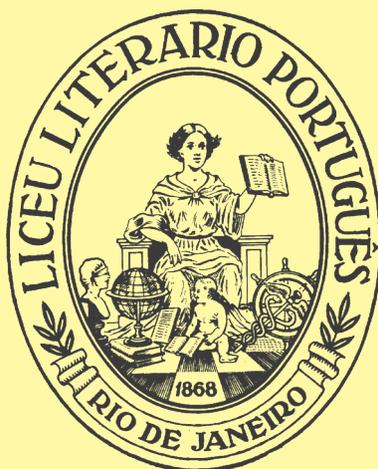


CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 68 – jan.-jun. 2025 – Rio de Janeiro

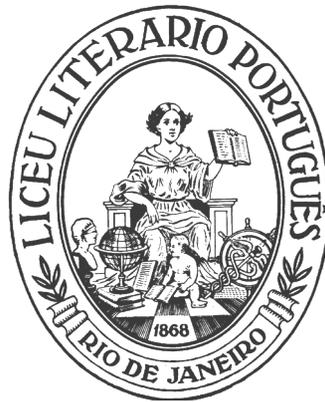
CONFLUÊNCIA

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: però
nã gastará doutrina, costumes,
linguagem, que os portugueses
nestas terras leixarem.”*

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



N.º 68 – jan.-jun. 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 Cultural:	Evanildo Bechara
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 Horta	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 DE LÍNGUA PORTUGUESA

Evanildo Bechara

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
‣ <i>Ricardo Cavaliere</i>	
Artigos	
Línguas e direitos linguísticos em Portugal: um panorama da legislação vigente	9
‣ <i>Samuel Figueira-Cardoso, Weronika Grzegorzcyk, Maria João Marçalo</i>	
Diretrizes teórico-metodológicas para a realização de pesquisas em historiografia da gramaticografia	37
‣ <i>Fábio Albert Mesquita, Francisco Eduardo Vieira</i>	
Análise do valor semântico e variação linguística em provérbios e ditados populares brasileiros com chatgpt e antconc: um experimento	81
‣ <i>Dayane Pereira Barroso de Carvalho, Ana Claudia Castiglioni</i>	
A construção assimilativa aditiva numa visão construcionista da gramática	109
‣ <i>Marcos Luiz Wiedemer, Evelyn Moraes de Siqueira</i>	
O Acervo Bibliográfico Antônio José Chediak: história e potencialidades	143
‣ <i>Jefferson Evaristo, Cynthia Vilaça</i>	
Formas pronominais dos paradigmas de tu e de você em estruturas de complementação e de adjunção nos séculos XIX e XX: evidências históricas do português brasileiro escrito	160
‣ <i>Márcia Cristina de Brito Rumeu, Davi José dos Santos</i>	
A literacia da leitura literária e os modos literários: estudo das actividades de leitura do livro do aluno de português da 11ª classe em Moçambique	198
‣ <i>Brain Daniel Tachiua, Calton Sujai, Jerónimo Pascoal Balata</i>	
Reflexões críticas sobre a Gramática do Português Brasileiro Escrito	228
‣ <i>Fernando Pestana</i>	
Motivação e não sinonímia em gramática de construções: o caso das construções [se fazer de x] e [dar uma de x]	265
‣ <i>Wallace Bezerra de Carvalho, Robson Borges Rua, Diogo Oliveira Ramires Pinheiro, Diego Leite de Oliveira</i>	
Avaliação da presença de elementos coesivos no Enem: orientações do material preparatório da competência IV	295
‣ <i>David Naamã Melo de Figueiredo, Herbertt Neves</i>	

Formação docente em ensino bilíngue e as implicações da utilização de metodologias monolíngues: estratégias de aprimoramento de práticas pedagógicas na escola primária de Cunheia, distrito de Mocuba, Zambézia325

› *Brain Daniel Tachiua, Paulo Vasco Chacanza, Anastácio Joaquim Nhambau*

Resenha

Coneglian, André Lopes; Neves, Maria Helena de Moura. *Laboratório de ensino de gramática*. São Paulo: Contexto, 2023.347

› *Felipe de Andrade Constancio*

Colaboradores deste número353

APRESENTAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1461>

O presente número de *Confluência* dá seguimento à publicação de textos dotados de especial qualificação no campo da pesquisa linguística. Ao longo desta longa trajetória, que, neste 2025, completa 34 anos de ininterrupto contributo à causa da ciência, a revista vem oferecendo ao público interessado estudos de natureza vária que decerto muito vêm contribuindo para melhor compreendermos a produção e difusão do conhecimento linguístico, mormente no campo mais estrito dos estudos produzidos em língua portuguesa. Esta iniciativa ratifica o papel relevante que a revista vem desempenhando no cenário acadêmico brasileiro, com repercussão internacional, mercê da alta qualificação dos textos que traz a lume. Destarte, a revista *Confluência* agradece aos investigadores que submeteram seus artigos para esta edição, com o compromisso de continuar a contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos estudos linguísticos contemporâneos. Boa leitura!

Ricardo Cavaliere

Línguas e direitos linguísticos em Portugal: um panorama da legislação vigente

Languages and language rights in Portugal: an overview of current legislation

Samuel Figueira-Cardoso*

Weronika Grzegorzczyk**

Maria João Marçalo***

RESUMO

Este artigo discute a diversidade linguística e direitos linguísticos em Portugal. A análise centra-se na documentação oficial, como leis e decretos vigentes. É um estudo de natureza qualitativa de base bibliográfica e documental. O estudo procura responder como se apresenta a política de (co)oficialização e direitos linguísticos no país. Têm-se como objetivos: i) analisar a legislação vigente sobre o estatuto das línguas, direitos linguísticos e ações (políticas) do estado e dos falantes; ii) discutir a diversidade linguística, partindo da socio-história do falar e (algumas) particularidades das línguas oficializadas ou com algum direito previsto na legislação. A análise está centrada nas línguas: português, língua gestual portuguesa, mirandês e barranquenho. Concluímos que nas duas primeiras décadas do século XXI diversas iniciativas políticas em prol das línguas minoritárias e multilinguismo no país têm posto em pauta a promoção, preservação e (re)vitalização das línguas em Portugal, porém há uma emergência de investimento no ensino, produção escrita

Recebido em 24 de julho de 2024.

Aceito em 25 de outubro de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1434>

* Universidade de Varsóvia, s.figueira-ca2@uw.edu.pl

Orcid 0000-0003-0680-458X

** Universidade de Varsóvia, w.grzegorzczyk@student.uw.edu.pl

Orcid 0009-0003-3876-0785

*** Universidade de Évora, mjm@uevora.pt

Orcid 0000-0002-8326-644X

nas línguas oficializadas e financiamento de estudos científicos – em particular à contribuição dos estudos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: direitos linguísticos; línguas minoritárias; língua gestual portuguesa; mirandês; barranquenho.

ABSTRACT

This paper discusses linguistic diversity and language rights, with a focus on official documentation, such as current laws and decrees, in Portugal. It is a bibliographic and documentary-based exploratory study. The study aims to answer how the policy of language officialization is presented in the country. The goals are: i) to analyze the current legislation about the statute of languages, linguistic rights, and (political) actions of the state and speakers; ii) to discuss linguistic diversity, starting from the socio-history of speech and (some) linguistic particularities of the official languages. The analysis is focused on the languages: Portuguese, Portuguese Sign Language, Mirandês, and Barranquenho. We conclude that in the first two decades of the 21st century, several political initiatives in favor of minority languages and multilingualism in the country have put on the agenda the promotion, preservation, and (re)vitalization of languages in Portugal, but there is an emergency of investment in teaching, written production in the official languages and funding of scientific studies - in particular the contribution of linguistic studies.

KEYWORDS: language rights; minority languages; Portuguese Sign Language; Mirandese; Barranquian.

Introdução: da diversidade linguística em Portugal

“não é o Português a única língua, usada em Portugal” (Leite de Vasconcelos, 1882).

No final do século XIX, o linguista português José Leite de Vasconcelos abordou a diversidade linguística em Portugal. Nos seus trabalhos, registou, pela primeira vez, a língua mirandesa (1882) e o barranquenho (1893). Neste período, já se falava de uma *língua* gestual em território português. Em 1823, a fundação do Instituto de Surdos-mudos e Cegos, em Lisboa, contribuiu para o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP), e contou com o apoio do pedagogo sueco Pär Aron Borg para tal fim. Seguindo a esteira cronológica,

em fevereiro de 2021, o debate sobre a proteção e valorização do barranquenho foi iniciado com o Projeto de Lei n.º 708/XVI. Dado o exposto, este artigo explora a diversidade linguística e os direitos linguísticos em Portugal, com foco em documentação oficial, incluindo leis e decretos em vigor.

Apesar dos avanços da pesquisa linguística na documentação e descrição das variantes dialectais do português europeu e das línguas faladas em território português, é consensual entre os investigadores a crítica à persistência do mito do monolinguismo na sociedade portuguesa. No entanto, nos últimos anos, tem-se observado uma mudança neste panorama, com um aumento no número de estudos, políticas linguísticas e iniciativas de promoção e proteção das línguas em Portugal.

No âmbito académico, em particular, observa-se um acrescido interesse pelas línguas faladas no território português mencionadas nesta introdução. Há um esforço significativo por parte de órgãos e instituições políticas para a criação e desenvolvimento de diretrizes que orientam tanto a nível internacional, como nacional, a proteção das línguas e diversidade cultural no mundo, como, por exemplo, a Década Internacional das Línguas Indígenas, 2022-2032, aprovada pela UNESCO em 2019.

Vale a pena mencionar outros documentos internacionais que defendem a diversidade linguística e uma política de proteção às línguas, como a Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (*European Charter for Regional and Minority Languages*), elaborada pela União em 1992, que consagrava os direitos de variedades e línguas, ressaltando o valor intrinsecamente cultural de manifestações linguísticas inalienáveis da história e da identidade coletiva das comunidades humanas. A Declaração Universal de Direitos Linguísticos, promovida pelo Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Clube Internacional e pelo Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações (CIEMEN), em Barcelona em 1996, reconhece que todas as línguas são expressões de identidades coletivas e devem ter condições para o seu desenvolvimento em todos os domínios. No que tange à LGP, a nível europeu, os esforços da *World Federation of the Deaf*

(WFD) e da *European Union of the Deaf* (EUD) foram fundamentais para que esse reconhecimento integrasse a pauta de Direitos Humanos no Parlamento Europeu.

Os organismos e documentos citados preconizam que as comunidades linguísticas devem ter igualdade de direitos, i.e., não devem ser discriminadas com base em critérios políticos, sociais ou económicos. Além disso, visam a correção de desequilíbrios linguísticos e a garantia do respeito e pleno desenvolvimento de todas as línguas. Desse modo, a criação de leis e políticas públicas como as descritas devem ser estabelecidas para garantir a efetiva igualdade, estabelecendo os princípios de uma paz linguística justa e equitativa como fator principal da convivência social¹.

Nesse contexto, relativamente às instituições ligadas às políticas globais, torna-se pertinente compreender as alterações no terreno social local, o seu impacto na organização, em particular nos projetos de documentação, ensino da língua e os elementos que não se tornaram, simultaneamente, parte integrante deste processo, pois se defende que as línguas são parte integrante do indivíduo para a igualdade de oportunidades no acesso a direitos como educação, saúde e dignidade humana.

Ao falar de multilinguismo em Portugal e políticas linguísticas declaradas ou gestão linguística (Spolsky, 2009; Bonacina-Pugh, 2012), é impossível não mencionar o ano 1997, pois este ano marca o início do processo de abertura à diversidade linguística em Portugal, de acordo com Pinto (2017). A língua gestual portuguesa, nomeadamente, foi a primeira língua reconhecida e protegida oficialmente pelo Estado Português. Atualmente há apenas uma língua oficial, o **português**, e três línguas reconhecidas e protegidas oficialmente: a **língua gestual portuguesa**, o **mirandês** e o **barranquenho**.

1 Portugal não é signatário da carta, apesar das recomendações feitas em 2017 pelo Comité de Especialistas para as Línguas Minoritárias da Comissão Europeia (ver Navas Sánchez-Élez e Gonçalves, 2020).

Método de Pesquisa

Neste estudo, discutimos a diversidade linguística em Portugal, partindo das políticas linguísticas inscritas nos documentos oficiais (leis e decretos) para as línguas. É, portanto, um estudo de natureza qualitativa e exploratório de base bibliográfica e documental. Este tipo de pesquisa pode ser caracterizado pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, “com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenómeno” (Gonsalves, 2003, p. 65). Na pesquisa bibliográfica tem-se na revisão dos estudos já publicados a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Contudo, ancorados em Lakatos e Marconi (1991) e Paiva (2019), entendemos que a pesquisa bibliográfica não é uma mera repetição do que já foi dito ou escrito, mas “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Mioto, 2007, p. 38).

O nosso estudo tem os seguintes objetivos:

- i) analisar a legislação vigente sobre o estatuto das línguas, direitos linguísticos e ações (políticas) do estado e dos falantes;
- ii) discutir sobre a diversidade linguística, partindo da sócio-história do falar, bem como de (algumas) particularidades linguísticas das línguas protegidas oficialmente pelo Estado português.

Recorremos maioritariamente a estudos de linguistas que se dedicam ao tema; documentos oficiais; leis criadas pelo parlamento português presentes na Constituição da República Portuguesa; e os decretos do Ministério da Educação e Câmaras Municipais.

1 Português – a língua oficial

O português é a língua oficial de Portugal. É a única língua com este estatuto inscrita na Constituição da República Portuguesa, conforme o

parágrafo 3 do artigo 11º. Atualmente, em Portugal vivem aproximadamente 10,3 milhões de habitantes². Desses, aproximadamente 10 milhões falam português como língua materna (L1), sendo a única língua de escolarização do ensino básico e secundário públicos (Pinto, 2018).

O galego-português, também chamado galaico-português era a língua comum falada no ângulo noroeste da Península Ibérica na atual Galícia no século XIII e meados do século XIV (datas estimadas) (Teyssier, 2014, p. 6), é nessa língua que se tem os primeiros textos escritos em português. Contudo, para conhecer a história do português, é preciso voltar a uma época muito anterior à da sua existência, conforme vemos em Castilho (2016, p. 171) quando o latim passou a caminhar em duas direções: o latim clássico e o latim vulgar no século III a.C.

Mateus e Carreira (2007, p. 48) marcam a história do português em quatro períodos: o Português Antigo (dos primeiros documentos em português até ao final do século XIV), o Português Médio (durante o século XV), o Português Clássico (até meados do século XVIII) e o Português Moderno (a partir do final do século XVIII).

Os primeiros registos escritos incluem o Testamento de Afonso II (1214), a Notícia de Torto (1211-1216) e a Notícia de Fiadores (1175). Esses textos são difíceis de ler devido às diferenças linguísticas e à falta de ortografia padronizada. Os documentos abrangem questões oficiais, transações privadas, doações e regulamentos locais e gerais. Embora o latim fosse a língua oficial, já havia elementos do vernáculo nos textos.

Durante o período do Português Antigo, os habitantes desta área criavam várias obras nesta língua, nomeadamente um tipo de lírica denominada: lírica trovadoresca ou lírica galego-portuguesa. Algumas compilações desses poemas sobreviveram até aos nossos dias: “Cancioneiro da Ajuda”, “Cancioneiro da Vaticana” e “Cancioneiro da Biblioteca Nacional

2 Censos de 2021. Fonte: <https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque-portugal-361>.

de Lisboa”. Nestes cancioneiros podemos encontrar três categorias de poesias (cantigas): “as cantigas d’amigo” (poemas amorosos), “as cantigas d’amor” (poemas eruditos) e “as cantigas d’escarnho e de mal dizer” (poemas satíricos) (Teyssier, 2014, p. 21).

O português separava-se do galego com o passar do tempo, levando ao desenvolvimento do Português Arcaico. O tempo de utilização desta variedade do português partilhou-se a duas épocas: a dos séculos XIII e XIV, quando os portugueses falavam português arcaico propriamente dito, e a do século XV a fins da primeira metade do século XVI, quando o português médio, uma forma de transição entre o português antigo e o moderno, foi utilizado. Desde a segunda metade do século XVI até aos nossos dias, os habitantes de Portugal têm falado português moderno (Cunha; Cintra, 2017, p. 21).

Vale a pena notar, que o português europeu tem vários dialetos já descritos, com as suas características fonéticas marcantes, podendo ser distinguido de que parte de Portugal provém o falante. Conforme os estudos de Cunha e Cintra (2017), os dialetos de Portugal continental são divididos em três grupos: dialetos galegos, dialetos portugueses setentrionais (falados, por exemplo, no Porto) e dialetos portugueses centro-meridionais (falados, por exemplo, em Coimbra e em Lisboa). Além disso, há também os dialetos das ilhas atlânticas falados nos Açores e na Madeira (Cunha; Cintra, 2017, p. 24–31).

No estudo de Pinto (2018, p. 42-43) sobre a política de educação linguística, vemos que o português é a língua de alfabetização desde os finais do século XVIII. No século XIX, foi instituída a disciplina de português no ensino secundário. Somente em 1974, a disciplina de português se torna obrigatória para todos os alunos até ao 9º ano, enquanto em 1978 se torna obrigatória para todos os alunos do 10º e 11º anos de escolaridade. Em 1989, o português passa a ser obrigatório para todas as áreas do 12º ano. Com o alargamento da escolaridade obrigatória em 2009, conforme a Lei nº 85/2009

de 27 de agosto, o português passa a ser a única disciplina obrigatória em todos os anos de escolaridade.

A Lei nº 46/1986 reestruturou os programas de ensino de língua portuguesa, dividindo-os em quatro domínios: comunicação oral, leitura, escrita e funcionamento da língua. Diferentemente do foco anterior na gramática, essa diretriz enfatiza lexicologia, semântica, análise do discurso e linguística textual. Na área de leitura e literatura, adotou-se um corpus flexível, incluindo textos não literários. Entretanto, Pinto (2018) destaca que o debate acadêmico e as mudanças constantes nos documentos orientadores do currículo refletem as diferentes perspectivas sobre o assunto. Com efeito: “As polémicas têm revelado tensões entre uma perspectiva mais centrada nos estudos linguísticos e outra nos estudos literários, entre uma abordagem centrada na aquisição de conhecimentos e outro no desenvolvimento de competências” (Pinto, 2018, p. 43).

