CONFLUÊNCIA

REVISTA

DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum

ISSN 1415-7403

N.º 69 – jul.-dez. 2025 – 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 repartiçam das três partes da terra, materiaes sam, e pode-as o tempo gastar: peró nã gastará doutrina, costumes, linguagem, que os portugueses nestas terras leixarem."

(João de Barros, *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*)

N.º 69 – jul.-dez. 2025 – 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 António de Almeida Sampaio
1.º Secretário:	Paulo Marcos Dias Morgado
2.º Secretário:	Agostinho da Rocha Ferreira dos Santos

Conselho Fiscal

Efetivos:	Suplentes:
António 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: António 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
Evanildo Bechara
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
Diretores: Evanildo Bechara e 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 Gonçalo 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 Louvaina)
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

Os radicais eruditos latinos *jur- ~ jus-* no léxico jurídico do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa **11**
- *Maria do Carmo Henríquez Salido*

Heritage Portuguese learners' performance with derivational morphology **38**
- *Marco Túlio Bittencourt*

***Tu* e *você* na variedade rio-branquense** **73**
- *Marinete Rodrigues da Silva, Roberto Gomes Camacho*

Conectores e seu encadeamento em inferências: um estudo do conector reformulativo "na verdade" **109**
- *Gustavo Ximenes Cunha*

O ato e o fato de ler **146**
- *Hilma Ranauro*

Desafios e perspectivas para o ensino médio: análise dialógica do livro de redação e do documento de referência curricular de Mato Grosso **173**
- *Francieli Carolina Santos Durigon, Elizangela Patrícia Moreira da Costa*

Que entre em cena a insubordinação: analisando cláusulas insubordinadas em textos notariais do século XIV **205**
- *Eduardo Patrick Rezende dos Reis*

Meme Pfizer: efeitos de sentidos possíveis no "e-mail 1" produzido pelo humorista Esse Menino **240**
- *Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo, Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho*

Práticas de ensino da escrita no ensino secundário geral em Moçambique: desafios e contextos na redacção de textos – análise com alunos e professores da 7.ª classe na Escola Secundária da Manga, Beira **265**
- *Brain Daniel Tachiua, Laura José Comodo, Anastácio Joaquim Nhambau*

As instâncias do discurso e o espaço-tempo escritural: uma proposta analítica para artigos acadêmicos à luz da teoria da linguagem de Benveniste..... 287
- *Patrícia Azevedo Gonçalves, Claudio Primo Delanoy*

A escrita inicial em contexto do PEJA: mecanismos de junção e tradições discursivas 329
- *Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Manuella Fernanda Mendonça Gava*

Colaboradores deste número 366

APRESENTAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1490

A revista *Confluência*, neste número 69, expressa imenso e doloroso pesar em face do falecimento de seu diretor e idealizador Evanildo Bechara, ocorrido em 22 de maio de 2025 aos 97 anos de idade. Intelectual de refinada formação linguística e filológica, Bechara deixa uma obra exponencial que se desdobra em várias gramáticas, dicionários, ensaios e obras didáticas na seara da língua vernácula. Sua *Moderna gramática portuguesa*, lançada em 1961 e renovada conceitualmente na 37.ª edição de 1999, alcançou no presente ano sua 40.ª edição, marco de exitoso percurso na bibliografia gramatical brasileira. Em breve, a revista *Confluência* oferecerá ao público um escorço biobibliográfico do inesquecível mestre, não apenas para que se tenha dimensão da grandeza de sua vida e de sua produção acadêmica, como também para servir de fonte de consulta aos que se dedicam à pesquisa na seara da historiografia da linguística no Brasil.

Reproduzimos abaixo o artigo de Ricardo Cavaliere publicado no jornal *O Globo*, edição de 24 de maio de 2025, em homenagem ao querido mestre.

Página Virada

Ricardo Cavaliere

Recebi com um paradoxal sentimento de dor e conforto a notícia do falecimento de Evanildo Bechara. Afinal, perdia o amigo de mais de três décadas que tanto me ensinou e encaminhou nas sendas da linguística e da

filologia. Mas a lembrança de seus últimos dias, tão sofridos em face da enfermidade que o acometia, fizeram-me perceber que, afinal, nada restava senão o alívio e a resignação da finitude inexorável. Ademais, se levarmos em consideração o que fez no curso de seus 97 anos de vida, a carreira que construiu no magistério de língua portuguesa e a obra que edificou no campo dos estudos sobre a linguagem, decerto concluiremos que o mestre realmente alçou à imortalidade.

Certa vez, por ocasião de seus 80 anos, perguntei-lhe como avaliava seu passado de glórias, com tantas conquistas, louvores e manifestações de apreço. Não encontramos em cada esquina um certo cidadão que reúna dois títulos de professor emérito - um na Universidade Federal Fluminense e outro na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-, um título de doutor honoris causa da Universidade de Coimbra, além de ser membro da Academia Brasileira de Letras e da Academia das Ciências de Lisboa, entre tantas outras comendas que só se atribuem aos que gozam de exponencial prestígio entre seus pares. A resposta foi simples: "nunca pensei em chegar ao topo, apenas me preocupava com o caminho".

A morte de Evanildo Bechara é uma página virada para a geração de estudiosos que circulavam tanto nas sendas da linguística teórica quanto na seara da filologia, com o escopo de estudar a linguagem humana sem a preocupação dos rótulos. Nestes tempos hodiernos em que foneticistas não se aventuram nos estudos sintáticos, semanticistas evitam os caminhos da morfologia, poucos são os que mantêm essa tradição eclética que irmana o saber teórico sobre o sistema da língua com seu estudo na urdidura do texto. Está aí o segredo de ser reverenciado no ambiente acadêmico e de ter sido eleito um dos 100 brasileiros geniais vivos pelo jornal O Globo em junho de 2006.

Por outro lado, um traço peculiar vincula a formação intelectual do nosso mestre aos antigos filólogos da tradição gramatical: o interesse em temas despidos do formalismo que afasta o cientista do público leigo, tais como o conceito e aplicação de norma gramatical, as questões ortográficas,

a linguagem no trato social, língua e cultura, a língua literária etc. Com certeza, terá sido esse perfil eclético que conferiu a Bechara excepcional prestígio não somente entre especialistas, como também entre alunos e cidadãos interessados em questões linguísticas. Foram inúmeras as vezes em que, após uma palestra, era obrigado e dedicar o dobro do tempo para fotografias e dedicatórias, cercado por jovens encantados com aquela figura carismática que tão bem dissertara sobre tema linguístico com sua voz grave, pausada e melodiosa.

Mais conhecido como autor da Moderna gramática portuguesa, cujo êxito editorial expressa-se na 40.a edição especial lançada neste ano de 2025, bem como na incrível marca de quase seiscentos mil exemplares vendidos, nosso mestre é dono de obra diversificada em que figuram textos em áreas múltiplas como a lexicologia, a semântica, a etimologia, a crítica textual, a história do português entre outras igualmente relevantes. Ademais, suas raízes na atividade docente, que cultivou até o ano de 2015 ensinando sintaxe portuguesa no Liceu Literário Português, endereçaram-no naturalmente para a elaboração de livros didáticos tanto para o ensino básico, quanto para o ensino superior. Bechara deixa um legado bibliográfico que ultrapassa 30 livros e centenas de capítulos de livros e ensaios.

Talvez poucos prazeres superem, na vida de um professor, o de ser eternizado nas páginas de um livro que vem a tornar-se referência em dada área do conhecimento, aquela leitura a que todos se dirigem como que atraídos por um irresistível tropismo intelectual. O prazer de circular por mãos plurais, em toda parte, disseminando ideias, formando cidadãos, participando da construção de uma nação. O prazer de tornar-se tão intimamente vinculado a seu mister que chega a com ele confundir-se. Quantos educandos neste exato momento, na imensidão territorial de nosso país, não estarão dirigindo-se a uma estante de livros, dizendo a si mesmos: “Estou em dúvida. Vou consultar o Bechara”.

Ocorre-me agora, sob o peso de sua ausência, que minhas homenagens a Evanildo Bechara, revelam, em certa medida, um exercício de insuspeita

vaidade: tive o privilégio de haver usufruído sua companhia, partilhado seus projetos, aprendido suas lições. Tive o prazer de havê-lo ouvido em tantas horas de afetiva relação, abeberando-lhe as palavras em que se imiscuíam o discernimento, a perspicácia e a serenidade. O deleite de haver desfrutado de um humor levemente irônico, sempre cordial e elegante, no cotidiano das conversas e trocas de ideias. Homenageá-lo era alardear meu orgulho de ser seu irmão de nacionalidade ao ver seu nome cultivado nos mais importantes centros de investigação científica em todo o mundo. Homenageá-lo, talvez um tanto levianamente, talvez fosse desejar que em mim houvesse um pouco dele, já que, a sua semelhança, amo a palavra e dela faço meu ofício. Resta o compromisso de cultivar sua obra em leitura constante e reverenciar um homem que quase chegou ao centenário ainda fiel ao compromisso de abrir as sendas da linguagem humana, com a sabedoria dos que lograram envelhecer sem insculpir rugas na alma.

Os radicais eruditos latinos *jur-* ~ *jus-* no léxico jurídico do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa

The Latin erudite radicals *jur-* ~ *jus-* in the legal lexicon of the Houaiss Dictionary of the Portuguese Language

Maria do Carmo Henríquez Salido*
Articulista Convidada

RESUMO

Neste trabalho são analisadas e comentadas unidades lexicais formadas com radicais eruditos latinos, selecionadas nesta magna obra lexicográfica, concebida pelo ilustre investigador e professor HOUAISS e a muito competente equipa de colaboradores no campo do Direito. No Preâmbulo é salientado o postulado de que o vocabulário fundamental do português procede do latim falado, e que além de herdar palavras também herda determinadas pautas para a formação de palavras cultas e tecnicismos, nomeadamente no campo do Direito, com exemplos muito relevantes no âmbito da terminologia jurídica com radicais eruditos latinos. São comentados vocábulos cultos latinos e exemplos das unidades lexicais formadas por derivação e composição, tomando como critério essencial do nosso parecer a informação sintética mas eminentemente pedagógica e de excelente utilidade para os que consultarem uma das mais importantes obras na história da lexicografia das línguas românicas. Finaliza com a conclusão e a bibliografia.

Palavras-chave: Lexicografia. Morfologia. Léxico jurídico

DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1472

* Universidade de Vigo, mcsalido@uvigo.es ORCID: 0000 – 2002 -3315 - 5864

ABSTRACT

This work analyses and comments on lexical units formed with erudite Latin radicals, selected in this major lexicographic work, conceived by the illustrious researcher and professor HOUAISS and his very competent team of collaborators in the field of Law. The Foreword emphasises the postulate that the fundamental vocabulary of Portuguese comes from spoken Latin, and that as well as inheriting words, it also inherits certain guidelines for the formation of cult words and technicalities, particularly in the field of Law, with very relevant examples in the field of legal terminology with erudite Latin radicals. Latin cult words and examples of lexical units formed by derivation and composition are commented on, taking as the essential criterion of our opinion that the information is synthetic but eminently pedagogical and of excellent use to those who consult one of the most important works in the history of lexicography of the Romance languages. It ends with a conclusion and bibliography.

Keywords: Lexicography. Morphology. Legal lexicon

Preâmbulo

São postulados aceites em geral no campo das línguas românicas, e nomeadamente no espanhol ou no português, que o vocabulário fundamental destas duas línguas românicas procede do latim falado, inclui milhares de palavras freqüentes e além do mais a necessidade de criar novos termos jurídicos é um processo que conta com grande ajuda do latim e do grego (especificamente nos cultismos e terminologia científica das diversas áreas do conhecimento científico).

No entanto já salientava VÄÄNÄNEN (1968, p.167-170) que o latim culto, ao contrário do que o grego, dedicava pouca atenção à composição, mas matiza que a fala ordinária se mostrava menos reticente e forjava compostos em contra do parecer dos puristas; não obstante, a prosa literária e a linguagem técnica recorriam com frequência à composição inspirando-se em modelos gregos. Estes compostos tinham em geral uma significação condensada, escritos muitas vezes em duas palavras nos manuscritos e inscrições do período antigo: *res-publica*, *jus-jurandum*...

Outro princípio considerado válido pela maior parte dos morfólogos é que o português herda do latim, além de unidades lexicais, determinadas pautas ou regras na formação de palavras cultas, como pode ser observado no caso dos radicais eruditos latinos *jur- ~ jus-*, especificamente fecundos nas áreas do Direito ou no jurídico. Estes radicais são elementos formativos constituídos, em geral, por um radical nome-latino que gera um produto prefixado, mas que pode dar lugar a compostos morfológicos, compostos morfossintáticos e compostos sintagmáticos (p. ex. *jurisdição contenciosa*, etc.).

No que diz respeito à relevância do latim na terminologia jurídica, devemos lembrar e salientar, por sinal, a origem da palavra *jus* 'união'. Para CASTÁN (Tomo I, Vol. I, 2005, p. 579) existem "causas difíceis de determinar", porém conforme ao autorizado postulado de GARCÍA-HERNÁNDEZ (2020, p. 43-45), nasce numa sociedade agrícola basicamente analfabeta, na qual o uso da palavra, pronunciada de forma ritual e acompanhada de gestos convencionais, tinha o efeito do que na atualidade podem ter escritos conformados e assinados ou mesmo uma ata notarial. Porém desde o latim imperial foi-se impondo *directum* (e a noção do «reto», em oposição ao «torto», presente em muitos conceitos jurídicos clássicos) como sustituto de *jus*, antes existiu a unidade fraseológica *jus directum*, na que posteriormente se produz a sua redução por elipse do substantivo e a conseguinte substantivação do adjetivo que assume o valor das duas unidades.

Embora no domínio da investigaçom dos neologismos, e nomeadamente no campo da formação de palavras, existam particularidades infinitas, no que diz respeito ao número de palavras possíveis, o nosso objetivo principal neste artigo será demonstrar os axiomas citados a partir da etimologia de determinados vocábulos da Ciência do Direito, referenciada no correspondente artigo lexicográfico do dicionário HOUAISS. Serão assinalados os que constituem claros vocábulos eruditos latinos e as que são evidentes máximas jurídicas latinas. Pela elevada cifra de exemplos, serão objeto de análise preferentemente aqueles casos marcados nesta obra lexicográfica com JUR.

De acordo com os princípios utilizados nos nossos contributos, conforme o critério geral, as referências bibliográficas, nomeadamente as redigidas na língua espanhola, são traduzidas pela autora para o português mas são sintetizadas ou adaptadas, contudo sempre conservam as ideias fundamentais recolhidas no texto de partida ou mesmo reproduzidas literalmente, quando a referência é uma citação fundamental de um dicionário muito singular por ser o primeiro elaborado pela "Real Academia Española".

A composição nominal com temas latinos que aparecem em primeira posição mas que não é observada na segunda posição, levanta problemas porque é possível considerá-los no limiar entre os prefixos e os elementos de composição, gerando como resultado *compostos morfológicos* "que incluem pelo menos um radical não autónomo, frequentemente de origem grega ou latinas, e caraterizam-se pela presença de uma vogal de ligação entre os respetivos elementos compositivos" (RIO-TORTO, 2016, p. 476) e são possíveis vários esquemas compositivos e além do mais "os radicais eruditos dos compostos [...] caraterizam-se ainda, por serem marcados categorialmente, como Nome [...], Adjetivo [...] e por terem capacidade denominativa/ predicativa" (RIO-TORTO, 2016, p. 477) e ocupam nestes casos a posição esquerda, contudo, devemos ter sempre presente que em muitos exemplos são claras palavras do latim (*jurisprudentia*), porém a cauística é diversa e complexa. Nos exemplos examinados e recolhidos, este radical aparece em posição inicial, motivo pelo qual seria um prefixo; na nossa opinião a denominação mais precisa seria a de "radical erudito" e o seu caráter culto é o que lhes outorga os seus traços específicos, como o de poder aparecer na língua portuguesa só ou com outras unidades por serem morfemas ligados.

São recolhidas unidades lexicais dos processos de **derivação** com várias estruturas: (a) radical erudito + sufijo derivativo; (b) prefixo + radical erudito. A sua única restrição morfológica diferente no que diz respeito aos outros radicais é a impossibilidade de receberem morfemas flexivos e de serem inseridos numa cadeia sintática. Nos casos do processo de **composição**

são constatadas várias possibilidades: (a) Radical erudito + Radical erudito; (b) Radical erudito + palavra vernácula (*jusnaturalismo*).

No nosso estudo será reconhecida a relevância das "máximas jurídicas latinas", registadas neste dicionário (*jus condendum, jus conditum, jus sanguinis, jus soli* ou *jure et facto*, *juris tantum*, etc.) e de temas relacionados com os compostos morfológicos, compostos morfossintáticos e compostos sintagmáticos (p. ex. *jurisdição contenciosa*, *jurisdição cumulativa; Justiça Civil, Justiça Militar* 'cada uma das jurisdições encarregadas de administrar a justiça').

1. O elemento mórfico antepositivo jur-, jus- e os vocábulos eruditos latinos

O nosso lexicógrafo define este radical erudito latino com estas palavras: "**jur-** *el. comp.* antepositivo, do lat. *jus, juris* 'direito, justiça', neutro, a palavra deve ter significado orign. 'fórmula religiosa', donde o emprego do pl. *jura* (*jura, legesque*) [...]" e a respeito a *jus-* acrescenta que "tem apenas o sentido laico de direito de 'dinheiro, ´justiça'" e incorpora a sua prolífica presença em numerosos exemplos (HOUAISS, 2001, p. 1693). No lema do radical erudito **jus-** remete para **jur-**, conforme serão analisados e comentados nos parágrafos seguintes os verbetes selecionados, que também atingem uma cifra relevante.

No que diz respeito aos vocábulos eruditos latinos, optamos por utilizar esta denominação em vez de "latinismos" ("frase, locução ou construção gramatical própria do latim" (HOUAISS, 2001, p. 1720), porque segundo o nosso critério estamos perante formas latinas com as mudanças próprias inerentes à evolução do latim para o português e adaptadas à ortografia portuguesa, que têem em certa medida a forma latina. Assevera WILLIAMS (1975, p. 28):

> Desde os primeiros tempos os vocábulos latinos entraram no português, primeiro por intermédio da Igreja e da Lei, depois pela obra dos eruditos e dos homens de letras, e por fim pela ciência. Essas palavras eruditas ou semi-eruditas não sofreram tôdas as modificações a que haviam sido submetidas as palavras populares, porque tinham, via de regra, sido incorporadas à língua portuguêsa depois que de certas modificações haviam cessado de atuar e, depois, por causa do esfôrço consciente de preservar-lhes a forma latina.

Enumeramos e analisamos os exemplos documentados, porém com as definições lexicográficas resumidas, adaptadas às circunstâncias técnicas que esta modalidade de estudos deve apresentar ou simplificando certas marcas inseridas no texto; não obstante, é evidente que alguns destes vocábulos já estão documentados nos séculos XII (*jurado, jurar),* porém vai ser no século XIII, quando são documentados mais exemplos genuinamente do Direito ou do âmbito jurídico (*jurador*, *jurisdição* e os seus vários compostos sintagmáticos). Além do mais, existem outros vocábulos latinos presentes em unidades lexicais estudadas noutra página da obra (1636) : **inter nolentes**, *loc. adj.* 'em que se dirimem questões entre partes que não chegaram a acordo; contencioso (diz-se de juízo, jurisdição').

Segundo pode ser verificado na informação existente no correspondente artigo lexicográfico, as primeiras documentações vão sendo constantes desde o século XII (*jurado, jurar*), século XIII (*jurador, jurisdição, justiça, justo*), século XV (*justificação, justificado, justificar*), século XVI (*jurisconsulto, jurisprudência*), século XVII (*jurídico, jurisprudente*), século XVIII (*jurisperito*, *justificador, justificante*) século XIX (*júri*), e no século XX *(jurisperícia*).

Não deveria ser esquecido que no século XVI são publicadas duas gramáticas do português: *Grammatica da linguagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira (1536) e poucos anos depois a *Grammatica da lingua Portuguesa* de João Barros (1540), prova de que já havia certo interesse em considerar a possibilidade de formar novos vocábulos com os processos morfológicos próprios da língua portuguesa para acrescentar novas unidades lexicais,

embora a etimologia fosse a da palavra latina. Além do mais, seria lógico e coerente supor que desde o ano da edição desta insigne obra lexicográfica em papel (2001), a cifra de exemplos poderia ser mais numerosa, porque o campo do Direito está em permanente mudança em função das circunstâncias sociais, políticas, económicas...:

> **jurado** adj, (sXII) **1** de que se prestou juramento, solenemente declarado **2** Protestado com juramento **3** B ameaçado (de agressão ou morte **4** B declarado, manifesto; inconciliável §*s.m*. (1365) **5** cada um dos membros do tribunal de *júri* ou de um júri de premiação (...) § ETIM lat. *juratus, a, um*
>
> **jurador** *adj. s. m.* (s. XIII) **1** que ou aquele que presta juramento **2** que ou aquele que facilmente jura § ETIM lat. *jurator, oris*
>
> **jurar** v. (1152) **1** assegurar, declarar ou prometer sob juramento **2** *int.* dar, prestar ou proferir juramento **3** t.d.bit. afirmar cabalmente; afiançar, asseverar **4** *t.d.bit* declarar publicamente, protestar, votar **5** *t.i.* acreditar piamente, aceitar opinião ou afirmação de outrem **6** *t.d.pred*. reconhecer por meio de juramento **7** *t.d.* invocar (o nome de um ser sagrado) **8** *t.i.* proferir imprecações, soltar pragas, praguejar § ETIM lat *juro, as, avi, atum, jurare*
>
> **júri** *s.m.* (1858) **1** DIR. PEN juízo colegiado formado por um juiz togado e cidados previamente selecionados para julgar questões que por lei são submetidas à sua apreciação **2** *por ext.* comissão formada por examinadores encarregados de avaliar e classificar, para premiação, candidatos ou suas obras, em concursos de beleza, artísticos, literários, mostras competitivas § ETIM ing. *jury* (s.XV) (...), relacionado ao fr.ant. *jurer*
>
> **jurídico** *adj.* (a1608) **1** relativo do direito **2** em coformidade com os princípios do direito; que se faz por via de justiça; lícito, legal § ETIM lat. *juridicus,a,um*
>
> **jurisconsulto** *s.m.* (1563) JUR indivíduo de grande conhecimento jurídico, esp. aquele que dá consultas e emite pareceres sobre questões do direito; jurisprudente, jurista § ETIM lat. *jurisconsultus, i*
>
> **jurisdição** *s.f.* (s. XIII) **1** poder de um Estado, decorrente da sua soberania, para editar leis e ministrar a justiça **2** poder legal, no qual são investidos certas pessoas e órgãos, de aplicar o direito nos casos

concretos **3** território no qual uma autoridade exerce o poder judiciário **4** interdependência dos membros de um governo em razão da competência atribuída a seus cargos e funções **5** JUR cada uma das divisões do poder judiciário (p. ex., jurisdição civil, militar, ordinária, etc.) [...] § ETIM lat. *jurisdictio, onis*

jurisperícia *s.f.* (1913) qualidade ou ação de jurisperito § ETIM lat. *jurisperitia*

jurisperito *adj.* (1702) **1** afeito à jurisprudência § **2** *s.m.* m.q. *JURISCONSULTO* **3** perito que atua em processo judicial § ETIM lat. *jurisperitus, i*

jurisprudência *s.f.* (c 1543) **1** JUR ciência do direito e das leis **2** JUR conjunto das decisões e interpretações das leis feitas pelos tribunais superiores, adaptando as normas às situações de fato § ETIM lat. *jurisprudentia*

jurisprudente *s.* (1665) m.q. JURISCONSULTO § ETIM lat. *jurisprudens, entis*

justiça *s.f.* (s.XIII) **1** caráter do que está em conformidade com o que é direito, com o que é justo [...] **4** conformidade dos fatos com o direito [...] **7** conjunto de órgãos que formam o poder judiciário [...] **9** cada uma das jurisdições encarregadas de administrar justiça § ETIM lat. *justitia*

justificação *s.f.* (XV) ação de justificar(-se) **1** conjunto de argumentos apresentados por alguém em sua defesa ou em favor de alguém **2** JUR produção de provas, tanto testemunhais como documentais, no correr do processo **3** JUR prova judicial de um fato alegado ou de um ato anterior viciado (defeituoso) ou do qual não consta documento **3.1** JUR o instrumento ou processo dessa prova **4** m.q. *REABILITAÇÃO* **5** o que justifica ou serve para para justificar; explicação, razão, motivo fundamento; justificativa, desculpa [...] § ETIM lat. *justificatio, onis*

justificado *adj.* (s.XV) **1** JUR provado judicialmente **2** que teve provada ou reconhecida a inocência; reabilitado **3** isento de responsabilidade; desculpado, legitimado [...] § *s.m.* **6** JUR aquele que é citado para a prova judicial como parte § ETIM lat. *justificatus, a, um*

justificador *adj. s.m.* (1789) **1** que ou aquele que justifica § ETIM lat. *justificator, oris*

justificante *adj. 2g.* (1713) **1** que justifica § **2 s**.2g JUR **2** pessoa que requer, em juízo, uma justificação § ETIM lat. *justificans, antis*

> **justificar** *v.* (sXV) **1** t.*d.. e pron.* provar a inocência de outrem ou a própria; reconhecer(-se) como inocente, descarregar(-se) da culpa imputada [...] **3** *t.d. e pron.* provar judicialmente,, apresentar a prova judicial de ou provar que é, que tem direito a ser considerado como **4** *t.d. e pron.* demonstrar que é justo ou necessário; desculpar(-se), isentar(-se) de responsabilidades, ser justificável, ter cabimento **5** *t.d.* demonstrar que (algo) está certo ou que (alguém) está com a razão; fornecer argumentos a favor de; constituir-se em, dar, encontrar razões válidas para; legitimar [...] § ETIM lat. *justifico, as, avi, atum, are*
>
> **justo** *adj.* (sXIII) **1** que é conforme à justiça, à equidade, à razão **2** que julga e procede segundo a equidade, probo, reto, íntegro **3** que cabe a cada indivíduo por direito ou dever; devido, merecido **4** que tem grande rigor ou precisão; preciso, exato **5** que se apoia em boas razões; fundado, legítimo **6** conforme à verdade, razoável que tem o caráter da justeza e da razão [...] § ETIM lat. *justus, a, um*

2. Unidades derivadas formadas por processos morfológicos na língua portuguesa

Além da cifra relevante de vocábulos eruditos latinos, mencionados com anterioridade, deve ser lembrado, no que diz respeito à interpretabilidade de certas unidades lexicais, são sustentados critérios históricos ou etimológicos, baseados na cronologia assinalada, motivo pelo qual a cifra de unidades derivadas em sincronia formadas por processos morfológicos na língua portuguesa é mais reduzido. Contudo, conforme foi assinalado nos parágrafos anteriores, podemos distinguir unidades documentadas nos séculos XII e XIII e outras datadas no século XVI e seguintes, de modo que neste conjunto existem exemplos formados por *afixação* (*prefixação* e *sufixação)* e por *composição.* Porém, de acordo com as teses da morfologia sincrónica determinados vocábulos podem ser considerados derivados porque os falantes podem distinguir talvez entre uma base e um afixo.

Por sinal, se forem constrastadas as datas da primeira documentação de alguns exemplos recolhidos no dicionário HOUAISS (2001), referenciados anteriormente com a informação do *Dicionário Etimológico da Língua*

Portuguesa de MACHADO (1977), podem ser verificadas algumas particularidades ou divergências, confrontadas com a citação em primeiro lugar da cronologia que consta na obra de MACHADO e a seguir a assinalada no HOUAISS marcada com *versus*: *juramentado* (s.XVI) versus (s. XIII), *jurídico* (s.XVI) versus (1608), *jurista* (s.XVII) versus (s.XV), *justeza* (s.XVII) versus (1845)...

Por estas razões seria mais prudente não tomar partido no que diz respeito ao polémico tema da primeira datação e deixar como autoridades neste poliédrico tema o saber dos especialistas, tarefa muito complexa, porque sempre podem aparecer novos documentos:

> **juricidade** m.q. *JURIDICIDADE* ▪ ETIM f.snc. de *juridicidade*
>
> **juridicidade** *s.f.* (1904) JUR **1** qualidade ou caráter do que é jurídico **1.1** conformidade com os princípios ou formas do direito; licitude, legalidade ▪ ETIM *jurídico* + *-i-* +*-dade*
>
> **juridismo** *s.m.* atitude de alguém que se atém à fria letra da lei ▪ ETIM f.sn. *juridicismo* (*jurídico* + *-ismo*)
>
> **jurígeno** *adj.* que produz ou cria um direito [...] ▪ ETIM *jur-*+ *-i -* + *-geno*
>
> **jurisdicionado** *s.m.* aquele sobre quem se exerce jurisdição ▪ ETIM part. de *jurisdicionar*
>
> **jurisdicional** *adj. 2g* (1790) relativo à jurisprudência ou que dela resulta ▪ ETIM *jurisdição* sob a f. rad. *jurisdicion* + *-al*
>
> **jurisdicionar** *v.t.d.* exercer jurisdição sobre ▪ ETIM *jurisdição* sob a f. rad. *jurisdição* +*-ar*
>
> **jurisprudencial** *adj..2g.* relativo a jurisprudência ▪ ETIM *jurisprudência* + *-al*
>
> **jurístico** *adj.* **1** relativo a jurista **2** m.q. JURÍDICO ▪ ETIM *jurista* + *-ico*
>
> **justeza** *s.f.* (a1845) **1** qualidade daquilo que é justo, conforme à justiça ou à razão, merecido, legítimo, adequado, exato, tal como deve ser [...] ▪ ETIM *justo* +*-eza*
>
> **justiçado** *adj.* (sXIV) **1** a quem se fez justiça adj.s.m. **2** Diz-se de ou indivíduo que recebeu como pena um suplício corporal e mais especialmente a condenação à morte ▪ ETIM part. de *justiçar*

justiçamento *s. m.* Ato ou efeito de justiçar ▪ ETIM *justiçar* + *-mento*

justiçar *v.* (sXIV) **1** *t.d.* punir aplicando uma forma de suplício corporal, em especial condenar a morte **2** *t.d. ant.* aplicar a justiça com extremo rigor ▪ ETIM *justiça* + *-ar*

justiceiro *adj. s.m.* (sXIII) **1** que ou aquele que faz justiça, ou que é partidário de uma justiça rigorosa **2** que ou quem luta pela justiça, tomando a si a causa dos inocentes e desvalidos da sorte **3** que ou aquele que se arroga o direito de fazer justiça pelas próprias mãos ▪ *adj.* **4** que revela caráter de justiceiro ▪ ETIM *justiça* + *-eiro*

justificabilidade *s.f.* qualidade ou condição do que é justificável ▪ ETIM *justificável* com o *suf. –vel* sob a f. lat. *–bil(i)*+ *-dade*

justificativa *s.f.* causa, prova ou documento que confirma a existência de um fato, a veracidade de uma proposição ou a justiça de uma ação praticada ▪ ETIM fem substv. de *justificativo*

justificativo *adj.* (1713) que é próprio para justificar ▪ ETIM justificado sob a f. rad. lat. *justificat-* +*-ivo*

justificatório *adj.*(1862-1864) relativo ou que é uma justificativa que tende a ou serve para justificar ▪ ETIM *justificado* sob. a f. rad. lat. *justificat-* + *-orio*

justificável *adj. 2g.* (1836) que pode ser justificado ▪ ETIM *justificar* + *-vel*

Os processos morfológicos de formação de palavras são os conhecidos: afixação (prefixação, sufixação) e composição, e serão analisados apenas os exemplos com especial interesse no que diz respeito à formação de nomes, formação de adjetivos e formação de verbos:

1. *Prefixação*, entendendo por tal processo "quando o afixo se junta à esquerda da base" (RIO-TORTO, 2016, p. 103), com poucas unidades lexicais devido às caraterísticas destes radicais latinos. Por sinal o único prefixo documentado é o prefixo *anti-*, mas era evidente que entre os seus domínios preferenciais não estava o Direito: assim, HENRÍQUEZ (2024, *Confluência*, n. 67, p. 16), já era asseverado que no caso do prefixo *anti-* entre os domínios preferenciais não estava o Direito e unicamente eram recolhidas e analisadas três unidades lexicais: *antijuricidade*, *antijuridicidade* e *antijurídico*.

2. *Sufixação* com este mecanismo, são criadas palavras que podem ser interpretadas mediante uma paráfrase genérica, que apresenta a mesma seqüência de fonemas finais e baseada numa noção substantiva, adjetiva ou verbal, estas unidades lexicais devem ser para os falantes analisáveis em X + sufixo, conforme ilustra com absoluta clareza este excelente dicionário.

(a) No campo da derivação nominal, seguindo os postulados de RAINER (1993, 1999) aparecem "NOMINA ACTIONIS" formados a partir de bases verbais com os sufixos *–mento (justiçamento)* e *-ção (justificação)* que o nosso dicionarista neste segundo exemplo considera herdado do latim; "NOMINA AGENTIS" formados a partir de bases verbais com os sufixos *–dor ou –nte (justificador, justificante)*, e "NOMINA QUALITATIS" formados a partir de adjetivos (*juricidade, juridicidade, juridismo, justificabilidade*) ou de nomes (*justiceiro*, *jurístico, justeza*).

(b) No campo da derivação adjetival são documentados adjetivos formados a partir de bases nominais (*jurisdicional, jurisprudencial)*, adjetivos deverbais ativos (*justificativo, justificatório*), e derivados de bases verbais em *-vel* que indica propriedade de pessoas ou cousas (*justificável,* 'que pode ser justificado'). De facto, podem ser distinguidos três conjuntos semanticamente homogéneos: o grupo dos 'ativos puros', integrado pelos sufixos *–dor* e *–nte*, talvez os mais fecundos, e os sufixos *–tiv(o/a)* e *–tóri(o/a)* como derivadores parcialmente fecundos, o sufixo *–vel* admite várias paráfrases «que serve para V», «que pode ser V»; os adjetivos 'ativos disposicionais', que podem ser parafraseados por «que costuma V» ; os adjetivos deverbais passivos com vários subconjuntos com o sufixo mais fecundo *–do* que admite a paráfrase «que é PP» e o 'passivo potencial' parafraseável por «que deve ser PP». E os 'adjetivos denominais' grupo constituído pelos sufixos que formam a partir de nomes adjetivos relacionais, com o sufixo *–al*, possivelmente o mais prolífico.

(c) No campo da derivação verbal o único sufixo documentado é *–ar* (*jurisdicionar, justiçar*) que forma verbos a partir de bases nominais.

3. *Composição* "o processo em que se juntam dois ou mais constituintes que podem funcionar como bases" (RIO-TORTO, 2016, p. 109-110), com unidades lexicais catalogadas como *compostos morfológicos*, com um esquema compositivo que inclui um radical latino e uma palavra vernácula (*jusnaturalismo)*. Os exemplos no campo da composição são compostos sintagmáticos, que "envolvem a combinação de duas palavras [...] e caraterizam-se por algum grau de atipicidade relativamente aos padrões sintagmáticos do português ativos nas estruturas sintagmáticas correspondentes [...] exibem a estrutura de constituição interna [NA]" (RIO-TORTO, 2016, p. 484), o único exemplo dos mencionados com uma particularidade essencial seria (*jurisdição* ***inter nolentes***), com o prefixo culto latino *inter* e o particípio de presente *nolens, tis* do verbo *nolo, nonvis, nolle, nolui* 'não querer':

> • **j. contenciosa** JUR aquela que conhece e julga questões controversas à sua apreciação; jurisdição *inter nolentes* • **j. cumulativa** JUR aquela exercida por juiz que aprecia causas conexas • **j. graciosa** JUR aquela que decide sobre fatos de interesse das partes quando não há contestação; jurisdição voluntária, jurisdição *inter nolentes* • **j. inferior** JUR exercida pelos juízos de primeira instância • **j. inter nolentes** JUR m.q. *JURISDIÇÃO CONTENCIOSA* • **j. limitada** JUR a que se exerce em um momento do processo • **j. plena** JUR a exercida em todas as partes do processo e sobre todos os pontos • **j. prorrogada** JUR a exercida pelo juízo que inicialmente não possuía competência, mas passa a julgar a questão por motivos previstos em lei • **j. superior** JUR a exercida sobre questões que já foram apreciadas nas instâncias inferiores • **j. voluntária** JUR m. q. JURISDIÇÃO GRACIOSA ▪ ETIM lat. *jurisdictio, onis*

A seguir são elaborados apenas breves comentários sobre os sufixos documentados, apresentados por critérios alfabéticos:

Adjetivos sufixados em –al, é um dos sufixos mais produtivos para formar adjetivos relacionais, o seu uso é freqüente na Jurisprudência e Legislação, junta-se majoritariamente a bases nominais, como sublinha RAINER (1993: 396-401 e 1999: 4615-4617), o significado deste sufixo

pode ser parafraseado por 'referido a x' ou 'como x'. Do ponto de vista formal e como conseqüência da sua origem culta muitos adjetivos podem ser irregulares, porém no caso dos exemplos documentados como *jurisdicional* este dicionário já salienta (sob a f. rad. *jurisdicion* + *-al*), postulado que não é observado no exemplo *jurisprudencial* (derivado do nome *jurisprudencia* + *-al*, com a substituição da vogal final do tema, a definição lexicográfica utiliza a paráfrase 'relativo a N').

O sufixo –ar em verbos derivados em formas não parassintéticas, com este sufixo podem ser formados verbos transitivos ou intransitivos, quase todos derivados de nomes e adjetivos, que não constituem uma classe homogénea; e seguindo o parecer de RAINER (1993: 458-465) uma grande parte dos tipos de formações apresenta o caráter semântico da 'iteratividade': *jurisdicionar* 'exercer jurisdição sobre', *justiçar* 'punir aplicando uma forma de suplício corporal, em especial condenar a morte'. No que diz respeito a um tema muito debatido nas últimas décadas, parece oportuno lembrar as palavras sempre autorizadas dos nossos clássicos:

> Os verbos novos da língua formam-se em geral pelo acréscimo da terminação *–ar* a substantivos e adjetivos [...]. A terminação *–ar*, já o sabemos, é constituída da vogal temática *–a-*, característica dos verbos da 1ª conjugação, e do sufixo *–r,* do infinitivo impessoal. Por vezes, a vogal temática *–a-* liga-se não ao radical propriamente dito, mas a uma forma dele derivada, ou, melhor dizendo, ao radical com a adição de um sufixo. [...] Mas, como neles a combinação de SUFIXO + VOCAL TEMÁTICA (*-a*) + SUFIXO DO INFINITIVO (*-r*) vale por um todo, costuma-se considerar não o sufixo em si, mas o conjunto daqueles elementos mórficos o verdadeiro SUFIXO VERBAL. Esta conceituação, por simplificadora, apresenta evidentes vantagens didáticas, razão por que a adotamos aqui (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 99-100).

Contudo entre os morfólogos europeus do ponto de vista da sincronia existe uma controvérsia no que diz respeito a se *–ar* é um sufixo verbalizador ou deve prevalecer o critério de que já no latim existia um processo morfológico específico, cuja singularidade radica em que só intervém a

VOGAL TEMÁTICA para formar o novo verbo (PENA, 2020, p. 357-378). Em caso de que seja escolhida a tese de *–ar* como sufixo verbalizador a interpretação mais coerente seria considerar como uma operação morfológica com substituição da vogal temática, segundo é evidente neste exemplo (*justiça* + *-ar*), porém no outro caso (*jurisdicionar*, especifica-se sob a f. rad. *jurisdição* + *-ar*) sendo evidente o esquema N-ar. Segundo o critério da RAE-ASALE (2010, p. 157) o que aparece seria um sufixo verbalizador, mas para PENA (2020, p. 357-378) o constituinte mórfico através do que se forma a nova palavra seria a VOGAL DO TEMA (VT), um verbo em que intervém a vogal do tema *–a-* a única produtiva.

Nomes sufixados em –idad(e), este sufixo "combina-se com bases adjetivais de estrutura simples, mas também com bases morfológicas e semanticamente complexas. Nestas destacam-se as derivadas denominais e as deverbais" (RIO-TORTO, 2016, p. 142 - 143): *juridicidade* 'qualidade ou caráter do que é jurídico, 'conformidade com os princípios ou formas do direito'; "o padrão português se fixou por evolução fonética e/ou por difusão analógica, num tipo em *–idade*, a forma vem das origens da língua" (HOUAISS, 2001, p. 903).

Um exemplo singular é *justificabilidade*, derivado do adjetivo *justificável* + *-bil(i)-* + *-dade.* Conforme foi explicado na revista *Confluência* (HENRÍQUEZ, 2024, p. 38), estas palavras constam de vários sufixos em seqüência, cuja combinação na linguagem jurídica pode ser muito fecunda: "os casos do sufixo *–vel* que se anexa ao sufixo nominal *-dade*, produzindo um câmbio de *–vel* em *–bil*, a sequência *–bilidade* seria um caso de 'sufixação em cadea'" (VARELA, 2005, p. 47), encerra dois sufixos claramente reconhecíveis *–bil(i)* (alomorfo de *–vel*) e *–dade*, são nomes de género feminino que podem ser definidos com a paráfrase 'qualidade ou caráter de x'.

Nomes sufixados em –eir(o/a) "combina-se preferencialmente com bases não eruditas" (RIO-TORTO, 2016, p. 226) porém no exemplo (*justiça* > *justiceiro* 'que ou aquele que faz justiça, ou que é partidário de uma justiça rigorosa') [...], e denota 'agente humano'.

Nomes sufixados em –eza, este sufixo do latim *-itia "*é das origens da língua e formador de substantivos abstratos derivados de adjetivos" (HOUAISS, 2001, p. 1294), contudo:

> É polémico entre os morfólogos se *–ez* e *–eza* devem ser interpretados como variantes de um único sufixo ou como dois sufixos relacionados mas diversos [...] procedem de dois étimos latinos diferentes. Embora ambos os dois formem nomes de qualidade a partir de adjetivos, porém enquanto o primeiro continua a ser produtivo [...], o segundo deixou de sê-lo (RAE-ASALE, 2010, p. 118).

De acordo com os princípios utilizados no nosso trabalho, é respeitada a informação recolhida no correspondente artigo lexicográfico por considerar que não deve ser este o lugar para debater sobre uma hipótese muito polémica, que exigiria um estudo mais minucioso. Além do mais, no dicionário aparecem dois lemas (*-ez* e *–eza*), catalogados como sufixos, sobre *–ez* assevera que é um sufixo "formador de substantivos abstratos oriundos de adjetivos, do latim *-ities*, alternativo de *–itia* [...] formador de substantivos abstratos" (HOUAISS, 2001, p. 1294), ambos os dois sufixos denotam qualidade.

Adjetivos sufixados em –geno, este exemplo (*jurígeno* 'que produz ou cria um direito', formado de *jur-* + *-i-* + *-geno*) apresenta "o elemento pospositivo, conexo com –GENIA e com a noção de 'nascimento, origem descendência, raça; ocorre em compostos do s.XIX em adiante; a relação é mais estreita com os adjetivos" (HOUAISS, 2001, p. 1443). Neste exemplo é evidente a vogal de ligação, "uma marca definitória dos compostos morfológicos" (RIO-TORTO, 2016, p. 478), construído com um radical latino e um sufixo do século XIX em adiante.

Adjetivos sufixados em –ic(o/a), este sufixo forma adjetivos denominais, "difundindo-se a partir do Renascimento como, talvez, o sufixo culto por excelência, para a formação em todas as línguas românicas" (HOUAISS, 2001, p. 1562), "não possui sentido específico e permanente [...] sendo assim portador dum semantismo genérico de 'relativo a' , adaptável

em função das informações semânticas adscritas à base com que se encatena (*jurista > jurídico* 'relativo a jurista'" (RIO-TORTO, 2016, p. 256).

Nomes sufixados em –ismo, este sufixo no exemplo documentado forma nomes derivados de bases adjetivais (*jurídico* + *-ismo*), não sempre seria "fácil em morfologia sincrónica decidir a direção do processo que deve ser postulado" (RAE-ASALE, 2010, p. 121), denota qualidade ou condição, porém não deixa de ser paradoxal que este dicionário não tenha incluído esta unidade lexical no repertório de exemplos (HOUAISS, 2001, 1655). As peculiaridades idiosincrásicas da derivação são numerosas, porém o mais habitual é que se elida a vogal final da base.

Nomes deverbais sufixados em -mento que denotam evento, "de origem do latim vulgar, *-mentu,* formador de substantivos derivados de verbos, tornado extremamente fecundo em verbos da 1ª conjugação " (HOUAISS, 2001, p. 1896); "este sufixo é, a seguir a *-ção*, o que tem maior produtividade na atual sincronia [...] as bases verbais, com estruturas de caráter erudito e não erudito, possuem [diversas] caraterísticas morfológicas" (RIO-TORTO, 2016, p. 181); na palavra analisada a base é simples derivada do nome *justiça* (*justiçar > justiçamento* 'ato ou efeito de justiçar'), e relativamente ao tipo sintático semântico é causativa (RIO-TORTO, 2016, p. 182).

Adjetivos deverbais sufixados em –tiv(o/a), este sufixo tem um caráter culto, é bastante prolífico nas línguas especializadas, postula RAINER (1999, p. 4603) que "este traço estilístico explica, em parte, as diferenças no que diz respeito à seleção dos verbos base". Apresenta duas variantes em distribuição complementar, a variante *– tivo/a* a normal e a variante *–(s)ivo/a* a seguir de um número limitado de tipos de base, uma síntese muito precisa e atualizada aparece na obra de RIO-TORTO:

> muitos dos adjetivos portadores deste sufixo têm correspondência com formas latinas que lhes podem servir de étimo [...] Os adjetivos designam causa [...] e no que diz respeito aos tipos sintático-semânticos das bases, o sufixo anexa-se a bases transitivas, especialmente causativas (RIO-TORTO, 2016, p. 281).

Adjetivos deverbais sufixados em –tóri(o/a), este sufixo é muito prolífico nas línguas especializadas da jurisprudência e da legislação, anexa-se preferentemente a bases verbais e forma adjetivos deverbais de preferência a partir de verbos da 1ª conjugação; do ponto de vista formal diz RAINER (1993) que é um sufixo muito complexo, os adjetivos possuem significado ativo e podem ser parafraseados por "que V", "que serve para V", "que pode V". Este derivador concorre com *–(t) ivo/a* na designação de 'relativo a V ou 'que serve para V' (*justificativo / justificatório*). Salienta RIO-TORTO (2016, p. 276-277) que "muitos lexemas que apresentam este sufixo correspondem a adjetivos latinos [...] anexa-se a bases na sua maioria transitivas, depois inergativas e por último inacusativas [...] os produtos finais detêm caráter técnico e arudito".

Adjetivos deverbais sufixados em –vel, este sufixo "é extremamente produtivo e anexa-se à base verbal no formato do tema de particípio [...] as bases eruditas e não eruditas, distribuem-se" por diversas classes de estruturas morfológicas (RIO-TORTO, 2016, p. 286), "os seus derivados são sempre adjetivos, as bases quase sempre são verbos transitivos, embora não todos os verbos transitivos sejam bases possíveis [...] este sufixo mostra uma notável tendência a combinar-se com verbos derivados em *–ific-a-(r)*" (HENRÍQUEZ; DE PAULA, 1999, p. 172, 173) , assim no exemplo documentado (*justificar* > *justificável* 'que pode ser justificado').

Nesta unidade lexical (*justificar* + *-vel*) "devemos tomar em consideração o grau de transparência formal e/ou semântica [...] a base é uma base românica continuadora da base latina, pelo qual ao falante não lhe é possível asignar uma base de derivação" (RIFÓN, 1997, p. 114-118), o sufixo formador seria o mesmo do latim *–ificare* , adaptado à fonologia da língua portuguesa, e além do mais este fator facilita o intercâmbio de termos científicos de uma língua a outra, facto que não impossibilita que ditos verbos passem a ser usados na língua comum.

3. Máximas jurídicas latinas

Na história da lexicografia espanhola desde o século XVII, a "Real Academia Española" no que diz respeito ao seu primeiro dicionário, o conhecido como *Diccionario de Autoridades* (1726, 1729, 1732, 1734, 1737, 1739), um dos seus propósitos era elaborar um dicionário separado «de las voces próprias pertencentes à las Artes liberales y mechánicas [...] quando este se haya concluído por cuya razón se ponen solo las que han parecido mas comúnes al uso y que se podían echar menos», por este motivo não selecionou exemplos das máximas latinas, nem unidades lexicais do vocabulário científico-técnico ou das Ciências (nomeadamente as do Direito). Teremos que esperar até a publicação do *Diccionario del Español Jurídico* (2016) obra muito especializada e dedicada monograficamente a temas relevantes da Ciência do Direito, que inclui por volta de mais de quinhentas máximas jurídicas latinas (HENRÍQUEZ, 2020, p. 583-594).

Não obstante não deve ser desconhecido que o imperador JUSTINIANO I O GRANDE (527-565) consagrou uma obra às *regulae juris* (sentenças breves, claras e simples, com as quais se formulavam aqueles princípios jurídicos, regras ou princípios de caráter geral que facilitavam a solução de casos complexos). Estas regras são recebidas pelos autores das compilações canónicas medievais, são incorporadas aos seus repertórios e passam a converter-se no género mais representativo da Idade Média (ALAÑÓN, HENRÍQUEZ, OTERO, 201, p. 31).

As máximas selecionadas na obra lexicográfica analisada são referenciadas a seguir:

> **jure et de facto** [lat.] *loc. adv.* de direito e de fato (falando-se de situação em que o direito está de acordo com o fato § ETIM abl. singular de *jus, juris* 'direito', et 'e', facto abl. sing. de *factum, i* 'fato'
>
> **juris et de jure** [lat.] *loc. adv.* JUR de direito e por direito (falando de presunção estabelecida pela lei como expressão da verdade § ETIM *juris*

genit. sing. de *jus, juris*, *et*' 'é' , *de* prep. de abl.'por causa de' e *jure* abl. sing. de *jus, juris* 'direito'

juris tantum [lat.] *loc. lat.* JUR **1** que diz respeito apenas ao direito **2** diz-se da presunção relativa ou condicional que, resultante do próprio direito, e, embora por ele estabelecida como verdadeira, admite prova em contrário § ETIM *juris* gen. sing. de *jus, juris* 'direito' e adv. *tantum* 'somente, apenas, exclusivamente'

jus agendi [lat.] *loc. subst.* JUR o direito de agir, de proceder (em juízo) § ETIM *jus* nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *agendi* genit. do gerúndio de *agere* 'agir'

jus condendum [lat.] *loc. subst.* JUR o direito que está por ser constituído § ETIM *jus* nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *condendum* nom. neutro sing. de *conditus, a, um* 'que está para ser estabelecido', gerundivo de *condere* 'estabelecer'

jus conditum [lat.] *loc. subst.* o direito constituído, aquele que está em vigência § ETIM *jus* nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *conditum* nom. neutro sing. de *conditus, a, um* 'estabelecido', part. pas. de *condere* 'estabelecer, constituir'

jus eundi [lat.] *loc. subst.* JUR o direito de ir e vir, de transitar livremente § ETIM nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *eundi* genit. do gerúndio de *ire* 'ir'

jus gentium [lat.] *loc. susbt.*(sXVI) JUR o direito aplicado pelos romanos aos estrangeiros § ETIM de *jus* nom sing. de *jus, juris* 'direito' e *gentium* genit. pl. de *gens, tis* 'gente'

jus sanguinis [lat.] *loc.subst* DIR. INT. PRIV princípio que atribui nacionalidade a uma pessoa de acordo com a de seus pais § ETIM de *jus* nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *sanguinis* gen. sing. de *sanguis, sanguinis*

jus soli [lat.] *loc. subst.* JUR princípio segundo o qual a cidadania de alguém é determinada pelo país onde nasceu § ETIM de *jus* nom. sing. de *jus, juris* 'direito' e *soli* genit. sing. de *solum, i* 'solo, chão, terra'

Do ponto de vista da estrutura nas máximas jurídicas latinas abundam, em geral, as frases sem verbo (*nemo judex sine actore* 'nengum juiz sem ator') e frases nominais (*summum jus, summa injuria* 'justiça extrema,

extrema injustiça', seria o Direito aplicado sem equidade), ou enunciados encabeçados por frases preposicionais (*in dubio pro reo* 'na dúvida a favor do réu'), costumam ser afirmações gerais ou intemporais, como podem ser vistas nos provérbios e verdades gerais, outra caraterística das máximas é que podem ser abreviadas.

Por sinal, nos exemplos documentados na obra lexicográfica analisada neste contributo, o esquema mais observado é o de locuções substantivas nucleadas pelo substantivo *jus,* modificado por unidades lexicais diversas: gerúndio em genitivo singular (*jus agendi*), gerúndio em genitivo singular (*jus eundi*), nome em genitivo plural (*jus gentium*), nome em genitivo singular (*jus sanguinis*), nome em genitivo singular (*jus soli*), ou nome modificado pelo gerundivo neutro singular do verbo *condere* (*jus condendum*). Não apresentam este esquema: a locução adverbial, constituída pelo ablativo singular de *jus, juris*, a conjunção *et* e o ablativo singular de *factum, i* (*jure et de facto*); a locução adverbial constituída pelo genitivo singular do nome *jus juris*, a conjunção *et*, a preposição *de,* e o ablativo singular de *factum,i* (*juris et de facto*); a locução latina constituída pelo genitivo singular de *jus juris* e o advérbio *tantum* (*juris tantum*); o nome *jus* modificado pelo nome neutro singular do particípio passivo do verbo *condere (jus conditum),* e o nome *jus* modificado pelo nome neutro singular do gerundivo do verbo *condere (jus condendum).* Todas estas máximas são analisadas e comentadas pelo dicionarista com absoluta clareza para os leitores não especialistas nesta matéria.

É evidente que não são documentadas muitas máximas, porém devemos situar-nos sempre nas caraterísticas da correspondente obra lexicográfica e num contexto; contudo a cifra é superior às selecionadas no DACL (2001), se a nossa busca for correta, neste dicionário vemos no lemário as unidades (*jus* 'direito derivado da lei natural ou escrita', *jus gentium* 'direito de gentes'**)** .

Embora tenhamos asseverado e salientado as reticências na história da lexicografia espanhola para incorporar no lemário estas máximas jurídicas latinas. a cifra no dicionário HOUAISS é relevante, máxime

quando no nosso estudo existe uma limitação reservada a determinados radicais eruditos latinos.

Conclusão

O português herda do latim, além de unidades lexicais, determinadas pautas ou regras na formação de palavras cultas, como pode ser observado no caso dos radicais eruditos latinos *jur- ~ jus-* especificamente fecundos nas áreas do Direito ou no jurídico. Estes radicais são elementos formativos constituídos, em geral, por um radical nome-latino que gera um produto prefixado, mas que pode dar lugar a compostos morfológicos, compostos morfossintáticos e compostos sintagmáticos (p. ex. *jurisdição contenciosa*, etc.). Este princípio geral já foi salientado (HENRÍQUEZ; DE NO, 2010, p. 28) no caso dos sufixos *–tivo/a* ou *–tório/a*, formadores de adjetivos derivados de verbos, fecundos no português e no espanhol, porém no que diz respeito ao sufixo *–tório/a*, "responde a uma pauta de formação latina que se incorpora ao espanhol [e ao português] como pauta de formação de palavras cultas igualmente produtiva" (PENA, 1996, p. 178-179.

No que diz respeito à relevância do latim na terminologia jurídica, devemos salientar, por acaso, a origem da palavra *jus* 'união'. Esta palavra nasce numa sociedade agrícola basicamente analfabeta, na qual o uso da palavra, pronunciada de forma ritual e acompanhada de gestos convencionais, tinha o efeito do que na atualidade podem ter escritos conformados e assinados ou mesmo uma ata notarial. Porém desde o latim imperial foi-se impondo *directum* (e a noção do «reto», em oposição ao «torto», presente em muitos conceitos jurídicos clássicos) como substituto de *jus*, antes existiu a unidade fraseológica *jus directum*, na qual posteriormente se produz a sua redução por elipse do substantivo e a conseguinte substantivação do adjetivo que assume o valor das duas unidades.

Além da cifra relevante de vocábulos eruditos latinos, deve ser lembrado no que diz respeito à interpretabilidade de certas unidades lexicais

são sustentados critérios históricos ou etimológicos, baseados na cronologia assinalada, motivo pelo qual a cifra de unidades derivadas em sincronia formadas por processos morfológicos na língua portuguesa é mais reduzido.

Por prudência será mais oportuno neste lugar não tomarmos partido no que diz respeito ao polémico tema da etimologia. Neste princípio sempre podem ser de muita utilidade as sábias palavras do ilustre COROMINAS, analisadas em HENRÍQUEZ (1999, p. 224), quando o filólogo e lexicógrafo catalám perante as críticas recebidas por parte de outros filólogos justifica as razões para não deixar o material 'perfeito':

> As razons que pudêrom mover Joan Coromines-J.A. Pascual para nom deixar o material 'pefeito' nom as sabemos; nom obstante, parece em boa medida lógico supor que o autor principal se sentia um homem em idade provecta (*un home vell*) e que 'o perfeito' implicaria seguir trabalhando nesta empresa dez anos mais, com o qual a obra talvez, poderia nom ter chegado a publicar-se em vida do autor principal [...] É bom publicar obras 'perfeitas', mas muitas vezes é mais útil ter a humildade de oferecer aos estudiosos o que há, mais do que reeditar obras a acarretar o delírio da 'seita dos etimologistas'

Deve ser salientado o nosso postulado de que "o latim é a base da terminologia jurídica europeia" (HENRÍQUEZ, 2023, p. 345) e o axioma do jurista MARTÍN DEL BURGO, reproduzido no nosso estudo, quando assevera: "O latim está tam dentro da medula do Direito do nosso mundo, que não precisa de ninguém que o ressuscite. Continua a ser um manancial inesgotável para enriquecer o sentido dos seus principais conceitos e instituições".

As máximas jurídicas latinas são usadas na atualidade no Tribunal Supremo do reino da Espanha, no Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias e no Tribunal Europeu de Direitos Humanos (ALAÑÓN; HENRÍQUEZ; OTERO, 2011, p. 45-47), porque podem servir de guia ao pensamento e ao ordenamento jurídico, conservam *per se* um valor próprio porque podem reproduzir práticas interpretativas, que indicam como deve ser

interpretada a norma ou incorporar princípios gerais do Direito, que inspiram a razão de ser da norma, além do mais estas sentenças breves latinas podem ter aplicação em supostos, reforçar um argumento ou facilicitar a resolução de cada caso concreto.

Além do mais, embora exista uma corrente que recomenda "evitar o uso de expressões que sejam de interpretação difícil [...] como as expressões jurídicas tomadas diretamente do latim", consideramos que o seu uso entre os juristas não deve ser equiparado com as unidades lexicais de outras línguas modernas (HENRÍQUEZ; DE NO, 2005, p. 202).

Referências

ALAÑÓN, F.; HENRÍQUEZ, Mª do C.; OTERO, J.: **El latín en la jurisprudencia actual**. Cizur Menor (Navarra), Civitas, Thomson Reuters, 2011

.CASTÁN TOBEÑAS, J.: **Derecho civil español, común y foral (obra ajustada al programa para las oposiciones a notarías determinadas).** Madrid: Reus, 2 vols.. Volumen I: Personas, Propiedad y sus modificaciones. Modos de adquirir la propiedad. Volumen II: Obligaciones y contratos. Segunda edición revisada y puesta al día por A. M ROMÁN GARCÍA.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.: **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DACL = Academia das Ciências de Lisboa: **Dicionário do português contemporâneo**. Lisboa: Verbo, 2001.

GARCÍA-HERNÁNDEZ, B.: La polisemia de *ius, iuris* ("derecho", "aderezo") y la idea genuina ("unión") del Derecho Romano". In **Revista de Estudios Latinos** (RELat) 10, p. 29-47.

HENRÍQUEZ, Mª do C.: As fontes galego-portuguesas no Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. In **L'obra de Joan Corominas** (ed. Joan Solà). Barcelona: Ajuntament de Sabadell, Universitat de Barcelona, Fundaciò Caixa de Sabadell, 1999, p. 221-230.

HENRÍQUEZ, Mª do C.: Las máximas jurídicas latinas en el Diccionario del español jurídico (DEJ). In **Revista General de Legislación y Jurisprudencia**, núm 4, Madrid, 2020, p. 567-594.

HENRÍQUEZ, Mª do C.: O latim, base da terminologia jurídica europeia. In **Postremum Munus. Studia in Honorem Celsi Rodríguez Fernández** (eds. H. Cortés, F. J. Ledo, F. Romo). Vigo, Universidade de Vigo, 2023, p. 345-355.

HENRÍQUEZ, Mª do C.: Os prefixos negativos do vocabulário das línguas especializadas do Direito e da Economia no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. In **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, núm 67, 2024, p. 9-41.

HENRÍQUEZ, Mª do C.; DE PAULA, Mª N.: **La sufijación en el léxico de la jurisprudencia y de la legislación**. Vigo: Universidade de Vigo, 1999.

HENRÍQUEZ, Mª do C.; DE NO, E.: **Pautas para el análisis del léxico de la Jurisprudencia del Tribunal Supremo.** Prólogo de Eduardo García de Enterría. Navarra: Thomson-Civitas, 2005.

HENRÍQUEZ, Mª do C.; DE NO, E.: **Historia del léxico jurídico**. Prólogo de Luis Gil Suárez. Navarra: Thomson Reuters, 2010.

HOUAISS : **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, J.P.: **Dicionário etimológico da língua portuguesa** (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte, 1977.

PENA, J.: Formación de palabras, gramática y diccionario. In **Revista de Lexicografía I**, 1996, p. 163- 180.

PENA, J.: Sobre la reinterpretación de algunos procesos derivativos en la Base de datos morfológica del español (BDME). In **Verba**, núm 47, p. 357-378, 2020.

RAINER, F.: **Spanishe Wortbildungslehre**. Tubingen: Niemeyer, 1993.

RAINER, F.: La derivación adjetival. In **Gramática descriptiva de la lengua española** (dirigida por I. Bosque; S. Varela). Madrid, 1999, t.3. p. 4595-4644.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: [*Diccionario de Autoridades*]. **Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes y otras cosas convenientes al uso de la lengua**. Madrid: Imprenta de Francisco del Hierro. Impresor de la Real Academia Española, 1726, 1729, 1732, 1734, 1737, 1739. (Edición facsímil [1990: Madrid, Gredos]).

RAE; ASALE = Real Academia Española; Asociación de Academias de la lengua española. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 2010.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; CONSEJO GENERAL DEL PODER JUDICIAL: **Diccionario del español jurídico** (DEJ). Dirigido por Santiago Muñoz Machado. Barcelona: Espasa Libros, 2016.

RIFÓN, A.: **Pautas semánticas para la formación de verbos en español mediante sufijación.** Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 1997.

RIO-TORTO, G.: **Gramática derivacional do português** (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016.

VÄÄNÄNEN, V.: **Introducción al latín vulgar**. Madrid: Gredos, 1968.

VARELA, S.: **Morfología léxica: la formación de palabras**. Madrid: Gredos, 2005.

WILLIAMS, E. B.: **Do latim ao português** (3ª ed.). Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1975.

Heritage Portuguese learners' performance with derivational morphology

Marco Túlio Bittencourt*

ABSTRACT

There are very few studies on derivational morphology with heritage speakers. This paper intends to narrow this gap in heritage Portuguese studies. This work focuses on testing the performance of adult Portuguese heritage learners in a college setting with derivational words. I used a multiple-choice fill-in-the-blank task, and the results show that heritage learners significantly perform better when words can be transferred from English and are colloquial in Portuguese. They perform significantly worse when derivational words cannot be transferred from English and are non-colloquial in Portuguese. One suggestion to increase greater performance with derivational words is to explicitly teach morphological awareness to heritage learners of Portuguese in heritage Portuguese language courses to increase vocabulary.

Keywords: heritage language, morphological awareness, transferability, familiarity

Introduction

Heritage Language learners acquire their heritage language in a naturalistic setting and during the critical period of language acquisition development, just as typical native speakers do for an L1 (Valdés, 2005; Montrul, 2010). These speakers usually learn the heritage language at home

Recebido em 27 de dezembro de 2024.
Aceito em 14 de abril de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1454

* marcobraus@yahoo.com, Baylor University Waco, Texas,
ORCID iD: 0009-0004-5066-4275

from parents and/or relatives who live with them in the same household. Some authors argue that heritage speakers acquire the language variety their family presents, and they may have limited access to input and language schooling from other native dialects. The heritage language learner forms a heterogeneous group, which ranges from passive-receptive comprehension speakers to native-like speakers of the heritage language, making it difficult to compare them within a single category (Montrul, 2010). According to Valdés (1997, 2001), language use of the heritage language, bilingual education, socioeconomic status of speakers, and the native language dialect all affect the language of this broad range of speakers.

Heritage speakers tend to diminish their language competence across generations in the country of the dominant language. Silva-Corvalan (1994) and others noticed that morphosyntactic and lexical properties of Spanish heritage speakers vary from generation to generation in the United States. Children of immigrants considered first-generation heritage Spanish speakers use some English words and expressions in their heritage Spanish. However, the grandchildren of immigrants or second-generation Spanish heritage speakers show a higher usage of borrowing language from English than first-generation speakers. Furthermore, second-generation heritage speakers of Spanish also display certain characteristics such as a simplification of the verb system, especially in terms of mood and aspect, an overextension of *estar* in detriment of *ser*, the constantuse of codeswitching to communicate, and a preference of periphrastic future constructions such as *voy a dormir* vs. verbs with full inflectional morphology such as *dormiré*. Conversely, second language learners acquire a second language mainly in a classroom setting or in an immigrant country after the critical period of L1 acquisition. These speakers usuallyhave limited access to naturalistic input in the second language. They can also be more easily categorized as early or late second language learners. Furthermore, placing second-language learners in different language proficiency levels is more straightforward than heritage speakers. From a cognitive perspective, second language learners acquire a transitional

linguistic system in the brain known as interlanguage (Selinker, 1972), and some authors claim that these speakers fully transfer linguistic knowledge from the L1 and have full access to the same (Sprouse & Schwartz, 1996). From an interactionist perspective, social and affective variables also play a significant role in acquiring a second language (Schumman, 1986; Larsen-Freeman, 2011). Motivation, aptitude, personality, interaction, and age can cause delays in acquisition, creating the perception that learning a second language is neither worthwhile nor attainable. Finally, the positive interaction of cognitive and interactionist factors may not generate uniform outcomes. Some second language learners become near-native speakers of the second language, while others may present a deficit in the second language (Liceras et al., 1999; Gregg, 2010).

There are few studies on derivational morphology in a second language and even fewer studies on this topic with heritage languages (See Zysik, 2020 for derivational morphology in heritage Spanish) compared to L2 studies in inflectional morphology. This paper aims to narrow this gap in two ways: first, we focus on derivational morphology rather than inflectional morphology as the language phenomenon to be investigated in this study. Second, our population comprises of adult heritage speakers of Portuguese in a college setting rather than L2 Portuguese speakers. This paper intends to narrow a gap in the literature by studying a language phenomenon and a population that has not been studied. The following section briefly provides the overall acquisition path of derivational morphology.

1. Acquisition of derivational morphology

In first language acquisition, the linguistic development of inflectional morphology happens mostly prior to literacy years (Berko, 1958; Berman, 1981; Marcus et al., 1992), whereas the linguistic development of derivational morphology occurs mainly throughout elementary grades and even later up into adulthood (Kuo & Anderson, 2006; Anglin, 1993; Carlisle, 2000; Tyler &

Nagy, 1989). The development of derivational morphology takes longer than inflectional morphology because bound derivational morphemes are much greater in number and much lesserin frequency than inflectional morphemes. Moreover, some derivational morphemes suffer phonological and semantic alterations when attached to the stem of words, making the word formation process less transparent and longer to develop (Kuo & Anderson, 2006)

Gordon (1989) developed the level-ordering model, claiming that neutral morphemes (kind-kindness) are acquired before non-neutral morphemes (include-inclusion) in L1 English since they are more productive and have fewer constraints on productivity. Moreover, Tyler andNagy (1989) investigated the development of relational, syntactic, and distributional knowledge of neutral and non-neutral derived words among fourth--, sixth--, and eighth-grade L1 English students. These Children start with relational knowledge, moving slowly to syntactic knowledge and never hitting a complete ceiling on distributional knowledge. Early on, the tested children can distinguish different morphemes related to a common lexeme, such as *art-artist-artistic*. Then, children go through a period when they use syntactic morphemes without knowing their syntactic category, but eventually, in the latter years of childhood, they become aware of word class. The authors observed that a child may know the words *communicate* and *communication* at first without being aware that the latter word is a noun, relying mainly on the meaning of the stem andmorpheme rather than the part of speech. Finally, the last stage, which happens to be the most difficult, is distributional knowledge. This knowledge entails knowing the constraints on mergingmorphemes with lexemes (beautifully vs. *beautylly), which happen later in adolescence or into earlyadulthood.

The L1 acquisition of derivational morphology relies on the productivity of word formation rules, the transparency in the meaning of complex words, and the phonological alterations they gothrough. Typical L1 speakers have access to extensive amounts of naturalistic input and language schooling effects, which work in bidirectional ways through the school years

into adulthood (Kuo & Anderson, 2006), eventually leading to competence in derivational morphology. Conversely, the heritage language scenario is usually characterized by limited access to input and language schooling in the heritage language compared to typical L1 speakers and one in which heritage speakers have an additional dominant language with greater access to naturalistic input and language schooling. In this study, we test the performance of heritage speakers with derivational morphology to measure how well these speakers can perform with derivational words. We introduce morphological awareness next since this construct is the explicit mechanism in which speakers reflect upon the combination of stems and derivational morphemes to obtain meaning from complex words.

2. Morphological awareness

The construct of Morphological awareness (Carlisle, 1995 & Kuo and Anderson, 2006) isthe ability to reflect on meaning from the small units of complex words. These small, indivisible units which make up words are known as morphemes. They are unique pairings of meaning and sound in language. According to Kuo and Anderson (2006), morphological awareness offers a path to a learner´s comprehension. It is essential to distinguish between acquiring morphological knowledge and morphological awareness. The former happens tacitly and through naturalistic contexts involving comprehension and production. In contrast, the latter is the ability to explicitly identify morphemes and

combine them with lexemes to form and decode words. This ability is enhanced over a lifespan, and it reciprocally relates to literacy, primarily through reading comprehension (Kuo & Anderson, 2006; Carlisle, 1995; Nagy et al., 2003) as well as vocabulary expansion as studies from Guo, Roehrig, and Williams (2011) and Kiefer & Box (2013) have shown. Thus, morphological awareness is a construct within the broader domain of morphologicalknowledge.

Awareness of derivational morphology is the most studied aspect of morphologicalawareness compared to inflectional and compound morphology since its decoding is highly important for the reading ability of intermediate and advanced texts in a language. Anglin (1993) and Nagy & Anderson (1994) have assessed that 60% to 80% of new vocabulary words in academic texts that English learners must decode are formed via derivational processes. Carlisle (2000), Carlisle and Stone (2003), Mann and Singson (2003), and Nagy et al. (2003) have all shown that the ability to decode complex words well for reading comprehension comes with the latter years of elementary school. This ability, however, does not guarantee automatic or complete reading comprehension since these types of words have more infrequent stems than frequent words in oral language. As a result, morphological awareness becomes an essential ability beyond the first years of language schooling since it is an avenue for reading comprehension of texts with infrequent words in oral language.

Most of the research on morphological awareness has been conducted with L1 monolingual English children (See Goodwin & Ann, 2013 for a review) or English-speaking adults (Guo et al.,2011; Tighe & Schatschneider, 2014, 2015, 2016). Fewer studies have been conducted with second language learners and bilingual children (Kieffer et al., 2013; Kieffer & Box, 2013; Zhang & Koda,2013; Zhang et al., 2014). There are studies with L1 Brazilian Portuguese children (da Mota et al., 2010; Mota, M. M. P. E., Annibal, L., 2008; Mota, M., Lisboa, R., Dias, J, et al., 2009) but none that I know of with heritage Portuguese young learners inserted at the college level.

This study intends to fill the gap in the absence of studies on morphological awareness in derivational morphology with adult heritage speakers of Portuguese by investigating their language performance with complex words in a multiple-choice fill-in-the-blank task. Participants in the study have been exposed to many years of language schooling and naturalistic input in English and have had limited language schooling in Portuguese. They can shed light on performance with derivational words in conditions different from L1 speakers.

In section 3, we briefly describe derivational morphology in Portuguese. In section 4, we present the study's methodology and research questions. In section 5, we provide the study's results and analysis. Then, we present our final considerations.

3. Derivational Morphology in Portuguese

In Portuguese, suffixes are nominal, adjectival, verbal, and adverbial. The closed class of lexical suffixes is comprised of 154 morphemes in Portuguese. 107 derivational suffixes are nominal, and 38 are adjectival (Bechara, 2009). This study focuses on nominal and adjectival complex words via suffixation since these two types are the most frequent in Portuguese. Moreover, I focus solely on these derivational patterns since I want to see word formation by adding suffixes rather than word formation processes without changing the word's stem, i.e., conversive or zero derivations.

It is known that certain derived words are the result of regular, rule-based, productive processes in Portuguese. These processes are clear, and a new word with a new word class is formed when there is an annexation of an immediate suffix in the language. The order of suffix annexation matters in forming the next derived word, and a word can be decomposed into its component parts. (Bybee & McClelland, 2005, Margotti & Margotti, 2011) This productivity allows a great number of stems to be combined with a very small subset of frequent suffixes like

> -ção, and -mento, -or, -nte, ista, -eiro, in Portuguese, forming many high-frequency words in thelanguage (Basílio, 1999).

In Portuguese, we can see a regular, rule-based, progressive word formation process with legal, legal, formal, and formal. Suffixes are always annexed on the stem's right, forming the syntactic category of the derived word. Suffixes such as—izar or—ção seen in 1 only have grammatical meaning. They must be annexed to stems to create complex words with appropriate morphosyntactic features and meanings.

1)
[[[Legal A]+-izarV] + -ção N]
[[[Formal A]+-izar V]+ -ção N]
(Margotti & Margotti, 2011)

Regular and productive suffixes in Portuguese appear with many other stems in the language. For instance, the suffixes -eiro, -ista, -or, and -nte combine quite productively with many different stems, showing regular formation processes. Moreover, -eiro and -ista have the same syntactic function and meaning. They form agentive nouns from nouns. They are cases of competing suffixes, and for phonetic reasons, only one will coin a new word in the language. The suffixes -or and -nte also compete to coin new words in the language. They both form nouns fromverbs and have an agentive meaning.

-eiro: *pedreiro, bombeiro, jardineiro, cachaceiro*- meaning: agent bricklayer, fireman, gardener, drunkard

-ista*: dentista, artista, balconista, jornalista* - meaning: agent dentist, artist, clerk, journalist

-or: *ator, cantor, diretor, tradutor*- meaning: agentactor, singer, director, translator

-nte: *estudante, ajudante, comandante, militante* - meaning: agentstudent, helper, commander, militant

However, some word formation processes in Portuguese are opaque due to idiosyncrasies of the lexicon or historical language reasons, making the suffix segmentation more challenging to observe. Hence, the annexation of the suffix to the stem is not, at times, so transparent. In Portuguese, these non-transparent affixes form words with lexemes that are also bound, e.g.,

coraj-corajoso, espac-espacial, carn-carnívoro. These affixes also change the morphophonology of the word, making changes to word stress and its vowel quality. It is only possible to know that coraj-is a stem in Portuguese from the meaning the suffix -oso provides to the word corajoso. The detachment of the suffix from opaque words such as corajoso shows that these stems cannotstand on their own as words of the Portuguese language.

Portuguese exhibits derivational morphology in writing via mostly transparent orthographic graphemes, which consider morphological rules that help readers and writers understand the stems and derivational morphemes of non-neutral words. The word *paisagismo,* landscaping, is spelled with the grapheme g rather than j because of the noun paisagem; landscapeis also spelled with the grapheme g. Moreover, the meaning of *paisagismo* can be inferred as the act or state of *paisagem*. This orthographic semi-transparency in the language gives Portuguese speakers better chances of learning a stem's form and meaning with its new suffix in writing (Luft,2000).

I present the methodology section next, which leads us to the research questions/hypothesesand the experiment for this study.

4. Methodology

This study investigates the performance of adult heritage Portuguese learners in a collegesetting with derivational words in a multiple-choice fill-in-the-blank task. The participants are all English-dominant speakers with more language schooling in the dominant language than in Portuguese. The study aims to test this adult heritage learner population to see what factors affecttheir ability to perform the task.

In this study, I considered three covariates: parts of speech, transferability, and familiarity.First, part of speech is chosen as an independent variable because derivational processes with suffixes change the syntactic category of words, and sentences comprise syntactic phrases and lexical items with syntactic categories. Second, crosslinguistic transfer plays a major role in

heritage languages (Scontras et al., 2015; Polinsky, 2018: Montrul, 2008), and I want to know if participants transfer knowledge of stems and derivational morphemes that are similar in form fromthe dominant language to the heritage language. Moreover, I also want to know if they can form complex words with stems and derivational morphemes that are not similar in form to the dominant language. Third, it is known that heritage language speakers have smaller vocabularies in the heritage language compared to baseline L1 speakers (Montrul, Mason, 2020). Thus, I also want to know if words used more in colloquial contexts and are frequent in everyday life, which we call familiar words, also affect heritage speakers' performance with derivational words.

4.1 Participants

All heritage Portuguese participants in the study are undergraduate students at a public university in Massachusetts, USA, where there is a significant heritage European and Brazilian Portuguese community. There are 10 adult heritage speakers of Portuguese in the experimental group and 10 L1 speakers of Portuguese in the control group. In the experimental group, 7 were women, and 3 were men. 8 participants were heritage speakers of Brazilian Portuguese, and 2 were heritage speakers of European Portuguese. Their average age is (20.6) years. Their average age ofonset to English is (3.2) years, and they averaged (5.1) years of schooling in the heritage language. Eight participants had parents from a Portuguese-speaking country, and 2 had only one parent, themother, from a Lusophone country. All participants are second-generation speakers of heritage Portuguese. Half of the participants are considered simultaneous bilinguals, and the other half aresequential. The control group comprises nine native speakers of Brazilian Portuguese and 1 native speaker of European Portuguese. There are 6 women and 4 men in the control group. They are all graduates from Portuguese-speaking higher education institutions; 9 live in Brazil, and 1 in the US.

The derivational processes tested in this study, namely, part of speech, transferability, and familiarity, behave similarly in Brazilian and European Portuguese. Thus, there is no need to formtwo distinct experimental groups based on their Portuguese heritage language.

4.2 Independent variables

4.2.1Parts of speech

There are 24 nouns tested in this study. 4 nouns are derived from 4 nouns + an agentive nominal morpheme (-ista), and 4 nouns are derived from 4 nouns + an agentive nominal morpheme(-eiro). Moreover, 4 nouns are derived from 4 verbs+ an agentive nominal morpheme (-or), and 4nouns are derived from 4 verbs + an agentive nominal morpheme (-nte). 16 agentive nouns make up the set of nouns.

2)

noun	agentive morpheme	agentive noun	Noun	agentive noun
arquivo	-ista	arquivista	Archive	archivist
prisão	-eiro	prisioneiro	Prison	prisoner

3)

verb	agentive morpheme	agentive noun	Verb	agentive noun
escrever	-or	escritor	Write	Writer
estudar	-nte	estudante	Study	Student

4 nouns are derived from 4 nouns+ a nominal morpheme which is not agentive but rather expresses a doctrine, set of beliefs, or predisposition (-ismo), and 4 nouns are derived from 4 verbs + a nominal derivational morpheme indicates a result in action or state (-ção), as shown in 4 and 5, respectively.

4)

Noun	Morpheme	Noun	Noun	Noun
capital	-ismo	Capitalism	Capital	Capitalism

5)

Verb	Morpheme	Noun	Verb	Noun
comunicar	-ção	Comunicação	Communicate	Communication

There are 24 adjectives in this study divided into 6 groups of adjectival derivational morphemes with 4 adjectives in each group. The adjectival morphemes which compose the 6 groups are *-ado, -oso, -vel, -estre, -al, -nte*. A sample of these adjectives is presented in 6.

