e ensino. Atualmente é chefe do Departamento de Letras do Instituto Multidisciplinar, da UFRRJ.

KAREN SAMPAIO BRAGA ALONSO é professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ. Coordenadora do Grupo Discurso Gramática- UFRJ. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2). Possui graduação em Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), Doutorado em Linguística pela UFRJ (2010) e pós-doutorado (visiting scholar) na área de Linguística na Universidade da Califórnia (Berkeley/2017). Realizou capacitação na Universidade de Edimburgo (CAPES-Print/2023). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ. Docente do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ (PROFLETRAS, disciplina: Gramática, variação e ensino). Docente do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas da UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: gramática de construções; mudança linguística; Linguística Baseada no Uso. Ganhou edital APQ1 da Faperj (2023). Co-autora do livro "Conhecimento em rede: laços e entrelaços da língua em uso" (escrito com Diego leite de Oliveira).

KLEIANE BEZERRA DE SÁ é Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (2018); Bolsista CAPES do Programa Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal (2017); Membro do Grupo de Pesquisa Protexto-UFC (desde 2014); Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (2013); Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Ceará (2010); Professora da rede estadual de ensino do estado do Ceará (de 2010 a 2023); Professora-Colaboradora ProfLetras - UECE; Pesquisadora do

Grupo de Pesquisa Protexto-UFC (desde 2014) e Líder do Grupo de Pesquisa GPLLEd - IFCE. Professora EBTT do Instituto Federal do Ceará.

LEONARDO KALTNER é Professor Titular de Língua e Literatura Latina e docente do PPG em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Conselheiro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFF (2025-2027). Bolsista Cientista Nosso Estado da FAPERJ (2024-2027). Membro da Société de Linguistique Romane (França) e da Associação Internacional de Linguística do Português (Portugal). Realizou estágio de pós-doutorado em Letras e Linguagem (UERJ) sob supervisão da Prof.a Dr.a Carlinda Fragale Pate Nuñez. Doutor e Mestre em Culturas da Antiguidade Clássica (UFRJ/CAPES). Especialista (EaD) em Políticas Públicas e Gestão Governamental (Políticas Linguísticas) (UFF/Cederj). Bacharel em Letras: Português-Latim (UERJ). Collaborator PhD Researcher do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (CEL/UTAD, Portugal) e coordenador do acordo de cooperação internacional entre a UFF e a UTAD (2024-2028). Membro (researcher) do Projeto European Network On Lexical Innovation (ENEOLI - CA22126) da rede COST/European Cooperation in Science and Technology (financiamento pelo Euraxess/ERC-Horizon Europe, 2023-2027), com a Università degli studi di Verona (Itália). Pesquisador do Projeto Capes-COFECUB Discriminação linguística e preconceito social: um estudo comparativo entre o Brasil e a França, com a Université Rennes 2 (2023-2027), em que desenvolveu estadia de pesquisa. Líder do Grupo de Pesquisa Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/SBEC/UFF) e membro do Laboratório em Pesquisas em Contato Linguístico da UFF (LABPEC). Orientador no projeto Move La America (CAPES/ Universidade do Chile). Coordenador da área de Historiografia da Linguística da Associação Brasileira de Linguística (Abralín, 2020-2024). Membro do GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira. Membro da Greek Scientists Society (GSS, Grécia/União Europeia). Membro

fundador da Association of European Researchers in Brazil (AERB, apoiado por Euraxess-Brasil). Sócio do Real Gabinete Português de Leitura (RGPL/ Rio de Janeiro). Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Línguas Clássicas e Linguística Histórica (Línguas Românicas), atuando principalmente nos seguintes temas: História das Ciências da Linguagem (Historiografia Linguística/ História das Ideias Linguísticas), Glotofobia, Gramaticografia e Lexicografia.

LILIAN CASTELO é doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (2001) e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2011). Participa do Grupo de Estudos Literários e Imagéticos, Atualmente é professora da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão/UEMASUL e do Ensino Médio do Estado do Maranhão. Pesquisadora de educação e literatura indígena, tem experiência na área de Letras e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, educação, antropologia da educação e da saúde, metodologia da pesquisa científica.

LUIZ ANTONIO GOMES SENNA é doutor em Linguística Aplicada (PUC-Rio, 1994) e Professor Titular da área de linguística aplicada da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação. Pesquisador bolsista de produtividade pelo Programa PROCIENCIA, mantido pela própria UERJ com apoio da FAPERJ, e pelo Programa Cientistas do Nosso Estado da FAPERJ. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais (GrPesq/CNPq). Docente e pesquisador bolsista da Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, onde desenvolve estudos sobre o processo de formação de agentes de letramento e alfabetização em ambientes de educação a distância. Suas pesquisas têm como objetos permanentes de investigação os princípios que explicam o processo de construção de conhecimentos e sua relação com as dinâmicas da Educação formal, tendo como pressupostos a complexidade

do pensamento e o princípio de sistemas em interação. No presente ciclo de pesquisas, dedica-se à educação especial inclusiva, particularmente no campo da Educação e Surdez, visando aos seguintes objetos: a educação bilíngue bimodal e a formação integral do surdo a partir da cultura surda.

MARIA ARTUR VICTOR CHAUCHANE é mestre em Psicologia Educacional pela Universidade Licungo, Quelimane. É Graduada em Ensino de Línguas Bantu pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Docente de profissão formada pelo Instituto de Professores da Munhuana Maputo, tradutora e revisora linguística, (INDE e MINEDH) especializada em produção de materiais de ensino bilíngue, formadora de professores do ensino bilingue.