Não é nenhum segredo que os autores contribuem para a promoção da língua em que criam as suas obras. Alguns nomes entram para a história particularmente devido à sua produção literária. Entre eles, há três nomes que não precisam de introdução no mundo lusófono pela sua escrita em português, como Luís Vaz de Camões, Fernando Pessoa ou José Saramago. No caso de mirandês, vale a pena mencionar, entre outros, Amadeu Ferreira, um escritor que trabalhou também para a revitalização do mirandês, por exemplo, ao traduzir obras de vários géneros para mirandês. Sem dúvida, ao lado destes autores há muitos outros que esta revisão por economia e espaço não cita, porém que juntos oferecem uma enorme contribuição para a promoção e política linguística da língua portuguesa no cenário global.

2 Língua Gestual Portuguesa

Na esteira cronológica, passamos a discutir a socio-história da língua gestual em Portugal. De acordo com Pinto (2008, p. 252) a “primeira notícia de utilização de uma forma normalizada de língua(gem) gestual em Portugal

remonta 1563”, ano em que, aparentemente, em Vila Real viveu uma pessoa que usou essa forma de comunicação, nomeada pelos habitantes da época de uma “mestra de moucos”.

No entanto, o desenvolvimento da Língua Gestual Portuguesa (doravante LGP) começa em 1823 com a abertura do Instituto de Surdos-mudos e Cegos em Lisboa. Nesse instituto trabalhava Pär Aron Borg, um pedagogo sueco, que ajudou a desenvolver LGP. É por esse motivo que a língua gestual portuguesa é muito parecida com a língua gestual sueca e “(...) na partilha do mesmo alfabeto manual por portugueses, suecos e finlandeses” (Pinto, 2008, p. 252–253). Estima-se que no início do século XXI cerca de 8.000 portugueses usavam LGP como língua materna.

Os esforços da *World Federation of the Deaf* (WFD) e da *European Union of the Deaf* (EUD) foram fundamentais para que esse reconhecimento integrasse a pauta de Direitos Humanos no Parlamento Europeu (Witchs; Correia; Coelho, 2017). Em 1994, tem-se a Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) relativa às Normas sobre Igualdade de Oportunidade para pessoas com Deficiência e a Declaração de Salamanca redigida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais assinada por Portugal (Pinto, 2018). Estes exemplos são de organismos e documentos políticos que favorecem a promoção e proteção das línguas.

A língua gestual portuguesa (LGP) teve os seus direitos linguísticos garantidos oficialmente pelo Estado Português em 1997. É a única língua protegida mencionada na Constituição da República Portuguesa, esta menção está na alínea h, no parágrafo 2 do artigo 74º: “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Portugal, 1997).

Com os direitos constitucionais, as regras de utilização de LGP foram unificadas por lei: foram tomadas medidas legislativas com o objetivo de garantir a utilização da LGP no sistema jurídico, na comunicação social, nas tecnologias de informação e comunicação, e no domínio laboral (Pinto, 2008, p. 115). Desde aquele momento, por exemplo, “a concessionária do serviço

público de televisão ficou obrigada à emissão de programas em português com legendagem, possível em teletexto, ou interpretação em LGP, foram regulados o acesso e o exercício da atividade de intérprete da LGP, foi permitido o recurso a um intérprete de LGP na prova teórica do exame de condução e foi aprovado o apoio financeiro à criação de produtos informáticos em LGP.” (Pinto, 2008, p. 253). Tratando-se de “um reconhecimento oficial da LGP ao mais alto nível, não se tratou, porém, do seu reconhecimento como língua oficial de Portugal” (Pinto, 2008, p. 88).

Apesar de o ensino experimental em LGP se ter iniciado na década de 1980, o enquadramento curricular desta língua no sistema educativo teve apenas lugar em 1998, pois havia sido proibida na maior parte do século XX. No Despacho 7520/98, foram definidas “as condições para a criação e funcionamento das Unidades de Apoio à educação de crianças e jovens surdos em estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário”. Uma década depois, o modelo de inclusão linguística foi aprofundado com a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos dos ensinos básico e secundário (ME 2008: artigo 4º, 2, a) e a consagração da modalidade de educação bilingue para alunos surdos (ME 2008: artigo 23º).

No que tange à formação de professores, o primeiro Curso de Especialização em Língua Gestual Portuguesa e Surdez foi realizada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, entre 1996 e 1997. Contudo, somente em 2018 o Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, criou o grupo 360 de recrutamento da Língua Gestual Portuguesa, instituindo a carreira de docente por concurso dos formadores de LGP.

Não obstante, Almeida, Vaz e Correia (2019, p. 9) argumentam ainda que as alterações recentes na política como as descritas neste texto demonstram conquistas significativas para os profissionais docentes. Perante a situação de semidocência vivenciada, a adoção do sistema bilingue na educação de surdos implicou na aceitação da cultura surda na escola, mas não resultou, inicialmente, na aceitação do professor surdo como um profissional da docência. Além disso, os avanços garantidos na legislação para o ensino

e formação de professores, Witches, Correia e Coelho (2017) ressaltam que “a LGP é caracterizada como forma de expressão e instrumento de acessibilidade; mas a única língua oficial da República, para a Constituição, permanece sendo a língua portuguesa: uma língua vernácula, uma língua oral”.

3 Mirandês

Nos estudos do linguista português, Leite de Vasconcelos, “Estudos da Philologia Mirandesa”, publicados em 1882, encontramos pela primeira vez menção à língua mirandesa. Porém, sabe-se que esta língua é falada no extremo nordeste de Portugal desde a fundação do país. Este autor publicou (também traduziu) alguns poemas de Camões para o mirandês e outras obras em língua portuguesa e alguns contos, histórias, lendas, fábulas, provérbios e adivinhas da tradição oral mirandesa para o português (Svobodová, 2015, p. 74). Atualmente, estima-se que esta língua tenha menos de 15 mil falantes. Curiosamente, quase 100% dos habitantes da aldeia de Picote (Picote em mirandês), por exemplo, falam apenas mirandês (Marques, 2021).

A história do mirandês no território que hoje faz parte de Portugal remonta ao século XI (Svobodová, 2015). Conforme a autora, a zona da Terra de Miranda encontrava-se naquele tempo sob a influência política dos condados de Leão e Astúrias e os habitantes falavam na língua que representava “uma variedade que se integrava no domínio linguístico asturo-leonês, juntamente com outras duas variedades: (...) o guadramilês e o riodonorês” (Svobodová, 2015, p. 71).

Quando em 1139 Portugal obteve a independência, as suas fronteiras passaram a abarcar as zonas de Bragança e Miranda do Douro. Como escreve Svobodová, “a influência do português aumentou só depois do ano de 1545, quando o rei D. João III (...) tentou reforçar os laços político-culturais com esta vila e a elevou a sede de bispado”. Conseqüentemente, o mirandês e o português estavam em intenso contacto, “começando a infiltrar-se no mirandês características do português” (Svobodová 2015: 72).

Miranda do Douro, por ser uma região de fronteira, foi palco de conflitos militares entre Espanha e Portugal, o que motivou investimentos da coroa portuguesa na região. Pita (2001) afirma que “[e]stes investimentos foram um fator aliciante para que as elites mirandesas adotassem definitivamente o português, ficando o mirandês restrito ao uso familiar ou das vilas mais afastadas” (Pita, 2001, p. 67). Nesse contexto, o uso do português fez nascer “uma diferença diastrática ainda mais forte na Terra de Miranda – ficou bem expressa no mirandês, que utiliza o termo fidalgo para referir-se aos que falam unicamente português” (Pita, 2001, p. 67).

Durante o período da União Ibérica, Miranda recuperou a sua importância como rota comercial, mas a influência mínima do castelhano começou a fazer-se sentir no léxico mirandês. Após a Restauração, a região entrou num período de marasmo, intensificado pelos conflitos com a Espanha em 1762, o que resultou na destruição e saque de Miranda pelos espanhóis.

Pita (2001, p. 68) esclarece que “distintamente da política linguística espanhola que visava erradicar os falares não-castelhanos” sem a proibição de outras línguas no território português favoreceu o uso do mirandês na região. Belina (2015) salienta ainda a fronteira política e territorial entre Portugal e Espanha, pois o facto de Miranda se encontrar numa zona montanhosa e de difícil acesso favoreceu a preservação da língua por seus falantes. A região só voltou a ter impulso económico a partir de 1955, com o aproveitamento do potencial hidroelétrico do rio Douro.

No contexto político, Ferreira e Martins (2016) argumentam que o período democrático em Portugal foi uma oportunidade para uma mudança de linguagem com vários efeitos no tecido social local e nacional. No entanto, essa mudança ocorreu a meio de uma crise de identidade linguística, em que a diglossia instável atingiu o seu auge nos anos 80. A defesa da língua e cultura mirandesas ocorreu por iniciativa do poder autárquico por meio do seu ensino nas escolas locais, nos anos 1986/1987 e por meio da proposta da convenção ortográfica de 1995.

Aliados a um pequeno grupo de líderes locais autárquicos estavam as universidades de Lisboa e Coimbra dando suporte intelectual externo. O processo de reconhecimento do mirandês pelo estado português começou depois da Revolução dos Cravos em 1974 (e continuaria nos próximos 25 anos), o projeto de lei foi apresentado pelo então deputado Júlio Meirinhos; vê-se a seguir.

La Lhéngua Mirandesa, doce como ua meligrana, guapa i capechana, nun yê de onte, detrasdonte ou trasdontaine mas cunta cun uito séculos de eijistêcia.

Sien se subreponer a la “héngua fidalga i grabe” l Pertués, yê tan nobre como eilha ou outra qualquiêra. Hoije recebeu bida nuôba.

Saliu de l absedo i de l cenceinho an que bibiu tantos anhos. Deixou de s’acucar, znudou-se de la bargonha, ampimponou-se para, assi, poder bolar, strebolar i çampar l probenir.

Agarrou l ranhadeiro para abibar l lhume de l’alma i l sangue dun cuôrpo bien sano.

Chena de proua, abriu la puôrta de la sue priêça de casa, puso fincones ne l sou ser, sali u pa las ourriêtas i preinadas...

Lhibre, como l reoxenhor i la chelubrina, yá puôde cantar, yá se puôde afirmar.

A la par de l Pertués, a partir de hoije, yê lhuç de Miranda, lhuç de Pertual.

Texto de Apresentação do Projeto Lei de reconhecimento dos direitos linguísticos da Comunidade Mirandesa pelo Deputado Júlio Meirinhos. Assembleia da República. Lisboa, 17 de Setembro de 1998³.

Em 1999, por meio da Lei nº 7/1999, de 29 de janeiro, o Estado português concede ao mirandês direitos linguísticos que garantem a sua promoção. A Lei do Mirandês, como ficou conhecida, no artigo 2º atesta: “o Estado português reconhece o direito a cultivar e promover a língua

3 Fonte: <https://sete-mares.org/2006/10/04/la-lhngua-mirandesa/> Acedido em 10/02/2024.

mirandesa, enquanto património cultural, instrumento de comunicação e de reforço de identidade da Terra de Miranda”.

Esse mesmo documento legal reconhece igualmente o direito à aprendizagem da língua, isto é, a sua introdução como disciplina nos currículos escolares da Terra de Miranda (Ceolin, 2002, p. 71). O documento garante direitos linguísticos sem o estatuto de língua oficial, este restrito ao português. São eles: “i) o direito à aprendizagem da língua por crianças; e ii) o direito ao apoio à formação de professores da língua” (Pinto, 2018, p. 45). Além disso, é facultado apenas a emissão de documentos oficiais municipais com uma versão em mirandês.

Em 2014, a Associação de Língua e Cultura Mirandesa (ALCM) foi reestruturada e transferida de Lisboa para Miranda do Douro, 15 anos após a garantia dos direitos linguísticos na legislação portuguesa. O objetivo da associação é promover pesquisa e ensino, além de preservar o património imaterial, sem envolver diretamente tradução. De acordo com Ferreira e Martins (2012, p. 950), a oficialização da língua foi vista como uma rutura com a vergonha social e a conceção geracional do mirandês como língua minoritária. No entanto, a aceitação e assimilação ainda variam conforme idade, género e posição social dos mirandeses. Belina (2022, p. 57-58) acrescenta que a ALCM exerce um papel significativo na promoção da língua e cultura mirandesa em Portugal e no estrangeiro. Dentre as iniciativas da associação, incluem-se: a publicação de obras literárias, bandas desenhadas e ficções; a organização de eventos culturais relacionados com a cultura mirandesa; a colaboração na criação de novas composições musicais; a realização de reuniões e conferências científicas dedicadas à realidade linguística e cultura; a criação de cursos online para aprendizagem do mirandês.

Não obstante, Ferreira e Martins (2016) corroboram que é preciso ir além do estado de língua legitimada através do reconhecimento oficial e normalização linguística. Desse modo, poder-se-á conseguir um lugar privilegiado no campo literário e alcançar uma valorização linguística verdadeira, permitindo a sua manutenção e existência no mercado

concorrencial no qual ocorrem lutas entre diferentes autoridades e estatutos linguísticos.

Por outro lado, Fernandes (2015) alerta que a municipalização da educação, que é uma questão em voga, deveria levar a processos de regionalização significativa dos currículos, em vez de apenas introduzir uma disciplina opcional de língua mirandesa. A preservação e o fortalecimento da identidade cultural e a sensibilização para a importância do património cultural podem ser alcançados através da educação patrimonial, como demonstrado pelos modelos bem-sucedidos em outras regiões, como o País Basco na Espanha.

4 Barranquenho

É uma língua falada em Barrancos, na fronteira entre Portugal e Espanha, que devido ao contacto linguístico com o português e espanhol é influenciado por elas. Ao barranquenho aplicam-se os argumentos a propósito tanto da “sobrevivência das comunidades linguísticas em situação minoritária” (Lagares, 2018, p. 152-156) como dos aspetos que permitem que uma língua “seja sustentável em seu contexto social concreto” (Lagares, 2018, p. 155). Segundo os Censos 2021⁴, em Barrancos residiam 1440 habitantes, o que não pode ser considerado como o mesmo número de falantes de barranquenho, pois este número pode ser bem menor.

Navas Sánchez-Élez (2011; 2015) aponta que ocorreram transferências fonéticas, lexicais, morfológicas e sintáticas do português e espanhol e todo este processo resultou no que a autora descreve como uma terceira língua, consequência desse bilinguismo contínuo e desta interação constante. A origem desta língua está provavelmente relacionada com a fixação, já na Idade Média, de súbditos do reino de Castela, em territórios conhecidos como

4 Censos de 2021. Fonte: <https://www.pordata.pt/censos/resultados/emdestaque-portugal-361>.

os Barrancos, nas proximidades do castelo de Noudar. A história desta região é marcada por conflitos políticos – entre 1167 e 1715. Prova disso é que a sua afiliação mudou até 8 vezes entre portugueses e castelhanos. Existem alguns documentos que mostram que até 1527, a maioria dos habitantes desta área eram castelhanos e falavam espanhol.

É possível que, quando esta área passou para o domínio português em 1715, os habitantes tenham começado a incorporar a língua portuguesa. Desse contacto nasceu assim o barranquenho (Clements et al., 2008, p. 3). No entanto, somente em 1996 há uma defesa política veemente registada no discurso de agente político. Na ocasião, o então presidente da Câmara de Barrancos, já salientava a identidade e especificidade própria do barranquenho como podemos ver a seguir:

O barranquenho tem um cunho particular, uma identidade muito própria. Não diria que é independentista, mas, devido ao esquecimento a que foi votado, aprendeu a governar-se a ele próprio [...]. Até há pouco tempo, a administração portuguesa quase que não era tida, nem achada, aqui em Barrancos. [...] Estivemos esquecidos até ao 25 de Abril, que é quando se dá um salto qualitativo e, digamos assim, abrem-se as visões do Terreiro do Paço (Presidente da Câmara de Barrancos, 1996 *apud* Franco, 2005, p. 229).

Sousa (2008) descreve alguns aspetos dessa influência linguística. Do espanhol (i-iii) e português (iv-vii) vieram:

- i) a rapidez no falar, o betacismo (ausência do som /v/), a aspiração do /s/ e do /r/ (influência andaluza);
- ii) a alteração dos géneros das palavras (ex: la leche), colocação de pronome antes do verbo ir: me bô [me voy], utilização de me gohta [me gusta];
- iii) a forma espanhola do nome no trato geral, ainda que no registo civil esteja a forma portuguesa, por exemplo: Maria das Dores – Dolores;
- iv) substantivos, por exemplo: xapéu (não sombrero);
- v) pronomes: eu, ela, nó, bocedes;
- vi) a saudação de despedida: Adeu (não adiós);

vii) a ausência de síncope do /d/ na sílaba final entre vogais, como acontece na Andaluzia, por exemplo: cansado (não cansao). Como ocorreu com o mirandês, esta língua também se favoreceu do isolamento e distância dos grandes centros urbanos para que chegasse até aos dias atuais.

Os primeiros estudos linguísticos a mencionarem o barranquenho datam do fim do século XIX. Em 1893, a primeira referência à “linguagem muito especial ou Barranquenho” está na *Carta dialetológica do Continente Português* e na obra *Esquisse d'une Dialectologie Portugaise*, tese de doutorado defendida na Faculdade de Letras da Universidade de Paris, ambos estudos de Leite de Vasconcelos. Entre os estudos mais recentes, citamos os usados neste trabalho, Navas Sánchez-Élez (1992; 2000; 2011; 2015 e outros) e Navas Sánchez-Élez & Gonçalves (2020).

Correia (2019) e Navas Sánchez-Élez; Gonçalves (2020) ressaltam a urgência de políticas linguísticas para a proteção e promoção do barranquenho. Ao mesmo tempo, apesar de ser considerada pelos mais velhos falantes da língua como um veículo de cultura barranquenha e marca identitária, o seu uso entre os mais jovens apresenta uma imagem negativa do uso da língua: “Os mais jovens são os que consideram o barranquenho como “português mal falado” e sentem mais vergonha em falar a língua perante pessoas externas à comunidade” (Correia, 2019, p. 177).

Contudo, o seu estudo com habitantes de Barrancos mostrou que 9 em cada 10 participantes da pesquisa consideram fundamental a língua ter um estatuto oficial, para sua proteção. Há, portanto, uma urgência da consciencialização/mobilização na comunidade a favor da proteção do barranquenho. O autor resalta que o desenvolvimento do processo de codificação é uma medida fundamental para potenciar a visibilidade da língua, bem como a criação de oportunidades e alargamento de contextos de uso do barranquenho, seja individualmente e/ou em grupo, seja na comunidade e / ou para o exterior. Contudo, o autor recorre a Navas Sánchez-Élez (2015), ao afirmar que a escola é a instituição principal para o desenvolvimento do barranquenho.