6)

Noun	Morpheme	Adjective	Noun
Abuso	-ado	Abusado	abuse
Coragem	-oso	Corajoso	bravery
Solução	-vel	Solúvel	solution
Campo	-estre	Campestre	country
Educação	-al	Educacional	education
Abundância	-nte	Abundante	abundance

4.2.1 Transferability

Second, I focus on the category transferability construed in this study as both the stem andthe suffix in English being similar in form to Portuguese. Transferability in our research has a binary value, as we can see below:

7)

a.dent**ist**-dent**ista** +Transfer

b.bak**er**- pad**eiro** -Transfer

In 7. a, both the stem *dent* and the suffix *-ist* in English are similar in form to Portuguese. We manipulated these instances as words with +transfer capacity, whereas in 7. b, the stem *bak* and the suffix *-er* are very different in form compared to the stem *pad* and the suffix *-eiro* in Portuguese. The instances in 7.b are words we manipulated as having a -transfer capacity.

There are 12 transferable nouns and 12 transferable adjectives from English to Portuguese since they are all Latinate words, 12 untransferable nouns, and 12 untransferable adjectives. In section 5, I show some examples from the study that fit into these subcategories.

8)

	+transfer	-transfer
Noun	prisioneiro (prisoner)	contratação (hiring)
Adjective	abundante (abundant)	amável (lovable)

4.2.3 Familiarity

Finally, I looked at familiarity, which is construed in this study as words used in more colloquial contexts and are more frequent in everyday life. I call these words +familiar. We also named words that are not colloquial and are more infrequent in everyday life as -familiar words. Two test items from the study can be seen below.

9)

escritor- (colloquial word) +familiar writer

promotor- (non-colloquial word) -familiar prosecutor

There are 12 colloquial nouns and 12 colloquial adjectives. Colloquial words were checked on the compilation of Portuguese corpora Linguateca. This compiled corpus includes oral and written texts from Brazilian and European Portuguese varieties with 1,261,058,299 non-repetitive words. The

criterion for ranking is word frequency in a representative corpus, which agglomerateswritten, oral, and web texts from various genres. All colloquial nouns and adjectives were presentin the corpora. Overall, colloquial nouns ranked higher in word frequency than colloquial adjectives. The average frequency ranking for colloquial nouns is 17,103, whereas for adjectives,it is 21,956. One colloquial noun and one colloquial adjective from the study are presented in 10.

10)

Noun	padeiro	baker
Adjective	Leal	loyal

Moreover, there are 12 non-colloquial nouns and 12 non-colloquial adjectives. Non- colloquial nouns and adjectives were overwhelmingly more infrequent than colloquial nouns andadjectives. The average ranking for non-colloquial nouns is 40,342, whereas for adjectives, it is 82,931. We can see an overwhelming distance between colloquial nouns and adjectives comparedto non-colloquial nouns and adjectives regarding word ranking in the corpus. Thus, the chosen testitems are warranted under the classification of familiarity. One non-colloquial noun and a non-colloquial adjective from the study are presented below.

11)

Noun	requerente	petitioner
Adjective	majestoso	majestic

4.3 Research questions and hypotheses

The study is designed to answer the following research questions. The general research question and hypothesis are presented in A:

A. Do heritage speakers of Portuguese choose more incorrect derivational words than L1Portuguese speakers in a derivational morphology multiple-choice fill-in-the-blank task?

I predict they will choose more incorrect derivational words in a multiple-choice fill-in-the-blank task than L1 Portuguese speakers.

The specific research questions and hypotheses are presented in B, C, and D:

B. Can knowledge of *Parts of Speech* affect heritage speakers' performance?

I predict heritage speakers will perform better when the word is a noun rather than anadjective.

C. Does *transferability* affect the performance of heritage speakers in a derivational morphologytask?

Heritage speakers are more likely to choose the correct answer when the word istransferable.

D. Does *familiarity* affect the performance of heritage speakers in a derivational morphology task?

When the derivational word is colloquial, more frequent, heritage speakers are more likelyto choose the correct answer.

4.4 Experiment

To test derivational words with a subset of noun and adjectival derivational suffixes shown in section 3.2, I elaborated a multiple-choice fill-in-the-blank task like the one presented in Tyler and Nagy, 1989. A test item comprises a declarative sentence with a blank space and four answer options to fill the empty space. Every answer option includes words with the same stem, but theanswer options vary in terms of attached suffixes to the

same stem. Every available answer has a unique suffix. Thus, every answer for a test item comprises the targeted derivational word, pseudowords, and other possible derivational words that do not answer the question correctly. This experiment was chosen due to its simplicity in performing the task and its ability to avoid irrelevant, external task demands. Furthermore, cues for word class through constituent structure and through suffixes may assist participants in choosing an answer without knowing the root of -familiar and -transfer words in the task. This task was given to 10 heritage speakers and 10 L1 speakers of Portuguese who completed the assignment on a laptop computer equipped with the software PsychoPy Builder (v2022.1.3). The test items were randomized, and there was no time limit to complete the task, nor were there any distractors.

A noun test item from the study and an adjectival test item are presented in 12 and 13, respectively.

12)
A televisão entrevistou o_____George Manson.
The Television station interviewed the_George Manson
1) Prisionista, 2) prisionático, 3) prisoneiro, 4) prisional[1]
Correct answer 3

13)
A previsão para a próxima semana é de chuva_____.
The forecast for next week is _____rain.
1) abundista, 2) abundária, 3) abundante, 4) abundátil[2]
Correct answer 3

1 Options 1,2, and 4 are pseudowords in Portuguese created by combining the root *pris* with existing derivational morphemes in the Portuguese language.

2 Options 1,2,4 are pseudowords in Portuguese created by combining the root *abund* with existing suffixes

We now present prototypical examples from the conditions in the same section.

Category	Example	Translation
N+T+F	Estudante	Student
N-T+F	Escritor	Writer
N-T-F	Requerente	Petitioner
N+T-F	Arquivista	Archivist
A+T+F	Curioso	Curious
A-T+F	Cansado	Tired
A-T-F	Silvestre	Wild
A+T-F	Aberrante	Aberrant

Table 1- Prototypical Examples

N- Noun

A-Adjective

T- Transferability

F-Familiarity

4.4.1 Coding

Participants were divided into two groups: heritage speakers and L1 Portuguese speakers.Moreover, the category word class was subdivided into N for nouns and A for Adjectives. The category transferability was subdivided into +transfer and -transfer, and the category familiarity was subdivided into +familiar and -familiar. There are 8 possible conditions. We have already presented the conditions in section 3.5.

5. Results and analysis

I calculated the impact for all eight conditions with the six subdivided categories. Therespective percentages of correct responses for the heritage and control group are as follows:

	Conditions	Percentage HeritageGroup	Percentage ControlGroup
1.	N+T+F	88	98
2.	N-T+F	56	95
3.	N-T-F	50	87
4.	N+T-F	58	93
5.	A+T+F	82	98
6.	A-T+F	62	93
7.	A-T-F	48	97
8.	A+T-F	47	83

Table 2- Percentages (%) of correct responses for all conditions

N-Noun
A-Adjective
T- Transferability
F-Familiarity

The highest percentage of correct responses for the heritage group is condition one with 88%, followed by condition five with 82%. The heritage group performs well when words are +transfer and +familiar. Conversely, the heritage group performs poorly with words that are - transfer and -familiar. Participants perform at 50% in condition three and 48% in condition seven.There is a 38%-point difference between nouns that are +transfer and +familiar compared to - transfer and -familiar nouns. There is a 34%-point difference between +transfer and +familiar adjectives compared to -transfer and -familiar adjectives.

The control group performed almost at the ceiling in six tested conditions. They achieved 98% of correct responses with nouns and adjectives, which are +transfer and +familiar, as shownin conditions one and five. L1 participants had the lowest percentage scores with -familiar nouns and adjectives. Participants achieved 87% of correct responses in condition three and 83% in condition eight. There is an 11%-point difference between condition one and condition three. There is also a 16 %-point difference between conditions five and eight.

The average percentage of correct answers for the heritage group is 61%, and the averagepercentage of correct responses for the control group is 93%.

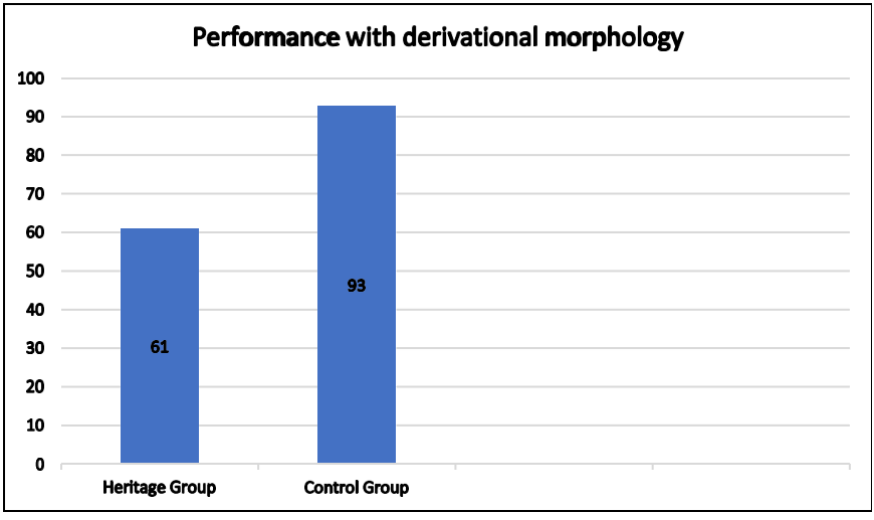


Figure 1-Average percentage of correct responses

The hierarchical logistic regression model for both groups generated the following results.

Correct Response	Coefficient	Standard Error	Z	P> |Z|	95% Confidence Interval
Part of Speech	.1316242	.1633544	0.81	0.420	-.1885445 .4517929
Familiarity	.9380526	.1698122	5.52	0.000	.6052268 1.270878
Transferability	.5391104	.1454863	3.71	0.000	.2539624 .8242583
Heritage vs. Control Group	2.240214	.2902679	7.72	0.000	1.671299 2.809128

Table 3- Hierarchical logistic regression model for both groups

The results show that part of speech is not statistically significant (p>.05) for both groups. However, familiarity is statistically significant for both groups (p<.001). Moreover, transferability is also statistically significant for both groups (p<.001). Finally, the performance of both groups is also statistically significant (p<.001).

The hierarchical logistic regression confirmed our hypothesis that heritage speakers of Portuguese perform significantly worse with complex words in a multiple-choice fill-in-the-blank task than Portuguese L1 speakers. The heritage group had difficulties forming words with stems that cannot be transferred from English and are non-colloquial in their quotidian vocabulary. The two test items below show words with untransferable and infrequent stems. The results demonstrated that the heritage group performed the task poorly with test items compared to the control group.

14)

Noun/-transfer/-familiar

O_____sugeriu uma pena alta para o criminoso.

The_____suggested a strong sentence for the criminal.

1) Promotista 2) promotor 3) promotoso 4) promotonho[3]

Answer 2

3 Answers 1,3, and 4 are pseudowords

15)

Adjective/-transfer-/-familiar

Os alunos reclamaram do ensino_____da nova escola.

The students complained about the____teaching of the new school. 1)defasamento 2) defasação 3) defasadouro 4) defasado[4]

Answer 4

The heritage group cannot decode stems and suffix of complex words for meaning of -transfer and -familiar words. They struggle to find meaning from word parts from complex words of these types, which affects their performance in the multiple-choice fill-in-the-blank task.

The hierarchical logistic regression model for the heritage group generated the following results:

Correct Response	Coefficient	Standard Error	Z	P> |Z|	95% Confidence Interval
Part of Speech	.1510561	.1793352	0.84	0.400	-.2004345 .5025467
Familiarity	.9193172	.2044254	4.50	0.000	.5186508 1.319984
Transferability	.6709037	.1381047	4.86	0.000	.4002235 .941584

Table 4- Hierarchical logistic regression results for the heritage group

For the heritage group, part of speech is not statistically significant ($p>.05$). Heritage speakers struggled with noun and adjective derivational words. However, familiarity is statistically significant ($p<.001$), meaning they performed statistically better with +familiar words than -familiar words. Moreover, transferability is also statistically significant ($p<.001$). The heritage group performed significantly better with words that are +transfer than words that are -transfer.

4 Answers 1,2, and 3 are pseudowords

Heritage speakers of Portuguese performed poorly in the derivational morphology task with both noun and adjectival complex words alike. This result answers our first specific research question and refutes our working hypothesis. This result comes as a surprise since, in terms of frequency, nouns are more frequent than adjectives in the Portuguese language. Hence, it was expected that the heritage group would significantly know more complex nouns than complex adjectives. Moreover, the fill-in-the-blank task is a good experiment to predict via suffix knowledge the syntactic category of a word in a sentence (Tyler & Nagy, 1989). Therefore, participants were also expected to choose many correct answers via part of speech, but this was not the case. Part of speech knowledge does not positively affect performance with derivational words for the experimental group. Participants chose many incorrect noun and adjective derivational words throughout the task. Since all the options on a given test item had the same stem and changed only in terms of suffixes, their performance with these suffixes was not enough to positively affect their choice for nouns or adjective derivational words. In 16 and 17, we show a test item with noun derivational and adjective derivational words. The results indicate that heritage speakers had difficulties with both test items.

16) Noun derivational word

A professora tem uma_____em sua turma.

The teacher has a__in her classroom.

1) ajudenta 2) ajudante 3) ajudátil 4) ajudista[5]

Answer: 2

5 Answers 1,3,4 are pseudowords

17) Adjective derivational word

Ela falou com o policial_____depois que prenderam o bandido.

She spoke with the_police officer after they arrested the criminal.

1) corajoso 2) corajeiro 3) corajista 4) corajáceo[6]

Answer: 1

Our hypothesis that transferability and familiarity affect heritage speakers' performance wasconfirmed. The effect of +transfer with +familiar words combined created the highest percentage of correct responses, with nouns at 88% and adjectives at 82%. The heritage speaker group performed well when words were similar in stem and suffix to English and were of colloquial use. These test items may be present in the oral language of heritage speakers. The heritage grouphad many correct responses to test items such as 18 and 19.

18)

O casal não se entende e reclamam da falta de___.

The couple does not get along and complains about the lack of_____.

1)comunicacionalidade, 2) comunicação, 3) comunicacionamento, 4) comunicado[7]

Correct answer: 2

19)

O aluno tem um caso_____para contar para a turma.

The student has a__case to tell the class.

1)curioso, 2) curiosista, 3) curiosidade, 4) curiótico[8]

Correct answer: 1

6 Answers 2, 3, and 4 are pseudowords.

7 Answers 1 and 3 are pseudowords and 4 means a statement.

8 Answers 2 and 4 are pseudowords, and 3 means curiosity.

The effect of -transfer and -familiar created the lowest percentage of correct answers fornouns at 50% and the second lowest percentage of correct answers for adjectives at 48%. The results demonstrated that the heritage group struggled with words that were different in form from English Latinate words and were non-colloquial. The heritage group performed poorly in instances such as the ones below:

20)
O juiz concedeu o pedido do_.
The judge granted the request of the___
1)requereiro, 2) requerício, 3) requeresco, 4) requerente[9]
Correct answer: 4

21)
Ela gostou da floresta_____da amazônia.She liked the__forest of the Amazon
1)verdejante, 2) verdejeira, 3) verdisma, 4) verdista[10]
Correct answer: 1

The results demonstrate that heritage speakers can break word into parts to extract meaning of +transfer and +familiar words. They can decode meaning from Latinate and colloquial words to perform the task significantly better than words not Latinate in the dominant language and non-colloquial in Portuguese.

9 Answers 1,2, and 3 are pseudowords.

10 Answers 2,3, and 4 are pseudowords.

Correct Response	Coefficient	Standard Error	Z	P> |Z|	95% Confidence Interval
Part of Speech	.0661125	.429408	0.15	0.878	-.7755118 .9077367
Familiarity	1.048105	.3491255	3.00	0.003	.3638318 1.732378
Transferability	.0661125	.3899567	0.17	0.865	-.6981887 .8304136

Table 5- Hierarchical logistic regression results for the control group

Part of speech and transferability are not statistically significant (p>.05) for the control group. However, familiarity is statistically significant (p<.005). The hierarchical logistic regression shows that the control group also performed significantly better when words were +familiar.

The results indicate that colloquial complex words are easier to decode than non- colloquial complex words. The control group is also more morphologically aware of +familiar words.

Final Considerations

Test items such as 14 and 15 presented in section 4 may be too non-colloquial to be part of the vocabulary of heritage speakers in this study compared to L1 Portuguese speakers. Derivational words are generally more infrequent because derivational processes are less productive and composed of a higher number of morphemes than inflectional processes. Therefore, heritage speakers may know a smaller set of derivational words compared to L1 speakers. Moreover, the heritage group may be disadvantaged in this task because they did not have extensive language exposure via reading and writing in Portuguese in the school environment to achieve a high vocabulary learning of infrequent words. They are young adults with only 5.1 years of formal Portuguese language schooling, compared to >16 years of the control group.

Heritage speakers in this study may have the same difficulty as many second language learners regarding morphological awareness of complex words in a language other than their dominant one. This is due to their limited knowledge of words in the additional language (Zhang, Koda, 2012). One reason for this common difficulty may be that heritage and second language speakers may not have language exposure via reading academic texts in their target languages. Asecond language speaker needs, on average, 10,000 words to read challenging academic texts in English (Schmitt, 2000), and many of the new words in academic texts are formed via derivational processes (Anglin,1993; Guz, 2010; Nagy&Anderson,1984). Many heritage and second language speakers lack this depth and breadth of vocabulary. However, Zhang and Koda (2012) have shownthat morphological awareness contributes to vocabulary learning in second languages. Onepossible solution for heritage speakers to increase vocabulary learning is explicitly teaching morphological awareness via pedagogical activities to heritage learners as they progress in their heritage language studies. Learners should be exposed to the explicit process of morphological awareness in the heritage language via morphology activities to become more aware of the relationship between the form and meaning of stems and suffixes. Morphological awareness in the heritage language may also lead to increased vocabulary learning and greater reading comprehension in heritage Portuguese. This hypothesis needs to be confirmed by future testing.

The results showed that heritage speakers performed poorly with noun and adjective complex words. This may be due to a lack of exposure to syntactic alternations with derivational morphemes. One suggestion for Portuguese heritage language teaching is to make this syntactic awareness alternation process explicit. For example, show students that *educação,* education and *educacional*, educational or *amante,* lover and *amável*, lovable alternate in terms of part of speech by providing sentences, contexts, and collocations with these alternations. This explicit morphological awareness

process may increase syntactic awareness through derivational suffixes and vocabularylearning in the heritage language.

The heritage speaker group significantly performed better with derived words that transferfrom English than with words that do not transfer from this same language. This result is consonance with properties of second/additional languages in which the linguistic system from the dominant language, via form-meaning relationships, transfers to the second/additional language(s). The acquisition of additional language properties may start from the access to and transfer from the first language (Schwartz & Sprouse, 1996) and, in the case of heritage speakers,from the dominant language. The heritage group may be using their knowledge of the English lexicon of Latinate stems and suffixes to perform the task significantly better with +transfer words than -transfer ones in Portuguese. By knowing the stems and the suffixes of these types of words,they can choose the correct derivational words in the task.

The effect of -transfer and -familiar created the lowest percentage of correct answers for nouns (50%) and the second lowest percentage of correct answers for adjectives (48%). This may be predictable since non-colloquial, infrequent words are usually presented in reading academic texts, and heritage speakers in this study have had limited access to formal schooling in Portuguesedue to the language's minority status. Thus, the findings align with well-known facts about heritagelanguages.

+Transfer words may be helpful in strengthening the explicit process of morphological awareness and increasing vocabulary. Since heritage speakers may know some of the most frequent Latinate stems and suffixes transferred from English, they can focus on the explicit process of building form and meaning of related complex words. Suppose a Portuguese heritage learner knows *comunicação,* communication. In that case, they can learn *comunicacional,* communicational *comunicacionalizar,* communicacionalize *comunicacionalismo,* and communicacionalism, increasing their vocabulary and strengthening the decoding and derivation of closely related word formation processes (Nation and Bauer, 2023). Being morphologically aware

of +transfer words may also strengthen the learning of writing through the explicit exhibition of orthographical rules of complex words that follow transparent morphological principles in Portuguese. These rules may be easier to notice and learn with transfer words throughexplicit instructional activities on morphological awareness.

The results show that colloquial usage positively impacts performance with derived words. Speculation for the strong effect of familiarity is the fact that, on average, heritage speakers may have as their lexical inventory a small number of lexical items (around 5,000), which are made upof high-frequency words they know at least on a receptive level (Fairclough, 2011). This may explain why the heritage group performed better with colloquial derived words in the fill-in-the- blank task. These were the test items with the highest frequency ranking on the corpus Linguateca.

Moreover, the context of using a heritage language is a minority one, which may be restricted to parents, family, or social gatherings (Valdés, 2000). Thus, the vocabulary depth and breadth of the heritage language are low in terms of quality and quantity of words. (Zhang, 2013;Nassaji, 2006). Heritage speakers in this study may know a more straightforward and smaller number of complex words compared to their dominant language, and this may be due to their limited access to Portuguese language schooling. Thus, we see in the results that the heritage groupanswers the questions correctly when complex words are colloquial, and they answer them incorrectly when the complex words are non-colloquial. In other words, they perform well with a limited number of complex words, which are simpler and more frequent in oral input, and poorlywith non-colloquial, infrequent words, which are usually exposed via reading academic texts in aneducational setting.

The control group also performed significantly better with colloquial derivational words. They obtained 98% of correct responses with colloquial nouns and adjectives. These speakers perform almost at the ceiling with complex words that are colloquial and more present in oral language. They perform significantly worse with complex words that are non-colloquial.

The results show that even for the control group derivational processes are more straightforward with colloquial words. These words are more frequent in Portuguese and do not have to be learned inductively through reading academic texts or oral exposure.

To understand more non-colloquial words, some heritage students of Portuguese may need to be exposed to more stems and suffixes in the language through reading activities, and this may be done through explicit teaching on how to form and decode complex words in Portuguese when working with reading assignments. Portuguese Language teachers of heritage students should take advantage of times when the productivity of the suffix allows for some analogy patterns to take place and decode these instances in class to establish a strong comprehension of meaning. For example, with the infrequent adjectival suffix *-estre* in non- colloquial words such as *silvestre*, wild, *equestre*, equestrian, *campestre*, rural, the stems that combine with this suffix need to be given meaning. This meaning can be contextualized within a reading activity or via visuals so that complex words with the suffix *-estre* can become prominent.In this case, the meaning of the suffix *-estre* denotes properties of kind or place to the meaning of its corresponding stem. The meaning of these complex words should then be elicited by asking students to explain what the words *silvestre*, *equestre*, *campestre* mean within the context of the teaching activity.

Heritage speakers of Portuguese significantly performed worse with derivational words than Portuguese dominant speakers. However, heritage speakers performed significantly better with words that can be transferred from English and are colloquial. Colloquial usage alsosignificantly helped the control group perform the task better within the control group. Since Latinate and non-colloquial words are primarily present in academic Portuguese texts, I encourage explicitly teaching morphological awareness and increasing reading activities of academic texts to increase vocabulary learning. Studies have shown that morphological awareness correlates with reading in the first and second languages/bilinguals reciprocally. It is unknown whether

it impacts reciprocally reading comprehension in adult heritage speakers of Portuguese in a college setting. Finding the answer tothis gap in the literature is the objective of future work.

References:

ANGLIN, J. M. (1993). Vocabulary development: A morphological analysis. **Monographs of the Society of Research in Child Development**, 58(10, Serial No. 238).

BECHARA, E. (2009). **Moderna gramática portuguesa. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico.** Rio de Janeiro*: Nova Fronteira*, 357-366.

BERKO, J. (1958). The child's learning of English morphology. **Word,** *14*(2-3), 150-177.

BERMAN, R. A. (1981). Regularity vs anomaly: the acquisition of Hebrew inflectionalmorphology. **Journal of Child Language**, *8*(2), 265-282.

BYBEE, J., & McCLELLAND, J. L. (2005). Alternatives to the combinatorial paradigm of linguistic theory based on domain general principles of human cognition.

CARLISLE, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed**.), Morphological aspects of language processing** (pp. 189–209). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

CARLISLE, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complexwords**: Impact on reading. Reading and Writing, An Interdisciplinary Journal**

CARLISLE, J. F., & STONE, C. (2003). The effects of morphological structure on children's reading of derived words. In E. Assink & D. Santa (Eds**.), Reading complex words: Cross-language studies** (pp. 27–52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

GORDON, P. (1989). Levels of affixation in the acquisition of English morphology. **Journal of Memory and Language**, 28, 519-530.

GOODWIN, A. P., & AHN, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English:Effects on literacy outcomes for school-age children. **Scientific Studies of reading**, *17*(4), 257- 285.

GUO, Y., ROEHRIG, A. D., & WILLIAMS, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable?. **Journal of literacy research**, *43*(2), 159-183.

GREGG, K. (2010). REPRESENTATIONAL DEFICITS IN SLA: STUDIES IN HONOR OF

ROGER HAWKINS. Neal Snape, Yan-kit Ingrid Leung, and Michael Sharwood Smith (Eds.). Amsterdam: Benjamins, 2009. Pp. xxv 250. **Studies in Second Language Acquisition***, 32*(3), 508-

510. doi:10.1017/S0272263110000161

GUZ, W. (2010).English affixal nominalizations across language registers. **Poznan Studies inContemporary Linguistics**, 45(4), 461-485.

KIEFFER, M. J., & BOX, C. D. (2013). Derivational morphological awareness, academic vocabulary, and reading comprehension in linguistically diverse sixth graders. **Learning andIndividual Differences,** *24*, 168-175.

KIEFFER, M. J., BIANCAROSA, G., & MANCILLA-MARTINEZ, J. (2013). Roles of morphological awareness in the reading comprehension of Spanish-speaking language minority learners: Exploring partial mediation by vocabulary and reading fluency. **Applied Psycholinguistics**, *34*(4),697-725.

KUO, L. J., & ANDERSON, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. **Educational Psychologist**, *41*(3), 161-180.

LICERAS, J. M., VALENZUELA, E., & DIAZ, L. (1999). L1/L2 Spanish grammars and the pragmaticdeficit hypothesis**. Second Language Research**, *15*(2), 161-190.

LUFT, C. P., de Assis Barbosa, F., & DA CUNHA PEREIRA, M. (2000). ***Minidicionário Luft.*** EditoraÁtica.

MANN, V., & SINGSON, M. (2003). Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes. In E. Assink & D. Santa (Eds.), Reading complex words: **Cross- language studies** (pp. 1–25). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer

MARCUS, G. F., PINKER, S., ULLMAN, M., HOLLANDER, M., ROSEN, T. J., XU, F., & CLASHEN, H. (1992). Overregularization in language acquisition. **Monographs of the society for research in child development**, i-178.

MARGOTTI, F. W., & MARGOTTI, R. D. C. M. F. (2011). ***Morfologia do português*** *2° período.* UFSC.

MONTRUL, S. (2008). Incomplete acquisition in bilingualism. *Re-examining the age factor.*

MONTRUL, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. **Annual Review of AppliedLinguistics**, *30*, 3-23.

MONTRUL, S., & MASON, S. A. (2020). Smaller vocabularies lead to morphological overregularization in heritage language grammars. **Bilingualism: Language and Cognition**, *23*(1), 35-36.

MOTA, M. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura.**Psicologia em Estudo**, 14(1),159-166. Retrieved from http://www.scielo. br/pdf/pe/v14n1/a19v14n1.pdf

MOTA, M. M. P. E., ANNIBAL, L., & LIMA, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para aleitura e escrita no português? [Derivational morphology contributes to reading andwriting in Portuguese?]. **Psicologia: Reflexão e Critica**, 21, 311–318.

MOTA, M., Lisboa, R., DIAS, J., GONTIJO, R., PAIVA, N., MANSUR-LISBOA, S. F., SILVA, D. A., & SANTOS A. A. A.(2010). Relação entre consciência morfológica e leitura contextual medida peloteste de cloze. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(2), 223-229. doi: 10.1590/S0102-79722009000200008

NAGY, W. E., & ANDERSON, R. C. (1984). The number of words in printed school English.**Reading Research Quarterly**, 19, 304-330.

NAGY, W. E., BERNINGER, V. W., ABBOTT, R. C., VAUGHN, K. & VERMELEUN, K. (2003). Relationship of morphology and other language skills to literacy skills in at-risk second-gradereaders and at-risk fourth-grade writers. **Journal of Educational Psychology**, 95, 730–742.

NASSAJI, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. **The Modern Language Journal**, *90*(3), 387-401.

NATION, P., & BAUER, L. (2023). What Is Morphological Awareness and How Can You Develop it? **Language Teaching Research Quarterly**, *33*, 80-98.

POLINSKY, M. (2018). ***Heritage languages and their speakers*** (Vol. 159). Cambridge UniversityPress

SCONTRAS, G., FUCHS, Z., & POLINSKY, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. **Frontiers in Psychology, 1545**

SCHMIDT, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge; New York: CambridgeUniversity Press

SCHUMMAN, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. **Journal of Multilingual & Multicultural Development**, *7*(5), 379-392

SCHAWRTZ, B. D., & SPROUSE, R. A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full accessmodel. **Second Language Research**, *12*(1), 40-72.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage.

SILVA-CORVALÁN, C. (1994). The gradual loss of mood distinctions in Los Angeles Spanish. **Language Variation and Change**, *6*(3), 255-272.

TIGHE, E. L., & SCHATSCHNEIDER C. (2014). A dominance analysis approach to determining predictor importance in third, seventh, and tenth-grade reading comprehension skills. **Reading and Writing**, *27*(1), 101-127.

TIGHE, E. L., & SCHATSCHNEIDER, C. (2015). Exploring the dimensionality of morphological awareness and its relations to vocabulary knowledge in adult basic education students. ***Reading Research Quarterly***, *50*(3), 293-311.

TIGHE, E. L., & SCHATSCHNEIDER, C. (2016). Examining the relationships of component reading skills to reading comprehension in struggling adult readers: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities, 49(4), 395-409.**

TYLER, A., & NAGY, W. E. (1989). The acquisition of English derivational morphology. **Journal of Memory and Language**, 28, 649–667

VALDÉS, G. (1997). Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. **Harvard Educational Review**, *67*(3), 391-430.

VALDÉS, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized?. **The Modern Language Journal**, *89*(3), 410-426.

WILEY, T. G., & VALDÉS, G. (2000). Editors' introduction: Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, *24*(4), iii-vii. language-minority students. **Harvard Educational Review**, *67*(3), 391-430.

ZHANG, D., & KODA, K. (2012). Contribution of morphological awareness and lexical inferencing ability to L2 vocabulary knowledge and reading comprehension among advanced EFL learners: Testing direct and indirect effects. **Reading and Writing**, *25*(5), 1195-1216.

ZHANG, X. (2013). The I don't know option in the Vocabulary Size Test. **Tesol Quarterly**, *47*(4),790-811.

ZHANG, D., KODA, K. (2013). Morphological Awareness and reading comprehension in a foreign language. A study of young Chinese EFL learners. **System**, 41(4), 901-913.

ZHANG, J. LIN T.J., WEI, J. & ANDERSON, R.C. (2014). Morphological awareness and learning to read Chinese and English. **In Reading development and difficulties in monolingual and bilingual children** (p3-22). Springer, Dordrecht

ZYZIK, E (2020). Creativity and conventionality in heritage speaker bilingualism. **Language Learning**, 70, 157-177.

Tu e *você* na variedade rio-branquense

Tu and *você* in the Rio Branco variety

Marinete Rodrigues da Silva*
Roberto Gomes Camacho**

RESUMO

Propomos neste artigo examinar o uso dos pronomes *tu* e *você* em referência à segunda pessoal do singular no falar rio-branquense, capital do estado do Acre, com a finalidade de verificar se há uma alternância estável entre as duas formas ou uma tendência para o desaparecimento do pronome *tu* em um possível processo de mudança linguística. O *corpus* utilizado é o banco de dados do Projeto "Estudo da Fala Urbana de Rio Branco", composto por entrevistas da fala natural, coletadas entre 1998 e 2011. A análise dos dados partiu dos pressupostos teóricos da sociolinguística variacionista laboviana (2008 [1972]). A estratificação da amostra permite constatar que quatro formas se manifestam na fala rio-branquense como pronomes de 2ª pessoa: *tu, você, ocê e cê.* Os resultados obtidos permitem afirmar que o pronome *você* e suas variantes é usado com maior frequência que o pronome *tu* e que o uso de *tu*, também fortemente presente, não ativa concordância de pessoa no verbo. Isso nos leva a concluir que a variedade falada em Rio Branco é do tipo "você/tu sem concordância" (SCHERRE et al., 2015). Há, inclusive, indícios de que, por ter seu uso favorecido por informantes com grau mais elevado de escolaridade. a forma inovadora *você* dispõe de maior grau de prestígio do que a forma conservadora *tu*.

Palavras-chave: variação linguística; referência à segunda pessoa; pronome.

Recebido em 18 de dezembro de 2024.
Aceito em 21 de janeiro de 2025.

DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1447

* Universidade Federal do Acre-campus de Alta Floresta, neety2303@gmail.com, http://orcid.org/0000-0001-5242-8509

** Universidade Estadual Paulista-Campus de São José do Rio Preto, roberto.camacho@unesp.br, http://orcid.org/0000-0002-8897-7953

ABSTRACT

In this article we propose to examine the use of the pronouns *tu* and *você* in reference to the second person singular in the speech of Rio Branco, the capital of the state of Acre, with the aim of verifying whether there is a stable alternation between the two forms or a tendency for the pronoun *tu* to disappear in a possible process of linguistic change. The corpus used is the database of the "Study of Urban Speech in Rio Branco" project, made up of natural speech interviews collected between 1998 and 2011. Data analysis was based on the theoretical assumptions of variationist sociolinguistics (LABOV, 2008 [1972]). The stratification of the sample shows that four forms are used as 2nd person pronouns: *tu*, *você*, *ocê* and *cê*. The results show that the pronoun *você* (and its variants) is used more frequently than the pronoun *tu*, and that the use of *tu*, which is also strongly present, does not activate person agreement in the verb. This leads us to conclude that the variety spoken in Rio Branco is of the "*você*/*tu* without agreement" type (SCHERRE et al., 2015). There are even indications that, because its use is favored by informants with a higher level of education, the innovative form *você* has a higher degree of prestige than the conservative form *tu*.

Keywords: linguistic variation; second person reference; pronoun;

Considerações iniciais

Os resultados do ALiB (CARDOSO ET AL., 2014) e das pesquisas de Menon (2000) permitem constatar a existência de uma grande diversidade de uso das formas *tu* e *você* no português brasileiro, o que nos levou a propor a realização de um estudo das formas pronominais *tu* e *você* em posição de sujeito (SILVA, 2019). O objetivo específico de ancorar o fenômeno nesse contexto variável pressupõe, em primeiro lugar, examinar como se dá essa alternância na variedade acreana de Rio Branco e, em segundo lugar, comparar os resultados da variedade rio-branquense com alguns resultados de outras variedades, principalmente as circunscritas à Região Norte e nordeste que aparecem na literatura.

Em termos diacrônicos e sociais, um dos principais interesses desta pesquisa é verificar se o fenômeno investigado – a alternância entre *tu* e *você* – especialmente o uso de *tu* – constitui uma herança social de dialetos

nordestinos, se considerarmos que a população hoje conhecida como acreana foi, historicamente, constituída por migrantes nordestinos – especialmente cearenses – que chegaram ao Acre durante o período áureo de exploração da borracha entre 1880-1913 (TOCANTINS, 2001).

No desenvolvimento deste trabalho, procuraremos dar explicações adequadas a esse fenômeno de variação pronominal, proporcionando, indiretamente, uma compreensão mais precisa da variedade rio-branquense, isto é, em termos linguísticos, do processo em si de variação, e em termos da história social, da origem da variação. Sabe-se que o discurso que se coleta dos membros de uma comunidade fornece indícios de sua organização social e linguística, uma vez que, estudar a variedade de uma comunidade específica, nesse caso a comunidade rio-branquense, requer olhar para a cultura linguística e para a identidade social de seus falantes.

Para enfatizar a relevância deste trabalho mencionamos aqui os estudos de Lopes (2007) e Gonçalves (2012). Em sua pesquisa sobre a variação nos pronomes de segunda pessoa, Lopes (2007) prevê a necessidade de se proceder a uma investigação desse processo justamente no Norte do Brasil, que, capaz de fornecer uma análise mais aprofundada dos fatores externos, possa favorecer estudos comparativos do fenômeno em variação com base em diversos dialetos geográficos do Brasil. Ao discutir a importância dos estudos sociolinguísticos, Gonçalves (2012), por sua vez, salienta que eles estão longe de compor um retrato sociolinguístico completo não apenas do português paulista, mas também do Português Brasileiro (PB). Se isso for verdadeiro para o conhecimento da variedade paulista, o que dizer, então, da realidade dialetal do Acre? Esse estado de coisas mostra a relevância de pesquisas sobre a variedade acreana de Rio Branco, que permita fornecer, no futuro, uma fotografia sociolinguística panorâmica das diferenças dialetais do português brasileiro.

Scherre et al. (2015) elaboraram um mapeamento sociolinguístico da variação dos pronomes *tu* e *você*, chegando a uma síntese dos subsistemas propostos: 1. Subsistema só *você*: uso exclusivo das formas *você/ocê/cê*; 2.

Subsistemas mais *tu* com concordância baixa: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância abaixo de 10%. 3. Subsistema mais *tu* com concordância alta: uso médio de *tu* acima de 60% com concordância entre 40% e 60%. 4. Subsistema mais *tu*/*você* com concordância baixa: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância abaixo de 10%. 5. Subsistema *tu*/*você* com concordância média: uso médio de *tu* abaixo de 60% com concordância entre 10% e 39%. 6. Subsistema *você/tu*: *tu* de 1% a 90% sem concordância (SCHERRE et al. 2015, p. 138-9).

Caracteriza o Acre, segundo as autoras, o subsistema "*você/tu* sem possibilidade de concordância" diferentemente da variação de outras variedades do Norte, sem evidências no uso real da própria variedade de Rio Branco, o que constituiu uma justificativa adicional para a realização deste trabalho. Pretendemos enfocar a variável *tu* e *você* na variedade rio-branquense com a finalidade de fornecer uma visão ainda inédita de uma parte significativa da realidade da variedade acreana. Em termos mais gerais, esta proposta pretende verificar, em primeiro lugar, como hipótese geral, em que subsistema pronominal a variedade em estudo se enquadra com base no mapeamento proposto por Scherre et al. (2015), embora já haja indícios seguros de que o subsistema em uso no Acre é de fato o tipo você/tu sem possibilidade de concordância**.**

Antes de prosseguir, talvez seja útil abrir um parêntese para esclarecer o conteúdo da expressão "*tu* sem possibilidade de concordância".

Segundo Carvalho (2017), um pronome é o reflexo de diferentes tipos de traços, que determinam suas características e, consequentemente, definem seu comportamento sintático. Tradicionalmente, são os traços morfossintáticos, representados na literatura linguística pela letra grega φ, que codificam informação de pessoa, número e gênero. Todos estes traços, justamente por serem considerados formativos do pronome, participam do mecanismo sintático de concordância.

Harley e Ritter (2002 apud CARVALHO, 2017) propõem uma decomposição dos tradicionais traços φ para dar conta da variabilidade encontrada interlinguisticamente. Uma teoria com essas premissas implica

subespecificação no sentido de que um dado elemento R pode não apresentar todos os traços apesar de tê-los disponíveis em seu inventário.

Os reflexos de tal deficiência são sentidos sintaticamente, em termos de como funciona o mecanismo de concordância, uma vez que um pronome deficiente pode entrar com todo o êxito em uma relação de concordância. O pronome *tu*, por exemplo, dispõe dos traços participante/ouvinte, pessoa (2ª pessoa) e individuação (número), mas, numa língua qualquer ou variedade de uma língua, esse traço pode ser subespecificado na sintaxe, de modo que a concordância no verbo seja a não marcada, que é a de 3ª pessoa. Não se trata, então, de ausência de concordância, mas de subespecificação de traços do pronome na sintaxe.

Feito esse parêntese, uma segunda hipótese relevante que pretendemos investigar é se o uso da forma pronominal *tu* na variedade rio-branquense é de fato uma herança da colonização nordestina trazida na época do surto da borracha, já que os dados do ALiB (CARDOSO ET AL., 2014) comprovam, que nas variedades nordestinas, o pronome *tu* é mais usado que nas outras regiões do Brasil.

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: na seção 1, discutimos as formas possíveis de referência à segunda pessoa; na seção 2, tratamos de apresentar o contexto social e os procedimentos metodológicos da pesquisa; na seção 3, procedemos a uma análise quantitativa e qualitativa dos dados, apresentando os resultados gerais comparativos entre a comunidade rio-branquense e outras comunidades da Região Norte, assim como a discussão dos resultados do uso dos pronomes *tu* e *você* especificamente na comunidade rio-branquense; finalizamos este trabalho com as Considerações Finais fazendo um balanço dos resultados em relação à confirmação ou à rejeição das hipóteses formuladas.

1. Os pronomes *tu* e *você*

Diacronicamente, os pronomes *tu* e *você* apresentam formas equivalentes em outras línguas de origem latina. No latim, para as formas

de tratamento, a forma *vos* era usada tanto para um único interlocutor, quanto para mais de um interlocutor em situações formais; já a forma *tu* era utilizada apenas para um interlocutor em situações informais (MENON, 1995; FARACO, 2017). De acordo com Menon (1995) tal simplificação dos paradigmas nominais, que já se deu antes, estaria acontecendo novamente no PB, em relação às formas *tu* e *você*. Diferente do latim, em Portugal é somente no século XIII que o soberano era tratado por *vós*. Aos poucos, outras formas pronominais foram surgindo e o pronome *vós* foi lentamente sendo substituído pelas formas "Vossa + Nome", tendo sido uma delas, a forma "Vossa Mercê" (presente nos textos desde o século XII, cf. MENON, 1995).

Lopes e Duarte (2003, p. 1-2) salientam que o tratamento com *merced* já podia ser encontrado em textos de espanhóis do século XIII, tendo surgido, assim como em Portugal, em virtude da decadência do uso de *vós* como tratamento cortês. A ascensão da burguesia e o consequente enfraquecimento do sistema feudal deram origem a fortes mudanças na vida social e cultural da corte e, principalmente, transformaram o rei em uma figura única. Daí surgiu a necessidade de *vós* denotar uma entidade referencial única. No início era *Vossa Mercê* e depois surgiram outras formas de deferência e respeito. Com o tempo, essa forma pronominal passou a ser usada como tratamento para outros membros da burguesia não pertencentes à nobreza e, em seguida, a significar um tratamento respeitoso, designando qualquer português que não se poderia tratar por *Vossa Senhoria* ou por *tu* (considerado bastante íntimo).

A evolução dessa forma, depois de ampla expansão social de seu uso, deu-se em duas direções: por um lado, ela manteve sua integridade formal e seu valor como uma forma de tratamento relativamente respeitosa num estilo cuidadoso entre a pequena burguesia urbana, mas, por outro, foi-se arcaizando durante os séculos XVII e XVIII, ao mesmo tempo em que sua rival abreviada (*você*) se tornava dominante (FARACO, 2017). Esse processo de mudança evidencia o grau em que os fatores sociais interferem na língua, o grau em que seu uso reflete as experiências sociais de uma comunidade, suas crenças e sua estrutura social.

De acordo com Menon (2000), embora não se saiba ao certo que tipo de português era falado no Brasil no início do século XVI, pode-se pensar que essa situação linguística foi trazida para a colônia pelos colonizadores vindos de todas as partes de Portugal. Além disso, é preciso lembrar que o incipiente processo de alfabetização foi realizado pelos jesuítas, que também inseriram no Brasil suas crenças, língua e cultura.

Em relação aos pronomes *tu* e *você* no Brasil, essas duas formas coexistiram por muito tempo, já que, no século XVII, o pronome *você* já era usado no PB (MENON, 2009), embora, até o século XIX, predominasse o uso de *tu*. Entretanto nas décadas de 20 e 30 do século XX, essa coexistência quase desapareceu em algumas variedades, com predomínio do uso de *você*. Atualmente, essa predominância de *você* em relação a *tu* é incontestável, fato evidenciado em muitos trabalhos sociolinguísticos.

Os resultados desses estudos permitem contatar que se usa o pronome *tu* para tratamento informal e que *você* foi usado por muito tempo para o tratamento formal no PE. Somente a partir do século XVI, com a decadência de *Vossa Mercê* e *vós,* é que *você* passou a competir em Portugal com a forma *tu*. Segundo Menon (2000), essas formas de uso configuravam o português falado no Brasil no início da colonização, já que a maior parte dos colonizadores era portuguesa. Afirma, ainda, que o uso pioneiro de *você* é da década de 1880, sendo sua primeira datação do século XII.

2. Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

2.1 História social de Rio Branco

A cidade de Rio Branco, capital do Estado do Acre, foi fundada em 1882, com o nome de Seringal Empreza, pelo imigrante cearense Neutel Maia. Em 1904, após a anexação definitiva do Acre ao Brasil, Rio Branco foi elevada à categoria de vila, tornando-se sede do departamento do Alto Acre. Em 1909 passou a ser denominada Penápolis (em homenagem ao então presidente

Afonso Pena) e, em 1912, recebeu o nome de Rio Branco, em homenagem ao Barão do Rio Branco, chanceler brasileiro, cuja ação diplomática resultou no Tratado de Petrópolis que permitiu a anexação do Acre ao território brasileiro. Em 1919 tornou-se município; em 1920, capital do território do Acre; e, em 1962, capital do Estado (TOCANTINS, 2001).

Figura 1: Aspecto urbano da cidade de Rio Branco (1882 e 1920)

Fonte: ContilNetnotícias.com.br

De acordo com a estimativa do IBGE de 2024, a cidade tem uma população de 387.852 habitantes, o que a coloca como a sexta maior cidade da Região Norte. Sua área territorial é de 9.222,58 km², o que lhe dá a posição de quinto município do estado em tamanho territorial. De toda essa área, 44,90 km² pertencem ao perímetro urbano.

Figura 2: Aspecto urbano da cidade de Rio Branco em 2024

Fonte: ContilNetnotícias.com.br

O processo de formação da população acreana iniciou-se no século XIX. Agregaram-se aos índios, os nordestinos, principalmente cearenses, que ali chegaram, maciçamente, durante o período de ouro da borracha (1880-1913). Também afluíram paulistas, gaúchos, mato-grossenses dentre outros, que contribuíram para esse processo de formação. Houve ainda a influência de povos vindos de outras regiões do mundo, como turcos, portugueses, espanhóis. Foi a partir da miscigenação desses povos que se consolidou a formação social da população acreana (TOCANTINS, 2001).

Por conseguinte, a população rio-branquense é fundamentalmente heterogênea. Como se sabe, o povo do Acre é formado por uma diversidade de sujeitos com diferentes culturas e é, exatamente, a partir dessa fusão de sujeitos e culturas que se constitui o que chamamos de povo acreano e cultura acreana.

Atualmente, Rio Branco dispõe de uma variedade diversificada de grupos populacionais, que contribuem, significativamente, para a formação evolutiva de toda a sociedade, proporcionando mudanças tanto no sujeito quanto na língua.

2.2 Procedimentos metodológicos

A investigação das formas *tu* e *você* tem base no Banco de Dados do Projeto Estudo da fala Urbana de Rio Branco Acre[1], composto por entrevistas da fala natural, baseado em narrativas de experiência pessoal, realizadas no período de 1998 a 2011. O número de informantes por células corresponde à quantidade mínima. Solicitou-se aos informantes que falassem espontaneamente sobre a escolarização, descrevendo suas escolhas de vida e suas experiências pessoais. A coleta de dados seguiu o modelo proposto pela teoria sociolinguística, em que os informantes são escolhidos de forma aleatória, o que possibilitou a participação de todos os membros da

1 Parte do banco de dados do grupo de pesquisa Ecossistema linguístico do Acre-GELAC foi utilizado como *corpus* de dissertação de Mestrado (SILVA, 2013)

comunidade estudada, divididos por sexo, escolaridade, faixa etária, conforme representado no quadro 1.

Quadro 1- Estratificação da amostra examinada

FAIXA ETÁRIA /ESCOLARIDADE		**MAS**	**FEM**	**SUBTOTAL**	**TOTAL**
7 A 15 ANOS	1º C EF	06	04	10	37
	2º C EF	08	09	17	
	ENS. M	06	04	10	
	SUPERIOR	00	00	00	
16 A 25 ANOS	1º C EF	00	00	00	19
	2º C EF	01	-	01	
	ENS. M	02	05	07	
	SUPERIOR	07	04	11	
26 A 40 ANOS	1º C EF	-	03	03	15
	2º C EF	-	-	-	
	ENS. M	02	02	04	
	SUPERIOR	05	03	08	
41 A 55 ANOS	1º C EF	01	03	04	13
	2º C EF	-	-	-	
	ENS. M	03	01	04	
	SUPERIOR	01	04	05	
+ DE 55 ANOS	1º C EF	05	07	12	12
	2º C EF	-	-	-	
	ENS. M	-	-	-	
	SUPERIOR	-	-	-	
SUBTOTAL	1º C EF	12	17	29	96
	2º C EF	09	09	18	
	ENS. M	13	12	25	
	SUPERIOR	13	11	24	
		47	49		
		96			

Fonte: SILVA, 2019, p. 85.

O procedimento usado nas entrevistas envolveu a seleção de diversos bairros, do perímetro urbano de Rio Branco. No primeiro momento da entrevista ocorreu uma conversa informal, com o intuito de criar uma aproximação entre o pesquisador e o informante, e somente depois, realizou-se a gravação. Para garantir a representatividade do *corpus* e, ao mesmo tempo, minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador e pela presença do uso do gravador, isto é, para neutralizar o paradoxo do observador (LABOV, 2008 [1972]), levantou-se, como método de coleta, narrativas de experiência pessoal. À coleta de dados, seguiu-se normalmente a transcrição das entrevistas. É nesse espaço de transcrição que se identificam as ocorrências de usos do fenômeno variável em estudo, os pronomes *tu e você*, e em seguida, a devida codificação e análise estatística.

A análise dos dados partiu dos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variacionista (LABOV, 2008 [1972]; WEINREICH; LABOV; HERZOG (2006 [1968]. Um princípio relevante defendido por essa vertente é o de que a heterogeneidade é uma propriedade constitutiva da linguagem. Se, por um lado, os sistemas linguísticos são representados por estruturas sistematicamente organizadas, por outro, a diversidade é uma propriedade funcional e inerente ao sistema linguístico, e o papel da sociolinguística é exatamente enfocá-la como objeto de estudo. A língua, por ter natureza social e interacional, acaba por representar as divisões sociais e os usos no contexto social da comunidade. A sociolinguística trata da estrutura e evolução da língua, encaixando-a no contexto social da comunidade (CAMACHO, 2013, p. 60).

A investigação do objeto de estudo tem como geral a hipótese de que, por um lado, tratar-se-ia aqui de um objeto probabilístico, um caso de variação em que as duas variantes nela envolvidas têm o mesmo valor funcional. Abordaremos aqui o fenômeno de uma perspectiva tanto qualitativa quanto quantitativa por entender que a análise executada nesse viés proporciona ao pesquisador resultados mais consistentes para explicar os significados de usos das formas *tu* e *você*.

A análise quantitativa da alternância dos pronomes *tu* e *você* em uso na comunidade rio-branquense tem por base o pacote de programas estatísticos Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTI; SMITH, 2005), um modelo matemático aplicado pela Sociolinguística Variacionista, que fornece o peso relativo dos fatores de cada variável independente, ou de cada grupo de fatores em relação à variável dependente.

Os pesos relativos que caracterizam o modo de funcionamento do fenômeno variável estudado são obtidos com base na interação estatística que contém, conjuntamente, todas as variáveis selecionadas como significativas pelo programa. Para uma variável dependente binária, como a que se investiga aqui, valores probabilísticos próximos a 0,5 são considerados neutros, isto é, nem favorecedores e nem desfavorecedores de qualquer uma das variantes que constituem a variável. Valores superiores a 0.5 são considerados favorecedores e valores inferiores a 0.5 são considerados desfavorecedores. Quanto à questão da significância, o referido programa trabalha com uma margem de erro de 0.5, de modo que qualquer fator com significância acima desse valor é considerado, estatisticamente, relevante pelos critérios estabelecidos pelo programa (GUY; ZILLES, 2007).

A alternância entre os pronomes *tu* e *você* vem sendo estudada por vários pesquisadores de diferentes perspectivas teóricas (MENON, 2000; LORENGIAN-PENKAL, 2004; LUCCA, 2005; DIAS, 2007; LOPES, 2007; FRANCESCHINI, 2011). Foi com base nos resultados dessas pesquisas que selecionamos as variáveis independentes e as hipóteses em relação a variável *tu* e *você* no Acre.

Como o objetivo da pesquisa é analisar a variação no modo de tratar a segunda pessoa do discurso, as variáveis dependentes são, por definição, os pronomes *tu* e *você*, circunscritos, no entanto, à função de sujeito. Para a análise do fenômeno em estudo apresentamos, inicialmente, algumas hipóteses e perguntas de pesquisa que nos parecem relevantes responder.

a. Há uma alternância de uso entre os pronomes *tu* e *você* no falar acreano e a forma *tu* seria mais empregada do que *você* em virtude da migração nordestina para o Acre durante o surto da borracha.

b. Em função da ausência de concordância de 2ª pessoa com *tu* e do fato de *você* preservar a concordância típica de 3ª pessoa das formas de tratamento, os dados tenderiam ao preenchimento da posição de sujeito, dando suporte ao parâmetro do sujeito não nulo do português brasileiro.

c. A primeira forma usada na sequência discursiva condicionaria o uso das formas seguintes. Trata-se aqui da aplicação de um princípio do paralelismo formal, termo originalmente cunhado por Poplack (1980) e exaustivamente discutido nos estudos variacionistas do Brasil, após o trabalho pioneiro de Scherre (1988). Mediante esse princípio, o português e o espanhol porto-riquenho seguiriam um modelo recursivo mediante o qual, no processo de concordância nominal e verbal, marcas de plural levam a marcas e zeros levam a zeros.

d. A forma *tu* seria a variante conservadora e a forma *você* a forma inovadora. Essa distribuição corresponderia a diferenças geracionais e à distribuição de prestígio e estigmatização às duas variantes. Nesse caso, haveria uma correlação entre o grau de escolaridade e a atribuição de prestígio: quanto maior o grau de escolaridade tanto maior o uso da variante de prestígio.

e. Ser mulher com maior grau de escolaridade favoreceria potencialmente o uso da forma de prestígio.

f. Por ser a variante *tu* a forma conservadora, seria ela a empregada com maior frequência pelos informantes mais idosos, restando à variante *você* ser empregada com maior frequência por jovens e adolescentes.

g. Caracterizaria a variedade rio-branquense o subsistema você/tu sem possibilidade de concordância.

A confirmação ou refutação dessas hipóteses assenta-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

(i) Na alternância entre *tu* e *você*, seria a primeira variante a mais usada em razão de um comprometimento diacrônico da variável com a história

social do Acre, em decorrência do processo migratório de nordestinos no século XIX com o surto da borracha?

(ii) A natureza da concordância não padrão de *tu* e da concordância canônica de *você*, sempre levando o verbo para a 3ª pessoa do singular, motivaria o preenchimento da posição de sujeito?

(iii) Haveria o efeito de paralelismo formal na escolha de uma das duas formas pronominais na sequência textual?

(iv) O uso de *tu*, identificado como a variante conservadora, seria entendido como o registro prestigioso na fala de mulheres com maior grau de escolaridade?

(v) Os falantes mais idosos dariam preferência ao uso de *tu* em detrimento de *você* e os mais jovens, preferência pelo uso de *você* em detrimento de *tu* em razão do caráter mais conservador de *tu*?

(vi) A forma de prestígio estaria correlacionada ao uso de falantes com maior grau de escolaridade?

Conforme o modelo teórico adotado, a operacionalização dessas hipóteses e a resposta a essas perguntas se farão mediante o levantamento de grupos de fatores ou variáveis independentes de natureza interna e externa. Nesse caso, consideramos para análise os seguintes grupos de fatores: preenchimento do sujeito (preenchido e vazio); formas de recursividade ou paralelismo formal (ocorrências isoladas, paralelismo binário, paralelismo ternário, paralelismo eneário; formas de concordância verbal. Quanto às variáveis sociais, selecionamos para esta análise quatro tipos: gênero/sexo: masculino e feminino; grau de escolaridade: ensino fundamental, ensino médio e ensino superior; cinco faixas etárias: 7 a 15 anos, 16 a 25 anos, 26 a 40 anos, 41 a 55 anos e + de 55 anos; origem geográfica dos pais do informante: Acre, Nordeste, Sul e outras regiões do Brasil. Escolhemos essas variáveis linguísticas e sociais por elas apresentarem maior relevância nas explicações e análises dos resultados de trabalhos anteriores, já citados acima, sobre o fenômeno em estudo.

3. O uso variável dos pronomes de 2ª pessoa

3.1. Resultados gerais comparativos

Os usos da amostra permitem constatar, na variedade rio-branquense, quatro formas de expressão dos pronomes de referência à 2ª pessoa: *tu, você, ocê e cê*, conforme mostram os exemplos (1-4).

(1) Tu acha eu num acho não. (Corpus GELAC – Entr. 8)

(2) ...porque eu acho que, pra você, se você, pra você viver bem não precisa você se prender a ninguém... (Corpus GELAC – Entr. 47)

(3) É bom; cê cresce muito né, ispiritualmente. (Corpus GELAC – Entr. 76)

(4) ...qui ocê nunca sabe o qui vai acontecer nu futuro, então ocê tem qui busca é ampliar o seu conhecimento aí por fora... (Corpus GELAC – Entr. 76)

Codificamos as ocorrências de *ocê* e *cê* como *você*, uma vez que é tão reduzido o número dessas formas que os resultados poderiam ser prejudicados por falta de ortogonalidade (GUY; ZILLES, 2007). Com efeito, há 5 ocorrências de *cê* e 1 apenas de *ocê*. Além disso, essas formas de redução de *você* constituem outra variável com estatuto próprio, devendo, por isso, receber uma análise separada. O que interessa a esta causa é, na realidade, a diferença entre qualquer variante do pronome *você* e o pronome *tu*.

Dos 96 falantes rio-branquenses, 12 fazem uso apenas da forma pronominal *você* e, somente 2 informantes utilizam em seu discurso apenas o pronome *tu*, ambos do sexo feminino. Essa distribuição significa que a maioria dos informantes rio-branquenses emprega, variavelmente, uma e outra forma pronominal para representar a 2ª pessoa do discurso, totalizando 85,4% dos informantes investigados.

Excluídos os informantes que são falantes de uma única forma das duas variantes, o primeiro parâmetro estabelecido pelo Goldvarb X foi calcular, na amostra, o conjunto de dados que representa as variáveis dependentes, para, em seguida, quantificar o comportamento das duas variantes em relação às outras variáveis, consideradas independentes.

Olhando para a variável dependente isoladamente, chegamos a um total de 221 ocorrências, das quais 29,4% (65/221) são casos de uso do pronome *tu* e 70,6% (156/221) são casos de uso do pronome *você*, como exposto na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição do uso das formas pronominais *tu* e *você*

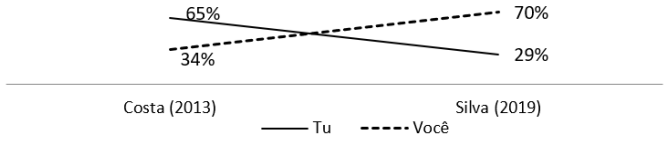
Variáveis Dependentes	N/total	%
Tu	65/221	29.4
Você	156/221	70.6

Fonte: SILVA, 2019, p. 104.

Os resultados permitem afirmar que é notadamente majoritário o uso de *você* pelos falantes rio-branquenses em comparação ao uso de *tu*. É preciso ressalvar, no entanto, que esse forte favorecimento do pronome *você* não implica afirmar que a forma *tu* esteja em processo de desaparecimento. O máximo que se pode deduzir é que pode estar em curso na variedade rio-branquense um processo de mudança com o favorecimento da forma *você*. Esses resultados gerais corroboram os encontrados por Cardoso et al. (2014) no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB). Com efeito, Cardoso et al. (2014) afirmam que, por ser *você* a forma pronominal mais usada nas capitais do Norte e Nordeste, essa distribuição de frequência é indício de um processo de mudança em curso.

Diferentemente dos dados discutidos por Cardoso et al. (2014)[2], estudando os pronomes *tu* e *você* nas capitais da Região Norte, Costa (2013) mostra um uso mais frequente da forma pronominal *tu*: com efeito, de 59.2% (431/727) das ocorrências detectadas são do pronome *tu* e 40,7% (296/727), do pronome *você*. Na cidade de Rio Branco, a variedade aqui enfocada, Costa (2013) mostra haver uma frequência de 65% (95/145) de casos de *tu*. Esse índice não deixa de ser intrigante, se comparado aos desta pesquisa, cujos resultados, mostrando-se mais favoráveis ao uso de *você*, apontam para uma orientação completamente inversa aos de Costa (2013), conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Médias de uso de *tu* e *você* em Rio Branco, conforme Costa (2013) e Silva (2019)



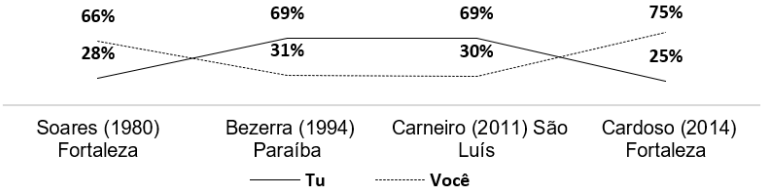
Fonte: SILVA, 2019, p. 105

Talvez a explicação dessa divergência possa ser atribuída aos tipos de *corpora* analisados e aos procedimentos de coleta de dados com base na metodologia do ALib aplicada por Costa, que se limita a perguntas e respostas. Nós, ao contrário, coletamos entrevistas de narrativas pessoais, conforme procedimento amplamente utilizado pela sociolinguística variacionista e adotado pelo Banco de Dados do Grupo de Pesquisa Geolinguística do Acre-GELAC. Já os dados das variedades do Nordeste apontam também, nos estudos de Bezerra (1994) e Carneiro (2011), para uma maior frequência

2 Como Cardoso et al. (2014) não apresentam em sua pesquisa valores percentuais exatos, não foi possível inserir no gráfico seus resultados. Os valores apresentados são de 0 a 100%, sendo que para o uso do *tu* está entre 25 e 50% e o de *você*, entre 51 e 75%.

da variante *tu* em detrimento de *você;* Soares (apud DIAS, 2007, p. 38-39) e Cardoso et al. (2014) constatam a predominância da variante *você*. Os resultados gerais desses trabalhos permitem afirmar que as variedades do nordeste dão preferência majoritária ora à forma *você* inovadora (Fortaleza) ora à forma *tu* conservadora (Paraíba e São Luís). Para uma perspectiva comparativa, apresentamos esses dados no Gráfico 2.

Gráfico 2: Médias de usos das formas pronominais *tu* e *você* na Região Nordeste



Fonte: SILVA, 2019, p. 106.

Comparados os resultados de Rio Branco com os das pesquisas acima mencionadas, é possível concluir pela existência de uma divergência entre as variedades na distribuição de *tu* e *você*: nas variedades de Paraíba e São Luís, privilegia-se o uso de *tu*, enquanto, na de Fortaleza, predomina o uso de *você*, como ocorre com os resultados relativos à variedade rio-branquense, em que pese estar à cidade localizada na Região Norte do país. A diferença entre a parte ocidental e a parte oriental da Região Norte/Nordeste parece correlacionar-se também a uma diferença significativa entre as variedades.

Os dados deixam apenas a certeza de não existir ainda cenário possível nas regiões Norte e Nordeste para a substituição de *tu* por *você.* O que ocorre de fato é uma alternância entre essas duas formas em todas as variedades comparadas, inclusive na rio-branquense, como especificado na Tabela 1 acima. Pode-se registrar, todavia, o caso divergente antes mencionado: a grande diferença de frequência entre os dados desta pesquisa e os de Costa

(2013), o que pode estar, de qualquer modo, correlacionado a uma diferença de metodologia.

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados estatísticos obtidos pelo Goldvarb X com base no processamento de todos os grupos de fatores, lembramos que é a análise das variáveis independentes em correlação às variáveis dependentes que nos permite mapear, especificamente, as ocorrências mais relevantes na escolha de usos dos pronomes *tu* e *você*, mostradas pelos valores percentuais e pesos relativos. A análise multivariada do Goldvarb X permite ao pesquisador não somente observar as tendências de usos dos falantes acreanos de Rio Branco, como também mapear, detalhar, e relativizar alguns resultados que, muitas vezes, passam despercebidos por não serem variáveis relevantes de análise. Diante desses objetivos, apresentamos a seguir três rodadas de análises diferentes, a partir dos resultados obtidos pela aplicação do programa estatístico.

3.2. O uso das formas pronominais *tu* e *você na comunidade rio branquense*

O preenchimento do sujeito foi um dos grupos de fatores linguísticos submetido à análise do GoldVarb X considerado como relevante para a pesquisa. Os resultados estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Relação entre preenchimento do sujeito e o uso de tu e você

Preenchimento do sujeito	Tu		Você	
	Freq	**%**	**Freq**	**%**
Preenchido	51/124	41.1	73/124	58.9
Não preenchido	0/4	0.0	4/4	100.0
Total	51/128	39.5	77/128	60.2

Fonte: SILVA, 2019, p. 112.

Levantamos como hipótese verificar se o preenchimento do sujeito é relevante tanto para o uso de *tu* quanto para o uso de *você* em razão de ser, indiferentemente na pessoa não marcada de terceira, a relação de concordância com as duas formas na posição de sujeito. Os dados computados mostram certo comprometimento do falante com um aspecto funcional, já conhecido na literatura, que é o enfraquecimento do sistema flexional do português brasileiro com frequência diretamente proporcional de preenchimento: do total das ocorrências, 58.9% (73/124) de uso de *você* configuram casos de preenchimento do sujeito e 41.1% (51/124) de *tu*. Os resultados obtidos fornecem evidência de que a variedade falada na Capital do Acre segue a tendência do português brasileiro para a substituição do parâmetro do sujeito nulo pelo parâmetro de sujeito não nulo.

Passemos, agora, a ver, na Tabela 3, a relação entre a variável dependente e a natureza do discurso, se direto ou reportado.

Tabela 3: Relação entre a variável e a natureza do discurso

Natureza do discurso	Tu			Você		
	Freq	**%**	**Peso**	**Freq**	**%**	**Peso**
Discurso direto	21/64	32.8	0.41	43/64	67.2	0.59
Reportado por terceiro	23/50	46.0	0.57	27/50	54.0	0.43
Reportado pelo entrevistado	7/14	50.0	0.61	7/14	50.0	0.39
Total	51/128	39.8		77/128	60.2	
Input	0.389					
Significância	0.019					
Log likelihood	-82.038					

Fonte: SILVA, 2019, p. 115.

Os dados da Tabela 3 permitem afirmar que o contexto de discurso direto favorece o uso do pronome *você* (0.59) e desfavorece o do pronome *tu* (0.41); o contexto de discurso reportado por terceiro e o de discurso reportado pelo próprio entrevistado apontam para um favorecimento das duas variantes, com uma frequência mais elevada para *tu* com base nos pesos relativos. Esses

valores apresentam evidência contrária à nossa hipótese inicial de que o tipo de discurso poderia exercer influência significativa na escolha da forma pronominal, especialmente, porque o pronome preferido pelos rio-branquenses, a forma *você*, tem maior incidência no discurso direto tanto se visto da perspectiva do subconjunto, 67.2% (43/64) quanto da perspectiva do total (60.2%).

Outro grupo considerado como relevante na escolha dos pronomes *tu* e *você* pela comunidade de Rio Branco foi o gênero/sexo do informante, como mostrado na tabela 4.

Tabela 4- Relação entre a variável e o **gênero/sexo**

Gênero/Sexo	Tu			Você		
	Freq	**%**	**PR**	**Freq**	**%**	**PR**
Masculino	22/63	34.9	0.44	41/63	65.1	0.56
Feminino	29/65	44.6	0.55	36/65	55.4	0.45
Total	51/128	39.8		77/128	60.2	
Input	0.391					
Significância	0.197					
Log likelihood	- 82.868					

Fonte: SILVA, 2019, p. 115.

Os resultados indicam que nossa hipótese se confirma, já que a variante *tu*, considerada potencialmente conservadora, é favorecida na fala das mulheres. De qualquer modo, indiferentemente de gênero/sexo, emprega-se com maior frequência a forma inovadora *você*. A comparação dos valores absolutos possibilita notar que o discurso dos homens favorece com maior frequência o pronome *você*, com um índice de 65.1% (41/63), também evidenciado pelo PR de 0.56, enquanto o uso de *tu* é mais favorecido no discurso das mulheres, mas com uma discrepância entre frequência, 44,6% (29/65), e peso relativo, 0.55. As diferenças são pouco significativas para ser possível deduzir que os dados apontariam mais para o apego dos homens pela

forma inovadora *você* do que das mulheres e que a preferência feminina por *tu* indicaria atribuição de prestígio encoberto.

Uma comparação com trabalhos anteriores mostra resultados convergentes. Em sua análise da fala de crianças na Paraíba, Bezerra (1994) verifica que as meninas usam mais a forma pronominal *tu* (71%) que os meninos (65%). Ao examinar, a alternância *tu/você/senhor* no município de Tefé, Estado do Amazonas, na fala de 15 homens e 15 mulheres, Martins (2010) constata o emprego do pronome *tu* com maior frequência pelas mulheres e crianças, estando *você* mais presente no discurso masculino.

O último grupo que foi escolhido na análise como relevante para o uso dos pronomes *tu* e *você* é a origem geográfica do pai dos informantes. Nossa hipótese principal é a de que o pronome *tu* seria a forma favorecida por falantes com descendência nordestina, considerando que o uso da forma pronominal *tu* na variedade acreana pode ser, de fato, uma herança da colonização nordestina na época do surto da borracha, resultados que se comprovam nos dados do ALiB (CARDOSO ET AL., 2014): nas variedades nordestinas, o pronome *tu* é mais frequentemente usado do que nas outras regiões do Brasil. Os nossos resultados acham-se expostos na tabela 5.

Tabela 5: Relação entre a variável e origem geográfica do pai

Origem geográfica do pai	Tu			Você		
	Freq	**%**	**PR**	**Freq**	**%**	**PR**
Acre	30/63	47.6	**0.59**	33/63	52.4	0.41
Região Sul	2/2	100.0	-	0/2	0.0	-
Região Nordeste	16/53	30.2	0.40	37/53	69.8	**0.60**
Outras	3/10	30.0	0.40	7/10	70.0	**0.60**
Total	51/128	39.8		77/128	60.2	
Input	0.388					
Significância	0.116					
Log likelihood	-81.512					

Fonte: SILVA, 2019, p. 122.

Os dados processados mostram que o uso de *você* predomina sobre o de *tu*, em termos de frequência. No caso de pais de origem acreana, parece ocorrer um favorecimento ligeiro, pouco acima da média, para o uso de *tu*. Já no caso de pais de origem nordestina, o uso de *você* sobressai em detrimento do *tu*.

No contexto de referência da região sul, aparecem apenas casos de *tu*, diferentemente do modo como esse fator é visto em outras regiões em que se apresentam tanto o uso do pronome *tu* (3/10) quanto o de *você* (7/10). Os pesos relativos indicam que, no discurso de informantes com pai de origem acreana, a forma favorecida é *tu*; quando, por outro lado, o informante tem pai originário de outras regiões e da Região Nordeste, o favorecimento de uso recai sobre o pronome *você*.

Procurando examinar a que faixa etária e a que nível de escolaridade pertencem os falantes com pais de origem acreana, nordestina e outras regiões, realizamos cruzamentos entre esses grupos. Os resultados permitem contatar que os informantes com pais acreanos pertencem a todas as faixas etárias; quanto aos informantes com pais de origem nordestina, a maioria deles pertence à faixa etária mais elevada, a de informantes com mais de 55 anos, conforme mostra a Tabela 6.

Tabela 6: Relação entre origem geográfica do pai do informante e faixa etária

	Acre				**Outras regiões**				**Nordeste**			
	Tu		**Você**		**Tu**		**Você**		**Tu**		**Você**	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	**N**	**%**
7-15 anos	4	25	12	75	1	50	1	50	0	-	1	100
16-25 anos	5	56	4	44	2	50	2	50	0	-	1	100
26-40 anos	10	59	7	41	0	-	3	100	3	25	9	75
41-55 anos	7	47	8	53	0	-	0	-	5	56	4	44
+ de 55 anos	4	80	1	20	0	-	1	100	8	27	22	73
Total	30	48	32	52	3	30	7	70	16	30	37	70

Fonte: SILVA, 2019, p. 123.

Vejamos agora a Tabela 7, em que se cruzam origem geográfica do pai do informante e escolaridade.

Tabela 7: Relação entre origem geográfica do pai do informante e escolaridade

	Acre				**Outras regiões**				**Nordeste**			
	Tu		**Você**		**Tu**		**Você**		**Tu**		**Você**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Fundamental	9	53	8	47	1	50	1	50	16	31	35	69
Médio	15	44	19	56	0	-	1	100	0	-	1	100
Superior	6	55	5	45	2	29	5	71	0	-	1	100
Total	30	48	32	52	3	30	7	70	16	30	37	70

Fonte: SILVA, 2019, p. 123.

Os dados expostos na Tabela 7 permitem constatar que a maior parte dos informantes com pais de origem nordestina dispõe de Ensino Fundamental, fato relevante para a nossa análise, já que, como vimos anteriormente, os informantes com Ensino Fundamental são representados pelos grupos de faixa etária mais baixa e pelo de faixa etária mais elevada.

O último grupo de fatores selecionado pelo GoldVarb X é origem geográfica da mãe. Esse grupo de fatores foi incluído com o objetivo de verificar se o fenômeno variável investigado – a alternância entre *tu* e *você* – teria algo a ver com a influência de variedades nordestinas, especialmente a cearense, que foi levada para o Estado do Acre, na época do surto econômico da borracha, por imigrantes em busca de emprego e melhores condições de vida. Os dados desse grupo de fatores estão expostos na Tabela 8.

Tabela 8- Relação entre a variável e origem geográfica da mãe

Origem geográfica da mãe	Tu			Você		
	Freq	**%**	**PR**	**Freq**	**%**	**PR**
Acre	32/70	45.7	**0.57**	38/70	54.4	0.43
Região Nordeste	9/39	23.1	0.32	30/39	76.9	**0.68**
Outras regiões	8/16	50.0	**0.61**	8.16	50.0	0.39
Total	49/125	39.2		76/125	60.8	
Input	0.384			**0.616**		
Significância	0.041					
Log likelihood/grupo	-80.421					
Log likelihood/regra	-83.704					

Fonte: SILVA, 2019, p. 124.

Os pesos relativos evidenciam que o uso do pronome *tu* é favorecido na comunidade rio-branquense, quando os falantes têm mãe oriunda de outras regiões (0.61) e mãe acreana (0.57), apresentando o valor do peso relativo acima do ponto neutro. O uso de *você* é favorecido por informantes com mães originárias do Nordeste (0.68), caso em que, há uma convergência marcante entre frequência percentual (76,9%) e peso relativo. Os resultados baseados na origem da mãe convergem em grande parte com os baseados na origem do pai, embora o Goldvarb X tenha selecionado apenas os primeiros por sua relevância.

Para esclarecer a que regiões pertencem as mães dos informantes incluídas no rótulo "outras regiões", realizamos um levantamento desse quesito em nosso banco de dados. A manipulação da ficha dos informantes permitiu constatar que 3 de 5 informantes têm mães originárias de Manaus, de Porto Velho e do Espírito Santo. As informações sobre a origem desses informantes mostram ser possível confirmar a existência de uma convergência entre a variedade de Manaus e português falado na capital do Acre no tocante ao uso da forma pronominal *tu,* considerando especialmente que a pesquisa de Costa (2013) aponta para um favorecimento do uso de *tu*

em Manaus. Esses dados diferem dos resultados de pesquisas envolvendo as regiões de Porto Velho e Capixaba, que apresentam um favorecimento da forma *você* (CALMON, 2010).

Para analisar a que faixa etária e a que nível de escolaridade pertencem os falantes com mães de origem acreana, nordestina e outras regiões, realizamos cruzamentos entre esses grupos, cujos resultados acham-se dispostos na Tabela 9.

Tabela 9: Relação entre origem geográfica da mãe do informante e faixa etária

	Acre				**Outras regiões**				**Nordeste**			
	Tu		**Você**		**Tu**		**Você**		**Tu**		**Você**	
	N	%	N	%	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
7-15 anos	5	26	14	74	0	-	0	-	0	-	0	-
16-25 anos	7	54	6	46	0	-	1	100	0	-	0	-
26-40 anos	8	62	5	38	3	33	6	67	2	20	8	80
41-55 anos	7	47	8	53	5	83	1	17	0	-	3	100
+ de 55 anos	5	50	5	50	0	-	0	-	7	27	19	73
Total	32	46	38	54	8	50	8	50	9	23	30	77

Fonte: SILVA, 2019, p. 125.

Os resultados mostram que os informantes cujas mães são da Região Nordeste não se incluem nas duas faixas etárias dos mais jovens, mas das mais idosas. Informantes com mães originárias de outras regiões pertencem ao grupo de faixas etárias intermediárias, ou seja, 26-40 e 41-55. Diferentemente dessa distribuição, os informantes cujas mães têm origem acreana pertencem a todas as faixas etárias estudadas.

Passemos agora a examinar os dados da Tabela 10, que mostra os resultados do cruzamento entre origem da mãe e escolaridade.

Tabela 10: Relação entre origem geográfica da mãe e escolaridade

	Acre				**Outras regiões**				**Nordeste**			
	Tu		**Você**		**Tu**		**Você**		**Tu**		**Você**	
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Fundamental	12	48	13	52	5	83	1	17	9	23	30	77
Médio	12	41	17	59	3	43	4	57	0	-	0	-
Superior	8	50	8	50	0	-	3	100	0	-	0	-
Total	32	46	38	54	8	50	8	50	9	23	30	77

Fonte: SILVA, 2019, p. 125.

Os resultados da tabela 10 permitem observar que mães de origem nordestina dispõem todas de Ensino Fundamental, diferentemente das mães de origem acreana e de outras regiões, que se distribuem pelos três níveis de escolaridades analisados.

Ao olharmos para a análise dos grupos origem geográfica do pai e origem geográfica da mãe, encontramos resultados significativos, já que, no caso de pais acreanos, a forma favorecida no uso dos informantes de Rio Branco é o pronome *tu*; no caso de pais de origem nordestina, é *você* a forma mais frequente. A tabela 11 mostra os resultados agregados para efeitos comparativos.

Tabela 11: Relação entre a variável e origem geográfica do pai e da mãe do informante

Origem geográfica	**Tu**		**Você**	
	Mãe	**Pai**	**Mãe**	**Pai**
Acre	**0.57**	**0.59**	0.43	0.41
Nordeste	0.32	0.40	**0.68**	**0.60**
Outras	**0.61**	0.40	0.39	**0.60**

Fonte: SILVA, 2019, p. 126.

É importante observar que a origem acreana do pai e da mãe do informante favorece discretamente *tu*, e não *você,* cujo uso é mais favorecido quando a origem do pai e da mãe é a nordestina. Como é possível que "acreano" aqui represente já a terceira geração de descendentes de migrantes nordestinos, é possível especular muito hipoteticamente que essa influência sinaliza na realidade a origem nordestina tardia dos pais. Já origem nordestina contemporânea aponta para a escolha de *você*. Portanto, é difícil simplesmente rejeitar a hipótese inicial de caráter sócio-histórico, mas também não é possível confirmá-la decisivamente, já que não temos evidências de que esses pais acreanos tenham de fato descendência nordestina, especialmente a cearense. O que se pode confirmar é que, na atualidade, o uso de *você* parece indicar influência da variedade nordestina sobre o falar da comunidade rio-branquense, ou no mínimo sintonia entre as duas variedades.

De todas as variáveis linguísticas e extralinguísticas consideradas, o GoldVarb X selecionou tão somente a origem geográfica da mãe como um grupo de fatores que possivelmente esteja influenciando o uso dos pronomes *tu* e *você*. O valor da significância garante que não há nenhuma possibilidade de ter esse grupo de fatores sido selecionado por acaso, aleatoriamente, já que apresenta o valor de significância de 0.004, próximo, portanto, de zero. Nos outros grupos de fatores analisados, temos valores de significância maiores que 0.005, evidenciando que esses grupos não apresentam nenhum efeito significativo para a aplicação das formas pronominais *tu* e *você*.