MARIANGELA RIOS DE OLIVEIRA tem graduação em Letras Português Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986) e doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993). Tem pós-doutorado na Universidade Aberta (Lisboa). É professora titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense. Foi presidente da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) no biênio 2015-2017 e membro do Conselho Deliberativo da entidade de 2018 a 2021. É sócia honorária da ABRALIN, fundadora e atual vice-líder do Grupo de Estudos “Discurso Gramática- UFF”. É bolsista PQ 1B do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela Faperj. É membro titular do Comitê Assessor do CNPq na área de Letras e Linguística. Foi chefe do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF em três gestões e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem em duas gestões. Ex-coordenadora do GT Descrição do Português da ANPOLL nos biênios 2012-2013 e 2014-2015. Foi editora-chefe da Revista Gragoatá de 2006 a 2016. É docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF e foi professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UERJ/ Faculdade de Formação de Professores, de 2019 a 2021, e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFOP,

de 2023 a 2024. Teve dois projetos Cientista do Nosso Estado aprovados pela Faperj. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, funcionalismo, construcionalização lexical e gramatical, morfossintaxe e advérbios.

MAURÍCIO BERNARDO CIGARROS é doutor em Letras, Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), PR – Brasil. Mestre em Jornalismo e Estudos Editoriais, pela Universidade Pedagógica, Maputo. Licenciado e Bacharel em Ensino de Língua Portuguesa, pela Universidade Pedagógica, Quelimane. É docente - Assistente Universitário na Universidade Licungo - UL, Moçambique, Faculdade de Educação, Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. Leciona disciplinas das Áreas de Linguística, com destaque para a Linguística Geral, Sociolinguística, Psicolinguística e Morfossintaxe e Lexicologia do Português. É Pesquisador do Grupo de Pesquisa Leitura e Escrita da criança (GPLEC-CNPq-BRASIL).

MONCLAR GUIMARÃES LOPES é professor adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense. É coordenador do Curso de Letras (Licenciaturas) da Universidade Federal Fluminense e da disciplina "Introdução à Semântica" do Curso de Letras da Fundação Cecierj. É doutor em estudos linguísticos e mestre em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. É especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e graduado em Letras-Inglês pela Ferlagos. É vice-líder do Grupo de Estudos DG-UFF e membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexão de Orações (ambos sediados pela UFF). Coordena o Grupo de Trabalho Descrição do Português da ANPOLL (Biênio 2024-2025). É autor de artigos publicados em revistas especializadas, materiais didáticos para EAD, livros e capítulos de livros. Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: Linguística Funcional Centrada no Uso e Ensino de Língua Portuguesa.

PHABLO ROBERTO MARCHIS FACHIN é professor associado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. Pesquisador nas áreas de Filologia, Paleografia, Cultura Material e História da Língua Portuguesa. Publicou “Descaminhos e dificuldades: leituras de manuscritos do século XVIII” (Trilhas Urbanas, 2008) e, com Silvia Hunold Lara, organizou “Guerra contra Palmares: o manuscrito de 1678” (Chão editora, 2021). Ao longo dos anos tem se aventurado por trilhas filológicas, sempre em busca de conhecer a história dos textos, dos seus autores, editores e dos sentidos escondidos em suas entrelinhas, materialidades e formas de transmissão.

RAPHAEL SALOMÃO KHÉDE possui graduação em Letras na Università degli Studi di Torino (2003), mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009), doutorado em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013) e pós-doutorado em literatura italiana medieval pela Università degli studi La Sapienza di Roma (2023). Foi professor adjunto de Língua e Literatura Italiana da Universidade Federal Fluminense (UFF) de 2011 a 2015. Desde 2024 é professor associado de Língua e Literatura Italiana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Responsável pelo Acordo de Cooperação Internacional entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e UNINT (Università degli studi internazionali di Roma). Faz parte do grupo de pesquisa: As trocas e transferências literárias e culturais e a circulação literária e cultural em perspectiva histórica e do grupo Modernismos: heranças e horizontes. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua e Literatura Italiana, Literatura Brasileira, Literatura Comparada.

RAUL DE CARVALHO ROCHA é mestre em Letras, com concentração em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve pesquisas em Linguística, com ênfase em Teoria Linguística. De novembro de 2018 a dezembro de 2021, compôs o Comitê Organizador da Associação Brasileira de Linguística.

RERISSON CAVALCANTE DE ARAÚJO é professor associado de linguística da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), mestrado em Letras em Letras pela UFBA. Trabalha com descrição da sintaxe e semântica do português, sob perspectivas gerativista e dialetológica. É membro dos grupos de pesquisa Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e FORMAS - Centro de Pesquisa em Dados e Linguagem Natural.

SAMARA CANUTO CAVALCANTE é graduanda em Letras Português-Inglês no Instituto Federal do Ceará (IFCE).

SIMONE TEREZA DE OLIVEIRA ORTEGA é mestre em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR, Campus Londrina. Especialista em Língua Portuguesa, em Língua Inglesa e em Educação a Distância. Graduada em Letras - Português e Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina; e Pedagogia. Docente da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística Textual, Multiletramentos, Ensino de língua materna.