De facto, a escola é o principal representante do estado na instrução e ensino de uma língua, porém cabe às autoridades legislarem a questão das ações declaradas que devem estar aliadas as práticas linguísticas e culturais já existentes entre os habitantes de Barrancos, como ocorrido com a oficialização da língua em 2021. Como já vimos neste trabalho, a legislação presente nos documentos oficiais não garante por si o uso e desenvolvimento da língua – além do estudo da língua, gramática e léxico. Dessa forma, é preciso promover “uma dinâmica programada e constante no seio da comunidade em torno à sua fala, medidas que desembocarão, naturalmente, no reconhecimento do estatuto de língua a nível local e, posteriormente, a nível nacional” (Navas Sánchez-Élez; Gonçalves, 2020, p. 185).

Por parte da comunidade científica, os estudos de Navas Sánchez-Élez (1992) de alguns dos investigadores do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), que já haviam completado o Questionário para o Atlas Linguístico e Etnográfico de Portugal e da Galiza, serviram de ponto de partida para que mais estudos surgissem. No contexto político, a Câmara Municipal de Barrancos apoiou publicações que tratavam de vários assuntos (geologia e história local, por exemplo).

Os estudos de Navas Sánchez-Élez e Gonçalves (2020) e Navas Sánchez-Élez, Gonçalves e Barata (2021) destacam a importância da defesa e proteção das línguas minoritárias e ameaçadas conforme as diretrizes de organismos internacionais, como a UNESCO e listam algumas ações em prol da preservação do barranquenho. Passamos a apresentar algumas iniciativas relacionadas com a documentação de materiais linguísticos produzidos na língua.

As iniciativas por parte da Câmara Municipal de Barrancos iniciam-se em 1999, aquando da criação do Grupo de Estudo do Barranquenho. Em 2002, o *Mubimêntu du Pobu Barranquenu di Barrancu* foi criado em Portugal para preservar o legado cultural da língua. Em 2005, iniciaram-se conversas entre a Divisão de Ação Social-Cultural do Município de Barrancos e especialistas para desenvolver o projeto “Estudo do barranquenho”. Um destaque é o Programa de preservação e valorização do património cultural barranquenho

(2020-2022), elaborado pela Câmara Municipal de Barrancos em parceria com outras instituições. Este Programa abrange o estudo do património material e imaterial barranquenho, “motivo por que uma estratégia de salvaguarda para o futuro deve assumir que a língua e a cultura são indissociáveis, conforme explicaremos a seguir” (Navas Sánchez-Élez; Gonçalves; Barata, 2021, p. 343).

Entre as ações políticas para a mudança na paisagem linguística e para a produção de materiais escritos, tem-se a Rebihta Barranquenha com publicação mensal, criada dentro do projeto PDR2020, Rota do Guadiana da Direção Regional do Alentejo, colaboração entre Câmara de Barrancos e a Estêva – Associação para o Desenvolvimento do Concelho de Barrancos. Como esclarecem Navas Sánchez-Élez, Gonçalves e Barata (2021), esta publicação tem como objetivo contribuir para o levantamento de diversos aspetos da cultura e do espaço geográfico-linguístico do barranquenho, visando documentar a língua e relembrar as circunstâncias do passado, em ortografia própria para uma futura convenção ortográfica. Os usos da língua também já podem ser vistos no nome de ruas e praças, numa grafia entendida como barranquenha, por exemplo: Antiga rua da Ladêra i dah Bicas, Travessa de Quebra-culo e Largo do Alto Sano. No ambiente digital, a fim de chegar a um número maior de pessoas, em especial aos mais jovens, a Câmara de Barrancos criou no Facebook o grupo Barranquêhadah, em cujo mural os falantes escrevem alguns textos em barranquenho. A legislação sobre o reconhecimento, no âmbito municipal, dos direitos linguísticos do barranquenho surge em 2008, quando a Câmara Municipal classificou o barranquenho como Património Cultural Imaterial de Interesse Municipal. Esta política teve como objetivo elevar a autoestima da comunidade e sensibilizá-la para a preservação da sua tradição oral, enfatizam as autoras.

No final de 2021, o barranquenho teve os direitos linguísticos reconhecidos pelo Estado Português, juntando-se ao português, língua gestual portuguesa e mirandês como línguas protegidas pela legislação portuguesa. A Lei n.º 97/2021, de 30 de dezembro, no artigo 2º declara que “O Estado Português reconhece o direito a cultivar e promover o Barranquenho,

enquanto veículo de transmissão do património cultural imaterial, instrumento de comunicação e elemento de reforço de identidade da população de Barrancos”. Assim, tal como aconteceu com o mirandês, tratou-se de um reconhecimento oficial de direitos linguísticos apenas, não sendo, portanto, um reconhecimento como língua oficial, como é o caso do português. Desta forma, a legalização assegura a aprendizagem do barranquenho nas escolas; o apoio à investigação científica e às instituições públicas municipais sediados no concelho de Barrancos; e, por último, a emissão de documentos na língua.

É inegável que as ações políticas e linguísticas em movimento em prol do barranquenho ganharam um impulso nos últimos três anos. A importância do registo da língua nas práticas quotidianas da comunidade (documentação), integrante de uma política linguística, e a da investigação sobre o barranquenho transcendem as fronteiras do concelho.

É de interesse nacional e internacional, pois o barranquenho é um património de todos e não respeita fronteiras. Além disso, como já discutimos anteriormente, além das garantias, o investimento político e social é fundamental para o desenvolvimento e vitalização de línguas minoritárias. Com tal conjunto de ações e investimento no ensino e pesquisa criam-se possibilidades para que a língua passe a ser instrumento de comunicação nas interações quotidianas nas diversas esferas sociais.

Considerações finais

Os estudos linguísticos, recentemente, têm se voltado para o tema oposto à origem da linguagem: a morte das línguas. Essa questão tem sido objeto de ampla discussão, como observado nas pesquisas mencionadas neste artigo. Nas duas primeiras décadas do século XXI diversas iniciativas nesta direção têm posto em pauta a promoção, preservação e (re)vitalização das línguas em Portugal, reconhecendo que a sociedade portuguesa é multilingue.

Toda a língua é viva, é social e estará viva enquanto existirem pessoas que a falem e as preservem – na documentação (pesquisa linguística)

e na memória dos seus falantes. (Re)Conhecer a diversidade linguística é fundamental para a sua preservação por parte da sociedade em geral, pois a língua é uma fonte indiscutível de informações valiosas da produção cultural de um povo. A partir dela, podemos aprender mais sobre tradições ou história da região, analisando, entre outros, a origem das palavras ou várias contas e lendas da tradição oral. Isto é especialmente importante no caso do território português com uma história linguística muito rica. Afinal, o português transformou-se muitas vezes sob a influência e em contacto com outras línguas – estamos convictos de que ainda há muito para descobrir e já vimos frutos do que já foi feito.

O estudo evidenciou que os esforços para a proteção e promoção da LGP, do mirandês e barranquenho nascem maioritariamente de pressões políticas individuais e coletivas de falantes dessas línguas ligados a órgãos governamentais nacionais, políticos e instituições de ensino superior. Há um esforço na participação do falante comum para a sua efetiva participação na construção de projetos e ações em prol das línguas, porém muito há de ser feito para a efetivação dos direitos garantidos. Além disso, o legislador português indica que a única língua com estatuto oficial é o português, isto é evidente nos decretos de 1997 da LGP e 1998 da língua mirandesa, sem inclusão até o momento desse estatuto na constituição portuguesa como línguas oficiais. Reconhecemos que há diversos fatores linguísticos e extralinguísticos (número de falantes, interesse político, orçamento etc.) que podem dificultar o fortalecimento de uma dada língua. Porém, defendemos que a (co)oficialização pode ser um movimento importante e de incentivo a todo o trabalho desenvolvido em prol da promoção da produção cultural nessas línguas.

Reiteramos que a nossa reflexão se centrou principalmente nas línguas com direitos linguísticos reconhecidos pelo Estado Português. Contudo, Portugal conta ainda com outras manifestações linguísticas e dialetos sem quaisquer direitos explícitos na legislação, entre os quais estão o mindérico (Ferreira; Schulze; Vicente; Bouda, 2015), falado em toda a região de Minde; o

Calló português, a língua falada pela grande comunidade cigana em Portugal (Marques, 2021). Os dialetos de fronteira: o riodonorês e o guadramilês, falado na aldeia de Rio d’Onor/Riodonor, concelho e distrito de Bragança (Portugal) e Zamora (Espanha) e este na aldeia de Guadramil, concelho e distrito de Bragança; e ainda, o sendinês, um subdialeto do Mirandês (Ceolin, 2002, p. 70). Dado o alto número de imigrantes em Portugal, as línguas de imigração povoam o cenário linguístico e cultural do país, destacando-se o crioulo cabo-verdiano ou kabuverdianu, objetos de futuras investigações.

Para concluir, sem a pretensão de fazer previsões, esperamos no futuro mais falantes de português, LGP, mirandês e barranquenho em Portugal e no mundo. Ao mesmo tempo, somente o tempo, os contactos linguísticos e as ações políticas mostrarão o estatuto que os dialetos listados terão no futuro. Para já, cabe ao linguista a documentação, descrição e análise do património cultural que são as línguas de toda a gente e ao Estado dar condições para a execução dessa tarefa.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Veronica Lima da Fonseca; VAZ, Henrique Malheiro; CORREIA, Isabel Sofia Calvário. A educação de surdos em Portugal: o sistema bilíngue, o currículo e a docência no ensino da Língua Gestual Portuguesa. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. e116/1-22, 2019. DOI: 10.5902/1984686X34853.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Constituição da República Portuguesa. Sétima Revisão Constitucional**. Lisboa: Assembleia da República, 2005. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/ArquivoDocumentacao/Documents/CRPVIIrevisao.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BANZA, Ana Paula. Linguistic minorities in Portugal: the Barranquenho. **Europäisches Journal für Minderheitenfragen**, v. 13, n. 3-4, p. 123-134, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.35998/ejm-2020-0008>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BELINA, Michał. Lengua mirandesa: historia y sistema fonético. **Studia Iberystyczne**. n. 14, p. 75-84, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.12797/SI.14.2015.14.05>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BELINA, Michał. **Rekonstrukcja praw głosowych języka mirandyjskiego**. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade de Varsóvia, Varsóvia, 2022.

BONACINA-PUGH, Florence Researching ‘practiced language policies’: Insights from conversation analysis. **Language policy**, v. 11, n. 3, p. 213-234, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do português brasileiro**. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

CEOLIN, Roberto. Um enclave leonês na paisagem unitária da língua portuguesa. **Ianua**. Revista Philologica Romanica, v. 3, p. 62-83, 2002.

CLEMENTS, J. Clancy; AMARAL, Patrícia; LUÍS, Ana. Cultural identity and the structure of a mixed language: The case of Barranquenho. In: Berson, Sarah *et al.* (eds.). **Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**. Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/40367048/Cultural_identity_and_the_structure_of_a_mixed_language_the_case_of_Barranquenho. Acesso em: 07 mai. 2023.

CORREIA, Victor Manuel Diogo. O barranquenho: urgência de uma política linguística?. **Revista de filología Románica**, v. 36, p. 169-178, 2019.

CUNHA, Celso, CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7.ed. Lisboa: Edições João Sáda Costa, 2017. Disponível em: <https://ia800706.us.archive.org/12/items/NovaGramticaDoPortugusContemporneo/Nova%20gram%C3%A1tica%20do%20portugu%C3%AAs%20contempor%C3%A2neo%20.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FERNANDES, Alberto António Araújo. **Património cultural mirandês: um contributo para uma abordagem político-económica**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, 2015.

FERREIRA, Sérgio; MARTINS, Cláudia. Capital tradutológico e defesa da língua mirandesa. **Ecolinguismo e Línguas Minoritárias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, p. 183-222, 2016. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/17498/1/ferreira%26martins-183-222.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

FERREIRA, Sérgio, MARTINS, Cláudia. Línguas minoritárias no ecrã: o caso da língua mirandesa em Portugal. *In*: VALENTE, A. C.; CAPUCH, R. **Avanca-Cinema 2012 International Conference**. Avanca: Cine-Clube de Avanca, 2012. p. 949-957.

FERREIRA, Vera; SCHULZE, Ilona; VICENTE, Paulo Carvalho; BOUDA, Peter. **Dicionário bilingue piação-português**. Minde: Centro Interdisciplinar de Documentação Linguística e Social, 2015.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Statistics Portugal. **Plataforma de Divulgação dos Resultados Provisórios dos Censos 2021**. 2023. Disponível em: https://ine.pt/scripts/db_censos_2021.html. Acesso em: 29 abr. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. Continuidades e rupturas linguísticas na Península Ibérica. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1106>. Acesso em: 29 abr. 2023.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, 10 (spe), pp. 37-45. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARQUES, Sandra. Easy Language in Portugal. *In*: LINDHOLM, C.; VANHATALO, U. **Handbook of easy languages in Europe.** Berlim: Frank & Timme, 2021. p. 413-438.

MATEUS, Maria Helena Mira; CARDEIRA, Esperança. **Norma e variação.** Lisboa: Caminho, 2007.

MATEUS, Maria Helena Mira. Diversidade linguística na escola portuguesa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 13-24, 2011.

MERLAN, Aurelia. **El mirandés:** situación sociolingüística de una lengua minoritaria en la zona fronteriza portugués-española. Vol. 5. Espanha: Academia Llingua Asturiana, 2009.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria. El barranqueño: un modelo de lenguas en contacto.” **Revista de Filología Románica**, v. 9, p. 225-246, 1992.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria. **El barranqueño:** Un modelo de lenguas en contacto. Madrid: Editorial Complutense / Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, 2011.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria. El barranqueño, lengua oral versus lengua estándar: estado de la cuestión. **Luenga & Fable**, v. 19, p. 83-89, 2015.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria. Procesos de creacion de lenguas fronterizas. **Revista de Filología Románica**, v. 17, p. 367-393, 2000.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria; GONÇALVES, Maria Filomena. Caracterização e problemas atuais do barranquenho: contribuições para uma política de revitalização. **Estudos de Lingüística Galega**, v. 12, p. 179-199, 2020.

NAVAS SÁNCHEZ-ELEZ, María Victoria; GONÇALVES, Maria Filomena; BARATA, Filipe Themudo. Motivo. Processos de formalização e preservação. **Estudis Romànics**, p. 341-351, 2021.

FRANCO, Norberto. **O porquê de Barrancos: A cultura. A história. Os touros. O direito**, 2ª ed. Barrancos: Município de Barrancos, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia de Menezes Oliveira e. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019

PINTO, Paulo Feytor. **Política de língua na democracia portuguesa (1974-2004)**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1141/4/TD_PauloFeytorPinto.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

PINTO, Paulo Feytor. Educação e diversidade linguística em Portugal. **Medi@ ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal** 5, p. 36-43, 2017. Disponível em: <https://mediacoes.esepolitecnico.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/148>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PINTO, Paulo Feytor. Política de Educação Linguística nas Escolas Portuguesas. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFER, S. (eds.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018.

PITA, Luiz Fernando Dias. Mirandês: uma língua em andamento. **Revista Philologus**, v. 7, n. 20, p. 65-74, 2001. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO07/20/006.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa**. Lisboa: Assembleia da República, 1997.

PORTUGAL. Leinº97/2021 de 30 de dezembro de 2021. Reconhecimento e proteção do Barranquenho e da sua identidade cultural. **Diário da República**, Lisboa, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/12/25200/0000300004.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

PORTUGAL. Lei nº 7/99 de 29 de janeiro. Reconhecimento oficial de direitos linguísticos da comunidade mirandesa. **Diário da República**, Lisboa, n. 24, 29 jan. 1999. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1999/01/024a00/05740574.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SOUSA, Maria Gil de. Terras raianas: os casos especiais de barrancos e Olivença. **Revista Millenium**, n. 35, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8302>. Acesso em: 29 abr. 2023.

SPOLSKY, Bernard. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SVOBODOVÁ, Petra. Mirandês, a Língua da Terra de Miranda e a sua influência na cultura local. *In*: SVOBODOVÁ, Petra (ed.). **Manifestações de diversidade cultural na área da música, literatura, teatro e língua**. Olomouc: 2015. p. 69-92. Disponível em: https://www.cestiportugaliste.cz/media/dokument/Sborn%C3%ADk_Sefoc.pdf#page=69. Acesso em: 29 abr. 2023.

TEYSSIER, Paul. **História da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/158086/mod_resource/content/1/TEYSSIER_%20HistoriaDaLinguaPortuguesa.pdf. Acesso em: 29 abr. 2023.

VASCONCELOS, Leite de. **Mirandês. Opúsculos IV. Filologia (parte II)**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1929. p. 679-722.

WITCHES, Pedro Henrique, CORREIA, Maria de Fátima Sá, COELHO, Orquídea. Língua gestual portuguesa e seus aspectos políticos e sociais na educação de surdos. **Revista Espaço**, v. 48, p. 35-47, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327832870_Lingua_Gestual_Portuguesa_e_seus_aspectos_politicos_e_sociais_na_educacao_de_surdos_Portuguese_Sign_Language_and_its_political_and_social_aspects_on_deaf_education. Acesso em: 01 mai. 2023.

Diretrizes teórico-metodológicas para a realização de pesquisas em historiografia da gramaticografia

Theoretical and methodological guidelines for conducting research in the historiography of grammaticography

Fábio Albert Mesquita*
Francisco Eduardo Vieira**

RESUMO

O artigo desenvolve algumas diretrizes teórico-metodológicas que podem fundamentar, conceitual e analiticamente, diferentes pesquisas envolvendo *gramaticografia*, domínio de ação metalinguística, descritiva e normativa dos gramáticos. O trabalho alinha-se às reflexões sobre *historiografia da gramaticografia*, ou seja, sobre a escrita da história da técnica de compor gramáticas. A natureza do artigo é, em essência, meta-historiográfica, no sentido de promover uma reflexão crítica e sistematizada sobre as práticas de pesquisa em Historiografia da Linguística, com ênfase em seus aspectos teóricos ou metodológicos (SWIGGERS, 2009b). As sistematizações apresentadas versam, entre outros pontos, sobre: i) objetivos, objetos e interesses de pesquisas em historiografia da gramaticografia; ii) fontes historiográficas e o modo como podem impactar a natureza dessas pesquisas; iii) formas de organização e possibilidades analíticas da historiografia da gramaticografia; iv) características epistemológicas que atravessam gramáticas tradicionais, fontes privilegiadas dessa linha de investigação; v) e categorias de

Recebido em 3 de abril de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1422>

* Universidade Federal da Paraíba, fabioalbert97@gmail.com
Orcid: 0000-0001-5297-880X

** Universidade Federal da Paraíba, fevs@academico.ufpb.br
Orcid 0000-0001-5076-4488

análise delineadas num exemplo de pesquisa. Compreende-se que os conhecimentos gramaticais são produtos históricos decorrentes de processos de elaboração, seleção, recepção e apagamento de ideias. Argumenta-se, assim, que os estudos no campo da historiografia da gramaticografia são relevantes por traçar narrativas que reconstróem relações de (des)continuidades entre diferentes formas de abordagem de questões gramaticais, o que pode ajudar pesquisadores e professores de língua a terem uma compreensão crítica e historicamente situada da constituição desses conhecimentos como objeto de investigação e ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística. Meta-historiografia. Gramaticografia.