Os resultados dessa análise respondem a muitas perguntas da pesquisa, a primeira delas é a de que, das variáveis independentes analisadas, a mais relevante para determinar o uso das formas pronominais de 2ª pessoa é a origem geográfica da mãe, resultados alcançados com base na correlação entre todas as variáveis linguísticas e extralinguísticas aqui selecionadas. De qualquer modo, os resultados referentes às demais variáveis independentes, mesmo não tendo sido selecionadas pelo programa estatístico, evidenciam certo grau de pertinência em razão da possibilidade de compará-los com os

resultados, muitas vezes convergentes, de outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno variável.

Considerações Finais

De modo geral, podemos constatar que a variação entre *tu* e *você* permitiu confirmar a hipótese geral de que a variedade rio-branquense consiste num subsistema "você/tu sem concordância", conforme proposta de Scherre et al. (2015)**.** A forma *você* ainda varia com as formas reduzidas *cê* e *ocê,* mas essa alternância não é obstáculo para o favorecimento do uso de *você* na variedade rio-branquense*,* dado que confirma o resultado de outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno variável.

Como vimos na análise mais específica das relações entre a variável dependente e o grupo de fatores origem do pai, origem da mãe e idade dos informantes, nossa hipótese sobre a origem geográfica dos pais dos informantes acabou não se confirmando categoricamente, especialmente porque *você* é a forma preferida na variedade rio-branquense. Observa-se que são os falantes rio-branquenses com pais de origem nordestina que mais favorecem o uso do pronome *você*, e não de *tu* conforme esperávamos. Esse dado confirma os resultados apresentados nas pesquisas anteriores, inclusive a do ALiB (CARDOSO ET AL., 2014), que mostram que, na maior parte das variedades da Região Nordeste, a forma pronominal mais frequente de se referir à segunda pessoa é *você.*

Diante desses resultados, talvez seja possível inferir que o nordestino, no início da colonização, usasse o pronome *tu* com maior frequência que *você*, como previa nossa hipótese inicial, já que, de acordo com os resultados do ALiB, o Nordeste é uma das regiões do Brasil em que mais se encontra o uso dessa forma pronominal. Assim sendo, como os primeiros imigrantes nordestinos chegaram ao Acre, mais precisamente no Vale do Rio Acre, região de Rio Branco, por volta de 1878, talvez no discurso desses imigrantes predominasse *tu*. Reforça essa dedução o fato de as pesquisas diacrônicas

revelarem que, até o século XIX, predominava no PB o uso de *tu*. É somente nas décadas de 20 e 30 do século XX que o pronome *você* passa a alternar com *tu*, tornando-se, em algumas variedades, como a do Sudeste, o uso quase exclusivo de referência ao interlocutor.

Vale lembrar, a esse respeito, que os dados revelaram que a origem acreana do pai e da mãe do informante favorece discretamente o uso de *tu,* e não o de *você,* mais favorecido com base na origem nordestina do pai e da mãe. Se for possível, ao menos especulativamente, considerar que "acreano", quando atribuído aos pais dos informantes, represente já a terceira geração de descendentes de migrantes nordestinos, é possível confirmar, muito hipotética e especulativamente, que essa influência acreana sinalize na realidade a origem nordestina mais antiga dos pais, que mais tardiamente passa a apontar para a escolha de *você*. Portanto, se, por um lado, é difícil simplesmente rejeitar a hipótese inicial de caráter sócio-histórico, por outro, é também difícil confirmá-la definitivamente, já que não temos evidências de que esses pais acreanos tenham de fato descendência nordestina, especialmente a cearense.

Quando se olha apenas para o tipo de discurso, os resultados mostram que o contexto de discurso reportado favorece o uso do pronome *tu* e o de discurso direto, o uso de *você*. Parece haver na variedade de Rio Branco uma relação em que o uso de *tu* é favorecido por discurso direto e reportado por terceiros, o que comprova a baixa significação do tipo de discurso na seleção da forma pronominal.

Quanto ao paralelismo formal, formulamos a hipótese de que a primeira forma usada na sequência discursiva condicionaria o uso da mesma forma nos contextos de reiteração subsequente. Os dados mostram que o pronome *tu* é favorecido em ocorrências isoladas, e o pronome *você,* nas ocorrências binárias, ternárias e eneárias. Esses resultados permitem afirmar que a recursividade das formas representa uma significância de grau muito baixo, o que nos leva a deduzir, portanto, uma influência quantitativa e qualitativamente irrelevante do paralelismo formal, já que o uso de *você*,

que predomina nos dados em geral, em detrimento de *tu*, predomina também tanto em formas isoladas quanto em contextos de reiteração discursiva.

Outra hipótese é de que a forma *tu* é a variante conservadora e a forma *você* é a forma inovadora. A essa distribuição corresponderiam diferenças geracionais e uma distribuição de prestígio e estigma às duas variantes, em que seria possível detectar uma relação diretamente proporcional entre grau de escolaridade e atribuição de prestígio: quanto maior o grau de escolaridade tanto maior o uso da variante de prestígio.

Vinculada a essa hipótese geral, estaria a de que as mulheres com maior grau de escolaridade favoreceriam potencialmente o uso da forma de prestígio. Por fim, por ser a variante *tu* a forma conservadora, é ela que seria empregada com maior frequência pelos informantes de idade mais elevada, e a variante *você* seria empregada com maior frequência por jovens e adolescentes.

Os resultados da análise do grupo de fatores sexo/gênero indicam que nossa hipótese se confirma, ao menos parcialmente, já que o discurso feminino favorece o uso da variante *tu*, considerada como presumivelmente provida de menor grau de prestígio, já que circunscrita às relações interpessoais simétricas; em contraposição, o discurso masculino favorece o uso de *você*. De qualquer modo, indiferentemente às diferenças de sexo/gênero, emprega-se com maior frequência a forma inovadora *você*. Nesse caso, não é possível ainda fazer deduções sobre estigma e prestígio, embora em geral as mulheres mostrem tendência mais acentuada pelo uso da forma prestigiada.

Os resultados referentes à variável faixa etária apontam para o fato de que a forma mais frequente no falar rio-branquense é a forma potencialmente inovadora, no caso, o pronome *você*. Os resultados não confirmam uma correlação precisa entre o pronome *tu* e faixas etárias mais elevadas, por um lado, e, por outro, uma correlação precisa entre o pronome *você* e faixas etárias mais jovens. Esses resultados não permitem deduzir o desenvolvimento de um possível processo de mudança em curso, no uso das formas pronominais de 2ª pessoa do discurso, na variedade rio-branquense.

Os resultados da análise da relação entre a variável dependente e a escolaridade permitem constatar que a forma pronominal *você* é privilegiada por informantes de todos os níveis de escolaridade, mas apenas em termos de frequência percentual. Um olhar para os resultados traduzidos por pesos relativos aponta para uma espécie de distribuição complementar entre os três agrupamentos de informantes: estar no Ensino Fundamental favorece o uso de *tu* e estar no Ensino Médio e Superior favorece o de *você*. Esse resultado parece indicar que o uso de *você* tem maior grau de prestígio que o uso da forma *tu*. O máximo que se pode deduzir desses resultados é que eles confirmam nossa hipótese inicial de que a forma inovadora *você* é também a de maior grau de prestígio, por ter seu uso favorecido pelos informantes com grau mais elevado de escolaridade, e não a forma *tu*.

Para concluir, faz-se necessário reiterar que os resultados quantitativos aqui discutidos são sempre filtrados pelo crivo crítico do próprio pesquisador, que os vê de uma dimensão mais qualitativa. Por isso, faz-se necessário reiterar também que os resultados aqui discutidos são certezas obtidas no fio de arame, em que se pendura um equilibrista. É por isso que, de um ponto de vista metodológico, a única certeza que este trabalho oferece, é a de que estudar uma língua é aplicar o Paradoxo Cumulativo, como afirma Labov (2008, p. 236), segundo o qual quanto mais se conhece uma língua, mais é possível descobrir a respeito dela. Em que pesem todos os problemas enfrentados no desenvolvimento desta investigação, de resto, próprio da pesquisa científica, é um fato não sujeito a controvérsia que os resultados aqui discutidos ampliaram nossa compreensão do uso das formas pronominais *tu* e *você* na variedade falada em Rio Branco e do uso variável delas para a comunidade falante do português brasileiro em geral, na medida em que foi possível construirmos com este trabalho um degrau a mais na escada que fornece, do alto, um panorama da variação pronominal no português brasileiro.

Referências

BEZERRA, M. A. Uso de tu/você em interações infantis. **Revista Letras**. Campinas, n. 13, v. 1/2, p. 96-118, dez., 1994.

CALMON, E. N. **Ponte da passagem**: *você* e *cê* transitando na fala de Vitória (ES). 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.

CARDOSO, S. A. M. da S. et al. **Atlas Linguístico do Brasil**. Londrina: Eduel, 2014. 2v.: p.368.

CARNEIRO, H. M. S**. As formas de tratamento tu/você no português falado ludovicense**. 2011, 204f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciência e Letras- UNESP, São Paulo, Araraquara, 2011.

CARVALHO, D. Uma proposta de estrutura interna para os pronomes pessoais no português brasileiro. **Signótica**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 455-481, jul./dez. 2017.

COSTA, L. B. da. **Variação dos pronomes "tu"/"você" nas Capitais de Norte**. 2013, 94f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Paraná, Belém, 2013.

DIAS, E. P. **O uso do tu no português brasilense falado**, 114f. Dissertação (Mestrado em linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e língua Clássicas - Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UNB, Brasília, 2007.

FARACO, C. A. O Tratamento de "você" em português*:* uma abordagem histórica. **LaborHistórico**, Rio Janeiro, v. 3, n.2, p.114-132, jul./dez. 2017.

FRANCESCHINI, L. T. **Variação pronominal nós/a gente e tu/você em Concórdia – SC**. 2011, 253f. Tese (Doutorado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná- UFP, Curitiba, 2011

GONÇALVES, S. C. L. Balanço crítico da Sociolinguística Variacionista no estado de São Paulo e a proposição de uma frente programática de investigação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 41 (2): p. 869-884, maio-ago 2012.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa**. Instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola editora, [1972] 2008.

LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F. e VIEIRA, S. R. (Orgs.). **Ensino de gramática***:* descrição e uso. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.

LOPES, C. R. S.; DUARTE, M. E. L. De vossa mercê a você: análise da pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A.(Org.). **Análise contrastiva de variedade do português***:* primeiros estudos. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2003, p. 61-76.

LOPES, C.R.S.; RUMEU, M. C. Brito. O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos. In: CASTILHO, A. T. et alii (orgs.) **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. 1 ed. São Paulo/Campinas: FAPESP/Pontes Editores, 2007, v.1, p. 419-436.

LORENGIAN-PENKAL, L. **(Re) análise da referência de segunda pessoa na fala da região sul**. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Curitiba, UFSC, 2004.

LUCCA, N. N. G. **A variação tu e você na fala brasilense**. 126f.Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Português e Línguas Clássicas - Instituto de Letras da Universidade de Brasília- UNB, Brasília, 2005.

MENON, O. P. S. O sistema pronominal de português do Brasil. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 91-106, 1995.

MENON, O. P. S. Pronomes de segunda pessoa do Sul do Brasil*:* tu/você/o senhor em Vinhas da Ira. **Letras de Hoje**. Porto Alegre/RS, v. 35, n.1, p. 121-164, 2000.

MENON, O. P. S. Sobre a datação de *você*, *ocê* e *senhorita*. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 45-71, 2009.

POPLACK, S. Deletion and disambiguation in Puerto Rican Spanish. **Language**. Baltimore, v. 56, n.2, p. 371-85,1980.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **Goldvarb X**: A variable rule application for Macintosh and Windows. Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SCHERRE, M. M. P.; DIAS, E. P.; ANDRADE, C.; MARTINS, G. F. Variação dos pronomes "tu" e "você". In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 133-172.

SCHERRE, M.M.P. **Reanálise da concordância nominal em português**. Rio de Janeiro, 555 p. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

SILVA, M. R. *O***s pronomes nós e a gente no português falado em Rio Branco Acre**. Dissertação (Mestrado em Letras em Linguagem e Identidade) Universidade Federal do Acre- UFAC, 2013.

SILVA, M. R. ***Tu e você na variedade rio-branquense****:* um caso de variação ou de escolha funcional? Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista-São José do Rio Preto. 2019.

TOCANTINS, L. **Formação histórica do Acre**. Brasília: Senado Federal, 2001.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

Conectores e seu encadeamento em inferências: um estudo do conector reformulativo “na verdade”

Connectives and their linking in inferences: a study of the reformulative connective “na verdade”

Gustavo Ximenes Cunha*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é estudar as 28 ocorrências do conector “na verdade” identificadas em um *corpus* formado por seis debates eleitorais presidenciais, focalizando o papel inferencial do conector, ou seja, o fato de que “na verdade” não se encadeia em segmentos do discurso, mas em inferências derivadas desses segmentos, reformulando-as. Foram identificadas sete ocorrências da expressão em início de intervenção e 21 ocorrências em interior de intervenção. Realizadas com base em contribuições teórico-metodológicas da pragmática conversacional desenvolvida por Roulet e colaboradores, as análises revelaram que o conector “na verdade” sinaliza a relação de reformulação não parafrástica entre o segmento que introduz e uma inferência, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa inferência. Dado o contexto do debate eleitoral, a maior parte das ocorrências se encadeou em inferências derivadas da fala de adversário.

Palavras-chave: “na verdade”; inferência; debate eleitoral.

Recebido em 14 de dezembro de 2024.
Aceito em 10 de março de 2025.

DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1450

* Professor da Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, bolsista de Produtividade em pesquisa do CNPq, ximenescunha@yahoo.com.br, https://orcid.org/0000-0001-9953-1204.

ABSTRACT

The objective of this paper is to study the 28 occurrences of the connective “na verdade” identified in a *corpus* formed by six presidential election debates, focusing on the inferential role of the connective, that is, “na verdade” does not connect segments of the discourse, but connects the segment it introduces in inferences, reformulating them. Seven occurrences of the expression were identified at the beginning of the intervention and 21 occurrences within the intervention. In the analyses, we used theoretical and methodological contributions from conversational pragmatics developed by Roulet and collaborators. The analyses revealed that the connector “na verdade” signals the relationship of non-paraphrastic reformulation in inference, allowing the speaker to express a change in enunciative perspective in relation to this inference. In the debates studied, most of the occurrences were linked to inferences derived from the opponent’s speech.

Keywords: “na verdade”; inference; electoral debate.

Introdução

A natureza conectiva da locução adverbial “na verdade”, objeto de estudo deste trabalho[1], está bem descrita em estudos de orientação funcionalista e pragmática. A seguir, faremos uma breve apresentação dos resultados de alguns desses estudos, sem pretensão de exaustividade. Estudando ocorrências da expressão encontradas em artigos de opinião escritos, Mendes (2015), à luz de pesquisas de Roulet (١٩٨٧, Roulet *et al*., 1985) e Rossari (1993, 2000) sobre conectores reformulativos não parafrásticos do francês[2], como “en fait” e “en

1 Os resultados deste estudo foram apresentados por nós em comunicação individual intitulada “Os conectores e seu uso na seleção e no tratamento de inferências: o caso da expressão reformulativa na verdade”, no Simpósio temático “Cognição, Gramática e discurso”, como parte das atividades do V Simpósio Internacional sobre Linguagem e Cognição, ocorrido na USP em 2024. Agradecemos as valiosas observações e sugestões dos participantes do simpósio temático, em especial das coordenadoras, professoras Nilza Barrozo Dias e Jussara Abraçado. Agradecemos ainda ao CNPq a concessão da Bolsa de Produtividade em pesquisa (nº 304805/2022-0), bem como aos pareceristas anônimos a avaliação do artigo.

2 Para Rossari (1993), os conectores de reformulação se subdividem em duas categorias: a dos reformuladores parafrásticos (exemplos em português: *ou seja*, *isto é*) e a dos

réalité”, caracteriza “na verdade” da seguinte forma: conector reformulativo não parafrástico que promove uma retrointerpretação do ato que antecede o conector e/ou de informações implícitas (inferências) dele derivadas e introduz uma informação que anula ou substitui essas informações, o que implica uma revisão/reformulação, bem como uma mudança de perspectiva enunciativa (MENDES, 2015).

Partindo do trabalho de Mendes (2015) e com base no estudo da polifonia em uma perspectiva modular da organização do discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), Cunha e Marinho (2017) analisaram o emprego de “na verdade” em artigos de opinião e em um debate eleitoral. Como resultados, os autores constataram que a expressão exerce duas funções, atuando ou como marca de discurso implicitado polifônico, caso em que retoma e reformula discursos com origem na voz de personagens, ou como marca de discurso implicitado diafônico, caso em que retoma e reformula discursos com origem na voz do interlocutor imediato (CUNHA; MARINHO, 2017). Ainda que ambas as funções sejam distintas do ponto de vista polifônico, a expressão, em todas as ocorrências analisadas, atuou como um conector reformulativo não parafrástico, corroborando os resultados de Mendes (2015).

Adotando a perspectiva funcionalista dos estudos da linguagem, Oliveira (2021) estudou as ocorrências de “na verdade” presentes em um *corpus* formado por textos orais e escritos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Como resultado, a autora constatou que a locução “na verdade” se caracteriza por quatro usos: i) modalizador epistêmico asseverativo que permite ao produtor do discurso sinalizar sua adesão à informação expressa; ii) focalizador que permite ao produtor do discurso destacar alguma informação;

reformuladores não parafrásticos (exemplos em português: *na verdade*, *de qualquer forma*) (ROSSARI, 1993, MENDES, 2015). Os primeiros sinalizam a identidade semântico-pragmática das informações que ligam, enquanto os segundos sinalizam uma mudança de perspectiva enunciativa de uma informação para a outra (ROSSARI, 1993, MENDES, 2015).

iii) conector de contraste, uso em que “na verdade” exerce função semelhante ao do “mas” adversativo; iv) marcador de correção que permite ao produtor do discurso reformular informação previamente enunciada. Como se observa, a maior variedade de usos de “na verdade” identificada por Oliveira (2021) se deve ao fato de a autora ter considerado, além das ocorrências em que “na verdade” atua na conexão textual, aquelas em que a expressão é exclusivamente um modalizador epistêmico, não atuando na marcação das relações de contraste ou reformulação.

No âmbito dos estudos da tradução, Carapinha e Plag (2019) analisaram os usos de “na verdade” em *corpus* formado por debates políticos ocorridos no Parlamento Europeu (*corpus* Europarl), propondo um estudo contrastivo de português europeu (língua de partida) e alemão (língua de chegada)[3]. No que se refere às funções de “na verdade” nesse *corpus*, observam as autoras que, quando exerce a função de marcador discursivo, a expressão ativa diferentes valores, tais como confirmação (reforço de informação anteriormente expressa), reformulação (retificação, correção) e contraste (parafraseável por “pelo contrário”).

Como se observa, todos os estudos rapidamente resenhados fazem referência à atuação de “na verdade” como um conector reformulativo ou corretivo. Porém, desses estudos, apenas o de Mendes (2015) faz referência explícita ao fato de que as informações em que a expressão “na verdade” se encadeia, reformulando-as ou corrigindo-as, podem ser não segmentos do discurso, mas inferências derivadas desses segmentos. A relevância dessa percepção está, a nosso ver, em permitir uma caracterização mais unificada do conector, segundo a qual usos que poderiam ser definidos como confirmativos ou de reforço parecem ser antes reformulativos, como ilustra o excerto (1) extraído do nosso *corpus* formado por debates eleitorais e produzido por Lula, então candidato à presidência da república.

3 Em função dos objetivos deste trabalho, não descreveremos os resultados do estudo de Carapinha e Plag (2019) relativos à tradução “na verdade” para o alemão.

(1) - Globo, 2º turno, 28/10/2022.

LULA: [...] nos meus +oito+ anos de governo eu disponibilizei cinquenta e um milhões de hectares de terra para os sem-terra\ para a contag\ para o pequeno produtor\ que são praticamente quatro milhões e meio de pequenos produtores até +cem+ hectares que produzem setenta por cento do alimento no brasil\ essa gente **na verdade** fez um bem pro brasil\

Quando se analisa apenas a intervenção de Lula e se desconsidera a troca de que ela faz parte, o segmento “essa gente na verdade fez um bem pro brasil” parece reforçar a ideia de que os trabalhadores sem-terra são altamente produtivos. Nesse caso, a expressão “na verdade” sinalizaria esse reforço. Contudo, na intervenção imediatamente anterior, Bolsonaro, seu adversário, havia sugerido implicitamente (inferencialmente) que as “invasões” (termo usado por ele) dos sem-terra comprometem a produção agrícola e que esses trabalhadores fazem mal para o país. Por isso, entendemos que, na fala de Lula, “na verdade” sinaliza o encadeamento do enunciado em que ocorre não na informação, também expressa por Lula, de que os trabalhadores sem-terra são altamente produtivos, mas em inferência derivável da fala de Bolsonaro, reformulando essa inferência e assumindo um ponto de vista contrário em relação a ela. No item de análise deste artigo, voltaremos ao estudo desse excerto.

Neste trabalho, o objetivo é, assim, estudar a expressão “na verdade”, focalizando seu papel inferencial, ou seja, o fato de que “na verdade” não se encadeia em segmentos do discurso, mas em inferências derivadas desses segmentos, reformulando-as. Para isso, estudaremos as 28 ocorrências de “na verdade” presentes em um *corpus* formado por seis debates eleitorais presidenciais. Maiores informações sobre a constituição do *corpus* e o percurso de análise seguido no tratamento desse *corpus* serão dadas adiante, após considerações sobre a natureza inferencial dos conectores.

1. Conectores e o encadeamento em inferências

Não é novo o entendimento de que os conectores[4] articulam não segmentos linguísticos, mas antes informações de diferentes estatutos, tais como conteúdos proposicionais ou entidades de natureza semântica, como na perspectiva de Ducrot (DUCROT *et al*., 1980), ou representações mentais com origens diversas, como o próprio ambiente linguístico em que o conector ocorre, mas ainda o conhecimento de mundo, o contexto extralinguístico, as ações não verbais realizadas pelos interlocutores, a própria enunciação e inferências derivadas dessas mesmas origens (ROULET, 2003, ROULET *et al*., 1985, MOESCHLER, 1994, 2006). É um tal entendimento que expressa Berrendonner (1983, p. 222), ao observar:

> parece que bastante frequentemente o termo à esquerda de um conector pragmático não possa ser encontrado no contexto anterior explícito (...), mas deve antes ser buscado entre as informações implícitas que esse contexto permite inferir. O conector “encadeia” então não sobre um objeto que possa ser identificado como segmento do discurso, mas sobre um subentendido, uma conjectura, em todo caso sobre uma informação não literal, de caráter inferencial.

Em abordagens da pragmática cognitiva para o estudo dos conectores, desenvolvidas na esteira da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), a natureza inferencial dos conectores ganhou um tratamento bastante sistemático (BLAKEMORE, 1992, LUSCHER, 1994, MOESCHLER, 1994, 2006). Para Blakemore (1992), por exemplo, os conectores impõem restrições sobre as suposições contextuais que o ouvinte deve mobilizar, para que o

4 Seguindo Moeschler (2006, p. 47), entendemos como conectores o conjunto de marcas linguísticas de natureza procedural que, pertencentes a diferentes classes de palavras (conjunções de coordenação e de subordinação, advérbios, locuções adverbiais e preposicionais), “a) articulam unidades linguísticas máximas ou unidades discursivas quaisquer; b) dão instruções sobre a maneira de ligar essas unidades; c) obrigam a tirar da conexão discursiva conclusões que não seriam tiradas em sua ausência”.

enunciado seja consistente com o princípio da relevância. Assim, conforme a autora, dependendo do conector empregado pelo locutor, o ouvinte pode:

> 1) extrair uma nova implicação contextual, a partir de suposição contextual já acessível – é o que possibilitam os conectores conclusivos (*so, then, therefore [logo, então, portanto]*);
>
> 2) reforçar uma suposição contextual, trazendo uma evidência para ela – é o que ocorre com conectores como *besides, moreover, after all [afinal, além disso]*;
>
> 3) negar uma implicação contextual que o locutor acredita que o ouvinte extraiu de suposição contextual acessível – é o que permitem os conectores contra-argumentativos *but, however, nevertheless [mas, contudo, no entanto]*.

No âmbito da pragmática conversacional desenvolvida por Roulet e colaboradores, contribuições da pragmática cognitiva para o estudo dos conectores foram incorporadas a um modelo global da organização do discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). No que se refere ao tratamento dado aos conectores nesse modelo, tratamento adotado neste estudo, os conectores são estudados em duas etapas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2021a, 2021b). Na primeira, os conectores são entendidos como sinalizadores de relações textuais entre o segmento de texto que introduzem (ato, intervenção, troca) e informações presentes na memória discursiva (conhecimentos partilhados (BERRENDONNER, 1983, 2002)) dos interlocutores. Com base em estudos de conectores do francês, Roulet propõe oito categorias genéricas de relações textuais que os conectores sinalizam. São elas: argumento, contra-argumento, comentário, reformulação, topicalização, sucessão, preparação e clarificação (ROULET, 2003, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2021a, 2021b). Nessa etapa, a análise das relações textuais e dos eventuais conectores presentes em um texto se representa por meio de uma estrutura hierárquico-relacional, como será mostrado no item de análises deste trabalho.

Na segunda etapa, realiza-se, com base em contribuições da Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 1995), o percurso inferencial necessário para a interpretação do enunciado em que o conector ocorre. O intuito aqui é o de refinar a análise genérica feita na etapa anterior, definindo com maior precisão, por exemplo, a relação específica sinalizada por um conector (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2021a, 2021b). Partindo da forma linguística enriquecida do enunciado, enriquecimento obtido com a identificação dos referentes de pronomes e expressões nominais, esse percurso (ou cálculo) visa obter a interpretação final do enunciado. Essa interpretação se apoia em informações linguísticas, como a própria instrução do conector, e referenciais, como as inferências ou implicações contextuais necessárias à compreensão do enunciado (ROULET, 2003, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2021a, 2021b). Ao longo do percurso inferencial, essas informações atuam como premissas para a obtenção da interpretação final (ROULET, 2003, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2021a, 2021b). Como será feito nas análises deste estudo, esse percurso se apresenta por meio de um quadro dispondo as premissas que permitem alcançar a interpretação final[5]. A seguir, apresentamos as informações relativas à constituição do *corpus* desta pesquisa e ao percurso de análise seguido no estudo das ocorrências de “na verdade” presentes nesse *corpus*.

2. Constituição do *corpus* e percurso de análise

O *corpus* desta pesquisa se compõe de seis debates eleitorais ocorridos nas campanhas de 2018 e 2022 para a presidência da república no Brasil. Informações sobre cada debate estão dispostas no Quadro 1.

5 Apresentações mais detalhadas dessa abordagem teórico-metodológica para o estudo dos conectores podem ser consultadas em Roulet (2003), Marinho (2002), Mendes (2015), Cunha (2020, 2021a, 2021b).

Emissora(s)	Data	Turno	Duração	Candidatos
Band	09/08/2018	1º	3h13min59s	Ciro Gomes (PDT), Geraldo Alckmin (PSDB), Marina Silva (REDE), Henrique Meirelles (MDB), Guilherme Boulos (PSOL), Cabo Daciolo (PATRI), Álvaro Dias (Podemos) e Jair Bolsonaro (PSL).
Globo	04/10/2018	1º	2h41min49s	Alvaro Dias (Podemos), Ciro Gomes (PDT), Fernando Haddad (PT), Geraldo Alckmin (PSDB), Guilherme Boulos (PSOL), Henrique Meirelles (MDB) e Marina Silva (Rede).
Band, TV Cultura, Folha de S.Paulo, UOL	28/08/2022	1º	2h41min49s	Felipe D’Ávila (Novo), Soraya Thronicke (União), Simone Tebet (MDB), Jair Bolsonaro (PL), Lula (PT) e Ciro Gomes (PDT).
Globo, GloboNews, G1	29/09/2022	1º	3h01min11s	Ciro Gomes (PDT), Jair Bolsonaro (PL), Padre Kelmon (PTB), Luiz Felipe D’Ávila (Novo), Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Simone Tebet (MDB) e Soraya Thronicke (União Brasil).
Band, Folha, UOL e TV Cultura	16/10/2022	2º	1h50min.36s	Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Jair Bolsonaro (PL).
Globo	28/10/2022	2º	1h58min.32s	Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Jair Bolsonaro (PL).

Quadro1: *corpus* da pesquisa.

Para constituir esse *corpus*, partimos das transcrições realizadas por veículos de comunicação e disponibilizadas para acesso na internet. Como a elaboração dessas transcrições não teve como fim a realização de pesquisas linguísticas, elas precisaram ser revisadas com base na audição dos debates e no emprego de convenções de transcrição que captassem propriedades de natureza prosódica[6]. No anexo deste trabalho (Quadro 3), encontram-se os links para acesso às transcrições dos veículos de comunicação e aos vídeos dos debates[7].

Constituído o *corpus*, seu tratamento correspondeu a um percurso de análise composto de três etapas principais:

> 1ª etapa: identificação de todas as ocorrências de “na verdade” nos debates, segmentação em atos das trocas em que a expressão ocorre e identificação da posição da expressão na intervenção, se no início (em

6 Convenções de transcrição utilizadas: segmento acentuado = MAIÚSCULA; entonação ascendente = /; entonação descendente = \; aumento do volume da fala = +segmento+; diminuição do volume da fala = °segmento°; (segmento) = segmento cuja transcrição é incerta; alongamento silábico = :; truncamento = segmen-; pausas de duração variável = ...; tomadas de fala em recobrimento = sublinhado; ((*comentário*)) = comentário do transcritor relativos a deslocamentos corporais, condutas gestuais ou ações não-verbais (FILLIETTAZ, 2020, p. 49).

7 Esse *corpus* veio sendo constituído nos últimos anos, em projetos de pesquisa que vimos orientando ou realizando com o auxílio de discentes de iniciação científica, mestrado e doutorado. A revisão da transcrição do debate de 2018 da Globo foi realizada por nós em parceria com Paloma Bernardino Braga, em sua pesquisa de mestrado, de cujo *corpus* esse debate faz parte (BRAGA, 2021). Já a revisão das transcrições dos dois debates do segundo turno de 2022 foi realizada sob nossa supervisão por Isabel Peixoto dos Santos, quando atuou como bolsista de iniciação científica do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG, no período de residência do autor deste trabalho no referido instituto, em 2022. Quanto à revisão das transcrições do debate de 2018 promovido pela Band e dos dois debates do primeiro turno de 2022, essa revisão foi realizada por Paloma Bernardino Braga, no âmbito de sua pesquisa de doutorado em andamento. Com objetivos distintos dos do presente trabalho, analisamos alguns desses debates ou excertos deles em Cunha (2022a, 2022b, 2023, 2024), Cunha e Oliveira (2022) e Braga e Cunha (2025).

> qualquer posição do primeiro ato da intervenção) ou se no interior da intervenção (a partir do segundo ato da intervenção).
>
> 2ª etapa: identificação da relação genérica ligando o segmento introduzido por “na verdade” a uma informação na memória discursiva. Essa etapa corresponde à primeira fase do estudo dos conectores na abordagem de Roulet (2003, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), apresentada no item anterior. Nessa etapa, verifica-se a origem da informação em que “na verdade” se encadeia, se um segmento explícito do discurso ou se uma inferência.
>
> 3ª etapa: cálculo da relação específica ligando o segmento introduzido por “na verdade” a uma informação da memória discursiva. Essa etapa corresponde à segunda fase do estudo dos conectores na abordagem anteriormente apresentada. Nessa etapa, identifica-se com maior precisão a inferência em que “na verdade” se encadeia, caso um tal encadeamento ocorra.

No próximo item, apresentaremos as análises do *corpus*. Inicialmente, abordaremos os resultados da primeira etapa, informando o número de ocorrências de “na verdade” em cada debate, bem como a posição da expressão na intervenção. Em seguida, apresentaremos as análises de “na verdade”, focalizando, primeiro, as ocorrências em início de intervenções e, depois, aquelas no interior de intervenções.

3. O conector “na verdade” em debates eleitorais

Nos seis debates, foi identificado um total de 28 ocorrências da expressão “na verdade”. Entendemos que, em todas elas, a expressão atuou como conector, por não terem sido encontradas ocorrências cujo escopo fosse apenas o enunciado em que ocorre (advérbio de frase (CASTILHO, 2010; OLIVEIRA, 2021)). Foram identificadas sete ocorrências da expressão em início de intervenção, ou seja, no primeiro ato da intervenção, e 21 ocorrências

no interior da intervenção, ou seja, a partir do segundo ato da intervenção (cf. Quadro 2).

Data	**Emissora(s)**	**Turno**	**Ocorrências**	**Início**	**Interior**
09/08/2018	Band	1º	3	2	1
04/10/2018	Globo	1º	1	0	1
28/08/2022	Band, TV Cultura, Folha de S.Paulo, UOL	1º	3	0	3
29/09/2022	Globo, GloboNews, G1	1º	8	0	8
16/10/2022	Band, Folha, UOL e TV Cultura	2º	9	3	6
28/10/2022	Globo	2º	4	2	2
Totais			28	7 (25%)	21 (75%)

Quadro 2: ocorrências de “na verdade” no *corpus*.

As análises revelaram que “na verdade” atua diferentemente quando em início de intervenção e quando no interior da intervenção. Por isso, apresentaremos a seguir os resultados de cada um desses grupos, discutindo apenas alguns exemplos, por motivo de espaço.

3.1 “Na verdade” em início de intervenção

As sete ocorrências de “na verdade” em início de intervenção apresentaram um comportamento relativamente homogêneo. Em todas essas ocorrências, o locutor utiliza “na verdade” para encadear a intervenção introduzida pelo conector em informação implícita (inferência) derivada da intervenção imediatamente anterior, reformulando essa informação. É o que exemplificamos com o excerto (2).

(2) - Globo, 2º turno, 28/10/2022.

LULA:	[...] (1) quando eu cheguei na presidência (2) o nosso fluxo do comércio exterior era menos de cem bilhões\ (3) quando deixei (4) era quatrocentos e oitenta e dois +bilhões+ de reais\ (5) além do +que+ deixei reserva de quase trezentos e setenta bilhões de reais\ (6) que tá salvando este país até hoje\
BOLSONARO:	(7) lula\ **na verdade** tu deixou uma dívida (8) só na petrobras (9) o +dobro+ do valor da empresa\ (10) você deixou uma dívida de novecentos +BIlhões+ de reais\ (11) cento e setenta +bilhões+ de dólares\ [...][8]

Na primeira intervenção dessa troca, Lula trata do “fluxo do comércio exterior”, informando os valores desse fluxo antes (atos 1-2) e depois (atos 3-4) de sua passagem pela presidência da república. Ao final, nos atos (5-6), ele apresenta um argumento suplementar para defender os benefícios de sua gestão, ao informar que deixou uma reserva “de quase trezentos e setenta bilhões de reais\ que tá salvando este país até hoje\”. Em sua reação, Bolsonaro usa “na verdade” para encadear a intervenção (7-11), introduzida pelo conector, em inferência derivada do argumento suplementar previamente expresso pelo adversário. Essa análise é representada por meio da Figura 1[9].

8 Nos excertos, a numeração indica a segmentação em atos.

9 As estruturas hierárquico-relacionais presentes neste trabalho se compõem das seguintes informações: troca (T), intervenção (I), ato (A), principal (p), subordinado (s), iniciativa (In), reativa (Re), argumento (arg), reformulação (ref), comentário (com), topicalização (top), sucessão (suc), contra-argumento (c-a), preparação (pre). Conforme convenção proposta por Roulet (2003), a articulação de um constituinte textual (ato ou intervenção) em inferência se representa ligando o constituinte à letra M (de memória discursiva) seguida da inferência entre parênteses.

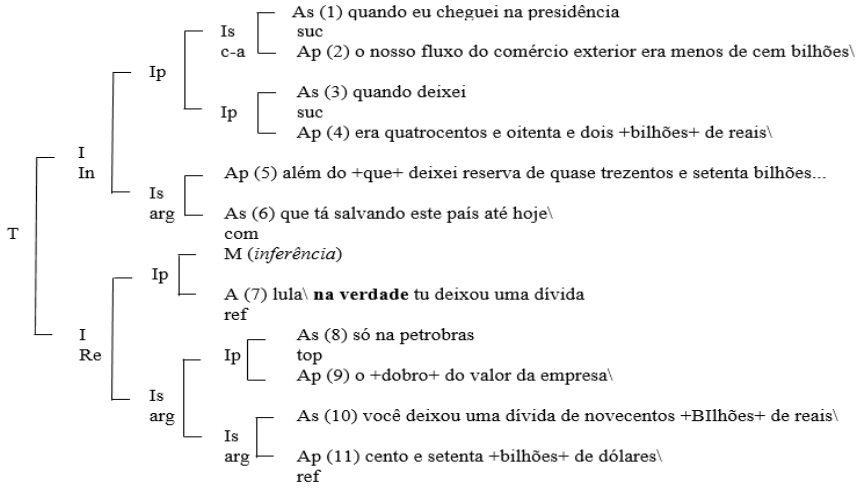


Figura 1: estrutura do excerto (2).

Na ausência do conector, o ato (7) de Bolsonaro (“lula\ na verdade tu deixou uma dívida”) poderia ser interpretado como fazendo uma concessão (“embora você tenha deixado uma reserva, você deixou também uma dívida”) ou como trazendo uma complementação ou um acréscimo informacional (“além de uma reserva, você deixou uma dívida” ou “você não deixou só uma reserva; deixou também uma dívida”). Com “na verdade”, essas diferentes possibilidades de interpretação desaparecem, porque o conector seleciona, como parte do contexto de interpretação do ato em que ocorre, uma inferência que não seria selecionada na ausência do conector e que formulamos como: [quem deixa reserva de quase trezentos e setenta bilhões de reais não deixa dívida]. Essa interpretação é formalizada no percurso inferencial presente na Figura 2.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida (Extraída da fala de Lula)	Lula diz a Bolsonaro e ao eleitorado que, quando saiu da presidência da República, deixou reserva de quase trezentos e setenta bilhões de reais.
Premissa 2 Informação linguística enriquecida (Extraída da fala de Bolsonaro)	Bolsonaro diz a Lula que ele, Lula, deixou uma dívida, quando saiu da presidência da República.
Premissa 3 Informação linguística (instruções de *na verdade*)	Reformula de forma não parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação[10].
Premissa 4 Informação referencial (inferência em que “na verdade” se encadeia)	Quem deixa reserva de quase trezentos e setenta bilhões de reais não deixa dívida.
Conclusão Interpretação	Ao dizer que Lula deixou, na verdade, uma dívida, quando saiu da presidência da República, Bolsonaro implicitamente reformula de forma não parafrástica a inferência segundo a qual quem deixa reserva de quase trezentos e setenta bilhões de reais não deixa dívida.

Figura 2: percurso do excerto (2).

Em seis das sete ocorrências de “na verdade” em início de intervenção, a reformulação recai sobre a fala de um adversário, como no excerto analisado

10 Mendes (2015, p. 131) propõe esta instrução lexical para o conector “na verdade”: “Utiliza-se o conector na verdade para promover uma retrointerpretação de informações anteriormente ativadas, impondo uma revisão, com a supressão ou a substituição do que se inferiu.” A instrução por nós proposta é parcialmente distinta, porque chama a atenção para a mudança de perspectiva enunciativa que o conector sinaliza. Assim, nossa instrução para o conector deve ser entendida como complementar à proposta por Mendes (2015).

anteriormente. Em apenas uma dessas ocorrências (excerto 3), um candidato reformula inferência extraída da fala de uma jornalista.

(3) - Band, Folha, UOL e TV Cultura, 2º turno, 16/10/2022.

ADRIANA ARAÚJO:	(1) os: pedidos de direito de resposta foram analisa:dos/ pela comissão/ (2) um deles foi aceito/ (3) o candidato luiz inácio lula da silva tem direito a um minuto a mais/ a partir de agora\
LULA:	(4) eu **na verdade** deveria ter direito a dois\ +dois+\ dois direitos de resposta\ . (5) porque eu fui agredido +várias+ vezes\ com menTIras\ [...]

Nesse excerto, o conector “na verdade”, presente na intervenção de Lula, encadeia em inferência derivada desta informação expressa pela jornalista: “os: pedidos de direito de resposta foram analisa:dos/ pela comissão/ um deles foi aceito/”, interpretação que evidenciamos na Figura 3.

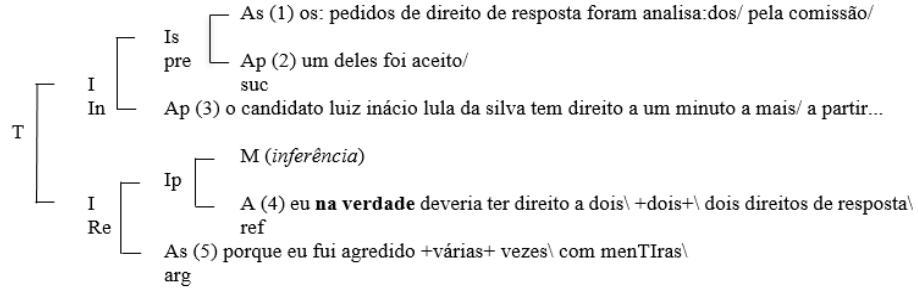


Figura 3: estrutura do excerto (3).

Essa ocorrência do conector se encadeia em inferência derivada da fala da jornalista, inferência que se pode formular como: [o outro pedido de direito de resposta foi avaliado/julgado como improcedente], como expressa o percurso inferencial na Figura 4.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida	A jornalista Adriana Araújo informa a Lula que apenas um dos dois pedidos de resposta feitos por ele foi aceito pela comissão responsável por analisar os pedidos.
Premissa 2 Informação linguística enriquecida	Lula diz acreditar que deveria ter direito a dois direitos de resposta e, como justificativa para isso, informa ter sido agredido várias vezes com mentiras ditas por Bolsonaro, seu adversário.
Premissa 3 Informação linguística **(**instruções de *na verdade***)**	Reformula de forma não-parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação.
Premissa 4 Informação referencial (inferência em que “na verdade” se encadeia)	O outro pedido de direito de resposta foi avaliado/julgado como improcedente.
Conclusão Interpretação	Ao dizer que, na verdade, deveria ter direito a dois direitos de resposta por ter sido agredido várias vezes com mentiras, Lula implicitamente informa que não considera certo/justo que o outro pedido de direito de resposta tenha sido avaliado/julgado como improcedente.

Figura 4: percurso do excerto (3).

No item a seguir, apresentaremos os resultados das análises das ocorrências do conector “na verdade” no interior de intervenções.

3.2 “Na verdade” no interior de intervenção

As 21 ocorrências de “na verdade” no interior de intervenções exibem um funcionamento mais complexo do que as de início de intervenções, porque se encadeiam em inferências derivadas de informações que podem ter três origens: i) a própria intervenção em que a expressão ocorre (duas ocorrências identificadas); ii) intervenção elaborada por adversário ou pelo próprio

locutor em outro momento do debate (quatro ocorrências identificadas); iii) a intervenção elaborada anteriormente pelo interlocutor (quinze ocorrências identificadas). A seguir, apresentamos análises de cada um desses três tipos de encadeamento.

Identificamos duas ocorrências de “na verdade” se encadeando em inferências derivadas da própria intervenção em que a expressão ocorre. O excerto (4) traz uma dessas ocorrências.

(4) – Globo, GloboNews, G1, 1º turno, 29/09/2022.

BOLSONARO: (1) e os seus cargos/ (2) alguns foram atendidos/ (3) mas foram tirados/ foram tirados/ (4) porque vimos que não eram pessoas adequadas\ (5) +pessimamente+ indicada por vossa senhoria\ (6) então a senhora gosta é de cargo/ é de se dar bem\ (7) e virou inimiga (8) porque alguns cargos/ (9) +todos+ os cargos foram tirados (10) **na verdade**/ todos/ todos sem exceção/ (11) ficou sem nada\ tá/ (12) está chupando o dedo lá em mato em mato grosso do sul\

Nesse excerto, Bolsonaro, em diálogo com a candidata Soraya Thronicke, a acusa de pedir a ele, então presidente da república, cargos enquanto ela exercia o mandato de senadora pelo estado do Mato Grosso do Sul. Entre os atos (8) e (9), o candidato estabelece uma relação de reformulação por meio da qual corrige o quantitativo de cargos tirados, passando de alguns para todos (“(8) porque alguns cargos/ (9) +todos+ os cargos foram tirados”). Na sequência, ele, com o ato (10) (“na verdade/ todos/ todos sem exceção/”), comenta o ato (9), reforçando a informação expressa nesse ato. Contudo, o conector “na verdade”, no ato (10), sinaliza uma reformulação que não recai sobre a informação expressa no ato imediatamente anterior, o (9). Afinal, os atos (9) e (10) trazem informações bastante aproximadas, sendo o (10), como informado, um comentário de (9), como atesta a reescrita do trecho sem o conector: “(8) porque alguns cargos/ (9) +todos+ os cargos foram tirados (10) todos/ todos sem exceção/”. Assim, a reformulação, sinalizada

por “na verdade”, parece recair sobre informação implícita cuja identificação demanda o percurso inferencial que liga o ato (10) a essa informação, percurso que será feito adiante. A Figura 5 representa a análise das relações genéricas do excerto.

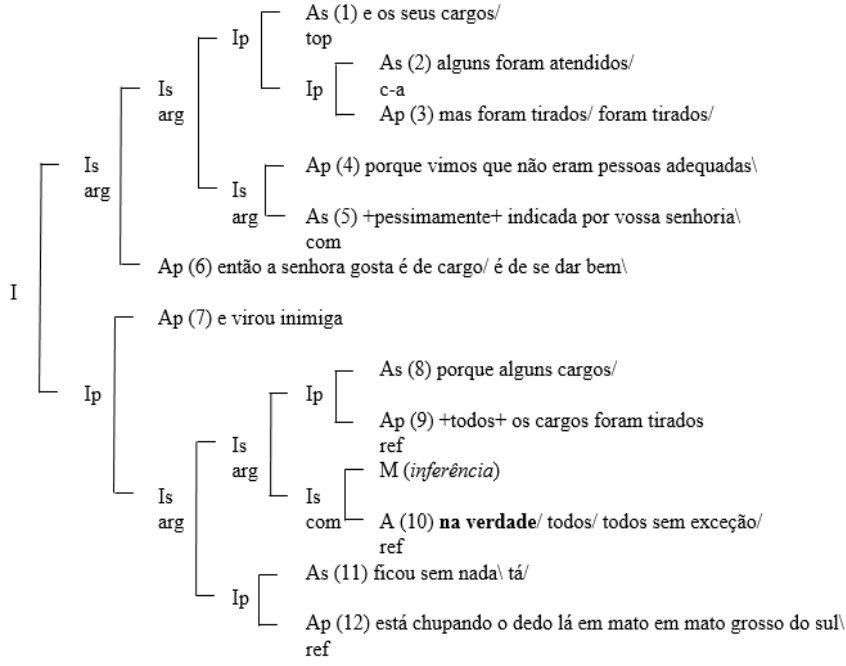


Figura 5: estrutura do excerto (4).

A Figura 5 permite representar que o ato (10) se liga a duas informações da memória discursiva: pela relação de comentário, ele se liga às informações ativadas nos atos (8-9); pela relação de reformulação sinalizada por “na verdade”, o mesmo ato se liga a uma inferência derivada da intervenção produzida pelo próprio candidato. Para identificar com precisão essa informação, é necessário realizar o cálculo dessa relação, cálculo que se apresenta na Figura 6.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida	Bolsonaro diz a Soraya Thronicke e ao eleitorado que “(9) +todos+ os cargos [pedidos por Soraya Thronicke] foram tirados” e, em seguida, informa que “(10) na verdade/ todos [os cargos pedidos por Soraya Thronicke foram tirados]/ todos sem exceção/”.
Premissa 2 Informação referencial	Entre as informações expressas nos atos (9) e (10) não há reformulação, já que as informações são muito semelhantes.
Premissa 3 Informação linguística (instruções de *na verdade*)	Reformula de forma não-parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação.
Premissa 4 Informação referencial (inferência em que “na verdade” se encadeia)	Quem diz “(8) porque alguns cargos/ (9) +todos+ os cargos foram tirados” não tem certeza do quantitativo de cargos tirados.
Conclusão Interpretação	Ao dizer “(10) na verdade/ todos [os cargos pedidos por Soraya Thronicke foram tirados]/ todos sem exceção/”, Bolsonaro busca reformular (corrigir ou anular) a inferência, derivada dos atos (8-9), de que não teria certeza das informações expressas nesses atos acerca do quantitativo de cargos tirados, passando da dúvida (atos 8-9) para a certeza (ato 10) em relação ao tópico.

Figura 6: percurso do excerto (4).

Por meio desse cálculo, é possível verificar que a reformulação, sinalizada por “na verdade”, recai sobre a inferência de que o candidato, ao titubear entre alguns e todos os cargos, não teria certeza da informação prestada. Nesse sentido, o conector permite ao candidato operar uma mudança de perspectiva enunciativa que passa da dúvida (atos 8-9) para a certeza (ato 10) em relação ao tópico em curso, anulando uma inferência derivada de (8-9). Vale frisar o papel de “na verdade” na sinalização da reformação (correção,

anulação) de uma inferência. Como vimos, o ato (10), sem o conector, poderia ser interpretado apenas como um comentário reforçando a informação expressa em (9).

Identificamos quatro ocorrências de “na verdade” se encadeando em inferências derivadas de intervenção elaborada por adversário (três ocorrências) ou pelo próprio locutor (uma ocorrência) em outro momento do debate. O excerto (5) traz a ocorrência em que “na verdade” se encadeia em inferência derivada de intervenção do próprio locutor.

(5) - Band, 1º turno, 09/08/2018.

CIRO GOMES: (1) boechat/ me permite/ (2) eu quero pedir desculpas por uma injustiça involuntária que cometi (3) quando citei a esposa do juiz sérgio moro\ (4) ele recebe o auxílio moradia (5) tendo apartamento/ (6) e eu mencionei sua esposa/ (7) **na verdade** ela não é juíza\ [...]

Nesse trecho, Ciro Gomes, ao usar a expressão “na verdade” no ato (7), sinaliza que vai reformular a menção que fez previamente à esposa do então juiz Sérgio Moro. O candidato sugere que, nessa menção, teria dito que ela é juíza. Porém, na passagem do debate em que faz a menção (excerto 6), Ciro Gomes não diz que a mulher de Sérgio Moro é juíza.

(6) - Band, 1º turno, 09/08/2018.

CIRO GOMES: meu caro governador alvaro dias/ só para fazer uma notinha de rodapé/ o eminente juiz sérgio moro/ que tem prestado sem dúvidas um bom serviço ao país/ recebe o auxílio moradia sendo proprietário de um apartamento em curitiba/ e sua esposa +também+. consta\ só para a gente ter clareza\ [...]

Porque no excerto (6) o candidato não diz que a mulher de Sérgio Moro é juíza, depreende-se que, no excerto (5), a ocorrência de “na verdade”

se encadeia em inferência que o candidato deriva do excerto (6) e não em informações explicitamente expressas por ele nesse excerto. Sem o conector, o ato (7) pode ser interpretado como um comentário sobre a mulher de Sérgio Moro, referida no ato (6): “(6) e eu mencionei sua esposa/ (7) ela não é juíza\”. A identificação da inferência em que “na verdade” se encadeia será feita com o cálculo da relação específica que liga o ato (7) a ela, cálculo apresentando adiante. Por ora, representamos, na Figura 7, as relações genéricas presentes no excerto (5).

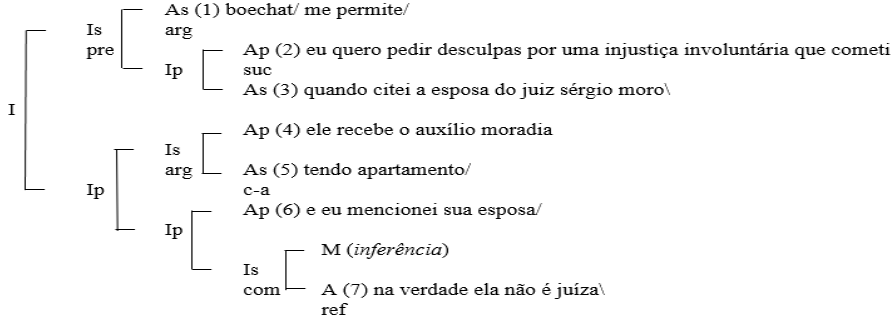


Figura 7: estrutura do excerto (5).

Com a Figura 7, verifica-se que o ato (07) se liga a duas informações da memória discursiva com origens distintas: pela relação de comentário, ele se liga à informação ativada no ato (6); pela relação de reformulação sinalizada por “na verdade”, o mesmo ato (7) se liga a uma inferência derivada da intervenção produzida em outro momento do debate pelo próprio candidato. Para identificar essa inferência, é necessário realizar o cálculo dessa relação, cálculo que se apresenta na Figura 8.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida	Ciro Gomes diz ao moderador e ao eleitorado que cometeu uma injustiça involuntária quando, em outro momento do debate, citou a esposa do juiz Sérgio Moro e informa que ela não é juíza.

Premissa 2 Informação linguística enriquecida	Em passagem anterior do debate, Ciro Gomes disse que o juiz Sérgio Moro/ “recebe o auxílio moradia sendo proprietário de um apartamento em curitiba/ e sua esposa +também+. consta\ [também recebe auxílio moradia]”.
Premissa 3 Informação linguística (instruções de *na verdade*)	Reformula de forma não-parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação.
Premissa 4 Informação referencial	Juízes recebem auxílio moradia.
Premissa 5 Informação referencial (inferência em que “na verdade” se encadeia)	Se a mulher do juiz Sérgio Moro, assim como ele, recebe auxílio moradia, então ela é juíza.
Conclusão Interpretação	Ao dizer “(7) na verdade ela não é juíza\”, Ciro Gomes busca reformular de forma não parafrástica a inferência, derivada de sua própria fala em passagem anterior do debate, segundo a qual, se a mulher do juiz Sérgio Moro, assim como ele, recebe auxílio moradia, então ela é juíza.

Figura 8: percurso do excerto (5).

Com esse cálculo, observa-se que, por meio da relação de reformulação sinalizada por “na verdade”, em “(7) na verdade ela não é juíza\”, o candidato busca reformular (corrigir) não algo que efetivamente disse (“eu disse que ela é juíza”), mas uma inferência derivada do que disse (“eu disse que ela recebe auxílio moradia, do que se deduz que ela é juíza”). Nesse sentido, entendemos que, no excerto (5), “na verdade” sinaliza uma reformulação não parafrástica entre o ato que introduz e uma inferência, por permitir ao candidato revisar uma informação dada implicitamente.

Identificamos quinze ocorrências de “na verdade” encadeando o segmento que introduz em inferências derivadas da intervenção anteriormente produzida pelo interlocutor[11]. Como esse foi o grupo de ocorrências quantitativamente mais significativo do *corpus*, apresentaremos dois exemplos dessas ocorrências. O excerto (7), parcialmente apresentado na introdução deste trabalho, traz o primeiro exemplo.

(7) - Globo, 2º turno, 28/10/2022.

BOLSONARO:	[...] (1) no +teu+ governo lula (2) o +mst+ (3) o +teu+ mst do teu amigo joão pedro stédile e josé rainha . (4) em média ao longo de oito anos (5) faziam +vinte invasões por mês+\ (6) no meu governo (7) passou a ser +cinco+\ (8) por que que invadiam tan:to a propriedade privada +e+ produtiva no teu tempo (9) e você não reclamava e não advertia stédile e zé rainha/
LULA:	[...] (10) nos meus +oito+ anos de governo (11) eu disponibilizei cinquenta e um milhões de hectares de terra para os sem-terra\ para a contag\ para o pequeno produtor\ (12) que são praticamente quatro milhões e meio de pequenos produtores até +cem+ hectares (13) que produzem setenta por cento do alimento no brasil\ (14) essa gente **na verdade** fez um bem pro brasil\ (15) e essa gente está produzindo hoje +muito+ para o brasil (16) e vão produzir muito mais\

11 Dessas quinze ocorrências há muitas em que, entre a intervenção em que ocorre a expressão “na verdade” e aquela a ser reformulada, há uma breve intervenção do mediador cedendo a palavra ao candidato ou realizando outras ações rituais próprias do debate. São intervenções como esta: “obrigada candidato\ agora a candidata soraya thronicke responde a mesma pergunta/ por favor candidata/ boa noite\” [Band, TV Cultura, Folha de S.Paulo, UOL, 28/08/2022, 1º turno]. Neste trabalho, essas intervenções rituais, produzidas pelos moderadores, não serão consideradas na análise, porque nenhuma das ocorrências de “na verdade”, presentes no interior da intervenção, se encadeia na intervenção do moderador, mas sempre na intervenção de adversário ou de jornalista convidado a fazer pergunta.

Nessa troca, Bolsonaro inicia a intervenção iniciativa de pergunta fazendo uma comparação do número de “invasões” do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) no governo de Lula (atos 1-5) e no seu governo (6-7). Essa comparação constitui uma preparação para a pergunta feita nos atos (8-9). Em trecho não reproduzido aqui, Lula inicia sua intervenção reativa informando que quem desapropria terras é o Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). Na sequência, informa ter disponibilizado “cinquenta e um milhões de hectares de terra para os sem-terra\ para a contag\ para o pequeno produtor\” (ato 11), informação que é seguida de um comentário sobre a alta produtividade do pequeno produtor (atos 12-13: “que são praticamente quatro milhões e meio de pequenos produtores até +cem+ hectares que produzem setenta por cento do alimento no brasil\”).

Em relação às informações expressas sobre os sem-terra nos atos (11-13), a intervenção introduzida por “na verdade” constitui uma conclusão: “(14) essa gente na verdade fez um bem pro brasil\ (15) e essa gente está produzindo hoje +muito+ para o brasil (16) e vão produzir muito mais\”. No entanto, o conector “na verdade”, dada a instrução que carrega, obriga o ouvinte a buscar uma informação em relação à qual Lula expressa uma mudança de perspectiva enunciativa. Essa informação não pode ser a que antecede o conector, já que nos atos (13-14) Lula assume o mesmo ponto de vista positivo em relação ao MST (“(13) [pequenos produtores] que produzem setenta por cento do alimento no brasil\ (14) essa gente na verdade fez um bem pro brasil\”). Assim, de um ato para o outro não há mudança de perspectiva em relação ao MST. A adequada identificação da informação em que “na verdade” se encadeia demanda a realização do cálculo inferencial, que será apresentado adiante. Neste momento, apresentamos, na Figura 9, a análise das relações genéricas da troca em análise.

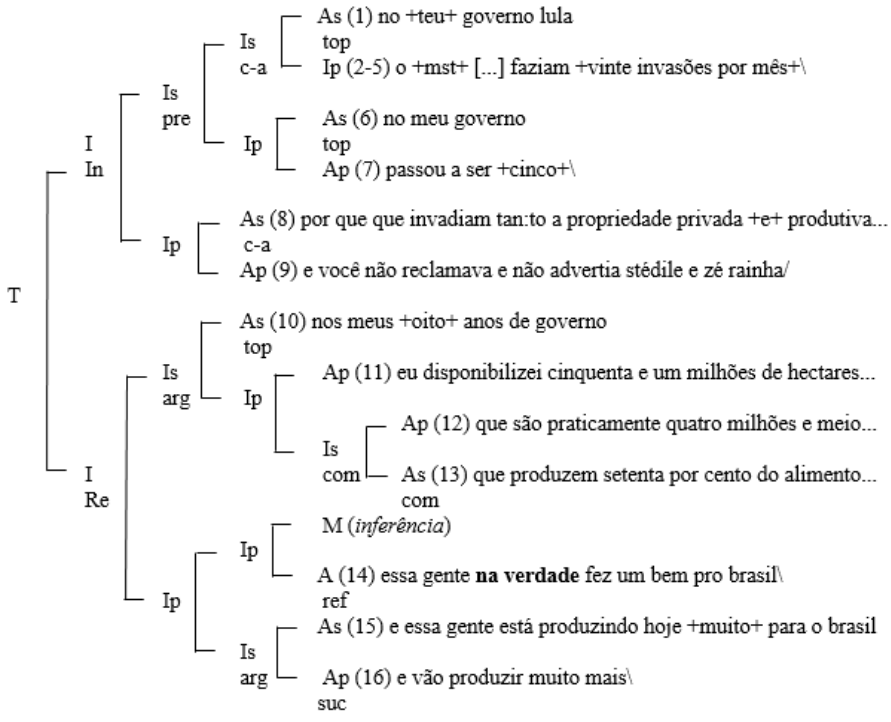


Figura 9: estrutura do excerto (7).

Assim como nas estruturas anteriores, a Figura 9 permite verificar a dupla articulação do ato introduzido por “na verdade” em informações da memória discursiva: pela relação de argumento ligando as intervenções (10-13) e (14-16), o ato (14) introduz a conclusão da intervenção (10-13); pela relação de reformulação sinalizada por “na verdade”, o mesmo ato (14) se liga a uma inferência cuja identificação demanda a realização do cálculo inferencial apresentado na Figura 10.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida (extraída da fala de Lula)	Lula diz que os pequenos produtores produzem setenta por cento do alimento no Brasil. Logo, esses produtores fazem um bem para o Brasil.

Premissa 2 Informação linguística (instruções de *na verdade*)	Reformula de forma não-parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação.
Premissa 3 Informação referencial (extraída da fala de Lula e considerando a instrução de *na verdade*)	Quem defende que os sem-terra (os pequenos produtores) fazem um bem para o Brasil não revisa a ideia de que eles produzem muito alimento [não há mudança de perspectiva entre os atos à esquerda e à direita de “na verdade”].
Premissa 4 Informação referencial (inferência derivada da pergunta de Bolsonaro e na qual “na verdade” se encadeia)	Quem invade propriedade privada e produtiva compromete a produção agrícola. O MST invade propriedade privada e produtiva. Logo, o MST compromete a produção agrícola e deve ser advertido pelo presidente da república.
Conclusão Interpretação	Com “na verdade”, Lula reformula (corrige/anula) as inferências derivadas da fala de Bolsonaro, segundo as quais as ocupações[12] do MST comprometem a produção agrícola brasileira.

Figura 10: percurso do excerto (7).

Como evidencia o percurso inferencial, é preciso buscar na intervenção produzida por Bolsonaro a informação em que “na verdade”, conector com que Lula introduz o ato (14), se encadeia. A fala de Bolsonaro traz uma visão negativa do MST como organização que “invade propriedades privadas e produtivas”, fala da qual se pode inferir a informação [quem invade

12 Na conclusão do percurso, usamos o termo “ocupações” porque, no início da intervenção de Lula, em trecho não analisado aqui, ele usa o verbo “ocupar”, sinalizando uma oposição conceitual e político-ideológica em relação ao modo como Bolsonaro, na pergunta, representou os sem-terra como responsáveis por “invasões”: “é só- é só você informar pro povo. que: quando os sem-terra **ocupavam** uma terra improdutiva quem dizia se a terra era improdutiva ou não. quem desapropriava era um órgão do governo chamado incra\”.

propriedade privada e produtiva compromete a produção agrícola]. Logo, na visão do candidato, o MST compromete a produção agrícola. É em relação a essa inferência que Lula sinaliza uma mudança de perspectiva enunciativa, quando a reformula por meio da intervenção introduzida por “na verdade”.

O excerto (8) apresenta o segundo exemplo do grupo de ocorrências de “na verdade” em que o conector se liga em inferência derivada da intervenção produzida pelo do interlocutor.

(8) - Band, Folha, UOL e TV Cultura, ٢º turno, 16/10/2022.

LULA:	[...] (1) todo mundo +sabe+ que quem fez a transposição do são francisco foi esse que vos fala\ (2) porque sou nordestino/ (3) já tive experiência de carregar pau d’água e lata d’água na cabeça\ (4) portanto não minta\
BOLSONARO:	(5) transposição do são francisco\ era para ter acabado em dois mil e dez/ . no seu governo\ (6) passou para dois mil e doze/ governo dilma\ (7) só que o brasil vivia uma +explosão+ de corrupção\ (8) o senhor negou água para seus irmãos nordestinos\ (9) +eu+ fui lá/ com o rogério marinho/ (10) que agora se elegeu senador pelo rio grande do norte\ (11) o povo reconheceu o trabalho dele\ (12) o senhor fez/ **na verdade**/ é uma obra que não chegava a lugar nenhum/ [...]

Esse excerto constitui o início de uma longa troca em que Lula e Bolsonaro tratam da transposição do rio São Francisco. Na intervenção iniciativa, Lula informa ter feito a transposição do rio São Francisco (ato 1) e justifica a decisão de realizar a obra com o fato de ser nordestino e ter vivenciado a seca (atos 2-3).

Na intervenção reativa, Bolsonaro refuta a afirmação de Lula, dizendo, nos atos (5-7), que a obra de transposição do São Francisco não foi concluída durante os governos de Lula e Dilma Rousseff. Em seguida, sugere de forma implícita que ele e seu então ministro do Desenvolvimento Regional, Rogério Marinho, finalizaram a obra (atos 9-11) e conclui, dizendo: “(12) o senhor fez/ na verdade/ é uma obra que não chegava a lugar nenhum/”.

Por isso, o ato (12) se liga às informações expressas em (9-11) por uma relação de argumento (conclusão) e não de reformulação. Porém, o conector “na verdade” leva o ouvinte a buscar e a reformular de modo não parafrástico informação previamente estocada na memória discursiva. Assim como no exemplo anterior, essa informação não pode ser a que antecede o conector, já que Bolsonaro não realiza uma mudança de perspectiva na passagem dos atos (9-11) para o (12). A adequada identificação da informação em que “na verdade” se encadeia demanda a realização do cálculo inferencial, apresentado adiante. Por ora, apresentamos, na Figura 11, a análise das relações genéricas da troca em análise.

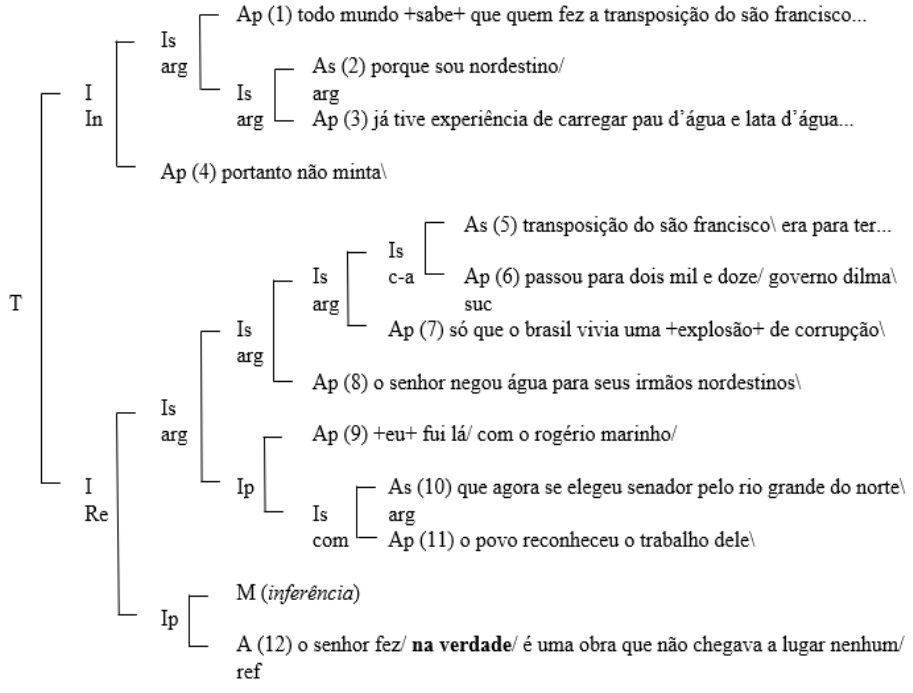


Figura 11: estrutura do excerto (8).

Por meio da estrutura presente na Figura 11, também é possível identificar que o ato (12), em que ocorre “na verdade”, se caracteriza por uma dupla articulação em informações da memória discursiva com origens distintas: pela relação de argumento ligando o ato (12) à intervenção formada por (5-11), (12) traz uma conclusão para o que foi dito nessa intervenção; pela relação de reformulação sinalizada por “na verdade”, o mesmo ato se liga a uma inferência cuja identificação demanda a realização do cálculo inferencial, proposta na Figura 12.

Premissa 1 Informação linguística enriquecida	Lula informa que todo mundo sabe que foi ele, Lula, quem fez a transposição do rio São Francisco.
Premissa 2 Informação referencial (inferência em que “na verdade” se encadeia)	Se Lula fez a transposição, a transposição foi concluída e, portanto, o problema da falta de água foi resolvido.
Premissa 3 Informação linguística enriquecida	Bolsonaro informa a Lula e ao eleitorado que Lula, no que se refere à obra de transposição do rio São Francisco, fez uma obra que não chegava a lugar nenhum.
Premissa 4 Informação linguística (instruções de *na verdade*)	Reformula de forma não-parafrástica informação previamente estocada na memória discursiva, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa informação.
Premissa 5 Informação referencial (extraída da fala de Bolsonaro)	Ao dizer que Lula, no que se refere à obra de transposição do rio São Francisco, fez uma obra que não chegava a lugar nenhum, Bolsonaro informa que a obra ficou inacabada e que, por isso, não resolveu o problema da falta de água.
Conclusão Interpretação	Dizendo “o senhor fez/ na verdade/ é uma obra que não chegava a lugar nenhum/” (portanto, uma obra que ficou inacabada e que, por isso, não resolveu o problema da falta de água), Bolsonaro, com “na verdade”, reformula (corrige/ anula) a inferência derivada da fala de Lula segundo a qual, se Lula fez a transposição, a transposição está concluída e o problema da falta de água foi resolvido.

Figura 12: percurso do excerto (8).

Com esse percurso inferencial, evidencia-se que o conector “na verdade” não se encadeia em informação expressa na própria intervenção de Bolsonaro. Porque obriga o ouvinte a buscar informação em relação à qual o candidato expressa uma mudança de perspectiva, o conector leva o ouvinte a encadear o ato (12) em inferência derivada da fala de Lula: [se Lula fez a transposição, a transposição foi concluída e, portanto, o problema da falta de água foi resolvido]. É apenas realizando esse encadeamento que o ouvinte tem condições de compreender qual é a informação que Bolsonaro reformula (corrige/anula).

Considerações finais

Com este estudo sobre “na verdade”, buscamos, a partir dos resultados alcançados por Mendes (2015) sobre o uso do conector em artigos de opinião, evidenciar sua natureza inferencial em debates eleitorais. A análise das 28 ocorrências de “na verdade” identificadas em um *corpus* formado por seis debates eleitorais revelou que essa expressão possui uma natureza fortemente inferencial, na medida em que se encadeia não no segmento que a antecede, mas em inferências derivadas de segmentos com origens diversas, como a própria fala do candidato ou a fala de adversários e jornalistas. Nesse sentido, o conector não atua na simples ligação de partes do texto.

Como revelaram as análises, realizadas com base em contribuições teórico-metodológicas da abordagem desenvolvida por Roulet e colaboradores para o estudo dos conectores e das relações textuais (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), “na verdade” sinaliza a reformulação não parafrástica de inferência, permitindo ao locutor expressar uma mudança de perspectiva enunciativa em relação a essa inferência. Não por acaso, o conector, na maior parte de suas ocorrências, se encadeou em inferências derivadas da fala de adversário. Assim, no contexto do debate, a natureza inferencial de “na verdade”, atuando na seleção e revisão de inferências, permite ao conector

funcionar como um recurso de primeira importância na explicitação de posições antagônicas entre os candidatos.

Referências

BERRENDONNER, A. Connecteurs pragmatiques et anaphore. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, v. 5, p. 215-246, 1983.

BERRENDONNER, A. Morpho-syntaxe, pragma-syntaxe et ambivalences sémantiques. In: ANDERSEN, H. L.; NOLKE, H. (Eds.). **Macro-syntaxe et macro-sémantique**. Berne: Peter Lang, 2002. p. 23-41.

BLAKEMORE, D. **Understanding utterances**: na introduction to pragmatics. Oxford: Blackwell, 1992. 191 p.

BRAGA, P. B. **O papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral polilogal**: estratégia discursiva no jogo de faces. 2021. 277f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BRAGA, P. B.; CUNHA, G. X. As funções da expressão “acho que” na dimensão epistêmica de um debate presidencial. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 19, p. 01-30, 2025.

CARAPINHA, C.; PLAG, C. E. Tradução de Marcadores Discursivos portugueses para alemão: ‘na verdade’, o que se ganha e o que se perde? **REDIS**: Revista de estudos do discurso, Porto, n. 8, p. 12-41, 2019.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. 768 p.

CUNHA, G. X. As relações textuais como procedimentos para a atribuição de ações na interação. **ALFA**, São José do Rio Preto, v. 68, p. 1-30, 2024.

CUNHA, G. X. Relações de discurso, organização tópica e dimensão epistêmica: recursos para a análise da “episteme em ação”. In: TOMAZI, M. M. T. (Org.). **Estudos do discurso e compromisso social**. Serra: Editora Milfontes, 2023. p. 321-343.

CUNHA, G. X. O papel do conector aliás na articulação de argumentos e na construção de imagens identitárias. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 62, p. 122-149, 2022a.

CUNHA, G. X. Competência interacional e co-construção de sentidos: uma análise dos comportamentos verbais e não-verbais de participantes de um debate eleitoral. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 20, p. 303-321, 2022b.

CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. **Forma y Funcion**, Bogotá, v. 34, p. 1-24, 2021a.

CUNHA, G. X. Tipologia de marcadores ilocucionários e seu papel no estudo das relações de discurso. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 18, p. 10-34, 2021b.

CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. **Linguística**, Montevidéu, v. 36, p. 107-129, 2020.

CUNHA, G. X.; OLIVEIRA, A. L. A. M. As relações de causalidade sinalizadas pelo conector porque: articulando perspectivas cognitivo-funcionais e discursivo-interacionais. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 22, p. 297-317, 2022.

CUNHA, G. X.; MARINHO, J. H. C. A expressão conectiva na verdade: contribuições para uma abordagem polifônica dos conectores reformulativos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, p. 53-64, 2017.

DUCROT, O. et al. **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980. 241 p.

FILLIETTAZ, L. **Interactions verbales et recherche em éducation**: príncipes, méthodes et outils d’analyse. Genève: Section des sciences de l’éducation, 2020. 168 p.

LUSCHER, J. M. Les marques de connexion: des guides pour l’interprétation. In: MOESCHLER, J. et al (Orgs.). **Langage et pertinence**: référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 1994. p. 175-228.

MARINHO, J. H. C. **O funcionamento discursivo do item “onde”**: uma abordagem modular. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MENDES, F. T. C. **O funcionamento discursivo da expressão na verdade**: uma abordagem modular. 2015. 280f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOESCHLER, J. Pragmatique intégrée et pragmatique cognitive. In: MOESCHLER, J.; REBOUL, A. (Eds.). **Dictionnaire encyclopédique de pragmatique**. Paris: Éditions du Seuil, 1994. p. 79-194.

MOESCHLER, J. Connecteurs et inférence. In: GOBBER, G.; GATTI, M. C.; CIGADA, S. (Eds.). **Syndesmoi**: il connettivo nella realta del testi. Milano: Vita e Pensiero, 2006. p. 45-81.

OLIVEIRA, V. B. A. **Usos da construção na verdade**. 2021. 72f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

ROULET, E. Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. Cahiers de linguistique française, **Genebra**, v. 8, p. 111-140, 1987.

ROULET, E. Une approche modulaire de la problematique des relations de discours. In: Mari, H. (Org.). **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.

ROULET, E. et al. **L’articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang. 1985. 272 p.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d’analyse de l’organisation du discours**. Berne: Peter Lang, 2001. 405 p.

ROSSARI, C. **Les opérations de reformulation**: analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien. Berne: Peter Lang, 1993. 221 p.

ROSSARI, C. **Connecteurs et relations de discours**: des liens entre cognition et signification. Nancy: Press Universtaires de Nancy, 2000. 163 p.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance**: communication and cognition. Oxford: Cambridge: Blackwell, 1995. 400 p.

Anexo

Emissora(s)	Data	Turno	Links
Band	09/08/2018	1º	Transcrição: https://www.aosfatos.org/noticias/as-checagens-do-debate-presidencial-da-band/ Vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=9EnJeUKwX_c&ab_channel=BandJornalismo e https://www.band.uol.com.br/videos/debate-presidenciaveis-dois mil e dezoito-bloco-1-parte-1-16489162
TV Globo	04/10/2018	1º	Transcrição: https:/g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/05/veja-a-integra-do-debate-na-globo.ghtml e Braga (2021) Vídeo: https:/g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/05/veja-a-íntegra-do-debate-na-globo.html
Band, TV Cultura, Folha de S.Paulo, UOL	28/08/2022	1º	Transcrições: https://www.aosfatos.org/noticias/checamos-debate-presidencial-band-uol-folha-cultura/ e https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/08/29/debate-uol-integra.htm Vídeo: https://www.youtube.com/live/WwdgWl_nmKI?si=EQgYGMXsvlqjbuJK
TV Globo, GloboNews, G1	29/09/2022	1º	Transcrição: https://www.poder360.com.br/eleicoes/leia-a-transcricao-do-debate-presidencial-da-globo/ Vídeo: https://globoplay.globo.com/v/10979025/?s=0s
Band, Folha, UOL e TV Cultura	16/10/2022	2º	Transcrição: https://www.poder360.com.br/brasil/leia-a-transcricao-do-debate-entre-lula-e-bolsonaro-na-band/ Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=iYVk1CeIs60&t=5113s

TV Globo	28/10/2022	2º	Transcrições: Links para acesso às transcrições de cada bloco do debate: https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/28/integra-debate-na-globo-primeiro-bloco.htm https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/28/integra-debate-na-globo-segundo-bloco.htm https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/28/integra-debate-na-globo-terceira-bloco.htm https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/29/integra-debate-na-globo-quarto-bloco.htm Vídeos: 1º bloco: https://www.youtube.com/watch?v=EK_hxsxWF4I 2º bloco: https://www.youtube.com/watch?v=-woWv61-Urk&t=32s 3º bloco: https://www.youtube.com/watch?v=MVeRuwkig18&t=35s 4º bloco: https://www.youtube.com/watch?v=aylQAn1rYjw Considerações finais de Lula: https://www.youtube.com/watch?v=DunBALbcNmQ Considerações finais de Bolsonaro: https://www.youtube.com/watch?v=0PjhouB28gI

Quadro 3 - links de acesso aos debates – vídeos e transcrições

O ato e o fato de ler

The act and fact of reading

Hilma Ranauro*

RESUMO

Pouco se lê no Brasil. A leitura e hábito de poucos. A escolarização a alfabetização deixam a desejar. Houve época em as escolas publicas eram disputadas. Hoje, as particulares é que o são. O que resta aos mais pobres? Faltam-lhe escolarização e alfabetização. Consequência: um fosso entre educação e cultura. O povo hebreu (judeu) tem uma busca constante de informação, conhecimento e prosperidade. O estímulo à leitura ocorre desde cedo. O menino aos 13 anos e a menina aos 12 deverão ler a Torá na Sinagoga: *bar mitzvah* e *bat mitzvah*, respectivamente. Sefer Torá, manual de conduta dos judeus. Talmude: estudo com debates e questionamentos.

Palavras - chave: Baixa escolaridade e alfabetização no Brasil. Povo hebreu (judeu). Culto à educação, à informação e ao conhecimento. Sefer Torá, manual de conduta do judeu.

ABSTRACT

In Brazil, reading is a habit for a few. Schooling and literacy leave much to be desired. There was a time when public schools were sought after. Today, private schools are the most sought-after. What is left for the poorest? They lack schooling and literacy—the consequence is a gap between education and culture. The Hebrew (Jewish) people are in constant search of information, knowledge, and prosperity. Reading is encouraged from an early age. At the age of 13, boys and the age of 12, girls must read the Torah in the Synagogue: bar mitzvah and bat mitzvah,

Recebido em 3 de março de 2025.
Aceito em 5 de abril de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1486

* Universidade Federal Fluminense, hilmaranauro@gmail.com, Orcid 0000-0003-2825-0602

respectively. Sefer Torah, the Jewish code of conduct. Talmud: study with debates and questions.

Keywords: Low education and literacy rates in Brazil. Hebrew (Jewish) people. Cult of education, information and knowledge. Sefer Torah, Jewish conduct manual.