ABSTRACT

The article develops theoretical and methodological guidelines that can conceptually and analytically underpin various research involving grammaticography, the metalinguistic, descriptive, and normative domain of grammarians. The work aligns with reflections on the historiography of grammaticography, that is, on the writing of the history of the technique of composing grammars. The nature of the article is essentially meta-historiographical, aiming to promote a critical and systematic reflection on research practices in the Historiography of Linguistics, with an emphasis on its theoretical or methodological aspects (SWIGGERS, 2009b). The systematizations presented address, among other points: i) objectives, objects, and interests of research in the historiography of grammaticography; ii) historiographical sources and how they can impact the nature of these researches; iii) forms of organization and analytical possibilities of the historiography of grammaticography; iv) epistemological characteristics that run through traditional grammars, privileged sources of this line of investigation; v) and categories of analysis outlined in an example of research. It is understood that grammatical knowledge is historical products resulting from processes of elaboration, selection, reception, and obliteration of ideas. It is argued, therefore, that studies in the field of historiography of grammaticography are relevant for tracing narratives that reconstruct relations of (dis)continuities between different approaches to grammatical issues, which can help researchers and language teachers to have a critical and historically situated understanding of the constitution of these knowledges as objects of investigation and teaching.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. Meta-historiography. Grammaticography.

Gramaticografia e (meta-)historiografia da gramaticografia

Neste artigo, explanaremos algumas diretrizes teórico-metodológicas seguidas pelo grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas”¹, as quais podem fundamentar, conceitual e analiticamente, diferentes pesquisas envolvendo *gramaticografia*, domínio de ação metalinguística, descritiva e normativa dos gramáticos. Essas diretrizes não excluem, naturalmente, outras possibilidades de se desenvolver pesquisas sobre gramaticografia, mas podem ajudar a delimitar objetos, objetivos, noções teóricas e procedimentos analíticos de investigações historiográficas situadas nesse domínio. O trabalho alinha-se às reflexões de Swiggers (2020, 2009a), Gómez Asencio, Montoro del Arco e Swiggers (2014), Silva (2006), entre outros, sobre *historiografia da gramaticografia*, definida como a escrita da história da técnica de compor gramáticas, ou seja, do ato de produzi-las.

Pode-se dizer que a historiografia da gramaticografia é uma das linhas de pesquisa da Historiografia da Linguística (doravante HL), campo disciplinar implementado no Brasil há cerca de 30 anos², com base especialmente nos trabalhos dos pesquisadores europeus Konrad Koerner, Pierre Swiggers e Sylvain Auroux. Em linhas gerais, a HL investiga a história dos conhecimentos e reflexões relacionados à linguagem e às línguas (SWIGGERS, 2009b), respeitando os requisitos epistemológicos necessários

-
- 1 Espelho do grupo de pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6433198070413694>. Site do grupo: <https://hgel.com.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
 - 2 Há registros de reflexões historiográficas no Brasil antes dos anos 1990, mas foi por volta de 1993 que houve a constituição e institucionalização do primeiro grupo profissional – ou do primeiro “grupo de especialidade”, nos termos de Murray (1994) – em HL (OLIVEIRA; ANJOS, 2021). Trata-se do grupo de estudos do Centro de Documentação em Historiografia Linguística (CEDOCH), localizado no Departamento de Linguística (DL) da Universidade de São Paulo (USP), fundado por Cristina Altman e atualmente liderado por Olga Coelho.

à escrita de narrativas historiográficas adequadas (KOERNER, 2020). Essa escrita envolve a seleção, ordenação, reconstrução, descrição e interpretação de fontes e conteúdos significativos e contextualmente situados. Além disso, requer a aplicação de princípios bem definidos e procedimentos básicos amplamente aceitos (ALTMAN, 2009, 2012).

Parte desse quadro epistemológico da HL é discutido no presente artigo, cuja natureza é, em essência, meta-historiográfica. A meta-historiografia consiste na reflexão crítica e sistematizada sobre a prática historiográfica, com ênfase em seus aspectos teóricos ou metodológicos (SWIGGERS, 2009b). Ela examina, discute, propõe e define conceitos, modelos ou técnicas utilizados na historiografia. Assim, um trabalho como este, situado no âmbito da *meta-historiografia da gramaticografia*, estuda, comenta e define abordagens e propostas de análise do estatuto do fazer gramatical.

Tendo ancorado o artigo na HL, de modo amplo, e na (meta-) historiografia da gramaticografia, de modo específico, convém dizer como ele está organizado. Além desta seção introdutória, o texto é composto de outras dez partes. Na segunda e terceira, caracterizamos o campo disciplinar da HL no que diz respeito aos objetivos, objetos, interesses de pesquisa e às particularidades que o diferenciam de outras práticas de escrita da história. Na quarta seção, realizamos observações sobre as fontes historiográficas e o modo como elas podem impactar a natureza da pesquisa. Nas três seções seguintes, expomos questões relativas aos modos de organização e às possibilidades analíticas da atividade historiográfica. Em seguida, apresentamos, em duas seções, os elementos e as características epistemológicas que atravessam as gramáticas tradicionais, fontes privilegiadas na historiografia da gramaticografia. Na penúltima seção, expomos exemplos de categorias de análise delineadas numa pesquisa historiográfica a partir das noções apresentadas nas seções anteriores. Encerramos o artigo com algumas considerações acerca da relevância de pesquisas sobre gramaticografia.

1. Objetivos, objetos e interesses de pesquisa

O objetivo fundamental da pesquisa historiográfica é “reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através de textos situados em seu contexto” (SWIGGERS, 2013, p. 43). Essa formulação nos permite compreender que o objeto da HL não é a linguagem ou as línguas em si, mas o conhecimento que se produziu sobre a linguagem e as línguas ao longo do tempo. Logo, no caso de uma pesquisa em historiografia da gramaticografia, não se busca descrever, por exemplo, o português do Brasil no século 19: o que interessa é analisar e interpretar aquilo que um ou vários gramáticos da época pensaram sobre essa língua, e de que maneira as formulações desses autores se articulam ao contexto histórico e às reflexões realizadas por outros agentes gramaticográficos.

Dito de outro modo, a HL se interessa pelo curso histórico das ideias linguísticas, em termos de aquisição, elaboração, formulação, circulação, difusão, recepção, influência, longevidade, apagamento, entre outras nuances. Quando essas ideias correspondem aos conhecimentos linguístico-gramaticais desenvolvidos por gramáticos em textos, espaços e períodos devidamente circunscritos pelo historiógrafo da linguística, delinea-se o domínio temático da historiografia da gramaticografia.

No que diz respeito à natureza e extensão do objeto da investigação historiográfica, o conjunto de trabalhos em HL, tomado em linhas gerais e sem pretensão de exaustividade, revela que “conhecimento”, “saber” e “ideia linguística” são expressões bastante amplas e, de certa forma, equivalentes. Por exemplo, uma teoria, uma argumentação, uma asserção, uma observação, uma pressuposição, uma prescrição ou um preconceito envolvendo linguagem ou línguas são considerados ideias linguísticas, ou seja, fazem parte do ideário linguístico, do conjunto de conhecimentos ou saberes linguísticos. Essas expressões também referenciam “reflexões, especulações, descrições, análises, regras normativas sobre a linguagem e as línguas que foram

elaboradas séculos antes de se poder efetivamente falar de uma linguística” (BATISTA, 2020, p. 18). Nas palavras de Altman (2012, p. 20):

O conhecimento sobre a linguagem, formalizado ou não, institucionalizado ou não, fez parte da vida intelectual de muitos povos antes do século XIX, sob outras formas e sob diferentes designações. Não há razão alguma por que devam ser excluídos das historiografias linguísticas contemporâneas que se propõem abrangentes, ou mesmo daquelas mais especializadas, que se erigem a partir de problemas específicos e das respostas dadas a esses problemas. De uma perspectiva ampla, o termo linguística pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação.

A abrangência do termo “Linguística”, compreendido como um *corpus* global de conhecimentos e reflexões relacionadas ao fenômeno da linguagem e das línguas (SWIGGERS, 2009b), alcança, portanto, o ideário gramaticográfico desenvolvido em qualquer época. A HL pode se interessar tanto por teorias institucionalizadas e reconhecidas hoje como científicas – a exemplo das teorias gerativas ancoradas no ideário linguístico de Noam Chomsky – quanto por reflexões sobre a linguagem e as línguas realizadas em domínios muitas vezes tidos como não científicos, tais como a gramática tradicional, tema privilegiado pela historiografia da gramaticografia. Nesse sentido, embora um acervo gramaticográfico de língua portuguesa³ não esteja estritamente situado no âmbito da ciência linguística contemporânea, institucionalizada nas universidades brasileiras a partir da década de 1960 (cf.

3 Desde a fundação do grupo de pesquisa HGEL, em 2017, temos dedicado esforços contínuos à construção e organização de um acervo de gramáticas do português, a fim de possibilitar diferentes pesquisas em historiografia da gramaticografia, internas e externas ao grupo. Em constante expansão, a coleção visa abranger, entre outros conjuntos de fontes, o panorama gramaticográfico de língua portuguesa desde o século 16 até o século 21, incluindo gramáticas brasileiras contemporâneas do português elaboradas por linguistas de destaque no cenário nacional, a exemplo de Ataliba T. de Castilho, Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves (1931-2022) e Mário A. Perini. Até dezembro de 2023, catalogamos aproximadamente 200 instrumentos linguísticos, predominantemente gramáticas, disponíveis em formato digital ou em edições impressas.

ALTMAN, 2004), o conhecimento gramatical ali contido é de interesse da HL pelo fato de equivaler a uma maneira de compreender a língua em dado momento da história.

O campo de atuação da HL também pode contemplar estudos voltados para a interpretação historicamente situada das práticas de ensino de língua e da produção de materiais didáticos (cf. BATISTA; BASTOS, 2020). Afinal, a dimensão pedagógica da língua se relaciona não só com as políticas educacionais, mas igualmente com as próprias ideias linguísticas que circulam nas práticas docentes, uma vez que “há sempre uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos programáticos) que se propõem a ensinar língua para um nível de ensino” (BATISTA, 2019a, p. 157-158). Diante disso, dada a destinação pedagógica (ou mesmo escolar) de boa parte das gramáticas de língua portuguesa, caracterizar as ideias gramaticográficas de uma obra também implica analisar as propostas para o ensino de português que podem ser identificadas nesse instrumento linguístico.

Algumas gramáticas de língua portuguesa, a propósito, são explicitamente destinadas ao estudante da educação básica. Denominadas “gramáticas escolares” (cf. RIBEIRO, 2021), esses instrumentos linguísticos podem, eventualmente, ser analisados numa pesquisa em historiografia da gramaticografia. Na perspectiva de Swiggers (2012), um modelo de análise para tais fontes pode ser elaborado a partir da consideração dos elementos básicos do fazer gramaticográfico: autor; público ao qual a obra é destinada; processo de elaboração; língua; objeto descrito. No tocante aos dois primeiros elementos, é possível analisar o modo como o contexto político, socioeconômico e intelectual afeta a orientação do autor e a recepção da obra pelo público. Mais especificamente, o historiógrafo pode analisar de que modo o cenário educacional e a recepção das obras impactam as escolhas descritivas e pedagógicas do gramático em foco. O processo de elaboração, por sua vez, é o elemento que se relaciona aos modos de organização da

gramática, que serão aprofundados na seção 8 deste artigo. Os dois últimos elementos – a língua e o objeto descrito – serão comentados na seção a seguir.

2. História, crônicas e historiografias

A prática historiográfica exige que o pesquisador realize uma escrita da história epistemologicamente orientada e consciente (KOERNER, 2014), em especial quanto às atividades de seleção, ordenação e interpretação dos fatos sob investigação. Como disciplina cientificamente fundamentada, a HL impõe algumas pré-condições ao historiógrafo, como a necessidade de se estar atento: à consistência interna dos procedimentos aplicados; à confiabilidade e representatividade dos dados; ao controle da trajetória de pesquisa; e à coerência na exposição dos resultados (SWIGGERS, 2019).

Essas características, segundo Altman (2004, 2012), distinguem a HL daquilo que se tem compreendido como História da Linguística. O argumento apresentado é que, apesar de se relacionarem, a História da Linguística e a Historiografia da Linguística não são coextensivas, isto é, têm estatutos e dimensões diferentes, dado que o historiógrafo necessariamente realiza um recorte sobre o complexo continuum da história. Nessa perspectiva, assim como uma gramática não pretende nem é capaz de esgotar a descrição da língua, uma historiografia da gramaticografia tampouco esgota o conjunto de fatos que compõe a história da gramática. A esse respeito, Swiggers (2012) destaca a necessidade de o historiógrafo distinguir a língua do objeto descrito no fazer gramaticográfico. A língua, encarada como um todo, se configura como o objeto de referência para a descrição gramatical. O objeto descrito nas gramáticas, por outro lado, é sempre uma imagem seletiva e parcial dessa língua, imagem esta que privilegia certos aspectos e apaga outros.

Ainda sobre a relação história e historiografia, Swiggers (2013) afirma que toda investigação historiográfica exige um organograma composto por três planos interrelacionados – o das *realidades linguísticas*, o da *história da linguística* e o da *historiografia*, conforme esquematizado na Figura 1:

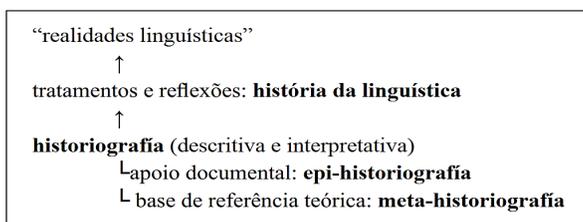


Figura 1. Organograma historiográfico. Fonte: Swiggers (2013, p. 44).

O plano das realidades linguísticas, em constante mudança no tempo e no espaço, fornece o substrato das atividades práticas e teóricas sobre as línguas que atravessa o plano da história da linguística. Este segundo plano consiste no amplo quadro sobre o qual, por meio de um recorte, o plano da historiografia realiza descrições e interpretações.

Diante dessas deliberações, considera-se que um trabalho historiográfico não deve ambicionar reconstruir uma “verdade histórica” inquestionável. Cada produto historiográfico decorre de um olhar ímpar para eventos transcorridos ao longo da história, o que representa possibilidades distintas de interpretá-los. Conforme pontua Borges Neto (2020), o quadro analítico final alcançado pelo pesquisador é resultado não de uma descoberta da verdade, mas de olhares particulares e seletivos sobre o conjunto de acontecimentos do passado. Portanto, qualquer empreitada historiográfica que se debruce sobre gramáticas e gramáticos apresenta apenas um olhar possível para o desenvolvimento da gramaticografia de um espaço e de um período determinados. Mesmo que uma pesquisa em historiografia da gramaticografia selecione os mesmos fatos, se fundamente nos mesmos documentos e parta de categorias analíticas semelhantes a uma outra investigação, certamente alcançará resultados diferentes desta – e ambas serão interpretações válidas. Em suma, a historiografia da gramaticografia, no lugar de uma mera reprodução da história da gramática, se caracteriza pela pluralidade de narrativas.

Pesquisas historiográficas também não se confundem com crônicas, pois não se resumem a uma enumeração de datas e fatos (KOERNER, 1996a). No entanto, isso não significa dizer, como alerta Altman (2012), que o trabalho do historiógrafo prescindia das crônicas. Nesse sentido, para que movimentos interpretativos sobre determinadas ideias gramaticográficas possam ser realizados, é fundamental o acesso a crônicas que forneçam uma visão panorâmica tanto do período em que essas ideias foram formuladas quanto da vida dos autores que as formularam. Uma historiografia da gramaticografia pressupõe uma série de procedimentos metodológicos que permitam realizar, no lugar de paráfrases das gramáticas do passado, interpretações historiográficas das ideias gramaticais investigadas, considerando a complexidade da dinâmica histórica de construção do conhecimento, marcada por continuidades e descontinuidades (BATISTA, 2020).

3. Fontes historiográficas

Os materiais que podem servir como fontes determinam, em grande medida, a natureza da pesquisa historiográfica realizada (ALTMAN, 2012). Eles costumam ser divididos em *fontes primárias* e *fontes secundárias*. Apesar de serem possíveis estudos assentados a partir de fontes orais (cf. CAVALIERE, 2013) ou de fontes escritas não canônicas (como correspondências e notas de aula), as fontes primárias costumam ser documentos escritos tradicionais, a exemplo de gramáticas, em se tratando de historiografias da gramaticografia. Na esteira de Swiggers (2009a, 2013), podemos dizer que esses textos são, ao mesmo tempo, o depósito material e o reflexo da história da gramática, formando, pois, o *corpus* principal da análise das ideias gramaticográficas. A extensão desse *corpus*, por sua vez, dependerá dos propósitos do pesquisador, podendo abranger desde uma gramática particular até uma gama mais ou menos extensa de gramáticas, representativas de uma delimitação geográfica, temporal, agentiva ou temática do objeto de estudo.

Quando observamos o cenário das pesquisas em historiografia da gramaticografia desenvolvidas nas últimas décadas em programas de pós-graduação no Brasil, vemos como a quantidade de fontes primárias pode variar de acordo com os objetivos e o foco historiográfico de cada trabalho. As pesquisas de doutorado desenvolvidas por Polachini (2018) e Vidal Neto (2021), por exemplo, buscaram traçar panoramas da produção gramaticográfica brasileira em diferentes recortes temporais: no caso de Polachini, foi realizada uma história serial da produção gramatical oitocentista brasileira; no caso de Vidal Neto, investigou-se a produção linguística sobre o português nas quatro primeiras décadas do século 20. Dada a visão panorâmica almejada, ambos os trabalhos examinaram uma quantidade de fontes que alcançou a casa das centenas. Ferreira (2021), por sua vez, no âmbito do mestrado, ao investigar a emergência e o desenvolvimento do processo de gramatização da colocação pronominal em gramáticas brasileiras do século 19, selecionou um conjunto serial de 16 gramáticas como fontes primárias, número que atendia à pretensão da autora de analisar o tema ao longo dos oitocentos.