1. O hábito de ler

A leitura em nosso país é hábito de poucos. As pessoas em geral preferem a informação miniaturizada. Estudos revelam, que não houve queda de leitura em nosso século. Nos países ditos desenvolvidos, a alfabetização em massa criou um público leitor cada vez maior. Infelizmente, isso não o corre no Brasil

De que adiantam campanhas de estímulo ao hábito de ler num país em que a grande maioria sequer tem acesso à escolarização, à alfabetização? Mesmo na residência das classes mais bem situadas economicamente, apesar da parafernália eletrônica de última geração, não são comumente encontrados livros em suas residências. Há exceções? Claro. Essas se destacam

E sobre o E-Book vir a substituir o livro? Alguém acredita nisso? Há quem defenda isso? Em quais situações? Caberia, cremos, convidar um defensor do E-Book e um escritor e/ou um Biliófilo. Há situações e situações. Leitores e leitores.

Ler menos é saber menos, não há o que discutir. É necessário que não se perca de vista a dimensão socioeconômica e política da leitura, que, é bom esclarecer, não deve ser atrelada, e mal atrelada no mais das vezes, aos limites da alfabetização ou um mero cumprimento de uma tarefa exigida pelo professor em todo o processo da Educação.

A leitura (não uma simples "lida"), o *processo de leitura*, porque é *um processo,* a ser orientado por todos os professores, não somente os de língua e literatura, mas principalmente eles, vai da palavra escrita às artes; das artes, aos sistemas sociais: causas e consequências deste ou daquele fato ocorrido/ocorrendo no cotidiano, no Brasil (marco temporal para tribos indígenas,

por ex.), entre países. Isso naturalmente envolve professores de História, Geografia, etc.

Estimular os alunos à pesquisa em revistas, jornais, reportagens, noticiários de qualidade (rádio, TV, computador, revistas, jornais...) na busca do entendimento, da compreensão, levar ao debate, à discussão, ao levantamento de opiniões e análises.

Trazer reportagens, opiniões em debates sérios, não tendenciosos, estimulá-los a atentar para isso. Por menor que seja, isso induz à avaliação e não mera absorção do que é veiculado. Alertá-los, levá-los a atentar para o que pode estar embutido/subjacente ao que é informado, discutido, avaliado, na busca de estimulá-los ao desenvolvimento da consciência crítica o que compromete o indivíduo com o percurso em direção à cidadania.

Quanto ao fato de estarem o computador, a TV, o rádio, e bem mais o celular, o *tablet*, facilitando a aquisição de informação (muitas das vezes desinformação), nunca é demais dizer que o "conforto" por eles proporcionados leva à acomodação, sem contar que recebe-se a informação na versão única do veículo que a transmite, nas implicações e implicitações neles embutidas.

Passa-se a "saber" o que querem que se saiba, no limite e na versão apresentados. Elimina-se, assim, a oportunidade (o risco, talvez se devesse dizer) da descoberta da verdade. Atrofia-se o espírito. Embota-se a razão.

A tecnologia (computador, *tablet,* celular) que deveria ampliar as possibilidades de novos conhecimentos e/ou à sua ampliação, levam, muitas e muitas vezes, ao vício, consequentemente, à alienação. Pessoas (crianças e jovens em geral) presas a joguinhos eletrônicos, a sites de relacionamentos, muitas vezes usados para lograr com falsos perfis e falsas fotos, e a facilidade de difundir notícias igualmente falsas os ditos *fake news.*

Há os confiáveis, não podemos negar, há que conferir. Quantos golpes ocorrem envolvendo dinheiro, envolvendo empresas que sequer existem? E quantos são enganados por esses golpes?

A falta de exercício do pensamento crítico, a ser estimulado e exercitado, recrudesce frente ao monologismo dos meios ditos de comunicação

de massa. "O 'diálogo' dos média é um diálogo entre um polvo e um mudo", cabe dizer, lembrando Edgar Morin[1].

É raciocínio por demais simplista, inocente ou tendencioso, atribuir à Escola (sempre ela, o bode expiatório) a origem dessa falta. É nela, ainda e apesar de tudo, que se tenta estimular esse raciocínio. Há que lembrar a tendência, em nosso país, à aprovação automática nas escolas públicas.

Há que lembrar também, e principalmente, o trabalho ingente (indigente, melhor seria dizer) de muitos dos que buscam, contra tudo e contra todos, fazer um trabalho sério. Sem contar que estamos deixando de receber os que se fariam professores por competência e vocação, perdendo-os para profissões "mais rendosas". Apesar de tudo, restamos os sobreviventes, sabe Deus como

Mas a falta do hábito de ler é, principalmente. um problema cultural, já que todo um modo de vida se institui e se instala/instaura na não valorização do livro. Fosse ele de fácil aquisição, e não seria comprado. Quantas crianças crescem vendo seus pais lendo? Falamos, naturalmente, dos que podem adquiri-los.

A questão tem implicações de maior complexidade.

Ler exige reflexão e exclusividade de ação, o que propicia uma abordagem em profundidade, dando oportunidade a releitura(s). Não se tem no livro um produto acabado, mas em processo; não sucessões lineares de fatos, dados, momentos, argumentos, mas toda uma construção de sentidos que se vai processando a cada leitura, de acordo com cada leitor, em diferentes momentos e níveis.

Diante de texto, o leitor deve posicionar-se de maneira ativa, não mais a acomodação, mas a particip(ação). Após a leitura de um texto, nunca mais se é o mesmo, já disse alguém. Na realidade, o próprio texto deixa de ser o mesmo a cada leitura, mesmo que do mesmo leitor. Os que lemos, e mesmo os que produzimos textos, sabemos disso.

1 L'esprit du temps, Paris, Grasset, 1982.

Mesmo em países ditos desenvolvidos, um modelo hegemônico de base política e econômica transferiu a cultura como um todo para a esfera do lazer e da erudição, relacionando-o ao diletantismo, ao mero desfrute ou como algo por poucos alcançado, desfrutado.

As relações pessoais e interpessoais, formais e informais, estão sendo, em situações cada vez mais frequentes, substituídas pelo *facebook*, *instagram, whatsapp*, pelas tecnologias de informação e de comunicação**.**

O telefone, fixo ou celular, pode e deve ser usado para a comunicação. Até mesmo a facilita. O celular, por estar "à mão" (de fácil acesso), tornou-se vício, principalmente entre os jovens. Estão em grupo, o que é bom para conversar, para, como dizem alguns, um "papo reto", para conhecer pessoas, "enturmar-se", separa-os ou os une pelos joguinhos eletrônicos, disputados entre si ou, pior, isoladamente e/ou despersonalizando-os em seus avatares. Consequência: um fosso entre Educação e Cultura.

Que as Escolas (com letras maiúsculas, sim) retornem ao nível de antes. Hoje, as famílias que têm recursos matriculam os filhos nas Escolas Particulares.

Que os cursos de formação de professores voltem ao *status* da época em que o Professor (maiúscula aí também) era valorizado em termos sociais, culturais e financeiros. Ouvi de uma colega: "Filho nosso quer ser professor?".

2. A alfabetização do povo hebreu (judeu)

A reconhecida prosperidade do povo hebreu é resultado de sua alfabetização. Numa época em que até reis eram analfabetos, os hebreus (judeus), por sua fé, dedicavam-se, como sempre fizeram e fazem, à leitura de seus textos sagrados, reunidos na Torá (Lei) e são estimulados à busca constante de informação e conhecimento, e do aperfeiçoamento no que buscam profissionalizar-se. Mas não só. São estimulados, o que se torna hábito, a ler sobre tudo. Não significa fazer vários cursos, mas a ler sobre tudo.

Há, igualmente, a busca de aperfeiçoar-se. Não se aventuram a investir em algo: criar um negócio, uma empresa, etc. sem antes procurar informar-se, aprender. Na fase da revolução industrial, muitos foram para a América, onde, hoje, são grandes industriais. Estar no lugar certo no momento certo. É o que buscam.

2. O "segredo" da prosperidade dos judeus - Por Gilberto Dimenstein[2]

> "Não há nenhum segredo dos judeus escondido na genética ou escolha divina. Só o óbvio: culto à Educação."
>
> Gilberto Dimenstein

Desde seu lançamento, em 1901, o Prêmio Nobel foi conferido a 700 personalidades - 140 deles judeus. É uma estatística que impressiona: os judeus são, hoje, um grupo de 16 milhões, num planeta habitado por quase 6 bilhões de pessoas.

Mas são responsáveis por boa parte das grandes novidades científicas do século. A lista tem vários consensos. *Karl Marx, Sigmund Freud e Albert Einstein*. Estão na companhia de *Lévi-Strauss*, criador da calça jeans, ou do cineasta *Steven Spielberg.*

Mais um consenso: *Abraão*, criador do conceito de monoteísmo, absorvido pelo islamismo, catolicismo e protestantismo. Num dos mais célebres símbolos de rebeldia, ele destruiu estátuas de "deuses" de seu pai, *Terá.*

2 Gilberto Dimenstein - Judeus e japoneses são mais inteligentes? Folha de São Paulo – Cotidiano. São Paulo, domingo, 24/4/2005///O segredo da riqueza dos judeus. In Folha de São Paulo – Mundo. São Paulo, domingo, 26 de janeiro de 1997. Fonte: Google.

3 Animal *kasher* (*casher):* casco fendido e ruminante: vaca, cabra, carneiro, bode, ovelha.

3. A Torá manual de conduta dos judeus

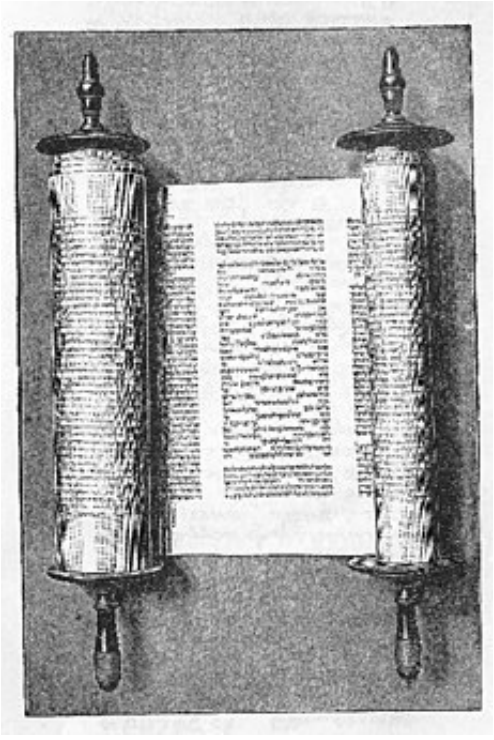
A Torá ou Bíblia Hebraica (Judaica) reúne os cincos primeiros livros da Bíblia Cristã reunidos no Antigo Testamento: o Pentateuco

Pentateuco é uma expressão grega que significa "cinco rolos" ou livros. Compreende, na Bíblia sagrada, os cinco primeiros livros do Antigo Testamento: *Gênesis* (origens), *Êxodo* (do Egito), *Levítico* (dos levitas, sacerdotes), *Números* (recenseamentos dos hebreus) e *Deuteronômio* ("segunda lei").

A Torá reúne ensinamentos, instrução, leis, numa leitura que busca a instrução, não somente a memorização dessa ou daquela passagem, desse ou daquele fato. O mais alto ideal de jovens e velhos, de pequenos e grandes é o estudo da Lei, formando, assim, uma base para aquela indomável ansiedade do povo judeu pela educação e aquela sede insaciável de conhecimento que ainda os caracteriza.

Só pode ser escrita em pergaminho da pele de um animal *casher* (*kasher*)[3]: animal com casco fendido.O texto da Torá impresso (para rituais não litúrgicos) geralmente em forma de livro é conhecido como *Chumash,* geralmente acompanhado de comentários e traduções. Sua leitura é o mais importante ato público do ritual judaico.

TORÁ



3.1 Os acessórios para um Rolo de Torá

Quando o Rolo de Torá é concluído (pergaminho escrito à mão), é adornado com numerosos acessórios, e, juntos, eles formam o Rolo de Tora. Os acessórios são: *O Atzei Chayim*: (Em hebraico, "Árvores da Vida; no singular – *Etz Chayim*) – são as duas hastes de madeiras presas em cada ponta do Rolo de Torá, ao redor dos quais é enrolado.

Sefer Torá é o conjunto que engloba os cinco livros de Moisés e é utilizado num dos importantes momentos da liturgia da sinagoga. Cada haste

é longa o suficiente para se estender além do topo e da parte inferior do Rolo, e é usada para segurar o *Sefer Torá* e para rolar de porção em porção.

3.2 A Torá não inclui o Novo Testamento

A Torá, para os israelitas, ou Pentateuco, para os Cristãos Evangélicos e Católicos, constitui-se em apenas cinco livros. A divisão em versículo de São Jerônimo não costumava ser utilizada pelos judeus até meados do século XVII.Atualmente, as edições impressas (mesmo em hebraico) comumente utilizam a divisão em versículos para uma maior comodidade entre estudiosos e especialistas. Os judeus fazem uso do Velho Testamento e os cristãos, do Novo Testamento, sem ignorar o Velho Testamento em sua totalidade. O Novo Testamento da Bíblia cristã não é aceito pelo judaísmo. Os hebreus não consideram Jesus como Messias. Eles ainda aguardam o Messias.

A Bíblia Cristã é dividida em dois Testamentos: o que precedeu o advento e da paixão de Cristo, isto é, a Lei e os Profetas, é chamado de Velho Testamento. As coisas que foram escritas após a Sua ressurreição são nomeadas Novo Testamento

Os dois não são discordantes. Em ambos há o mesmo testador: Cristo, que, depois de ter sofrido a morte por nós, nos propiciou virmos a ser herdeiros do Seu reino eterno.

4. *bar mitzvah* e *bat mitzvah: aprender sua língua e ler a Tora desde cedo*

"Na Diáspora[4], a busca de não-assimilação com os costumes gentílicos levou à ênfase na necessidade da educação e alfabetização desde a infância. Na maior parte das comunidades judaicas, o analfabetismo é praticamente inexistente.

4 A Diáspora é a desagregação ou êxodo dos membros de uma comunidade que devem deixar sua terra natal. A diáspora judaica se desenvolveu em diferentes etapas históricas

Entende-se cultura como conceituado por Burke (2003), incluindo ao termo atitudes, mentalidades, valores, práticas e representações.

> ***bar mitzvah*** – cerimônia religiosa iniciatória que reconhece um jovem como *bar mitzvah*, menino que, no seu 13º aniversário, atinge a maioridade religiosa, passando a ter a obrigação de cumprir os preceitos religiosos.

Essa cerimônia judaica marca a passagem de um garoto à vida adulta, aos 13 anos. A partir dessa idade, ele assume sua maioridade religiosa e passa a ter responsabilidades perante sua comunidade e suas tradições.

Antes da festa, por período que pode chegar a um ano, o garoto estuda a língua hebraica e a Torá, o livro sagrado do judaísmo. Na cerimônia, ele realiza sua primeira leitura pública desse texto.

> **bat *mitzvah*** – cerimônia religiosa iniciatória que reconhece uma jovem como *bat mitzvah*, menina que, no seu 12º aniversário, atinge a maioridade religiosa, passando a ter a obrigação de cumprir os preceitos religiosos.

Na visão judaica, as mulheres se desenvolvem mais rápido que os homens. As jovens passam a ter o direito de participar da sinagoga e de ler publicamente a Torá.

4.1 Objetivo desses rituais

O objetivo desses rituais é fazer com que os jovens se aproximem mais de Deus e dos costumes da sua religião, além da maioridade religiosa. A ocasião mais importante na vida de um judeu ou uma judia chega quando eles atingem a idade para entrar na aliança com Deus e no compromisso de manter, estudar e praticar todos os mandamentos da Torá. O estímulo ao estudo, à leitura, ao aperfeiçoamento é constante.

4.2 O que é o Talmude

Enquanto a Torá consiste *nas instruções e leis* seguidas pelos judeus, o Talmude *auxilia na compreensão e interpretação desses ensinamentos.*

A tradição e filosofia judaicas são transmitidas por meio do Talmude, livro que reúne as leis judaicas na forma de histórias e comentários. É um livro judeu composto pelos sermões, debates e discussões entre os rabinos, líderes da religião judaica, quanto aos ensinamentos que eram dados na Torá oral.

O Talmude foi criado porque os ensinamentos eram passados ao povo Judeu através da Torá oral. E ao discutirem sobre essas instruções, os rabinos temiam que o conteúdo dessas conversas se perdessem. Por isso, decidiram escrevê-los, formando o Talmude.

4.3 O Talmude é um registro das discussões rabínicas quanto a Lei, costumes e história judaica

O código talmúdico é composto por duas partes: a *Mishná* que é um compêndio escrito da Lei Oral judaica; e a *Guemará,* que é, por sua vez, uma discussão da Lei Oral e de temas expostos no *Tanach.* O *Tanach* consiste no conjunto mestre de livros sagrados, o que é o mais próximo do que se denomina *Bíblia Judaica*.

4.4 O conteúdo do Talmude

O Talmude é uma coletânea de livros sagrados dos judeus, *um registro das discussões rabínicas que pertencem à lei judia e ética judaica, aos costumes e história do judaísmo.* É um texto central para o judaísmo rabínico. Wikipédia, a enciclopédia livre

Cita e explica com profundidade todos os 613 mandamentos contidos na Torá Escrita. Essas explicações são feitas a partir da discussão de diferentes opiniões dos rabinos. Esses debates tratam de temas religiosos, comerciais, familiares e sociais e são organizados em perguntas e respostas, *de modo que o aprendizado aconteça por meio do questionamento.*

O Talmude é o livro mais estudado nas *yeshivás*, casas de estudo onde os judeus costumam passar até 15 horas diárias dedicados a leituras e discussões sobre os ensinamentos judaicos. O povo judeu é estimulado a discutir, a debater a partir de questionamentos desde a infância.

Talmud deriva-se da palavra hebraica *lamad* (*damfl)* que significa *"ensinar, instruir*" ou também *"aprender*". O Talmud *é o manancial bibliográfico do judaísmo rabínico, criado durante a era helenística da história judaica*. Não é um único livro, mas uma coleção de livros, lembremos.

Na Diáspora, e nas inúmeras diásporas, a busca de não-assimilação com os costumes gentílicos levaram à ênfase dada à necessidade da educação e alfabetização desde a infância. Na maior parte das comunidades judaicas, o analfabetismo é praticamente inexistente.

Maimônides (1135 – 1204 E.C.) foi um polímata[5] judeu e líder espiritual da comunidade judaica de Fustat*,* no Egito. Escreveu, dentre outros escritos, a *Epístola sobre a Apostasia.*

5 Polímata. *S*ubstantivo de dois gêneros: indivíduo que estuda ou que conhece muitas ciências; polígrafo, polímate. lit. "aquele que aprendeu muito", pessoa cujo conhecimento não está restrito a uma única área, alguém que detém um grande conhecimento em diversos assuntos.Sinônimo: polímato. Etimologia: do grego *polymathês* -- "que aprendeu muitas coisas". Leonardo da Vinci está entre os maiores polímatas da humanidade, tendo se destacado em campos tão diversos como anatomia, pintura, arquitetura, escultura,

Nela, trata sobre as conversões forçadas, diferenciando aqueles que se convertem voluntariamente daqueles que se convertem buscando a sobrevivência diante de políticas dominantes de intolerância religiosa, conhecidos como *cristão novos*, judeus Seef *sefaradim*. São 613 mandamentos enumerados pelo filósofo, médico, escritor, astrônomo e rabino Maimônides[6]. Fonte de sua derivação: a *Bíblia Hebraica*.

Os escritos de Maimônides suscitaram severos debates, principalmente por não citar suas fontes de referência. Acredita-se que sua tentativa era fortalecer a identidade judaica por recear que ela fosse abalada diante da convivência com as outras religiões monoteístas e do enfraquecimento das instituições centralizadas de liderança, os gueonim[7]. Para ele manutenção dessa identidade era essencial para garantir da continuidade do Judaísmo nas comunidades judaicas dispersas pelo mundo.

---

matemática e engenharia, entre outros. Também merece destaque como polímata: Ruy Barbosa,

6 Maimônides (1135 – 1204 E.C.) foi um polímata judeu e renomado líder espiritual da comunidade judaica de Fustat, no Egito. Dentre vários escritos, Maimônides escreveu a *Epístola sobre a Apostasia*, por volta de 1165 E.C., que consiste numa resposta aos judeus sobre intolerâncias e perseguições. Nela, trata das conversões forçadas, diferenciando aqueles que se convertem voluntariamente daqueles que se convertem buscando a sobrevivência diante de políticas dominantes de intolerância religiosa. https://periodicos.ufba.br/index.php/rvh/article/view/47901 Foi uma das principais figuras intelectuais do judaísmo medieval e, hoje, é a segunda autoridade no que se refere à Torá. filosofia.com.br///https:// www.filosofia.com.br › historia_show**.** Homens como Maimônides mostraram que ter fé não é suspender a razão, mas o contrário: é fazer com que a razão alcance suas maiores conclusões lógicas. *In Só Filosofia. Virtuous Tecnologia da Informação.* Disponível em http://www.filosofia.com.br/historia:show.php?id=49.responsável:arildoluizmarconatto**. VER**

7 Gaon em hebraico: **גאון**; plural Gueonim ou Gaonim, brilho, esplêndor, excelência é o nome dado aos presidentes das duas grandes escolas rabínicas: de Sura e de Pumbedita, na Babilônia, do início da Idade Média, nos séculos VII-X d.C., sendo aceitos como autoridades por toda as comunidades da Diáspora. Wikimédia.

A omissão de suas fontes é justificada, acredita-se, unicamente ao seu desejo de brevidade. Lamentava não ter escrito uma obra suplementar citando as fontes em que se baseava. Ele deveria, porém, se as circunstâncias permitissem expiar esse erro, por mais difícil que fosse fazê-lo. Malgrado os estudiosos não terem a possibilidade de verificarem suas declarações, foram obrigados a seguir suas decisões.

Maimônides buscava a conciliação entre a razão e a fé., Apesar de não ser seu principal objetivo. Ele não foi o primeiro nessa tentativa, mas Maimônides provocou sérias disputas internas no Judaísmo medieval, ao tentar conciliar a religião judaica e a filosofia grega. A polêmica gerada em torno dos seus escritos ficou conhecida na história do Judaísmo como *controvérsia maimonidiana*.

5. Línguas judaicas

Línguas judaicas são um conjunto de idiomas falados através da história pelo povo judeu, geralmente tendo como base a língua da região onde estavam radicados de onde receberam influência uma vez que foram dispersos (Diáspora) em várias civilizações (diásporas dentro da Diáspora).

O hebraico é normalmente a língua litúrgica do judaísmo usada em sinagogas, na leitura da *Torá*. Enquanto que o aramaico é a língua em que foi escrita o *Talmude* O judeu-árabe é uma forma de hebraico escrito em alfabeto árabe e foi a língua usada para escrever a maioria dos Tratados de Maimônides.

A maioria dos israelenses falam três línguas. Todos os cartazes do país estão escritos em hebraico, árabe e inglês; três idiomas com alfabetos diferentes que refletem a diversidade cultural do ambiente de Jerusalém.

A maioria dos israelenses fala inglês fluente, pois as escolas promovem o ensino desse idioma para fortalecer as relações internacionais.

Calcula-se que existem mais de 500.000 falantes de *romeno* em Israel, e é a segunda maior "língua estrangeira" em Israel.

O árabe também era reconhecido como língua oficial. Israel aprovou a lei do *Estado-nação*, que definiu que Israel é a pátria do povo judeu, e rebaixou a língua árabe, que deixou de ser oficial ao lado do hebraico.

Israel tornou-se um Estado exclusivamente judeu. O Hebraico torna-se o único idioma oficial, enquanto o árabe é classificado como uma categoria "especial". Jerusalém unificada é considerada a capital do país.

Após Israel retirar o *status* de língua oficial do árabe, ONGs realizam maior aula de árabe do mundo em Tel Aviv.

6. O hebraico antigo e moderno

Antes da criação do Estado de Israel, o hebraico era uma língua extinta que tinha deixado de ser usada no século IV. Eliezer Ben-Yehuda (nascido Eliezer Yitzhak Perlman) foi o linguista que reconstruiu a língua hebraica no século XIX, criando o que

conhecemos como o *hebraico moderno*. O hebraico é a única língua morta que ressuscitou e se converteu no idioma oficial de Israel.

Além de ensinar aos jovens, Eliezer queria também ensinar aos adultos, e, por isso passou a publicar seu próprio jornal, HaTzvi, em 1884. Escrito todo em hebraico, continha tópicos de interesse do povo que morava nas Terras de Israel incluindo notícias internacionais e locais, como tempo, moda, etc.

O jornal era também utilizado para introduzir novas palavras, que não existiam no hebraico antigo, entre elas, "jornal".]

Quando seu filho Ben-Zion Ben-Yehuda, também conhecido como Itamar Ben-Avi, nasceu em 1882, fez sua mulher prometer-lhe que ele cresceria sendo o primeiro menino a falar tudo em hebraico. Essa política domiciliar ficou conhecida como o "hebraico em casa".

O hebraico mais próximo do que conhecemos hoje vem da época do exílio da Babilônia, onde a tribo de Judá viveu e preservou sua cultura. Os

povos ao redor da Babilônia influenciaram os hebreus em todos os aspectos culturais, incluindo a língua.

Foi nesse contexto que o alfabeto hebraico se modificou. Passa-se a usar o alfabeto aramaico, e é justamente esse o alfabeto hebraico usado até os dias de hoje.

Ben Yehuda conseguiu algo que para muitos era utópico: resgatar o hebraico como língua materna da população judaica do mundo inteiro. Dessa maneira, no começo do século XX, esse idioma, com mais de três mil anos de história, começou a ser usado de novo e se converteu no idioma oficial de Israel. Hoje em dia, mais de oito milhões pessoas no mundo inteiro falam hebraico, uma língua inerente da comunidade judaica.

Outra criação de Ben-Yehuda em prol do desenvolvimento do hebraico foi o *Dicionário Completo do Hebraico Antigo e Moderno.* Ele começou a organizá-lo para uso próprio em Paris, como guia para auto-ajuda, porém concluiu que seria bom publicar a obra para ajudar a todos que tinham o mesmo problema que ele: falta de vocabulário.

O dicionário, de 17 volumes, só pôde ser concluído após sua morte, por sua segunda esposa e seu filho. Consta que esse é, ainda hoje, o único dicionário na lexicografia hebraica. Entre 1881 e 1921, era formada uma massa jovem e fervente de faladores da língua hebraica, com o hebraico como único símbolo do nacionalismo linguístico.

Esse fato foi reconhecido pelas autoridades britânicas, que reconheceram, em 1922, o hebraico como língua oficial dos judeus da Terras de Israel. Um mês depois, Ben-Yehuda faleceu de tuberculose. Antes de morrer, Eliezer escreveu em seu jornal:

> "Para tudo é preciso apenas um homem em crise, inteligente e ativo, com iniciativa para devotar toda sua energia nisso, não importando o processo, nem todos os obstáculos no caminho. Em todo novo invento, em todo passo, mesmo o menor deles, o processo necessita ter um pioneiro, quem lidera o caminho sem deixar nenhuma possibilidade de voltar atrás."

7. Língua iídiche

Outras línguas, como o *iídiche* ou *dzhidi*, são usadas em comunidades distintas pelo Mundo. A língua *iídiche* de *Ashkenazi*, judeus da diáspora, é a segunda língua mais falada. A *língua dzhidi ou judeu-persa* é o conjunto de idiomas falados pelos originários do atual Irã, que organizaram comunidades naquela região desde o Império Arquemênida.

A língua iídiche ou ídiche é uma língua de origem indo-européia, pertencente ao subgrupo dos idiomas germânicos, falada predominantemente pelos judeus da Europa Central e Europa Oriental. Pode-se dizer que o *iídiche* é o idioma germânico escrito com caracteres do *alfabeto hebraico moderno* e em sentido oposto ao da escrita ocidental, que é escrita e lida da direita para a esquerda.

Dois grupos principais utilizam atualmente o *iídiche*: judeus ortodoxos no mundo inteiro, especialmente os ultra-ortodoxos (mesmo os residindo em Israel e Nova York), e judeus seculares, de idade avançada ou não, que valorizam suas raízes.

8. O desconhecimento de formas primárias de escrita

A respeito da crença de alguns de que Abraão mal sabia ler, Daniel Santos, professor, pesquisador e pastor, em ensaio datado de 06/18/2016, intitulado "Abraão era analfabeto?", esclarece: "Há muita gente que cultiva inadvertidamente uma impressão errônea das conquistas e habilidades do mundo antigo."

E acrescenta: "A respeito de Abraão (1870 a.C.), por exemplo, não é raro encontrar aqueles que acham que o patriarca mal sabia ler ou, o que é pior, que a escrita ainda não era parte da sua civilização."

Apresena o tablet proto-elamita (abaixo) em *escrita cuneiforme*, a primera escrita, criada na Suméria (Mesopotâma).

Tablet Proto-Elamita (Museu Britânico ID 00179217001)

"Pasmem, mas aí está um testemunho real da escrita no período proto-elamita (como Neemias e Ester." 3000 a.C. d.C., mais de 1000 anos antes de Abraão) encontrado na cidade de Susa, local que, muito posteriormente, se tornou o palco para os personagens bíblicos." afirma Daniel Santos

E acrescenta: "Por essas e outras, vem a concluir, não ter qualquer dificuldade em acreditar que a citação encontrada em (Gênesis 26:5): 'Abraão obedeceu à minha palavra e guardou os meus mandados, os meus preceitos, os meus estatutos e as minhas leis' já fosse uma referência a leis escritas em tabletes como esse."

11. Civilização proto-elamita[8]

A civilização proto-elamita é reconhecida como a mais antiga do Irão e foi contemporânea da análoga civilização suméria, a mais antiga do mundo.

8 Escrita proto-elamita consiste num sistema de escrita que remonta aos primórdios da Idade do Bronze precursora da antiga língua elamita, antes da introdução da escrita cuneiforme elamita. Civilização proto-elamita - Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

De acordo com o livro bíblico de Génesis, Abraão, patriarca dos hebreus, residia em *Ur*, era uma das cidades-estado da Suméria, considerada a maior de sua época.

O período proto-elamita ocorreu entre cerca de 3300 e 2800 AEC., quando Susa, mais tarde capital do Elão, começara a receber influências das culturas do provenientes do planalto iraniano. Esta civilização é reconhecida como a mais antiga do Irão e foi contemporânea da análoga civilização suméria, a mais antiga do mundo que remonta à

cerca de 5200 AEC.,e que foi a que criou a primeira escrita sistematizada do mundo: *a escrita cuneiforme*, escrita em tabuinhas revestida de argila.

O Tablet acima, em escrita proto-elamita, consiste num sistema de escrita que remonta aos primórdios da Idade do Bronze precursora da antiga língua elamita, antes da introdução da escrita cuneiforme elamita. Como já foi dito, a escrita cuneiforme foi a primeira escrita sistematizada, criada pelos sumérios. Tal escrita veio a ser adotado por outros povos da Mesopotâmia, inclusive, *Ur, cidade-estado onde Abraão residia.*

Na pré-história os povos elamitas estavam ligados culturamente à Mesopotâmia. Depois de 2234 a.C., sob o domínio da dinastia acádica, adotaram a escrita cuneiforme usada por sumérios e acádios Finalmente, o Elam caiu em poder dos guti, um povo Montanhês, e logo foi submetido pela terceira dinastia de Ur. Só reconquistou a liberdade ao decair o poderio de Ur.

12. Cativeiro da Babilônia – por Me. Cláudio Fernandes[9]

O Cativeiro da Babilônia, ou Exílio na Babilônia, primeira das suas várias diásporas, ocorrida no século VI a.C. é um dos mais importantes da história da civilização hebraica.

9 Cativeiro da Babilônia. Por Me. Cláudio Fernandes. História do Mundo. In https://www.historiadomundo.com.br › Hebreus

Esse fato ocorreu na época em que a cidade da Babilônia (situada na Mesopotâmia, atual Iraque) passou a instituir-se como um poderoso império na região do Oriente Médio sob a pessoa do rei Nabucodonosor II.

Além das fontes arqueológicas, as fontes dos livros históricos e proféticos da Bíblia, como os livros de Daniel, Ezequiel, Jeremias, Neemias e Esdras, são de importância vital para a compreensão dos acontecimentos que marcaram esse momento.

A região da Palestina, considerada, na tradição hebraica (e judaica), como a"Terra

Prometida" na qual foi erguido o Reino de Israel e suas províncias, como Samaria e Judeia, passou a ser alvo da expansão de impérios que se formaram na Mesopotâmia.

Dois impérios principais, o dos assírios e o dos babilônios, fustigaram os hebreus, assim como outros povos na época em que estiveram no poder.

Quando estiveram sob o domínio babilônico, os hebreus sofreram uma deportação

forçada de sua terra natal para os domínios da cidade da Babilônia e lá se tornaram

escravos. Um desses escravos foi o profeta Daniel, cujo livro (Ler na Bíblia criistã) contém detalhes imprescindíveis para a compreensão desse evento.

A primeira grande deportação ocorreu no ano de 598 a.C. Nessa fase, houve o saque do templo de Jerusalém, mas não sua destruição. A destruição do templo ocorreu com a segunda leva de deportações, efetuada em 587 a.C. Ambas foram executadas a mando do então imperador Nabucodonosor II, responsável também por destruir e subjugar o império assírio, que o precedeu.

Os hebreus permaneceram no cativeiro até o ano de 538 a.C., quando Ciro, o Grande, o habilidoso imperador persa, conseguiu controlar toda a região médio-oriental.

Ciro partilhava do ideal de uma política de respeito às culturas dos povos que conquistava e permitiu aos hebreus que retornassem à sua terra de origem e aos seus costumes religiosos.

Foi a partir dessa concessão de Ciro que os hebreus puderam reorganizar-se e, inclusive, reconstruir o templo de Jerusalém, como pode ser consultado em livros bíblicos, como o de Esdras. Veja o que disse o historiador Simon Schama:

> "Décadas tinham transcorrido desde que o rei Ciro, em conformidade com a política persa de fazer voltar os deportados e restaurar os cultos locais (esperando obter, com esse favor, a lealdade dos subjugados), autorizou por decretos, ''no primeiro ano'' (2º Crônicas 36: 22) de seu reinado, o retorno dos israelitas a Yahud, como conta o Livro de Esdras. O jovem príncipe Zorobabel, que alegava provir da antiga linhagem real davídica, fora escolhido para liderar, junto com o sumo sacerdote Yeshua, a volta de alguns milhares de israelitas para Jerusalém." (SHAMA, 2015, pp.51,52).

13. A escolha de judeus cultos, instruídos por Nabucodonosor

Quando Nabucodonosor, rei da Babilônia, invadiu Jerusalém, levando cativos os hebreus, segundo o relato bíblico, chamou *Aspenaz*, o chefe dos seus eunucos, e ordenou que escolhesse, entre os jovens prisioneiros, israelitas das família real e dos nobres. Todos eles deviam ser cultos e instruídos.

Precisariam aprender a língua e estudar os escritos dos babilônios, a fim de prepará-los para o serviço governamental. Entre os que foram escolhidos estavam Daniel, Hananias, Misael e Azarias. Aspenaz lhes deu outros nomes babilônicos, isto é, Beltessazar, Sadraque, Mesaque e Abednego, respectivamente.

Eles exerceram papel importante na corte, sempre orando ao seu Deus. Fatos importantes referentes a Beltessazar, Sadraque, Mesaque e Abednego, destacaram-nos e foram designados para funções importantes, e, por isso,

vieram a tornar-se motivo de inveja e intriga. Sugerimos a leitura de "Daniel", na Bíblia cristã, Velho Testamento.

14. O Holocausto[10] - há que mencioná-lo

Com grande ascensão econômica e intelectual, no século XIX, vários países começaram a acusar a comunidade judaica de querer dominá-los. Nesse contexto, começaram a surgir ideias de aversão e preconceito contra os judeus: o antissemitismo. Ainda no século XIX, surgiu entre a civilização judaica o desejo de retornar ao seu território de origem, a Palestina, e criar um Estado Judaico nesse território. *Era o 'Sionismo'*, milhares de judeus retornaram, fugindo do antissemitismo europeu.

No século XX, a comunidade judaica foi vítima de uma das maiores atrocidades da história, o *chamado holocausto.* Instituído pelo líder nazista Adolf Hitler, durante a II Guerra Mundial (1939-1945), *seis milhões de judeus* foram submetidos aos campos de concentração, sendo *torturados e mortos*. Após o término da guerra, o movimento sionista reivindicou à Organização das Nações Unidas (ONU) a criação do Estado de Israel na Palestina.

O Holocausto é como ficou conhecido o genocídio de judeus realizado a comando dos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Pelos judeus, ele é conhecido como *Shoá*, palavra em hebraico que significa *calamidade*.

Ao longo da guerra, os nazistas realizaram ações sistemáticas de extermínio dessa etnia, e o resultado disso foi 6 milhões de pessoas mortas, sem contar os bens que lhes foram roubados, até hoje sendo procurados e devolvidos, uma vez comprovado/reconhecido o direito à propriedade de quem os reivindica.

10 https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/holocausto.htmioma

15. Os Manuscritos de Qumram[11] ou do Mar Morto ou do deserto de Judá

> "Não há nada encoberto que não venha a ser revelado, nem oculto que não venha a ser conhecido." (Lucas 12:2).

Em 1947, beduínos árabes, percorrendo a região montanhosa e árida de Hirbet Qumran, no deserto da Judeia, a 12 quilômetros ao sul de Jericó, em Israel, entraram numa das várias cavernas do lugar e ali se depararam com vasos longos e cilíndricos, que continham manuscritos muito antigos, alguns em estado fragmentário.

Aproximadamente 930 fragmentos de manuscritos hebraicos, aramaicos e gregos foram encontrados em onze cavernas em Qumran, datando de *250 a.C. ao século I da Era Cristã*. Um desses documentos – identificado mais tarde – era uma cópia do livro bíblico de Isaías produzida entre 125 e 100 antes de Cristo. *O Grande Pergaminho de Isaías* é um dos cerca de 950 textos diferentes descobertos nas décadas de 1940 e 1950. Ele é diferente de demais textos por ser o único com suas 54 colunas divididas em metades, *escritas em um estilo quase uniforme.*

O achado representou a maior conquista da arqueologia do século 20. A comunidade científica interessou-se, de imediato, pelo achado que tem sido uma fonte de fascínio desde sua descoberta, há cerca de 70 anos.

Os Manuscritos de Qumran ou do Mar Morto foram, sem dúvida, a maior descoberta do milênio passado, tanto para a para a crítica literária e

11 11Limitamo-nos a citar a semelhança dos termos, sem nenhuma intenção ou capacidade sequer de tecer considerações a respeito. Watch Tower Bible and tract Society of Pennsylvania Sociedade de Vigia de Biblias e Tratados. Todos os direitos reservados. 1990—ISBN 85-7392-015-7. Sugerimos a leitura de "Os Manuscritos de Qumran ou do Mar Morto". *The Qumran Manuscriptsor Dead Sea Manuscripts.* de Ildo Perondi, p.209. *in* https://www.redalyc.org/pdf/4497/449749237011.pdf

como para o estudo da Bíblia, uma vez que voltamos a ter acesso a cópias de textos bíblicos da época de Cristo e alguns até dos séculos II-III a.C.

Eles forneceram cópias aproximadamente mil anos mais antigas dos livros do Antigo Testamento, o que contribuiu para a correção e para melhorar as traduções da Bíblia.

"Para se ter uma ideia, até a metade do século passado, trabalhava-se sobre códigos que eram do ano 1008 d.C, já os manuscritos são da época de Jesus ou até anteriores. Não foram encontrados textos do Novo Testamento, mas o conhecimento da comunidade que vivia em Qumran veio confirmar muitos dados contidos no Novo Testamento", esclarece Perondi.

Os manuscritos que foram encontrados nas onze grutas são escritos, em couro (pergaminho) e papiros, em sua maioria na língua hebraica e alguns poucos em aramaico ou grego. Foram encontrados em torno de 800 documentos.

Alguns são apenas fragmentos de textos. Em geral, os manuscritos encontrados se classificam assim:

A) *Manuscritos Bíblicos*: esses textos são cópias fiéis, que os habitantes da região de Qumran (escribas) transcreveram dos livros do Antigo Testamento (cerca de 225 manuscritos). Do Livro dos Salmos foi encontrado maior número de cópias; o segundo é o Deuteronômio, e o terceiro é Isaías (curiosamente são também esses os três livros mais citados pelo NT). Somente dos livros de Ester e Neemias não foi encontrada nenhuma cópia. (PERONDI p. 209).

B) *Apócrifos* C) *Comentários Bíblicos* D) *Livros da Comunidade*

O exegeta bíblico W. F. Albright (apud Vanderkam, 1997, p. 17-19), quando soube da descoberta dos manuscritos afirmou: "é fácil de perceber que esta nova descoberta revolucionará os estudos neotestamentários e logo renderá superados os manuais que tratam do ambiente do NT, da crítica textual e da interpretação do AT." (PERONDI, p. 219).

Pesquisadores vasculharam a área, localizada na região noroeste do Mar Morto. Ao longo de nove anos, entre 1947 e 1956, encontraram 930

manuscritos que estavam guardados em 11 cavernas de Qumran. Desses manuscritos, 210 reproduzem livros da Bíblia hebraica, o Antigo Testamento dos cristãos, principalmente os Salmos (36 cópias), o Deuteronômio (32) e o Gênesis (23).

A data em que foram escritos os manuscritos gerou certa controvérsia. Os Manuscritos de Qumran ou do Mar Morto foram submetidos à análise com os métodos mais modernos, como o carbono 14. Hoje, cientificamente pode-se afirmar que os mais antigos foram escritos no século III a.C. e os mais tardios depois do ano 68 d.C. (PERONDI, p.209,210).

Todos os textos já estão publicados e traduzidos, por meio da *Discoveries in the Judaean Desert, da Oxford University Press*, que é a publicação oficial dos manuscritos, *Rev. Pistis Prax., Teol. Pastor, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 205-219,* jan./jun. 2011-2114.

Os documentos foram *datados de entre 250 antes de Cristo e 68 depois de Cristo*. Em sua maior parte, os manuscritos são escritos, em hebraico, mas também em aramaico e em grego.

16. A presença de termos e expressões que fazem parte do Novo Testamento

Em Qumran foram empregados os mesmos termos, seja em relatos jurídicos ou celebrativos. Encontram-se expressões, como: "justiça de Deus", "pobres em espírito", "obras da lei", "Igreja/Assembleia de Deus", "a sorte dos santos", "o Senhor do céu e da terra", etc., que não são encontradas nos textos rabínicos da época "o mistério da iniquidade"; o tema paulino da "justificação pela fé" (cf. Rm 3:21-24; Gl 2: 16); a figura de Melquisedec lembrada na Carta aos Hebreus; a expressão "ele será chamado Filho de Deus" de Lc 1:35-37"; entre outros, também são encontrados nos manuscritos.

Em nenhum dos textos se encontra o nome de Jesus. As últimas análises dos manuscritos, feitas em carbono 14, comprovam que estes são

anteriores ao cristianismo e, portanto, excluem definitivamente as teorias de uma origem zelota[12] ou judeu-cristão dos manuscritos.

Tanto a religião judaica como o cristianismo, foram duas religiões muito perseguidas na História, por isso foi difícil preservar os originais ou cópias antigas dos textos sagrados.

BIBLIOGRAFIA

BERGER, Klaus. **Qumran e Jesus.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CHAMPLIN, Russell N. **Enciclopédia de Bíblia, Teologia e Filosofia.** São Paulo: Candeia, v. 3. 1991.

COZZER, Roney Ricardo. **Introdução ao Novo Testamento**. Joinville: Faculdade FABRA, 2020.

CRETELLA, Rafael Vivan et alii. Alimentos kosher. **Revista Científica Eletrônica de Medicina Veterinária**, ano V, n. 9, jul. de 2007.

DAYAN Ezra. Peixe casher. In: **Casher na prática – coletânea de leis e costumes ligados à dieta alimentar judaica**. São Paulo: Editora Sêfer. 2006, p. 27-29.

DIMENSTEIN, Gilberto. O segredo da riqueza dos judeus. In: **Folha de São Paulo** – **Mundo**. São Paulo: 26 jan. 1997.

DIMENSTEIN, Gilberto. Judeus e japoneses são mais inteligentes? **Folha de São Paulo** – **Cotidiano**. São Paulo: 24 abr. 2005.

12 Significa literalmente alguém que zela pelo nome de Deus. A sua origem prende-se ao movimento político judaico do século I que incitou o povo da Judeia a rebelar-se contra o Império Romano e expulsar os romanos pela força das armas, o que levou à primeira guerra judaico-romana (66–70).

CIVITATIS. **Idiomas em Jerusalém - Palavras e expressões úteis**. Disponível em: https://www.tudosobrejerusalem.com › idioma

KUNZ, Claiton André. **As parábolas de Jesus e seu ensino sobre o Reino de Deus**. Curitiba: AD Santos Editora, 2014.

LUZA, Nilo. **Etapas da história de Israel – O exílio na Babilônia**. Disponível em: https://www.paulus.com.br/portal/etapas-da-historia-de-israel-o-exilio-na-babilonia/

MACARTHUR, John. **Boas Novas**. São José dos Campos: Editora Fiel, 2019.

MARTINEZ, F. G. **Textos de Qumran**. Trad. Valmor da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.

MORIN, Edgar**. L'esprit du temps**. Paris, Grasset, 1982.

PERONDI, Ildo Os Manuscritos de Qumran ou do Mar Morto. Revista Pistis & Praxis: Teologia e Pastoral, vol. 3, n. 1, jan-jun, 2011. p. 205-219.

SANTOS, Daniel, professor, pesquisador e pastor, em ensaio datado de 06/18/2016, intitulado "**Abraão era analfabeto?**", Wikipédia, a enciclopédia livre.

SCHAMA, Simon. **A história dos judeus**. Trad. Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHOTTROFF, Luise. **As parábolas de Jesus: uma nova hermenêutica**. Trad. Nélio Schneider. São Leopoldo: SINODAL, 2007.

TOPEL, Marta F. As leis dietéticas judaicas: um prato cheio para a antropologia. Horizontes Antropológicos. V. 9, n. 19, 2003, p. 203-22.

ZUCK, Roy B. **A interpretação bíblica: meios de descobrir a verdade bíblica**. São Paulo: Vida Nova, 1994.

Desafios e perspectivas para o ensino médio: análise dialógica do livro de redação e do documento de referência curricular de Mato Grosso

Challenges and perspectives for high school: a dialogical analysis of the writing book and the curriculum reference document of Mato Grosso

Francieli Carolina Santos Durigon*
Elizangela Patrícia Moreira da Costa**

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos de sentido das orientações do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso na formação de leitores, com foco nas disciplinas eletivas dos Itinerários Formativos. Utilizando a Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin, o estudo examina a interação dialógica e a visão da língua como atividade social. O corpus de análise é o livro de Redação fornecido pelo estado, comparado com as orientações curriculares da Base Nacional Comum Curricular e do Documento de Referência Curricular. Os resultados revelam divergências nas concepções de linguagem, texto, leitura e formação leitora entre o livro de Redação e os documentos institucionais, apontando para a necessidade de uma abordagem mais ampla e social da linguagem no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura; Formação do leitor; Relações Dialógicas.

Recebido em 13 de setembro de 2024.
Aceito em 12 de março de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1440

* Universidade do Estado de Mato Grosso, francieli.durigon@unemat.br
https://orcid.org/0000-0001-6153-5349
** Universidade do Estado de Mato Grosso, ecosta@unemat.br,
https://orcid.org/0000-0001-5762-0145

ABSTRACT

This article analyzes the meaning effects of the guidelines in the Mato Grosso Curriculum Reference Document on the formation of readers, with a focus on elective subjects in the Formative Itineraries. Using Bakhtin's Dialogical Discourse Analysis, the study examines dialogical interaction and the view of language as a social activity. The corpus of analysis is the Writing book provided by the state, compared with the curricular guidelines of the National Common Curricular Base and the Curriculum Reference Document. The results reveal divergences in the conceptions of language, text, reading, and reader formation between the Writing book and the institutional documents, pointing to the need for a broader and more social approach to language in the learning process.

Keywords: Reading; Reader training; Dialogic Relations.

1. Introdução

Este artigo visa refletir sobre, e ao mesmo tempo, problematizar os efeitos de sentido possíveis advindos das orientações do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - DRC/MT-EM - (MATO GROSSO, 2021) para o Ensino Médio, com foco na formação do leitor em sala de aula. A análise centra-se na disciplina eletiva dos Itinerários Formativos, apoiando-se no material didático disponibilizado pelo Governo do Estado, especificamente o livro Redação (FERNANDES, 2022), voltado à interpretação e produção de texto. O livro de Redação organiza os textos em categorias fixas, como narrativo, descritivo e argumentativo, tratando-as como se fossem gêneros discursivos. Essa abordagem desconsidera as práticas reais da linguagem em diferentes contextos sociais, essenciais para a formação de leitores críticos, conforme a teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin (2003).

Com a criação da Lei 13.415, de 2017 e a homologação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 2018, as Secretarias Estaduais de Educação do Brasil precisaram se adequar, elaborando novas propostas curriculares alinhadas às orientações e normativas, a exemplo do Documento de Referência Curricular (DRC/MT-EM) do Estado de Mato Grosso, publicada em 2021. Com efeito, a implementação da Base Nacional

Comum Curricular é compreendida como uma política curricular que visa à parametrização em todos os estados da federação, buscando unificar as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos de todo o país.

Considerando a nova estrutura do Ensino Médio, exigida pela Lei 13.415/17, e a Base Nacional Comum Curricular, os currículos dessa etapa do ensino devem ser "compostos pela formação geral básica, articulada com os itinerários formativos, constituindo um todo indissociável" (BRASIL, 2018, p. 470). Nessa perspectiva, os Itinerários Formativos são parte integrante do currículo, não meramente uma opção, cabendo aos estados elaborarem, em seus documentos, os Itinerários Formativos que melhor se adaptem às realidades das unidades escolares de sua região.

A estrutura dos Itinerários Formativos, parte flexível do currículo, abrange os componentes curriculares Eletivas, o Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento, cada um com seu papel específico na formação dos alunos. Em essência, os itinerários formativos consistem em um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras atividades, que os estudantes podem selecionar ao longo do Ensino Médio (MATO GROSSO, 2021).

O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso define as Trilhas de Aprofundamento como uma forma de ampliar os conhecimentos obtidos na Formação Geral Básica, articulando-os aos Temas Contemporâneos Transversais e considerando os interesses individuais dos alunos. Estas trilhas procuram explorar potenciais e vocações, dedicando-se a unidades curriculares selecionadas com base no Projeto de Vida de cada estudante. Por sua vez, o Projeto de Vida, integrado aos três anos do Ensino Médio, visa desenvolver nos estudantes a capacidade de atribuir significado à sua existência e facilitar a tomada de decisões planejadas e significativas. As disciplinas Eletivas, alinhadas às áreas de conhecimento e aos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, atendem aos interesses individuais

dos alunos, mesmo que não estejam incluídas no itinerário formativo escolhido por eles (MATO GROSSO, 2021).

Dessa forma, podemos observar que as disciplinas eletivas e as Trilhas de Aprofundamento se distinguem, principalmente, pelo fato de que as eletivas não estão diretamente ligadas à BNCC, enquanto as trilhas mantêm essa conexão. As disciplinas eletivas oferecem mais flexibilidade, abordando temas específicos ou desenvolvendo habilidades que podem não estar contempladas no currículo padrão. Em contrapartida, as Trilhas de Aprofundamento visam aprofundar o conhecimento em uma ou duas áreas do conhecimento, mantendo conexão com a formação geral básica.

Fundamentamos nossas reflexões nos pressupostos teóricos da Análise Dialógica do Discurso (ADD)[1], de Bakhtin e o Círculo, para a percepção e estudo do nosso objeto de análise, o livro de interpretação e produção textual Redação, como um gênero discursivo. A concepção de língua apresentada por Bakhtin (2003) difere da visão que a considera um objeto abstrato ou centrada no indivíduo. O autor se contrapõe tanto aos pressupostos do subjetivismo idealista, que vê a língua como uma manifestação da mente individual, quanto aos do objetivismo abstrato, que a considera um sistema autônomo de signos. Para ele, a língua é uma atividade intrinsecamente social, evidenciada nas interações entre os falantes. Bakhtin (2003) destaca que a utilização da língua ocorre por meio de enunciados concretos e únicos, tanto na forma oral quanto na escrita, os quais emanam dos participantes de diferentes esferas da atividade humana.

Contudo, para direcionar nosso olhar analítico enquanto pesquisadores, questionamos como os discursos e as concepções no âmbito da linguagem e da leitura, presentes nos documentos selecionados – o livro de interpretação e produção textual Redação e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - EM –, bem como na BNCC, estabelecem um

1 O nome Análise Dialógica do Discurso (ADD) é um termo cunhado por Beth Brait, na escola brasileira de estudos dialógicos.

diálogo entre si. O objetivo é compreender de que maneira esses discursos interagem, influenciam e são influenciados mutuamente, especialmente no que diz respeito à formação do leitor no Ensino Médio, visando revelar a dinâmica das relações discursivas nesse contexto específico.

Todavia, neste trabalho, é fundamental diferenciar dois conceitos centrais para a análise dos materiais didáticos: a tipologia textual e os gêneros discursivos. A tipologia textual classifica os textos com base em características estruturais e funcionais, como narração, descrição e argumentação (Fiorin, 2003). Já os gêneros discursivos, com base na teoria dialógica do discurso, estão ancorados em práticas sociais concretas, refletindo as intenções comunicativas, os contextos de uso e as relações entre autor e leitor, como ocorre em crônicas, poemas ou cartas. Essa distinção é essencial para compreender a abordagem adotada no livro analisado e como ela se relaciona — ou não — com as diretrizes curriculares propostas pela BNCC. Sem essa compreensão, fica comprometida a análise dos argumentos defendidos ao longo do artigo, que destacam a importância de superar visões restritivas da linguagem em prol de práticas mais dialógicas e sociocomunicativas.

Desse modo, para dar sequência ao texto, este trabalho está assim organizado: i. introdução, destacando o objetivo da pesquisa, o interesse pela temática, a justificativa e problemática; ii. a apresentação dos pressupostos teóricos, que sustentam as análises e reflexões acerca do objeto de interesse, seguido do percurso metodológico da seleção do *corpus*; iii. breve contextualização do objeto de análise e sua importância para o campo da pesquisa em linguística; iv. análise do *corpus*; seguida das considerações finais e referências bibliográficas.

2. Análise Dialógica do Discurso

Ao considerar nosso *corpus* e a proposta de análise, o material desta investigação configura-se a partir de recortes do Livro de interpretação e produção textual Redação - Ensino Médio de Mato Grosso e dos documentos

educacionais contemporâneos estaduais, como o Documento de Referência Curricular/MT-EM, de 2021, e a BNCC. Para tanto, recorremos aos construtos teórico-metodológicos da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo, dos quais selecionamos os conceitos-chave de *linguagem* e *relações dialógicas,* de Bakhtin (2003, 2013) e de Volochinóv (2021). Antes, porém, faz-se necessário um percurso teórico, apresentando, de forma suscinta, os conceitos que serão abordados durante a análise.

O pensamento de Bakhtin, conforme destacado por Brait (2006), é atualmente reconhecido como uma das mais significativas contribuições aos estudos da linguagem, tanto em contextos artísticos quanto na riqueza da vida cotidiana. A teoria dialógica do discurso, fundamentada por Bakhtin e o Círculo, conforme apresentado por Brait, é concebida como um aporte teórico que se relaciona com a concepção da linguagem, da construção e da produção de sentidos, que se dão nas relações discursivas estabelecidas por sujeitos que ocupam posições historicamente determinadas. Isso ocorre porque a linguagem é um espaço de interação onde a materialização do discurso acontece na comunicação verbal, evidenciada nas relações dialógicas entre os discursos.

Para Bakhtin (2003, p. 275), o diálogo é característica constitutiva da linguagem:

> o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa a posição do falante que suscita resposta, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

É no diálogo real, compreendido pelo prisma desse autor, que podemos observar a alternância entre sujeitos do discurso (um *eu* e um *outro*), na corrente da comunicação verbal; ou seja, é nesse processo de intercâmbio de *relações dialógicas* entre os dizeres dos parceiros do discurso, em dada situação de enunciação, que se desdobram as réplicas ao discurso de um e de outro, como pergunta-resposta, asserção-objeção e afirmação-consentimento.

Essas relações não são replicáveis entre unidades isoladas da língua, mas apenas entre enunciados completos provenientes de diferentes sujeitos falantes, destacando a importância da presença do *outro* na comunicação verbal. Tal dinâmica não pode ser completamente capturada pela gramática, evidenciando a singularidade e a complexidade do conceito de relações *dialógicas*.

O *diálogo*, assim concebido, compreende um conjunto de vozes sociais, um complexo jogo entre forças centrípetas e centrífugas[2], inerentes à interação social. Essas forças, por sua vez, na tentativa de estabilização dos sentidos de tudo o que é dito no discurso, atuam entre si, condicionando suas formas e significações. Em outras palavras, Costa (2016, p. 75), com base no que afirma o autor russo, conclui que "o *diálogo* se constitui no processo de interação entre sujeitos falantes, e o sentido se constrói na tensão que se estabelece nas *relações dialógicas"*.

Bakhtin (2013) argumenta que as *relações dialógicas* são um fenômeno universal que permeia a linguagem e todas as facetas da vida humana, abrangendo tudo o que carrega significado e relevância. Essa visão está intrinsecamente ligada à compreensão de que os pensamentos não prosperam isoladamente na consciência individual. Pelo contrário, ao permanecer apenas nessa esfera, um pensamento degenera e perde vitalidade. O autor ressalta que é somente por meio das *relações dialógicas* essenciais com os pensamentos alheios que um pensamento ganha vida, se forma, desenvolve, renova sua expressão verbal e gera novos *insights*.

Além disso, Bakhtin (2013) esclarece que a natureza intrínseca das relações dialógicas à linguagem, situando-as além do âmbito puramente linguístico, as torna inseparáveis do discurso. Isso ressalta que a linguagem ganha vida e significado por meio da comunicação entre indivíduos,

2 Forças centrípetas como as vozes que tendem mais à homonogeização do discurso; enquanto forças centrífugas são aquelas que tendem à descentralização do que é dito. (BAKHTIN. 2002)

enfatizando a importância da interação e da posição responsiva que cada participante adota.

A linguagem, por sua vez, não pode ser concebida apenas como uma forma de expressar pensamentos individuais, ela é um meio pela qual as interações sociais[3] acontecem. Nessa direção, compreende-se, então, que o diálogo é a essência da linguagem, e a comunicação é sempre uma troca de vozes e sentidos, pois, conforme Bakhtin (2003), o diálogo, em sua natureza simples e clara, representa a forma clássica da comunicação verbal, em que cada resposta, mesmo que breve e fragmentária, apresenta resultado característico que expressa a posição do locutor, visto que permite não apenas a possibilidade de uma resposta, mas também a capacidade de adotar uma posição responsiva em relação a essa réplica.

O *enunciado concreto*, no processo dialógico, refere-se à totalidade do discurso, como a unidade real de comunicação discursiva. e não as frases e sentenças, como classificam os estudos tradicionais. Isso significa que as relações de sentido se dão entre enunciados, proferidos por sujeitos discursivos na corrente da comunicação verbal. Nesta, a palavra e a linguagem constituem-se como meio de comunicação, de luta, de tensão e de conflito, por meio do qual os sentidos se estabilizam, mesmo que relativamente, abrindo caminho para as respostas dos parceiros do discurso. Para Bakhtin (2003),

3 Interação social, de acordo com Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2021) "trata-se de um conceito que compreende duas dimensões inter-relacionadas: o modo de formação da consciência pela linguagem e a realidade fundamental da língua. Na primeira dimensão, a consciência ganha existência ao se encarnar nos signos ideológicos, que se forma no processo de interação ou comunicação social de uma coletividade organizada. Portanto, é na comunicação ou interação discursiva que ocorre interpretação dialética entre o psiquismo e a ideologia. Entre os signos ideológicos a palavra médium mais apurada e sensível da comunicação social. Na segunda dimensão, a interação discursiva é o acontecimento social que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sendo o diálogo sua forma mais importante apesar de não ser a única. É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação." (GRILLO E AMÉRICO, 2021, p. 362)

cada enunciado possui um início e um fim, se desenvolve na interação e na pressuposição de enunciados anteriores, aos quais os parceiros do discurso respondem, refutando-os, validando-os ou os complementando. Só dessa forma podemos dizer que um enunciado está completo, torna-se, de fato, *enunciado concreto.*

Faz-se míster observar que a completude ou concusibilidade do enunciado é sempre relativo, porque está sempre aberto a outras respostas, já que o entendemos como um processo que se desdobra na cadeia ininterrupta do discurso.

Volóchinov (2021) enfatiza que o enunciado emerge de uma situação extraverbal, vinculando-se sempre a um contexto específico. Assim, suas características dialógicas são plenamente apreendidas na relação entre os interlocutores e seu contexto, evidenciando que o enunciado não pode ser dissociado do contexto em que é produzido e interpretado.

Nessa mesma direção, Costa (2018) destaca que as fronteiras dos enunciados se tornam claras na dinâmica do diálogo real, marcado pela alternância entre os locutores. Nesse processo, um enunciado de um "eu" convida à réplica de um "outro", estabelecendo relações dialógicas intrinsecamente conectadas, isto é, em uma relação dialógica, "um discurso toca em outro, gera outro, polemiza outro; enfim, um discurso dialoga com outro" (Costa, 2018, p. 36). Dessa maneira, o enunciado vivo, não como meras palavras isoladas, mas como efeitos de sentido que emergem da interação discursiva entre os sujeitos.

Segundo Bakhtin (2003), o discurso tem sua origem no diálogo, interagindo com respostas vivas e evoluindo na orientação mútua, integrando-se ao objeto discursivo. Nessa perspectiva, a voz do outro desempenha um papel crucial na configuração do discurso, pois este se fundamenta na interconexão com outros discursos. De acordo com o autor, o discurso sempre se ajusta ao estilo do enunciado, pertencente a um sujeito falante, e não pode existir independentemente dessa configuração (BAKHTIN, 2003).

Nesse contexto, enfatizamos que a interação verbal é o elemento central da linguagem, manifestando-se de forma completa no enunciado concreto. Por sua vez, o discurso adquire forma efetiva por meio de enunciações específicas, proferidas por falantes que atuam como sujeitos do discurso em contextos reais de comunicação. Assim, o discurso está intrinsecamente ligado à estrutura de um enunciado particular, dependendo de uma forma de expressão definida pelo sujeito do discurso para sua plena realização (BAKHTIN, 2003).

O conceito de enunciado, conforme enfatizado por Bakhtin (2003), transcende a materialidade linguística e a estrutura textual. Nessa concepção, um texto passa a ser considerado um enunciado quando há a troca de informações entre dois ou mais sujeitos, orientada por uma intenção comunicativa, ação que se efetiva dentro de um contexto social concreto. Dessa forma, os enunciados não apenas refletem, mas também criam significados em interação contínua com o contexto social específico.

Na compreensão desse processo, observa-se que todo enunciado (seja oral ou escrito) é sempre materialização dos discursos e diálogos, desenvolvendo-se em contextos reais de comunicação entre sujeitos. Esses sujeitos são concebidos como agentes sociais no processo de interação concreta, conforme indicado por Volóchinov (2021, p. 200), para quem

> o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto, o enunciado, de maneira alguma pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra. Tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social.

Em síntese, o enunciado, na situação real de comunicação, não apenas assume uma dimensão discursiva, mas também carrega consigo as relações dialógicas. Essa perspectiva ressalta a inseparabilidade do enunciado do contexto social e do intercâmbio constante entre sujeitos na construção de significados.

Nosso objetivo com essa análise é explorar os não-ditos e os subentendidos que contribuem para a construção de sentidos desses

documentos, levando em conta as circunstâncias e os agentes envolvidos na rede comunicativa. Neste momento, buscamos ampliar nossa compreensão sobre como esses materiais se comunicam entre si e qual seu impacto na educação da área em questão.

O *corpus* desta pesquisa é formado pelo livro Interpretação e Produção de Texto - Redação, que é contrastado com o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com especial atenção à área de Linguagens. O foco da análise recai sobre os enunciados, buscando elucidar as relações dialógicas que se estabelecem entre esses instrumentos educacionais, particularmente no que tange à concepção de leitura e à formação leitora. Os conceitos de linguagem e relações dialógicas, conforme delineados por Bakhtin e o Círculo, orientam o estudo.

O processo iniciou-se pela definição do objeto de pesquisa, concretizada após visitas às escolas e diálogos com diretores, para entender o processo de adoção do material nas disciplinas eletivas. Essencialmente, a preferência recaiu sobre o livro Interpretação e Produção de Texto - Redação, de Maria Fernandes, publicado pela Editora Divulgação Cultural em 2022, escolhido como eixo da investigação. Importante ressaltar que, conforme indicação na capa, a obra está alinhada à BNCC. Este material foi disponibilizado pelo Governo do Estado de Mato Grosso em 2023, para auxiliar os professores no Plano Estadual de Recomposição de Aprendizagem nas disciplinas eletivas do Ensino Médio.

Após a coleta do material, iniciou-se a fase analítica, caracterizada por um exame detalhado da estrutura do livro. Esse exame incluiu a ficha catalográfica, as referências bibliográficas e os elementos visuais e textuais da capa. Procedeu-se com a verificação da organização dos conteúdos no sumário e a seleção de trechos de exercícios para embasar a análise. Os critérios selecionados para a análise do livro foram: organização estrutural, considerando a clareza e coerência na apresentação dos conteúdos e a sequência lógica e progressiva dos tópicos; qualidade das referências bibliográficas, avaliando a atualidade e relevância das fontes citadas e a diversidade de referências utilizadas; atributos visuais e textuais da capa, focando na atratividade e informatividade dos elementos

visuais e na clareza e pertinência das informações textuais; composição do sumário, analisando a estrutura e divisão dos capítulos e seções; adequação dos exercícios, verificando a relevância e contextualização dos exercícios propostos; e adequação ao contexto educacional, alinhando com as diretrizes curriculares nacionais e regionais.

Na sequência, os documentos DRC/MT-EM (MATO GROSSO, 2021) e a BNCC (BRASIL, 2018) foram consultados para fundamentar a análise. A investigação dos documentos envolveu uma leitura atenta e a escolha de recortes significativos para comparação, visando identificar padrões, semelhanças e discrepâncias. Tal abordagem facilitou reflexões acerca dos propósitos e das estratégias pedagógicas voltadas à formação do aluno enquanto sujeito leitor.

3. BNCC, DRC/MT-EM e livro de redação: breve contextualização

A Educação Básica está em constante transformação, tanto em suas estruturas organizacionais quanto em suas políticas públicas, nacionais e estaduais. Essas mudanças frequentemente geram discussões sobre sua implementação nas unidades escolares pelos estados e municípios, bem como a adaptação dos alunos e professores às novas orientações e adequações. Nesse contexto, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um documento oficial padronizado propiciou reflexões sobre a organização curricular dos estados e municípios. Isso ocorreu com vistas à adequação às particularidades geográficas, econômicas e sociais de cada ente federado. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, enquanto documento curricular, veio contribuir significativamente ao incorporar a tecnologia e as práticas de ensino com gêneros digitais e multimodais.

Nessa direção, o Estado de Mato Grosso, em 2018, lançou o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso que se destina à Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e em 2021, foi homologada a

versão final do Documento de Referência Curricular que abrange o Ensino Médio. Ambos os documentos foram elaborados a partir das orientações da BNCC[4], e servem como um instrumento de orientação paras as unidades escolares construírem os seus currículos.

Nessa perspectiva, o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso para o Ensino Médio, fundamentado nas diretrizes da BNCC, delineia as orientações para a implementação do "Novo Ensino Médio". Este, por sua vez, apresenta as diretrizes curriculares para as diferentes áreas do conhecimento além de estabelecer a organização do Ensino Médio, conforme previsto na Lei 13.415/2017, incluindo a flexibilização do currículo escolar por meio dos Itinerários Formativos.

Concentramos nossa pesquisa no Ensino Médio, etapa em que os jovens planejam o seu futuro fora da escola, ao mesmo tempo em que preocupa os Estados devido ao alto índice de repetência e abandono nessa fase de ensino. No entanto, a realidade educacional do país revela que essa etapa enfrenta desafios[5] significativos na garantia efetiva do direito à educação (BRASIL, 2018).

O Documento de Referência do Estado de Mato Grosso chama atenção para a grave situação de baixa escolaridade que afeta, de maneira particular, o estado. Destaca-se como imprescindível a expansão do debate para abranger os milhares de mato-grossenses, maiores de 18 anos, que ainda não tiveram a oportunidade de iniciar o Ensino Médio (MATO GROSSO, 2021). Esta ênfase não apenas reconhece a existência de um desafio significativo, mas também sublinha a necessidade urgente de ações que possam reverter esse cenário e promover o acesso à educação para todos os cidadãos.

A pesquisa surge como uma resposta crítica à urgência de compreender os desafios do Ensino Médio, focando especificamente na concepção de leitura e na formação leitora nesta etapa educacional, em alinhamento com as

4 As orientações da BNCC, contudo, incorporam em sua essência muitos aspectos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram reformulados, adaptados e expandidos.

5 Tais como evasão e níveis insatisfatórios em avaliações estaduais e nacionais que medem o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita (MATO GROSSO, 2021)

diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso e do material didático disponibilizado pelo estado.

É imperativo considerar também os índices de aprendizagem que, ano após ano, ficam abaixo do esperado, culminando em um ciclo de insucesso educacional. Conforme apontado no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (2021), os níveis de leitura e escrita no Ensino Médio têm sido particularmente preocupantes, como demonstram os resultados de avaliações específicas. Este documento destaca ainda que os baixos índices de proficiência em leitura, evidenciados pelos resultados do PISA e o desempenho nas provas objetivas e de redação do ENEM, refletem diretamente nas competências de escrita dos estudantes mato-grossenses. Essas constatações sublinham a necessidade urgente de endereçar as lacunas na competência.

Em 2023, como parte das medidas governamentais para a educação, o Governo do Estado de Mato Grosso deu continuidade ao Plano Estadual de Recomposição da Aprendizagem iniciado em 2022, em resposta à persistente defasagem de aprendizagem observada entre os estudantes da rede estadual. A iniciativa da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT visa fortalecer as aprendizagens essenciais, tendo em vista o retorno às aulas presenciais após pandemia e a necessidade de lidar com os desafios educacionais resultantes desse período.

O plano especifica as habilidades a serem trabalhadas nos componentes curriculares do Ensino Médio, dentro das Eletivas de Linguagens e Matemática, bem como nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na Formação Geral Básica. Essa iniciativa visa não apenas melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mas também aprimorar o desempenho dos alunos. Entre os materiais pedagógicos recomendados para essa finalidade está o livro de Redação[6], conforme detalhado no plano de recomposição de aprendizagem (MATO GROSSO, 2023)[7].

6 Livro que contém conteúdo voltado para o ensino de tipos de textos.

7 Conforme Orientativo do ano de 2023 enviado às escolas do Estado com o objetivo de orientar a forma de trabalho a ser realizado para a Recomposição de aprendizagem,

Dessa forma, consideramos o livro de interpretação e produção de texto Redação como um recurso didático integrado ao currículo escolar, juntamente com outros instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores da rede estadual de Mato Grosso e é por esse motivo que selecionamos este livro como objeto de análise em nossa pesquisa[8].

4. Leitura e formação do leitor: relações dialógicas entre documentos

A implementação do Novo Ensino Médio no Brasil impulsionou uma série de mudanças curriculares significativas na educação brasileira, visando à modernização e à contextualização do aprendizado. Neste cenário, o material didático, o livro Redação, fornecido pelo estado, destaca-se como um elemento central para investigar a formação do leitor em sala de aula, especialmente através das disciplinas eletivas inseridas nos Itinerários Formativos e sua relação dialógica com o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2021) e a BNCC (BRASIL, 2018).

Nessa direção, Bakhtin (2013) concebe a linguagem como intrinsecamente dialógica, em que todo discurso é uma resposta a discursos anteriores e um prelúdio a respostas futuras. Sob esta visão, o texto não é um objeto estático, mas um evento vivo de interação, repleto de vozes sociais e históricas que se entrecruzam e dialogam. A significação, portanto, emerge dessa interação dinâmica, refletindo a complexidade das experiências humanas e dos contextos socioculturais. Ao conceber a BNCC como documento norteador da educação brasileira, entende-se que ela adota uma

bem como as demais ações a serem desenvolvidas durante o ano pelos profissionais da educação.

8 O Governo de Mato Grosso tem disponibilizado anualmente o Material Estruturado, destinado ao ensino na formação geral básica para todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula.

concepção fundamentada na teoria dialógica da linguagem, conforme pode ser observado no recorte abaixo:

> Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498, grifo do autor).

Ao analisarmos o parágrafo em questão à luz da teoria bakhtiniana, podemos perceber como ele ressoa com os princípios da teoria dialógica da linguagem, uma vez que destaca o dialogismo e os gêneros do discurso ao citar a produção de textos verbais e multissemióticos. Ao enfatizar a necessidade de explorar textos escritos e multimodais, sugere o reconhecimento da diversidade de vozes no discurso e a promoção de leitores ativos, que participam na co-construção de significados e na intervenção social através da leitura, visto que abre possibilidades de alargar as referências estéticas, éticas e políticas. Nesse sentido, vemos que a BNCC, ao valorizar a interação dialógica entre leitores e textos, destacando o papel da educação na formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade, alinha-se com as proposições de Bakhtin (2013) e Volóchinov (2021), assumidos neste trabalho.

Da mesma forma, entende-se que o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso, como guia para a prática educativa, orienta tanto a atuação do professor quanto a estruturação da escola sob uma fundamentação teórica dialógica, que concebe a linguagem como uma forma de interação social. Especificamente em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa e à prática de leitura, o documento sublinha a importância de se empregar uma diversidade de gêneros discursivos como material de estudo e análise, conforme evidenciado no trecho destacado:

> Diversos gêneros discursivos devem ser assumidos como material de estudo e análise no componente Língua Portuguesa. A multissemiose dos textos requer dos sujeitos leitores (professores e estudantes) modos diferenciados de leitura e de escrita o que acentua a necessidade de um trabalho de exploração e compreensão das relações neles estabelecidas (MATO GROSSO, 2021, p. 284).

O Documento de Referência Curricular de Mato Grosso para o Ensino Médio (DRC/MT-EM), ao reconhecer a importância dos diferentes gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, encontra-se alinhado às proposições da teoria de Bakhtin (2013) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este alinhamento destaca a necessidade de explorar e compreender as relações estabelecidas nos textos e a multissemioses desses, refletindo a visão bakhtiniana da linguagem como uma atividade social dinâmica e heterogênea. Tal abordagem pedagógica, promovida tanto pelo DRC/MT-EM quanto pela BNCC, fomenta a reflexão crítica sobre a linguagem e estimula o desenvolvimento de habilidades comunicativas contextualizadas e relevantes, ressaltando a interação dialógica como essencial para o processo de aprendizagem.

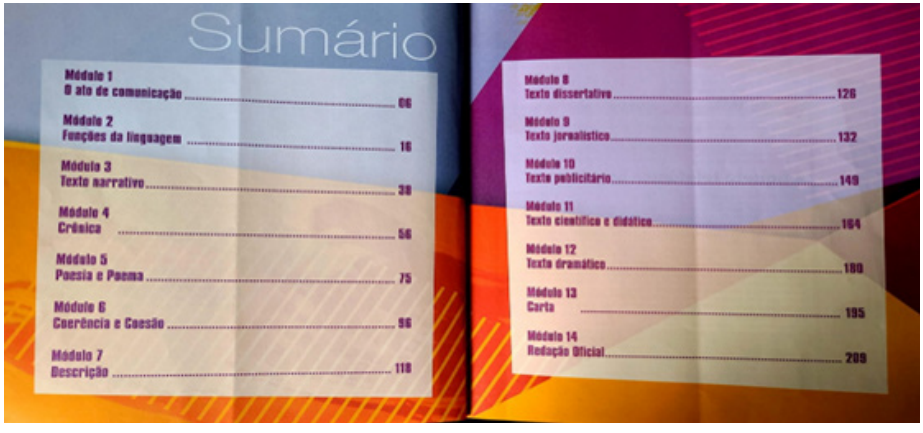
Nesse sentido, ao tomar para a análise nosso objeto de estudo, o livro Redação adotado pelo Governo do Estado de Mato Grosso para a recuperação de aprendizagem dentro das disciplinas de eletivas de linguagem, e confrontá-lo com os documentos institucionais, notamos divergências em relação às suas concepções de linguagem, de texto e, consequentemente, de leitura e formação leitora, como evidenciaremos neste texto.

Destaca-se na capa do livro a informação de que a obra está em conformidade com a BNCC. Publicado em 2022, o livro foi lançado após a divulgação da BNCC, sugerindo que foi elaborado com base nas diretrizes do documento federal. Essa atualização promove a adequação do livro às diretrizes educacionais vigentes, oferecendo uma base alinhada com os padrões nacionais para o ensino. Essa conformidade pode ser um dos motivos que justificam a escolha desse material pelo Governo de Mato Grosso para

uso escolar. O alinhamento com a BNCC, portanto, estabelece um pano de fundo importante para entender a estrutura e os conteúdos do livro.

Entretanto, ao examinar o sumário do livro, percebe-se que sua estrutura se assemelha à de um livro didático tradicional, organizado em módulos. Cada módulo é intitulado de acordo com o conteúdo que será explorado nas páginas correspondentes. O sumário indica que o primeiro módulo é dedicado ao "Ato Comunicativo", enquanto o segundo foca nas "Funções da Linguagem". Os módulos subsequentes dedicam-se ao estudo de diversos tipos textuais, evidenciados pelos títulos: "Texto Narrativo", "Crônicas", "Poesia e Poema", entre outros. Essa organização sugere uma abordagem sequencial e didática para a apresentação dos temas aos estudantes, como podemos ver na figura 1.

Figura 1. Imagem do Sumário do Livro Interpretação e Produção Textual Redação



Fonte: Fernandes (2022, p. 4)

Embora o sumário apresente os módulos com títulos que parecem remeter à tipologia textual (como 'Texto Narrativo', 'Crônicas', 'Poesia e Poema'), nota-se que essa abordagem não explora plenamente as dimensões sociais e contextuais dos gêneros discursivos, como preconizado por Bakhtin. Ao tratar gêneros como categorias fixas e descontextualizadas, o material

se distancia da proposta dialógica presente na BNCC e no Documento de Referência Curricular, que valorizam a interação social e a função comunicativa dos textos.

Ao nomear os módulos como tipos de textos, o livro adota uma abordagem tipológica da linguagem, na qual o texto é concebido como uma manifestação concreta das diversas funções da linguagem. Essa perspectiva, fundamentada na análise das estruturas textuais, permite a classificação dos textos em tipos textuais, levando em conta características estruturais, estilísticas e funcionais. Assim, esta abordagem enfatiza as propriedades formais e funcionais dos textos, agrupando-os em categorias relativamente fixas, como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. (Fiorin, 2003) Contudo, a tipologia textual não se coaduna com a função social dos gêneros discursivos, como propõe o documento curricular.

Ao ignorar a dimensão sociocomunicativa dos gêneros, tal abordagem pode falhar ao não reconhecer as práticas reais de linguagem em diferentes contextos sociais. Isso porque, para Bakhtin (2003), os gêneros são entidades flexíveis e dinâmicas, evoluindo em resposta às transformações nas práticas sociais e culturais. Assim sendo, considerar o trabalho com a leitura a partir apenas das características estruturais do gênero não contribui para que o estudante o compreenda em seus demais elementos constitutivos, que, segundo o autor, são indissociáveis, a saber: construção composicional, conteúdo temático e estilo. A nosso ver, essa abordagem nos permite identificar interações dialógicas de contraste entre o material estudado (livro de redação) e a BNCC e o documento estadual (DRC-MT), que enfatizam a importância de trabalhar com gêneros discursivos em detrimento de categorias textuais estáticas.

Por outro lado, as referências bibliográficas do livro em análise incluem diversas obras, entre elas as de Bakhtin (2003, 1999), indicando uma sintonia com as orientações da BNCC e do DRC/MT-EM. Tal inclusão demonstra um interesse pelo conceito de gênero discursivo sob uma ótica enunciativo-discursiva, ressaltando a importância da interação e da dinâmica social na constituição dos textos. No entanto, ao revisarmos o sumário do

livro, notamos que os textos são categorizados de maneira tradicional, como narrativo, crônica, poesia e poema, entre outros. Isso sugere uma abordagem mais alinhada à linguística textual do que à teoria dialógica de Bakhtin, evidenciando as relações discordantes entre os discursos analisados.