Historiografias da gramaticografia como Polachini (2018), Vidal Neto (2021) e Ferreira (2021) dialogam, explícita ou implicitamente, com a metodologia da História Serial (cf. BARROS, 2012). Nessa abordagem, as fontes não são analisadas de forma isolada, em seus próprios limites, mas sim consideradas constituintes de uma grande cadeia temporalizada e especializada de fontes de mesmo tipo, comparáveis entre si. O propósito da comparação entre as gramáticas de um conjunto serial, portanto, é identificar tanto as continuidades quanto as variações e mudanças nas ideias gramaticográficas dentro de um período específico. Vale dizer que a análise serial não equivale à análise quantitativa, pois seu interesse está nas recorrências (ou na falta delas) e não nos valores numéricos. Por essa razão, ela pode prescindir de um tratamento estatístico computacional.

Outros trabalhos em historiografia da gramaticografia, conforme já dito, podem estabelecer como fontes primárias obras de um único agente, à semelhança do que se observa na tese de doutorado de Rocha (2007), que

examinou o pensamento gramatical de Manuel Pacheco da Silva Júnior (1842-1899) em obras desse autor; e nas dissertações de mestrado de Silva (2021) – que analisou a abordagem da variação linguística, da mudança linguística e do português do Brasil na *Grammatica Portugueza: Curso Superior* (1920), de João Ribeiro (1860-1934) – e Mesquita (2023) – que investigou as ideias gramaticográficas em instrumentos de ensino de Julio Pires Ferreira (1868-1930). A metodologia dessa última pesquisa, desenvolvida e orientada, respectivamente, pelo primeiro e segundo autor deste artigo, será retomada adiante, à guisa de exemplo.

Analisar instrumentos linguísticos de um único autor traz implicações sobre o produto historiográfico que merecem ser discutidas. Tal como alerta Swiggers (2019), abordagens que estabelecem como foco ideias de figuras específicas estão mais propensas a construir uma historiografia “heroica”, isto é, uma historiografia que se concentra na contribuição individual de estudiosos considerados “importantes”⁴ e/ou precursores de novas ideias. Essa perspectiva, nas palavras de Altman (2012, p. 24), infelizmente “reforça a imagem do trabalho científico como a atividade solitária de um indivíduo de cuja genialidade nós, humildes mortais, seremos sempre devedores”.

O historiógrafo precisa, portanto, estar ciente desse risco inerente às investigações focadas em figuras supostamente heroicas. Uma sugestão é lembrar que situar o nome, por exemplo, de um gramático nos estudos

4 A atenção que se costuma ofertar a essas figuras “importantes” também é reflexo de uma postura colonial constitutiva da pesquisa linguística brasileira de modo geral. Nesse sentido, Coelho (2023, p. 168-169) afirma que os “saberes linguísticos têm sido apresentados, majoritariamente, apenas como parte de uma história intelectual marcada pela cosmovisão ocidental, eurocêntrica” e costumam aparecer relacionados a “homens pretensamente cis, sem cor, sem posição social ou política, majoritariamente em circulação no Rio de Janeiro ou em São Paulo e vinculados às instituições mais tradicionais desses lugares”. A autora arremata afirmando que talvez haja “uma reprodução local de dinâmicas do cientificismo global, que torna certos sujeitos e certos conhecimentos menos interessantes e visíveis”, frente a uma argumentação fundamentada na subjetividade de noções como relevância, prestígio, representatividade e sucesso.

historiográficos brasileiros requer a análise dos problemas e das perspectivas envolvendo gramática, língua portuguesa e ensino que estavam em evidência no Brasil na época da produção gramaticográfica daquele agente. Em outros termos, a escolha de investigar a produção de um único autor pode demandar o exame de questões que, de maneira geral, envolvem outros agentes e gramáticas em circulação no mesmo período. Mais especificamente, pode-se, por exemplo, aguçar o olhar para: i) as implicações do meio social, político, cultural e educacional nos compromissos retóricos do gramático e na formulação e recepção de suas ideias; ii) o modo como o instrumento gramatical articula os interesses de ensinar aos interesses de investigar a língua; iii) os movimentos de continuidade e descontinuidade estabelecidos frente aos pressupostos teórico-metodológicos de diferentes linhagens gramaticográficas⁵; iv) as relações entre, de um lado, a rede de metatermos e as definições apresentadas numa gramática e, de outro lado, o arcabouço categorial advindo da tradição greco-latina e empregado por gramáticas de diferentes linhagens; v) o lugar ocupado pelas especificidades do português do Brasil na descrição gramatical. Levando em conta esses pontos, bem como outros fatores que envolvam uma análise que não se restrinja apenas às contribuições individuais do autor investigado, o foco historiográfico em uma figura, no lugar de reiterar uma visão heroica da história, pode colocar em evidência movimentos de continuidade e descontinuidade que talvez escapem do olhar panorâmico de pesquisas de maior cobertura agentiva.

A prática historiográfica de investigar figuras específicas para melhor compreender o amplo cenário que as envolvia não é nova. Nesse sentido, não

5 Na história das gramáticas das línguas modernas, é possível identificar três grandes linhagens com posturas epistemológicas distintas: uma linhagem *latinizada*, uma *racionalista* e uma *empirista* (cf. FARACO; VIEIRA, 2021). As pesquisas sobre gramaticografia desenvolvidas no HGEL tendem a considerar essas linhagens na formulação de seus problemas, objetivos e critérios de análise. Voltaremos ao tema na seção 8 deste artigo.

se pode deixar de citar a emblemática obra *O queijo e os vermes* (1976)⁶, fruto da pesquisa do historiador italiano Carlo Ginzburg nos arquivos inquisitoriais. A partir da localização de um longo julgamento envolvendo um moleiro conhecido como Menocchio, Ginzburg realiza análises e levanta hipóteses que dizem respeito não apenas a um indivíduo, mas à cultura camponesa da Europa pré-industrial. Dessa forma, a investigação do historiador demonstra que, embora não se possa desconsiderar a singularidade dos indivíduos, estudos que lançam uma “lente de aumento” em determinadas figuras podem colocar em relevo questões que dizem respeito ao cenário sociocultural de um dado momento.

Além das fontes primárias, uma pesquisa historiográfica necessita, em geral, do suporte de fontes secundárias, constituídas por documentações biobibliográficas e contextuais sobre os agentes, os textos e a atmosfera intelectual e sociocultural do período em que as ideias circularam. O levantamento das informações relativas às fontes, sejam elas primárias ou secundárias, se constitui como uma atividade “lateral” na historiografia, denominada, por esse motivo, “epi-historiografia” (SWIGGERS, 2010). A epi-historiografia, portanto, integra o material documental produzido por historiógrafos e apoia sua prática descritivo-interpretativa. Numa pesquisa em historiografia da gramaticografia, as fontes primárias e secundárias precisam ser alcançadas por meio de uma série de movimentos epi-historiográficos de maior ou menor fôlego, a depender da natureza agentiva (trata-se de um ou de vários gramáticos?), temporal (qual a extensão do período analisado?), espacial (qual a cobertura geográfica das obras?) e/ou temático (qual ou quais temas são focalizados na análise?). Em relação especificamente ao levantamento das fontes secundárias, boa parte da documentação sobre gramáticos brasileiros pode ser obtida em buscas na Hemeroteca Digital Brasileira e em materiais encontrados em acervos de instituições públicas. Já as informações contextuais

6 Agradecemos a José Borges Neto (UFPR) por essa reflexão e sugestão de leitura.

sobre o período gramaticográfico recortado podem ser alcançadas por meio de estudos em diferentes áreas de investigação.

4. Fases da pesquisa

Embora as pesquisas em HL – e, com efeito, sobre gramaticografia – não sigam um percurso metodológico com etapas estritamente protocolares, de modo geral elas são organizadas e desenvolvidas em três fases, nomeadas de *heurística*, *hermenêutica* e *executiva* (cf. SWIGGERS, 2012, p. 43-44; 2013, p. 44-45).

A fase heurística abrange os movimentos epi-historiográficos do pesquisador, que deve realizar o levantamento da documentação de pesquisa, sejam edições e reedições das fontes primárias, sejam fontes secundárias que informem sobre os agentes e o contexto social, político e intelectual em que as ideias linguísticas investigadas surgiram e circularam. Também é nesse momento que a leitura das fontes primárias deve ser realizada, com vistas à catalogação de ideias, ao conhecimento dos pontos de vista e à familiarização com a terminologia empregada pelos agentes sob análise.

Em relação à historiografia da gramaticografia, a fase heurística de uma pesquisa pode incluir, nesta ordem, o levantamento de gramáticas e outros instrumentos linguísticos de um determinado período, espaço, linhagem ou agente; a verificação da disponibilidade desses instrumentos para aquisição ou consulta; a pré-análise e seleção dos instrumentos para compor o conjunto de fontes primárias; a seleção, leitura e síntese de fontes secundárias relacionadas às obras, aos agentes, aos temas e ao contexto intelectual da época em foco; e o mapeamento da *categorização*, *terminologia* e *formação de conceitos* – parâmetros básicos da análise de uma fonte historiográfica (cf. SWIGGERS, 2012) – para exame das ideias gramaticográficas circunscritas.

A fase hermenêutica consiste na interpretação crítica das ideias mapeadas na fase heurística, a partir de categorias de análise previamente estabelecidas. A fim de delimitar as categorias, o historiógrafo deve considerar

os fatores que afetam sua pesquisa, tais como: a cobertura temporal, espacial, agentiva e temática do trabalho; a perspectiva de análise adotada, que, em alguns casos, poderá conferir maior foco para a dimensão interna, focalizando as ideias linguísticas em si mesmas, ou para dimensão externa, abrangendo o contexto em que tais ideias surgiram; e a profundidade da análise, que, a depender do objeto de estudo, do interesse do pesquisador e da documentação disponível, poderá se concentrar, por exemplo, na interpretação de metadados ou na análise histórico-crítica de ideias e práticas linguísticas (SWIGGERS, 2009b).

Na fase hermenêutica, a meta-historiografia desempenha papel importante, à medida que, ao refletir sobre conceitos teóricos e métodos de investigação, fornece modelos e categorias gerais a partir dos quais o pesquisador pode operar. Nisso reside a contribuição fundamental deste artigo. No entanto, considerando que cada trabalho na HL tem suas características particulares, cada historiógrafo deve buscar estabelecer um quadro de trabalho personalizado, de acordo com seus objetivos (KOERNER, 1996a; SWIGGERS, 2013). Em suma, estabelecer uma grade analítica com categorias gerais e específicas para guiar a interpretação historiográfica é tarefa essencial à prática, pois:

(a) permite uma organização sistemática da pesquisa (por exemplo, com a observação da identificação de passagens (altamente) relevantes nas fontes primárias; ou em função de um estudo comparativo entre autores/teorias etc.); (b) garante a possibilidade de controle, por leitores e críticos, da adequação (ou, idealmente, completude) e da precisão do processo hermenêutico; (c) facilita o processo de redigir os resultados da pesquisa (SWIGGERS, 2019, p. 59).

Diante disso, no cenário da gramaticografia, um gesto analítico inicial e bastante produtivo é considerar os três componentes para exame interno de fontes gramaticográficas apresentados em Gómez Asencio, Montoro del Arco e Swiggers (2014) e adaptá-lo ao tema da investigação. Trata-se dos

componentes *teórico*, *descritivo-normativo* e *pedagógico*, exemplificados na sequência.

Suponhamos que uma pesquisa pretenda examinar as ideias linguísticas no domínio da sintaxe elaboradas e difundidas num determinado período da gramaticografia da língua portuguesa. Considerando o componente *teórico* das fontes primárias, a investigação pode analisar as noções de linguagem, língua e gramática que atravessam o domínio; a própria noção de sintaxe e sua macro-organização; as categorias, subcategorias e propriedades utilizadas na abordagem da sintaxe; e as relações gramaticais entre esses elementos. Quanto ao componente *descritivo-normativo* – que, no exemplo dado, corresponde à defesa de estabilidades e à incorporação de mudanças –, o olhar pode se voltar a construções sintáticas interditas ou legitimadas; à natureza do exemplário; aos paradigmas descritivos; e ao estabelecimento de regras normativas. Por fim, a atenção ao componente *pedagógico* das gramáticas pode envolver a disposição didática do conhecimento sobre sintaxe; as estratégias de aproximação do consulente, como adaptação e explicação de conteúdos; o grau de exemplificação; e os eventuais exercícios.

Segue à fase hermenêutica a fase executiva, quando os resultados da investigação são materializados. Uma vez que cada trabalho parte de problemas particulares e estabelece sua própria rede conceitual e metodologia, a execução do produto historiográfico pode assumir diferentes configurações. Swiggers (2013), por exemplo, distingue três dimensões na fase executiva: as dimensões do *formato de exposição*, da *intencionalidade do historiógrafo* e do *programa cognitivo*.

Em relação ao formato de exposição, uma pesquisa historiográfica pode ser executada de forma *sequencial*, *tópica* ou *combinatória* (cf. SWIGGERS, 2009b). A execução é sequencial quando o produto historiográfico apresenta um formato predominantemente narrativo. A forma tópica, por sua vez, se materializa nas pesquisas que focam na análise de um determinado tema ou em algum tipo de problema. Já o terceiro formato de exposição, o combinatório, tem como aspecto central o contexto e os pontos de vista existentes em

determinado momento da história do pensamento linguístico. Uma pesquisa sobre gramaticografia pode associar diferentes formatos, tendo em vista que ela pode estar centrada nas ideias apresentadas por um determinado gramático (formato tópico), mas, ao mesmo tempo, na contextualização do pensamento desse agente com outros pontos de vista coexistentes (formato combinatório).

Acerca da intencionalidade do historiógrafo, Swiggers (2009b, 2013) destaca que, de acordo com os propósitos do pesquisador, o produto historiográfico pode tomar contornos específicos. Se a intenção for descrever e classificar seu objeto de estudo em categorias sistematizadas, a historiografia produzida é de caráter *taxonômico*. Caso o objetivo principal seja o de defender ou criticar um pensamento linguístico, a historiografia é do tipo *apologética* ou *polêmica*. Se, por outro lado, a pretensão for a de compreender os fins das ideias linguísticas investigadas, isto é, os propósitos para os quais elas se destinam, o trabalho é classificado como *teleológico*. Swiggers (2013) postula, ainda, que a historiografia pode ser do tipo *exegetico-crítica*, quando realiza interpretações críticas sobre o objeto de estudo. Vale destacar que uma historiografia da gramaticografia que investiga, por exemplo, o saber linguístico de um autor específico não necessariamente precisa ser apologética, pois o historiógrafo, no lugar de defender ou combater as ideias apresentadas, pode ter como objetivos averiguar os compromissos assumidos pelo gramático em suas obras e interpretar criticamente as ideias gramaticográficas elaboradas.

No tocante ao programa cognitivo da pesquisa, definido pelo objeto de estudo, pelas fontes disponíveis e pelos interesses do pesquisador, Swiggers (2013) identifica cinco perfis intelectuais de historiografia: a *atomística*, que consiste na apresentação analítica de fatos que compõem a história do pensamento linguístico; a *narrativa*, que corresponde ao relato cronológico dos acontecimentos de interesse para a pesquisa; a *nocional-estrutural*, que analisa a estrutura das ideias e das abordagens elaboradas ao longo da história dos estudos da linguagem; a *arquitetônico-axiomática*, que analisa a estrutura lógica de teorias e modelos a partir de axiomas e enunciados; e a *correlativa*,

que investiga as correlações entre teorias e pontos de vista sobre a linguagem e contextos sociocultural, político e institucional.

Ao sintetizar o perfil da fase executiva de uma pesquisa – já mencionada neste artigo – sobre as ideias gramaticográficas em instrumentos de ensino do gramático Julio Pires Ferreira (cf. MESQUITA, 2023), o quadro a seguir exemplifica esse conjunto de dimensões apresentado em Swiggers (2013, 2009b):

Dimensão executiva	Caracterização	Postura historiográfica adotada
Formato de exposição	Tópica	Focalização nas ideias gramaticográficas de Julio Pires Ferreira.
	Combinatória	Caracterização do contexto e do conjunto de pontos de vista gramaticográficos coexistentes no Brasil entre o final do século 19 e início do século 20.
Intencionalidade do historiógrafo	Teleológica	Investigação dos compromissos retóricos assumidos por Julio Pires Ferreira em suas obras.
	Exegético-crítica	Interpretação crítica das ideias gramaticográficas elaboradas por Julio Pires Ferreira.
Programa cognitivo	Nocional-estrutural	Análise da relação entre as ideias e a forma composicional das obras gramaticográficas de Julio Pires Ferreira.
	Arquitetônico-axiomática	Descrição e análise da organização das redes de metatermos e definições adotadas por Julio Pires Ferreira em sua proposta de descrição da língua portuguesa.
	Correlativa	Estudo da correlação entre as ideias gramaticográficas de Julio Pires Ferreira, outras obras da gramaticografia de língua portuguesa e a atmosfera sociocultural, educacional e política do período.

Quadro 1. Perfil da fase executiva de uma pesquisa sobre gramaticografia.

Fonte: Mesquita (2023, p. 38).

5. Dimensões e princípios da análise

Diante da compreensão de que ideias linguísticas devem ser examinadas na relação com o contexto sociocultural em que elas emergem, se desenvolvem, se consolidam, se transformam e eventualmente desaparecem, costuma-se dizer que a atividade historiográfica envolve uma *dimensão interna* e uma *dimensão externa* de análise (cf. SWIGGERS, 1990, 2012; ALTMAN, 2009, 2012). A dimensão interna abarca o conteúdo das fontes em sua imanência, isto é, em seu próprio sistema de valores. Os textos são investigados em si mesmos, a partir de categorias que permitem examinar suas perspectivas teóricas, gestos descritivo-prescritivos, escolhas metodológicas, marcas didático-pedagógicas, entre outros aspectos que os atravessam. Já a dimensão externa requer o olhar direcionado ao contexto histórico, social e cultural das fontes sob investigação. O foco recai sobre a atmosfera intelectual e sobre as diversas práticas sociais que envolvem os agentes de produção e recepção dos conhecimentos linguísticos. Para tanto, são delimitadas categorias de análise que proporcionem um melhor entendimento da configuração sociocultural do período estudado e que possibilitem identificar os movimentos retóricos dos autores em relação às ideias linguísticas circulantes.

De acordo com Swiggers (1990), a existência dessas duas dimensões fez com que as pesquisas em HL, por muito tempo, as considerassem de modo dicotômico e excludente: de um lado, uma *historiografia orientada para o conteúdo* (*content-oriented*), preocupada com a dimensão interna; de outro, uma *historiografia orientada para o contexto* (*context-oriented*), cujo norte seria a dimensão externa. Embora cada dimensão de análise apresente um foco de interesse específico e exija diferentes posturas metodológicas, Swiggers (1990) defende que a suposta oposição entre os dois tipos de historiografia não se sustenta, uma vez que conteúdo e contexto estão sempre conectados. Na mesma linha de raciocínio se direciona Altman (2009), cujas ponderações sobre a indissociabilidade entre contexto e conteúdo merecem ser transcritas:

Pessoalmente, não consigo separar a reflexão epistemológica, ou metodológica, sobre o conhecimento linguístico do momento histórico e do contexto intelectual e social em que foi formulado e se desenvolveu. Tal perspectiva me faz entender como tarefa básica da historiografia linguística, por consequência, a descrição (não normativa) dos princípios e métodos de produção do conhecimento linguístico, e de seus resultados em determinado momento, inevitavelmente histórico. Ideias linguísticas não se desenvolvem no vazio, desvinculadas das outras ideias que as circundam no momento em que entram em evidência, e das práticas que lhes são paralelas. Ignorá-las é aumentar o risco de tomar como norma única e desejável de teorização e de prática de análise linguística nossa concepção momentânea de conhecimento da linguagem (ALTMAN, 2009, p. 128).

Canalizando essa discussão para a historiografia da gramaticografia, é possível afirmar que a caracterização do pensamento gramatical de um autor, ainda que venha a ser realizada de forma preponderantemente orientada para o conteúdo, pode alcançar contornos mais complexos e historicamente situados se as duas dimensões analíticas forem articuladas na pesquisa. Em outras palavras, é importante observar as ideias do gramático tanto nos documentos históricos (em suas gramáticas, por exemplo), tarefa que demanda o mapeamento, a descrição e a interpretação dos metatermos, conceitos e argumentos formulados internamente nos textos, quanto na relação com o cenário sociocultural do período, o que pode incluir, por exemplo, a investigação de questões sobre políticas educacionais. Assim, o pesquisador deve buscar no contexto social, intelectual, cultural, político e ideológico respostas para entender por que dado conhecimento gramatical se desenvolveu ou é apresentado de um modo e não de outro.

Contemplar as dimensões interna e externa na pesquisa historiográfica, além de ser um caminho recomendável para compreender a complexidade do desenvolvimento do conhecimento linguístico, contribui para diminuir os riscos de interpretações anacrônicas e distorções analíticas. A esse respeito, Koerner (1996a) reflete sobre duas armadilhas para as quais o historiógrafo deve se atentar: o *argumento da influência* e a *questão da metalinguagem*.

Acerca do primeiro ponto, o pesquisador deve procurar distinguir entre, de um lado, o impacto da atmosfera intelectual e dos valores compartilhados pelos agentes em dado período e, de outro, as influências diretas de um determinado autor, comprovadas por meio de referências explícitas e comparações textuais. O descuido em relação a essa questão pode conduzir o historiógrafo a realizar “alegações de influência baseadas em similaridades superficiais entre autores, em interpretações errôneas dos textos em questão, ou em tentativas de reduzir a importância de uma figura maior na história da teoria linguística” (KOERNER, 1996a, p. 62).

Embora seja uma questão pertinente para o plano geral da atividade historiográfica, a noção de influência é particularmente relevante para o historiógrafo da gramaticografia que investiga, por exemplo, gramáticas produzidas no Brasil até o início do século 20, pois, no contexto dos estudos linguísticos no país, “o hábito de oferecer informações claras e pormenorizadas acerca das obras e autores consultados não se estabelece senão após a segunda década do século XX” (CAVALIERE, 2020, p. 137). Antes disso, as informações bibliográficas, quando apareciam nos textos, costumavam ser imprecisas ou incompletas. Assim, para que o pesquisador não faça uso indiscriminado do conceito de *influência*, uma recomendação é empregá-lo apenas nas situações em que o gramático cita outros autores de forma explícita. Com isso, restringe-se o uso da ideia de influência às situações em que haja indícios textuais da existência do contato entre o gramático e seus influenciadores, seja pela interação profissional, seja pela leitura acadêmica. Para fazer menção a pontos mais abrangentes, como, por exemplo, o papel da linguística histórico-comparativa para a retórica de gramáticos do início do século 20, o pesquisador pode utilizar expressões mais amplas, tais quais “repercussão” ou “impacto”.

Sobre a questão da metalinguagem, Koerner (1996a) destaca que o uso do vocabulário técnico atual para descrever ideias linguísticas de outros tempos pode provocar distorções historiográficas e anacronismos, visto que determinados termos e conceitos que foram utilizados no passado não raro assumem sentidos bastante distintos no presente. Por outro lado, o pesquisador

deve se preocupar em tornar sua pesquisa acessível ao leitor contemporâneo, a fim de não transformar seu estudo numa mera apresentação de teorias antigas. Para lidar com esse problema inevitável⁷ da metalinguagem e articular as dimensões interna e externa na pesquisa, o historiógrafo da gramaticografia pode adotar os três princípios para a análise historiográfica propostos por Koerner (1996a): os princípios da *contextualização*, *imanência* e *adequação*.

O princípio da contextualização está intimamente relacionado à dimensão externa de análise. Ele requer atenção ao *clima de opinião* (BECKER, 1932), ou seja, à atmosfera intelectual em que ideias linguísticas são concebidas, recepcionadas ou rejeitadas. Por meio desse princípio, o historiógrafo deve estar atento ao fato de que o sucesso ou o fracasso de determinadas formulações sobre as línguas está, por vezes, mais relacionado ao clima de opinião vigente do que ao mérito da lógica interna das ideias.

É de grande relevância, portanto, incluir fatores econômicos, políticos e educacionais que atuaram no período que circunscreve o conhecimento gramaticográfico investigado. Deve-se ter em mente que o espírito da época é refletido, em alguma medida, nos compromissos retóricos, nas formulações conceituais e nas descrições da língua que são realizadas pelos gramáticos. No caso da análise das ideias gramaticográficas brasileiras, por exemplo, a depender dos objetivos da investigação, é importante considerar os impactos das discussões sobre o ensino de português que perpassaram as diferentes reformas e políticas educacionais no país desde o século 19.

O segundo princípio analítico, que corresponde à imanência, diz respeito à necessidade de compreensão crítica e histórica do texto linguístico pesquisado. Conforme alerta Koerner (1996a), o pesquisador deve buscar se afastar o máximo

7 Inevitável porque, “a menos que o único objetivo do historiógrafo seja colecionar antiguidades, isto é, descrever conceitos desenvolvidos muitos anos atrás unicamente nos próprios termos utilizados, ele será tentado a usar um vocabulário técnico moderno na sua análise” (KOERNER, 1996b, p. 98).

possível do conhecimento linguístico contemporâneo e das terminologias atuais, a fim de não comprometer a interpretação da fonte investigada.

Especialmente em pesquisas envolvendo gramáticas de língua portuguesa produzidas no Brasil até a metade do século 20, esse princípio exige do historiógrafo um distanciamento da terminologia apresentada na Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento do Ministério da Educação e Cultura instituído por meio da Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959. Com o objetivo de uniformizar e simplificar a metalinguagem empregada no ensino de português, a NGB, apesar de ser apenas uma recomendação, cumpriu de modo bastante eficaz o papel de modelo terminológico para gramáticas posteriores (BALDINI, 1999), estando atualmente, de certo modo, naturalizada em gramáticas escolares, livros didáticos e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (cf. BRASIL, 2017). Dessa forma, atentar ao princípio da imanência em pesquisas sobre gramaticografia brasileira pré-NGB se torna imprescindível, pois, do contrário, há o risco de se analisar a rede de metatermos empregada pelos gramáticos da época à luz desse documento, postura que pode provocar distorções hermenêuticas.

Após a observação dos dois primeiros princípios, torna-se possível seguir, na fase executiva da pesquisa, o princípio da adequação. Esse último princípio consiste na realização de uma aproximação cuidadosa e explícita das ideias existentes nas fontes com o vocabulário técnico atual, com a finalidade de permitir uma melhor compreensão de determinados termos, conceitos ou teorias por parte do leitor contemporâneo (KOERNER, 1996a). Tal processo, contudo, deve ser conduzido com o máximo de cautela, a fim de não descaracterizar as ideias do texto linguístico do passado e, como consequência, entrar em conflito com o princípio da imanência. Sendo assim, nas pesquisas sobre gramaticografia, o historiógrafo pode realizar, quando necessário, aproximações entre a terminologia gramatical utilizada na fonte analisada com o vocabulário técnico atual, sempre com a devida indicação dos movimentos de adequação realizados.

6. Retóricas de (des)continuidade

Caracterizar adequadamente ideias gramaticográficas requer considerar a complexa dinâmica que envolve a produção, o desenvolvimento, a consolidação e, eventualmente, o esquecimento de saberes linguísticos no curso da história. Diante de inevitáveis vicissitudes contextuais, compreender como e por que ocorrem mudanças no conhecimento gramaticográfico sob análise assume papel fundamental na pesquisa. Entre os modelos possíveis para lidar com o fenômeno da mudança nesse domínio, destaca-se o “modelo de conflito” (MURRAY, 1994), comumente empregado, na verdade, nas pesquisas historiográficas em geral.

Em sua proposta, Murray (1994) argumenta que os movimentos de continuidade e de descontinuidade na produção do conhecimento se dão, sobretudo, no discurso. Opondo-se à ideia de que haveria teorias completamente inovadoras que ocasionariam “revoluções científicas” (cf. KUHN, 1962)⁸, Murray (1994) sugere analisar a dinâmica da mudança no conhecimento científico a partir das escolhas retóricas adotadas pelos agentes de uma determinada comunidade científica. Seria possível, assim, identificar dois tipos de retórica: uma *retórica de continuidade*, verificada no discurso que pretende se alinhar a uma tradição de pesquisa; ou uma *retórica revolucionária/de descontinuidade*, observável nas situações em que se reivindica uma ruptura com as ideias anteriores.

8 O modelo de desenvolvimento científico de Kuhn (1962) tem como pontos centrais os conceitos de *paradigma* – realização científica universalmente reconhecida que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência – e *revolução científica* – episódio de desenvolvimento científico em que um paradigma mais antigo é total ou parcialmente substituído por um novo, incompatível com o anterior. Opondo-se à visão linear e cumulativa do conhecimento científico, Kuhn (1962) argumenta que o desenvolvimento de uma ciência ocorre por meio de *rupturas paradigmáticas*. Em outras palavras, uma verdadeira revolução científica acontece, segundo esse autor, somente a partir do momento em que o paradigma então vigente é substituído por um novo paradigma, que se opõe de modo incompatível com seu antecedente.

Na HL, a escolha retórica se configura como uma categoria de análise geral que permite identificar a autopercepção dos agentes produtores de estudos sobre a língua em relação ao clima de opinião em que estão inseridos. Para dar conta da complexa configuração dessa dinâmica, é necessário, de acordo com Batista (2019b), considerar que a retórica se constrói a partir de determinadas estratégias linguísticas e argumentativas que se valem de uma rede de citações e alusões intertextuais para persuadir os destinatários do discurso. Portanto, analisar a retórica de um autor sob uma perspectiva historiográfica exige tanto a contextualização do ambiente de circulação e de recepção de suas ideias quanto a averiguação da estrutura textual e dos argumentos que sustentam o posicionamento adotado.

No campo da historiografia da gramaticografia, o pesquisador pode, por exemplo, investigar as escolhas retóricas de um gramático com o intuito de identificar a autopercepção desse agente em meio ao amplo cenário dos trabalhos gramaticográficos publicados em diferentes períodos da história. A depender dos objetivos da pesquisa, a análise da retórica do gramático pode abranger não só sua filiação discursiva a um determinado perfil teórico-metodológico de descrição/prescrição gramatical, mas também seu posicionamento em relação às propostas correntes para o ensino de línguas. Nas fontes primárias estudadas, a identificação dessas escolhas retóricas pode se dar tanto por meio dos prólogos das gramáticas, espaços tipicamente associados a esse tipo de manifestação discursiva, quanto a partir do modo como se organiza a obra e de sequências argumentativas identificadas ao longo dos capítulos e seções.

7. Eixos e elementos da gramática (tradicional)

Se a finalidade das pesquisas sobre gramaticografia é traçar narrativas sobre a história das (des)continuidades das práticas gramaticais em contextos diversos, a documentação privilegiada consiste numa série de textos também diversos, publicados em diferentes épocas, mas conhecidos

sob o mesmo rótulo: “gramática tradicional”. Essa expressão exorbita a dimensão historiográfica: ela é recorrente no discurso de professores de língua portuguesa, de linguistas, de estudantes de pós-graduação em áreas que estudam a linguagem, de estudantes de Letras e de outros especialistas e aprendizes que, em algum nível de analiticidade, lidam com a linguagem verbal em suas práticas profissionais e mesmo pessoais. Embora seu alcance referencial seja amplo, difuso e impreciso, os sentidos deflagrados pelo termo podem ser recobertos em dois eixos principais (cf. VIEIRA, 2020), que devem ser considerados pelo historiógrafo da gramaticografia e, ocasionalmente, correlacionados a objetivos de pesquisa em forma de categorias de análise: os eixos da *norma-padrão* e da *análise metalinguística*.

Conforme Vieira (2020), o eixo da *norma-padrão* é o que faz a gramática tradicional, entre especialistas ou não, ser reconhecida também pelos nomes “*gramática normativa*” ou “*gramática prescritiva*”. Trata-se do campo da escrita e da fala “corretas”. Compreende a ortografia e as regras de acentuação gráfica, a ortoépia e a prosódia “elegante”, as flexões nominais e verbais, os paradigmas pronominais, a concordância, a regência e a colocação consideradas possíveis, as estruturas relativas padronizadas, o uso do acento indicativo de crase, as convenções de pontuação, entre outras regras e convenções próprias da escrita normatizada e da fala supostamente de prestígio. Já o eixo da *análise metalinguística* equivale ao domínio das técnicas de descrição (e eventualmente explicação) das estruturas ortográficas/fonético-fonológicas⁹, morfológicas e sintáticas da língua. Essas

9 Na história da gramática ocidental, houve inicialmente uma integração e posteriormente uma intersecção entre a ortografia e a fonética/fonologia. Os sistemas gráficos do grego e do latim (as primeiras línguas ocidentais gramatizadas) representavam isonomicamente seus respectivos sistemas fonológicos. O quadro se alterou quando os romances derivados do latim vulgar – entre eles, o português – começaram a ser escritos, por volta dos séculos 10 e 11, pois seus sistemas fonológicos divergiam em graus variados do sistema fonológico do latim. Na medida em que esses romances passaram a ser reconhecidos como línguas autônomas e que boa parte delas optaram por manter o alfabeto latino em seus sistemas de escrita, a isonomia entre ortografia e fonologia se tornou improvável e a integração

técnicas pressupõem um aparato categorial e conceitual específico, ou seja, uma terminologia gramatical relacionada a uma rede nocional. Vale destacar que esses dois eixos não são estanques, mas se articulam como engrenagens na composição de gramáticas: a regulação normativa ancora-se em gestos analíticos envolvendo redes categoriais e conceituais apropriadas à descrição estrutural.

Especialmente entre os séculos 5 e 19, as línguas passaram por um movimento massivo de *gramatização*, conceito formulado por Auroux (1992) para se referir ao processo de descrição e instrumentação das línguas em duas tecnologias: a gramática (tradicional) e o dicionário. Para o autor, tais tecnologias devem ser entendidas como “instrumentos linguísticos”, tendo em vista que dão acesso a um “corpo de regras e de formas que não figuram juntas na competência de um mesmo locutor” (AUROUX, 1992, p. 70). Também de acordo com esse autor, gramatizar uma língua envolve operar com três elementos básicos: i) *categorização de unidades*; ii) *exemplos*; iii) *regras mais ou menos explícitas para a construção de enunciados*. Na sequência, comentaremos cada um desses elementos, por acreditar que eles também podem ser correlacionados aos objetivos de uma pesquisa em historiografia

entre ortografia e fonética/fonologia, impraticável. Até o século 18, línguas como o português, que mantiveram o alfabeto latino em seus sistemas de escrita, desenvolveram recursos auxiliares que permitiram a adaptação do alfabeto latino a seus diferentes sistemas fonológicos. A ideia era a de obter um grafema para cada novo fonema da língua, sem alterar substancialmente o alfabeto latino. Ao mesmo tempo, essas línguas se valeram de alta representação etimológica. Assim, desde o século 16, houve uma mistura de representação fonético/fonológica e etimológica na ortografia da língua portuguesa. Isso só se alterará em 1911, com a fixação da primeira “Ortografia Nacional” por um decreto do governo português, que diminuiu sensivelmente a representação etimológica. Atualmente, embora suas bases remetam, em grande parte, à fonética/fonologia, nossa ortografia é uma questão de legislação e não está integralmente vinculada à fonética/fonologia, embora as gramáticas tradicionais/escolares e o sistema educacional em geral costumem misturar esses assuntos. Essas e outras informações sobre o tema são apresentadas e desenvolvidas em Faraco (2012) e Borges Neto (2023).

da gramaticografia e utilizados produtivamente como critérios de análise, mediante adaptações caso necessário.

A *categorização de unidades* consiste no ato de fragmentar a cadeia da fala e formular termos teóricos para classificar cada fragmento. Nas gramáticas tradicionais, essa categorização se materializa na apresentação das partes do discurso (ou classes de palavras) e de suas definições e propriedades, bem como na conceituação de outros termos teóricos globais, a exemplo da noção de “palavra” (AUROUX, 1992). Na condição de entidades teóricas, as unidades categorizadas estão sujeitas, sincrônica e diacronicamente, a constantes mudanças e diferentes arranjos taxonômicos.