A categorização tradicional aplicada pelo livro prioriza uma abordagem técnica e estrutural dos textos, reduzindo-os a categorias como narrativo, crônica, poesia e poema. Essa perspectiva desconsidera a interação social, a construção de sentidos e a dimensão dialógica que caracterizam os gêneros discursivos. Para alinhar-se às diretrizes da BNCC e à teoria de Bakhtin, seria fundamental abordar os textos em seus contextos reais de uso, enfatizando suas funções sociais e as relações entre autor, texto e leitor. Isso implicaria repensar as atividades propostas, de modo a estimular uma leitura crítica e reflexiva, que permita ao estudante compreender como os textos participam de práticas sociais e culturais concretas. Por exemplo, o módulo "Texto Narrativo" trata a narração como uma estrutura textual delimitada, ignorando que ela pode se manifestar em gêneros diversos, como contos, novelas ou reportagens, cada um com funções sociais e contextos de uso distintos. Esse enfoque restritivo compromete a compreensão mais ampla da linguagem como prática social, conforme preconizado pela BNCC e pelo DRC/MT-EM.

O mesmo ocorre no módulo **"Crônicas"**, que reduz a complexidade do gênero ao tratá-lo apenas como um texto narrativo com certas características estilísticas. Dessa forma, a abordagem apresentada limita a função social da crônica, que vai além da simples narração: trata-se de um gênero que convida à reflexão crítica sobre o cotidiano, promovendo uma interação ativa entre autor, texto e leitor.

Essa limitação torna-se evidente ao analisarmos as atividades propostas, que se concentram predominantemente na exploração linear do texto, restringindo-se a respostas explícitas dentro do próprio material e enfatizando sua estrutura formal, sem considerar o contexto de produção e circulação da crônica. Um exemplo dessa abordagem redutora pode ser

apresentado na questão sobre o texto de **Rubem Braga**, que propõe uma análise dos dois tipos de distância mencionados pelo autor:

> Questão 1
>
> Rubem Braga, em seu texto, discorre sobre dois tipos de distância.
>
> a)Caracterize esses dois tipos de distância
>
> b)Dessas duas formas de distância, qual delas é enfatizada pelo autor? Justifique
>
> Questão 2
>
> Por que, para o autor, depois de ficar distante de outras pessoas, será impossível estar junto delas novamente? (FERNANDES, 2022, p. 58)

Embora essas questões incentivem a interpretação do texto, elas se concentram essencialmente na compreensão do conteúdo textual, sem estabelecer conexões mais amplas com a função discursiva da crônica. Dessa forma, o potencial crítico do gênero é subaproveitado, pois a crônica não é apenas uma forma narrativa, mas uma ferramenta discursiva que tensiona o cotidiano, promovendo múltiplas leituras da realidade.

Uma abordagem mais alinhada à perspectiva dos gêneros discursivos, conforme propõe Bakhtin (2003), incluiria atividades que se relacionassem a crônica ao seu contexto de produção e circulação, explorando a interação entre autor, texto e leitor. Além disso, incentivaria a análise de como os elementos discursivos da crônica constroem uma visão crítica do mundo, permitindo que os alunos reconheçam sua função social e sua capacidade de provocar reflexões sobre temas contemporâneos.

Assim, ao invés de uma leitura restrita à estrutura textual, o ensino da crônica poderia contemplar questões como:

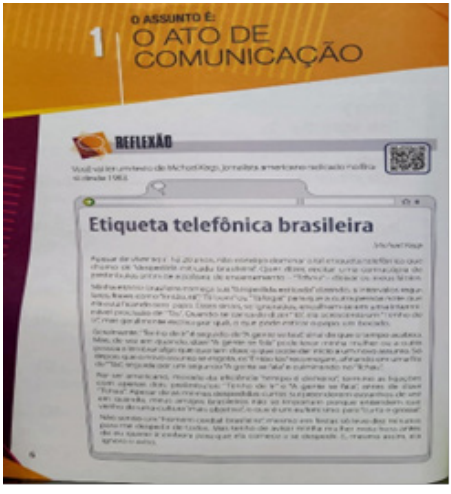
- Qual o posicionamento do cronista diante dos fatos narrados?
- Como a linguagem da crônica contribui para construir uma crítica social?
- De que forma o texto dialoga com o contexto histórico e cultural em que foi produzido?

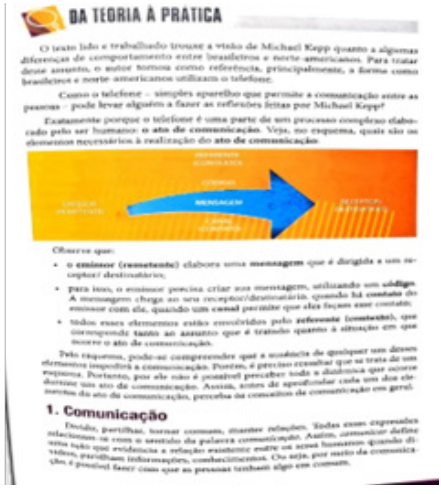
Ao adotar essa abordagem, seria possível ampliar a compreensão do gênero crônico, permitindo que os alunos desenvolvessem uma leitura mais crítica e reflexiva da realidade.

Continuando nossa análise, ao discutir as figuras do módulo sobre "Ato de Comunicação" e a atividade de resumo, observa-se que o foco permanece na análise estrutural dos textos, como evidenciado na explicação de termos como "emissor", "receptor" e "mensagem". Embora essas noções sejam fundamentais, elas não capturam a complexidade das práticas sociais de linguagem, conforme sugerido por Bakhtin. Na atividade de resumo, a ênfase está na seleção e organização de informações essenciais, mas falta uma discussão sobre o propósito comunicativo do gênero resumo em diferentes contextos.

Para estabelecer uma conexão mais profunda entre essas observações, é essencial analisar uma atividade específica do livro. Separamos para a análise o módulo 1, conforme figura 2.

Figura 2 e 3. Abertura do módulo 1 do livro e da seção de teoria e prática





Fonte: Fernandes (2022, p. 6 e 9).

No início do módulo, ao se deparar com o título "Ato de comunicação" (Figura 2), é perceptível que este livro está embasado na perspectiva teórica comunicacional de Roman Jakobson (1995), que concebe a linguagem como um processo comunicativo. Posteriormente, na seção que se destina a Teoria e prática (Figura 3), após as atividades de exploração do texto, são discutidos os conceitos de emissor, receptor e mensagem, evidenciando uma abordagem diferente da preconizada pela BNCC, a qual enfatiza a linguagem como uma forma de interação social.

Ao analisar as questões do módulo selecionado temos as seguintes comandas:

> 1.No texto de Michael kepp aparecem algumas palavras que não estamos acostumados a usar o nosso cotidiano. Você, por exemplo, conhece o significado da palavra etiqueta, cornucópia, eufemismo ou da expressão Latina *ad infinitum*?
>
> Escreva o que você acredita que ela significa. Depois, pesquise em algum dicionário impresso ou digital ou em sites de busca, como o Google, por exemplo. Compare com o significado pensado por você. (FERNANDES, 2022, p. 8)

Na descrição da primeira questão, identifica-se uma intenção de explorar os significados das palavras através do conhecimento prévio do aluno, seguido de uma busca por esses termos em dicionários ou na internet para contrastar hipóteses pessoais com as definições formalizadas. Essa atividade, embora destaque a relevância do conhecimento vocabular específico e sua contribuição para a interpretação de textos, parece divergir de uma perspectiva enunciativo-dicursiva acerca da natureza dialógica da linguagem.

De acordo com Volóchinov (2021), o signo não existe de forma isolada; ele representa um elemento dentro de um contexto social determinado, repleto das dinâmicas de sua interação com o ambiente social, ou seja, cada palavra é permeada por múltiplas camadas de significados que são culturalmente construídos. A atividade, ao focar na consulta a dicionários, limita-se a uma compreensão unidimensional do significado, não abrangendo as diversas

interpretações que emergem na interação entre leitor e texto, nem as nuances significativas que essas palavras adquirem em contextos culturais variados.

Com relação a outra comanda de exercício, temos a exploração da estrutura do gênero discursivo resumo.

> 2. Elabore um resumo do assunto abordado no texto de Michael Kepp.
>
> Lembre-se de que resumir é o ato de compreender um texto, analisar a sua forma e conteúdo e traçar, em poucas linhas, o que de fato é essencial e mais importante para o leitor. Por isso siga as regras básicas na elaboração de um resumo;
>
> - Omitir as informações que são secundárias;
>
> - Selecionar o que realmente é essencial para o entendimento do texto;
>
> - Generalizar as informações que são tratadas com detalhes;
>
> - Integrar as informações para tornar o texto mais direto e objetivo; (FERNANDES, 2022, p. 8)

Ao solicitar a elaboração de um resumo do texto, a questão enfatiza habilidades analíticas e sintéticas do aluno, concentrando-se na compreensão, análise da forma e do conteúdo, e na capacidade de destilar essências importantes para o leitor. Essas instruções pedem a omissão de informações secundárias, a seleção do essencial, a generalização de detalhes e a integração das informações, visando à produção de um texto direto e objetivo. Essa ênfase na estrutura do texto destaca-se como um elemento central da teoria textual, que considera o texto em si como o foco principal da análise.

Já no módulo "Poesia e Poema", o material foca predominantemente em aspectos formais, como rima e métrica, sem considerar as dimensões temáticas e estilísticas que tornam a poesia um gênero discursivo dinâmico, conforme a análise das questões

> Questão 1 [...]
>
> a)Fazendo a escansão dos versos de cada quadra, quantas sílabas poéticas eles têm?
>
> b)Pense em um tema e elabore uma Quadra com a mesma quantidade de sílabas poéticas apresentadas nas quadras de Fernando Pessoa.

> [...] Questão 2 [...]
>
> a)Elabore uma síntese interpretativa do poema de Haroldo de Campos.
>
> b)Pesquise outros poemas concretos e perceba a diversidade de possibilidade de apresentações dessas obras. Elabore um poema que por meio da distribuição das palavras (e das letras) componha uma imagem. (FERNANDES, 2022, p. 82,83)

Uma questão adicional que reforça essa abordagem restritiva pode ser exemplificada por atividades como essa retirada também do mesmo livro, página 83, que tratam a poesia como mero exercício de escansão e reprodução formal. É solicitado ao aluno a contagem de sílabas poéticas e a criação de quadras baseadas em modelos clássicos, como os de Fernando Pessoa, poemas abordados no comando da questão. Embora essas atividades desenvolvam competências técnicas, elas desconsideram aspectos fundamentais como o impacto emocional, o diálogo com o contexto histórico-cultural e a intenção comunicativa do autor. Assim, ao se limitar à forma, negligencia-se a compreensão da poesia enquanto gênero discursivo dinâmico e interativo. Essa abordagem desconsidera como a poesia pode dialogar com questões sociais, políticas ou culturais, reduzindo seu potencial de engajamento crítico e reflexivo.

Estas abordagens, embora importante para o desenvolvimento de habilidades críticas, de criatividade e de síntese, contrasta com a teoria de Bakhtin sobre a natureza dialógica da linguagem, como destacado por Volóchinov (2021). Para este autor, o diálogo vai além da interação verbal direta entre indivíduos presentes fisicamente um diante do outro. Ele o vê como qualquer forma de comunicação discursiva, abrangendo até mesmo os textos escritos, que participam de um diálogo contínuo com o leitor.

Para alinhar tais atividades à perspectiva de gêneros discursivos, seria necessário incluir questionamentos que conectem a métrica ao significado e ao contexto do poema. Por exemplo, poder-se-ia indagar como a escolha da estrutura influencia o tema tratado ou como o poema dialoga com questões

sociais ou culturais de sua época. Isso não apenas ampliaria a compreensão crítica do texto, mas também promoveria uma experiência de leitura mais significativa e reflexiva para os estudantes.

Essa visão ampla reconhece que cada discurso se engaja em um diálogo ativo, buscando não apenas comunicar, mas também provocar uma resposta, seja ela uma reflexão interna, uma análise crítica ou uma réplica escrita. Assim, cada obra escrita é um elo em uma cadeia contínua de comunicação discursiva, dialogando tanto com as vozes passadas quanto com as futuras, engajando-se em uma conversa perpétua que transcende o tempo e o espaço (Volóchinov, 2021). Assim, a atividade de resumo no material analisado, ao focar primordialmente nos elementos estruturais para a compreensão, pode não captar a plena compreensão do texto. Essa abordagem não leva em conta o diálogo mais amplo do texto com seu contexto e leitores, nem a interação e interconexão de diversas vozes presentes além de sua estrutura formal. Essa limitação torna-se evidente na crítica ao enunciado da questão, que, ao apresentar regras rígidas para resumir, pode restringir a capacidade do aluno de apreciar a profundidade e as nuances do texto original, resultando em uma compreensão superficial e mecanizada.

Sob essa ótica, reconhece-se que atividades voltadas exclusivamente para a estrutura textual não estão em plena harmonia com a orientação da BNCC e do DRC/MT-EM, ambas fundamentadas na interação dialógica da linguagem, conforme proposto por Bakhtin (2003). Esse autor concebe o texto, na qualidade de gênero discursivo, como um entrelaçamento indissociável de três elementos: estilo, conteúdo temático e construção composicional; portanto, ao elaborar questões sobre textos, torna-se importante considerar essas dimensões de forma integrada. Embora a exploração de elementos adicionais, como escolhas lexicais, características gramaticais e estilísticas, seja válida, a restrição a esses aspectos não abrange plenamente a profundidade da teoria bakhtiniana.

Igualmente, focar somente no gênero discursivo ou nos conteúdos temáticos, sem integrar a interação entre esses componentes, falha em

capturar a essência da abordagem proposta por Bakhtin. Segundo Bakhtin (2003), embora cada expressão discursiva possa parecer única em isolamento, distintas esferas da atividade linguística moldam padrões específicos de discursos, denominados gêneros discursivos. A vastidão e a complexidade desses gêneros são inesgotáveis, refletindo a variabilidade infinita de suas formas e contextos de aplicação. A desconsideração da interdependência entre os elementos fundamentais do gênero — construção composicional, estilo e conteúdo temático — não se alinha com a abordagem centrada no discurso, concretizado em um gênero específico, conforme a direção sugerida pela BNCC e pelo documento do estado de Mato Grosso.

Sobre a perspectiva da leitura e formação de leitor para nossa análise, Cosson (2006, p. 40) salienta que "o ato de ler, mesmo que seja uma prática solitária, é essencialmente um ato social". Isso decorre da compreensão de que ler envolve um processo que vai desde a antecipação e decodificação até a interpretação do texto. Assim, a leitura se estabelece como um elemento crucial na geração de significados, permitindo que o leitor estabeleça um diálogo entre si e o mundo externo, e entre o texto e os significados que ele suscita tanto pessoal quanto coletivamente. Bakhtin (2003, p. 297) reforça essa visão, ao afirmar que

> Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]; ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.

Essa interação contínua com enunciados anteriores, seja para concordar, questionar ou reforçá-los, evidencia a participação ativa do leitor no diálogo discursivo. Essa dinâmica discursiva é fundamental para o desenvolvimento de uma compreensão ativa e engajada por todos os participantes da comunicação. A compreensão de que cada enunciado reflete

a perspectiva do falante sublinha a importância da resposta e da interação na formação de significados.

Portanto, é essencial reconhecer o papel do leitor no processo de leitura e na construção de interpretações, visto que ele está em constante diálogo com o texto. Essa abordagem enfatiza a importância da leitura na educação de leitores críticos, mostrando como a interação textual molda diretamente a habilidade de análise e reflexão, além de sua função como ferramenta para a escrita, o que, de fato, não parece ser contemplado pelo material analisado.

Considerações

O livro em questão, embora alinhe-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua apresentação (informação contida na capa), adota uma perspectiva que não reflete plenamente o conceito de gênero discursivo enfatizado pelo documento institucional. Em vez de explorar a dinâmica interativa e construtiva entre leitor, texto e contexto social, a obra opta por uma classificação mais rígida dos textos, baseada em tipologias textuais como narrativa, descritiva e argumentativa.

Essa abordagem prioriza a estrutura e as características internas dos textos, sem aprofundar-se na interação discursiva que caracteriza os gêneros do discurso, conforme proposto por Bakhtin (2003). Ele assinala que o significado emerge do diálogo entre diversas vozes — textuais, autorais, leitoras, além do contexto sociocultural. Portanto, surge uma dissonância em relação à perspectiva bakhtiniana, que reconhece os gêneros discursivos como entidades fluidas e em constante evolução, reagindo às transformações sociais e culturais.

Apesar de mencionar Bakhtin entre suas referências, o livro parece não atender a essência da teoria do autor sobre a linguagem como uma forma de interação social, limitando-se a uma visão mais tradicional de leitura e interpretação textual. Essa concepção trata a comunicação essencialmente como transmissão de informações, sem considerar a complexidade das

relações que se estabelecem entre o texto, o leitor e o mundo à sua volta. Além disso, essa abordagem contrasta significativamente com o que é proposto pelos documentos oficiais institucionais de ensino, os quais enfatizam a necessidade de uma educação linguística que reconheça e valorize a interação dialógica, conforme delineado por Bakhtin (2003), promovendo uma compreensão mais profunda e crítica da leitura e da escrita como práticas sociais interativas.

As relações dialógicas estabelecidas entre os materiais analisados revelam uma divergência significativa, evidenciando que as abordagens adotadas não são complementares. Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT-EM) enfatizam a importância da interação social através da linguagem e a valorização da pluralidade de vozes, promovendo uma visão crítica e abrangente de leitura e escrita, o livro de Redação adota uma postura distinta. Este se concentra, primordialmente, nas estruturas linguísticas, circunscrevendo a experiência de leitura aos seus aspectos estruturais e funcionais. Tal enfoque limita a capacidade de explorar a leitura e a escrita como práticas sociais dinâmicas e interativas, restringindo o entendimento e a aplicação dos conceitos de gêneros discursivos tão fundamentais para uma educação linguística integral e atualizada conforme preconizado pelos documentos oficiais.

É preocupante que esse material tenha sido escolhido pelo Governo do Estado de Mato Grosso para ser utilizado nas disciplinas eletivas, com o objetivo de recuperar as aprendizagens comprometidas durante o período de pandemia. Ao negligenciar a abordagem de gênero discursivo proposta pela BNCC, o livro pode não contribuir efetivamente para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas em leitura e escrita, fundamentais para a formação de leitores proficientes e participativos na sociedade. Essa diferença sinaliza uma falha significativa nas práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à produção textual nos materiais destinados às escolas pelo Governo do Estado de Mato Grosso.

Contudo, é importante adotar abordagens pedagógicas que vão além da simples reprodução de modelos textuais, promovendo uma leitura crítica, leitores conscientes da sua função e uma escrita reflexiva. Para isso, os estudantes devem ser expostos a uma ampla variedade de textos que estimulem a reflexão, a análise crítica dos contextos e a compreensão das relações dialógicas envolvidas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento autônomo, criativo e crítico dos alunos, equipando-os para enfrentar os desafios do mundo moderno de forma efetiva.

Referências

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro***:* Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikail. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética (A teoria do romance)**. 5 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002. p. 71-210.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direto do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra**.** 5 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.

Brait, B. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

Brait, B. Análise e teoria do discurso. In: Brait, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: ago. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COSTA, E. P. M. da. Verbo-visualidade em perspectiva de leitura: (des) construção da compreensão ativa e criadora do texto. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, *[S. l.]*, v. 13, n. 2, p. Port. 32–54 / Eng. 30, 2018. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/35346. Acesso em: 13 fev. 2024.

COSTA, E. P. M. da. **Retrato da verbo-visualidade em livros didáticos do ensino fundamental***:* uma abordagem dialógica. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: [https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18897]. Acesso em: 02 out. 2023.

FERNANDES, M. **Redação***:* interpretação e produção de texto/Maria Fernandes – Curitiba: Divulgação Cultura, 2022.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística II**: Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

GERALDI, J. W. Sobre a leitura na escola. In: GERALDI, J. W. (org). et al. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2011.

GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In. VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; Ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2021. p. 353-370.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 1995.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica, 2021. Disponível em: [https://sites.google.com/view/bnccmt/ensino-m%C3%A9dio] Acesso em: 10 ago. 2023.

MATO GROSSO. **Plano Estadual de Recomposição de Aprendizagem. Orientativo enviado às escolas**. Secretaria do Estado de Mato Grosso. 2023. (Documento interno)

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade***, [S. l.]*, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les. v15i2.7561. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561. Acesso em: 14 fev. 2024.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; Ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 3ª edição, 2021.

Que entre em cena a insubordinação: analisando cláusulas insubordinadas em textos notariais do século XIV

Let insubordination enter the scene: analyzing insubordinate clauses in notarial texts of the 14th century

Eduardo Patrick Rezende dos Reis*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral apresentar um retrato do comportamento das cláusulas insubordinadas em um contingente de 18 textos do português do século XIV, extraídos da amostra "Textos Notariais in Clíticos da História do Português", que compõe o "*Corpus* Informatizado do Português Medieval"; trata-se, portanto, de uma investigação preliminar (de caráter exploratório) que se insere em uma (ainda emergente) agenda de pesquisa mais ampla, associada à investigação da "insubordinação no Português Medieval". No que concerne ao quadro teórico, esta investigação segue uma abordagem funcionalista, com o amparo de propostas para o fenômeno da insubordinação (cf. EVANS, 2007; MITHUN, 2008; CRISTOFARO, 2016; *inter alia*). Partindo de investigações empíricas, como de Coradini e Hirata-Vale (2021) e de Rodrigues e Oliveira (2023), esperava-se que fossem encontrados padrões diversos de cláusulas insubordinadas nos textos notariais postos em exame, bem como indícios de que tais cláusulas podem ser explicadas como resultado de múltiplos "mecanismos geradores", como a elipse e

Enviado em 3 de julho de 2024.
Aceito em 10 de março de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1432

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, eduardorezende@letras.ufrj.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5049-4200

o desengajamento clausal, conforme já sinalizava Cristofaro (2016). Os resultados confirmam tais expectativas.

Palavras-chave: Insubordinação. Português Arcaico. Funcionalismo.

ABSTRACT

This paper aims to present a description of the behavior of insubordinate clauses in a set of 18 texts from 14th-century Portuguese, extracted from the sample "Textos Notariais in Clíticos da História do Português", which is part of the "*Corpus* Informatizado do Português Medieval"; it is, therefore, a preliminary investigation (of an exploratory nature) that fits into a (still emerging) broader research agenda related to the study of "insubordination in Medieval Portuguese". Concerning the theoretical framework, this investigation follows a functionalist approach, supported by proposals for the phenomenon of insubordination (cf. EVANS, 2007; MITHUN, 2008; CRISTOFARO, 2016, *inter alia*). Based on empirical investigations, such as Coradini and Hirata-Vale (2021) and Rodrigues and Oliveira (2023), the expectation was that diverse patterns of insubordinate clauses would be found in the notarial texts under examination, as well as indications that such clauses can be explained as the result of multiple "clause-generating mechanisms", such as ellipsis and clausal disengagement, as already suggested by Cristofaro (2016). The results confirm the aforementioned expectations.

Keywords: Insubordination. Old Portuguese. Funcionalism.

Introdução

Nas gramáticas tradicionais (GT), os processos de organização sintática são compreendidos como dicotômicos. De um lado, temos a subordinação; do outro, a coordenação. Para a definição e a distinção dessas operações, utiliza-se a noção de dependência sintática (cf. BECHARA, 2004), de modo que a subordinação é tomada como um mecanismo de estruturação que opera com constituintes sintáticos de níveis hierárquicos distintos, um termo exerce função em outro; a coordenação, por sua vez, é definida como

uma operação que articula cláusulas[1] independentes[2]. Ainda no âmbito da GT, cabe mencionar a defesa da ideia de que uma cláusula subordinada deve estar sempre vinculada a uma principal, conforme se percebe no excerto a seguir:

> "Nenhuma oração subordinada subsiste por si mesma, i.e., sem o apoio da sua principal (que também pode ser outra subordinada) ou da principal do período, da qual, por sua vez, todas as demais dependem."[3] (GARCIA, 1986, p. 19)

Entretanto, desde a década de 1970, ganha relevo uma corrente teórica dentro da qual se desenvolveram propostas que se colocam na contramão da dita ideia dicotômica: o Funcionalismo. Para tal linha de pensamento teórico, o pressuposto fundamental é o de que a gramática é alimentada pelo discurso; sob essa perspectiva, é incoerente tomar como objeto de estudo padrões de um sistema linguístico desprendendo-os dos seus contextos reais de uso. Norteado por tal modelagem, encontra-se o trabalho de Hopper e Traugott (1993), para os quais, na realidade, os dispositivos de articulação de cláusulas integrariam um *continuum* tripartite, em cujas extremidades estariam alocadas a subordinação e a coordenação e, entre os polos opostos desse *cline*, seria incorporado o mecanismo da hipotaxe.

---

1 À luz das análises funcionalistas, o rótulo "cláusula" corresponde a estruturas que projetam uma unidade informacional (cf. CHAFE, 1980; nota 8), apresentem elas verbo ou não. Em virtude da filiação teórica deste trabalho, assumo o referido termo em detrimento do vocábulo "oração".

2 Entre os gramáticos, há aqueles que definem a coordenação por meio do critério semântico: são construções que apresentam "sentido completo" (cf. CUNHA; CINTRA 1985).

3 Na compreensão de Cunha e Cintra (2001), ocorrências em que se visualiza o uso "independente" de orações subordinadas figuram como um recurso estilístico pautado em uma pontuação "atípica" (a substituição de uma vírgula ou um ponto-e-vírgula por um ponto final, por exemplo), o que geraria um "realce particular". Nas palavras dos autores, com tal pontuação "atípica", "obriga-se o leitor a ampliar as pausas entre os grupos fônicos de determinado texto, com o que lhe modifica a entoação e, consequentemente, o próprio sentido." (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 551).

Com o progresso dos empreendimentos funcionalistas voltados à articulação de cláusulas, têm conquistado visibilidade, nas duas últimas décadas, estudos que se debruçam sobre construções que parecem, de certo modo, subverter o que se havia depreendido sobre tal vinculação. Nesse caso, observam-se cláusulas que se materializam formalmente como subordinadas, por apresentarem "uma marca qualquer de subordinação" (cf. HIRATA-VALE, 2021, p. 72); tais estruturas, contudo, são empregadas de modo independente. Como precursor desse conjunto de estudos, temos Evans (2007), que registra as construções aludidas como "insubordinadas", rótulo este que, com o impacto de tal trabalho seminal, teve ampla aderência na literatura especializada (cf. MITHUN, 2008; CRISTOFARO, 2016; *inter alia*). Para exemplificar, veja-se a Figura 1, que ilustra uma ocorrência de cláusula insubordinada no Português Brasileiro (PB).

Figura 1: Ocorrência de Insubordinação

Fonte: extraída de Rodrigues (2021, p. 121)

Se se tomar como base a proposta de Evans (2007), que será apresentada na subseção 1.1, interpreta-se que, na cláusula "que você tenha um ótimo sono", a referida insubordinada volitiva é derivada pelo mecanismo da elipse da cláusula principal, recuperada por uma inferência contextual (cf. RODRIGUES, 2021).

Tendo em vista que o estudo do fenômeno da insubordinação, com o avançar dos anos, tem se mostrado uma subárea dos estudos funcionalistas evidentemente profícua, com uma literatura em franco crescimento, sobretudo para o PB, o interesse central deste trabalho (de caráter exploratório), que pretende se inserir em uma agenda de pesquisa vinculada à "insubordinação no Português Medieval", é o de traçar um mapeamento do comportamento das cláusulas insubordinadas em um contingente de textos do português arcaico[4] do século XIV, retirados do "*Corpus* Informatizado do Português Medieval". Com base em estudos como o de Coradini e Hirata-Vale (2021) e o de Rodrigues e Oliveira (2023), que atestaram a utilização de cláusulas insubordinadas em sincronias passadas do português, a expectativa era a de que fossem identificados padrões variados de cláusulas insubordinadas nos textos aqui examinados, bem como indícios de que essas construções podem ser resultado de mecanismos geradores distintos, como a elipse (EVANS, 2007), a extensão de dependência funcional (MITHUN, 2008) e o desengajamento clausal (CRISTÓFARO, 2016). Frente a esse cenário, viso a mostrar que, embora tenham chamado atenção apenas nos últimos anos, as ditas "construções não típicas" não constituem uma inovação do português contemporâneo, ratificando, sobretudo, o trabalho de Rodrigues e Oliveira (2023).

Feita a Introdução, este artigo se organiza da seguinte forma: na seção 1, apresento o fenômeno da insubordinação, um (des)articulador de cláusulas; na seção posterior, temos a Metodologia, em que descrevo a amostra utilizada,

4 Para Leite de Vasconcelos (1959, *apud* MATTOS E SILVA, 2015, p. 25), o português arcaico é um período que tende a recobrir os séculos XIII, XIV, XV e início do século XVI.

o tratamento que lhe foi dado e delineio os objetivos; na seção 3, reporto os resultados obtidos para a análise das ocorrências de insubordinadas; finalmente, teço algumas considerações sobre o trabalho realizado.

1. A insubordinação: um processo de (des)articulação de cláusulas

Conforme pontuado na Introdução, as estruturas contempladas sob a rubrica "insubordinação", dada a sua natureza, parecem subverter o que se havia estudado no âmbito da articulação de orações. Esta seção é dedicada à exposição de empreendimentos que versam, teorica e empiricamente, sobre tal fenômeno. Em 1.1, apresento um breve panorama de propostas teóricas, que se dedicam à modelagem da insubordinação; em 1.2, focalizo alguns estudos empíricos que tratam da insubordinação no PB arcaico e contemporâneo.

1.1 Insubordinação, insubordinações: algumas propostas teóricas

Há pelo menos duas décadas, um determinado tópico tem despertado o interesse de muitos pesquisadores: casos em que cláusulas formalmente similares a estruturas subordinadas operam como formas independentes. Deparando-se com uma literatura especializada ainda emergente, é imprescindível citar o trabalho seminal de Evans (2007), linguista considerado precursor dos estudos de tais estruturas, as quais rotulou de "insubordinadas". Segundo Evans (2007, p. 237), que se dedicou a uma averiguação interlinguística, o fenômeno em exame é derivado de um processo diacrônico de construcionalização, que recobre uma trajetória formada de 4 etapas, ordenadas da esquerda para a direita, conforme se verifica na Figura 2.

Figura 2: Trajetória histórica na formação das cláusulas insubordinadas

Subordinação	**Elipse**	**Elipse Convencionalizada**	**Reanálise como estrutura de cláusula principal**
1	2	3	4
Construção subordinada	Elipse de cláusula principal	Restrição de interpretação do material elipsado	Uso convencionalizado como cláusula principal de cláusula formalmente subordinada (construcionalização)

Fonte: traduzido de Evans (2007, p. 370)

Ao propor um dispositivo heurístico que fornece diretrizes para um potencial percurso diacrônico da insubordinação, Evans (2007) esclarece que a etapa 1 se associa ao uso canônico de uma cláusula subordinada, anexada à sua principal. Na etapa 2, é "disparado" o gatilho que desencadeia o processo de insubordinação, quando se processa a elipse da cláusula matriz, ainda facilmente reconstruída por intermédio de um procedimento de inferência conversacional; nesse estágio, parece que ainda não estão presentes restrições de ordem semântico-pragmática, que começam a atuar somente na etapa 3. É na etapa 4, contudo, que ocorre a construcionalização, o uso convencionalizado da cláusula insubordinada, que passa a projetar um significado específico; esse estágio, se alcançado, prevê que certas reconstruções na estrutura sintática se excluem por convenção. Dito de outra forma, na última fase, não é mais possível identificar (e consequentemente recuperar), com exatidão, a suposta cláusula matriz. Naturalmente, cabe salientar que os estágios descritos, que refletem um processo gradual de mudança linguística, não são discretos, o que pressupõe um período de potencial sobreposição e, por um determinado tempo, coexistência entre eles (cf. CORADINI; HIRATA-VALE, 2021).

Um outro trabalho de grande impacto é o de Mithun (2008), para quem as construções insubordinadas se processam através de (não um, mas) diferentes mecanismos, reunidos sob a operação geral "extensão de dependência funcional". No referido trabalho, a autora questiona

substancialmente a concepção de insubordinação prevista em Evans (2007) - ou seja, enquanto um resultado diacrônico da elipse da oração principal a que essa cláusula "não prototípica" supostamente estaria vinculada. Para Mithun (2008), a abordagem de Evans (2007), que traz luz especialmente às cláusulas completivas, não daria conta, de modo eficaz, de casos outros, como os observados por ela nas cláusulas de natureza adverbial[5]. Conforme lembra Hirava-Vale (2021, p. 80), Mithun (2008) aponta que o mecanismo proposto por Evans (2007) se circunscreve ao domínio sintático.

Como alternativa ao dispositivo heurístico de Evans (2007), Mithun (2008) investe na defesa de que um caminho mais eficiente para a análise das construções insubordinadas se ancora na modelagem de extensão funcional dos marcadores de dependência sintática. Estamos diante, portanto, de um "recurso" mediante o qual uma cláusula expande a sua dependência para além dos limites da sentença, com sua respectiva conexão ao discurso, não a uma principal em princípio ausente. Nessa interpretação, Mithun (2008) parece entender que a extensão funcional de um marcador gramatical corresponde a um processo de gramaticalização que parte do domínio da sintaxe para o domínio do discurso.

Não se pode igualmente deixar de mencionar o trabalho de Cristofaro (2016), para quem seria, com efeito, precipitado pressupor que a diversidade de padrões de insubordinação seja concebida com base em um mesmo mecanismo articulador. Na realidade, o retrato plural de padrões "insubordinados" se estrutura, conforme defende a autora, na operalização de múltiplos processos; às vezes, um mesmo padrão sentencial pode ser gerado por diferentes mecanismos. Cristofaro (2016), de forma alguma, desconsidera

5 Mithun (2008) fundamenta sua argumentação principalmente no exame do Yup'ik, língua falada no sudoeste do Alaska, e do Navajo, língua atabaskana falada no sudeste das Américas. Apesar de admitir que a proposta de Evans (2007) se adequa a determinadas construções insubordinadas no Yup'ik, Mithun salienta que o mecanismo da elipse não deveria ser estendido às construções adverbiais presentes nessas línguas.

os mecanismos propostos por Evans (2007) e Mithun (2008)[6]; apenas se mostra em desacordo com a tese de que tais aparatos teóricos sejam os únicos responsáveis pela produção das insubordinadas. Portanto, Cristofaro (2016) amplia o "inventário" de dispositivos geradores de insubordinadas, com aquele que etiquetou de "desengajamento clausal": trata-se de uma operação que promove a "desconexão" entre uma determinada cláusula e a sua "coocorrente"[7], o que resulta em unidades autônomas sintática, semântica, pragmática e prosodicamente. Com isso, verifica-se o espraiamento dos contextos de uso das cláusulas com marcas formais de subordinação. Nesse aspecto, o tratamento dado por Cristofaro (2016) às insubordinadas se aproxima do proposto por Mithun (2008).

Antes de fechar esta subseção, vale a citação do interessante trabalho de Heine, Kaltenböck e Kuteva (2017). Pautados na Gramática do Discurso, que prevê a entidade "discurso" como uma prática estruturada em dois domínios, o da Gramática da Sentença e o da Gramática Tética, Heine *et alii* (2017) assumem que as insubordinadas se derivam via processo de "cooptação", um mecanismo cognitivo-comunicativo amplo por intermédio do qual "um pedaço da Gramática da Sentença, como uma cláusula, um sintagma, uma palavra [...] é movido para o uso como tético" (HEINE *et alii*, 2017, p. 7). Na visão dos autores, a cooptação desempenha a função de "converter" as unidades gramaticais, entre as quais estão as insubordinadas, em unidades comunicativas, que se ancorariam a um contexto sem a necessidade de um hospedeiro.

6 Em Mithun (2019), observa-se um pensamento similar. Nesse texto, ao comparar as insubordinadas adverbiais do Navajo e do Mohawk, língua falada ao leste de Québec, a autora orienta que as construções insubordinadas observadas podem decorrer de diferentes operações: as do Navajo seriam derivadas através do mecanismo da "extensão funcional"; as do Mohawk, em contrapartida, resultariam de um dispositivo similar ao proposto por Evans (2007).

7 Na leitura do texto, tal qual entendem Baroni e Rodrigues (2021), parece que as cláusulas "coocorrentes" equivalem àquelas formalmente similares a cláusulas matrizes, que, de alguma forma, podem motivar o aparecimento das insubordinadas.

Em linhas gerais, a conclusão a que se chega ao se debruçar em uma já existente (porém, ainda emergente) literatura sobre o tema é a de que a insubordinação é um fenômeno que tem proporcionado (e igualmente fomentado) um tratamento sob múltiplos ângulos. Entre as diversas propostas, é possível depreender, no entanto, um denominador comum: a compreensão de insubordinação como um processo que se vincula a uma mudança no estatuto (do emprego) de uma configuração sintática, que se amplia para contextos para além da sentença, "da gramática para o discurso, da sintaxe para a pragmática" (cf. HIRATA-VALE, 2021, p. 85). Amparado por essa interpretação, esclareço que a concepção de insubordinação adotada neste trabalho leva em consideração as cláusulas formalmente similares a estruturas subordinadas, utilizadas, todavia, de modo independente, configurando-se como unidades informacionais, nos termos de Chafe (1980)[8]. Ao compreender ainda que podem ser oriundas de múltiplos mecanismos, assumo, como instâncias de insubordinação, as cláusulas que se encontram vinculadas ou não a material linguístico expresso previamente no discurso, nos moldes de Rodrigues e Oliveira (2023).

1.2 Um breve retrato da insubordinação no PB

Quando se dirige o olhar para o fenômeno da insubordinação no PB, cuja agenda de pesquisa tem recebido expressiva atenção nos últimos anos, torna-se imperioso citar o trabalho de Hirata-Vale, Oliveira e Silva (2017), que examinam construções insubordinadas condicionais e completivas em dados sincrônicos do PB contemporâneo, retirados de redes sociais e de pesquisas no *Google*. As autoras adotam a visão de insubordinação enquanto processo por intermédio do qual construções que apresentam uma marca qualquer de subordinação atuam de forma independente, sem que estejam conectadas

8 Segundo Chafe (1980), unidade informacional consiste em um bloco de informação que se enuncia de uma vez, cujo sentido é fechado e completo em si mesmo.

a uma oração principal (cf. subseção 1.1). Em relação às insubordinadas condicionais, Hirata-Vale *et alii* (2017) demonstram que elas figuram como estratégia de veiculação de um conjunto de matizes semântico-pragmáticos, tanto no âmbito da interpessoalidade, como uma ameaça (1), quanto no âmbito da subjetividade dos usuários da língua, como uma avaliação (2):

> (1) "Dunga: Hoje eu vou lá no terreiro! Ah, ***se num vou***. Vai vê. Vou pegar Kanibal é na virada. O trabalho já comecei, e agora só termino quando tiver aquele porra na mão. Fica ele com aquela abilolada da Kika." (HIRATA-VALE, 2017, p. 34).
>
> (2) "Recepcionista: Por que vocês tão fazendo isso, meninos? Os moços forte como vocês! Podiam trabalhar... Ganhar a vida honestamente... Vocês nem cara de bandido tem. ***Se eu encontrasse com um de vocês num lugar... assim... Num baile, por exemplo, eu...***
>
> Cabeleireira: ê mulher chata!" (HIRATA-VALE, 2017, p. 35)

Na esfera das insubordinadas completivas, Hirata Vale *et alii* (2017) evidenciam que, de modo similar às condicionais, tais construções desempenham um espectro de funções discursivo-interacionais[9], como desejo (3) e elaboração (4):

> (3) "Estado - Ele [Fernando Henrique] deve temer a aliança de centro-esquerda?
>
> Tasso - Não, de jeito nenhum. ***Que venham as alianças, que venham as oposições***. Faz parte do processo. Passamos a vida lutando por eleição, por democracia, por voto nulo." (HIRATA-VALE, 2017, p. 36)

9 Em Hirata-Vale (2020), a autora, pautada em uma abordagem construcional-interacional, dá maior atenção à averiguação de aspectos formais das insubordinadas completivas do PB; Hirata-Vale nota, por exemplo, que essas construções tendem a apresentar um verbo no modo subjuntivo. Para a autora, as completivas insubordinadas "consistem em construções em que se nota uma extensão funcional do domínio de atuação dos marcadores de subordinação, nesse caso da conjunção integrante, para desempenharem funções em níveis além da oração" (HIRATA-VALE, 2020, p 308), em consonância com a proposta de Mithun (2008).

> (4) "ERN: < essa é a carta de aceite> //
>
> MAR: <No'/ são tanto documentos> //
>
> ERN: <***que nū chegou a sua> ainda*** //
>
> MAR: < ah/ cê tirou / o xerox> // a minha não / ainda es nū me mandaram não //aqui o'/ 'sua acomodação será garantida pela universidade'//podia vim isso no <meu também hhh>" (HIRATA-VALE, 2017, p. 36)

Ao focalizar especificamente o exemplo (4), Hirata-Vale *et alii* (2017) entendem que se trata de uma construção (referenciada, no texto em questão, como) "conectiva", em virtude do seu caráter diádico; o referido contexto interacional, que, naturalmente, promoveu uma dinâmica conversacional entre os envolvidos, parece ter sido a força motriz que condicionou o emprego da referida cláusula como insubordinada[10]. Cabe mencionar que, ainda que, à primeira vista, aparentem ser construções de comportamento peculiar, Hirata-Vale *et alii* (2017) chamam a atenção para a sua considerável produtividade nas amostras verificadas.

Merece igualmente destaque o trabalho de Rodrigues (2021), que, apoiado na análise de um *corpus* composto de postagens do *Facebook*, compreende as completivas sem núcleo (i.e. sem cláusula matriz) isoladas (ou seja, não vinculadas a material linguístico potencialmente recuperável no discurso) como ocorrências de cláusulas insubordinadas[11]; elas projetam, portanto, uma unidade informacional (cf. Figura 3). Na sua inspeção, a autora

10 Conforme pontuam Baroni e Rodrigues (2021), ao comentar o texto de Hirata-Vale *et alii* (2017), a insubordinada em análise pode ser compreendida como decorrente do dispositivo de desengajamento clausal (cf. CRISTOFARO, 2016).

11 Rodrigues (2021) compreende as cláusulas completivas sem núcleo (em contexto de sequenciação parafrástica) como exemplares de "desgarramento" (DECAT, 2011). No entanto, em Rodrigues e Oliveira (2023), trabalho que será igualmente comentado nesta subseção, Rodrigues parece ter revisto o seu posicionamento quanto à noção de insubordinação, uma vez que considera, sob essa rubrica, tanto os casos em que a cláusula sem núcleo se vincula a material linguístico previamente disposto no discurso quanto aqueles em que a cláusula se mostra desconectada desse material.

identifica que as cláusulas analisadas tendem a exibir um padrão estrutural "QUE + SN + $VERBO_{Subjuntivo}$", constituído geralmente de 7 palavras.

Figura 3: Ocorrência de completiva insubordinada

Fonte: extraído de Rodrigues (2021, p. 137)

Tanto Rodrigues (2021) quanto Hirata-Vale (2020) reforçam a necessidade de estudos sobre a insubordinação no PB que se centrem na interface sintaxe-prosódia. Diante disso, vale a referência ao trabalho de Rezende dos Reis (em preparação), que se concentra em realizar um tratamento acústico das cláusulas insubordinadas (completivas e adverbiais, com material linguístico no discurso precedente ou não), em ocorrências da fala (semi)espontânea de indivíduos do Rio de Janeiro, extraídas da amostra Concordância[12]. Com o suporte da Fonologia Entoacional (cf. LADD, 2008) e da hierarquia Prosódica (cf. NESPOR; VOGEL, 2007 [1986]), os resultados parciais evidenciam que as construções insubordinadas se mostram fraseadas em sintagmas entoacionais (IP) independentes, o que ratifica o seu estatuto de unidade prosódica autônoma (cf. MITHUN, 2008; CRISTOFARO, 2016). No que diz respeito às modulações melódicas, Rezende dos Reis (em preparação) ainda identificou a possibilidade de os

12 Disponível em < https://corporaport.letras.ufrj.br/>.

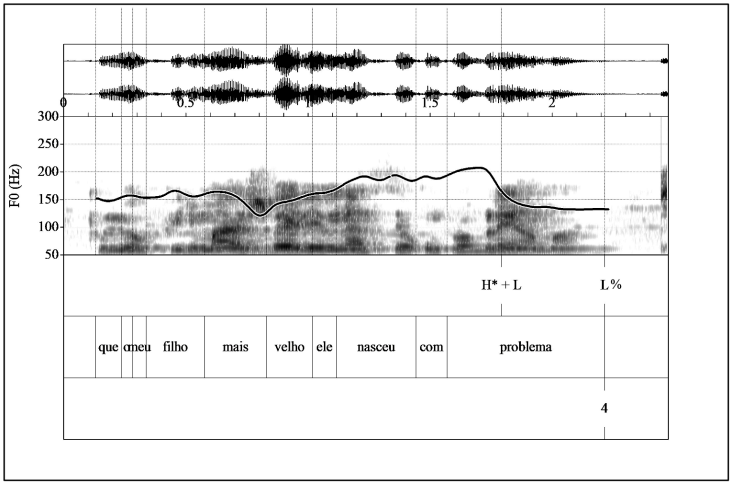
contornos entoacionais se desenharem como ascendentes ou descendentes, o que corrobora, com efeito, os resultados de Ponciano (2018)[13]. No excerto que se segue, atesta-se um caso de insubordinada, provavelmente decorrente de uma extensão funcional do marcador "QUE"; à insubordinada se alinha um contorno melódico descendente, de padrão entoacional H*+ L L%[14], visto na Figura 4.

> (5) "olha já há muitos anos porque até (porque) eu tenho plano de saúde né? Mas há muitos anos né/ah alias já usei muito o São José... mas isso há uns vinte anos atrás ele era muito bom sendo um hospital público muito bom... ***que o meu filho mais velho ele nasceu com problema***..." (Rezende dos Reis, em preparação)

13 Pautada nos trabalhos de Decat (2001, 2011; *inter alia*), Ponciano (2017) trabalha com a noção de desgarramento, analisando, no Português do Brasil e da Europa, o comportamento prosódico das construções adverbiais desgarradas totais (que, neste trabalho, são compreendidas como insubordinadas sem material linguístico no discurso) em comparação às adverbiais canônicas.

14 De acordo com Pierrehumbert (1980), são dois os tons primitivos que derivam os eventos tonais de um sistema, o tom alto (H) e o tom baixo (L). Os padrões entoacionais, então, podem ser constituídos por apenas um tom (ou simples) ou por uma combinação bitonal (ou complexa). Caso se associe a sílabas acentuadas, o tom é acompanhado de um asterisco (L*; H*); caso se associe à fronteira de um sintagma entoacional, o tom é acompanhado do símbolo "%" (porcentagem). A título de exemplificação, podemos interpretar o padrão entoacional na Figura 4 da seguinte forma: em H*+L L%, visualiza-se uma sequência de tons formada por um acento tonal complexo (H*+L) e por um tom de fronteira baixo (L%).

Figura 4: Modulação de F0, notação entoacional, transcrição ortográfica e fraseamento da sentença do PB "que o meu filho mais velho ele nasceu com problema"



Fonte: extraído de Rezende dos Reis (em preparação)

Com o intuito de discutir a aplicabilidade da proposta de Evans (2007), respaldando-se na realização de uma investigação diacrônica, até então aparentemente ausente nos estudos sobre a insubordinação no PB, Coradini e Hirata-Vale (2021) dirigiram sua atenção às estruturas insubordinadas condicionais introduzidas pelo conector "se", em textos que vão do século XVI[15] ao século XX, extraídos do *Corpus* do Português e do *Corpus* Histórico do Português Tycho Brahe. Segundo Coradini e Hirata-Vale (2021), os resultados obtidos permitiram visualizar a existência de dois estágios da trajetória da insubordinação de Evans (2007) se processando concomitantemente, a subordinação e a convencionalização (etapas 1 e 4, respectivamente). Nesse

15 Apesar de as amostras disponíveis nos *corpora* compreenderem textos produzidos desde o século XIII, Coradini e Hirata-Vale (2021) enfatizam que só foram encontrados dados de insubordinadas condicionais, com os requisitos metodologicamente pré-estabelecidos, a partir do século XVI.

sentido, foi possível identificar a especialização de ocorrências particulares de insubordinadas condicionais, que passam a operar exclusivamente sobre a relação interpessoal "falante" e "ouvinte", entre os quais se desenvolve uma dinâmica dialógica (cf. CORADINI; HIRATA-VALE, 2021, p. 343), conforme se nota no exemplo (6), produzido no século XVII.

> (6) "Enfim, senhor, que nem a comunicação natural, que é do direito das gentes, ***se me permite***, como se esse desterro fora excomunhão, sendo que ainda nessa exceptuada a necessidade e a utilidade." (CORADINI; HIRATA-VALE, 2021, p. 339)

Antes de prosseguir para a Metodologia, destaco, finalmente, o trabalho de Rodrigues e Oliveira (2023), que buscou mapear padrões de insubordinação[16] no documento jurídico "Dos costumes de Santarém"[17], composto de 1 texto do século XIII e de 3 textos do século XIV. Na análise, ainda preliminar, Rodrigues e Oliveira expandem a noção de insubordinação, se comparada à concepção encontrada em Rodrigues (2021), ao considerar, como instâncias desse fenômeno, casos identificados nos seguintes contextos (cf. nota 11): a insubordinada isolada (7), a insubordinada após material linguístico não oracional (8) e a insubordinada após outras cláusulas (9).

> (7) ***Q(ua)ndo os aluazíjjís sahē & ent(ra)m out(ro)s***. [CS3-T.171-F.22r]
>
> (8) Penhores ***q(ue) o mordomo tē açíma de seu móórdomado***. [CS3-T.74-F.14r]
>
> (9) E sse pedir uogado q(ue) seia na vila pode au(er) plazo de #iij dias. ***se o pedir***. [CS2-T.15-F4r]

16 Rodrigues e Oliveira (2023) optam por não utilizar os rótulos comumente encontrados na literatura especializada, como "completiva" e "relativa" (cf. MATHEUS *et alii*, 2003); os autores consideram mais produtivo trabalhar com a noção de "padrões estruturais de insubordinação", dirigindo seus esforços no mapeamento das variadas configurações estruturais encontradas (a forma como se organizam os componentes de tais cláusulas), algo já esboçado em Rodrigues (2021).

17 O documento mencionado provém do *Corpus informatizado do Português Medieval*, de onde igualmente foi extraída a amostra aqui analisada (cf. Metodologia).

Quanto aos aspectos semântico-discursivos, Rodrigues e Oliveira (2023) classificam tanto a ocorrência em (7) quanto a em (8) como cláusulas de "preparação", um modelo de insubordinada que tem como função gerar "expectativa" no interlocutor para um evento subsequente; em (9), em contrapartida, os autores consideram que a insubordinada cumpre um papel de realçar a informação veiculada anteriormente. O exemplo em (9) permite ainda depreender que, diferentemente do atestado por Coradini e Hirata-Vale (2021), cláusulas insubordinadas de valor condicional já podem ser encontradas em textos que datam de antes do século XVI (cf. nota 15).

Diante desse breve retrato panorâmico de estudos empíricos, é notório que os empreendimentos linguísticos sobre a insubordinação no PB, embora com um expressivo crescimento nos últimos anos, ainda configuram um terreno fértil para futuras investigações. Motivado por isso, este trabalho se insere em uma agenda de pesquisa, ainda emergente, que visa a investigar o fenômeno em exame em uma determinada sincronia do português arcaico.

2. Metodologia

2.1 A amostra e os critérios de coleta

Para a investigação aqui empreendida, foram coletados e analisados dados provenientes de um total de 18 textos do século XIV, extraídos da amostra "Textos Notariais in Clíticos da História do Português", que compõe o "*Corpus* Informatizado do Português Medieval" (CIMP), disponível em < https://cipm.fcsh.unl.pt/>. No referido *site*, é fornecido, junto a cada texto, um conjunto de informações, que se encontram dispostas no Quadro 1; os documentos são identificados por meio da abreviação de "Clíticos da História do Português" (CHP), seguida de sua respectiva numeração. Quanto ao seu conteúdo, tais documentos notariais, os quais apresentam uma estrutura mais rígida, formulaica, dada a sua natureza, versam sobre assuntos variados, que compreendem desde relatos de venda de bens materiais a requerimentos de

mão de obra. Finalmente, a escolha por documentos notariais se justifica em função de constituírem textos não literários; com isso, há a possibilidade de contato com uma sincronia do português arcaico, sem uma possível atuação (ou, pelo menos, com uma atuação reduzida) de determinados efeitos estilísticos presentes em textos de natureza literária.

Quadro 1: Textos notariais analisados

DOCUMENTO	DATA	SÉCULO	REGIÃO	LUGAR
CHP088	1341	14	Douto Litoral	Quinta da Ramada
CHP089	1342	14	Minho	Guimarães
CHP090	1342	14	Minho	Braga
CHP091	1350	14	Minho	Monção
CHP092	1353	14	Minho	Guimarães
CHP093	1355	14	Minho	Braga
CHP094	1357	14	Minho	Guimarães
CHP095	1364	14	Minho	S. Pedro do Rio
CHP096	1364	14	Minho	Braga
CHP097	1365	14	Douro Litoral	Pombeiro
CHP098	1366	14	Douto Litoral	Vilarinho
CHP099	1370	14	Minho	Codesosa
CHP100	1376	14	Minho	Braga
CHP101	1379	14	Douro Litoral	Sá
CHP102	1381	14	Minho	Guimarães
CHP103	1383	14	Minho	Braga
CHP104	1388	14	Minho	Braga
CHP105	1390	14	Minho	Braga

Fonte: Elaboração Própria

Para a coleta dos dados, foi definido um procedimento de identificação de cláusulas insubordinadas baseado em diretrizes que conjugam critérios de natureza informacional e formal, selecionados com o intuito de auxiliar na detecção, sobretudo, das fronteiras entre cláusulas. No primeiro caso, este

trabalho assume as construções insubordinadas ("apoiadas" ou não de material linguístico no discurso) enquanto unidades téticas (ou informacionais), que veiculam uma determinada informação, mesmo desconectadas sintaticamente.

Quanto ao critério formal, por ser tratar de uma amostra composta de textos escritos, houve a necessidade de adotar parâmetros específicos quanto à pontuação, para que fosse viável manter um rigor metodológico no cômputo dos dados. Segundo Machado Filho (2004, p. 119), "[...] ao uso da pontuação medieval não se pode atribuir um caráter assistemático nem mesmo arbitrário e desordenado, condicionado exclusivamente pela subjetividade dos escribas que a utilizavam". Com base nessa compreensão, o autor chega à conclusão de que o uso de determinados sinais de pontuação "poderia estar relacionado à necessidade de representação das características prosódicas da fala" (MACHADO FILHO, p. 92). Ancorado em Machado Filho (2004), entendo, então, que, ao constituir um potencial expediente codificador de traços prosódicos, o sistema de pontuação, nos textos notariais, conjugado ao critério informacional, pode efetivamente auxiliar na inspeção e identificação das insubordinadas (cf. RODRIGUES; OLIVEIRA, 2023). Com o suporte da descrição da pontuação do português medieval encontrada em Machado Filho (2004), foram consideradas, como ocorrências de insubordinadas, as "unidades comunicativas" cujo introdutor era graficamente:

> (i) precedido de ponto final e iniciado por letra maiúscula ou minúscula;
>
> (ii) precedido de ponto e vírgula e iniciado essencialmente por letra maiúscula;
>
> (iii) precedido de vírgula e iniciado essencialmente por letra maiúscula;
>
> (iv) precedido de espaço em branco e iniciado por letra maiúscula;
>
> (v) precedido de espaço em branco e "E" (maiúsculo), respectivamente.

No que concerne, em especial, às cláusulas comumente chamadas de relativas, considerei como instâncias de insubordinação as estruturas que se enquadravam nos seguintes contextos: (a) quando a insubordinada é precedida de um SN e se encontra em um dos contextos gráficos elencados

acima; (b) quando a insubordinada é detectada em situação de extraposição (cf. MATTOS E SILVA, 2015)[18], isto é, em contexto de não adjacência com o SN alvo da relativização.

> (10) "As. Nossas ((L002)) meyas casas q(ue) nos Auemos em Rua çapat(eir)a. cá ás out(ra)s meyas ssom de St(evam) giraldez; Como stam p(ar)tidas. ***As q(ua)es ssom na d(i)cta vila.*** em Rua capat(eir)a. em q(ue) ora moraua ff(er)nã galego". (CHP092)
>
> (11) "E esto u(os) ffazemos. por sateẽta (e) Cinq(ue) l(i)bras de d(i)nh(eir)os p(or)tug(aese)s E por hũa uossa Casa q(ue) Chamã camara. q(ue) sta Jũta cõ As Casas (e) eyxido do d(i)to St(evam) g(i)raldez ((L032)) ***A q(ua)l uos (com)p(ra)stes do d(i)to d(omingo) s do mont(e)***". (CHP092)

Talvez os critérios utilizados não sejam os melhores, mas certamente estão passíveis de refinamento para trabalhos futuros. Passemos, na sequência, aos objetivos do trabalho.

2.2 Objetivos

Dado que o estudo da insubordinação (não apenas) no PB configura uma subárea dos empreendimentos funcionalistas em franca ascensão, com um crescente número de pesquisas nos últimos anos (cf. HIRATA-VALE *et alii*, 2017; HIRATA-VALE, 2021; RODRIGUES, 2019; 2021; *inter alia*), este trabalho (de caráter exploratório) tem como objetivo geral capturar um retrato do comportamento das cláusulas insubordinadas em um contingente de textos do português arcaico do século XIV. Partindo das investigações de Coradini e Hirata-Vale (2021) e de Rodrigues e Oliveira (2023), foram estabelecidos dois objetivos específicos: (a) rastrear os possíveis padrões de insubordinação nos textos notariais postos em exame; (b) verificar indícios de que as cláusulas

18 Trabalhos como o de Mattos e Silva (2015) têm evidenciado a possibilidade de tanto relativas restritivas quanto, sobretudo, apositivas aparecerem, no português arcaico, extrapostas aos SNs relativizados.

insubordinadas podem ser resultado de múltiplos dispositivos geradores (cf. CRISTOFARO, 2016; RODRIGUES, 2021). Na sequência, passo à apresentação dos resultados.

3. Análise dos resultados

3.1 Resultados gerais

Na averiguação da amostra, foram encontrados 36 dados de cláusulas insubordinadas. Na Tabela 1, encontra-se distribuído o número de ocorrência de insubordinadas por documento.

Tabela 1: Distribuição dos dados de cláusulas insubordinadas por documento

DOCUMENTO	OCO	DOCUMENTO	OCO.
CHP088	2	CHP097	--
CHP089	3	CHP098	--
CHP090	2	CHP099	1
CHP091	1	CHP100	--
CHP092	12	CHP101	5
CHP093	1	CHP102	--
CHP094	2	CHP103	1
CHP095	6	CHP104	--
CHP096	--	CHP105	--

Fonte: Elaboração Própria

Ao visualizar a Tabela 1, destaca-se que a distribuição das ocorrências de insubordinadas em textos do século XIV não é equilibrada; a sua presença nos documentos, no entanto, mais do que prontamente, fortifica a ideia de que a insubordinação não é um fenômeno recente, já sinalizada por Coradini e Hirata-Vale (2021) e por Rodrigues e Oliveira (2023). Frente a tal distribuição

irregular, pode-se conjecturar que a extensão dos documentos notariais[19], que varia entre si, tenha impacto, em algum nível, nesse resultado. Nesse sentido, cabe destacar um caso excepcional: o texto de identificação "CHP092", que exibe o maior contingente de dados, com expressivas 12 ocorrências de insubordinadas, corresponde ao documento mais extenso da amostra aqui analisada; diferentemente dos demais documentos, que apresentam apenas um testemunho, o referido texto é composto de dois relatos.

Na inspeção do parâmetro "sinal de pontuação que antecede a cláusula" - um critério aqui entendido como necessário para a identificação das cláusulas insubordinadas, que se fortalece ainda mais quando associado ao parâmetro "forma da letra inicial", foi obtida a distribuição disposta na Tabela 2, que se segue de 2 exemplos, representativos dos "cruzamentos" mais frequentes:

Tabela 2: Distribuição dos dados de cláusulas insubordinadas, segundo o sinal de pontuação e a forma da letra inicial

	FORMA DA LETRA INICIAL	
PONTUAÇÃO	Maiúscula	Minúscula
Ponto Final	4/36	20/36
Ponto e vírgula	2/36	--
Vírgula	--	--
Ausência	10/36	--

Fonte: Elaboração Própria

19 Considero ainda um outro ponto: uma provável relação entre o assunto do texto e a ocorrência de insubordinadas, no sentido de que um determinado tópico "forneça" condições discursivas para a produção das referidas cláusulas. Ao realizar uma apuração informal dos assuntos presentes na amostra examinada, verifiquei que os textos notariais que versavam sobre o recebimento de algum patrimônio não exibiam, em sua maioria, casos de cláusula insubordinada. Em um trabalho futuro, talvez seja vantajoso tomar tal característica como um parâmetro a ser controlado.

> (12) "as ((L004)) t(estemunha)s Adeant(e) s(cri)ptas P(er)o st(e)u(e) z. omẽ del Rey p(er) Mandado. daffon(so). do(omingu)iz. Corregedor por. El Rey ont(re) Doyrro (e) ((L005)) Mĩnho Ent(re)gou (e) meteu. en posse. don Lour(en)ço st(e)u(e)z. P(ri)or do. Moesteyro de villarĩnho (e) o Conuento. Do((L006)) d(i)to Mon(steiro) p(er) sseu p(ro)c(ur)ador Domj̃gos do(mingu)iz. (e) se Cóónigo; de todo las. Cassas (e) vĩnhas (e) h(er)dam(en)tos (e) pumares (e) chãtadas((L007)) (e) possissões. da d(i) ta. q(ui)ntáá da. Ramada. ***q(ue) ao d(i)to P(ri)or fforon. julgados p(e)llo. d(i)to Corregedor ont(re) elle. (e) Johan(e) ((L008)) rrod(rigue)z ff(err) az (e) ssa molh(er) beat(ri)z m(art)j(n)s.***" (CHP088)

> (13) "E esto u(os) ffazemos. por sateẽta (e) Cinq(ue) l(i)bras de d(i)nh(eir) os p(or)tug(aese)s E por hũa uossa Casa q(ue) Chamã camara. q(ue) sta Jũta cõ As Casas (e) eyxido do d(i)to St(evam) g(i)raldez ((L032)) ***A q(ua) l uos (com)p(ra)stes do d(i)to d(omingo)s do mont(e)***". (CHP092)

A Tabela 2 revela o predomínio das cláusulas insubordinadas (um total de 20 ocorrências) que apresentam o padrão gráfico ".m", ou seja, insubordinadas que se mostram concomitantemente precedidas de ponto final e iniciadas por letra minúscula, como a representada no exemplo (12). Segundo Machado filho (2004, p. 119; cf. seção Metodologia), é precipitado conceber a pontuação no português medieval como uma estratégia arbitrária e desordenada, condicionada "exclusivamente pela subjetividade dos escribas que as utilizavam"; na verdade, a utilização do sistema de pontuação, em especial o padrão ".m", parece estar a serviço da codificação de traços prosódicos da fala na construção do enunciado escrito, o que garante, no entendimento deste trabalho, a identificação de cláusulas insubordinadas.

3.2 Tipos de insubordinação

Para a análise empreendida, um parâmetro de considerável importância à descrição das insubordinadas consiste na natureza desse tipo de cláusula, cuja inspeção possibilitou identificar ocorrências de completivas e relativas. As subseções que se seguem são dedicadas à apresentação e à

reflexão dos resultados obtidos para cada uma dessas instâncias de cláusulas insubordinadas.

3.2.1 Insubordinada completiva

No exame dos textos notariais, foram encontradas 9 ocorrências de insubordinadas completivas, todas na forma desenvolvida. Na Tabela a seguir, verifica-se a distribuição dessas ocorrências por padrão de insubordinação.

Tabela 3: Distribuição dos dados de cláusulas completivas por padrão de insubordinação

PADRÃO	**OCO**
INT + SV	5
INT + SN_{suj} + SV	2
INT + SV + SN_{suj}	2

Fonte: Elaboração Própria

Como se percebe, na amostra analisada, o padrão mais recorrente das insubordinadas completivas corresponde ao "INT(rodutor) + SV"; ainda se atestam, no entanto, casos em que a insubordinada é composta de um SN sujeito expresso tanto anteposto quanto posposto ao SV, com 2 ocorrências de cada. Veja-se a exemplificação de cada um dos padrões.

> (14) "[...] Affonsso domĩguez Corregedor po(r) El Rej ant(re) Doiro (e) Mĩnho. A uos P(ri)ol do Mon(steiro) de velarinho ssaude bem ssabed(e) s en cõmo El Rej po(r) p(ro)l ((L002)) dos Mom(steiro)s. (e) Ig(re)ias do sseu Senhorio p(or)q(ue) lhj ffoy d(i)to (e) q(ue)relado q(ue) em out(ra) guysa nõ podiã sséér mãtehudos ffez Ordinhaçõ em q(ue) **mãdou** (e) **deffendeu** ((L003)) q(ue) nẽhũu Abade nẽ P(ri)ol dos d(i)tos Mom(steiro) s (e) Ig(re)ias nõ dessem p(re)stamos dos d(i)tos Mom(steiro)s (e) Ig(re) ias a nẽhũas pessõas (e) q(ue) uééssem esses p(re)stamos ((L004)) a esses Mon(steiro)s (e) Ig(re)ias p(er)a sseerẽ mãtehudos no sp(er)itial/sic/ (e)

> tenporal. ***(e) q(ue) out(ro)ssj nõ fossem nẽhũas pessõas. ousadas q(ue) ende leuassem nẽ ouuessem ((L005)) os d(i)tos p(re)stamos***" (CHP089)

> (15) "most(ro)u q(ue) nõ ffez(er)a fforça **djzendo** q(ue) o d(i)to Moest(eiro) de villar(i)nho ha a q(ui)ntãa da Ramada por sua (e) estua/sic/ della em posse (e)q(ue) áá d(i)ta q(ui)ntãa ((L010)) p(er)téécę hũu Casal q(ue) o d(i)to M(ar)tjm do(mingu)jz tragia q(ue) chamõ da Ramada em q(ue) morou Pero ffrã(cis)co E Cllara beéýtez ***E q(ue) el d(i)to P(ri)ol E os seus Anteçesores ((L011)) estauã em pose de Auerem p(or) o d(i)to Casal çynq(ue) homẽes hũu p(er)a podar***" (CHP101)

> (16) E **deffendo** da p(ar)te dEl Rej aos ((L012)) q(ue) esses p(re)stamos do d(i)to Mon(steiro) tẽẽ. ***q(ue) os nõ leuẽ nẽ filhẽ ende nẽ penhorẽ. nẽ cost(re)ngã. nẽ demãdem p(or) el(e)s.*** vos nẽ o d(i)to Mon(steiro). ((L013)) (e) q(ue) uos abrã del(e)s mãão. (e) ***q(ue) uenhã esses p(re)stamos ao d(i)to Mon(steiro)***. p(er)a sséér esse Mon(steiro) mãteudo no sp(ir) itual (e) tenporal. (e) p(er)a os ffidalgos. ((L014)) au(er)em p(er) el(e)s os sseus d(erey)tos E sse o (con)t(ra)yro fez(er)d(e)s. eu nõ poderey star q(ue) (contra) uos (e) (contra) el(e)s nõ ffaça aq(ue)lo. q(ue) me p(er) El Rej em ((L015)) esta rrazõ h(e) mãdado." (CHP089)

Na visão de Decat (2011) e de Rodrigues (2019; 2021), os exemplos grifados se enquadrariam no rol das completivas desgarradas, que se agrupam em uma sequenciação parafrástica. Neste trabalho, entretanto, conforme apontado anteriormente (cf. subseção 1.2), interpreto-os como ocorrências de insubordinadas com a elipse de uma cláusula matriz facilmente recuperável no discurso, o que se mostra em conformidade com a reflexão de Cristofaro (2016) sobre o referido dispositivo. Na ocasião, a autora reflete que o mecanismo proposto por Evans (2007) pode ter como motivação "o fato de que o material elíptico seja comunicativamente periférico" (cf. CRISTOFARO, 2016, p. 17). Nos exemplos (14) e (16)[20], é possível resgatar o predicador verbal "defender",

20 Em relação à segunda cláusula insubordinada de (16), talvez haja a possibilidade de interpretá-la com um valor semântico que gravite entre os domínios da ordem e do desejo (ou expectativa). Assim, pode-se cogitar a recuperação, por inferência, de uma provável matriz elíptica, que se "traduziria", em termos atuais, como "espero (ou desejo) que

e, em (15), o predicador verbal "dizer". Somado a isso, uma característica formal representativa das insubordinadas completivas, nos textos notariais, vincula-se ao modo verbal, que tende a aparecer no subjuntivo (presente em 8 das 9 ocorrências), o que está em conformidade com os achados de Hirata-Vale (2020) e Rodrigues (2021).

Ainda que a quase totalidade das ocorrências de insubordinadas completivas tenha como introdutor o "QUE", foi identificado 1 caso introduzido por "COMO".

> (17) "Sabham todos q(ue) eu domj̃gos do mont(e) E eu T(ar)eía g(onça) l(v)íz sa molh(er) moradores em G(ui)marãaẽs na Rua dos m(er)cadores. vendemós A uos. Giral do(mingu)iz sob(ri)nho do P(ri)ol de souto. (e) ffilho de domj̃gós m(art)j(n)z de soutelo. As. Nossas ((L002)) meyas casas q(ue) nos Auemos em Rua çapat(eir)a. cá ás out(ra)s meyas ssom de St(evam) giraldez; ***Como stam p(ar)tidas.***" (CHP092)

No excerto (17), detecta-se uma potencial cláusula insubordinada, que não se apresenta associada a qualquer material linguístico prévio. Conforme exposto na subseção 1.2, as insubordinadas completivas servem à codificação de funções discursivas variadas (cf. GRAS, 2016; HIRATA-VALE *et alii*, 2017; *inter alia*). Dado o cenário em que se encontra, prospecto a possibilidade de catalogar a cláusula em destaque como, nos termos de Gras (2016), um caso de insubordinada "subjetiva-modal", cujo papel discursivo-funcional se enquadra no domínio da avaliação, propriedade esta já sinalizada, para o PB contemporâneo, em Hirata-Vale (2020). No trecho em exame, a insubordinada parece ser empregada como uma estratégia com o propósito de manifestar uma qualificação depreciativa[21], atribuída às casas de "Stevam giraldez". Procedendo a referida leitura, entendo que o contexto discursivo

venham esses prestamos ao Mosteiro".

21 De acordo com um dos pareceristas, o valor de "como", no exemplo mencionado, pode igualmente equivaler a um "seja como for" ou "aconteça o que acontecer", o que talvez enfraqueça a leitura depreciativa.

ainda permita a depreensão de mais uma informação: por inferência, a reconstituição de uma potencial cláusula matriz, composta por um verbo de percepção; a cláusula poderia ser transcrita nos moldes atuais como "**Veja** como estão partidas"[22]. Por fim, chamo a atenção para a forma verbal, que, diferentemente dos exemplos anteriores, não se manifesta no subjuntivo.

3.2.2 Insubordinada relativa

Para as insubordinadas relativas[23], foram computadas 26 ocorrências, para as quais se identificaram, tal como nas completivas, padrões de insubordinação variados. Vejamos como se distribuem.

Tabela 4: Distribuição dos dados de cláusulas relativas por padrão de insubordinação

PADRÃO	**OCO**
INT + SV	20
INT + SN + SV	5
INT + SV + SN	1

Fonte: Elaboração Própria

Tal como observado nas completivas, constata-se a predominância do padrão "INT + SV" nas insubordinadas relativas examinadas, que pode ser justificada em virtude de a grande parcela das ocorrências corresponder a "relativas de sujeito". No entanto, ainda se contabilizaram, em um número consideravelmente menor se comparado à configuração anterior, mais 2 padrões de insubordinação.

22 É possível estabelecer uma correspondência entre a referida construção e o que Mithun (2016) identifica como uma cláusula exclamativa que apresenta semelhanças com um complemento de cláusulas declarativas.

23 Insubordinadas vinculadas a uma "principal truncada" (no caso em questão, presas a um substantivo ou a um Sprep) podem ser encontradas na literatura sob o rótulo de *semi-insubordinadas* (cf. VAN LINDEN; VAN DE VELDE, 2014) ou de *pseudo-insubordinadas* (cf. SANSIÑENA, 2019).

> (18) Sabham todos q(ue) eu domj̃gos do mont(e) E eu T(ar)eía g(onça) l(v)íz sa molh(er) moradores em G(ui)marãaẽs na Rua dos m(er)cadores. vendemós A uos. Giral do(mingu)iz sob(ri)nho do P(ri)ol de souto. (e) ffilho de domj̃gós m(art)j(n)z de soutelo. As. Nossas ((L002)) meyas casas q(ue) nos Auemos em Rua çapat(eir)a. cá ás out(ra)s meyas ssom de St(evam) giraldez; Como stam p(ar)tidas. ***As q(ua)es ssom na d(i)cta vila***. em Rua capat(eir)a. ***em q(ue) ora moraua ff(er)nã galego.*** (CHP092)

Considerada como um caso de extraposição, a primeira relativa em destaque no excerto (18) é introduzida por "AS QUAES", que retoma o SN "ás out(ra)s meyas [casas]". Referente à função discursiva, a cláusula insubordinada parece desempenhar uma função de "adendo", no sentido de que manifesta uma informação "dada tardiamente" (cf. DECAT, 2009)[24]. No segundo caso grifado, é detectado um Sprep ("em Rua capat(eir)a") interposto a 2 "pontos finais", o último dos quais seguido de uma relativa apositiva. Assumidas as reflexões de Machado Filho (2004), é válido conjecturar que o ponto final antecedente ao Sprep codifique, no texto escrito, uma pausa melódica, que, por sua vez, promove um isolamento - ou um desengajamento, se pensarmos no mecanismo proposto por Cristofato (2016) - de tal sintagma (e da insubordinada que se segue) em relação ao material linguístico precedente. Igualmente à primeira insubordinada, a função desempenhada pela segunda parece configurar um adendo, ou um *background*, nos moldes de Hopper (1979) e Mithun (2008).

3.2.3 Dois casos para discutir

Para finalizar a apresentação dos resultados das insubordinadas, destino esta subseção à exibição e à discussão de duas ocorrências que me chamaram a atenção, porém, que não entraram para o cômputo geral por duas razões: (a) por não cumprir os requisitos considerados neste artigo, como é o

24 Reforço, no entanto, que, para Decat (2009), as cláusulas em análise seriam casos de desgarramento, não de insubordinação.

caso de (19); (b) por possibilitar mais de uma interpretação, como é o caso de (20). Veja-se o primeiro exemplo, cujo excerto já foi exposto anteriormente - exemplo (16):

> (19) [...] p(er)a sséér esse Mon(steiro) mãteudo no sp(ir)itual (e) tenporal. (e) p(er)a os ffidalgos. ((L014)) au(er)em p(er) el(e)s os sseus d(erey)tos E sse o (con)t(ra)yro fez(er)d(e)s. eu nõ poderey star ***q(ue) (contra) uos (e) (contra) el(e)s nõ ffaça aq(ue)lo. q(ue) me p(er) El Rej em ((L015)) esta rrazõ h(e) mãdado.***" (CHP089)

Na leitura do trecho negritado, temos a cláusula introduzida pelo primeiro "QUE", que não se encontra vinculada a um potencial material linguístico expresso no discurso. Mediante o contexto, tive a impressão de que, inferencialmente, haveria a possibilidade da recuperação de uma suposta cláusula matriz de valor modal epistêmico ou, sobretudo, deôntico (cf. EVANS, 2007), dada a natureza mais incisiva do referido texto notarial; observa-se que, em tal cenário, a presença da marca de imperativo no verbo (ffaça) pode configurar um indício que fortalece essa leitura. Em caso de a interpretação proceder, pode-se conjecturar uma matriz do tipo "**Espero**/**Ordeno** que (contra) uos (e) (contra) el(e)s nõ ffaça aq(eu)lo. q(eu) me p(er) El Rej em esta rrazõ h(e) mãndado". A relação semântica, desse modo, estaria vinculada a um desejo ou um comando. Uma leitura alternativa consiste em conceber, nos moldes de Mithun (2008), que, operada pelo mecanismo da extensão funcional, a insubordinada é introduzida pelo "QUE" enquanto um marcador de dependência discursiva. Nesse cenário, a insubordinada veicularia um possível nexo semântico de conclusão.

Em (20), retomo o exemplo (18), com outra cláusula posta em evidência.

> (20) "Sabham todos q(ue) eu domj̃gos do mont(e) E eu T(ar)eía g(onça) l(v)íz sa molh(er) moradores em G(ui)marãaẽs na Rua dos m(er)cadores. vendemós A uos. Giral do(mingu)iz sob(ri)nho do P(ri)ol de souto. (e) ffilho de domj̃gós m(art)j(n)z de soutelo. As. Nossas ((L002)) meyas

> casas q(ue) nos Auemos em Rua çapat(eir)a. ***cá ás out(ra)s meyas ssom de St(evam) giraldez***; Como stam p(ar)tidas." (CHP092)

Ao me deparar com a cláusula que se encontra em realce, imediatamente deduzi se tratar de um caso de coordenação explicativa. Entretanto, segundo Mattos e Silva (2015), o introdutor "CA", presente em textos do século XIV, não se limita a compor cláusulas coordenadas, de valor semântico explicativo; ele pode ainda participar de construções relativas e, principalmente, completivas. Desse modo, estamos diante de um elemento que se revela polifuncional. Conjugados os critérios gráfico e informacional, que viabilizam a validação da referida cláusula como uma unidade autônoma, não poderíamos especular que se trate de um caso de insubordinação, em que o introdutor "CA" atua como um marcador de dependência discursiva? Em caso afirmativo, a insubordinada em potencial, na compreensão deste trabalho, exerceria assim uma função mais periférica, semelhante à de *background* (cf. HOOPER, 1979), introduzindo uma informação "secundária" ao texto.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo geral descrever o comportamento das cláusulas insubordinadas em um contingente de textos do português arcaico produzidos no século XIV. Em relação aos resultados gerais, foi identificada a presença de estruturas insubordinadas nos textos notariais, embora sua distribuição não seja regular. Uma resposta para tal situação pode estar associada à extensão do documento, que pode variar de um para outro. Apesar de não controlado formalmente, um outro caminho, que pode se imbricar com o anterior, é a possibilidade de haver uma relação entre o assunto abordado nos textos notariais e a própria ocorrência das construções insubordinadas (cf. nota 19). Certamente, tal relação terá de ser mais bem investigada em trabalhos futuros. No que tange à pontuação, conjugada com o parâmetro "forma inicial", um combo poderoso para a análise da insubordinação em

textos notariais do português arcaico, verificou-se a predominância do padrão gráfico ".m" (ponto final seguido de letra minúscula).

Quanto à natureza das cláusulas, foram rastreadas ocorrências de insubordinação completiva e relativa, que evocam uma diversidade de funções semântico-pragmáticas, tal como já apontavam trabalhos anteriores sobre o tema (cf. HIRATA-VALE *et alii*, 2017; BARONI; RODRIGUES, 2021; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2023). As completivas, que tem o marcador "QUE" como introdutor quase categórico, tendem a se vincular ao modo subjuntivo; as relativas, introduzidas tanto pelo "QUE" quanto por "OS QUAES" (e suas variantes), por sua vez, têm a preferência pelo modo indicativo. Ambas exibem o mesmo conjunto de padrões de insubordinação (a relativa, obviamente, com um SN ou um Sprep anteposto ao introdutor), com a preponderância daquele estruturado como "INT + SV".

Em resumo, este trabalho permitiu verificar que a insubordinação não constitui uma inovação do português contemporâneo, corroborando os achados de Coradini e Hirata-Vale (2021) e de Rodrigues e Oliveira (2023). No que tange ao primeiro objetivo específico, foi identificado que as cláusulas insubordinadas podem se organizar em padrões estruturais variados. No que concerne ao segundo objetivo específico, é possível argumentar, a partir da inspeção cuidadosa dos dados, em favor de que as cláusulas insubordinadas do PB podem ser derivadas (logo, explicadas) através de mais de um mecanismo gerador, conforme já efetivamente sinalizado por Rodrigues (2021).