Os *exemplos*, por sua vez, constituem o “núcleo da língua normatizada” (AUROUX, 1992, p. 67), pois é a partir deles que o gramático justifica as descrições e as prescrições realizadas. Os exemplos compõem o “*corpus*” de uma gramática tradicional e, com isso, privilegiam uma determinada realidade linguística em detrimento de outras. Eles não configuram um conjunto de dados balanceados, tratados estatisticamente, mas sim selecionados em função das regras que o gramático intenta abonar. Esse exemplário costuma vir de textos literários do passado, fato justificado pela noção de que as obras clássicas seriam aquelas que melhor espelhariam o bom uso da língua. Além disso, também costuma haver, nas gramáticas, exemplos fabricados pelos próprios autores.

Por fim, as *regras para a construção de enunciados*, ainda segundo Auroux (1992), podem ser encaradas sob um viés mais descritivo ou mais prescritivo. É necessário pontuar, porém, que as duas práticas – descrição e prescrição – estão extremamente imbricadas e são, por vezes, de difícil distinção. Assim, embora o propósito prescritivo se destaque nas gramáticas tradicionais, ocupadas preponderantemente com o ensino do suposto “bom uso” da língua, a descrição linguística também perpassa essas obras: afinal, para que prescrições sejam elaboradas (eixo da norma-padrão), é necessário realizar um conjunto de afirmações descritivas sobre a língua (eixo da análise metalinguística).

8. Modelização e linhagens gramaticográficas

Swiggers (2020) afirma que gramáticas são construtos históricos elaborados por meio de técnicas cujo principal objetivo é o de reduzir a totalidade não observável da língua a um conjunto de unidades, classes e regras. Segundo ele, essas técnicas podem ser definidas como um complexo de três componentes: um componente *conceitual*, que corresponde à conceitualização geral do objetivo do trabalho gramatical; um componente *operativo*, que envolve as operações técnicas que o gramático executa; e um componente *redacional*, que abrange tanto o formato da descrição gramatical quanto a sua formulação argumentativa, metalinguística e exemplificativa.

Esses três componentes estão relacionados à *modelização*, que corresponde ao tipo de organização que um gramático confere a sua descrição (Swiggers, 2012). A modelização ocorre tanto no nível da macroestrutura, isto é, no formato global da descrição gramatical realizada, quanto no da microestrutura, que abarca decisões descritivas particulares do gramático. A opção por dividir a gramática em fonologia, morfologia e sintaxe, por exemplo, se situa no nível da organização macroestrutural; a divisão das palavras em classes e subcategorias, por outro lado, está no nível da organização microestrutural.

Sendo uma dimensão relacionada às decisões do gramático, a modelização abrange escolhas sobre a argumentação teórica e a profundidade da descrição gramatical. Esses dois elementos, por sua vez, refletem as bases epistemológicas do texto produzido e as técnicas descritivas empregadas. Dessa maneira, considerar a dimensão da modelização exige do pesquisador a análise do perfil teórico-metodológico do instrumento gramatical investigado, a fim de verificar tanto as concepções teóricas subjacentes à descrição realizada quanto as formas de abordagem dos fatos linguísticos, que podem variar entre abordagens mais descritivas e abordagens mais prescritivas. Além disso, ainda no âmbito da modelização, é possível explorar as estratégias de apresentação adotadas pelo instrumento gramatical, o que

inclui aspectos relacionados ao suporte material do texto, tais como a inclusão de diagramas e quadros, a apresentação de índices e a utilização de diferentes arranjos tipográficos (SWIGGERS, 2012).

A variedade de escolhas que os gramáticos precisam fazer na lida com cada componente envolvido no processo de modelização está intimamente relacionada com questões relativas à epistemologia da gramática. Nesse sentido, a partir de um olhar retrospectivo e panorâmico para a natureza epistemológica da gramatização massiva das línguas europeias modernas, Faraco e Vieira (2021) identificam a existência de três linhagens gramaticográficas específicas: a linhagem *latinizada*, a linhagem *racionalista* e a linhagem *empirista*.

De acordo com esses autores, as gramáticas da linhagem latinizada se caracterizam pela vinculação explícita às gramáticas latinas, do ponto de vista retórico, analítico e normativo. Há, nessas obras, um espelhamento estrutural entre o latim e a língua moderna gramatizada. Predominante na gramaticografia de língua portuguesa até o final do século 18, a linhagem latinizada também direcionou o ensino de português sobretudo por meio da *Arte da grammatica da lingua portugueza* (1770)¹⁰, de Antonio José dos Reis Lobato (1721-1804). Essa obra foi a primeira gramática oficial para o ensino de português em todo o reino de Portugal, por atender às então recentes políticas linguísticas do Secretário de Estado do Reino, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782), sob o reinado de D. José I. O Alvará Real de 30 de julho de 1770 determina que os professores de latim ensinem

10 Título completo da obra: *Arte da grammatica da lingua portugueza, composta, e offerecida ao Ill.^{mo} e Exc.^{mo} Senhor Sebastião José de Carvalho e Mello Conde de Oeyras Ministro, e Secretario de Estado de Sua Magestade Fidellissima, da Repartição dos Negocios do Reino, Alcaide Mór da Cidade de Lamego, e Senhor Donatario das Villas de Oeyras, Pombal, Carvalho, e Cercofa, e dos Reguengos, e Direitos Reaes da De Oeyras, e de Apar de Oeyras, Commendador das Commendas de Santa Marinha de Mata Lobos, e de S. Miguel das tres Minas na Ordem de Christo, &c.*

previamente a gramática portuguesa a seus alunos, durante seis meses ou pelo tempo que for necessário, a partir da *Arte* de Lobato.

Em contraponto retórico e descritivo à linhagem latinizada, a linhagem racionalista surge ancorada numa perspectiva logicista e universalizante, a partir da qual a gramática deveria ser fundamentada em princípios racionais gerais, subjacentes às estruturas das línguas, em detrimento de seus usos particulares (FARACO; VIEIRA, 2021). Distanciando-se – sobretudo em retórica – da linhagem anterior, os gramáticos racionalistas realizam fortes críticas à prática de descrever as línguas vernáculas tal qual a língua latina, a partir, por exemplo, das costumeiras tábuas de casos e declinações. Estabelecido no cenário linguístico europeu em 1660 com a *Gramática de Port-Royal ou Gramática Geral e Razoada*, publicada pelos franceses Antoine Arnauld (1612-1694) e Claude Lancelot (1615-1695), o ponto de vista racionalista, também conhecido como filosófico, se tornou predominante na gramaticografia do português no século 19, com destaque para a *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou princípios da grammatica geral applicados á nossa linguagem* (1822), de Jeronymo Soares Barbosa (1737-1816).

Por fim, a terceira linhagem gramaticográfica corresponde à linhagem empirista. Segundo Faraco e Vieira (2021), a postura empirista surge na gramaticografia francesa no início do século 18, com a publicação, em 1709, da *Grammaire Française sur un plan nouveau pour rendre les principes plus clairs & la pratique plus aisée*, de autoria de Claude Buffier (1661-1737). Ao contrário das gramáticas racionalistas, que privilegiavam a *ratio* (razão), as gramáticas empiristas assumem como foco principal os *usus* (usos), as particularidades, o gênio de cada língua, numa postura descritivista também contraposta às gramáticas da linhagem latinizada. Não eram, porém, todos os usos que interessavam naquele momento, mas somente “o uso dos ‘polidos’, dos que cultivavam a arte da fala” (FARACO; VIEIRA, 2021, p. 482). Não eram considerados, assim, os usos das camadas populares ou daqueles que habitavam províncias distantes das Cortes.

Tendo concorrido com a linhagem racionalista ao longo do século 18, a linhagem empirista exerceu forte impacto na gramaticografia da língua espanhola, sendo o modelo teórico-analítico adotado pela *Gramática de la Lengua Castellana*, da Real Academia Espanhola (RAE), publicada em 1771. Na gramaticografia da língua portuguesa, porém, o empirismo chegou de forma tardia, aparecendo pela primeira vez em 1799, com a obra *Rudimentos da Grammatica Portugueza, cômodos á instrucção da Mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons Autores*, do português Pedro José da Fonseca (1736-1816). A obra de Fonseca, além de ser fundamentalmente descritiva, se contrapondo explicitamente às principais características das gramáticas da linhagem latinizada, inova na gramaticografia de língua portuguesa ao ser a primeira a fazer uso de exemplos retirados da literatura dos séculos 16 e 17 para abonar os fatos e as regras prescritas. No curso da gramaticografia de língua portuguesa, a linhagem empirista assumiria diferentes configurações a partir de então.

Pesquisas em historiografia da gramaticografia desenvolvidas no HGEL tendem a considerar essas três linhagens gramaticográficas na formulação de seus problemas, objetivos e critérios de análise, levando em conta, por exemplo, a perspectiva das continuidades e descontinuidades (retóricas e analíticas) estabelecidas por uma gramática em relação a uma determinada linhagem.

9. Categorias de análise: um exemplo de pesquisa

Definir categorias de análise em uma pesquisa historiográfica é uma ação que, somada ao estabelecimento das bases heurísticas, caracteriza a natureza do estudo. O cenário metodológico que a partir de então se desenha fornece direcionamentos para a interpretação do conhecimento linguístico investigado. Nesse sentido, afirma Swiggers (2019) que a construção de um quadro analítico faz parte da agenda de pesquisa do historiógrafo. Para que esse quadro seja elaborado de forma consistente, é preciso ter em vista os

objetivos da investigação em curso. Objetivos e categorias de análise, portanto, são elementos da pesquisa historiográfica que precisam ser claramente relacionados.

À guisa de exemplo, apresentaremos as categorias de análise delineadas em Mesquita (2023), dissertação de mestrado já mencionada neste artigo. O objetivo principal da pesquisa consistiu em caracterizar as ideias gramaticográficas de Julio Pires Ferreira (1868-1930), professor e gramático que produziu instrumentos de ensino adotados em escolas pernambucanas entre os anos finais do século 19 e as três primeiras décadas do século 20. O perfil profissional de Pires Ferreira direcionou a investigação tanto às propostas desse autor para o ensino de português quanto ao quadro epistemológico da descrição gramatical por ele empreendida. Após um levantamento epi-historiográfico das obras de sua autoria, foram selecionadas como fontes primárias as publicações de Pires Ferreira destinadas ao uso escolar dos cursos secundários, que correspondem às *Notas sobre a Lingua Portuguesa* (edições de 1893 e 1894) e à *Grammatica Portuguesa: 2º anno, para uso do Curso medio e do Curso superior* (edições de 1910, 1917, 1921 e 1929). Assim, essas fontes foram analisadas a partir de dois eixos principais: (i) o eixo da proposta de ensino e (ii) o eixo da descrição gramatical.

Diante desses eixos e considerando algumas noções apresentadas neste artigo devidamente adaptadas ao foco investigativo do trabalho, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise (MESQUITA, 2023, p. 72-73):

- a. *Cenário educacional*. Analisou-se o contexto educacional brasileiro no século 19 e início do século 20. Foi identificado, também, o impacto do clima de opinião do período nas escolhas de Pires Ferreira relativas à natureza do material escolar produzido e aos conteúdos considerados relevantes para o ensino de português.
- b. *Estratégias de apresentação*. Observou-se a materialização das propostas de ensino das obras de Pires Ferreira. Foram analisados tanto aspectos relacionados à macroestrutura das obras, tais como o modo de organização dos capítulos, quanto aspectos relativos à microestrutura, que abarcam decisões específicas sobre como abordar determinados

conteúdos para fins de ensino. Nesse sentido, considerou-se a retórica relativa ao ensino de português, isto é, foram observadas as estratégias argumentativas utilizadas pelo autor para defender determinadas propostas de ensino. Além disso, também foram analisadas questões que envolvem a forma composicional das obras, tais como a utilização de textos contínuos ou topicalizados, o uso de quadros esquemáticos e o emprego de diferentes arranjos tipográficos.

c. *Perfil teórico-metodológico.* Foram identificados, na descrição gramatical das obras de Pires Ferreira, os movimentos de continuidade e descontinuidade estabelecidos em relação às diferentes linhagens gramaticográficas que caracterizam os instrumentos produzidos no Brasil a partir do século 19. Foram analisados a rede de influências teóricas do autor, os movimentos retóricos de alinhamento ou contraposição a determinadas abordagens e os conceitos gerais que estabelecem os pressupostos da descrição gramatical, tais como os de *gramática* e *linguagem*. Também procurou-se averiguar se as obras do autor conferem uma abordagem mais descritiva ou mais prescritiva aos fatos da língua.

d. *Metalinguagem gramatical.* Foram identificadas as relações existentes entre, de um lado, a rede de metatermos e definições adotadas por Pires Ferreira em suas obras e, de outro, as categorias, classificações e conceitos oriundos da tradição greco-latina. Também buscou-se examinar em que medida essa rede dialoga com outras redes de metatermos e definições empregadas pelas diferentes linhagens e por diferentes obras da gramaticografia de língua portuguesa.

e. *Língua gramatizada.* Verificou-se com que intensidade e de que modo as especificidades do português do Brasil foram consideradas na descrição gramatical realizada por Pires Ferreira em suas obras, especialmente no que diz respeito aos movimentos de prescrição e proscrição de regras.

O quadro a seguir sistematiza a disposição das categorias de análise nos dois eixos definidos na pesquisa:

Eixo	Categoria de análise	Finalidade
(i) Proposta de ensino	a. Cenário educacional	Analisar o impacto do cenário educacional nos compromissos assumidos por Julio Pires Ferreira para o ensino.
	b. Estratégias de apresentação	Verificar a materialização das propostas de ensino de Julio Pires Ferreira na organização macro e microestrutural e na forma composicional de suas obras.
(ii) Descrição gramatical	c. Perfil teórico-metodológico	Identificar, na descrição gramatical das obras de Julio Pires Ferreira, os movimentos de continuidade e descontinuidade estabelecidos em relação às diferentes linhagens gramaticográficas que caracterizam os instrumentos produzidos no Brasil a partir do século 19.
	d. Metalinguagem gramatical	Averiguar as relações existentes entre as redes de metatermos e definições formuladas ao longo da gramaticografia de língua portuguesa e a rede adotada por Julio Pires Ferreira.
	e. Língua gramatizada	Analisar como as especificidades do português do Brasil foram consideradas na descrição gramatical de Julio Pires Ferreira.

Quadro 2. Sistematização das categorias de análise de Mesquita (2023). Fonte: Mesquita (2023, p. 74).

Diante da distribuição das cinco categorias de análise nos dois eixos definidos, foi possível realizar os movimentos interpretativos necessários para o alcance dos objetivos traçados em Mesquita (2023). Apesar de serem apresentados separadamente, é importante pontuar a correlação existente entre os dois eixos. Afinal, assim como o cenário escolar e as estratégias de apresentação dos conteúdos impactam a forma como descrições gramaticais são realizadas, o perfil teórico-metodológico, a língua gramatizada e a rede de metatermos e definições também ajudam a compreender a proposta pedagógica de gramáticos para o ensino de português.

Considerações finais

Procuramos apresentar, neste artigo, algumas das principais diretrizes que orientam pesquisas ancoradas na historiografia da gramaticografia, uma das linhas de pesquisa da Historiografia da Linguística. As reflexões aqui realizadas, evidentemente, não esgotam as discussões sobre a atividade historiográfica. Ao pesquisador interessado em aprofundar os estudos de questões meta-historiográficas, sugerimos a leitura das referências apresentadas no artigo.

Vale finalizar este texto apontando algumas razões para o desenvolvimento de investigações historiográficas sobre gramaticografia. Em primeiro lugar, é preciso ter em vista que os conhecimentos gramaticais possuem até hoje espaço privilegiado não só nos materiais didáticos e nas aulas de língua portuguesa da educação básica, mas também no contexto dos estudos linguísticos brasileiros e dos cursos de graduação em Letras. Nesses ambientes, a despeito das críticas ao arcabouço categorial e conceitual da gramática tradicional e à pedagogia da análise gramatical com fim em si mesma, o quadro metalinguístico oriundo da tradição continua sendo adotado para a descrição dos fenômenos linguísticos. Dessa forma, estudos no campo da historiografia da gramaticografia se tornam relevantes, pois contribuem para um melhor entendimento de como os conhecimentos gramaticais que hoje circulam nas escolas e universidades foram (re)configurados ao longo do tempo.

Além disso, é preciso ressaltar que, por mais que se voltem para os conhecimentos produzidos no passado, as pesquisas historiográficas podem contribuir para a superação de problemas enfrentados no presente. No caso da historiografia da gramaticografia, esses problemas se traduzem nas já conhecidas críticas ao ensino de gramática, que englobam tanto questões normativas quanto questões metalinguísticas. Partindo do pressuposto de que os conhecimentos gramaticais são produtos históricos decorrentes de processos de elaboração, seleção, recepção e apagamento de ideias, traçar narrativas que

reconstruam as relações de (des)continuidades entre as diferentes formas de abordagem de questões gramaticais pode ajudar pesquisadores e docentes de língua portuguesa a terem uma compreensão crítica e historicamente situada da constituição desses conhecimentos como objeto de investigação e ensino.

Referências

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2ª ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004 [1998].

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. **Revista Argentina de Historiografia Linguística**, v. 1, n. 2, p. 115-136, 2009.

ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2012. p. 14-37.

ARNAULD; LANCELOT. **Gramática de Port-Royal ou Gramática geral e razoada**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1660].

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. E. P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014 [1992].

BALDINI, L. J. S. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARBOSA, J. S. **Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza**. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822.

BARROS, J. D. A história Serial e história Quantitativa no movimento dos Annales. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 203-222, jan.-jun. 2012.

BATISTA, R. de O. Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela historiografia da linguística. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan.-abr. 2019a.

BATISTA, R. de O. Historiografia da Linguística e um quadro sociorretórico de análise. In: BATISTA, R. de O. (Org.). **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019b. p. 81-113.

BATISTA, R. de O. **Fundamentos da pesquisa em Historiografia da Linguística**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2020.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. Historiografia da linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. (Orgs.). **Questões em historiografia da linguística**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 53-76.

BECKER, C. L. **The Heavenly City of the Eighteenth-Century Philosophers**. New Haven; London: Yale Univ. Press, 1932.

BORGES NETO, J. Historiografia da linguística e filosofia da linguística. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. (Orgs.). **Questões em historiografia da linguística**: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 162-182.

BORGES NETO, J. “Letra é figura de voz”: anotações sobre as relações entre a ortografia e a fonologia. In: LEITE, M. Q.; HACKEROTT, M. M. S.; SIQUEIRA, C. C. de. (Orgs.). **Tópicos em historiografia da linguística**: das práticas linguísticas à meta-historiografia. São Paulo: Edusp, 2023. p. 8-27.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BUFFIER, C. **Grammaire Française sur un plan nouveau**. Paris: Nicolas Le Clerc, Michel Brunet, Leconte et Montalant, 1709.