Agradecimentos

Agradeço aos pareceristas *ad hoc* pelas valiosas contribuições, que tornaram certos pontos do texto mais claros. Agradeço ainda ao CNPq pelo suporte financeiro nos dois primeiros anos do Doutorado, e à FAPERJ pelo apoio a partir do terceiro ano, o que tem viabilizado a minha dedicação em tempo integral às pesquisas que desenvolvo. Naturalmente, todas as falhas remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

Referências

BARONI, G. C. **Insubordinação de cláusulas volitivas em português brasileiro:** uma abordagem funcionalista. Tese de Doutorado (Estudos da Linguagem). Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

BARONI, G. C.; RODRIGUES, V. V. Insubordinação: uma proposta funcionalista para o estudo de (des)articulação de cláusulas. **Revista do GEL**, v. 18, p. 285-310, 2021.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37.ed.rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CHAFE, W. L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W. L. (Ed.). **The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.** Norwood: Ablex, 1980.

CORADINI, M. C.; HIRATA-VALE, F. B. de M. Os estágios de insubordinação em construções condicionais com a conjunção se no português: evidências históricas. **Working Papers em Linguística** (online), v. 22, p. 318-345, 2022.

CRISTOFARO, S. Routes to insubordination: a cross-linguistic perspective. In*:* EVANS, N. E; WATANABE, H. (eds.). **Insubordination**. Amsterdam and Philadelphia: J. Benjamins, 2016. p. 393-422.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1985].

DECAT, M. B. N. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT, M. B. N. *et al.* **Aspectos da gramática do português.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DECAT, M. B. N. A função focalizadora de estruturas desgarradas no português falado e escrito: um estudo funcionalista de orações em sua ocorrência como enunciado independente. **II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - SIMELP**, Universidade de Évora, Évora-Portugal, outubro de 2009: www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg5/08.pdf

DECAT, M. B. N. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. **Calidoscópio (UNISINOS***)*, v. 8-n3, p. 167-173, 2010.

DECAT, M. B. N. **Estruturas Desgarradas em Língua Portuguesa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

EVANS, N. Insubordination and its uses. In: NIKOLAEVA, I. (Ed.), **Finiteness. Theoretical and Empirical Foundations.** Oxford University Press, Oxford, 2007. p. 366-431.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986.

GRAS, P. Revisiting the functional typology of insubordination: Que-initial sentences in Spanish. In: EVANS, N, WATANABE, H. (Eds.) **Dynamics of Insubordination**. Amsterdam: Benjamins, 2016.

HEINE, B., KALTENBÖCK, G., KUTEVA, T. On insubordination and cooptation. In: EVANS, N., WATANABE, H., **Dynamics of Insubordination**. (Typological Studies in Language). Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 2016.

HIRATA-VALE, F. B. M.; OLIVEIRA, T. P.; SILVA, C. F. Construções insubordinadas no português do Brasil: completivas e condicionais em análise. **Revista Odisséia**, v. 2, p. 25-41, 2017.

HIRATA-VALE, F. B. M. Construções completivas insubordinadas subjetivas-modais no português brasileiro. **Estudos linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 49/1, p. 297-311, 2020.

HIRATA-VALE, F. B. M. Perspectivas teóricas para a análise do fenômeno da insubordinação: estado da arte e desafios futuros. In: DECAT, M. B. N. *et alii* (Orgs.). **Desgarramento, subordinação discursiva e insubordinação**: abordagens funcionais. 1ed.Campinas: Pontes Editora, 2021, 1 ed., p. 75-113.

HOOPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. **Discourse and syntax:** Syntax and Semantics 12, ed. p. 213-41. New York: Academic Press. 1979.

KURY, A. G. **Novas Lições de Análise Sintática**. Rio de Janeiro: Ática, 2002.

LADD, D. R. **Intonational Phonology**. Cambridge, Mass: CUP, 2008.

MACHADO FILHO, A. V. L. **A pontuação em manuscritos medievais portugueses.** Salvador: EDUFBA, 2004.

MATEUS, M. H. *et alli*. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa, Editorial Caminho, 2003.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português arcaico**: fonologia, morfologia e sintaxe. 2ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MITHUN, M. The extension of dependency beyond the sentence. In: **Language**, v.84, nº1, 2008. p. 69-119.

MITHUN, M. Sources and mechanisms. In: In: BEIJERING, K.; KALTENBÖCK, G.; SANSIÑENA, M. S. (Eds.). **Insubordination:** Theoretical and empirical issues. De Gruyter Mouton: Berlin, 2019. p. 29-54.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology:** with a new foreword. 2nd ed. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2007[1986].

PIERREHUMBERT, J. **The phonology and phonetics of english intonation**. PhD Thesis, MIT, 1980.

REZENDE DOS REIS, E. P. **Por uma análise de cláusulas insubordinadas em falantes do Rio de Janeiro**. (Em preparação)

RODRIGUES, V. V. **Desgarramento de cláusulas em Português**: usos e descrição. 1. ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda., 2019. v. 1. 170p.

RODRIGUES, V. V. Desgarramento ou insubordinação: o caso das completivas. In: DECAT, M. B. N. *et alii* (Orgs.). **Desgarramento, subordinação discursiva e insubordinação**: abordagens funcionais. 1ed. Campinas: Pontes Editora, 2021, p. 110-143.

RODRIGUES, V. V; OLIVEIRA, T. L. Cláusulas insubordinadas no Português Arcaico: notas preliminares. **Revista Linguística**, v. 19, p. 221-248, 2023.

SANSIÑENA, M. S. **The multiple functional load of que**: an interactional approach to insubordinate complement clauses in Spanish. PhD Thesis. Katholieke Universiteit Leuven. 2015.

SILVESTRE, A. P. S. **Se eu pudesse e se o meu dinheiro desse...:**desgarramento e Prosódia no português brasileiro e no português europeu. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas - Língua Portuguesa). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

VAN LINDEN, A.; VAN DE VELDE, F. (Semi-)automous subordination in Dutch: Structures and semantic-pragmatics values. **Journal of Pragmatics**, n. 60, pp. 226-50, 2014.

Meme Pfizer: efeitos de sentidos possíveis no “e-mail 1” produzido pelo humorista Esse Menino

Meme Pfizer: effects of possible meanings in “e-mail 1” produced by the humorist Esse Menino

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo*
Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os movimentos do sujeito-humorista nos quais ele inscreve-se em uma Formação discursiva do humor, a partir do vídeo-meme nominado *Pfizer*, produzido por *Esse Menino* – Rafael Chalub. Para tanto, pautamo-nos na Análise de Discurso materialista, a partir da qual são mobilizados os conceitos de condições de produção e circulação do vídeo, as noções-conceito de formações imaginárias, memória e resistência, considerando a posição sujeito humorista que joga com a linguagem e com outras possibilidades de sentidos. Em termos de recorte, o gesto analítico voltar-se-á para o “E-mail 1”, parte inicial do vídeo, no qual o sujeito-humorista (en)cena as “possíveis” negociações entre a multinacional Pfizer e o presidente da República na época, Jair Messias Bolsonaro. Consideramos que o humor pode ser compreendido como posição de resistência na/pela linguagem, determinada pelas condições de produção do contexto pandêmico e por deslizamentos de sentidos, entrelaçando política, cotidiano e humor.

Palavras-chave: meme *Pfizer*; E-mail 1; discurso *Esse Menino*; contexto pandêmico.

Recebido em 8 de dezembro de 2024.
Aceito em 23 de março de 2025.

DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1448

* Universidade Estadual de Maringá, e-mail: lcfddraimo@uem.br.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1039-8318.
** Universidade Estadual de Maringá, e-mail: jocielipardinho@gmail.com.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3828-9765.

ABSTRACT

This article aims to analyze the movements of the subject-comedian in which he is inscribed in a discursive formation of humor, based on the video-meme nomened *Pfizer*, produced by *Esse Menino* – Rafael Chalub. To this end, we are guided by materialist Discourse Analysis, from which the concepts of conditions of production and circulation of the video are mobilized, such as notions-concepts of imaginary formations, memory and resistance, considering the position of the subject-comedian who plays with language and other possibilities of meanings. In terms of clipping, the analytical gesture will focus on "E-mail 1", the initial part of the video, in which the subject-comedian (en)stages the "possible" negotiations between the multinational Pfizer and the president of the Republic at the time, Jair Messias Bolsonaro. We consider that humor can be understood as a position of resistance in/through language, determined by the conditions of production of the pandemic context and by the landslides of meanings, intertwining politics, everyday life and humor.

Keywords: *Pfizer* meme; E-mail 1; *Esse Menino* discourse; pandemic context.

Introdução

Neste artigo, partimos das condições de produção atinentes à pandemia da covid-19 no Brasil, mas que se iniciou em dezembro de 2019 na China, quando a Organização Mundial da Saúde – OMS – foi alertada acerca de diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei. Tais casos se relacionam a um vírus não identificado. No caso do Brasil, em 11 de março de 2020, foi declarada a pandemia. Tomamos como material bruto de análise o meme nominado *Pfizer*, produzido na forma de vídeo pelo humorista *Esse Menino* (Rafael Chalub), o qual tornou-se um meme devido ao seu compartilhamento nas mídias socais, como principal meio de circulação tem-se o *Instagram*, publicado em 9 de junho, na página *@essemenino* e possui, até o momento, cerca de 110 milhões de visualizações. [1]

1 Publicado na página do *instagram* do *@essemenino*. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Vale considerar como ponto de entrada da análise a circulação como processo de produção de sentidos a partir do qual o vídeo de humor produzido por *Esse menino* tornou-se viral e, por conseguinte, pode ser designado como um meme, justamente quando tomamos o digital, enquanto condição de (re) produção e circulação dos discursos na contemporaneidade (DIAS, 2018).

Ao tratar do contexto pandêmico, mais especificamente da falta da vacinação imunizante contra a Covid-19, torna-se necessário recuperar as milhares de mortes ocorridas (até o momento aproximadamente 714.127 milhões no Brasil)[2] mediante essa negligência de várias tentativas de contato da Multinacional Pfizer ao governo brasileiro em que não obteve resposta. Esse fato repercutiu para além de um número, foram pais que perderam seus filhos e vice-versa, familiares, amigos, a perda se deu por serem contagiados com o vírus e não resistirem.

Desse modo, em termos de movimento de análise, foi preciso proceder ao recorte concernente ao “E-mail 1”. Destacamos que o meme *Pfizer* se configura, além do E-mail -1, de outros “recortes” que, por exceder os limites do presente artigo, não foram considerados. Desse modo, com base no suporte teórico e metodológico da Análise de discurso, recortamos o material a partir da seleção de frames de tela, justamente, tendo em vista a abertura do vídeo na qual o sujeito-humorista (em)cena o início das possíveis negociações entre a Multinacional Pfizer e o presidente da República na época Jair Messias Bolsonaro.

Em termos de imaginário discursivo, em virtude de um cenário pandêmico de muitas mortes e um alto número de pessoas infectadas sobrecarregando os hospitais, era de se esperar que um chefe de Estado – ou um representante do governo - prontamente respondesse aos e-mails da empresa e negociasse a compra das vacinas. No entanto, é a partir desse “fato absurdo”, isto é, a ausência de resposta a várias tentativas de contato da

2 A coleta de dados foi realizada no dia 26 de novembro de 2024 no site “CORONAVÍRUS// BRASIL”. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso: 26 nov. 2024.

multinacional Pfizer que o sujeito-humorista (en)cena as tentativas das quais a empresa teria lançado mão para conseguir vender as vacinas ao Brasil.

Desse modo, a pergunta mobilizadora deste percurso de análise é: De que forma o sujeito-humorista, a partir do vídeo-meme, inscreve-se em uma formação discursiva do humor e produz resistência? O objetivo deste artigo não é “esgotar” as possibilidades de sentidos atribuídos ao enunciado em tela, até mesmo porque, ao partir desta posição teórico-metodológica de análise de discurso materialista, compreende-se que não existe sentido literal, pois o texto está aberto a múltiplas interpretações, a depender das suas condições de produção.

Para tanto, o artigo pauta-se no suporte teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista, com o objetivo de realizar um gesto de leitura dos possíveis efeitos de sentidos de resistência no vídeo-meme assinado pelo humorista *Esse Menino*. Buscamos compreender a posição-sujeito assumida, afinal as “escolhas” realizadas pelo sujeito autor do enunciado significam, tendo em vista que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente e cotidiano dos signos (ORLANDI, 1999).

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: propomos, na primeira seção, em meio a um efeito pêndulo, trazer conceitos e definições de meme, formações imaginárias, formação discursiva e resistência. Em seguida, produzimos o movimento analítico em duas partes: (i) o primeiro momento do vídeo-meme (recorte verbo-visual) no que se refere tanto à textualização do E-mail quanto ao corpo do sujeito-humorista tomado como materialidade simbólica que produz sentido (ii) o segundo momento em que o sujeito-humorista se apresenta como a empresa Pfizer e anuncia a chegada das vacinas e propõe um churrasco. A partir de expressões cotidianas, a linguagem do corpo, são produzidos efeitos de resistência, justamente quando o sujeito se filia a uma formação discursiva do humor. Ao final, são apresentadas as considerações finais do artigo.

1. Análise de discurso: percurso conceitual suscitado no "E-mail 1" do meme *Pfizer*

Na busca de produzir movimentos analíticos a partir do vídeo-meme *Pfizer*, mais especificamente, em relação às suas condições de produção, a partir do recorte preestabelecido do "E-mail 1", tornou-se necessária a mobilização de alguns conceitos teórico-metodológicos basilares a serem destacados como: as condições de produção do meme, formações imaginárias, formação discursiva e resistência.

Para a Análise de Discurso, a história "não é apenas exterioridade, mas se manifesta no texto, impondo-se, desse modo, a compreensão das condições de produção do discurso (quem e como o produziu, de que lugar e para quem o produziu)". (ORLANDI, 1999, P. 30). Sendo assim, seus possíveis efeitos de sentidos se dão a partir das suas condições de produção, da sua relação social, histórica, formação ideológica, discursiva e da posição-sujeito assumida, por meio do qual o discurso se constitui, formula e passa a circular.

O meme como material de análise levou-nos a considerar como ponto de entrada a circulação como processo de constituição de sentidos e parte das condições de produção. Se os sentidos são como se formulam, constituem e circulam (ORLANDI, 1999), o meme, nesse caso na forma de vídeo, pode ser definido como uma textualização que se dissemina de forma rápida e fluída e que, na maioria das vezes, é associada, por um efeito de evidência, ao humor. Justamente a potência do meme reside na velocidade e nos números a partir de que é replicado ou propagado na rede ao se pensar no conceito de repetibilidade empregado por DAWKINS (2007):

> Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. "Mimeme" provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como "gene". Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para

> meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada com “memória”, ou à palavra francesa même (DAWKINS, 2007, p. 214).

O termo meme é advindo do grego mimema, o qual possui a mesma raiz de mimese e significa imitação, criado pelo biólogo e escritor Richard Dwarkins, na década de 1970, com o objetivo de dizer que uma informação ou ideia pode chegar às pessoas e se multiplicar em termos de genética. Após a sua criação, o termo passou a ser utilizado em diversas áreas da digitalização do mundo, como pelo marketing e pela propaganda. Nos anos 1990, o meme começa a ser utilizado por estudos do funcionamento, da memória e afeto, da linguística e comportamento. No contexto espaço-temporal pandêmico obteve auge por sua criação e replicação por parte dos sujeitos.

Os memes, no que diz respeito à imbricação material, são constituídos por diversas materialidades, no caso do selecionado para análise, trata-se de um enunciado constituído por diversas linguagens sendo elas: verbal (mobilização da linguagem oral na fala e escrita na transcrição das legendas), visual/imagética e corporal (encenação) e devido ao compartilhamento quase que viral, o vídeo publicado pelo humorista conhecido como *Esse Menino* tornou-se um meme.

Nesta perspectiva, segundo Carrozza e Santos (2012, p. 97-98), os memes são enunciados que podem ter diferentes materialidades e que circulam repetidamente e principalmente na internet em diferentes contextos, muitas vezes, alheios ao uso original. Podem ser imagens, bordões, paródias (em áudio ou vídeo), formulações icônicas e outras formas que possibilitem sua reduplicação.

O vídeo-meme, tomado como imbricação material (LAGAZZI, 2015), uma vez que é constituído por diversas linguagens, a saber: verbal, visual, sonora, corporal, deve ser trabalhado como arranjo contraditório de linguagens e não tomado em sua complementariedade. Segundo Lagazzi (2009, p. 68): “não temos materialidades que se completam, mas que se relacionam pela contradição, cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra”.

Com efeito, o sujeito-humorista aparece no vídeo trajando roupa branca, o que remete, imaginariamente, ao campo da saúde e está utilizando um computador, o que representaria uma pretensa formalidade da empresa Pfizer. Tais elementos visuais estão em desarranjo com o tom informal e debochado materializado tanto na linguagem corporal quanto na textualidade do e-mail, conforme se formulam no vídeo. Ademais, esse desarranjo se dá em relação a outros elementos imagéticos que compõem o plano de fundo do vídeo, a saber: fotos coladas na parede do quarto, um guarda-roupa atrás do artista, os quais criam um efeito de contradição, fato esse que conduz ao humor. Nesse sentido, vale contemplar o movimento contraditório que se produz a partir da inscrição do sujeito em uma formação discursiva do humor: o sujeito-humorista justamente esboça um cenário de seriedade, já que está representando uma empresa multinacional, porém, também está confrontando esse imaginário, ao manter visíveis imagens de seu quarto em que é exposta uma dada desorganização ou despojamento.

Em se tratando do corpo, para Leandro Ferreira (2013, p. 77), “é tanto uma linguagem, como uma forma de subjetivação e, por isso mesmo, tem relação estreita com o discurso”. Nesse caso, o corpo não é apenas limitação definidora do indivíduo em termos biológicos, mas sim objeto de discurso, cujos feitos e efeitos levam à significação, ao deslizamento dos sentidos, à interpretação. Assim sendo, a posição-sujeito humorista de resistência, nessa filiação a uma formação discursiva do humor, se marca também no/pelo corpo. Um corpo que é performático, se movimenta, produz efeitos de exagero, seja na pronúncia da palavra Pfizer, seja na seleção de expressões informais a partir das quais o sujeito digita de modo incisivo.

É pela formação discursiva que o sujeito se reconhece nos sentidos. Desse modo, as palavras não têm um sentido em si, mas recebem os sentidos das formações discursivas em que estão inscritas. A noção de Formação Discursiva é definida em Análise de discurso como “o que pode e deve ser dito” em uma determinada conjuntura. Assim, as palavras “‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva para outra.” (PÊCHEUX,

2014, p. 26). A inscrição em uma formação discursiva do humor justamente permite a produção de uma crítica/resistência a um descaso do presidente em relação a um assunto de tamanha relevância, mas se trata de uma crítica em que também se “brinca” com tal situação limite.

Com o propósito de dar consequência ao conceito de resistência, ancoramo-nos em Pêcheux (1990b, p. 53) para quem todo enunciado é “suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Consideramos na AD, então, dois processos (tensos) na produção de discursos: a paráfrase que aponta para a repetição e a polissemia que joga com a ruptura ou deslizamento de sentidos (polissemia).

E, de fato, o sujeito-humorista, ao tomar uma posição ideológica e socialmente determinada pelo pré-construído de que o humor produz o riso e é subversivo, faz trabalhar o batimento entre diferentes formações discursivas, a saber: uma FD da ciência e uma FD do cotidiano, o que culmina no deslizamento de sentidos entre as fronteiras dessas formações. No meme, a posição tomada pelo sujeito-humorista é de deboche: de modo contraditório, o sujeito - humorista “brinca” com uma situação tão séria/ consequente vivenciada em contexto pandêmico – nesse caso, a negociação de compra de vacinas com uma multinacional. O sujeito-humorista, por meio do deboche e do humor, desloca sentidos estabilizados que significam os contatos por e-mail de uma multinacional como marcados por um esperado tom protocolar e respeitoso e (re)significa “essas tentativas de contato” em tom de “brincadeira” e deboche.

Desse modo, o sujeito-humorista, em uma tensão entre sentidos estabilizados e outros possíveis, produz resistência. Quando consideramos a contradição como constitutiva do discurso e do sujeito, podemos consequentemente compreender a resistência na linguagem, já que os sentidos são divididos, marcados pela incompletude e impossibilidade de controle. Buscamos compreender como a falha no ritual se produz a partir do humor tomado como prática de revolta/resistência, o que abre para a emergência de

outros sentidos (im)possíveis. O sujeito-humorista “brinca” com um assunto sério – o que já se espera do humor- e subverte a linguagem de um e-mail direcionado a uma autoridade presidencial.

Considerando uma posição-presidente de descaso com a pandemia e possível aquisição de vacinas, buscamos compreender como a posição sujeito-humorista se instaura por meio da comicidade, no jogo/tensionamento entre uma Formação discursiva científica e uma Formação discursiva cotidiana. Compreendemos as posições-sujeito como lugares de interpelação ideológica a partir dos quais o indivíduo se constitui em sujeito e nos quais esse sujeito se inscreve para significar (PÊCHEUX, 2014)

2. Condições de produção e circulação do meme

A compreensão das condições de produção de um enunciado se dá em um sentido micro e macro: primeiro, elas podem ser entendidas por meio do contexto imediato, isto é, o aqui-agora da enunciação: onde é produzido (suporte); quem produziu (autor); onde circula (circulação social), entre outros aspectos. Em termos de condições imediatas, o vídeo-meme é assinado pelo humorista Rafael Chalub (mineiro), cujo nome artístico é *Esse Menino*. Ele produziu o vídeo no ano de 2021 durante a pandemia da covid-19. O vídeo foi publicado em 9 de junho, na plataforma *Instagram*, na página @essemenino, o qual se tornou meme pela velocidade do compartilhamento e replicação. Além de compartilhado na plataforma *Instagram*, na página @essemenino, também foi em outras redes sociais como *YouTube* e *TikTok*, as quais serviram de suporte para a sua circulação e propagação.

Pautando-nos em Orlandi (1999), temos o contexto mais amplo que diz respeito aos efeitos de sentidos dos elementos que derivam da sociedade “a história, a produção de acontecimentos que significam” (ORLANDI, 1999, p. 31). No caso do vídeo meme, é possível analisar o contexto sócio-histórico que determina sentidos no meme, isto é, a pandemia mundial da covid-19.

As condições de produção, as quais constituem os discursos, funcionam por meio de alguns fatores:

> Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com os outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 1999, p. 39).

Com efeito, o vídeo-meme, ao colocar em tela um sujeito que representaria a empresa Pfizer na tentativa de diálogo com o Presidente da República, Jair Bolsonaro, recupera/atualiza sentidos que circularam na mídia de que a Multinacional teria realizado o envio de mais de 101 e-mails**,** de acordo com dados veiculados no Jornal “Correio Braziliense (2021)”[3], para o Governo Federal brasileiro com a oferta da vacinação da população. Em virtude de o Brasil ser reconhecido como país da vacinação em massa (SANAR, 2023), a Pfizer ensejava torná-lo uma espécie de “vitrine para o mundo”, conforme afirmou o presidente da empresa, Carlos Murillo (AGÊNCIA SENADO, 2021)[4]. Tomando por base a primeira parte do vídeo, a posição sujeito do humorista é marcada e determinada pelas condições de produção que remontam a milhares de mortes pela covid-19 e pela sua inscrição em uma formação discursiva do humor. A partir dessa inscrição, os sentidos realizam seus percursos de uma formação discursiva científica para uma cotidiana. Assim sendo, no jogo/batimento entre tais formações

3 Informação veiculado no Jornal *Correio Braziliense*. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html. Acesso em: 26 nov. 2024.

4 Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2021/05/representante-da-pfizer-diz-que-ofertas-de-vacina-ao-governo-brasileiro-previam-entregas-em-2020. Acesso em: 26 nov. 2024.

discursivas, o sujeito-humorista movimenta os sentidos que deslizam do científico para um tom informal/banal e, para tanto, o sujeito-humorista sugere uma comemoração e se despede com beijinhos.

Assim, temos nesse recorte do meme, a transcrição deste, bem como *frames* do vídeo/meme, a fim de demonstrar o percurso analítico realizado.

“Querido presidente Bolsonaro”. Presidente Bolso, Não, “Bolsonaro”.

E-mail 1: Transcrição

Fonte: Transcrição nossa.

Figura 1: Frames da primeira parte do “e-mail 1”.

Fonte: @essemenino. Pfizer. Instagram, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Nos frames de tela acima, esse batimento/tensionamento entre uma dada Formação discursiva científica e outra formação discursiva cotidiana se dá a partir do funcionamento de um jogo de imagens, a saber: o sujeito-humorista se coloca no lugar da empresa Multinacional Pfizer e, em meio ao deboche que se materializa na textualização do e-mail e na performance

corporal, cria um efeito-proximidade com o Presidente da República (seu interlocutor), por meio da utilização de apelidos, uso de linguagem informal, deslocando um imaginário de escrita oficial ou científica- por se tratar de uma empresa farmacêutica- direcionada a uma autoridade, abordando um tema de relevância notória. A linguagem do e-mail (des)autoriza o presidente, esvaziando-o dessa condição na qual ele seria digno de respeito ou negando a imagem de um sujeito-presidente que poderia compreender um discurso científico.

Nesse caso, vale dizer que os mecanismos de funcionamento do discurso constituem as formações imaginárias que, para Pêcheux (1990a, p. 82) designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro, ou seja, há consequências disso na performance e também na interpretação de quem assiste à peça humorística.

Na formulação do e-mail tomado imaginariamente como “escrita oficial/protocolar ou técnico-científica”, o sujeito-humorista (autor do e-mail) resiste no/pelo humor, produzindo outros sentidos inesperados. No lugar de um tom respeitoso dirigido ao presidente, o sujeito-humorista encena justamente, em meio a gestos corporais exacerbados, a tensão e a dúvida em relação à escolha do vocativo direcionado ao Presidente (interlocutor): não opta pela forma canônica “Excelentíssimo Senhor Presidente”. Mas, ainda assim, apresenta, inicialmente, um sorriso irônico ao pronunciar a expressão: “Querido presidente Bolsonaro”. Em meio a novo um trabalho (in) tenso com os sentidos, o sujeito-humorista joga tanto com o texto do e-mail- como unidade empírica com começo, meio e fim - quanto com o corpo: são expressões faciais, giros, movimentos com os braços, tentativas de escrita e reescrita que (de)formam as imagens de empresa farmacêutica, presidente e do referente discursivo “negociação da compra de vacinas”. “De Presidente Bolsonaro” o sentido migra para “Bolsonaro”.

Isso nos mostra que “a falha, a fissura, o deslizamento não são índices negativos, são lugar de resistência, lugar do impossível (nem tão impossível) e do não sentido (que faz sentido)” (FERREIRA, 2000, p. 24). Com efeito, em meio a uma busca de retificar/redizer o dizer, “apaga” o adjetivo “querido”, optando pela expressão “presidente Bolsonaro”. Depois de uma pausa, finalmente, decide pela forma direta “Bolsonaro”.

Em meio a tais formas parafrásticas, temos um movimento que parte da escolha de um vocativo formal, que produz, no movimento dos sentidos, a substituição/supressão de palavras e o deslize para a coloquialidade. A esse respeito, ressalta Lagazzi (2015):

> Substituição, deslizamento e deriva são termos importantes para compreendermos o procedimento parafrástico quanto o efeito metafórico. Ao ir se movimentando a interpretação num exercício de reformulações, o procedimento parafrástico vai atualizando o efeito metafórico, definindo limites de sentidos e dando visibilidade ao processo discursivo por meio de regularidades que vão localizando recortes na memória do dizer, especificando as formulações discursivas e as posições sujeito em jogo. (LAGAZZI, 2015, p. 181).

Nesse sentido, a resistência ocorre nesses deslizamentos de sentidos pela falha no ritual da interpelação ideológica, a linguagem formal e respeitosa esperada para um e-mail produzido por uma autoridade da área de saúde para um representante de um cargo de grande importância desliza para um tom informal e permeado pelo efeito-deboche.

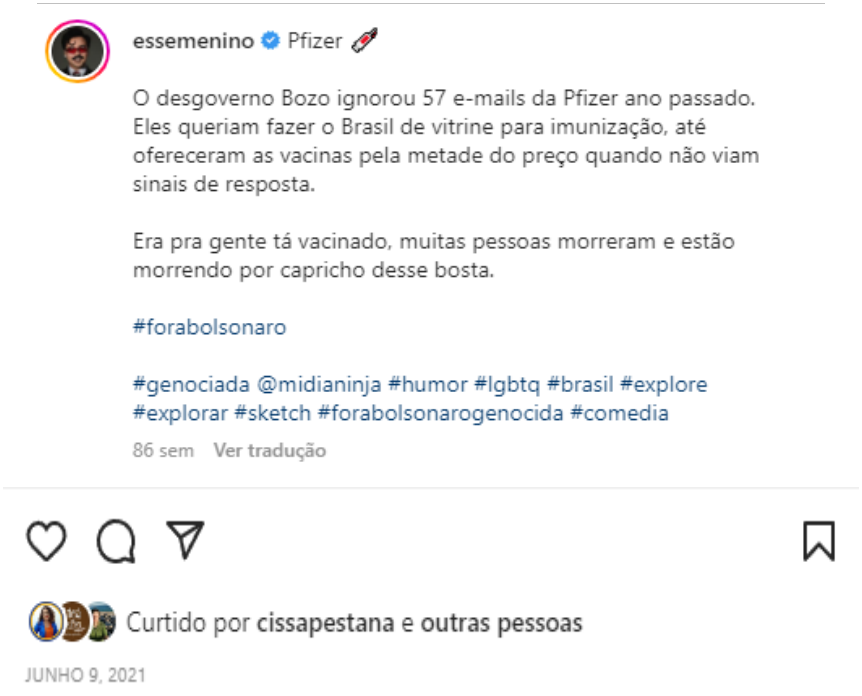


Figura 2: Legenda do meme *Pfizer* postada no *Instagram @essemenino*

Fonte: @essemenino. *Pfizer*. Instagram, 09 jun. 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Ao produzir a legenda na rede social *Instagram*, o sujeito-humorista marca uma posição-sujeito contrária à do governo brasileiro da época – negacionista - que culminou no fato de o governo ignorar os 57 e-mails, até o momento da postagem (9 de julho de 2021), em que posteriormente foi anunciado que, na verdade, tratavam-se de mais de 101 e-mails (CORREIO BRAZILIENSE, 2021). Logo, o sujeito-humorista assume uma posição discursiva favorável à ciência, à saúde e à vida. As escolhas linguísticas pelos termos “desgoverno”; “Bozo”; “ignorou” já marcam a posição de crítica ao

governo da época, bem como retoma, por meio de um trabalho da memória discursiva, o fato ocorrido de que o Ministro da Saúde da época (Pazuello) considerou as vacinas caras, mesmo estando 50% mais barato do valor pago pelos outros países como Estados Unidos da América – EUA e Europa de US$ 20 a dose por US$ 10 a dose (PODER, 2021).

O objetivo da Multinacional Pfizer era fazer o Brasil de “vitrine para o mundo”, discurso de Carlos Murillo (presidente da Pfizer), enunciado recuperado pelo sujeito-humorista na legenda postada em seu perfil, que se contrapõe à posição negacionista do governo de não resposta aos e-mails e o interesse da Multinacional no Brasil, por ser conhecido como o país da vacinação em massa, devido à eficácia nas campanhas vinculadas ao Sistema Único de Saúde - SUS. Ainda, finaliza ressaltando as milhares de mortes devido à falta da vacinação por “capricho” do governo, isto é, aponta para o genocídio ocorrido. As hashtags utilizadas demonstram o lugar de fala do humorista como minoria (grupo LGBTQ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer).

Desse modo, com base em Pêcheux (1990b), um ponto a se considerar no material diz respeito a algumas formas de resistência na linguagem que funcionam no vídeo-meme justamente pela inscrição em uma formação discursiva do humor. Nas palavras de Pêcheux: “mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras”. (PÊCHEUX, 1990b, p. 17)

Como postula Pêcheux (1990), a posição-sujeito assumida por *Esse Menino* em meio ao meme joga justamente com as palavras, em que o sujeito desvia, altera, joga na língua (e com ela) e – com o corpo, haja vista um imaginário discursivo de ritual de escrita de e-mails sobretudo de uma empresa (fabricante de vacinas) direcionada a um chefe de Estado.

De fato, ideológica e historicamente, a escrita oficial, seja de uma carta, e-mail, ofício é significada como formal, respeitosa e séria. Outrossim, as condições de um contexto pandêmico supõem também um tom respeitoso

por conta de tantas vidas ceifadas e de um sistema de saúde sobrecarregado. Mas como a linguagem é um ritual com falhas, um dado sentido estabilizado de “formalidade/respeito à situação”, é deslocado/rompido, visto que o sujeito-humorista subverte esse ritual de linguagem a partir do efeito-riso e do deboche nos movimentos da simulação de escrita de um e-mail, nas condições de uma pandemia, pela empresa multinacional do ramo de saúde. Nesse jogo de “brincar” com as condições de produção de escrita de um e-mail formal ou com o contexto sócio-histórico mais amplo marcado por mortes, perdas e desafios ao sistema de saúde, sentidos ligados à ciência e à urgência em vacinar a população que poderiam estar formulados no texto deslizam para um convite para um churrasco, como podemos comprovar na sequência de frames abaixo:

Figura 3: Frame da segunda parte do “E-mail 1”.

Fonte: @essemenino. Pfizer. Instagram, 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Aqui quem fala é ela, a Pfizer. Tá passada? Adivinha??? As vacinas, tão no grau, mami!!!!. Bota a cerva pra gelar, a carne na braza....Beijinhos científicos, até já Pfizer ”.

Transcrição:

Fonte: Transcrição nossa.

Tomando como base a segunda parte da transcrição do vídeo, a forma do advérbio (dêitico) “aqui” demarca o momento e espaço da enunciação no qual a empresa Multinacional se autointitula “ela” e está “se apresentando” ao interlocutor. O sujeito-humorista, lançando mão de uma entonação expressiva, ratifica um imaginário discursivo de que a posição social da empresa Pfizer é poderosa, portanto, não se trata de qualquer uma organização, é “a *Pfizer*”-Pfffizer (como enunciado pelo sujeito-humorista). Mas mesmo que a empresa seja tida como poderosa ou mesmo comprometida com o enfrentamento da doença, o sujeito, em meio à falha no ritual, assume um tom de deboche materializado pela pronúncia da palavra Pfizer que é prolongada/alongada.

Podemos ressaltar que a resistência para Pêcheux é simbólica, ou seja, se inscreve no discurso, seja desestabilizando os sentidos esperados tanto pela posição de uma empresa de vacinas, seja instituindo outros processos de significação em que “uma negociação tão séria em um momento tão desafiador” culmina em um convite para um churrasco. Resistir é brincar com as palavras, com o contexto, é dar escuta ao equívoco, à falta, ao excesso.

Figura 4: Frames da terceira parte do “E-mail 1”.

Fonte: @essemenino. *Pfizer*. Instagram, 09 jun. 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Neste momento, o sujeito-humorista formula/textualiza expressões coloquiais e informais, tais como “tá passada”, “tão no grau “mami”, “bota a cerva pra gelar”, “a carne na braza” além do excesso de interrogações e exclamações no texto do e-mail. Nesse caso, no lugar da formulação de um texto de e-mail formal, formulado a partir de expressões técnicas ou linguagem científica como, por exemplo, o uso de dados sobre a eficácia das vacinas ou planilhas com valores, o sujeito-humorista resiste simbolicamente, justamente, por estar inscrito em uma formação discursiva do humor.

Ademais, tomando por base a categoria de corpo como materialidade discursiva, em sintonia com Orlandi (2021), *o texto* do corpo funciona, assim, como uma forma de produção, circulação e formulação de sentidos (ORLANDI, 2001, nossos grifos), além de trazer possibilidades de produção de efeitos de sentidos sobre o próprio sujeito-enunciador, que enuncia a partir de si mesmo, de seu corpo (e não através da língua). Para Ferreira (2013), o corpo é materialidade discursiva e passa pelos processos de interpelação e identificação. O corpo, assim como a língua, produz efeitos de sentidos em determinadas condições de produção.

Assim, ao contemplarmos o trabalho do sujeito-humorista com seu corpo a partir de gestos exagerados (expressões faciais, giros com a cabeça) podemos considerar como sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo por um efeito-performático que histórica e ideologicamente remonta a uma formação discursiva do humor. O corpo como lugar de inscrição é um espaço no qual o sujeito identifica-se com uma Formação discursiva do humor, da performance e do efeito-deboche. Nesse sentido, a quebra do ritual de linguagem atinente ao e-mail (en)cenado pelo sujeito-humorista coloca em cena tensões entre um imaginário de como a Multinacional Pfizer deveria se dirigir ao Presidente da República (Excelentíssimo), usando linguagem científica versus a formulação de um e-mail que faz alusão a mensagens instantâneas de *whatsApp* (linguagem informal). Desse modo, há efeitos dessa quebra ao interlocutor que promove o riso, por meio do humor cômico, o qual leva a reflexão a um leitor atento ao cenário político-social brasileiro.

Em meio à resistência na/pela linguagem, o sujeito-humorista propõe um “churrasco”, uma comemoração típica brasileira, a fim de produzir um efeito de proximidade com o interlocutor. Nesse caso, a imagem que sujeito-locutor *Esse Menino*- se identificando com uma FD do humor- faz de seu interlocutor “Presidente Bolsonaro” é de um sujeito para o qual se deve fazer uso de uma linguagem informal para falar de “igual para igual”, o qual é retirado de sua posição de presidente da República para ser colocado numa posição de amigo, o que engendra também uma subversão gerada pelo humor.

Mas, tendo em vista o equívoco constitutivo da linguagem, podemos notar uma tensão/divisão dos sentidos com relação à palavra churrasco. Primeiro, a sugestão de um churrasco sugere entrar no jogo do presidente, que estaria mais preocupado com assuntos banais (churrasco, festas, motociatas, contrariando o isolamento social) do que necessariamente com a vacinação da população.

Segundo, por um efeito de memória, “churrasco” convoca sentidos ligados a uma reunião popular marcada pela espontaneidade, informalidade, alegria e tom festivo. E o sujeito-humorista, em meio ao deboche, propõe, em nome de uma grande empresa farmacêutica, justamente um churrasco em um contexto de isolamento social. Essa proposta, ironicamente, remete a uma posição de displicência do presidente com relação à pandemia, já que sempre tratou a Covid-19 como “gripezinha”, se opondo às medidas de isolamento social e uso de máscara. Justamente por ser uma aglomeração de pessoas, o churrasco representou, em meio à pandemia, um risco de contágio da doença.

Ademais, expressões relacionadas a uma posição-sujeito LGBT como “tá passada”, “mami” produzem um efeito de resistência à posição negacionista governamental perante à pandêmica da Covid١٩-, justamente por serem falhas no ritual de linguagem. É preciso ousar se revoltar, como nos ensina Pêcheux (1990b), e, nesse sentido, mesmo direcionando um e-mail a um presidente assumidamente homofóbico, as palavras e/ou expressões relacionadas a uma dada posição-sujeito são movimentadas no gesto de produzir o cinismo.

Com efeito, no meme, por essa filiação ao humor, o que movimenta o texto são esses sentidos (in)esperados que entrecortam o estabilizado, desorganizando o previsível do que se espera (projeção imaginária) da abordagem de uma grande empresa tratando um assunto de notória importância, visto que o humor quebra os sentidos estabilizados ao ir além do “esperado”, tornando-se uma situação seria como “absurda”, a fim de chamar a atenção para o que está sendo dito.

Justamente o discurso de uma empresa farmacêutica (na negociação de vendas de vacinas em uma pandemia) que convida para um churrasco produz esse batimento entre diferentes FDS, um entrechoque de sentidos que encaminham o sujeito-leitor para o riso diante do sentido (im) possível que emerge: a empresa de renome que produz vacina propor um churrasco em meio a uma pandemia. O vídeo-meme desloca justamente as identificações imaginárias constitutivas da posição empresa multinacional fabricante de vacinas.

Na formulação do meme, podemos considerar de um lado, a constituição dos sentidos, o interdiscurso, representado no eixo vertical relacionado a todos dizeres já ditos e esquecidos, representando o dizível sobre o cotidiano, churrasco, maneiras informais de tratamento e o eixo horizontal, o intradiscurso que diz respeito à formulação, o que está sendo dito em um dado momento e a partir de tais condições de produção. Nesse caso, o dizer se encontra na confluência entre os dois eixos “o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram os sentidos”. (ORLANDI, 1999, p. 33).

Figura 5: Frame da quarta parte do “E-mail 1”.

Fonte: @essemenino. Pfizer. Instagram, 09 jun. 2021. Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CP58ByuHWar/?igsh=dDliMHNpM3Fpam40. Acesso em: 29 nov. 2024.

Para a compreensão dos sentidos em funcionamento no vídeo-meme, foi necessário considerara a tensão entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, 1999). Desse modo, em meio às condições de produção de uma Pandemia, o sujeito-humorista produz efeito-humor quando não reitera sentidos aos números de vítimas da pandemia ou à justificativa de vacinação. O sujeito-humorista desloca um sentido que liga a multinacional fabricante de vacinas a uma Formação discursiva científica. A partir da polissemia, isto é, da emergência do novo, a empresa Pfeizer filia-se a um discurso cotidiano e informal que o sujeito humorista (en)cena as tentativas de a empresa tentar aproximar-se do presidente. No fecho do e-mail, a partir da formulação no diminutivo “beijinhos científicos”, a polissemia se instaura justamente em meio à subversão da escrita de um e-mail formal em que a despedida seria comumente “atenciosamente”, instaurando o imprevisto, mas que, ao mesmo tempo, para o humor pode ser previsto. Uma palavra no lugar de outra produz a falha, a resistência. Na

legenda, a apresentação do emoticon de coração, bem como de vacina, remonta às mensagens instantâneas enviadas via redes sociais, em que se utilizam tais artifícios para simbolizar sentimentos, emoções e, até mesmo, representar o dizer. A pronúncia Pfizer ocorre, novamente, da mesma forma expressiva e prolongada e marcada por um sorriso irônico ao final.

Nesse sentido, devemos considerar a resistência na contradição entre "a sujeição ao poder e a luta contra o poder" (LAGAZZI, 1998 p. 78). A autora discute que é pela/na relação entre o realizado e o alhures, que a resistência, a partir da regência do nome, pode ser entendida como resistência a (a alguma coisa ou alguém), resistência para (conseguir algo) e resistência de (uma posição). Nos gestos analíticos que produzimos, buscamos dar visibilidade justamente à contradição da resistência que não pode ser tomada como opor-se a algo, mas sim como luta por "um sentido" e "contra um sentido". Não se trata de um sujeito dotado de intenção e vontade de resistir, a resistência simbólica implica um "movimento do sujeito para uma posição que não o submete inteiramente à coerção. É a prática de deslocamento desse sujeito em direção a um lugar em que ele constrói um poder dizer" (ORLANDI, 1998, p. 17).

Efeito fecho: corpo e discurso como forma de resistência

A partir dos efeitos de sentidos possíveis evocados no discurso do humorista Esse Menino, na imbricação material do Meme nominado Pfizer, foi possível compreender e buscar possíveis respostas à indagação do presente artigo de pesquisa: De que forma o sujeito-humorista, a partir do vídeo-meme, inscreve-se em uma formação discursiva do humor e produz resistência?

A resistência significada discursivamente na produção do vídeo-meme não pode ser tomada como estratégia intencional de um sujeito individual. O sujeito-humorista marca uma posição, ao se filiar a uma formação discursiva do humor que o permite significar em um contexto de resistência, jogando na língua (e com ela) e também - com o corpo tomados como materialidade simbólica.

Ao marcar uma dada posição de resistência possível pela inscrição em uma Formação discursiva do Humor, o sujeito-humorista busca romper com um imaginário de escrita oficial/empresarial tratando de um assunto de notória relevância e endereçada a um Presidente de um país. Produzindo outros sentidos inesperados, mas, ao mesmo tempo, esperados e possíveis para um discurso humorístico justamente por produzir o diferente, o sujeito-humorista quebra com esse imaginário, quando, falando em nome da Multinacional Pfizer, oferece a vacina ao presidente, mas usando uma linguagem inesperada, ousada.

Por se tratar de um enunciado humorístico, o sujeito, dessa posição deboche e do cinismo para justamente encenar as tentativas de contato da empresa Pfizer e o presidente Jair Bolsonaro. Ocupar outros espaços de significação, desviar os sentidos, produzir outros modos de identificação são formas em meios às quais o sujeito-humorista, imaginariamente, projeta-se como representante da empresa Pfizer e também antecipa o lugar do outro (seu interlocutor). Nesse caso, o sujeito não resiste de fora mas justamente se filia a um discurso do cotidiano/banal que constitui o sujeito-presidente (não se fala em ciência, na relevância da vacina, na gravidade da Pandemia, mas propõe um convite a uma festa com cerveja, churrasco). Em face das condições de produção atinentes à prática do humor, o sujeito pode envolver-se em um (in)tenso “jogo” com as palavras e seu corpo, retomando e deslocando sentidos, em meio às (im)possibilidades de convencer um presidente que não “entenderia” de ciência.

Referências

AGÊNCIA SENADO. **Representante da Pfizer diz que ofertas de vacina ao governo brasileiro previam entregas em 2020.** Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2021/05/representante-da-pfizer-diz-que-ofertas-de-vacina-ao-governo-brasileiro-previam-entregas-em-2020. Acesso em: 26 nov. 2024.

CARROZZA, Guilherme; SANTOS, Mirian dos. Da repetição ao deslocamento: uma análise do funcionamento dos memes. In: FERREIRA, Ana Cláudia; MARTINS, Ronaldo Teixeira (Orgs). **Linguagem e tecnologia**. Campinas: Editora RG, 2012. p. 95-108.

CORREIO BRAZILIENSE. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/06/4932143-lista-de-e-mails-da-pfizer-ignorados-pelo-governo-aumenta-sao-101-tentativas.html. Acesso em: 26 nov. 2024.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2007.

DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: Sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.

ESSE MENINO. **Meme Pfizer**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rWj9meqOQrM.Acesso em: 29 nov. 2024.

LAGAZZI, Suzy. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas em torno da memória e do equívoco. In: **Análise do Discurso em Rede Cultura e Mídia.** Giovanna G. Benedetto Flores; Nádia Régia Maffi Neckell; Solange Maria Leda Gallo (Orgs.). Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

LAGAZZI, Suzy. O recorte significante da memória. In: INDURSKI, Freda et al. (orgs). O Discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. São Carlos: Editora Claraluz, 2009. p. 67-78

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A **discussão do sujeito no movimento do discurso**. Tese de doutorado Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da linguagem. Campinas, SP: [s. n.], 1998.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. O corpo enquanto objeto discursivo. In: PETRI, V.; DIAS, C. (Orgs.). **Análise do discurso**: teoria, método e análise. Santa Maria: EDUFSM, 2013

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso – princípios e procedimentos**. Campinas - SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica a afirmação do óbvio. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa; Silvana Mabel Serrani. Campinas, SP: Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990a.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990b.

PODER. **Governo Bolsonaro recusou a vacina a 50% do valor pago por EUA e Europa.** Disponível em: https://www.poder360.com.br/governo/governo-bolsonaro-recusou-vacina-a-50-do-valor-pago-por-eua-e-europa/ . Acesso em: 26 nov. 2024.

SANAR. **O Brasil é referência em vacinação e a equipe multidisciplinar de saúde tem um papel fundamental entenda**. Disponível em: https://blog.sanarsaude.com/portal/carreiras/artigos-noticias/brasil-referencia-mundial-em-vacinacao-entenda-papel-da-equipe-multidisciplinar-de-saude. Acesso em: 26 nov. 2024.

Práticas de Ensino da Escrita no Ensino Secundário Geral em Moçambique: Desafios e Contextos na Redacção de Textos – Análise com Alunos e Professores da 7.ª Classe na Escola Secundária da Manga, Beira

Writing Teaching Practices in General Secondary Education in Mozambique: Challenges and Contexts in Text Composition – An Analysis with 7th Grade Students and Teachers at Manga Secondary School, Beira

Brain Daniel Tachiua*
Laura José Comodo**
Anastácio Joaquim Nhambau***

RESUMO

Este artigo analisa as práticas de ensino da escrita na 7ª classe da Escola Secundária da Manga, na cidade da Beira, com foco na eficácia das metodologias e nos desafios enfrentados pelos alunos na redacção de textos. Utilizando uma abordagem mista, o

Recebido em 12 de agosto de 2024.
Aceito em 10 de março de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1438

* Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, btachiua@unilicungo.ac.mz, https://orcid.org/0009-0000-4279-402X
** Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, laurajosecomodocomodo@gmail.com , https://orcid.org/0009-0002-9524-7251
*** Universidade Pedagógica Delegação de Quelimane, anastacionhambau@gmail.com, https://orcid.org/0009-0004-1913-2393

estudo combinou entrevistas com professores, observações de aulas e um exercício de avaliação diagnóstica de escrita (ditado). Os resultados revelam que, embora os professores utilizem uma variedade de estratégias pedagógicas, há uma necessidade crítica de recursos didácticos adequados e maior engajamento dos alunos. As práticas observadas incluem métodos expositivos e actividades colaborativas, que mostram eficiência, mas ainda enfrentam limitações contextuais. As conclusões destacam a importância de investir na formação contínua dos professores e de de, senvolver estratégias pedagógicas inovadoras para tornar o ensino da escrita mais eficaz e atraente para os alunos.

Palavras-chave: Ensino da Escrita. Desafios na Redacção. Ensino Secundário.

ABSTRACT

This article examines writing instruction practices in the 7th grade at *Escola Secundária da Manga* in the city of Beira, focusing on the effectiveness of methodologies and the challenges faced by students in text composition. Using a mixed-methods approach, the study combined interviews with teachers, classroom observations, and a diagnostic writing exercise (dictation). The findings reveal that, although teachers employ a variety of pedagogical strategies, there is a critical need for adequate educational resources and greater student engagement. Observed practices include expository methods and collaborative activities, which are effective but still face contextual limitations. The conclusions emphasize the importance of investing in continuous teacher training and developing innovative pedagogical strategies to make writing instruction more effective and engaging for students.

Keywords: Writing Instruction, Text Composition Challenges, Secondary Education.

1. Introdução

A competência na escrita é amplamente reconhecida como uma habilidade de relevância indiscutível, transcendendo os limites do ambiente escolar para influenciar significativamente diversos aspectos da vida pessoal e profissional. No entanto, no contexto contemporâneo, tem-se observado que o ensino da escrita enfrenta desafios significativos, manifestados não apenas em erros ortográficos, mas também em dificuldades estruturais, de coesão e coerência textual, além de inadequações na escolha vocabular e na organização de ideias.

Este declínio acentuado na actividade escrita tanto entre os formandos quanto entre aqueles que estão nos estágios iniciais da educação tem suscitado debates substanciais entre as autoridades envolvidas no processo educativo, instigando uma série de hipóteses para explicar essa tendência preocupante. Algumas apontam para a fragilidade da própria qualidade do ensino, que tem sido evidente nos últimos tempos, enquanto outras sugerem que a formação deficiente dos profissionais educadores pode ser o cerne desse dilema. É fundamental, portanto, considerar não apenas os desafios estruturais do sistema educacional, mas também o interesse e engajamento dos alunos como componentes essenciais na busca por soluções eficazes para o aprimoramento do ensino da escrita.

Assim sendo, compreender as dinâmicas subjacentes ao ensino da escrita é de suma importância para aprimorar as práticas pedagógicas e, consequentemente promover um desenvolvimento mais eficaz dos alunos. É neste contexto desafiante que surge a presente pesquisa, como tentâmen de analisar as práticas de ensino escrita no contexto educacional moçambicano.

A pesquisa foi delimitada ao contexto da 7ª Classe da Escola Secundária da Manga, localizada na cidade da Beira, província de Sofala, abrangendo o período de 01 de Fevereiro à 28 de Junho de 2024, correspondendo a primeira metade do ano lectivo de 2024 e envolveu tanto alunos, quanto professores dessa classe. A escolha da Escola baseou-se em sua localização periférica, que oferece um contexto particular de desafios e oportunidades educativos. Demais, a proximidade da escola e a disposição para cooperação por parte de sua administração e corpo docente tornaram este ambiente ideal para a realização da pesquisa.

TIMBANEE & FLORINDA (2023) conduziram uma pesquisa que aborda a educação em Moçambique, destacando os desafios específicos relacionados ao ensino da escrita e revêm concluir que “a escrita é central na vida das sociedades modernas e particularmente valorizada no sistema educacional moçambicano. No entanto, a competência em leitura e escrita entre os alunos do ensino primário e secundário continua a ser um desafio

significativo", (p.21). Demais, os relatórios de monitoria e supervisão, como os produzidos pelo INDE[1] em 2013, 2014 e 2015, têm apontado para dificuldades extremas de leitura e escrita entre os alunos do ensino primário e secundário (INDE, 2016). A imprensa também tem reportado a falta de competência de escrita entre a maioria dos alunos que concluem o ensino primário assim como secundário no SNE[2]. Essas evidências destacam a importância de se investigar o ensino da escrita desde os níveis iniciais para identificar e amainar os problemas que se reflectem nos níveis subsequentes de educação.

A pesquisa buscou responder à questão central: *"Quais são os contextos e desafios enfrentados por alunos e professores na prática de ensino da escrita na 7ª Classe da Escola Secundária da Manga?".* O objectivo geral é analisar as práticas de ensino da escrita na 7ª Classe da Escola Secundária da Manga. Para alcançar esse objectivo, foram delineados os seguintes objectivos específicos: identificar as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, examinar os principais desafios enfrentados pelos alunos, avaliar a eficácia das práticas pedagógicas e propor estratégias para melhorar o ensino da escrita.

Para responder às perguntas de pesquisa, foram formuladas as seguintes questões: Quais são as principais metodologias utilizadas pelos professores da 7ª Classe para ensinar escrita? Quais são os desafios enfrentados pelos alunos ao redigir textos? Quais práticas pedagógicas são consideradas eficazes? E quais estratégias podem ser implementadas para superar os desafios identificados?

A justificativa para este estudo está fundamentada na necessidade de entender e melhorar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da escrita, tendo em vista que a competência em leitura e escrita é essencial para o sucesso académico e profissional dos alunos. Investigando essas questões, o estudo visa contribuir para o aprimoramento do ensino da escrita e promover

1 **INDE** - Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

2 **SNE** - Sistema Nacional de Educação

um desenvolvimento mais eficaz das habilidades dos alunos da 7ª Classe, com possíveis implicações para o sistema educacional moçambicano como um todo.

2. Quadro Teórico

A escrita é uma habilidade comunicativa essencial que desempenha um papel fundamental na educação e na sociedade moderna. Diversos autores oferecem perspectivas distintas sobre a escrita: BRITTON (1982) a vê como um meio de expressão pessoal e desenvolvimento do pensamento crítico; Graves (1983) destaca a escrita como um processo criativo e contínuo; GRAHAM & PERIN (2007) a consideram uma competência crucial para a aprendizagem e expressão pessoal. No contexto moçambicano, MATAVELE (2019) e SANTOS (2021) enfatizam a importância da escrita para a inclusão social e o desenvolvimento económico, enquanto OLIVEIRA (2022) a vê como vital para o pensamento crítico e a criatividade. Assim, a escrita emerge como uma habilidade multifacetada, crucial para a vida social, educacional e profissional.

O ensino da escrita no Ensino Secundário é essencial para o sucesso académico e o desenvolvimento futuro dos alunos. HARRIS (1993) e MURRAY (1980) sublinham que a competência escrita é vital para o sucesso académico e a empregabilidade, permitindo a expressão estruturada de ideias e a comunicação eficaz. SILVA (2020) e CARVALHO (2021) destacam a importância da escrita para a clareza de pensamento e o preparo para o mercado de trabalho. Em Moçambique, CHIZIANE (2018) e LEMOS (2023) reforçam que o ensino da escrita é fundamental para o preparo para o ensino superior e o mercado de trabalho, destacando a necessidade de métodos pedagógicos que atendam às especificidades culturais e linguísticas.

As metodologias de ensino da escrita variam entre abordagens tradicionais e inovadoras. VYGOTSKY (1978) defende o aprendizado colaborativo e a interacção social como fundamentais para o desenvolvimento

da escrita, enquanto DEWEY (1938) promove a educação experiencial conectada aos interesses dos alunos. HIRSCH (1987) e PAPERT (1993) enfatizam abordagens estruturadas e o uso de tecnologias para tornar o ensino mais dinâmico. GRAHAM & HARRIS (2018) e GONÇALVES (2019) sugerem que o ensino explícito de estratégias de escrita e o uso de recursos multimodais são eficazes. Em Moçambique, TAMELE (2020) e ALMEIDA (2022) destacam a necessidade de práticas culturalmente relevantes e personalizadas, adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

Os desafios no ensino da escrita incluem dificuldades individuais dos alunos e limitações institucionais. FREIRE (1970) e SKINNER (1957) discutem a importância dos recursos e da estrutura no ensino, enquanto Bernstein (1971) critica a falta de estrutura curricular. GARCIA & FIDALGO (2020) destacam dificuldades como dislexia e falta de motivação, exacerbadas pela falta de recursos e formação dos professores. Em Moçambique, MAVUME (2018) e SOUSA (2022) identificam desafios específicos como a falta de materiais e infra-estrutura, agravados pela pandemia de COVID-19. A superação desses desafios exige uma abordagem multifacetada, envolvendo investimentos em recursos e desenvolvimento profissional dos professores.

Para melhorar o ensino da escrita, é crucial implementar intervenções pedagógicas eficazes e políticas educacionais adequadas. FREIRE (1970) defende uma abordagem crítica e inclusiva, enquanto DEWEY (1938) sugere a conexão da escrita com as experiências dos alunos. HARRIS (1993) e ALMEIDA (2021) destacam a importância da formação contínua dos professores e do uso de tecnologias educativas. Em Moçambique, MACHEL (2022) e SANTOS (2020) propõem programas comunitários e políticas que garantam a equidade de recursos. LIMA (2023) e FERREIRA (2024) reforçam a importância de políticas integradas e avaliações contínuas. A melhoria requer uma abordagem integrada, combinando intervenções pedagógicas eficazes, programas inovadores e políticas que valorizem a diversidade cultural e promovam o desenvolvimento contínuo dos professores.

3. Procedimentos Metodológicos

A metodologia de pesquisa define os procedimentos e técnicas utilizadas para alcançar os objectivos da investigação. É fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados, como destaca FONSECA (2002) E MINAYO (2010).

Utilizou-se uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos. Essa abordagem permite uma análise abrangente das práticas de ensino da escrita, capturando tanto as *nuances* das experiências dos professores quanto dados objectivos dos alunos. A integração de métodos qualitativos e quantitativos, como afirmam CRESWELL & PLANO CLARK (2017), proporciona uma visão mais completa e confiável dos fenómenos investigados.

Para alcançar os objectivos da pesquisa, foram utilizados três instrumentos principais:

> **- Entrevistas Semiestruturadas:** Conduzidas com quatro professores da 7ª Classe para explorar suas práticas de ensino e desafios. Este método fornece dados qualitativos detalhados sobre a pedagogia e os obstáculos enfrentados, permitindo uma compreensão profunda das práticas educacionais (COHEN, MANION & MORRISON, 2018);
>
> **- Observação Direta:** Realizada em quatro aulas para analisar as metodologias de ensino e a dinâmica em sala de aula. A observação directa oferece uma perspectiva detalhada das práticas pedagógicas e interacções (CRESWELL, 2014; YIN, 2014);
>
> **- Exercício de Avaliação Diagnóstica de Escrita:** Aplicado a vinte alunos para avaliar a competência em escrita. O ditado foi usado para identificar áreas de dificuldade e fornecer dados quantitativos e qualitativos sobre a escrita dos alunos.

O universo populacional inclui todos os alunos e professores da 7ª Classe da Escola Secundária da Manga, localizada na cidade da Beira. A definição do universo é crucial para garantir a representatividade e a relevância dos resultados (COHEN, MANION & MORRISON, 2011).

A amostra consistiu em quatro professores e vinte alunos da 7ª Classe. Os professores foram seleccionados intencionalmente, enquanto a selecção dos alunos seguiu uma amostragem aleatória para assegurar a representatividade. Essa abordagem garante que os dados obtidos sejam válidos e aplicáveis (CRESWELL, 2014; MCMILLAN E SCHUMACHER, 2010).

A pesquisa foi conduzida na Escola Secundária da Manga, na cidade da Beira, província de Sofala, Moçambique. A escola enfrenta desafios educacionais significativos devido à infra-estrutura limitada e recursos escassos, atendendo a uma população estudantil diversificada. Com salas superlotadas e carência de materiais didácticos, o foco foi a 7ª Classe, essencial para o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos. A escolha desse contexto busca compreender as práticas e desafios do ensino da escrita, oferecendo uma visão sobre as dificuldades enfrentadas e possíveis estratégias de melhoria. O mapa da cidade da Beira, com destaque para o bairro da Manga, ilustra o local da pesquisa (Figura 01).

4. Resultados e Discussão

Nesta secção apresentamos e analisamos os dados obtidos através de entrevistas com professores, observações de aula e uma avaliação diagnóstica de escrita. A análise foca no ensino da escrita na 7ª classe da Escola Secundária da Manga, na Beira. Inicialmente, serão discutidas as entrevistas com quatro professores, abordando suas metodologias, desafios e sugestões. Segue-se a análise das observações das aulas e, finalmente, a avaliação diagnóstica, que identifica as dificuldades dos alunos e avalia a eficácia das práticas de ensino.

4.1. Análise da Entrevista aos Professores

A análise das entrevistas com os professores visa entender suas concepções, metodologias e desafios no ensino da escrita. Foram entrevistados quatro professores, cujos dados pessoais revelam uma faixa etária de 30 a 49

anos, equilíbrio entre géneros e experiência variando de 7 a 24 anos. Todos possuem licenciatura, com P1 e P2 especializados em Língua Portuguesa e Português. A análise revela um corpo docente qualificado, mas ressalta a importância de factores além da qualificação formal, como o ambiente escolar e o apoio institucional, para melhorar as práticas de ensino e o desempenho dos alunos.

A seção sobre concepções e práticas de ensino de escrita revela uma diversidade de perspectivas entre os professores. Em relação ao conceito de escrita, a maioria dos professores a entende como uma forma de comunicação. Por exemplo, P1 e P3 vêem a escrita como uma arte, ligada às competências fundamentais da linguagem, como ouvir, falar, ler e escrever, e ao domínio psicomotor. Por outro lado, P2 e P4 a consideram um código de comunicação linguística que utiliza símbolos e gramática. Essas concepções estão alinhadas com as perspectivas de autores como GRAVES (1983) e ELBOW (1998), que destacam a escrita como um meio de expressão pessoal e criatividade, e HARRIS (1993), que enfatiza a importância das regras gramaticais.

No que diz respeito ao ensino da escrita, os professores demonstram abordagens variadas. P1 e P2 focam em aspectos técnicos, como a orientação para desenhar letras e ensinar regras e símbolos gramaticais. Em contraste, P3 destaca a importância de usar métodos eficazes para ajudar os alunos a exteriorizar suas ideias, enquanto P4 enfatiza o desenvolvimento de competências no uso do alfabeto e na estruturação de frases. GRAVES (1983) e ELBOW (1998) defendem que o ensino deve encorajar a expressão pessoal e a criatividade, enquanto HILLOCKS (1986) e KOSTER et al. (2015) argumentam que uma instrução directa e prática sistemática são essenciais para uma escrita técnica eficaz.

As metodologias de ensino de escrita dos professores incluem uma combinação de abordagens colaborativas e independentes. Todos os professores utilizam a elaboração conjunta como método principal, com algumas variações: P1 usa principalmente ditados, P2 complementa com trabalho independente, P3 incorpora aulas centradas no aluno, debates e

síntese, e P4 combina métodos independentes com a elaboração conjunta. GRAHAM & PERIN (2007) destacam a eficácia da elaboração conjunta, enquanto HILLOCKS (1986) e KOSTER et al. (2015) enfatizam a importância da instrução directa e prática independente para desenvolver a competência dos alunos na escrita.

As descrições das aulas típicas de escrita também revelam uma abordagem mista. P1 e P4 concentram-se na formação de palavras e nas regras gramaticais, enquanto P2 e P3 incluem actividades interactivas, como a escrita do alfabeto no quadro e a observação de imagens para explorar palavras-chave e formar frases e parágrafos. CARVALHO (2017) e SOUSA (2015) apoiam a combinação de práticas estruturadas e interactivas, enquanto NHABINDE (2018) e MENDES (2016) sugerem que uma abordagem mais flexível pode promover a criatividade dos alunos e seu envolvimento na escrita.

Os recursos e materiais didácticos utilizados pelos professores variam. P1 utiliza recortes de letras e abecedário, P2 emprega giz, apagador, livros e cadernos, P3 usa papel gigante, marcadores, tintas, livros e imagens, e P4 recorre a gramáticas e fichas de exercícios. PIMENTEL (2019) e SILVA (2021) destacam a importância de uma variedade de recursos para atender diferentes estilos de aprendizagem e aumentar o engajamento dos alunos. No entanto, NASCIMENTO (2018) e OLIVEIRA (2020) alertam para a necessidade de equilibrar o uso de materiais, garantindo que eles estejam alinhados com os objectivos pedagógicos centrais para evitar práticas fragmentadas e ineficazes.

Os desafios enfrentados pelos professores ao ensinar escrita na 7ª Classe são variados e complexos. Entre os principais problemas identificados estão a falta de recursos materiais, como livros e materiais didácticos, e dificuldades individuais dos alunos, como dislexia e confusão entre letras (P1, P2, P3, P4). A escassez de livros e a preguiça mental dos alunos são apontadas como obstáculos significativos, reflectindo uma necessidade de melhor infra-estrutura e apoio pedagógico. A literatura confirma esses desafios, com MUNYAKA (2018) e CHIKODZI (2020) destacando a falta de recursos como uma limitação importante no ensino. Em contraste,

NDEBELE (2019) e MAKONI (2021) sugerem que soluções inovadoras e o desenvolvimento profissional contínuo podem atenuar esses problemas, indicando que a combinação de abordagens adaptativas e melhorias na infra-estrutura é crucial para superar os desafios.

Dentre as dificuldades específicas na escrita, destacam-se a confusão entre letras, erros ortográficos e problemas com pontuação e acentuação (P1, P2, P3, P4). JANSEN (2021) e SIKAZWE (2020) ressaltam a importância de métodos práticos e recursos visuais para melhorar a escrita, enquanto MOYO (2019) e KANYEMBA (2022) sugerem que a inovação pedagógica e a formação contínua dos professores são essenciais para enfrentar essas dificuldades.

Para melhorar a habilidade de escrita, os professores adoptam diversas estratégias. A cópia de textos é uma prática comum, acompanhada de exercícios criativos e leituras (P1, P2, P3, P4). DIXON & TEIXEIRA (2019) e MUNYEMO (2020) confirmam que essas estratégias são eficazes para reforçar as regras gramaticais e promover a fluência na escrita. No entanto, JARDIM (2021) e SANTOS & PIMENTEL (2022) criticam a dependência excessiva de métodos repetitivos, sugerindo que práticas mais interactivas e personalizadas podem ser mais eficazes.

Experiências bem-sucedidas incluem a escrita de frases no quadro e o acompanhamento individualizado dos alunos (P1, P2, P3, P4). SILVA & COSTA (2021) e MUNYEMO & MALANGA (2022) destacam que a personalização e o envolvimento das famílias podem melhorar significativamente a habilidade de escrita dos alunos. Porém, autores como JARDIM & ALMEIDA (2020) e SANTOS & PEREIRA (2021) argumentam que é necessário integrar técnicas mais diversificadas para abordar as necessidades específicas dos alunos.

Os professores destacam a necessidade de mais recursos, como livros e materiais didácticos, e a importância de bibliotecas bem equipadas (P1, P2, P3, P4). SILVA (2021) e SIMÕES (2022) enfatizam que a disponibilização de recursos e uma orientação pedagógica estruturada são fundamentais para melhorar o ensino da escrita. AZEVEDO (2023) e RIBEIRO (2022)

corroboram a necessidade de investimento em recursos educacionais e práticas que promovam a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Os resultados revelam a importância de um ambiente educacional bem equipado e de práticas pedagógicas que estimulem a criatividade. A falta de recursos e a necessidade de uma abordagem pedagógica diversificada são questões recorrentes. A combinação de estratégias eficazes, como a prática constante e o envolvimento das famílias, com melhorias na infra-estrutura e no desenvolvimento profissional dos professores, é essencial para superar os desafios e promover um ensino da escrita mais eficaz.

4.2. Análise da Observação de Aulas

A análise das observações de aula, realizada após as entrevistas, visou validar as informações relatadas e oferecer uma visão prática das práticas de ensino da escrita na 7ª classe da Escola Secundária da Manga, Beira. Foram observadas quatro aulas distintas, cada uma com características próprias, proporcionando uma compreensão abrangente das metodologias e desafios enfrentados.

> **- Aula 1 (24/06/2024)** focou em conjunções e locuções coordenativas. O ensino foi predominantemente expositivo e de elaboração conjunta, com actividades que incluíram a apresentação e escrita de frases. Os desafios incluíram dificuldades na utilização de conjunções, superadas pelo uso de frases simples e complexas e pela verificação individual;
>
> **- Aula 2 (24/06/2024)** abordou preposições. As actividades incluíram correcção de trabalhos de casa e introdução de novo conteúdo. A interacção professor-aluno foi motivada por perguntas e participação activa, mas enfrentou desafios como falta de interesse e dificuldades na escrita. Estratégias como explicações repetidas e controle contínuo foram empregadas;
>
> **- Aula 3 (04/07/2024)** tratou de instruções técnicas em folhetos de medicamentos. O ensino combinou trabalho independente e elaboração conjunta, com desafios na escrita correcta de palavras. O professor

utilizou correcção de erros no quadro e controle individual para enfrentar essas dificuldades;

- Aula 4 (01/07/2024) focou na leitura e interpretação do texto Fluminoc. A aula foi conduzida de forma expositiva, com actividades de ditado e participação activa. Os desafios incluíram erros na escrita e respostas incorrectas, abordados por meio de resumos e correcção contínua.

As observações revelaram que, embora métodos expositivos e colaborativos sejam amplamente utilizados, a participação activa dos alunos e o uso diversificado de recursos didácticos são cruciais para o engajamento. SILVA (2021) destaca que a correcção personalizada e a elaboração conjunta são eficazes para a internalização de conceitos gramaticais complexos. FERREIRA (2020) corroborou essa visão, enfatizando a importância da prática contínua e da aplicação prática das regras gramaticais. No entanto, a crítica de alguns autores sobre métodos tradicionais sugere a necessidade de adoptar abordagens mais inovadoras. SANTOS (2022) e CARVALHO (2021) argumentam que métodos mais interactivos podem ser mais eficazes para engajar os alunos e promover um aprendizado mais profundo. COELHO (2021) e MACAMO (2022) reforçam essa perspectiva, sugerindo que a introdução de técnicas mais diversificadas e inclusivas pode ajudar a superar as limitações dos métodos tradicionais e melhorar a eficácia do ensino.

A análise das quatro aulas evidenciou tanto práticas pedagógicas eficazes quanto áreas que requerem aprimoramento. A integração de métodos diversos e a atenção às necessidades individuais dos alunos são essenciais para superar desafios e melhorar o ensino da escrita na 7ª classe. A tabela resumida a seguir apresenta as principais constatações de cada aula, facilitando a visualização das práticas observadas.

Tabela 1: Tabela Resumo de Observação de Aulas

Aula	Data	Tema	Métodos de Ensino	Interacção Professor-Aluno	Recursos Utilizados	Desafios Observados	Estratégias	Diversos
1	24/06/2024	Conjunções e Locuções Coordenativas e Orações Coordenadas	Expositivo e Elaboração Conjunta	Participação activa, exemplos de frases, correcções e encorajamento	Fichas de apoio, gramática, caderno de planificação, quadro, apagador, caneta e giz	Dificuldades na escrita de frases usando conjunções	Frases simples para mais complexas	Exercícios e TPC com conjunções, verificação individual
2	24/06/2024	Preposições a, de, em, para e por	Elaboração Conjunta e Expositivo	Perguntas e escrita de frases, participação activa	Caderno de planificação, fichas de apoio, quadro, giz e apagador	Falta de interesse, dificuldades de escrita e expressão	Explicações repetidas, controle contínuo	Revisão do conteúdo, controle individual da escrita
3	04/07/2024	Instruções Técnicas Contidas em Folhetos de Medicamentos	Elaboração Conjunta e Trabalho Independente	Mencionar e escrever nomes de doenças, correcção contínua	Comprimido cuartez, quadro, giz e apagador	Problemas na escrita correcta de palavras	Correcção de erros no quadro, controle individual da escrita	Cópia de textos, verificação de presença
4	01/07/2024	Leitura e Interpretação do Texto Fluminoc	Expositivo	Ditado de palavras técnicas, participação activa	Texto de apoio, quadro, giz, apagador, desenho de uma pessoa na rede mosquiteira	Erros na escrita, respostas incorrectas no questionário	Resumo da aula, correcção contínua	Perguntas orais, TPC, resumo do texto

Fonte: Autores, 2024

4.3. Análise do Exercício de Avaliação Diagnóstica de Escrita (Ditado)

A análise do exercício de avaliação diagnóstica de escrita (ditado) revelou dados valiosos sobre as habilidades de escrita de 20 alunos, abordando ortografia, pontuação, estrutura de frases e coesão e coerência. Cada área foi avaliada usando os critérios: 1 - Excelente, 2 - Boa, 3 - Regular e 4 - Fraca, destacando as necessidades de melhorias e o desenvolvimento pedagógico.

A ortografia apresentou uma área crítica, com 50% dos alunos classificados como fracos e 40% como bons. A ausência de avaliações excelentes indica uma necessidade urgente de fortalecer essa habilidade. Muitos erros ortográficos comuns foram observados, como confusão entre sons semelhantes e escrita incorrecta de palavras frequentes. Estudos de PEREIRA (2020) e MUNYAMA (2021) destacam que dificuldades ortográficas são comuns e necessitam de estratégias pedagógicas específicas, enquanto CARVALHO (2019) e SIMANGO (2022) sugerem que abordagens inovadoras e contextualizadas podem ser mais eficazes. A combinação de estratégias tradicionais com métodos inovadores pode ajudar a superar as barreiras atuais na ortografia.

Tabela 2: Análise da Ortografia

Avaliação	Frequência	Percentagem (%)
1 (Excelente)	0	0.0%
2 (Boa)	8	40.0%
3 (Regular)	2	10.0%
4 (Fraca)	10	50.0%

Fonte: Autores, 2024.

A pontuação revelou uma distribuição mais equilibrada, com 20% dos alunos classificados como excelentes e 35% como bons. No entanto, 45% dos alunos estão nas categorias regular e fraca, indicando a necessidade de reforço.

A dificuldade com a pontuação correcta compromete a clareza dos textos. SANTOS (2021) e MAPOSSE (2022) recomendam práticas pedagógicas estruturadas e feedback contínuo para melhorar a pontuação, enquanto PEREIRA (2020) e BENTO (2023) sugerem métodos mais interactivos e adaptados ao contexto dos alunos. A integração de práticas estruturadas e abordagens contextuais pode melhorar as habilidades de pontuação.

Tabela 3: Análise da Pontuação

Avaliação	Frequência	Percentagem (%)
1 (Excelente)	4	20.0%
2 (Boa)	7	35.0%
3 (Regular)	5	25.0%
4 (Fraca)	4	20.0%

Fonte: Autores, 2024.

A estrutura de frases apresentou resultados relativamente positivos, com 50% dos alunos classificados como excelentes ou bons. No entanto, 35% dos alunos estão na categoria regular e 15% na fraca, indicando a necessidade de melhorias. Problemas comuns incluem erros de capitalização e dificuldades em formar frases coerentes. DUARTE (2021) e MOCUMBI (2022) recomendam práticas focadas na construção correcta de frases, enquanto SILVA (2020) e PACHECO (2023) sugerem métodos mais dinâmicos e contextuais. A combinação de abordagens tradicionais e práticas inovadoras pode aprimorar a estruturação das frases.

Tabela 4: Análise da Estrutura de Frases

Avaliação	Frequência	Percentagem (%)
1 (Excelente)	5	25.0%
2 (Boa)	5	25.0%
3 (Regular)	7	35.0%
4 (Fraca)	3	15.0%

Fonte: Autores, 2024.

A coesão e coerência apresentaram 25% dos alunos classificados como bons e 20% como excelentes. Contudo, 55% dos alunos estão nas categorias regular e fraca, indicando a necessidade de desenvolver estratégias para melhorar a lógica e a fluidez dos textos. A falta de organização lógica e ligação entre frases e parágrafos compromete a clareza dos textos. JOVINO (2020) e SILVEIRA (2021) sugerem actividades específicas para melhorar a coesão, enquanto TAVARES (2022) e BRITO (2023) recomendam métodos mais inovadores e interactivos. A implementação de práticas estruturadas e dinâmicas pode ajudar a melhorar a coesão e coerência textual.

Tabela 5: Coesão e Coerência

Avaliação	Frequência	Percentagem (%)
1 (Excelente)	4	20.0%
2 (Boa)	5	25.0%
3 (Regular)	8	40.0%
4 (Fraca)	3	15.0%

Fonte: Autores, 2024.

Em suma, a avaliação diagnóstica revela desafios significativos em ortografia, pontuação, estrutura de frases e coesão e coerência. Estratégias educativas focadas e intervenções específicas são essenciais para elevar o desempenho dos alunos nessas áreas, com ênfase na combinação de métodos tradicionais e abordagens inovadoras.

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objectivo, analisar as práticas de ensino da escrita na 7ª classe da Escola Secundária da Manga, na cidade da Beira. Utilizou-se uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas para obter uma compreensão abrangente do tema. As conclusões a seguir reflectem os principais achados da pesquisa e apontam direcções

para futuras intervenções pedagógicas, com vistas a aprimorar a eficácia do ensino da escrita nessa instituição e não só.

As práticas de ensino da escrita na 7ª classe da Escola Secundária da Manga revelam uma combinação de metodologias tradicionais e inovadoras. A análise destaca que, apesar do uso variado de recursos didácticos, a falta de alinhamento estratégico e os desafios enfrentados pelos alunos comprometem a eficácia das práticas pedagógicas. Melhorias na integração de métodos e recursos, bem como no desenvolvimento profissional dos professores, são essenciais para uma abordagem mais equilibrada e eficaz no ensino da escrita.

Os professores utilizam uma variedade de metodologias que incluem a escrita criativa no quadro, acompanhamento individualizado e uso de textos para cópia e leitura. Estudos confirmam a eficácia dessas práticas para o envolvimento dos alunos, mas alertam que métodos repetitivos podem não ser suficientes sem a incorporação de abordagens mais interactivas e personalizadas.

Os desafios enfrentados pelos alunos na redacção de textos são multifacetados, variando desde dificuldades individuais, como dislexia, até limitações materiais, como a falta de livros e recursos didácticos. As soluções inovadoras e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores são apontados como estratégias eficazes para minimizar esses desafios e melhorar as habilidades de escrita dos alunos.

As práticas pedagógicas adoptadas apresentam eficácia moderada na promoção das habilidades de escrita dos alunos. A personalização do ensino, o envolvimento activo dos alunos e das famílias, e a integração de métodos inovadores são identificados como elementos cruciais para melhorar a eficácia das práticas pedagógicas. No entanto, a dependência excessiva de materiais variados sem uma integração cuidadosa pode prejudicar os objectivos pedagógicos.

Para melhorar o ensino da escrita, é necessário adoptar uma abordagem equilibrada que combine métodos tradicionais e inovadores, promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e envolver

activamente as famílias no processo educativo. A implementação de práticas pedagógicas adaptativas e o uso estratégico de recursos podem proporcionar uma base mais sólida para superar os desafios identificados e promover um ensino mais eficaz da escrita.

5.1. Sugestões

Para aprimorar as práticas de ensino da escrita na 7ª classe sugerimos as seguintes acções:

- **Formação Contínua de Professores:** Promover programas de formação contínua que capacitem os professores com metodologias inovadoras e estratégias pedagógicas adaptativas. Isso inclui o uso de tecnologia educacional, abordagens interactivas e técnicas de feedback construtivo;
- **Integração de Recursos Didácticos:** Desenvolver e implementar um currículo que combine eficazmente recursos didácticos tradicionais e digitais. Fornecer aos alunos materiais diversificados, como livros, aplicativos educativos e plataformas *online* que incentivem a prática da escrita;
- **Acompanhamento Individualizado:** Estabelecer um sistema de acompanhamento individualizado para identificar e atender às necessidades específicas dos alunos. Isso pode envolver tutorias personalizadas, programas de mentoria e suporte adicional para alunos com dificuldades de aprendizagem, como dislexia;
- **Envolvimento da Comunidade Escolar:** Encorajar o envolvimento activo das famílias e da comunidade na educação dos alunos. Realizar *workshops,* reuniões e eventos escolares que promovam a colaboração entre professores, pais e alunos, criando um ambiente de suporte mútuo;
- **Uso de Metodologias Activas:** Incorporar metodologias activas de ensino, como projectos colaborativos, aprendizagem baseada

em problemas e escrita criativa. Essas abordagens podem aumentar o engajamento dos alunos e promover a autonomia e o pensamento crítico.

Implementando essas sugestões, a Escola Secundária da Manga pode criar um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo, promovendo o desenvolvimento das habilidades de escrita dos alunos e preparando-os melhor para os desafios académicos e profissionais futuros.

Referências Bibliográficas

BRITTON, J. *O desenvolvimento das habilidades de escrita (11-18).* Londres: Macmillan, 1982.

CARVALHO, S. *A importância da escrita na formação do aluno.* Revista de Educação e Ensino, v. 22, n. 1, p. 45–58, 2021.

CARVALHO, T. R. *Metodologias para o ensino da escrita.* Porto Alegre: Editora do Ensino, 2021.

CHIZIANE, M. *O ensino da escrita no contexto moçambicano.* Educação e Desenvolvimento, v. 5, n. 2, p. 87–102, 2018.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Métodos de pesquisa em educação.* Londres: Routledge, 2018.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projecto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.* Thousand Oaks: Sage Publicações, 2014.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Planeamento e condução de pesquisa com métodos mistos.* Thousand Oaks: Sage Publicações, 2017.

DEWEY, J. *Experiência e educação.* Nova Iorque: Macmillan, 1938.

FERREIRA, C. *Políticas educacionais e o ensino da escrita.* Revista Brasileira de Políticas Educacionais, v. 13, n. 4, p. 112–128, 2024.

FONSECA, V. *Metodologia da pesquisa: a construção do conhecimento científico.* São Paulo: Atlas, ٢٠٠٢.

GARCIA, L.; FIDALGO, A. *Desafios no ensino da escrita: perspectivas e estratégias.* Revista de Estudos Educacionais, v. 18, n. 3, p. 215–229, 2020.

GONÇALVES, M. *Estratégias de ensino da escrita na era digital.* Educação e Tecnologia, v. 9, n. 2, p. 77–90, 2019.

GRAHAM, S.; HARRIS, K. R. *Práticas baseadas em evidências para o ensino da escrita.* Educador Americano, v. 42, n. 1, p. 21–29, 2018.

GRAHAM, S.; PERIN, D. *Escrita em foco: estratégias eficazes para melhorar a escrita de adolescentes no ensino médio.* Washington, DC: Aliança para a Educação de Excelência, 2007.

HIRSCH, E. D. *Cultura geral: o que todo americano precisa saber.* Boston: Houghton Mifflin, 1987.

LEMOS, T. *Ensino da escrita e preparação para o mercado de trabalho.* Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 4, p. 77–92, 2023.

LIMA, R. *Políticas educacionais e a inclusão no ensino da escrita.* Revista de Educação Inclusiva, v. 15, n. 2, p. 34–50, 2023.

MACHEL, J. *Programas comunitários e políticas de ensino em Moçambique.* Revista de Estudos Africanos, v. 10, n. 1, p. 56–70, 2022.

MATAVELE, J. *A importância da escrita para o desenvolvimento económico em Moçambique.* Educação e Sociedade, v. 11, n. 3, p. 145–159, 2019.

MCMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Pesquisa em educação: investigação baseada em evidências.* Nova Iorque: Pearson, 2010.

MURRAY, D. M. *Ensinar escrita como processo.* Thousand Oaks: Sage Publicações, 1980.

OLIVEIRA, M. *Escrita e criatividade: uma abordagem crítica.* Revista de Estudos Literários, v. 14, n. 2, p. 102–118, 2022.

PAPERT, S. *Mindstorms: crianças, computadores e ideias poderosas.* Nova Iorque: Basic Books, 1993.

SANTOS, A. *Escrita e inclusão social em Moçambique.* Revista Moçambicana de Educação, v. 12, n. 2, p. 89–105, 2021.

SANTOS, M. *Políticas educacionais para o ensino da escrita em Moçambique.* Revista de Políticas Educacionais, v. 11, n. 1, p. 65–79, 2020.

SILVA, E. *A escrita e o mercado de trabalho: desafios e perspectivas.* Revista Brasileira de Profissões, v. 8, n. 3, p. 101–115, 2020.

SKINNER, B. F. *A tecnologia do ensino.* Nova Iorque: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SOUSA, L. *Desafios e soluções para o ensino da escrita em Moçambique.* Revista de Educação e Desafios, v. 9, n. 4, p. 150–166, 2022.

TAMELE, J. *Metodologias culturais no ensino da escrita.* Educação e Cultura em Moçambique, v. 7, n. 1, p. 25–40, 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Cambridge: Harvard University Press, 1978.

YIN, R. K. *Pesquisa com estudo de caso: planeamento e métodos.* Thousand Oaks: Sage Publicações, 2014.

As instâncias do discurso e o espaço-tempo escritural: uma proposta analítica para artigos acadêmicos à luz da teoria da linguagem de Benveniste

The instances of discourse and written space-time: an analytical proposal for academic papers based on Benveniste's theory of language

Patrícia Azevedo Gonçalves*
Claudio Primo Delanoy**

RESUMO

O presente artigo apresenta parte dos resultados de nossa pesquisa de doutoramento que buscou visibilizar as contribuições da linguística benvenistiana para a análise de textos do gênero artigo acadêmico. Delimitou-se, como objetivo geral, com base nos pressupostos da Teoria da Linguagem de Émile Benveniste (1976, 1989, 2014), a proposição e a aplicação de um dispositivo analítico com categorias e descritores que instrumentalizem uma avaliação enunciativa de textos da esfera acadêmica, de modo focal artigos científicos produzidos por graduandos/graduados. Assim, esta pesquisa se insere em uma perspectiva teórica e aplicada, porque, da síntese do quadro teórico em tela, foi construído um instrumento analítico, do qual exploraremos o primeiro eixo: (1) instâncias do discurso: (1.1) quadro figurativo e (1.2) espaço-tempo escritural. Este estudo sustenta a tese de que, embora Émile Benveniste não tenha se dedicado diretamente ao estudo da escrita científica, seu posicionamento

Recebido em 18 de dezembro de 2024.
Aceito em 14 de março de 2025.
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1451

* PUCRS/CNPq, patricia.goncalves87@edu.pucrs.br, https://orcid.org/0000-0002-1442-8185
** Escola de Humanidades (PUCRS), claudio.delanoy@pucrs.br, https://orcid.org/0000-0002-8015-5349

epistemológico e suas contribuições para a compreensão da linguagem e de como nela o homem se constitui como sujeito possibilitam a formulação de categorias analíticas para a avaliação de textos acadêmicos.

Palavras-chave: Enunciação Escrita. Artigo Acadêmico. Avaliação. Instâncias do Discurso. Espaço-Tempo Escritural.

ABSTRACT

The present paper draws on the results of our doctorate study, which aimed to highlight the contributions of Benvenistian linguistics to text analysis of the academic paper genre. We established, as general objective, based on the premises of Émile Benveniste's (1976, 1989, 2014) Theory of Language, the proposal and application of an analytical tool with categories and descriptors that enable an enunciative assessment of texts within the academic environment, more specifically scientific papers written by undergraduate students and graduates. Thus, this is a theoretical and applied study, since, based on the synthesis of the theoretical framework on screen, we built an analytical tool, of which we shall explore the first axis: (1) instances of discourse: (1.1) figurative framework and (1.2) textual space-time. This study defends the thesis that, despite Émile Benveniste not dedicating his work directly towards the study of scientific writing, his epistemological stance and contributions to language understanding and how in it men constitute themselves as subjects enable the creation of analytical categories to assess academic texts.

Keywords: Written Enunciation. Academic Paper. Assessment. Instances of Discourse. Written Space-Time.

Palavras iniciais: a teorização de Benveniste e a escrita acadêmica

A escrita é apresentada por Benveniste (2014 [1969], Aula 14, p. 167-168) como "princípio organizador da sociedade"; segundo o autor, ela seria "o instrumento da revolução mais profunda por que passou a humanidade depois do fogo". A enunciação escrita apresenta estatuto particular em meio aos fenômenos enunciativos (Flores, 2018a), dado que se constitui de várias enunciações, é um engendrado de várias intersubjetividades. Escrever compreende "procedimentos singularmente reapropriados e refletindo um

modo próprio de elaborar o pensamento e de textualizá-lo para oferecê-lo à leitura" (Fenoglio, 2019, p. 213).

Benveniste, como bem se sabe, não se debruçou sobre aspectos específicos da escrita acadêmica/científica, embora, em seus estudos, sejam delineados princípios epistemológicos e metodológicos que lançam luz à compreensão da escrita enquanto fazer científico, pois "A atividade científica **é** uma prática discursiva" (Fenoglio, 2019, p. 117, grifo nosso). Assim, a pesquisa aqui descrita se ancora na crença de que é possível depreender de seus textos "algo que, mesmo que não explícito, estava ali em potencial" (Flores, 2019a, p. 11) e de que o viés enunciativo contribui para uma melhor compreensão das nuances semânticas das línguas, materializadas em cada ato enunciativo, cada texto produzido enquanto forma discursiva complexa, qualificando nossos critérios como avaliadores de textos e analistas da linguagem (Batista; Silva, 2022).

Assim, compreendendo que a Linguística Enunciativa, em seu aspecto operacional (Ono, 2007), abre possibilidades a estudos que podem contribuir para o aprimoramento de práticas de escrita no ensino superior, o estudo aqui apresentado se propõe a elaborar um dispositivo analítico para textos acadêmicos do gênero artigo científico, cujas categorias e descritores se ancoram na Teoria da Linguagem de Émile Benveniste.

Nossa pesquisa, portanto, se insere em uma perspectiva teórica e aplicada, pois intenta refletir sobre em que medida determinadas noções apresentadas pelo autor são explanatória e metodologicamente aplicáveis à descrição e à avaliação de gêneros acadêmicos. Tendo o artigo científico como discurso do qual se parte para pensar a enunciação escrita, visamos analisar qualitativamente um *corpus* de textos desse gênero a partir do eixo analítico *instâncias do discurso,* que propomos dividir em duas categorias: *quadro figurativo* e *espaço-tempo escritural*, os quais, por sua vez, se constituem por outras subcategorias.

Lançadas as premissas de nossa escrita, apresentamos a estrutura deste artigo. Após esta introdução, em nosso referencial teórico, apresentamos

uma síntese das formulações propostas por Benveniste (1976, 1989, 2014) em um conjunto de textos publicados nas obras *Problemas de Linguística Geral I* e *II* e *Últimas aulas do Collège de France (1968 a 1969)* que contribuem para a reflexão sobre as particularidades da enunciação escrita. A seção posterior estabelece os aspectos metodológicos que sustentaram esta investigação: quais são os nossos objetivos e como se deu a coleta e a análise dos dados. Em seguida, apresentamos nossa contribuição: uma proposta enunciativa de instrumento analítico para o gênero artigo científico e sua aplicação em um conjunto de textos publicados por graduandos e graduados em uma revista acadêmica brasileira. Após sua discussão, tecemos nossas considerações finais e registramos as referências que compuseram nosso estudo.

1. Referencial teórico: onde nos situamos no *Universo Benvenistiano*

1.1 Alguns pressupostos: linguagem, língua, enunciação e intersubjetividade

Em *Vista d'olhos para o desenvolvimento da linguística*, o autor propõe que "a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza" (Benveniste, 1976 [1963b], p. 20). Em sentido amplo, a linguagem é o ponto de encontro, instrumento de interação entre a vida mental e a vida cultural, pois é capacidade simbólica de produzir sentido: "Uma linguagem é, em primeiro lugar, uma categorização, uma criação de objetos e de relações entre esses objetos" (Benveniste, 1976 [1956b], p. 89).

A língua, por sua vez, é o resultado de um processo de simbolização em muitos níveis. Logo,

> [...] o "dado" linguístico não é, sob esse aspecto, um dado primeiro, do qual bastaria dissociar as partes constitutivas: é, já, um complexo, cujos valores resultam uns das propriedades particulares de cada elemento,

> outros das condições da sua organização, outros ainda da situação objetiva (Benveniste, 1976 [1954b], p. 13).

Ela constitui-se enquanto sistema particular, composto por elementos formais articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de estrutura. O autor assim a descreve em *A linguagem e a experiência humana*:

> A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, se torna único e sem igual, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira (Benveniste, 1989 [1965], p. 69).

Em *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste (1989 [1970], p. 82) define que: "A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização". Antes da enunciação, a língua é somente *possibilidade*. É somente no presente da enunciação que a língua é colocada em movimento:

> A enunciação é sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares. Assim, cada análise linguística é única também. É da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua (Flores; Teixeira, 2017, p. 100).

Para Flores (2010, p. 46), a enunciação "não é um nível de análise, mas um ponto de vista – o do sentido – sobre os níveis. A enunciação é transversal à língua. Ela não se encerra em um único compartimento. Ela está em todos os níveis". Sua centralidade, podemos pensar, culminou, na história das ideias linguísticas, na gama de termos que dão nome ao quadro teórico advindo dos escritos de Benveniste: Teoria da Enunciação, Linguística Enunciativa, dentre outros.

Segundo o *Dicionário da Linguística da Enunciação* (Flores *et al.*, 2022, p. 102), o ato enunciativo, ato de tomada da palavra, manifestação da enunciação passa a ter "existência em um determinado momento em que

a língua é mobilizada por um locutor". A enunciação é, igualmente, um processo de *apropriação* – pois o locutor se utiliza do aparelho formal da língua e enuncia sua posição: "a linguagem está de tal forma organizada que permite a cada locutor apropriar-se da língua toda designando-se como *eu*" (Benveniste, 1976 [1958b], p. 286, grifos do autor) – e de *atualização*, já que, a cada vez, de modo único, a estrutura da língua é mobilizada por meio de inter-relações exigidas pela ideia a ser expressa. Por fim, a enunciação é, também, discurso: "É no discurso atualizado em frases que a língua se forma e se configura. Aí começa a linguagem" (Benveniste, 1976 [1964], p. 140). O discurso seria, portanto, o resultado dessa atualização. Como bem sintetiza Barboza (2020, p. 137): "podemos entender que o discurso comporta a repetibilidade da língua na irrepetibilidade da enunciação".

Em *Da subjetividade na linguagem*, temos os fundamentos dessa propriedade constitutiva da linguagem, a qual se define como "a capacidade do locutor de se propor como sujeito" (Benveniste, 1976 [1958b], p. 286). Assim, é fundamental compreender que o parâmetro central para a enunciação é o enunciador: "a presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno" (Flores; Teixeira, 2017, p. 36). Logo: "Cada enunciado, e cada termo do enunciado, tem assim um *referendum*, cujo conhecimento está implicado pelo uso nativo da língua" (Benveniste, 1976 [1964], p. 137).

O locutor está sempre em constante e necessária relação com sua própria enunciação, pois esse ato individual de apropriação da língua "introduz aquele que fala *em sua* fala" (Benveniste, 1989 [1970], p. 84, grifo do autor), uma vez que "**é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como 'sujeito'**" (Benveniste, 1976 [1958b], p. 286, grifo nosso). Portanto, conforme enfatizam Costa Silva e Endruweit (2011), é central compreender que Benveniste funda *linguisticamente* a noção de subjetividade.

Em obra de 2019, Flores faz duas considerações que julgamos fundamental retomar: a primeira diz respeito à *passagem* do locutor a sujeito; a segunda adverte quanto à acepção de subjetividade posta por Benveniste

(Flores, 2019c). Segundo o linguista, na *origem* do que é dito, temos a *figura do locutor* – "aquele que fala em uma dada instância de discurso e que, ao falar, se autoindica através de marcas específicas na língua" (Flores *et al*., 2022, p. 157) – e não ainda um sujeito pré-constituído antes do ato enunciativo: "se o locutor **se propõe** como sujeito, não se pode dizer que o sujeito está na origem do que é dito. [...] O sujeito é uma decorrência. Há uma **passagem** de locutor a sujeito" (Flores, 2019c, p. 63, grifo nosso). Esse movimento é fundamental para a compreensão da teoria e nos interessa sobremaneira neste estudo: investigar a enunciação escrita na tentativa de encontrar pistas e estratégias que evidenciem autoria – "as marcas da enunciação e do sujeito no enunciado" (Flores *et al*., 2021, p. 26) – é olhar para essa passagem, é olhar para o texto como discurso que evidencia um arranjo pelo qual um locutor se propôs como sujeito de sua produção escrita.

Flores (2019c) chama atenção para o fato de que, quando Benveniste aborda a noção de subjetividade, o faz do interior da ciência linguística: não se trata de uma discussão psicológica; Benveniste busca compreender e descrever a *subjetividade enquanto construção/marca linguística*. Isto é, focaliza seus estudos nas representações do *sujeito-que-enuncia* e não no sujeito em sentido amplo. Araújo (2019, p. 62) destaca que a subjetividade da qual Benveniste trata "é a capacidade de o locutor colocar-se como *sujeito* no e pelo uso da *língua*", não um idealismo abstrato ou subjetivista.

Entretanto, estamos diante de uma teoria da intersubjetividade, e não somente da subjetividade: "cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro" (Benveniste, 1976 [1963b], p. 27). Isso significa dizer que toda enunciação é, também, suirreferencial: é reveladora da experiência subjetiva do locutor e igualmente direcionada a um interlocutor. Tal dialética determinará toda instância enunciativa, não somente os aspectos formais, mas também sua função mediadora, representativa, simbólica:

> [...] a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a da troca e do diálogo, confere ao ato de discurso dupla função: **para o locutor, representa a realidade; para o ouvinte, recria a realidade**. Isso faz

> da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva (Benveniste, 1976 [1963b], p. 26, grifo nosso).

Vale aqui reter alguns elementos desse trecho: por que *representa* e *recria*? Porque a realidade a que Benveniste se refere é a criada *pelo/no* discurso. Por que enfatizar que a comunicação é *intersubjetiva*? Porque ela se dá como estrutura de diálogo, no qual "duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação" (Benveniste, 1989 [1970], p. 87). Também nas *Últimas aulas* o autor retoma a dimensão de diálogo inerente à língua: ela, "de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo" (Benveniste, 2014 [1969], Aula 8, p. 130). E essa compreensão é fundamental para pensar nosso tema de pesquisa, pois a escrita configura-se pelo posicionamento em face de um possível interlocutor (leitor presumido): um dos principais aspectos caracterizadores da enunciação é a "acentuação da relação discursiva com o **parceiro**, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo" (Benveniste, 1989 [1970], p. 87, grifo nosso).

A Linguística da Enunciação, convém enfatizar, toma para si não apenas o estudo das marcas formais no enunciado, mas busca também refletir sobre o processo de produção deste: sujeito, tempo e espaço. Benveniste, nas palavras de Flores (2013a, p. 76), torna possível "a união entre a singularidade da enunciação e a repetibilidade do sistema". Assim, como bem sintetiza Fernandes (2011, p. 137, grifos nossos): "é **no** enunciado que encontramos as marcas do sujeito que nos permitem afirmar que a subjetividade está na língua. Por conseguinte, os sentidos emergem e se multiplicam **nas marcas do dizer** de tal sujeito".

1.2. O aparelho formal e o *eu-aqui-agora* do texto

A língua é constituída de caracteres formais que a caracterizam enquanto um "sistema que inter-relaciona o valor distintivo das formas e o valor referencial relativo à situação enunciativa" (Flores *et al*., 2022, p. 150).

Ao mobilizar a língua, ao tomá-la como instrumento, o locutor "determina os caracteres linguísticos da enunciação" (Benveniste, 1989 [1972], p. 82), sua relação e agenciamento se dão por meio de um dos principais pontos de ancoragem da Teoria da Linguagem de Benveniste: o aparelho formal da enunciação.

Este aparato é concebido pelo autor como "uma espécie de dispositivo que as línguas têm para que possam ser enunciadas. Esse aparelho nada mais é que a marcação da subjetividade na estrutura da língua" (Flores; Teixeira, 2017, p. 36). A enunciação, portanto, "supõe a conversão individual da língua em discurso" (Benveniste, 1989 [1970], p. 82); é um ato de instrumentalização da língua vertida em discurso pelo sujeito enunciador:

> Benveniste pretende mostrar como o *aparelho formal* da língua a torna capaz não somente de "dominar" objetos e situações, mas sobretudo de "gerar" *discursos* com significações originais, tanto individuais quanto compartilháveis na interlocução com outrem (Kristeva, 2014, p. 37, grifos da autora).

Tal aparato formal inclui não apenas as palavras e frases utilizadas, mas também as funções e relações sintáticas, as categorias gramaticais e outros elementos que contribuem para a construção e a interpretação do ato enunciativo. Assim, ao mobilizar o conceito de aparelho, destacam-se a complexidade e a riqueza dos recursos linguísticos dos quais os locutores podem lançar mão para comunicar e simbolizar. Igualmente, evidencia-se o caráter universal e particular da enunciação, uma vez que "*é universal que todas as línguas tenham dispositivos que permitam sua utilização singular pelos sujeitos; é particular a configuração destes sistemas e o uso que os sujeitos deles fazem*" (Flores *et al.*, 2021, p. 22, grifo dos autores). Não existem, portanto, sistemas linguísticos que não apresentem a possibilidade, em seu interior, de o homem se singularizar.

Ao descrever o aparelho formal da enunciação, Benveniste (1989 [1970], p. 83-85) distingue índices específicos e procedimentos acessórios, os quais permitem ao locutor enunciar sua posição de locutor. Tem-se,

portanto, os *índices* (elementos indicadores) e também os *procedimentos* (processos, modos de organização). Esses, embora distintos, são "conceitos complementares e constitutivos do aparelho da enunciação", estando, assim, em uma relação de complementaridade (Aresi, 2011, p. 272).

Aresi (2018) destaca que o emprego do termo "indicadores" não se dá por acaso na reflexão de Benveniste. Sua designação reflete a função que exercem – não de representar, mas de *indicar*. "Trata-se de elementos que apontam referencialmente para a instância a cada vez única de discurso da qual eles são coextensivos e contemporâneos; eles não existem senão nela" (Aresi, 2018, p. 44). Os índices específicos, caracteres necessários e permanentes da enunciação, "São as formas específicas das categorias de *pessoa*, *tempo* e *espaço*, reveladas na e pela enunciação, e responsáveis por assegurar a *referência* [...] enquanto condição necessária da enunciação (referência ao ato e à situação de enunciação)" (Aresi, 2011, p. 272, grifo do autor), podendo ser assim sistematizados: (i) índices de pessoa (*eu-tu*); (ii) índices de ostensão de espaço (este, aqui); (iii) formas temporais (relativas ao presente da enunciação).

Lichtenberg (2006, p. 26) reflete que, quando o sujeito diz *eu*, esse dizer "é sempre único, porque relativo àquele que assim se designa, se apresentando como referente e, ao mesmo tempo, como referido. Não há como dizer *eu* sem particularizar-se". Eis aqui o que Oliveira (2022, par. 3) destaca como *estatuto ambíguo do referente*: "apesar de este orientar necessariamente para uma realidade extralinguística, trata-se, antes de tudo, de uma realidade intralinguística, porque construída discursivamente, já que 'referir' é 'falar de'". Tal compreensão acerca da particularização do eu ao enunciar-se, adverte Lichtenberg (2006), perpassa não somente a dimensão mais direta da constituição da subjetividade na língua e as formas linguísticas que são agenciadas para tanto, mas implica, numa tessitura, todas as demais noções desse quadro teórico.

> Uma **dialética singular** é a mola desta subjetividade. A língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um **se**

> **apropria** pelo **ato** de linguagem e que, em cada instância de seu emprego, assim que é assumido por seu enunciador, **se torna único e sem igual**, não podendo realizar-se duas vezes da mesma maneira (Benveniste, 1989 [1965], p. 69, grifos nossos).

Essa compreensão acerca da dialética singular do *eu* fundador em relação a outros é uma das principais e mais belas contribuições da Teoria da Enunciação de Benveniste, a qual se espraia e permite compreender inúmeros fenômenos linguísticos a partir da tônica particular do sujeito.

A enunciação pressupõe igualmente um *tu*: "indivíduo alocutado na presente instância de discurso que contém a instância linguística tu" (Benveniste, 1976 [1958b], p. 279). Para ele, apontam a força e a direção dos enunciados (Ono, 2007). Ao explorar a natureza dos pronomes, Benveniste (1976 [1956a]) designa o ato enunciativo como momento fundador do quadro figurativo: quando *eu* se enuncia, ele instaura a existência de um *tu*. Existência essa, convém sempre destacar, tida como *realidade discursiva*, como relação referencial que se dá dentro do próprio discurso.

Dufour (2000, p. 81, grifos do autor) afirma que "Benveniste foi um dos raros a empreender uma descrição sistemática do dispositivo intralinguístico singular pelo qual a língua é posta em ato: *eu* diz a *tu* histórias que obtém *d'ele*". Assim, a passagem de locutor a sujeito ou o *nascimento do sujeito*, segundo o autor, se dá em três tempos: "o tempo reflexivo do *eu*, o tempo dual do *eu-tu* e o tempo trinitário do *eu-tu-ele*" (Dufour, 2000, p. 91, grifos do autor): há, portanto, uma "trindade" imanente ao ato de enunciar, na qual há uma relação de *implicação:* "o 'tu' proposto pelo 'eu' não é somente o destino do dito, mas o suposto, o representado" (Silva; Malcorra, 2016, p. 243).

Em *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, Benveniste (1976 [1946], p. 250) lança as bases dessa descrição:

> Nas duas primeiras pessoas, há, ao mesmo tempo, uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica, ao mesmo tempo, um enunciado sobre o "eu": dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, "tu" é necessariamente designado

> por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do "eu"; e, ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de "tu". Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do "eu-tu"; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual "eu" e "tu" se especificam. Daí ser questionável a legitimidade dessa forma como "pessoa".

Por fim, temos a "não pessoa", que remete a uma situação objetiva. A esse respeito, Aresi (2018, p. 42) aponta que, por serem passíveis de identificação somente na instância de discurso que as contêm, as formas *eu-tu* **têm a enunciação em si como condição de existência; já a forma** *ele*, de modo oposto, "reporta não à situação de discurso, mas à própria língua fora da alocução. Trata-se, neste caso, de uma referência 'objetiva', em oposição à referência 'subjetiva' que marca as formas 'eu-tu'".

Assim, Flores (2013a, p. 91) apresenta a distinção entre pessoa e não pessoa, a qual sintetiza o apresentado até aqui: (i) unicidade específica: *eu* e *tu* são sempre únicos, enquanto *ele* pode referir-se a uma infinidade de sujeitos (ou a nenhum); (ii) inversibilidade: enquanto *eu* e *tu* são reversíveis entre si, *ele* não pode ser invertido com nenhum deles; (iii) predicação verbal: tudo aquilo que não pertence às pessoas *eu* e *tu* recebe como predicado a forma verbal de terceira pessoa.

> A intersubjetividade tem assim sua temporalidade, seus termos, suas dimensões. Por aí se reflete na língua a experiência de uma relação primordial, constante, indefinidamente reversível, entre o falante e seu parceiro. Em última análise, é sempre ao ato de fala no processo de troca que remete a experiência humana inscrita na linguagem (Benveniste, 1989 [1965], p. 80).

Seguindo nossa reflexão, chegamos aos índices de ostensão. Os elementos demonstrativos têm uma natureza ostensiva que proporciona uma ampliação do campo dêitico de coordenadas perceptivas. De acordo com Santos (2019, p. 46-47), "os índices de ostensão ('este', 'agora', 'aqui') são signos que implicam um gesto do sistema perceptual da língua que designa

o objeto visível e, ao mesmo tempo, invisível". Isto é, são os elementos linguísticos aos quais chamamos de dêiticos.

> Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de "indicadores" que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais (Benveniste, 1976 [1956a], p. 279, grifo do autor).

Trata-se, portanto, de uma relação de referência, constitutiva da língua enquanto comunicação intersubjetiva, em que as formas vazias assumem valor operacional fundamental (Aresi, 2018): "A linguagem de algum modo propõe formas 'vazias' das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua 'pessoa'" (Benveniste, 1976 [1956a], p. 289). Podemos assim sintetizar: (i) signos vazios: permitem o exercício da linguagem; não referenciais com relação à "realidade"; instrumentos da conversão da linguagem em discurso; signos autorreferenciais; (ii) signos plenos: assumidos por um locutor em cada instância de seu discurso.

No texto *O aparelho formal da enunciação*, Benveniste remete aos termos que constituirão o paradigma interno da enunciação: as formas temporais. Caracterizada como quadro inato do pensamento, a temporalidade, segundo o autor, é produzida *na* e *pela* enunciação. Logo, a enunciação tem o poder de instaurar a categoria de presente, da qual, por sua vez, nasce a categoria de tempo. Em asserção disruptiva, Benveniste (1989 [1970], p. 85) estabelece que "O presente é propriamente a origem do tempo". Inerente à enunciação, a qual se renova a cada produção discursiva, o presente é coextensivo à nossa própria presença, imprimindo

> [...] na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos "tempo"; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não é mais (Benveniste, 1989 [1970], p. 85-86).

Os procedimentos acessórios, por sua vez, estão ligados à singularidade que cada enunciação evoca; portanto, à língua toda. São alguns deles: a intimação, a asserção, a interrogação e as modalidades formais pertencentes aos verbos ou às fraseologias. Conforme comenta Flores (2018a, p. 405), apesar dos poucos exemplos de procedimentos acessórios, "o raciocínio de Benveniste leva a crer que haveria muitos mecanismos que poderiam ser tomados como acessórios da enunciação".

Aresi (2011) defende que os procedimentos acessórios são aqueles relativos ao agenciamento das formas, os quais estariam a serviço da semantização *total* da língua, isto é, não atuariam como um elemento coadjuvante. Na leitura do pesquisador, ao utilizar o adjetivo *acessório*, Benveniste não estaria indicando algo "de menor importância" ou "dispensável", mas um "aspecto de **menor evidência** na investigação acerca da subjetividade na linguagem, sendo as categorias de pessoa, tempo e espaço mais elucidativas dessa instância do homem na língua" (Aresi, 2011, p. 272, grifo nosso). Assim, a conversão da língua em discurso e a constituição do sentido se dariam pela escolha e pelo agenciamento das formas pelos locutores ao realizarem o uso efetivo da língua. No mesmo estudo, ele apresenta a compreensão de que o aparelho formal da enunciação não diz respeito a apenas parte da língua, pois "esta se encontra inteiramente sujeita à enunciação" " (Aresi, 2011, p. 272).

Ao concluir esta seção, cabe retomar a ressalva registrada por Barboza (2020, p. 147): "Toda enunciação possui 'eu-aqui-agora', no entanto, 'eu-aqui-agora' não precisam estar marcados formalmente". Nisso está também a riqueza dessa teoria para se pensar em que medida a intersubjetividade, por exemplo, é delineada em textos escritos: para além dos caracteres mais fixos nos sistemas gramaticais das línguas, há uma série de formas de modalização, organização, hierarquização do enunciado que evidenciam a singularidade enunciativa, tendo em vista que nenhum sujeito se apropria da mesma forma desse aparato. Ainda que repetidos em uma mesma organização linguística, o contexto, o tempo e os interlocutores nunca são exatamente os mesmos. O

enunciado é sempre novo, pois as instâncias do discurso nunca são idênticas: "Usar *eu* é reconhecer-se com direito à fala, ou seja, é dar-se um lugar no espaço simbólico" (Teixeira, ٢٠١٢, p. ٧٩-٧٨). Logo, o agenciamento singular das formas no ato enunciativo instaura sempre um novo espaço escritural, uma vez que compreende sempre um novo locutor frente a uma nova situação enunciativa.

2. Método: nosso *ponto de vista sobre o objeto*

2.1. Pressupostos metodológicos

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo. Ainda, se insere em uma perspectiva teórica e aplicada, pois intenta refletir sobre em que medida determinadas noções apresentadas pela Teoria da Linguagem de Émile Benveniste são explanatória e metodologicamente aplicáveis à descrição e à análise de gêneros acadêmicos.

Na concepção inicial e realização da pesquisa de doutorado que reproduzimos parcialmente aqui, as seguintes questões nos impulsionaram: (i) quais conceitos da obra de Benveniste podem contribuir para a análise de textos acadêmicos?; (ii) em que medida determinadas noções apresentadas pelo autor são explanatória e metodologicamente aplicáveis à descrição e à avaliação de gêneros acadêmicos?; (iii) é possível pensar em um instrumento de avaliação de textos que seja enunciativo? Diante dessas indagações, fixamos o seguinte objetivo geral: propor um dispositivo analítico com categorias e descritores que instrumentalizem a avaliação enunciativa de textos da esfera acadêmica, de modo focal artigos científicos produzidos por graduandos/graduados, a partir dos pressupostos da Teoria da Linguagem de Émile Benveniste (1976, 1989, 2014). Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) elencar os principais conceitos e noções da Teoria da Linguagem de Benveniste (1976, 1989, 2014) que podem ser relacionados à escrita acadêmica e à sua avaliação, a fim de propor um conjunto de categorias

analíticas; (ii) propor, a partir destas, um instrumento analítico (categorias e descritores) para artigos acadêmicos que vise à operacionalização de uma avaliação enunciativa; (iii) aplicar o instrumento por meio da análise de artigos de graduandos e graduados publicados em uma revista acadêmica brasileira.

Nosso instrumento analítico foi aplicado em textos acadêmicos em língua portuguesa – português brasileiro (PB) do gênero artigo acadêmico de estudantes de graduação ou apenas graduados. Realizamos tal recorte, pois nos interessou, nesse momento, olhar para textos de estudantes em uma etapa inicial de letramento acadêmico, a fim de, posteriormente, pensar as implicações da aplicação deste instrumento para o ensino de escrita e também a interlocução entre autores de artigos e outros agentes avaliadores, como revisores, pareceristas de periódicos, professores orientadores etc. Assim, empreendemos uma busca por revistas acadêmicas que aceitassem submissões de estudantes nesse nível de Educação Superior na área de Letras. Chegamos à *Revista Gatilho*[1], da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da qual foram selecionados três textos representativos da diversidade do curso de Letras, a saber, educação, linguística e literatura. Tal recorte se justifica, pois julgamos pertinente considerar de que modo as questões linguísticas destacadas em nossas categorias e critérios eram mobilizadas por autores destes diferentes vieses. Logo, selecionamos os seguintes artigos, que serão analisados na seção seguinte: (1) *Letramentos (des)legitimados e práticas de reexistência no ENEM: uma análise dialógica de questões com textos literários*, estudo que tematiza a prova de Linguagens do ENEM e seu efeito retroativo para o Ensino Médio; (2) *Análise lexicográfica na FrameNet Brasil*, que apresenta um relato de pesquisa no âmbito da Linguística Formal; (3) *A questão da memória n'A idade do Serrote*, síntese de uma obra autobiográfica, que discute questões como escrita literária e memória.

1 Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/issue/archive. Acesso em: 1 dez. 2023.

2.2. Categorias analíticas

Do amplo *corpus* listado no referencial teórico que sustentou nossa visão acerca da Teoria da Linguagem e da Enunciação proposta por Benveniste, seis de seus textos foram fundamentais para pensarmos a análise de artigos acadêmicos, subsidiando as categorias que aqui propomos: *Vista d'olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (1976 [1963b]), *Os níveis de análise linguística* (1976 [1964]), *A linguagem e a experiência humana* (1989 [1965]), *A forma e o sentido na linguagem* (1989 [1966-1967]), *Semiologia da língua* (1989 [1969b]) e *O aparelho formal da enunciação* (1989 [1970]). Igualmente, nos ancoramos em propostas teóricas, como Ono (2007), Fenoglio (2019), Flores (2013a, 2018a) e Flores *et al.* (2021, 2022), e analíticas já produzidas por pesquisadores da área, como Aresi (2011, 2018), Barboza (2020), Batista e Silva (2022), Knack e Oliveira (2017) e Lichtenberg (2006).

Por fim, destacamos que não colocamos as categorias aqui descritas como um conjunto de critérios fechados, proposições estanques, mas sim como uma proposta para realização de uma análise enunciativa, em que as noções teóricas são o ponto de partida e as categorias pré-estabelecidas são pontos de ancoragem. Buscamos sustentar um olhar integrativo e, sabemos, subjetivo, sem nos fecharmos à dimensão criativa e simbólica advinda dos múltiplos agenciamentos possíveis aos sujeitos autores dos textos que iremos analisar, nem à unicidade inerente ao ato enunciativo que é ler e analisar, pois compreendemos a análise como "um 'comentário' sobre a enunciação, isto é, como uma interpretação do enunciado, enfim, como um enunciação sobre outra enunciação" (Aresi, 2011, p. 274).

2.2.1. Nosso ponto de partida: noções e conceitos para uma análise enunciativa

Tendo o artigo científico como dado linguístico, como discurso do qual se parte para pensar a enunciação escrita, visamos analisá-lo a partir

do eixo: (1) as instâncias do discurso: quadro figurativo e espaço-tempo escritural, conforme exposição a seguir.

1 INSTÂNCIAS DO DISCURSO
1.1 Quadro figurativo
1.1.1 Locutor (autorreferência – autor)
1.1.2 Alocutário (leitor presumido)
1.1.3 Representação de outras enunciações (citações)
1.2 Espaço-tempo escritural
1.2.1 Macroestrutura do gênero (constituição do artigo)
1.2.2 Temporalidade/linearidade textual

Quadro 1. Instâncias do Discurso

O (1.1) quadro figurativo é sustentado, principalmente, pelos índices de pessoa e marcas que apontam para o horizonte enunciativo do texto; visa, portanto, fazer compreender "como se constituem as diferentes posições enunciativas" (Fenoglio, 2019, p. 91). Ele se divide, por sua vez, em três relações a serem consideradas: (1.1.1) o locutor, ao empregar (ou não) estratégias de autorreferência, tendo em vista que "o autor *compreende a si mesmo* graças a procedimentos muito variados, semióticos, icônicos ou verbais que lhe permitem se situar em sua própria tarefa de escrita" (Fenoglio, 2019, p. 79, grifo da autora); (1.1.2) o alocutário, isto é, em que medida o texto evidencia, explícita ou implicitamente, uma consideração ao leitor; (1.1.3) a representação de outras enunciações, ou seja, como se dá o engendramento entre os enunciados do autor do texto e enunciados citados: "um discurso argumentado que será situado e confrontado com outros discursos" (Fenoglio, 2019, p. 79).

Como segunda dimensão que compõe as instâncias do discurso, temos o eixo (1.2) espaço-tempo escritural.

> Considero uma conjuntura a correlação de um acontecimento de enunciação (um texto com sua temporalidade específica) à temporalidade de outros acontecimentos (outros textos). A projeção dessas temporalidades uma sobre as outras constitui para nós uma conjuntura específica (Guimarães, 2018, p. 28).

Aqui, num deslocamento das reflexões presentes na Teoria Enunciativa, defendemos que o texto pode ser considerado um espaço-tempo escritural, o qual se subdivide em duas relações fundantes: (1.2.1) a macroestrutura do gênero: delimitada pelas restrições impostas pela estrutura prototípica do gênero (por exemplo: que seções um artigo deve ter; o que e quanto convém registrar no resumo, nas considerações finais); e (1.2.2) a temporalidade/linearidade textual: marcada por índices de ostensão, outras expressões referenciais e as formas verbais mobilizadas (p. ex. "*a seguir*, apresentaremos nossos dados"; "*logo abaixo*, a Tabela 1 apresenta as porcentagens..."). Para concebê-lo, consideramos os artigos *Semiologia da língua* (Benveniste, 1989 [1969b]) e *O aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1989 [1970]), bem como reflexões como as de Aya Ono (2007) e de Barboza (2020).

Apresentamos, a seguir, o mapa conceitual em que buscamos esboçar as relações teóricas que estabelecemos tanto para estruturar nossa proposta de instrumento analítico, quanto para justificar a organização que seguimos ao construir nosso referencial teórico. Para os fins deste artigo, serão explorados os campos em azul, os quais se relacionam, dentro de nossa proposta, ao eixo que denominamos *instâncias do discurso.*

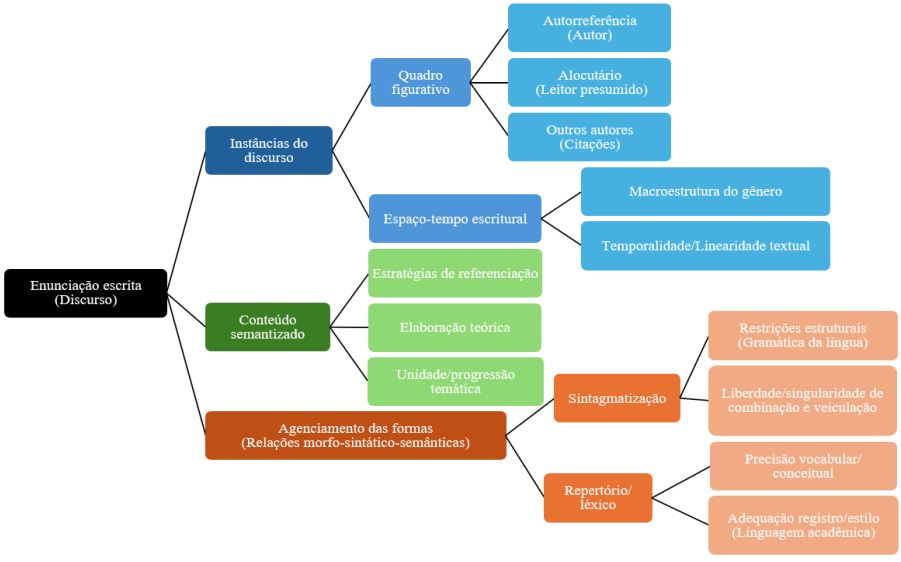


Figura 1. Mapa Conceitual do Instrumento Avaliativo

Enfatizamos que tal configuração é proposta para fins didáticos e metodológicos. Na concepção de Benveniste (1976 [1964], p. 135): "Forma e sentido devem definir-se um pelo outro e devem articular-se juntos em toda a extensão da língua. As suas relações parecem-nos implicadas na própria estrutura dos níveis e das funções a que elas correspondem". Portanto, ao segmentar determinados aspectos que se encontram imbricados no ato enunciativo, intenciona-se "objetificar" algo que, dada a subjetividade de cada avaliador, pode tornar o processo avaliativo pouco claro para o autor que recebe a devolutiva de seu texto, sem, contudo, desconsiderarmos a complexidade constitutiva da enunciação escrita e a totalidade da visão benvenistiana sobre a linguagem: "É o todo da instância de discurso que está em jogo: o ato, com referência aos interlocutores e à situação em que ele ocorreu, bem como os caracteres formais do enunciado e seu agenciamento, sua sintagmatização" (Aresi, 2011, p. 274).

Logo, fazemos eco à pergunta proposta por Aresi (2011, p. 273): "Que caracteres marcam a relação do locutor com a língua?", à qual o autor responde:

> Todos os caracteres do enunciado, uma vez que todos eles fazem parte do processo de agenciamento sintagmático e cumprem uma função nessa organização, a cada vez singular. A própria escolha lexical é uma marca de subjetividade, o próprio recurso prosódico também o é. Em suma, **enunciar é subjetivizar a língua toda** (Aresi, 2011, p. 273, grifo nosso).

Portanto, a cada ato enunciativo, enquanto processo e produto, "se recompõe, por meio de cada modificação, a economia enunciativa da textualidade que se tece" (Fenoglio, 2019, p. 79).

Segundo Knack e Oliveira (2017, p. 712): "a avaliação de textos acadêmicos escritos [...] produz uma enunciação de retorno a uma outra enunciação para promover a ressignificação dos modos de enunciação do alocutário". Assim, colocamo-nos, criticamente, no lugar de locutores-avaliadores que visam tornar essa outra enunciação, ou nosso comentário sobre o enunciado alheio (Normand, 2009a), um instrumento com aspectos generalizáveis, que contribuam para a escrita e a análise de textos desse gênero acadêmico.

2.2.2. Nosso ponto de ancoragem: categorias e descritores para a análise de artigos acadêmicos

Lançados os pressupostos dos quais partimos, realizaremos a discursivização das categorias que irão compor nosso instrumento analítico (Quadro 2). Nosso objetivo, agora, é organizar os pressupostos teóricos em categorias analíticas e versá-los em perguntas que operacionalizem o olhar enunciativo do leitor/analista em relação às enunciações escritas em foco.

CATEGORIAS	DESCRITORES
EIXO 1 – INSTÂNCIAS DO DISCURSO	
Categoria 1.1 – Quadro figurativo: interlocução	
Subcategoria 1.1.1 Autorreferência (eu): marcas de autoria	O artigo apresenta marcas que evidenciam a reflexão do estudante sobre sua posição como autor?
Subcategoria 1.1.2 Alocutário (tu): evidência de diálogo com o leitor	Há estratégias de diálogo, argumentativo ou expositivo, conduzindo o leitor à compreensão do exposto?
Subcategoria 1.1.3 Interlocução com autores (eles) e citações mobilizadas	As citações e menções a autores são comentadas, debatidas, confrontadas e contribuem para o avanço do texto?
Categoria 1.2 – Espaço-tempo escritural	
Subcategoria 1.2.1 Constituição do artigo	As seções típicas que constituem artigos científicos estão presentes no texto (p. ex. título, resumo, introdução, revisão teórica, método, análise/discussão, considerações finais, referências)? O conteúdo e as estratégias textuais empregadas são coerentes com a função de cada uma delas em relação ao artigo como um todo?
Subcategoria 1.2.2 Temporalidade/ linearidade textual	Foram utilizadas expressões linguísticas que organizam, fazem a transição de um parágrafo ao outro? Estabeleceu-se uma sequência/linearidade espacial/temporal que conduz o leitor/interlocutor?

Quadro 2. Instrumento Analítico para Artigos Acadêmicos (Eixo 1)

Escolhemos estruturar os descritores em forma de interrogação direta, pois compreendemos que, desse modo, o instrumento se aproxima de uma relação de interlocução, que nos coloca numa posição metodológica e epistemológica de curiosidade perante os textos, a fim de investigar as escolhas feitas para sua construção enquanto ato enunciativo que resulta em um produto, o qual possibilita, por sua vez, a construção de sentidos pelo interlocutor almejado.

3. Nossa contribuição: o instrumento analítico e a produção de sentidos

3.1. Análise do Artigo 1

O estudo que deu origem ao artigo primeiramente analisado, intitulado *Letramentos (des)legitimados e práticas de reexistência no ENEM: uma análise dialógica de questões com textos literários*, de Maxwell Souza dos Santos (2023), é uma pesquisa qualitativa, de caráter documental, que busca analisar, de modo exploratório, questões de Literatura que mobilizam temáticas de cunho social presentes em provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O artigo foi estruturado da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Perspectivas sobre a escola, o ENEM e a exclusão no sistema educacional; 3. Do letramento literário aos letramentos literários de reexistência; 3.1. Os letramentos literários; 3.2. Reexistência ou Morte!; 3.3. Letramento literário de reexistência; 4. Procedimentos metodológicos; 4.1. Princípios que norteiam a metodologia; 4.2. O tipo de pesquisa proposta; 4.3. Procedimentos e recortes; 5. Análise do corpus; 6. Considerações finais; Referências.

Em nosso primeiro eixo, **instâncias do discurso**, começamos pelo **quadro figurativo**, buscando vislumbrar de que modo as pessoas e a(s) não pessoa(s) do discurso se manifestam no artigo enquanto enunciação. O autor mobiliza expressões acadêmicas canônicas para falar da própria produção escrita: "o objetivo deste trabalho é", "este trabalho evoca", "busca-se averiguar", "apresentam-se considerações", "esta pesquisa se descreve" – ora empregando expressões referentes ao próprio manuscrito em terceira pessoa (com verbos em voz ativa e reflexiva), ora usando sujeito indeterminado. Em outros momentos, ao apresentar as contribuições de sua pesquisa, vê-se também um distanciamento – "os resultados sugerem", "Evidencia-se, sobretudo" – como se os achados fossem autoevidentes, não agenciados por um sujeito que *faz* a pesquisa.

Nos depararemos com o uso de primeira pessoa do singular somente em dois parágrafos das considerações finais. Nestes, vemos a marcação explícita do *eu* enunciador do texto, que retoma suas escolhas quanto a organização do artigo e decisões de pesquisa: "busquei adotar uma postura responsiva enquanto pesquisador"; "Concentrei-me na tentativa de compreender"; "evoquei as discussões anteriormente construídas".

A esse respeito, conclamamos as reflexões de Riolfi (2011, p. 13, grifos nossos):

> [...] a singularidade consiste em uma **conquista**; conquista esta que é construída por meio da coragem para suportar a angústia de ser diferente e do trabalho para dar a ver o que, desta diferença, é possível transformar em obra. Trata-se de uma operação que se **escolhe**. Poder escrever e encontrar meios de fazer os frutos desta escrita fazerem parte da cultura não é resultado do destino [...]. Cabe a cada qual que tomou esta decisão; portanto, em primeiro lugar, **inventar um "si próprio"** que seja fruto de seu trabalho.

É interessante refletir sobre esse processo de autorreferência, de um enunciador que se deixou explicitar, que *escolheu* marcar-se nos verbos que mobiliza somente nos parágrafos finais de seu texto. Embora toda argumentação, organização textual e estratégias de pesquisa reverberem a singularidade da enunciação que é esse artigo, foi somente nas duas páginas finais que o autor *conquistou* um espaço, optando por marcar-se explicitamente como *sujeito na* linguagem.

Quanto à instância do alocutário, há trechos nos quais o autor também emprega a primeira pessoa do plural: vemos o emprego de *nós* em um procedimento que caracteriza a escrita acadêmica numa compreensão de que esta se dá de modo coletivo, enquanto produto/resultado de múltiplas interlocuções (com colegas, com professor/orientador, com coautores), mas que, em nossa leitura, não inclui o leitor: "podemos conceber essa ideia", "buscamos refletir", "nos parece ser possível dizer", "fizemos a escolha de analisar".

> Nesse contexto, alguns autores utilizam o artifício do plural de modéstia, ou plural majestático, que consiste em uma forma de comunicação em que o enunciador do discurso refere a si próprio utilizando a primeira pessoa do plural (*nós*) em detrimento da primeira pessoa do singular (*eu*), dessa forma evitando chamar a atenção diretamente para si no texto, conforme recomenda a maioria dos manuais de metodologia e redação científicas (Oliveira, 2019, p. 127, grifo do autor).

Em outros momentos, entretanto, são empregados verbos com sentido de condução, de convite ao leitor: "*passemos,* agora, para a análise". Aqui, instaura-se um *nós* que inclui o interlocutor, que se configura como intersubjetividade.

Agora, analisaremos a interlocução com outros autores. Ao longo do artigo de Santos (2023), são mobilizadas 59 citações, sendo 24 citações diretas. Destas, três são excertos da Matriz de Referência do ENEM, isto é, são de autoria institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); as 21 restantes são nomeadamente de autores, sendo a primeira uma epígrafe, que abre o trabalho e dá o mote para a analogia a partir da qual o autor constrói sua introdução. Há três casos em que o autor utiliza a expressão abreviada "cf." em citações indiretas e uma nota de rodapé com uma indicação de leitura de uma reportagem. Além das citações textuais, na seção destinada à análise do *corpus*, são apresentadas cinco figuras: registros das questões do certame analisadas pelo autor.

Conforme defende Aresi (2011, p. 274), "a análise enunciativa pode ser realizada, porém nunca separada do quadro formal que caracteriza a enunciação". Assim, embora as estratégias de emprego verbal também possam ser debatidas no âmbito da sintagmatização, escolhemos analisá-las neste momento, pois, em consonância com Rocha e Teixeira (2015), compreendemos que os verbos introdutores do discurso citado estão dentre os *procedimentos acessórios* disponíveis para a marcação da subjetividade na linguagem. O mesmo se dá com os conectivos.

O autor, majoritariamente, conclama os autores por meio de verbos dicendi de sentido afirmativo e descritivo, os quais não denotam maior valoração, como podemos verificar nos exemplos: "como *aponta* Barros[2]"; "Andrade *afirma*"; "Cosson *apresenta*"; "Por esse viés, Amorim *et al. falam* em"; "Souza *propõe*". Caso semelhante ocorre com locuções e orações reduzidas que evocam o sentido de conformidade: "*Em consonância* com a ideia apresentada por Paulino e Grijó"; "*De acordo* com Gerhardt". Em casos pontuais, ele estabelece interlocução entre teóricos – "É nesse sentido que Amorim e Souto *discorrem*"; ou mesmo valoração em relação ao que enunciam: "os autores *alargam* a concepção". Dos três artigos analisados, como será possível constatar ao final da leitura deste artigo, Santos (2023) foi o autor que mais abundantemente mobilizou e estabeleceu uma interlocução com teóricos de seu campo de estudos.

Agora, buscaremos apresentar uma síntese sobre o **espaço-tempo escritural** delineado pelo autor. Ao falar do próprio texto e de sua organização, ele utiliza expressões bastante canônicas, como: "na primeira/segunda/terceira seção", "no presente/neste artigo", "No caso específico deste trabalho". Ele também mobiliza expressões espaciais tanto para demarcar elementos que ocupam determinado espaço gráfico no documento, quanto para descrever a extensão e continuidade do artigo enquanto texto em que partes se sucedem: "ao longo do texto"; "Em seguida"; "neste ponto"; "supracitado"; "Acima, podemos ver"; "Na sequência"; "Abaixo"; "a seguir". Igualmente, temos verbos que denotam deslocamento e expressões adverbiais temporais, relacionando-se ao movimento argumentativo do texto e à temporalidade da leitura: "*partiremos*, na primeira seção"; "*passamos* à compreensão"; "É dessa forma que *vai se configurando*"; "*discutiremos*, na próxima seção";

2 Ao reproduzir excertos de citações dos trabalhos analisados, optamos por suprimir o ano que, por padrão normativo, registra-se após o sobrenome dos autores, p. ex. Barros (2009), a fim de que esses trechos, visualmente, não se confundissem com as citações diretas deste artigo.

"Na sequência, apresentamos"; "Passemos, agora". É interessante notar que, conforme os modos verbais agenciados, ora temos uma posição de descrição – "A partir disso, *fizemos*" –, ora temos um convite a que o leitor acompanhe o percurso desenhado pelo autor – "*Sigamos*, na próxima seção" –, movimentos nos quais podemos antever um sujeito-autor que se coloca "no lugar do leitor presumido" (Silva, Boabaid, 2021, p. 223).

3.2. Análise do Artigo 2

O artigo que analisaremos nesta seção, *Análise lexicográfica na FrameNet Brasil*, de autoria da graduanda Michele Monteiro de Souza (2010), configura-se como um relato de pesquisa e se organiza da seguinte forma: Introdução; 1. Projeto FrameNet Brasil; 2. O Processo de Anotação; 2.1. O *corpus* do Projeto FrameNet Brasil; 3. O *frame* de "PLACING"; 3.1. Unidades Lexicais que evocam o *frame* de "PLACING"; 3.1.1. UL colocar; 3.1.2. UL guardar; 3.1.3. UL ensacar; 3.1.4. UL esconder; Considerações Finais; Referências Bibliográficas.

No âmbito de análise relativo ao **quadro figurativo**, temos dois tipos de autorreferência. Registramos apenas uma ocorrência de primeira pessoa do singular: "Assim, temos 'frame' como um 'esquema imagético'. *Exemplifico* essa perspectiva cognitiva com". As demais são ocorrências de primeira pessoa do plural, em que predomina o plural majestático – "*realizamos* nossa pesquisa na Universidade", "*Temos*, ainda, elementos periféricos", "*Selecionamos* quatro ULs que evocam", "os quais *nos permitem* ver também o processo". Há apenas duas ocorrências do verbo "vejamos", em que há, pelo imperativo empregado, um direcionamento explícito ao leitor. Quanto à interlocução com outros autores, temos o registro de cinco citações, sendo somente uma direta: "O projeto baseia-se na Semântica de *Frames*, a partir da concepção dada por Fillmore de que". As demais citações, todas indiretas, são registradas apenas ao final de sentenças afirmativas, sem emprego de verbos dicendi ou expressões valorativas.

Costa Silva e Endruweit (2011, p. 244) afirmam que "a descrição do fato, seja ela formal ou não, não é independente da teoria que o elege e que lhe dá existência". Por ser um artigo cujo objetivo é o relato de uma pesquisa na área da Linguística Formal, vemos como característica predominante sequências descritivas e explicativas, não sendo muito característico da área ou mesmo não nos parecendo ser o estilo de escrita da autora mobilizar marcas de intersubjetividade mais explícitas – sem negarmos, entretanto, que "o sujeito está sempre presente em tudo, mesmo quando se mascara" (Fuchs, 1985, p. 120), pois o sentido é sempre situacional e intersubjetivo.

Em relação ao **espaço-tempo escritural**, conforme exposto na seção anterior, o texto apresenta uma organização que permite ao leitor compreender a função de cada uma das partes constitutivas da exposição. A autora mobilizou expressões linguísticas que organizam a transição de um parágrafo ao outro. Temos, a título de exemplo, realizações de expressões canônicas de referência ao próprio texto – "No presente artigo", "Neste trabalho" – e remissões às ilustrações presentes no texto – "vide Tabela 1", "Abaixo, apresentamos exemplos", "Temos, então, a Tabela 2", que conduzem o leitor em um percurso textual pré-estabelecido, o qual manifesta coesão e coerência.

3.3. Análise do Artigo 3

O último artigo que constitui nossa análise foi publicado no volume 4 da Revista Gatilho no ano de 2006. Com o título *A questão da memória n'A Idade do Serrote*, o texto, produzido por uma graduanda do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Luciana Gomes de Mello Baião, tem por objetivo realizar uma síntese da obra memorialística de Murilo Mendes: *A Idade do Serrote*. Trata-se de um texto curto, de cinco páginas, assemelhando-se estrutural e funcionalmente a uma resenha, embora apresente subdivisões e esteja listado entre os artigos que compõem um dossiê temático sobre memória. Vejamos sua composição: 1. A Idade do Serrote;

2. A memória fragmentada; 3. O duplo olhar de Murilo; 4. A nostalgia do moderno em Murilo; Referências.

No eixo **instâncias do discurso**, começamos pela categoria **quadro figurativo**. Nesse artigo, não temos uso de 1ª pessoa em nenhum momento. Como se trata de um texto cujo objetivo é a apresentação de uma obra literária, a autora mobiliza sequências descritivas e argumentativas, em que predominam frases declarativas, com o emprego de verbos em 3ª pessoa: "Murilo *finaliza* seu livro", "*trata*-se do desenrolamento dos fios do tempo". E identificamos cinco ocorrências de emprego de 1ª pessoa do plural: "É importante *ressaltarmos* que toda memória é uma confissão parcial", "É o que *vemos*, por exemplo, no capítulo", "A infância aparece como a idade em que *formamos nossa* própria mitologia", "Murilo Mendes finaliza seu livro [...] e *dá-nos* uma síntese interpretativa", "Com relação à obra trabalhada [...], *podemos* concluir", nas quais vemos o emprego de plural majestático.

No artigo em análise, não identificamos nenhuma estratégia explícita de diálogo com o leitor, sendo possível a interpretação de que o emprego da 1ª pessoa do plural em "A infância aparece como a idade em que *formamos nossa* própria mitologia" seja uma forma de aproximação com o interlocutor, uma vez que a infância é uma etapa vivenciada/compartilhada por todos.

Quanto a citações, identificamos duas: uma, já mencionada, de Santo Agostinho ("Desta afirmativa de Santo Agostinho, pode-se concluir") e outra de Ortega y Gasset ("na condição postulada por Ortega y Gasset"), que não constam nas referências e não têm registro de ano e página. Em vários momentos do texto, a autora mobiliza construtos teóricos sem, contudo, fundamentá-los/referenciá-los diretamente – ao abordar, por exemplo, os conceitos ou noções de memória, linguagem pluripartida do cinematográfico, fragmentação do literário, mitologia/mito –, o que nos impactou enquanto leitores de duas formas: (i) o texto se aproxima, em grande medida, da escrita ensaística, em que o objetivo central não é a comprovação teórica, mas o deslindar do pensamento do autor; (ii) a autora ainda não tem uma compreensão amadurecida, um grau de letramento acadêmico que a permite

construir um texto do gênero mais próximo ao que se espera de um artigo em sua discussão teórica, tendo em vista que esse gênero costuma ser marcado por "citações bibliográficas de dimensão funcional e com forte papel de legitimação, que contribuem para a retórica da cientificidade" (Batista, 2019, p. 176).

Na categoria **espaço-tempo escritural**, identificamos algumas expressões norteadoras para recapitular citações. Foram elas: "No pequeno fragmento *citado*", "*Desta* afirmativa de Santo Agostinho", "com os trechos transcritos *acima*". Ou seja, foram mobilizadas expressões que dizem respeito ao caráter espacial do artigo. Não há expressões temporais relativas à enunciação escrita em si. Igualmente, não identificamos nenhum indicativo de como se organiza a totalidade do texto na primeira seção ou no resumo, nem uma apresentação da seção seguinte ao final de cada uma delas, por exemplo.

4. Discutindo nossos achados: as categorias analíticas e a Teoria da Enunciação

Para conceber o eixo *instâncias do discurso*, conforme já sinalizado, dialogamos de modo mais direto com os textos *Semiologia da língua* (Benveniste, 1989 [1969b]) e *O aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1989 [1970]), bem como reflexões teóricas como a de Aya Ono (2007) e Barboza (2020). Dividimos esse eixo em duas categorias: *quadro figurativo* e *espaço-tempo escritural*. Comecemos pelo *quadro figurativo*, categoria que se relaciona diretamente com as contribuições de Benveniste acerca dos mecanismos de significação e intersubjetividade que são mobilizados pelos locutores por meio do aparelho formal da enunciação.

1.1 Quadro figurativo
1.1.1 Locutor (autorreferência – autor)
1.1.2 Alocutário (leitor presumido)
1.1.3 Representação de outras enunciações (citações)

Quadro 3. Quadro Figurativo

Na subcategoria 1.1.1, buscamos olhar para o mecanismo de autorreferência do *eu autor*, partindo da seguinte pergunta investigativa: "*O artigo apresenta marcas que evidenciam a reflexão do estudante sobre sua posição como autor?*".

Artigo 1	*O artigo apresenta marcas que evidenciam a reflexão do estudante sobre sua posição como autor, embora* ***de modo pontual****, com o* ***emprego de 1ª pessoa*** *na seção "considerações finais".*
Artigo 2	*O artigo apresenta apenas uma ocorrência de 1ª pessoa do singular,* ***predominando*** *uma linguagem descritiva e explicativa por meio do emprego de* ***plural majestático****.*
Artigo 3	*O artigo não apresenta explicitamente estratégias de autorreferência. Predominam sequências descritivas e argumentativas, nas quais são mobilizados verbos em* ***3ª pessoa*** *ou no* ***plural majestático****.*

Quadro 4. Quadro Figurativo: A Questão da Autorreferência

Em nossos dados, tivemos dois textos em que houve empregos pontuais de 1ª pessoa, casos de 3ª pessoa do singular e sujeito indeterminado, predominando, no entanto, o uso de plural majestático. Apesar de observarmos que, em textos da área de Ciências Humanas, de modo geral, o emprego de 1ª pessoa esteja ganhando maior aderência, é uma característica ainda da enunciação escrita acadêmica privilegiar arranjos linguísticos que não destaquem a figura do autor/acadêmico/pesquisador. Consideramos discutir as estratégias de marcação (ou mascaramento) da autoria ou mesmo a busca pela pretensa neutralidade científica um aspecto muito relevante para análise,

avaliação e ensino de escrita acadêmica, elementos para os quais os conceitos e noções da Teoria da Linguagem de Benveniste têm muito a contribuir.

Na subcategoria 1.1.2, referente ao alocutário (o *tu* estruturante de toda enunciação), buscamos investigar em que medida os textos analisados evidenciaram, explícita ou implicitamente, uma consideração ao leitor, a partir do seguinte questionamento: "*Há estratégias de diálogo, argumentativo ou expositivo, conduzindo o leitor à compreensão do exposto?*".

Artigo 1	*Há estratégias de diálogo, argumentativo ou expositivo, conduzindo o leitor à compreensão do exposto, evidenciadas pelo* ***emprego de 1ª pessoa do plural*** *e pelo emprego de* ***verbos com sentido de condução, convite*** *ao leitor: "passemos".*
Artigo 2	*Há apenas duas ocorrências do verbo "vejamos", em que há, pelo imperativo empregado, um direcionamento direto ao leitor.*
Artigo 3	***Não*** *identificamos estratégias explícitas de diálogo com o leitor.*

Quadro 5. Quadro Figurativo: Consideração ao Leitor

Em nossa amostra de textos, tivemos algumas ocorrências de verbo no imperativo ou emprego de 1ª pessoa do plural no qual identificamos um real direcionamento ao leitor. Contudo, foram arranjos pontuais. Assim, consideramos que este é um aspecto muito profícuo a ser trabalhando quando se pensa em enunciação escrita, pois se relaciona diretamente com a qualidade da produção acadêmica enquanto meio de divulgação científica entre pares e entre academia e sociedade de modo geral, cabendo sempre nos perguntarmos enquanto autores: em que medida estratégias de condução ou direcionamento ao alocutário podem enriquecer a compreensão de nossos textos pelo leitor pretendido? Quais construções linguísticas e que partes podemos dedicar a isso em um gênero de extensão pequena/média como o artigo?

Seguimos, agora, para a subcategoria 1.1.3, Representação de outras enunciações (citações), que foi norteada pela pergunta: "*As citações e menções a autores são comentadas, debatidas, confrontadas e contribuem para o avanço do texto?*".

Artigo 1	*As citações e menções a autores são comentadas e debatidas. Em sua maioria, as citações são introduzidas por* ***verbos de sentido afirmativo****: "dizer", "afirmar". Em alguns casos,* ***os autores são inter-relacionados****.* ***Não há nenhum caso de crítica ou oposição direta*** *a algum autor.*
Artigo 2	*Há* ***apenas uma citação direta****, da concepção teórica da qual parte a linha conceitual seguida pela autora. As citações indiretas são registradas apenas ao final de sentenças afirmativas,* ***sem emprego de verbos dicendi ou expressões valorativas****.*
Artigo 3	*Há apenas* ***duas citações*** *além daquelas que foram extraídas do livro em análise. Há construtos teóricos da teoria da literatura que são mobilizados, mas* ***sem referência****. Não há estratégias de comparação, adição ou oposição entre autores.*

Quadro 6. Quadro Figurativo: Outros Enunciadores

Essa categoria foi uma das que se mostrou com resultados mais diferentes entre os artigos. Tivemos o artigo 1, no qual houve uma gama significativa de autores citados entre os quais foram estabelecidas relações de concordância e comparação. Tivemos o artigo 2, no qual não houve muitas citações, mas que apresentou profunda coerência conceitual e terminológica com a teoria na qual se insere. E tivemos o artigo 3, que se configurou, em larga medida, como um ensaio, em que a autora descreve uma obra literária, sem recorrer praticamente a outros discursos. Tal categoria também se mostrou relevante para reflexão sobre a construção da autoria em relação a outras enunciações, a fim de que, no balizamento do espaço dado a diferentes enunciadores, se possa "encontrar uma posição enunciativa passível de ser sustentada" (Riolfi, 2011, p. 11).

Na categoria *espaço-tempo escritural*, buscamos nos debruçar sobre a constituição do gênero artigo acadêmico, considerando sua macroestrutura, e também sobre aspectos relativos à temporalidade e à linearidade textuais, posto que "o exame do texto sob avaliação deve considerar a articulação entre o todo do texto como *ato* (o plano global) e suas partes como *discurso* (o plano analítico)" (Knack; Oliveira, 2017, p. 718, grifo dos autores). Como já

mencionado, consideramos que, na enunciação escrita, enquanto ato e produto, há a constituição de um espaço-tempo, estabelecido por meio do emprego de dêiticos e de verbos, os quais estabelecem uma unidade referencial dentro da qual autores e leitores se situam e movimentam.

1.2 Espaço-tempo escritural
1.2.1 Macroestrutura do gênero (constituição do artigo)
1.2.2 Temporalidade/linearidade textual

Quadro 7. Quadro Figurativo

Na subcategoria 1.2.1, então, direcionamos nosso olhar à constituição do artigo, a partir de duas perguntas: "*As seções típicas que constituem artigos científicos estão presentes no texto (p. ex. título, resumo, introdução, revisão teórica, método, análise/discussão, considerações finais, referências)?*"; "*O conteúdo e as estratégias textuais empregadas são coerentes com a função de cada uma delas em relação ao artigo como um todo?*".

Artigo 1	*O artigo apresenta seções canônicas como* ***resumo, introdução, referencial teórico, método, análise, considerações finais e referências****, além de recursos gráficos significativos, como o emprego de ilustrações.*
Artigo 2	*O artigo apresenta* ***seções*** *canônicas como resumo, introdução, referencial teórico, método, análise, considerações finais e referências,* ***construídas com clareza e autonomia (sem repetições intratextuais)****, além de recursos gráficos e textuais significativos, como quadros de síntese e notas de rodapé explicativas. Destaca-se a* ***organização interna das seções****, as quais apresentam* ***paralelismo*** *que contribui para a compreensão do tema exposto, bem como para* ***operações de comparação e cruzamento de dados*** *durante a leitura.*
Artigo 3	*O artigo apresenta quatro seções, mais as referências. Estas recebem* ***títulos temáticos, não indicando sua função dentro da estrutura do texto****. Parecem ter sido organizadas a partir dos temas que a autora quis focalizar em sua abordagem da obra literária em estudo.*

Quadro 8. Espaço-Tempo Escritural: Macroestrutura do Gênero

Dos três artigos analisados, somente o último acabou não correspondendo exatamente ao padronizado para um artigo acadêmico, tendo uma divisão de seções temática – a qual, entretanto, não foi apresentada ou justificada para o leitor. Depois, destacamos o artigo 2 por sua organização e seu grau de acabamento, materializando os procedimentos intelectuais que a autora realizou, por meio de operações linguísticas consistentes ao longo de todo o manuscrito. Refletir sobre um gênero de escrita em suas relações de constituição interna e em sua função social, pois este corresponderá (ou não) a expectativas de seus interlocutores, é, também, mobilizar os níveis semiótico e semântico, propostos por Benveniste, pois a enunciação escrita evoca modos de significância intralinguísticos, mas também a mobilização de elementos engendrados em um discurso que se estabeleça enquanto conjunto de referentes.

Para a subcategoria 1.2.2, temporalidade/linearidade textual, elaboramos as seguintes perguntas: "*Foram utilizadas expressões linguísticas que organizam, fazem a transição de um parágrafo ao outro?*"; "*Estabeleceu-se uma sequência/linearidade espacial/temporal que conduz o leitor/interlocutor?*".

Artigo 1	***Foram utilizadas*** *expressões linguísticas que organizam, fazem a transição de um parágrafo ao outro, bem como estabelecem uma linearidade temporal, por exemplo: "a seguir", "supracitadas" etc.*
Artigo 2	***Foram utilizadas*** *expressões linguísticas que organizam e situam o leitor quanto ao próprio texto – "No presente artigo", "Neste trabalho" – e remissões às suas ilustrações – "vide Tabela 1", "Abaixo, apresentamos exemplos".*
Artigo 3	***Não*** *foram empregadas expressões temporais relativas à escrita em si, apenas expressões norteadoras para* ***recapitular citações****.*

Quadro 9. Espaço-Tempo Escritural: Temporalidade/Linearidade Textual

Nesta subcategoria, o artigo 3 não apresentou estratégias de referência ao próprio texto – ao contrário dos demais que mobilizaram expressões canônicas, como "a seguir", "abaixo" etc. –, o que nos faz pensar que há, aqui, uma lacuna a ser explorada na escrita acadêmica, pois esses momentos de transição são engendrados de forma muito criativa, por vezes, em textos literários, jornalísticos etc. Por fim, consideramos esta categoria muito profícua para se pensar autoria e também questões relativas ao ensino de escrita acadêmica: pensar a construção de um texto enquanto espaço-tempo organizado e claro, no qual nossos leitores se desloquem a fim de acompanhar a reflexão que propomos nos parece uma interessante chave de compreensão da interlocução entre autor e leitor.

5. Palavras finais: a pesquisa enquanto ato e produto que se abre a novas enunciações

Ao realizamos nossa avaliação, partindo da ideia de que o instrumento elaborado possa ser replicado, aprimorado e cujas conclusões de análise possam ser generalizáveis, fica a percepção da complexidade que é desenvolver modelos de avaliação, pois, por vezes, as categorias ou os fenômenos linguísticos parecem se sobrepor, acabam por ser discutidos em mais de uma categoria. Isso nos levou a questionar os limites da descrição e da discretização de determinados aspectos textuais em categorias analíticas, posto que não é possível isolar um fenômeno dentro das relações e valores que constituem um sistema linguístico. Igualmente, temos ciência de que, embora tenhamos proposto uma análise holística, de textos inteiros, "sempre resta um ponto impossível em qualquer tentativa de formalização" (Riolfi, 2011, p. 14); logo, outras categorias e eixos podem ser elaborados com a mesma finalidade à que nos propomos, a fim de dar conta de aspectos que tenham escapado ao escopo que delimitamos.

Restou-nos a intenção de aplicar, para publicações futuras, o instrumento analítico em textos escritos por estudantes de outras áreas do

conhecimento, a fim de vislumbrar como as instâncias do discurso, o conteúdo semantizado e o agenciamento das formas constituem a enunciação escrita acadêmica desses campos de saber.

Por fim, o estudo de doutorado registrado parcialmente neste artigo sustenta a tese de que, embora Émile Benveniste não tenha se dedicado diretamente ao estudo da escrita, seu posicionamento epistemológico e suas contribuições para a compreensão da linguagem e de como nela o homem se constitui como sujeito possibilitam a formulação de categorias analíticas para a avaliação de textos acadêmicos, colaboram para a compreensão e o aperfeiçoamento da escrita de artigos científicos enquanto espaços-tempos escriturais nos quais os autores imprimem marcas de autoria.

Referências

ARAÚJO, E. D. **A Linguística Geral de Émile Benveniste como um acontecimento no espaço político-simbólico da Linguística:** língua, cultura, personalidade. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/27377/1/LinguísticaGeralÉmile.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

ARESI, F. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 262-275, 2011. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_os_indices_especificos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

ARESI, F. Pronomes e "formas vazias" no desenvolvimento da Teoria Enunciativa de Émile Benveniste. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 56, p. 38-56, set. 2018. DOI: https://doi.org/10.22456/2236-6385.83684. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/83684/50734. Acesso em: 17 dez. 2024.

BAIÃO, L. G. M. A questão da memória n'A idade do Serrote. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 4, p. 1-5, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26882. Acesso em: 17 dez. 2024.

BARBOZA, G. A propósito da noção de espaço na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 18, n. 34, p. 115-151, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/26019/15234. Acesso em: 17 dez. 2024.

BATISTA, B. N. A contraversão de escrever: percursos de autoria. *In:* NETTO, D. F. *et al.* (org.). **Ensinar a escrever na universidade***:* perspectivas e desafios. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 145-163.

BATISTA, E. G.; SILVA, S. Biofilia: o texto de divulgação científica e as estratégias enunciativas de tradução. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 7593-7607, jan./mar. 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e74756. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/74756/49214. Acesso em: 17 dez. 2024.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II.** Campinas: Pontes, 1989.

BENVENISTE, É. **Últimas aulas do Collège de France** (1968 a 1969). São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

COSTA SILVA, C. L.; ENDRUWEIT, M. L. O oral e o escrito sob o viés enunciativo: reflexões metodológicas. **ReVEL**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 236-261, 2011. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_o_oral_e_o_escrito_sob_o_vies_enunciativo.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

DUFOUR, D. R. **Os mistérios da trindade**. São Paulo: Companhia de Freud, 2000.

FENOGLIO, I. **Emile Benveniste:** a gênese de um pensamento. Brasília: Ed. UNB, 2019.

FERNANDES, I. C. S. Enunciação, escrita e persuasão: um estudo de caso das publicidades marcadas pela "pessoalização". **ReVEL**, Porto Alegre, v. 9, n. 16, p. 135-151, 2011. Disponível em: https://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_enunciacao_escrita_e_persuasao.pdf.

FLORES, V. N. A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual. **Delta**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 395-417, 2018a. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445041033947774307. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/M7NWvrwmcmxh9GrTSsKYQhF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 dez. 2024.

FLORES, V. N. **Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste.** São Paulo: Parábola, 2013a.

FLORES, V. N. O lugar metodológico da análise da enunciação em relação aos níveis da análise linguística. *In:* BATTISTI, E.; COLLISCHONN, G. (org.). **Língua e linguagem:** perspectivas de investigação. Porto Alegre: Palotti, 2010. p. 45-57.

FLORES, V. N. Prefácio. *In:* SILVA, S. **O Ensino da Escrita na Universidade***:* um estudo sob as perspectivas Linguística e Antropológica da Enunciação. Porto Alegre: Fi, 2019a. p. 11-13.

FLORES, V. N. **Saussure e Benveniste no Brasil:** quatro aulas na École Normale Supérieure. São Paulo: Parábola, 2019c.

FLORES, V. N. *et al*. **Dicionário de Linguística da Enunciação.** São Paulo: Contexto, 2022.

FLORES, V. N. *et al*. **Enunciação e gramática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação.** São Paulo: Contexto, 2017.

FUCHS, C. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. **Alfa**, São Paulo, p. 111-129, 1985.

GUIMARÃES, E. O interesse de Benveniste. *In:* AGUSTINI, C. H.; RODRIGUES, E. (org.). **Uma vida pela linguagem:** homenagem a Émile Benveniste. Campinas: Pontes, 2018. p. 23-56.

KNACK, C.; OLIVEIRA, G. F. Avaliação de textos acadêmicos escritos: uma perspectiva enunciativa. **Revista do PPG UPF**, Passo Fundo, v. 13, n. 3, p. 706-732, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/7407/4559. Acesso em: 17 dez. 2024.

KRISTEVA, J. Prefácio: Émile Benveniste, um linguista que não diz nem oculta, mas significa. *In:* BENVENISTE, E. **Últimas aulas do Collège de France** (1968 a 1969). São Paulo: Ed. UNESP, 2014. p. 29-66.

LICHTENBERG, S. **Sintaxe da enunciação:** noção mediadora para reconhecimento de uma linguística da enunciação. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/8034. Acesso em: 17 dez. 2024.

NORMAND, C. **Convite à linguística.** São Paulo: Contexto, 2009a.

NUNES, P. A.; FLORES, V. N. A especificidade da enunciação escrita em textos acadêmicos. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 8, p. 235-252, 2012. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2647/1809. Acesso em: 17 dez. 2024.

OLIVEIRA, G. F. **O problema da referência em Émile Benveniste.** Curitiba: Appris, 2022.

ONO, A. **La notion d'Énonciation chez Benveniste.** Paris: Limoges, 2007.

RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. *In:* RIOLFI, C. R.; BARROTTO, V. H. (org.). **O inferno da escrita:** produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-32.

SANTOS, C. C. C. O problema da translocação espaço-temporal mencionado em Émile Benveniste no auge do estatuto da enunciação. **RevLet:** Revista Virtual de Letras, *[s.l.]*, v. 11, n. 1, p. 38-52, 2019.

SANTOS, M. S. Letramentos (des)legitimados e práticas de reexistência no ENEM: uma análise dialógica de questões com textos literários. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 24, p. 81-111, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/38624/26158. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, S.; FLORES, V. N. A reescrita no contratempo: tempo de reconhecer a instrução, tempo de compreender a ação, tempo de apropriar-se da interlocução. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 457-486, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/download/15428/9614/. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, S.; MALCORRA, B. Sociedade, sociedades: epistemologia para estabelecer princípios de uma teoria social da enunciação. **Contextos Linguísticos**, Vitória, v. 10, n. 17, p. 23-253, 2016.

SOUZA, M. M. Análise lexicográfica na FrameNet Brasil. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 11, p. 1-10, 2010. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/26953. Acesso em: 17 dez. 2024.

TEIXEIRA, M. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. **Revista do PPG UPF**, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan./jun. 2012. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2639/1801. Acesso em: 17 dez. 2024.

A escrita inicial em contexto do PEJA: mecanismos de junção e tradições discursivas

The initial writing in the context of PEJA: junction mechanisms and discursive traditions

Lúcia Regiane Lopes-Damasio*
Manuella Fernanda Mendonça Gava**

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma análise quantitativo-qualitativa dos mecanismos de junção (MJs) em textos das Tradições Discursivas (TDs) narrativa e prescritiva, produzidos por adultos, em aquisição da escrita, inseridos no Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA - UNESP/Assis). O quadro teórico apoia-se no conceito de heterogeneidade da escrita (Corrêa, 2004), e de aquisição da escrita (Lemos, 1998), em um espaço caracterizado pelas Tradições Discursivas (Lopes-Damasio, 2019, 2022), a partir de um diálogo crítico com a proposta de Kabatek (2005a/b). Nesse universo, a análise fundamenta-se no fenômeno da junção oracional, compreendida a partir dos MJs, (Raible, 2001; Halliday, 1985; Kortmann, 1997), tomados, numa abordagem linguístico-discursiva, em espaços de repetibilidade. Os resultados apontam para atuação do princípio de composicionalidade das TDs, ao sinalizar que a TD narrativa compõe a prescritiva.

Palavras-chave: Heterogeneidade da escrita. Mecanismos de junção. Tradição discursiva

Recebido em 14 de janeiro de 2025
Aceito em 16 de abril de 2015
DOI: https://doi.org/10.18364/rc.2025n69.1460

* Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto, l.damasio@unesp.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9058-3566
** Universidade Estadual Paulista - São José do Rio Preto, manuella.gava@unesp.br, ORCID: https://orcid.org/0009-0006-1343-9858

ABSTRACT

This article presents the results of a quantitative-qualitative analysis of junction mechanisms (JMs) in narrative and prescriptive Discursive Traditions (DTs), produced by adults in the context of the Youth and Adult Education Program (PEJA - UNESP/Assis). The theoretical framework is based on the concept of heterogeneous writing (Corrêa, 2004) and writing acquisition (Lemos, 1998), situated within the context of Discursive Traditions (Lopes-Damasio, 2019, 2022), and critically engages with Kabatek's proposal (2005a/b). This analysis focuses on the phenomenon of sentence juncture, approached through JMs (Raible, 2001; Halliday, 1985; Kortmann, 1997), within a linguistic-discursive perspective on repetition spaces. The results show the compositional principle of DTs, indicating that the narrative DT shapes the prescriptive one.

Key-Words: Heterogeneous writing. Junction mechanisms. Discursive traditions

Para introduzir a proposta: o contexto e os objetivos

Neste artigo, apresentamos resultados de um estudo comparativo, de natureza linguístico-discursiva, entre as tradições discursivas (TDs) *narrativa* e *prescritiva*, a partir do funcionamento dos mecanismos de junção (MJs), em textos produzidos por adultos, em processo de aquisição da escrita, no contexto do Programa para Educação de Jovens e Adultos (PEJA – UNESP/Assis-SP).[1]

A compreensão da proposta e, consequentemente, de seus resultados demanda a compreensão anterior do que será reconhecido como um espaço linguístico-discursivo de abordagem da escrita, numa relação com os conceitos de *tradição discursiva* e *aquisição da escrita*, a partir dos MJs, como fenômeno que caracteriza a entrada analítica nos dados.

1 Os resultados foram extraídos do trabalho de Iniciação Científica, intitulado *Mecanismos de junção e(m) textos das Tradições Discursivas narrativa e prescritiva: um olhar para escrita inicial em contexto do PEJA* (FAPESP Processo 2023/02331-6), desenvolvido por Gava (2023) e orientado por Lopes-Damasio, no escopo do Projeto *Escrita e tradição discursiva no ensino: da delimitação conceitual ao seu papel nos aspectos ocultos do letramento acadêmico* (FAPESP Processo 2022/02850-0 – PP, daqui em diante).

Adotamos aqui o sistema conceitual de escrita que está sendo desenvolvido por Chacon (2024, 2021, 2017, dentre outros),[2] em que a escrita é tomada como um fenômeno de linguagem, neste trabalho, a partir do campo dos estudos linguísticos, numa perspectiva que se define como de natureza linguístico-discursiva – já que a escrita, como fenômeno de linguagem, não pode ser reduzida às suas características linguísticas. A linguagem, por sua vez, é definida como construção sócio-histórica de produção de sentidos, ancorada em uma língua e mobilizada em discurso. A língua consiste um "sistema de formas significantes" interpretante semiológico de uma determinada formação social. E o discurso, na produção do dizer, sustentada em uma ancoragem na memória[3]. Portanto, nesse sistema conceitual, a escrita é um modo de acontecimento da linguagem, enquanto evento que, embora singular, não se inicia em si mesmo (Chacon, 2024).

A aquisição dessa escrita que é acontecimento da linguagem não pode ser entendida senão por ancoragem na ideia de *movimentação*/*mudança*, trazida dos trabalhos de Lemos (1998), sob a aceitação de que uma vez transformados pela escrita em pessoas que podem escrever, não é possível subtrairmo-nos aos efeitos dessa escrita, assim como não é possível dominarmos esse objeto (a escrita), como um saber esgotável e estável. Esse lugar de investigação marca-se, pois, por seu foco na movimentação do sujeito que escreve no processo de textualização, operada através do funcionamento simbólico da língua. Não partimos, portanto, da interação entre sujeito-e-objeto, mas do funcionamento da linguagem/língua, de acordo com um "fazimento" constante dessa relação – entre sujeito e escrita – a cada acontecimento de escrita (Lemos, 1998). Esse pressuposto sinaliza, do mesmo modo, um compromisso com a heterogeneidade dessa língua, aqui reconhecida, por

2 Esse sistema configura-se como um dos desdobramentos da tese de livre-docência de Chacon (2017) e como o principal desdobramento do conjunto volumoso de dados empíricos, de natureza linguística – voltados à fala, à percepção, à escrita/escrita digital e à leitura, de crianças, adolescentes e adultos –, descritos e analisados no âmbito do Grupo de Pesquisa em Estudos sobre a Linguagem (GPEL/CNPq), coordenado por Chacon.

3 A memória, entendida como histórica, define-se no acontecimento, enquanto um ponto de encontro com uma atualidade, na linha de Pêcheux (2015).

sua vez, a partir da circulação do escrevente por imaginários que, ao deixar marcas na superfície material do texto, permite ao analista reconhecer essa heterogeneidade também em sua forma constitutiva (cf. Corrêa, 2004).

Ao reforçar a presença de um entendimento textual/discursivo para a investigação sobre a língua, assumimos, também como consequência, que a circulação dos escreventes por práticas orais e letradas, na sua relação intrínseca com os enunciados falados e escritos que resultam – como efeitos – dessas práticas, está na base da movimentação/mudança que caracteriza a aquisição da escrita e deixa *rastros* no material linguístico. Em outras palavras, tratamos essas práticas sob o viés do que reconhecemos como fixo e lacunar do texto, a partir de um diálogo com o conceito de TDs – o que, social e historicamente, integra a memória de sujeitos enquanto membros de comunidades, podendo corresponder a gêneros, tipos e construções linguísticas.[4]

Assumimos, portanto, que a circulação dos escreventes por práticas orais e letradas, via fala e escrita, reconhecidas como TDs, deixa *rastros* no material linguístico, reconhecíveis, por sua vez, em/como distintos fenômenos linguísticos. Selecionamos, dentre esses *rastros*, aqueles que assumem a funcionalidade de MJs, propondo, para eles, um tratamento linguístico-analítico que lança mão de um instrumental funcionalista. Definidos, *grosso modo*, como quaisquer técnicas usadas para juntar porções textuais de natureza oracional (Raible, 2001), os MJs, nesta abordagem linguístico-discursiva, são descritos e analisados a partir de seus funcionamentos tático-semânticos (Halliday, 1985, Raible, 2001; Kortmann, 1997) e pragmático-discursivos (Lopes-Damasio, 2019). Em outras palavras, como aquilo que, ao mesmo tempo, marca o que se repete e o que é singular, na relação entre o fixo

4 De modo geral, a proposição desse quadro – enquanto espaço de relações entre campos teóricos advindos de correntes distintas – tem se firmado desde 2011, a partir da proposta inicial de Longhin-Thomazi (2011a/2011b), no escopo dos trabalhos de Lopes-Damasio (cf. 2014, 2016, 2019, dentre outros), e, mais recentemente, tem ganhado fôlego com os resultados alcançados pelo desenvolvimento do Projeto *Escrita e tradição discursiva no ensino*, já mencionado aqui (cf. Lopes-Damasio; Pedro, 2024; Lopes-Damasio; Santana, 2024; Silva, 2024; Oliveira, 2024; Santana, 2022, dentre outros).

e lacunar dos textos, em aquisição, constituídos em tradição de dizer/escrever (Lopes-Damasio, 2019).

Nesse espaço teórico de observação, o objetivo geral deste artigo é apresentar os resultados de um mapeamento linguístico-discursivo do funcionamento dos MJs em textos das TDs *narrativa* e *prescritiva*, produzidos por adultos em processo de aquisição da escrita. Para isso, serão descritos e analisados os funcionamentos tático e semântico dos MJs nas TDs *narrativa* e *prescritiva* para uma comparação dos resultados alcançados nas TDs focalizadas, sob o viés da abordagem anunciada, de natureza linguístico-discursiva.

Este artigo está organizado em três seções além desta introdução e das considerações finais: a primeira voltada à apresentação da fundamentação teórica; a segunda destinada à exposição do material e da metodologia de investigação; e, por fim, a terceira, à apresentação e discussão dos resultados à luz do objetivo delimitado.

1. Para fundamentar a proposta: o campo conceitual e os diálogos teóricos

Conforme brevemente introduzido, este trabalho insere-se em um espaço teórico constituído pelos conceitos de heterogeneidade da escrita (Corrêa, 2004), aquisição da escrita (Lemos, 1998) e TD (Lopes-Damasio, 2019, 2022), a partir de um diálogo crítico com a proposta de Kabatek (2005a/b), para uma abordagem analítica de natureza linguístico-discursiva (cf. Chacon, 2024).

Em Corrêa (2004, p. 9), conceitua-se o modo heterogêneo de constituição da escrita como o encontro do sujeito com práticas sociais do oral/falado e letrado/escrito, considerando a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido na perspectiva da circulação dialógica do escrevente.[5] Nessa

5 Segundo Chacon (2021), para a abordagem linguístico-discursiva, pressupõem-se diferentes articulações entre os elementos da língua e as práticas sociais. Nessa direção, a fala é reconhecida como um ato enunciativo, cuja materialidade resulta da circulação do falante por determinada(s) prática(s) de oralidade, enquanto prática(s) discursiva(s). Por sua vez, a escrita é também reconhecida como um ato enunciativo, resultante da inserção

perspectiva, partimos da imagem – construída à luz de um imaginário socialmente compartilhado e entendido como representação – que o escrevente faz da (sua) escrita, entendendo que esse imaginário/essa representação pode deixar marcas no texto. Essas marcas, por sua vez, habilitam proposições acerca da relação entre sujeito e escrita.

De acordo com a concepção de linguagem como construção sócio-histórica de produção de sentidos, ancorada em uma língua e mobilizada em discurso, em que a língua, como sistema de formas significantes é interpretante semiológico de uma determinada formação social (Chacon, 2024), podemos, nesse sistema conceitual, acionar o entendimento de Corrêa (2004) de que a escrita – enquanto acontecimento – define-se como heterogênea do ponto de vista semiótico e, desse modo, recusar, na mesma linha desses autores, a dicotomia radical entre fala e escrita, bem como a dicotomia metodológica ou didática, que toma fala e escrita em polos opostos de um contínuo tipológico (Marcuschi, 1997; 2010; Koch; Oesterreicher, 2007). A semiologização é mostrada por tipos de substâncias acústico-auditiva e gráfico-visual, enquanto matéria gráfica e física, para escrita e fala, respectivamente, mas não autoriza, por isso, a localização dos produtos textuais da fala e/ou da escrita em polos opostos de um contínuo, a partir do pressuposto de que seria possível, nesses polos (do prototipicamente escrito, de um lado; e do prototipicamente falado, do outro), abrir mão da heterogeneidade desses mesmos materiais. Estaria pressuposto, nesse entendimento, aquele de que, em alguns casos, é possível termos uma fala pura/sem relações com a escrita, assim como uma escrita pura/sem relações com a fala, ao invés de um entendimento de que, naqueles contextos em que a escrita é um fato regulado e organizado pelas

do escrevente em certa(s) prática(s) de letramento, enquanto prática(s) discursiva(s). Desse modo, o autor não adota os conceitos de *fala* e *oralidade* como sinônimos, do mesmo modo que também não adota como sinônimos os de *escrita* e *letramento*: *fala* e *escrita* são *atos enunciativos concretos*, que se manifestam sob a forma de enunciados (produtos linguísticos), sendo a primeira uma prática da oralidade e a segunda, uma prática de letramento. Entretanto, oralidade e letramento não correspondem a práticas puras, o que, consequentemente, também garante a falta de pureza dos atos enunciativos dessas práticas resultantes e por elas constituídos.

práticas sociais letradas, a fala sempre lhe será constitutiva, assim como ela mesma sempre será constitutiva da fala. Não se trata, como o uso do termo "constitutiva" tenciona ver, de um entendimento baseado em qualquer tipo de "interferência", mas baseado nas características não estanques da própria semiologização, com base na relação imprescindível dos produtos dos atos enunciativos e as práticas discursivas de que resultam.

Nesse espaço teórico, a definição de sujeito é associada à ideia de individuação [do sujeito], conforme proposta por Corrêa (2004, p. 15-16). Com efeito, há um afastamento das noções de sujeito assujeitado e de sujeito indivíduo, embora daquele seja mantido o entendimento de que o outro é constitutivo do eu, a partir da aceitação de que não é a singularidade factual que enuncia. Nas palavras de Chacon (2024), o sujeito é uma "condição" da qual os indivíduos concretos/empíricos são investidos, efeito da articulação de três estruturas: a língua, a ideologia e o inconsciente. Consequentemente, o sujeito, nessa base epistemológica, não é centro. As consequências desse pressuposto são várias e extrapolam – do ponto de vista teórico-metodológico – os objetivos deste trabalho, mas, para o que se pretende aqui, é imprescindível dizer que não se trata, portanto, de estudar *o sujeito que escreve/adquire a escrita*; mas de *estudar a escrita a partir da movimentação que caracteriza a própria aquisição e o processo de subjetivação* –, já que o sujeito se torna sujeito *da* escrita, *na* e *pela* escrita. A individuação, portanto, tomada no tratamento do sujeito, implica que seja tomada também e necessariamente no tratamento da escrita, ou, em outras palavras, na forma de abordagem das marcas linguísticas desse processo [de individuação] na própria escrita. Trata-se, pois, da individuação dos rastros e do que permite associar a abordagem linguística desses dados a uma abordagem discursiva.

A esse quadro conceitual, resgatamos, na linha de Lopes-Damasio (2019, 2022, dentre outros), um diálogo crítico com o conceito de TD (cf. Kabatek, 2005a/b), tomada enquanto forma de observar, teórica e metodologicamente, a réplica da linguagem, em sua dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido. O conceito de TD surge na Linguística Histórica Românica, na década de 80, nos estudos voltados à Filologia Pragmática, associado a uma perspectiva histórico-

pragmática dos gêneros textuais, ligada à mudança linguística, portanto, na perspectiva da filogênese. Para a construção desse conceito, parte-se da concepção coseriana[6] de linguagem (Coseriu, 1981), apoiada no pressuposto de que a língua não é produto, portanto não possui caráter de coisa feita, mas de atividade, e que, por isso, se constitui em um conjunto de *modos de fazer*.

Para o diálogo necessário, neste trabalho, entre as concepções de TD e heterogeneidade constitutiva da escrita, Lopes-Damasio (2019) propõe:

> (i) quanto ao nível histórico, reconhece-se que só existe história no nível atual, assim como se reconhece que ela só existe porque o ato linguístico nunca é individual; e (ii) quanto ao entendimento do nível atual, a que deve estar subjacente a ideia de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como individuação, conforme se destacou. [...] Nesse sentido, falar/escrever significa recorrer ao que tradicionalmente está instituído, do ponto de vista do idioma e das sucessivas atualizações de uma forma discursiva, e colaborar para a constituição dessa tradição, num diálogo complexo entre já-dito e novos projetos de dizer (Lopes-Damasio, 2019, p. 153).

Na linha de Kabatek (2005a), as TDs estão ligadas ao fato de um sujeito, diante da enunciação, referente a uma finalidade comunicativa específica, construir seu discurso conforme o já-dito, de acordo com a comunidade em que está inserido. Uma TD associa-se, portanto, à forma e/ao conteúdo, a partir de uma combinação de elementos linguísticos que, em situações concretas de comunicação/uso, se repetem, mediante *evocação*. Trata-se de definir os textos como acontecimentos históricos – de acordo com uma *historicidade genérica* – e como parte de uma tradição. Essa historicidade refere-se ao texto em sua particularidade, enquanto evento único e irrepetível, historicamente situado no tempo e no espaço, mas que evoca outros enunciados/textos, também de caráter único e individual, num movimento de repetição (Kabatek, 2012). No escopo do quadro teórico adotado neste trabalho, recuperamos um diálogo

6 Em sua teoria da linguagem, Coseriu propõe três níveis do linguístico: (i) universal; (ii) o histórico e (iii) o atual ou individual, como "ato linguístico [...] de um indivíduo determinado numa situação determinada" (Coseriu, 1981, p. 272).

entre esse conceito de *historicidade genérica* e a noção de *acontecimento discursivo* (Pêcheux, 2015):

> Ao jogar com a materialidade linguística e a materialidade histórica, a ordem do discurso, que não segue uma logicidade, depende de acontecimentos discursivos, que estabelecem rupturas entre "estabilidades": rompe-se com a "estabilidade" anterior e inaugura-se uma nova "estabilidade" discursiva, uma vez que o acontecimento discursivo é resultado do acontecimento histórico que passa a ser discursivizado "no ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória" (Pêcheux, 2015, p. 16). [...] [M]antém-se um paralelo entre individualidade dos enunciados (Kabatek, 2012), passíveis de evocação e repetição, mas também de atualização, com a noção de acontecimento discursivo pecheutiana, que pode ocorrer independentemente do sujeito, mas que, contudo, só se torna fato histórico quando por ele simbolizado através da materialidade linguística (Cazarin; Raisa, 2014, p. 203). (Lopes-Damasio; Silva, p. 51-52, prelo).

Além de repetição e evocação, a teorização das TDs também está ancorada no princípio da composicionalidade tradicional, conforme descrita por Kabatek (2005a/b). Segundo o autor, a composicionalidade paradigmática diz respeito à concomitância de referências a diferentes TDs em uma mesma porção textual, enquanto a sintagmática, à sucessão de TDs na linearidade do texto (Kabatek, 2005b, p. 9). Lopes-Damasio (2019) associa à composicionalidade das TDs, conforme apresentada pelo autor, a *mescla de TDs* e, fundamentalmente, os rastros da heterogeneidade da língua, marcada na linearidade do texto escrito, de forma mostrada, mas não apenas, uma vez que estaria também ligada ao que define sua heterogeneidade constitutiva. Nesse sentido, como discutem Lopes-Damasio e Silva (prelo), as *mesclas de TDs*, no eixo sintagmático, não excluem as mesclas de TDs no eixo paradigmático, porque caracterizam a relação entre a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. Assim, o próprio termo *mescla* não deve ser interpretado como se se limitasse à denominação a *TDs diferentes*, depreendidas na superfície linear da materialidade linguística, mas deve abarcar também "[...] *TDs diferentes* que constituem o texto *nessa diferença*,

num espaço que, linguisticamente, configura-se como efeito do heterogêneo na língua" (Lopes-Damasio; Silva, prelo).

No campo teórico apresentado até aqui, o olhar para a aquisição da escrita recupera a proposta de Lemos (1998), baseada em uma concepção de *mudança* que se opera, no sujeito, através do funcionamento do simbólico da língua, numa perspectiva estrutural. Há, portanto, um afastamento da concepção que associa *mudança*, na aquisição da escrita, a desenvolvimento, de um ponto de vista diacrônico. Lemos (1998) trata da relação sujeito e objeto como efeitos desse funcionamento, afastando-se, portanto, da ideia de interação sujeito-e-objeto e aproximando-se da ideia de relação constitutiva entre linguagem/língua, seu funcionamento e o processo de subjetivação. Desse modo, a cada ato/acontecimento de escrita, há um refazer dessa relação, e não um sujeito que se apropria de um objeto, *estável* e *esgotável* (Lemos, 1998, p. 11). Nessa direção, a compreensão da *mudança* que ocorre na relação sujeito-escrita está intrinsecamente associada à circulação dialógica desse sujeito, que se torna escrevente, pelas práticas discursivas orais e letradas, e cujo "tornar-se sujeito" pode ser observado, pelo analista, a partir dos produtos – marcados em rastros – dos atos enunciativos que resultam, como efeito, dessas práticas, por meio da recuperação do processo que une uns e outros, enquanto imperativo da abordagem metodológica que instaura essa análise.

2. Para realizar a proposta: o material e a metodologia

Investigamos 40 textos produzidos por jovens e adultos no contexto do PEJA[7] – UNESP/Assis, extraídos do Banco de Dados em Escrita Inicial

7 O PEJA é uma iniciativa institucional da UNESP, implantada em 2001, em sete *campi* que contam com os Cursos de Letras e/ou Pedagogia: FCL/Araraquara, FCL/Assis, FC/Bauru, FFC/Marília, FCT/Presidente Prudente, IB/Rio Claro e IBILCE/São José do Rio Preto. Tem como objetivo principal a garantia dos direitos mínimos de democracia e cidadania a quem, historicamente, foi negada a oportunidade de aprender a ler e escrever no período convencional. O Programa busca, portanto, a inclusão de jovens e adultos, nos processos de alfabetização e letramento, voltando-se às comunidades interna e, principalmente,

(BDEIn-UNESP/*Inicial write database-InWrite*-UNESP), sendo 20 textos da TD *narrativa* e 20 textos da TD *prescritiva*.[8]

Para as análises realizadas, os textos selecionados foram produzidos em oito práticas de escrita, conforme a tabela 1:

Tabela 1: Propostas de escrita

Nº da proposta	Tema	TD
1	Contando a minha história	TD Narrrativa
2	Aprendizados de vida	TD Narrativa
3	Receita de família – Afeto e memória	TD Prescritiva
4	Memórias em sala de aula	TD Narrativa
5	O lugar onde eu moro	TD Prescritiva
8	Fé e práticas religiosas	TD Narrativa
9	Letramento digital	TD Prescritiva
11	Preparativos para a festa de fim de ano	TD Prescritiva

Para a abordagem linguística dos MJs, a metodologia de análise, de natureza qualitativa e quantitativa, parte do levantamento de suas frequências *token* e *type* (Bybee, 2003), de acordo com uma abordagem bidimensional, caracterizada pelo entrecruzamento dos eixos *tático* e *semântico* (cf. Halliday, 1985; Raible, 2001).

externa à UNESP, e promovendo, assim, a interação entre a Universidade e a comunidade local. No *campus* de Assis, as atividades são desenvolvidas por docentes da Universidade e alunos bolsistas de extensão universitária (PROEC) e de pesquisa (FAPESP, vinculados ao PP), denominados educadores, além de grupos de alunos voluntários de diferentes Cursos de graduação da FCL Assis.

8 De acordo com a concepção de aquisição da escrita adotada neste trabalho, os textos não são organizados em observância a qualquer espécie de estágio/período de alfabetização. São, entretanto, reconhecidos como produtos que permitem vislumbrar, na recuperação do processo de sua produção, a relação sujeito-escrita, de acordo com as condições de textualização.

As possibilidades táticas distribuem-se em *parataxe* e *hipotaxe*. A *parataxe* é caracterizada pela independência dos enunciados que formam o complexo, quando as orações têm o mesmo estatuto, numa relação de início e continuidade, de modo que mantêm a independência sintática entre si. Por sua vez, a *hipotaxe* caracteriza-se pela (inter)dependência entre as orações, em que uma oração modifica a outra, prevalecendo a relação do tipo núcleo-modificadora (cf. Halliday, 1985).

Semanticamente, destacamos a unidirecionalidade da variação semântica, que aponta uma relação de parentesco entre as categorias *espaciais* e *modais* em direção a *tempo* e *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão* (CCCC); e entre *tempo* e *CCCC* (cf. Kortmann, 1997). Além dessas relações, é considerada também a de *adição*, mais concreta e a partir da qual podem ser inferidas todas as outras, a depender das condições que preencham os aspectos pragmático-discursivos de uso do MJ (Lopes-Damasio, 2022).

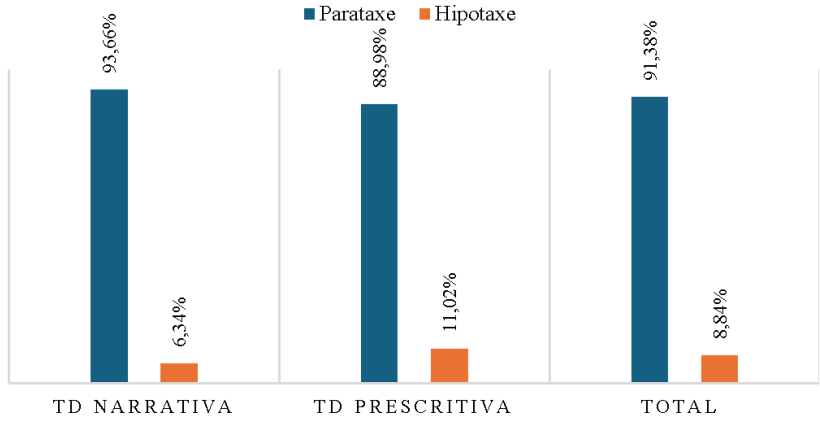
Para a abordagem discursiva dos MJs, os resultados da descrição e análise linguística são tomados como rastros da circulação dos escreventes pelas práticas discursivas, por meio da proposição de relações com as TDs *narrativa* e *prescritiva* e o processo de aquisição da escrita.

3. Para um olhar aos dados: o empírico e as proposições teóricas em discussão

Nesta seção, a partir do olhar aos dados delimitados pelos contornos teórico-metodológicos já apresentados, partimos de uma descrição empírica do fenômeno da junção, por meio das bases tático-semânticas do funcionamento dos MJs, para lançar bases a proposições que se projetam em associação teórica, a fim de fundamentar as mesmas proposições ao pô-las em discussão. Trata-se, portanto, de dar contornos ao quadro teórico que se caracteriza como uma abordagem linguístico-discursiva de dados aquisicionais – aqui especificamente produzidos no contexto do PEJA –, a partir, exclusivamente, do diálogo que o empírico proporciona.

Nessa direção, o gráfico 1 sintetiza os resultados da descrição e análise do funcionamento tático dos MJs nos textos analisados das TDs *narrativa* e *prescritiva* em aquisição da escrita.

Gráfico 1: Funcionamento tático dos MJs

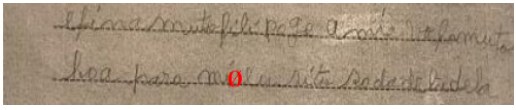


Do total de 441 MJs (100%), 402 (91,38%) correspondem a casos de *parataxe* e 39 (8,84%), a casos de *hipotaxe*. Podemos afirmar, portanto, que, nas TDs focalizadas em contexto de aquisição da escrita, o uso de MJs na *parataxe* é predominante em relação à *hipotaxe*, demonstrando uma relação entre as duas TDs, no que se refere às suas configurações táticas.

Na TD *narrativa*, dos 205 MJs (100%) observados, 192 (93,66%) foram identificados em construções paratáticas e apenas 13 (6,34%) em hipotáticas. Por sua vez, na TD *prescritiva*, dos 236 MJs (100%) identificados, 210 (88,98%) configuram usos em estruturas paratáticas e 26 (11,02%) em hipotáticas. Com efeito, os resultados mostram que, embora a parataxe seja a configuração tática predominante nos textos de ambas as TDs, é mais frequente nos da TD *narrativa* em comparação com os da *prescritiva* (diferença de 4,68%).

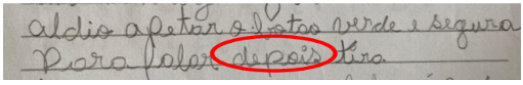
Em (1) e (2), exemplificamos o funcionamento paratático dos MJs, em trechos de textos pertencentes às TDs *narrativa* e *prescritiva*, respectivamente:

Figura 1. P2T9E4[9]



[...] amía vo fomuto
boa para mi **Ø** eu síto
sodadeladela[10]

Figura 2. P9T46E6



[...] apetar o botao verde **e** segura
Para falar **depois** tira.

Em (1), a ocorrência da "justaposição" ilustra a relação entre orações de igual estatuto, no que se refere à independência sintática entre os elementos que a compõem, numa construção paratática em que se pode inferir o sentido de *causa*, a partir do sentido mais concreto de *adição*, conforme exemplificamos com a paráfrase: "a minha vó foi muito boa para mim, *por isso* eu sinto saudade dela".

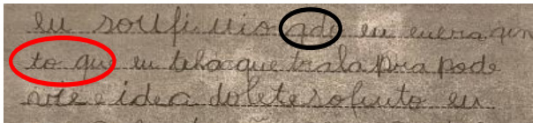
Em (2), há duas ocorrências de MJs que articulam parataticamente as orações com sentido de *tempo posterior*. Na primeira, o MJ "e", a partir de seu sentido mais concreto de *adição*, insere o complexo oracional "segura para falar" e habilita a emergência, entre o seu sentido e o da oração que o antecede, de uma sequencialidade temporal. O mesmo ocorre com o uso do MJ "depois", que, dando continuidade às instruções, insere a oração de igual estatuto sintático, "tira [o dedo do botão verde]", mantendo o sentido de *tempo posterior*, prototípico desse MJ, na *parataxe*.

Com as ocorrências, em (3) e (4), exemplificamos o funcionamento hipotático dos MJs, em trechos pertencentes às TDs *narrativa* e *prescritiva*, respectivamente

9 As letras e números que identificam as figuras representam: P, número da prática de escrita; T, número do texto; e E, número do escrevente.

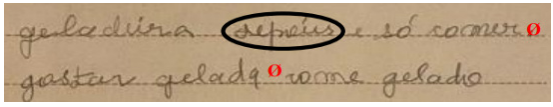
10 Sugestão de leitura: A minha avó foi muito boa para mim, eu sinto saudade dela.

Figura 3. P2T8E3



eu soufi uio **qdo** eu euera qin
to que eu tiha que tralapra pode vie[11] [...]

Figura 4. P3T19E8



[...] **depois** e só comer **Ø**
gostar gelada **Ø** come gelado

Em (3), o MJ "tanto que" também articula elementos oracionais de diferentes estatutos com interdependência sintática, caracterizando, portanto, uma construção hipotática. Nela, o sentido de *causa* está explicitado no MJ, que, nesse espaço de junção, articula a relação entre um *efeito* "eu so eu soufi uio" (eu sofri muito) e sua *causa* "eu tiha que tralapra pode vie" (eu tinha que trabalhar para poder viver). Em (4), as ocorrências de "justaposição" articulam as orações "gostar gelada" e "come gelado" que guardam entre si uma relação de interdependência, já que uma configura a *condição* sob a qual deve ser interpretado o sentido da outra, de acordo com a paráfrase "se gostar gelada, come gelado". Correspondem, portanto, a orações de diferentes estatutos, embora em contexto de uso de "justaposição".

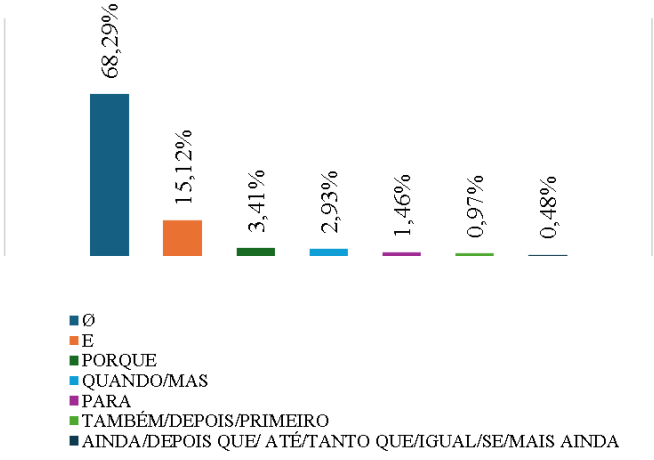
A partir dos resultados, destacamos *aproximações* e *distanciamentos* entre a caracterização das arquiteturas paratáticas e hipotáticas, nas duas TDs focalizadas neste artigo: (i) nos textos da TD *narrativa*, as ocorrências de parataxe são utilizadas como maneira de inserir uma sequencialidade de *fatos narrados*. Por sua vez, nos da TD *prescritiva*, as construções paratáticas são utilizadas como forma de inserir uma sequencialidade de

11 Sugestão de leitura: Eu sofri muito quando eu era pequena, tanto que eu tinha que trabalhar para poder viver.

instruções; (ii) no que se refere à caracterização da arquitetura hipotática, em ambas as TDs, observamos que os usos estão associados aos sentidos de *tempo* (especialmente ao de *posterioridade temporal*) e de *causa* (nas relações causa-efeito/efeito-causa). Esses sentidos, também nas construções hipotáticas, estão a serviço da materialização linguístico-discursiva de uma sequencialidade de acontecimentos narrados (na TD *narrativa*), ou de uma ordenação de instruções dentro dessa sequencialidade (na TD *prescritiva*).

Há, aqui, o primeiro indício da composicionalidade dessas TDs, conforme será melhor descrito na continuidade desta seção. Para essa descrição, apresentamos o gráfico 2, com as frequência dos MJs na TD *narrativa*.

Gráfico 2. MJs na TD *narrativa*

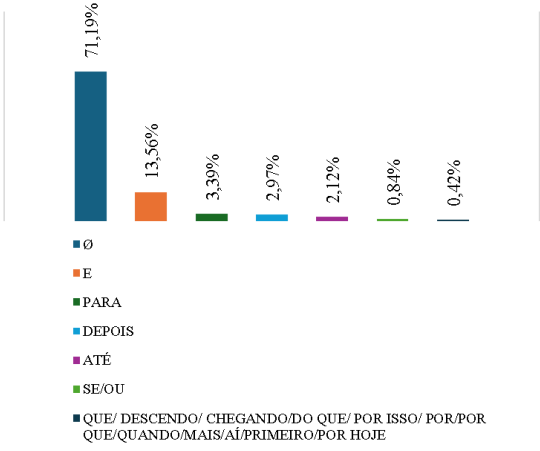


De acordo com o gráfico 2, os MJs mais frequentes, nos textos da TD *narrativa* em aquisição, foram a "justaposição" e "e", com 140/68,29% e 30/15,12%, respectivamente, seguidos de "porque", com 7/3,41%, "quando" e "mas", com 6/2,93%, "para", com 3/1,46%, "também", "depois" e "primeiro", com 2/0,97% e, por fim, dos MJs "ainda", "depois que", "até", "tanto que", "igual", "se" e "mais ainda", com 1/0,48%.

Esses resultados permitem a observação do que caracteriza a TD *narrativa*, tanto nas construções paratáticas, quanto nas hipotáticas, à luz do modo como os MJs mobilizados na construção dessa TD são empregados pelos escreventes, conforme demonstrado acima. Em outras palavras, se se trata de "sequencialidade de eventos narrados", o gráfico 2 mostra que essa sequencialidade é marcada pelo uso predominante de "justaposição" e "e". Nos espaços de junção que caracterizam esses usos, tais MJs habilitam a movimentação de sentidos mais abstratos, a partir do de *adição*, mais concreto, numa relação intrínseca entre *adição*, *tempo* e *causa* (causa-efeito/efeito-causa) e a sequencialidade dos eventos que constituem o narrado, conforme exemplificaremos adiante.

Na mesma direção, o gráfico 3 apresenta os resultados da TD *prescritiva*:

Gráfico 3. MJs na TD *prescritiva*



Quanto à TD *prescritiva*, os mesmos MJs são marcados como mais frequentes, sendo a "justaposição" e "e", com 168 (71,19%) e 32 ocorrências (13,56%), respectivamente. Além disso, também foram constatadas as ocorrências dos MJs "para" (8/3,39%), "depois" (7/2,97%), "até" (5/2,12%),

"se" e "ou" (2/0,84%), seguidos dos demais MJs: "que", "gerúndio" ("descendo" e "chegando"), "do que", "por isso", "por", "por que", "quando", "mais aí", "primeiro", "por hoje", com 1/0,42%.

A partir desses resultados, também é possível observar o que caracteriza a TD *prescritiva*, tanto nas construções paratáticas, quanto nas hipotáticas, à luz do modo como os MJs são empregados, nessa TD, pelos escreventes, conforme demonstra o gráfico 3. Se se trata, agora, de "sequencialidade de instruções", essa sequencialidade é marcada, novamente, pelo uso predominante de "justaposição" e "e", em espaços de junção que permitem, também novamente, a movimentação para sentidos mais abstratos, a partir do de *adição*, de acordo com a relação intrínseca entre *adição*, *tempo* e *causa* (causa-efeito/efeito-causa) e a sequencialidade, desta vez, das instruções que constituem o que se prescreve.

Com efeito, se, do ponto de vista dos tipos de MJs mais recorrentes e das relações tático-semânticas mais recorrentes, nos espaços de junção, que caracterizam os textos de ambas as TDs – *narrativa* e *prescritiva* –, os resultados apontam para uma *aproximação* entre essas TDs, do ponto de vista textual/discursivo, os resultados mostram que o que se junta/articula, nessas TDs, aponta para um *distanciamento* entre elas: na TD *narrativa*, os MJs têm por função inserir novas informações ao texto dentro de uma sequencialidade de eventos narrados, numa relação intrínseca com as práticas de narrar; na TD *prescritiva*, os MJs articulam elementos que sustentam uma sequencialidade oracional, de acordo com uma lista de instruções.

Na tabela 2, apresentamos os resultados detalhados da investigação do funcionamento semântico dos MJs, nas TDs *narrativa* e *prescritiva.*

Tabela 2: Funcionamento semântico dos MJs

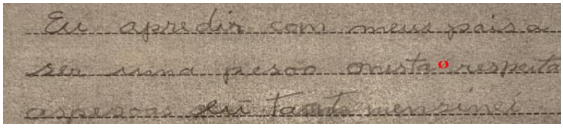
TD	A	Al	M	Cp	TS	TC	TA	TF	TP	C	Co	Fi	Ct	Cc	Tt
narr	80 ø(65) e(13) tam- bém(2)		1 assis- tindo (1)		3 ø(1) quan- do(2)	1 quan- do(1)	3 quando (1) primeiro (2) antes(1)	1 até (1)	29 ø(14) e(13) depois que(1) depois(1)	56 ø(46) e(2) porque(7) tanto que(1)	4 ø (1) quando (2) se(1)	8 ø(6) para (2)	17 e(3) mas(7) ø(7)	2 ainda (1) ø(1)	205
presc	98 ø(84) e(14)	4 ou (2) ø(2)		1 do que (1)	3 e(1) ø(1) des- cendo (1)		2 ø(1) primeiro (1)	5 até (5)	85 ø(60) e(18) chegando (1) depois(4) e depois(2)	14 ø(11) por(1) por isso(1) porque (1)	6 ø(4) se(2)	9 para (9)	8 ø(6) e(1) mais(1)	1 ø(1)	236
Tt	178	4	1	1	6	1	5	6	114	70	10	17	25	3	441

LEGENDA: A = Adição; **Al** = Alternativa; **M** = Modo; **Cp**= comparação; **TS**= Tempo simultâneo; **TC** = tempo contingente; **TA**= tempo anterior; **TF** = tempo final; **TP**= tempo posterior; **C** = causa; **Co** = condição; **Fi**= finalidade; **Ct**= contraste **Cc**= concessão

Os resultados da análise semântica dos MJs nas TDs *narrativa* e *prescritiva* mostram que os sentidos mais recorrentes, de modo geral, são: *adição* (178/40,36%), *tempo posterior* (114/25,85%), *causa* (70/15,87%), *contraste* (25/5,67%) e *finalidade* (17/3,85%). Para além do sentido de *adição*, o mais recorrente nas duas TDs (TD narr: 80/39,02% e TD presc: 98/41,53%), destacamos algumas especificidades sobre esses resultados, em relação a cada TD: diferenças entre os sentidos de *tempo posterior*, mais recorrente na TD *prescritiva* (TD presc: 85/36,02% e TD narr: 29/14,15%), e o de *causa*, mais recorrente na *narrativa* (TD narr: 56/27,32% e TD presc: 14/5,93%); e entre os sentidos de *contraste*, mais recorrente na TD *narrativa* (TD narr: 17/8,29% e TD presc: 8/3,39%), e o de *finalidade*, mais recorrente na *prescritiva* (TD presc: 9/3,81% e TD narr: 8/3,90%).

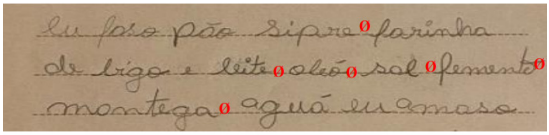
A título de ilustração do universo semântico a que nos referimos, as ocorrências a seguir exemplificam o funcionamento dos MJs com sentido de *adição*, extraídos de textos das TDs *narrativa*, em (5), e *prescritiva*, em (6):

Figura 5. P2T7E2



Eu apredir com meus pais a seu uma pesoa onesta **Ø** respeita aspesoas [...]

Figura 6. P3T17E6



eu faso pão sipre **Ø** farinha de trigo **e** leite **Ø** oleó **Ø** sal **Ø** femento **Ø** mantega **Ø** aguá [...]

Em (5), a "justaposição" articula os enunciados de um trecho da TD *narrativa* com sentido de *adição*, especificando o que foi dito antes, dentro do movimento de *elaboração* de Halliday (1985), em que uma oração elabora, especifica, detalha, explica e refina o significado de uma outra oração que compõe o enunciado. Na ocorrência, observamos, especificamente, o movimento semântico de elaboração sendo atualizado numa *exposição*, conforme propõe o autor, em que uma oração ("respeita aspesoas") expõe, clarifica, em outras palavras, o que foi dito na oração anterior ("Eu apredi con meus pais a ser uma pessoa onesta"), de acordo com o esquema *P isto é Q*.

Em (6), as ocorrências do sentido de *adição*, ilustradas pelos usos de "justaposição" e de "e", em espaços paratáticos, funcionam dentro de uma listagem que constitui um trecho da TD *prescritiva*. Os nomes que materializam verbalmente cada enunciado ("farinha de trigo", "leite", "oléo", "sal", "femento", "aguá"), de acordo com o que fica elíptico nesse contexto[12] – recuperável por corresponder ao que se repete na tradição prescritiva que caracteriza a receita culinária, enquanto enunciado que introduziria a lista de ingredientes necessários à realização da receita[13] –, podem ser considerados

12 Tal como, por exemplo, "eu faso pão sipre [eu uso os seguintes ingredientes:] farinha de trigo e leite [...]"

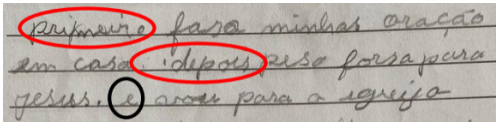
13 O que fica elíptico pode ser recuperado porque caracteriza o que é fixo na tradição (ou seja, o que se repete e é evocado, via repetição, a cada materialização do texto) e, ao mesmo tempo, aponta para sua intrínseca relação com as práticas discursivas orais e informais, em que os preâmbulos introdutórios são dispensáveis porque o texto *acontece* com amparo imprescindível nas condições pragmático-discursivas do tempo/espaço da interação. Trata-se de mais um dos indícios da relação fala/oralidade e escrita/letramento, conforme assumimos teoricamente neste trabalho.

em espaços de junção marcados por adições *simétricas*[14], visto que a ordem de apresentação desses enunciados, na listagem, pode ser alterada sem que se modifique o sentido global do texto.

Os resultados das análises dos textos pertencentes às TDs *narrativa* e *prescritiva*, em aquisição da escrita, permitem observar que, enquanto na TD *narrativa* os MJs aditivos inserem informações novas ao texto, por meio da adição *assimétrica*, associada a uma ordenação cronológica icônica, de acordo com uma sequencialidade que habilita as tradições do narrar (conforme serão descritas em trânsitos semânticos entre *adição* > *tempo posterior*), na TD *prescritiva*, os mesmos MJs aditivos atuam, com frequência, sob uma estratégia juntiva, atrelada à inserção de informações novas no texto, também numa sequencialidade de itens, dentro de uma ordenação, que permite, agora, a reversibilidade dos enunciados que compõem a listagem, por meio da adição *simétrica*.

Em (7) e (8), ilustramos os MJs com sentido de *tempo posterior*, extraídos, respectivamente, de textos das TDs *narrativa* e *prescritiva*:

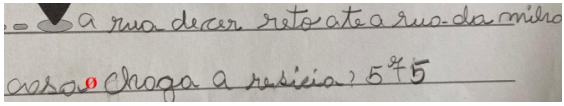
Figura 7. P8T38E2



primeiro faso minhas oração em casa. **depois** peso forsa para jesus. **e** vou para a igreja

14 Segundo Pezatti e Longhin-Thomazi (2008), existem dois tipos de adição entre sentenças: as *simétricas*, que permitem uma mudança na ordem de seus membros, sem alteração significativa de sentido, visto que os membros da adição são independentes entre si; e as *assimétricas*, em que a alteração da ordem dos membros não é admitida, uma vez que um membro conduz ao outro. Os usos considerados aditivos, nos textos analisados neste trabalho, correspondem à *adição simétrica*, em que é possível, portanto, inverter a ordem oracional sem prejuízos semânticos para o texto, conforme ilustra (6).

Figura 8. P5T28E6



[...] decer reto ate a rua da miha casa **Ø** chaga a resicia 575

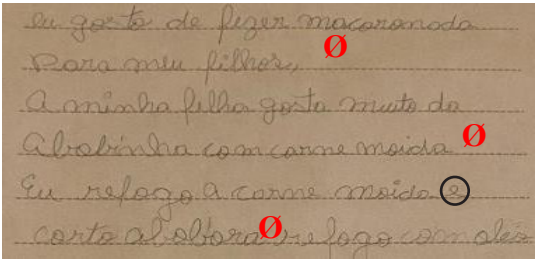
Em (7), a escrevente inicia o trecho com um MJ prototípico de *tempo anterior* ("primeiro"), indicando a primeira ação ("*primeiro* faso minhas oração"), logo em seguida, adiciona uma nova informação que faz o texto progredir, com o uso do MJ "depois" ("*depois* peso forsa para jesus"), finalizando com uma última informação, introduzida pelo MJ "e" ("*e* vou para a igreja"). "Depois" articula os enunciados com sentido prototípico de *tempo posterior*, explicitando uma ordem cronológica dos fatos, na sequencialidade característica da TD *narrativa*, e "e" desempenha a mesma funcionalidade, mas a partir de uma movimentação semântica, conforme será explicitada mais detalhadamente a seguir, que permite observar uma ocorrência do que denominamos como *adição assimétrica* (cf. Pezatti; Longhin-Thomazi, 2008), em espaço de junção no qual não é viável a alteração da ordem oracional e, ao mesmo tempo, que habilita a movimentação para o sentido de *tempo posterior*. O mesmo movimento pode ser observado em (8), em que a "justaposição" também articula os enunciados, na parataxe, com sentido mais abstrato de *tempo posterior*, elencando, numa sequencialidade, as instruções dadas, a partir do sentido mais concreto de *adição assimétrica*, relativo à inserção de informações novas ao texto[15].

De acordo com os resultados da tabela 2 e conforme o funcionamento descrito, embora o sentido de *tempo posterior* seja mais frequente na TD *prescritiva* (85/36,02%), é inegavelmente frequente também na TD *narrativa* (29/14,15%), quando comparado aos outros sentidos. Trata-se, portanto, de

15 O uso do verbo "descer" (descer) no infinitivo, marca a TD *prescritiva*, já que a escrevente instrui o leitor a "decer reto ate a rua da miha casa" (descer reto até a rua da minha casa), para depois "chaga a resicia 575" (chegue à residência 575).

um ponto, na mesma medida, de *aproximação* e *distanciamento* entre essas TDs. As frequências distintas dos usos de MJs com esse sentido, por um lado, diferencia as duas TDs, entretanto, o mesmo sentido também marca o que as aproxima: (i) por se tratar do sentido que caracteriza a sequencialidade característica de ambas – de eventos narrados e de instruções dadas; e (ii) por se tratar de uma zona de contato entre essas duas TDs, ou, em outros termos, de espaços que indiciam a composicionalidade da TD *narrativa* para a constituição da TD *prescritiva*. Tem-se aí a atuação do princípio da composicionalidade das TDs, já que a TD *narrativa* compõe a *prescritiva* a partir de espaços de junção abertos ao sentido de *tempo*, conforme exemplificamos em (9):

Figura 9. P3T17E6

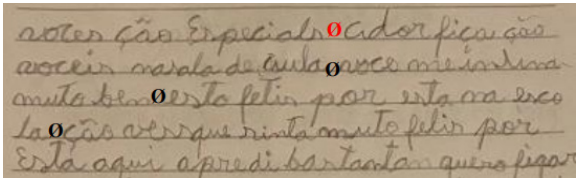


eu gosto de fazer macarronada
para meu filhos, **Ø**
a minha filha gosta muito da
Abobinha com carne moida **Ø**
Eu refogo a carne moida **e**
corto abobora **Ø** refogo com oléo [...]

Em (9), é possível constatar a TD *narrativa* compondo/constituindo, em mescla, a TD *prescritiva*: em "eu gosto de fazer macarronada para meus filhos, Ø a minha filha gosta muito da abobrinha com carne moída", a escrevente desenvolve, numa narrativa, com o uso de "justaposição", enunciados que preparam a introdução do tópico, a partir do qual insere a TD *prescritiva*, em "Ø eu refogo a carne moída **e** corto abobora".

As "justaposições", em (10) e (11), ilustram o funcionamento do sentido de *causa* nos textos das TDs *narrativa* e *prescritiva*, respectivamente.

Figura 10. P4T20E1



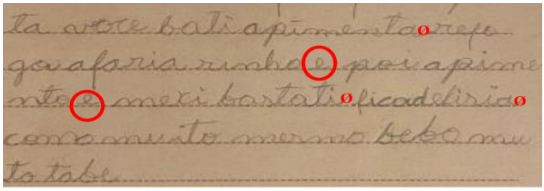
voces ção Especials **Ø** Ador fica cão voceis nasala de aula **Ø** voce me insina muito ben **Ø** esto felis por esta na esco la **Ø** ção vesque sinta muto felis por Esta aqui[16][...]

Em (10), a "justaposição" em destaque articula parataticamente os enunciados que integram o trecho que caracteriza a mescla entre as TDs *narrativa* e *explicativa*, com sentido mais concreto de *adição*, inserindo informações novas ao texto e habilitando a movimentação para o sentido mais abstrato de *causa*, associado à explicação, conforme a paráfrase: "vocês são especiais, *por isso* adoro ficar com vocês na sala de aula".

Em (11), abaixo, tem-se novo exemplo da mescla de TDs, em que as ocorrências de "justaposição" e "e", em "você bate apimenta Ø refoga afaria rinho **e** poi apimento **e** mexi bastati", articulam parataticamente os enunciados e habilitam a movimentação, em uma relação de complexidade crescente, para o sentido mais abstrato de *tempo posterior*, como mostra a paráfrase: "Você bate a pimenta, *depois* refoga a farinha, *depois* põe a pimenta, *depois* mexe bastante". A partir dessa sequencialidade de instruções e da *adição*, por "justaposição", dos enunciados seguintes – "ficadelisia" e "como muito mesmo" – os espaços de junção abrem-se à emergência não apenas do sentido de *tempo posterior*, mas, ainda, do sentido mais abstrato de *causa*, conforme a paráfrase: "*Então*, fica delícia e *por isso* como muito mesmo", em relação aos movimentos de conclusão e explicação, intrinsecamente associados à mescla do narrar com o prescrever.

16 Sugestão de leitura: Vocês são especiais, adoro ficar com vocês na sala de aula, vocês me ensinam muito bem. Estou feliz por estar na escola, são vezes que me sinto muito feliz por estar aqui.

Figura 11. P3T13E1



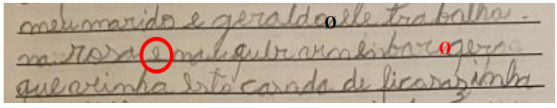
[...] voce bati apimenta **Ø** refo ga afaria rinha **e** poi apime nto **e** mexi bastati **Ø** ficadelisia **Ø** como muito mesmo[17][...]

O funcionamento semântico dos MJs deixa ver a frequência significativa do sentido de *causa* e, a partir dos resultados da análise, fundamenta a proposição de pontos de *aproximação* e *distanciamento* entre as TDs *narrativa* e *prescritiva*: embora seja um sentido que caracteriza a TD *narrativa*, já que sua frequência nessa TD é mais expressiva (56/27,32%), as ocorrências observadas nos textos prescritivos apresentam-se também em um número relevante (14/5,93%), frente às de outros sentidos. A análise mostra, entretanto, que os espaços textuais em que o sentido de *causa* emerge na TD *prescritiva* estão diretamente ligados às relações de causa-efeito/efeito-causa, enquanto indícios das práticas do *narrar*, diretamente relacionados, portanto, à mescla de TDs que caracteriza os textos prescritivos analisados. Em outras palavras, nesses textos, a TD *narrativa* compõe/constitui a *prescritiva* em aquisição. Trata-se, mais uma vez, de um outro ponto de *aproximação* e *distanciamento* entre essas TDs. A diferença de frequência dos usos de MJs com esse sentido, por um lado, as diferencia. Por outro, o mesmo sentido também marca o que as aproxima por se tratar de uma zona de contato entre elas, ou, em outros termos, de espaços que indiciam a composicionalidade dessas tradições, no contexto aquisicional.

Em (12) e (13), as ocorrências destacadas dos MJs ilustram o funcionamento do sentido de *contraste*, nas TDs *narrativa* e *prescritiva*, respectivamente.

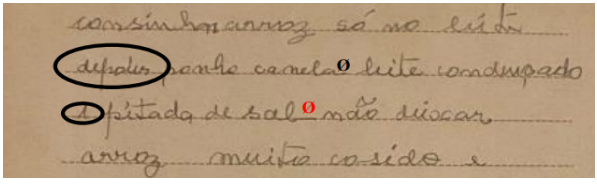
17 Sugestão de leitura: Você bate a pimenta, refoga a farinha e põe a pimenta. Mexe bastante, fica delícia, por isso eu como muito mesmo.

Figura 12. P1T1E1



meu marido e geraldo **Ø** ele trabalha na rosa **e** nau quer vinenbor **Ø** qero que veinha [...][18]

Figura 13. P3T19E8



cansinha arroz só no leite depois ponho canela **Ø** leite condençado **e** pitada de sal **Ø** não deixar arroz muito cosido [...][19]

Em (12), os MJs "e" e "justaposição", em destaque, articulam parataticamente os enunciados que constituem o trecho da TD *narrativa*, com sentido mais concreto de *adição*, por inserir informações novas ao texto, de acordo com uma sequencialidade cronológica, em espaços de junção que se abrem ao sentido mais abstrato de *contraste*, conforme a paráfrase: "meu marido é Geraldo, ele trabalha na roça, *porém*, não quer vir embora, *mas* quero que ele venha". Em (13), a "justaposição", em destaque, articula parataticamente os enunciados, em espaço que também habilita o movimento semântico para o sentido mais abstrato de *contraste* a partir daquele, mais concreto, de *adição*. Nesse contexto, a negativa explicita o sentido de *contraste*, que marca, por sua vez, a última instrução inserida no contexto da TD *prescritiva*.

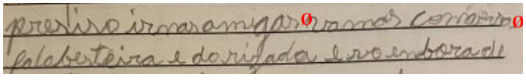
18 Sugestão de leitura: meu marido é Geraldo. Ele trabalha na roça e não quer vir embora. Quero que venha [...].

19 Sugestão de leitura: cozinha o arroz só no leite, depois ponha canela, leite condensado e pitada de sal. Não deixar arroz muito cozido [...].

Embora o sentido de *contraste* se mostre mais frequente em textos da TD *narrativa* em aquisição (17/8,29%), as ocorrências nos textos pertencentes à TD *prescritiva* também apresentam um número expressivo (8/3,39%) frente às frequências de outras relações de sentido. Em ambas as TDs, o *contraste* surge, no processo de textualização, no movimento que parte do que é mais concreto – o sentido de *adição*.

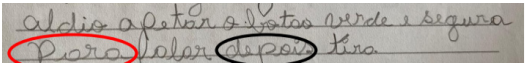
Por fim, em (14) e (15), destacamos, respectivamente, nas TDs *narrativa* e *prescritiva*, o funcionamento dos MJs com sentido de *finalidade*.

Figura 14. P1T1E1



presiso irnas amigas **Ø** vamos conversa **Ø** falabesteira [...]

Figura 15. P9T46E6



[...] apetar o botao verde e segura **para** falar **depois** tira

Em (14), as "justaposições", em destaque, articulam parataticamente os enunciados com sentido mais concreto de *adição*, permitindo a movimentação, a partir dele, para o sentido mais abstrato de *finalidade*, conforme a paráfrase: "preciso ir nas amigas *para* conversar, *para* falar besteira". Já em (15), o MJ "para" articula hipotaticamente os enunciados, com o mesmo sentido de finalidade, mas de forma prototípica. Nesse contexto, o MJ une orações de diferentes estatutos, caracterizando as instruções a serem seguidas para que se alcance um "objetivo", numa sequencialidade de eventos.

Os resultados da tabela 2 mostram que, nos textos da TD *prescritiva*, os espaços de junção são preenchidos pelo MJ prototípico ("para") em todas as ocorrências (9/3,81%), diferentemente do que se observa nos textos da TD *narrativa*, em que, majoritariamente, os espaços de junção

são marcados pelo uso da "justaposição" em arquitetura paratática. Desse modo, destacamos, novamente, uma *aproximação* entre as duas TDs, no que diz respeito a esse sentido, frequente nos dois universos textuais, e um *distanciamento*, no que tange à forma como se atualiza em cada uma dessas TDs, em aquisição.

A maior parte dos dados analisados até aqui (cf. figuras 7, 10, 11, 12, 13 e 14) permitiu-nos observar, na materialidade linguística, rastros da movimentação do sujeito que escreve no processo de textualização, através do funcionamento simbólico da língua, na medida que as análises deixam ver trânsitos semânticos que ocupam espaços de junção de acordo com a escala de complexidade/abstração crescente, na linha de Kortmann (1997). Considerar os trânsitos semânticos significa compreender, intrinsecamente à consideração da linguagem como acontecimento, "a relação do sujeito escrevente com a (sua) língua, para a construção do (seu) texto escrito" (Lopes-Damasio, 2022). Em outros termos, significa considerar o sistema da língua e as suas diferentes formas de atualização sendo mediadas pelas tradições de dizer/escrever, ou seja, pelo que, entre o fixo e o lacunar, delineia tais tradições e, mais do que isso, delineia o processo de aquisição de tais tradições na escrita, por meio da relação constitutiva entre fala/oralidade e escrita/letramento.

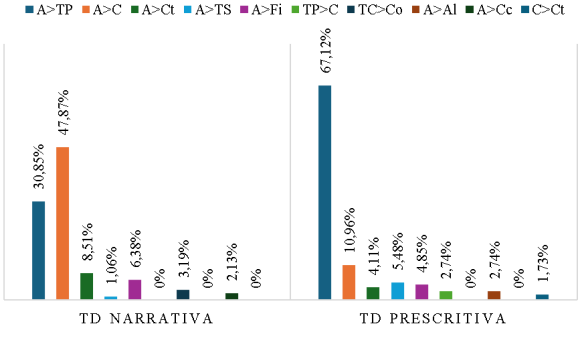
Para a sistematização desses resultados, na tabela 3 e nos gráficos 4 e 5, apresentamos a quantificação descritivo-analítica dos contextos de trânsitos semânticos identificados no *corpus* da pesquisa, em relação às TDs *narrativa* e *prescritiva*.

Tabela 3: Trânsitos semânticos

Trânsito semântico	TD narr	TD presc	Tt
A > TP	29/30,85%	49/67,12%	78/47,27%
A > C	45/ 47,87%	8/10,96%	53/32,12%
A > Ct	8/8,51%	3/4,11%	11/6,67%
A > TS	1/1,06%	4/5,48%	5/ 3,03%
A > Fi	6/6,38%	2/2,74%	8/4,85%
TP > C	---	2/2,74%	2/1,21%
TC > Co	3/3,19%	---	3/ 1,82%
A > Al	---	2/2,74%	2/1,21%
A > Cc	2/ 2,13%	---	2/1,21%
C > Ct	---	1/1,73%	1/0,60%
Tt	94/100%	71/100%	165/100%

Gráfico 4. Trânsitos semânticos (TS)

Gráfico 5. Os sentidos em movimentação



Considerando os espaços de junção analisados (cf. tabela 3), identificamos 165 ocorrências de TS, o que equivale a 37,41% dos usos de todos os MJs observados nos textos analisados das duas TDs. Dentre esse total, 78/47,27% caracterizaram o TS entre *adição* > *tempo posterior*, conforme exemplificamos com a análise das ocorrências da Figura 7; 53/32,12% entre *adição* > *causa*, como mostraram as análises das ocorrências das Figuras

10 e 11; 11/6,67% entre *adição* > *contraste*, de acordo com as análises das ocorrências das Figuras 12 e 13; e 8/4,85%, entre *adição* > *finalidade*, como mostramos, por fim, com as análises das ocorrências da Figura 14.

Quando olhamos para as especificidades das duas TDs analisadas em relação aos TS (cf. gráficos 4 e 5), constatamos que a TD *narrativa* é aquela em que os espaços de junção mais recorrentemente se abrem à movimentação de sentidos no processo de textualização, conforme mostra o gráfico 4: vemos 45,85% de usos de MJs em TS, na TD *narrativa*, frente a 30,08% desses mesmos usos, na TD *prescritiva*. Para além da diversidade de sentidos que se atualizam, nas duas TDs, em espaços de junção abertos à movimentação semântica, conforme mostra o gráfico 5, se considerarmos apenas aqueles mais recorrentes, podemos reiterar um comportamento distinto entre as duas TDs analisadas: na *narrativa*, os espaços se atualizam especialmente nos trânsitos entre *adição>tempo posterior* e *adição>causa*, enquanto na *prescritiva*, a maior repetibilidade identifica-se no trânsito entre *adição>tempo posterior*.

Esse resultado reforça, agora no que tange aos espaços de movimentação semântica, aquele resultado apresentado anteriormente, que nos permitiu caracterizar, de modo geral[20], o universo semântico atualizado nos textos de ambas as TDs. O sentido de *tempo posterior* marca a zona de contato entre elas e, ao mesmo tempo, permite caracterizá-las como TDs distintas: na TD *narrativa*, prioritariamente em contextos de TS, o sentido de *tempo posterior* caracteriza uma ordenação cronológica icônica que marca uma sequencialidade que habilita as tradições do narrar e se soma ao sentido de *causa*, também em TS, para o delineamento da prática discursiva aí presente; na TD *prescritiva*, fora e em espaços de TS, esse sentido atua na construção de uma sequencialidade de itens numa ordenação de instruções e pontua, nos textos, os contextos em que podemos observar a TD *narrativa* compondo a *prescritiva*, de acordo com o princípio de composicionalidade. A mesma

20 Consideramos aqui os resultados apresentados na tabela 2, em que consta o total de usos de MJs em relação aos sentidos analisados, considerando aquelas em TS e sem TS.

composicionalidade também se marca nos espaços de emergência do sentido *causal*, na TD *prescritiva*, relativos à mescla dessa TD com a *narrativa*.

Para algumas considerações finais

Os resultados alcançados mostraram que as construções *paratáticas* são predominantes em relação às *hipotáticas*, em usos, com maior frequência, de "justaposição" e "e", em ambas as TDs, sustentando a afirmação de que a "justaposição" é o MJ característico dos dados de aquisição da escrita, em contexto do PEJA. Discursivamente, a justaposição pôde ser compreendida como espaço de junção que se abre à movimentação do escrevente, enquanto gesto que aponta para uma situação concreta de enunciação, uma vez que o sujeito se apoia em tradições da oralidade, especialmente informais, para a construção da (sua) escrita (Lopes-Damasio, 2019). O mesmo entendimento pode ser estendido aos usos do MJ "e", tornando ainda mais forte essa tendência.

No que se refere ao funcionamento sintático dos MJs identificados nos textos das TDs *narrativa* e *prescritiva*, propusemos *aproximações* e *distanciamentos* em relação à aquisição da escrita nessas tradições. Em ambas, a predominância das construções paratáticas caracterizou a zona de contato entre as duas tradições: nos textos da TD *narrativa*, as ocorrências de parataxe inseriram uma sequencialidade de fatos narrados, ao passo que, na TD *prescritiva*, inseriram uma sequencialidade de instruções. A descrição das ocorrências juntivas em arquitetura hipotática reforçou o mesmo resultado, em ambas as TDs, com usos diretamente associados aos sentidos de *tempo* e de *causa*, mais especificamente ligados à materialização linguístico-discursiva de uma sequencialidade de acontecimentos narrados (na TD *narrativa*) e de uma ordenação dentro de uma sequencialidade de instruções (na TD *prescritiva*).

Os resultados da análise semântica apontaram a predominância, de modo geral, dos sentidos de *adição*, *tempo posterior*, *causa*, *contraste* e *finalidade*, assim como apontaram a predominância dos TS entre os sentidos

de *adição>tempo posterior* e *adição>causa*. Observamos que o sentido de *adição* é característico das TDs *narrativa* e *prescritiva*, já que, em ambas, são necessários MJs que possibilitem a inserção de informações novas, para a progressão da história narrada, construindo, a partir de espaços que habilitam a movimentação dos sentidos, as relações de efeito-causa/causa-efeito, repetidamente marcadas pelos juntores temporais que determinam a sequencialidade dos eventos narrados, ou necessárias para elencar orações, de acordo com a sequencialidade de eventos característicos do ato de *prescrever*/instruir, em intrínseca relação com a TD listagem, conforme princípio de composicionaliade das TDs.

Um outro resultado a ser destacado a partir dos sentidos que compõem cada uma das TDs e que também se relaciona ao princípio da composicionalidade, diz respeito ao fato de o sentido de *causa*, que caracteriza a TD *narrativa*, ser identificado, nos textos *prescritivos*, repetidamente nos momentos em que a TD *narrativa* os compõe, numa relação direta entre TDs, em que a *narrativa* se mostra como constitutiva da *prescritiva*, em espaços de junção que se abrem a TS característicos do narrar. O mesmo tipo de relação também foi constatada quanto aos sentidos de *contraste* e *finalidade*.

Portanto, os resultados sugerem a atuação do princípio de composicionalidade das TDs, na aquisição da escrita, observada através do que é tradicional para o sujeito que passa a circular pelas práticas letradas, por meio de atos de escrita. A composicionalidade se caracteriza nos *rastros* que apontam para dados de que a TD *narrativa* compõe a *prescritiva*, de acordo com o que se reconhece como *mesclas de TDs*. Trata-se de um indício do atravessamento das práticas do *narrar*, nas práticas discursivas do *prescrever*, no processo de aquisição da escrita por jovens e adultos. Esses indícios devem, pois, ser avaliados em sua intrínseca associação à movimentação do sujeito para a construção dos sentidos do seu texto, em esquemas semântico-discursivos mobilizados em cada texto como tradição – entendida como *experiência* do já dito/ouvido, escrito/lido – e como *atualização* dessa tradição – entendida como a novidade de cada texto, enquanto acontecimento discursivo.

De modo geral, assim como os estudos mais recentes, nessa mesma abordagem, da aquisição da escrita pela criança (cf. Lopes-Damasio; Pedro, 2024; Lopes-Damasio; Santana, 2024; Silva, 2024; Lopes-Damasio, 2019, 2014; Taura, 2019; Lopes-Damasio; Silva, 2018; Longhin-Thomazi, 2011a/b, dentre outros), os resultados aqui apresentados parecem lançar luz sobre o fato de que considerar a *experiência* é tão imprescindível quanto considerar a *atualização* quando se trata de olhar para a aquisição da escrita por adultos. Em outras palavras, significa afirmar que, para considerar a aquisição da escrita, não basta guiarmo-nos pelo linguístico, porque se trata de considerá-la como fenômeno de linguagem, como construção sócio-histórica de produção de sentidos que se dá, necessariamente, via discurso. No sistema conceitual adotado, em que a escrita foi tomada como um acontecimento da linguagem, ela não o deixa de ser [acontecimento] porque está em aquisição, mas já é assim, como evento que acontece, adquirida. Enquanto acontecimento não se inicia em si mesma e, portanto, arriscamos afirmar que não há outra forma de considerar sua aquisição senão na articulação entre a *experiência* e a *atualização*.

Referências

BYBEE, J. Mechanisms of Change Grammaticalization: the role of frequency. In: JOSEF, B.; JANDA, R. (Ed.). **The Handbook of historical linguistics**. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 602-623.

CHACON, L. **A escrita como acontecimento**: uma proposta de sistema conceitual. (apresentação em congresso). *In:* VII Semana de Letras da FCL Assis, Assis, 2024.

CHACON, Lourenço. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-17, 2021.

CHACON, Lourenço. **Instabilidades da linguagem**: discurso, língua e suas relações. 2017.

COSERIU, E. Creatividad y técnica lingüística. Los tres niveles del lenguaje. In:___ **Lecciones de linguística general**. Madrid: Gredos, 1981. p.269-286.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. SP: Martins Fontes, 2004.

GAVA, M. F. M. **Mecanismos de junção e(m) textos das Tradições Discursivas narrativa e prescritiva**: um olhar para escrita inicial em contexto do PEJA. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2023.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In. **An introduction toFuncional Grammar**. New York: Arnold, 1985.

KABATEK, J. Tradição discursiva e gênero. *In:* LOBO, T. *et al.* **Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. **Lexis XXIX**. 2, p. 151- 177, 2005a.

KABATEK, J. Sobre a historicidade dos textos. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 17, p. 157-170, 2005b.

KOCH, P; OESTERREICHER, W. **Lingua hablada en la romania**: Espanol, Francés, Italiano. 1ª ed. Madrid: Editorial Gredos, 2007.

KORTMANN, B. **Adverbial Subordination**: a typology and History of Adverbial SubordinatorsBased on European Languagens. Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1997.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita. Algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. **Gragoatá**, Niterói, n. 30, p. 221-238, 2011a.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 55, n. 1, p. 225-248, 2011b.

LOPES-DAMASIO, L. R. **Escrita infantil**: junção e tradição discursiva [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LOPES-DAMASIO, L. R. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita:uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 21, p. 147-170, 2019.

LOPES-DAMASIO, L. R. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 60, n. 2, 2016.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1371-1386, 2014.

LOPES-DAMASIO, L. R.; PEDRO, C. da C. A materialidade linguística pelo viés da opacidade: uma abordagem da aquisição da escrita. **Revista da ABRALIN**, *[S. l]*, v. 23, n. 2, p. 797-821, 2024.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SANTANA, M. D. For a discursive-linguistic approach to junction: analysis of linking mechanisms in narrative and argumentative discursive traditions. **Revista do GEL**, v. 21, n. 1, p. 170-196, 2024.

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA, P. C. S. Causa em aquisição da escrita: processos juntivos. **Cadernos de Letras UFF**, Niterói, v. 27, n. 55, p. 109-133, 2018.

MARCUSCHI, L. **Da fala para a escrita**: Atividades de textualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. Oralidade e escrita. (Texto da Conferência pronunciada no **I Colóquio Franco-brasileiro sobre Linguagem e Educação**. UFRN, 26-28 de junho, 1997, p. 1-17).

OLIVEIRA, G. C. de. **O papel das tradições discursivas orais na aquisição da escrita em contexto do P.E.J.A.** Dissertação. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2024.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 7ª ed. Trad. de E. Orlandi. São Paulo: Pontes, 2015.

PEZATTI, E. G, LONGHIN-THOMAZI, S. R. As construções coordenadas. In: Ilari R, Neves M. H. M. **Gramática do Português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da UNICAMP; 2008. p. 865-936.

RAIBLE, W. Linking clause. In. HASPELMATH *et al*. **Language Typology andLanguage Universals**. Berlin e New York: Walter de Gruyter, Vol. 1, 2001, p. 590- 617.

SANTANA, M. D. **Uma abordagem linguístico-discursiva da junção na escrita infantil.** 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2022.

SILVA, B. P. **O sentido de tempo na tradição discursiva narrativa**: uma abordagem linguístico-discursiva da escrita inicial no Ensino Fundamental I. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), São José do Rio Preto, 2024.

TAURA, L. G. **Tradição discursiva, variedade linguística e ensino**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Assis: Universidade Estadual Paulista, Assis, 2019.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

Anastácio Joaquim Nhambau é Graduado em Ensino de Inglês com habilitações em Português, pela Universidade Licungo – Sede

Brain Daniel Tachiua é Doutor em Ciências de Educação/Literacias e Ensino do Português - Universidade de Minho - Portugal; Mestre em Educação/ Ensino do Português pela Universidade Pedagógica - Sede; Graduado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação da Beira.

Claudio Primo Delanoy é graduado em Letras (UFPEL), mestre, doutor e pós-doutor em Letras/Linguística (PUCRS). Docente da Escola de Humanidades da PUCRS.

Eduardo Patrick Rezende dos Reis é graduado em Letras (português-latim) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas (PPGLEV-UFRJ). Atualmente, é doutorando do mesmo programa de Pós-Graduação. É ainda membro credenciado do GT de Sociolinguística da Anpoll. Tem interesse na área da Linguística, com ênfase em: (a) Teoria Gerativa e seus modelos; (b) Filosofia da Linguagem; (c) Teoria da Variação e Mudança; e, ainda, (d) "Linguística de Corpus".

Elizangela Patrícia Moreira da Costa possui Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), com estágio de Doutorado na Universidade

do Porto - Portugal. Realizou estágio de Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2024). Mestrado em Estudos de linguagem (2011) e Licenciatura em Letras (1995), ambos pela UFMT. É Professora Adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da linguagem, atuando principalmente com os seguintes temas: análise de livros e materiais didáticos; linguagem, letramentos e verbo-visualidade; práticas contemporâneas de linguagem e tecnologias digitais, sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso, de Bakhtin e o Círculo. É vice-líder do Grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (Lintecla).

Francieli Carolina Santos Durigon possui Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (2007). É especialista em Linguística (2010) e Mestre em Linguística pela mesma instituição (2012). Atualmente é Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* também da UNEMAT. É professora efetiva da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, atuando no ensino de Língua Portuguesa e Produção Textual. Integra o Grupo de Estudos Políticas de Ensino de Línguas no Centro-Oeste - GEPELCO - e o Projeto de Pesquisa intitulado "A Inteligência Artificial Na Educação: Relações De Força E De Sentido". Desenvolve pesquisas na área da Linguística, com ênfase em práticas escolares de linguagem, formação de professores, políticas linguísticas e discursos sobre o ensino de língua e escrita.

Gustavo Ximenes Cunha é doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Letras da UFMG (2014-2015) e na Faculté de Psychologie et des Sciences de lÉducation da Université de Genève (2021-2022). De 2013 a 2015, foi professor do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), atuando no Bacharelado Interdisciplinar em

Ciência e Economia e no Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública e Sociedade. Desde 2016, é Professor da Faculdade de Letras da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG). É líder do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED/UFMG) e pesquisador do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM/UFES), do GT Linguística do Texto e Análise da Conversação da ANPOLL e do Núcleo de Estudos da Língua em Uso (NELU/UFMG). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Foi editor-associado (2017-2019) e editor-chefe (2020-2023) da Revista de Estudos da Linguagem e professor residente (2023) do IEAT/UFMG (Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares).

Hilma Ranauro é mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é membro do União Brasileira dos Escritores, do Instituto Campo-grandense de Cultura e da Academia Brasileira de Filologia. É especialista em estudos linguístico-historiográficos com inúmeras publicações nessa área de pesquisa.

Jocieli Aparecida de Oliveira Pardinho é Doutoranda e Bolsista da Capes no Programa de Pós-graduação em Letras da UEM (CAPES 6) Campus Maringá/PR. Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, com área de concentração em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino (Unioeste - CAPES 5), Campus de Cascavel/PR (2020/2022). Professora concursada na Prefeitura de Ubiratã.

Laura José Comodo é Mestranda em Letras pela Universidade Licungo, Extensão de Sofala; Graduada em Ensino de Português pela pela Universidade Pedagógica de Moçambique – Delegação da Beira.

Lúcia Regiane Lopes-Damasio é doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Faculdade de

Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCL/Unesp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE/Unesp) e do Programa de Mestrado Profissional (ProfLetras). É coordenadora do Projeto "Escrita e tradição discursiva no ensino", vinculado ao Programa Nova Geração de Pesquisadores (FAPESP, 2022/02850-0). Desde 2021 coordena o Programa de Educação de Jovens e Adultos (FCL/Unesp). Tem experiência na área de Linguística, atuando sobretudo nos temas: aquisição da escrita, tradição discursiva, mecanismos de junção, mudança linguística e relação fala/oralidade e escrita/letramento.

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo é Professora lotada no Departamento de Língua Portuguesa da UEM e nos cursos de pós-graduação do PLE/UEM, experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase na Análise do Discurso de tradição francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, memória discursiva, identidade, brasilidade e ensino de língua materna. Doutora em Linguística Aplicada (área: Ensino-aprendizagem de língua materna) pela UNICAMP.

Manuella Fernanda Mendonça Gava é mestranda e bolsista CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Unesp/São José do Rio Preto), e licenciada em Letras (Português/Francês), pela Faculdade de Ciências e Letras (Unesp/Assis). Participa do Grupo de Pesquisa "Estudos sobre a Linguagem" (GPEL/CNPq), coordenado por Chacon, e do Projeto "Escrita e tradição discursiva no ensino" (FAPESP, 2022/02850-0), coordenado por Lopes-Damasio. Atua como educadora no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), ao qual se vinculam suas pesquisas de iniciação científica (2023) (FAPESP, 2023/02331-6) e de mestrado.

Marco Túlio Bittencourt holds a Ph.D from the University of Massachusetts Amherst. He is currently a Lecturer of Spanish with an emphasis on teaching heritage speakers of Spanish at Baylor University.

He is interested in heritage languages, second language acquisition of morphosyntactic phenomena, applied linguistics, and language teaching.

Maria do Carmo Henríquez Salido é doutora em Filologia Românica pela Universidade de Santiago de Compostela. Professora Catedrática de Língua Espanhola'da Universidade de Vigo. Tem publicado mais de 140 estudos (livros, artigos em revistas indexadas, capítulos de livros e volumes coletivos) sobre Linguística e Filologia galego-portuguesa. Nos últimos vinte e cinco anos desenvolve pesquisa sobre o latim na jurisprudência. Foi advisor do Centro de Estudos em Letras da UTAD e é mesmo do mesmo Centro.

Marinete Rodrigues da Silva é docente da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Centro de Educação e Letras do campus de Alta Floresta. Fez Mestrado em Linguagem e Identidade (2011 a 2013) sobre a variação pronominal entre *nós* e *a gente*. Fez o Doutorado em Estudos Linguísticos na Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto (2015 a 2019) sobre o uso de *tu* e *você* na variedade rio-branquense. Desde 2019, atua como líder do Grupo de Pesquisa *Mapeamento Linguístico do Português Acreano*, vinculado ao curso de Letras da UFAC, Campus Floresta. É membro da Comissão de Sociolinguística da ABRALIN e do GT de Sociolinguística da ANPOLL. Acha-se em preparação um projeto de pós-doutorado sob a supervisão da Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Sergipe, na área de Sociolinguística.

Patrícia Azevedo Gonçalves é graduada em Letras (UFRGS), especialista em Ensino de Língua Portuguesa (PUCRS), mestra em Gramática e Significação (UFRGS), doutora em Linguística (PUCRS).

Roberto Gomes Camacho tem mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1978), Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (1984), Pós-Doutorado em Gramática Funcional pela Universidade de Amsterdã (2005),

Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista (2009) e Pós-Doutorado em Gramática Discursivo-Funcional pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional de Lisboa (2011). Aposentou-se em 2018 como Professor Associado da Universidade Estadual Paulista, onde atua como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Publicou os livros *Classes de Palavras na perspectiva discursivo-funcional: o papel da nominalização no continuum categorial* (2011) pela Editora da Unesp; *Da Linguística formal à Linguística social* (2013), pela Editora Parábola, e *Estratégias de relativização e construções alternativas nas línguas indígenas do Brasil* (2013), em coautoria com Gabriela Maria de Oliveira, pela Editora Cultura Acadêmica da UNESP. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, Nível1B.

LICEU LITERARIO PORTUGUÊS
1868
RIO DE JANEIRO