CAVALIERE, R. As fontes orais e sua relevância nos estudos linguístico-historiográficos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo: v. 29, n. 2, p. 363-377, 2013.

CAVALIERE, R. O tema da influência em Historiografia da Linguística. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. (Orgs.). **Questões em historiografia da linguística: homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020. p. 133-148.

COELHO, O. Historiografia Linguística Decolonial. In: LEITE, M. Q.; HACKEROTT, M. M. S.; SIQUEIRA, C. C. de. (Orgs.). **Tópicos em historiografia da linguística: das práticas linguísticas à meta-historiografia**. São Paulo: Edusp, 2023. p. 162-175.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, C. A.; VIEIRA, F. E. A linhagem empirista na gramaticografia do século 18. **Revista da Abralin**, v. 20, p. 464-492, 2021.

FERREIRA, E. G. de M. **Uma historiografia do processo brasileiro de gramatização da colocação pronominal em gramáticas oitocentistas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

FONSECA, P. J. da. **Rudimentos da Grammatica Portugueza, cômmodos á instrucção da Mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons Autores**. Lisboa: Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1799.

GÓMEZ ASENCIO, J. J.; MONTORO DEL ARCO, E. T.; SWIGGERS, P. Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografia lingüística. In: VAQUERA, M. L. C. et al. (Eds.). **Métodos y resultados actuales en historiografia de la lingüística**. Nodus Publikationen, 2014. p. 266-301.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006 [1976].

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da ANPOLL**, n. 2, p. 45-70, 1996a.

KOERNER, E. F. K. O problema da metalinguagem em historiografia da linguística. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 95-124, 1996b.

KOERNER, E. F. K. Historiografia Linguística. In: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 17-28.

KOERNER, E. K. F. The historiography of linguistics past, present, future. In: KOERNER, E. K. F. **Last Papers in Linguistic Historiography**. John Benjamins Publishing Company, 2020. p. 3-35.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. B. V. Boeira; N. Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2018 [1962].

LOBATO, A. J. dos R. **Arte da grammatica da lingua portugueza [...]**. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1770.

MESQUITA, F. A. **Uma historiografia das ideias gramaticográficas em instrumentos de ensino de Julio Pires Ferreira (1868-1930)**. 2023. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

MURRAY, S. O. Theory Groups in Science. In: MURRAY, S. O. **Theory Groups and the Study of Language in North America: a Social History**. Amsterdã: John Benjamins, 1994. p. 1-26.

OLIVEIRA, M. S.; ANJOS, M. A. L. dos. As quase três décadas de produção em Historiografia Linguística brasileira: um panorama acerca da produção nacional. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 522–547, 2021.

PIRES FERREIRA, J. **Grammatica Portugueza**: 2º anno, para uso do Curso medio e do Curso superior. 4ª ed. Recife, 1910.

PIRES FERREIRA, J. **Grammatica Portugueza**: 2º anno, para uso do Curso medio e do Curso superior. 5ª ed. Recife: Ramiro M. Costa & Filhos, 1917.

PIRES FERREIRA, J. **Grammatica Portugueza**: 2º anno, para uso do Curso medio e do Curso superior. 6ª ed. Recife: Ramiro M. Costa & Filhos, 1921.

PIRES FERREIRA, J. **Grammatica Portugueza**: 2º anno, para uso do Curso medio e do Curso superior. 7ª ed. Recife: Ramiro M. Costa & Filhos, 1929.

PIRES FERREIRA, J. **Notas sobre a Lingua Portugueza**. Recife: Typ. de F. P. Boulitreau, 1893.

PIRES FERREIRA, J. **Notas sobre a Lingua Portugueza**. 2ª ed. Recife: Typ. F. P. Boulitreau, 1894.

POLACHINI, B. S. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

REAL ACADEMIA ESPANÕLA. **Gramática de la lengua castellana compuesta por la Real Academia Espanõla**. Madrid, 1771.

RIBEIRO, N. T. do N. **Gramática tradicional e tradição sociodiscursiva em gramáticas escolares de língua portuguesa da década de 2000**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ROCHA, M. B. C. O pensamento gramatical de Manuel Pacheco da Silva Júnior. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SILVA, A. R. C. Variação, mudança linguística e português do Brasil na Grammatica Portugueza: Curso Superior (1920 [1887]), de João Ribeiro (1860-1934). 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVA, M. Princípios metodológicos e fundamentação teórica da gramaticografia - por uma história cultural da gramática portuguesa. **Revista da ABRALIN**, v. 5, n. 1 e 2, p. 61-81, dez. 2006.

SWIGGERS, P. Reflections on (Models for) Linguistic Historiography. In: HÜLLEN, W. **Understanding the Historiography of Linguistics: Problems and Projects**. Münster: Nodus, 1990, p. 21-34.

SWIGGERS, P. Terminología gramatical y lingüística: elementos de análisis historiográfico y metodológico. **Res Diachronicae**, v. 7, 2009a, p. 11-35.

SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista Argentina de Historiografía Lingüística**. Buenos Aires, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009b.

SWIGGERS, P. História e Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, ano III, v. 2, dez. 2010. p. 1-17.

SWIGGERS, P. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos com referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: VILA RUBIO, Neus (Org.). **Lengua, literarura y educación en la España del siglo XX**. Bern/Berlim: Peter Lang, 2012. p. 15-37.

SWIGGERS, P. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. **Confluência**, n. 44-45, 2013. p. 39-59.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

SWIGGERS, P. Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva. **Anales de Lingüística – Segunda época**, Mendoza, Argentina, n. 4, p. 139-154, abr.-set. 2020.

VIDAL NETO, J. B. C. **A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940)**. 2021. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

VIEIRA, F. E. Tradição gramatical: história, epistemologia e ensino. In: VIEIRA, F. E.; BAGNO, M. (orgs.). **História das línguas, histórias da Linguística: homenagem a Carlos Alberto Faraco**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020b. p. 85-124.

Análise do valor semântico e variação linguística em provérbios e ditados populares brasileiros com chatgpt e antconc: um experimento

Analysis of the semantic value and linguistic variation in Brazilian proverbs and popular sayings with ChatGPT and AntConc: an experiment

Dayane Pereira Barroso de Carvalho*
Ana Claudia Castiglioni**

RESUMO

Objetivamos investigar o valor semântico e a ocorrência de variação linguística em Unidades Fraseológicas (UF) do tipo Provérbios e Ditados Populares brasileiros, com a aplicação de Inteligência Artificial (IA) do tipo *ChatGPT* e *software* de processamento linguístico *AntConc*. Como referencial teórico, valemo-nos dos estudos de Klare (1986), Biderman (1998; 1987), Silva (2006), Xatara e Succi (2008), Monteiro-Platin (2014), entre outros. Os resultados demonstram haver potencial para utilização de IA e aprendizado de máquina em investigações sobre aspectos da linguagem. A avaliação sobre a adequação ou não desse tipo de tecnologia fica a critério do leitor. A respeito dos resultados linguísticos obtidos, observamos que há maior ocorrência de Provérbios e/ou Ditados Populares brasileiros incluídos nos campos semânticos de *paciência* (maior recorrência), *precaução* e *prudência*

Recebido em 2 de agosto de 2024.

Aceito em 21 de novembro de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1436>

* Universidade Federal do Norte do Tocantins, dayanepereirabr@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7792-4514>

** Universidade Federal do Norte do Tocantins, a0nacastiglioni@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4322-2191>

(segunda maior recorrência) e *consequência* (terceira maior recorrência). Além disso, foram identificadas variantes coocorrentes em diversos campos semânticos, incluindo paciência, precaução, consequência, comportamento, responsabilidade, comunicação e vulnerabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Unidades Fraseológicas; Ditados Populares e/ou Provérbios Populares; Campo Semântico; Inteligência Artificial; *ChatGPT*.

ABSTRACT

We aim to investigate the semantic value and the occurrence of linguistic variation in Phraseological Units (PUs) of the type Proverbs and Popular Sayings in Brazilian Portuguese, using Artificial Intelligence (AI) such as ChatGPT and the linguistic processing software AntConc. As a theoretical framework, we draw on the studies of Klare (1986), Biderman (1998; 1987), Silva (2006), Xatara and Succi (2008), Monteiro-Platin (2014), among others. The results demonstrate the potential for using AI and machine learning in investigations of language aspects. The assessment of whether this type of technology is appropriate or not is left to the reader's discretion. Regarding the linguistic results obtained, we observed a higher occurrence of Brazilian Proverbs and/or Popular Sayings in the semantic fields of patience (highest recurrence), caution and prudence (second highest recurrence), and consequence (third highest recurrence). Furthermore, co-occurring variants were identified in various semantic fields, including patience, caution, consequence, behavior, responsibility, communication, and vulnerability.

KEYWORDS: Phraseological Units; Popular Sayings and/or Proverbs; Semantic Field; Artificial Intelligence; ChatGPT.

Considerações iniciais

Há muito se discute a respeito da função dos elementos lexicais na consciência linguística, a partir da compreensão de que tais elementos são essenciais para nomear e designar fenômenos da realidade. Considerando o texto de Biderman (1987), é possível dizer que o léxico de uma língua é crucial para registrar conhecimento e nomear a realidade, sendo um passo inicial no processo científico de compreensão do universo. O léxico de uma língua, pode-se dizer, representa a categorização da experiência através da cognição e percepção da realidade. Essa categorização resulta na consolidação de signos

linguísticos, os quais possuem uma importância fundamental do léxico na expressão e compreensão do mundo ao nosso redor.

A categorização sobre a qual falamos vai além da simples nomeação por meio de palavras isoladas, estendendo-se também a palavras compostas e até mesmo a frases inteiras. É a Fraseologia, situada nos estudos do Léxico, o campo do conhecimento que se dedica ao estudo dessas unidades de significado que se manifestam em palavras compostas ou mesmo em frases com valor de unidade de significação. Isso destaca os fraseologismos e as Unidades Fraseológicas (UF) como objetos de análise específicos, formados por diversos componentes linguísticos que, formalmente, podem ser tratados como palavras, ou como unidades discursivas.

Propomos um esboço analítico experimental a respeito das UF do tipo Ditados Populares e/ou Provérbios Populares. O objetivo foi investigar o valor semântico e a ocorrência de variação linguística em Unidades Fraseológicas (UF) do tipo Provérbios e Ditados Populares brasileiros, com a aplicação de Inteligência Artificial (IA) do tipo *ChatGPT* e *software* de processamento linguístico *AntConc*, conduzindo a uma análise exploratória dos referidos aspectos linguísticos. Como referencial teórico, valemo-nos dos estudos de Klare (1986), Biderman (1998; 1987), Silva (2006), Xatara e Succi (2008), Monteiro-Platin (2014), entre outros.

A relevância da nossa investigação consiste na contribuição para o entendimento do valor semântico e de possíveis variações linguísticas em Unidades Fraseológicas (UF) do tipo Ditados Populares e/ou Provérbios Populares brasileiros e como os fenômenos da realidade são compreendidos e categorizados a partir da utilização desses recursos linguísticos. Além disso, propomos certa inovação metodológica com o emprego de métodos tradicionais de coleta de dados *online* mediante a consulta em dois *sites* específicos, e a utilização experimental de ferramentas modernas como *ChatGPT-3.5*, da empresa *OpenAI*, para análise semântica. Ressaltamos que a aplicação do *software ChatGPT* ocorreu de forma experimental, de modo a explorar suas capacidades de IA para os estudos linguísticos.

A abordagem metodológica do nosso estudo recorreu à Linguística de *Corpus*, orientada pelas pesquisas de Chávez e Moreno (2018) e Sardinha (2000). As UF foram coletadas de dois sites distintos, os quais apresentaram uma quantidade expressiva de Ditados Populares e/ou Provérbios Populares do Português Brasileiro. Também utilizamos o *software AntConc*¹ para *Windows*, versão 4.2.4, que é um *kit* de ferramentas gratuito utilizado para análise de *corpus* e para concordância e análise de texto. Além disso, solicitamos a validação de dois especialistas: a primeira especialista é da área da Lexicologia, campo da linguística que se dedica aos estudos da Fraseologia, e o segundo pertence à área da Sociolinguística, campo da linguística que se dedica aos estudos da variação no uso de línguas naturais. Após validação das UF, partimos para a última etapa do estudo, a descrição e análise dos dados.

Nosso estudo está dividido em cinco seções. A primeira se dedica a esta parte introdutória da pesquisa, a partir da qual apresentamos uma contextualização geral do nosso tema e do nosso objeto de estudo, bem como uma visão geral do percurso metodológico e da base teórica utilizada. Na segunda seção realizamos a estruturação teórica dos principais conceitos utilizados nos estudos fraseológicos enquanto subárea dos estudos do Léxico, informamos definições de Unidades Fraseológicas (UF), Ditados Populares e/ou Provérbios Populares e realizamos uma breve explicação a respeito de unidade de sentido e unidade de discurso repetido. Na terceira seção apresentamos, de maneira mais detalhada, nosso percurso metodológico. Na quarta apresentamos o resultado e a análise das UF escolhidas para o nosso estudo. Na quinta e última seção realizamos nossas considerações finais a respeito dos resultados encontrados, bem como apresentamos sugestões para estudos posteriores.

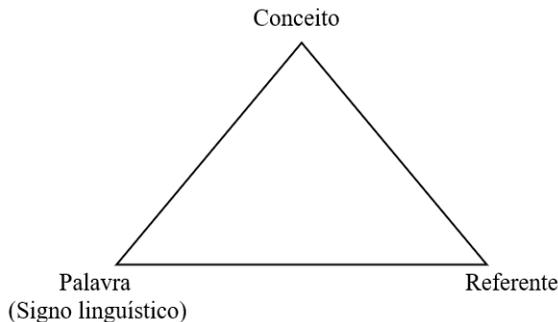
1 Cf. em: AntConc - Download (lo4d.com)

1. Léxico, Fraseologia e Unidades Fraseológicas (UF)

Os elementos lexicais, na visão de Klare (1986) e Silva (2006), estão acumulados na parte da consciência linguística das unidades relacionadas aos nomes e designações e exercem uma função denominativa para fenômenos da realidade. Biderman (1987) explica que o léxico de uma língua natural é uma forma de registrar o conhecimento e nomear a realidade e que essa nomeação pode ser considerada como uma das primeiras etapas no percurso científico de conhecimento do universo, afirmação que, para nós, é bastante pertinente. Ao mesmo tempo em que o processo de nomeação registra a realidade por meio de um processo inicial de construção de conhecimento científico, haja vista que nomear exige, com certo rigor, estruturar e rotular entidades discriminadas (Biderman, 1987), a nomeação também se apropria do real para expressar simbolicamente a realidade que o cerca.

A categorização da experiência, mediante a cognição e percepção da realidade e capacidade de estabelecer conceitos, acaba por se consolidar em signos linguísticos, ou seja, consolida-se em palavras (BIDERMAN, 1998; 1987). Isso constitui o léxico de uma língua natural. A estudiosa utiliza o triângulo da significação de Ogden e Richards (1923) para ilustrar a natureza desses signos, como pode ser observado na imagem seguir:

Imagem 1: Triângulo da significação de Ogden e Richards



Fonte: Ogden e Richards (1923 *apud* Biderman, 1987, p. 82)

Ao recorrer a essa ilustração, a pesquisadora afirma que “o homem desenvolveu uma estratégia engenhosa ao associar palavras e conceitos que simbolizam os referentes”, dado que os conceitos são formas de “ordenar os dados sensoriais da experiência” (BIDERMAN, 1987, p. 82). Essa ordenação não ocorre somente por meio da nomeação com o uso de palavras simples, mas, também, de palavras compostas ou frases inteiras (KLARE, 1986; SILVA, 2006). As palavras compostas ou frases com valor de unidade de significação constituem objeto de estudo da Fraseologia. Logo, os fraseologismos são formados por diversos componentes linguísticos, os quais podem ser formalmente tratados como palavras. Este critério é essencial para a classificação da Fraseologia, ou dos estudos fraseológicos, como uma subárea da Lexicologia.

A Fraseologia, nesse sentido, “investiga as propriedades semânticas, sintáticas e funcionais dos fraseologismos” (LÍPSIA, 1982, p. 12 *apud* KLARE, 1986, p. 356, tradução livre). Klare (1986) continua informando que, não raras vezes, o aumento da expressividade está baseado em imagens contidas nos fraseologismos e em sua capacidade metafórica. Em várias situações, continua o estudioso, elas ultrapassam os limites de colocações de palavras, assumindo o caráter de frases, entre as quais estão, também, os provérbios, adágios e ditados populares. Todavia, estes últimos comumente estavam excluídos dos estudos da Fraseologia por não possuírem caráter denominativo.

Estudos mais recentes, no entanto, têm abordado a Fraseologia sob a perspectiva das UF, que consiste não mais apenas em unidades de significação, mas em “unidades de discurso repetido formando pequenos micro-textos que têm que ser analisados adotando diferentes regras das da ‘gramática tradicional’”, haja vista que elas são formadas a partir de um “discurso livre” (SILVA, 2006, p. 13, grifos do autor). Nesse sentido, Monteiro-Platin (2014, p. 15) enfatiza que as UF designam “as sequências linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia”, uma vez que os hiperônimos são suficientes para “abarcas sentenças proverbiais, Expressões Idiomáticas

(EI), pragmatemas e fórmulas situacionais, colocações, locuções fixas, frases feitas, clichês e chavões”. Essa é a postura teórica que assumimos em nosso estudo ao abordarmos as UF na condição de hiperônimos, isto é, de usos linguísticos que se valem do *macro* (frases inteiras) para indicarem o *micro* (unidades de discurso repetido).

Considerando os aspectos mencionados, Monteiro-Platin (2014) enfatiza que os estudos das UF têm encontrado algum espaço no ensino de línguas estrangeiras, tendo como um dos fatores motivadores a difícil compreensão para os falantes não nativos de uma língua. A pesquisadora acrescenta, ainda, que

(...) o que, provavelmente, dificulta a compreensão direta dessas unidades, aos falantes não nativos, é a sua não composicionalidade semântica, ou seja, o sentido da expressão não decorre da soma do sentido de cada uma das palavras que constituem a língua (MONTEIRO-PLATIN, 2014, p. 16).

Sob essa perspectiva, acrescentamos que não apenas falantes não nativos de uma língua podem ter dificuldade na compreensão das UF devido à composicionalidade semântica, mas, também, falantes nativos pertencentes a gerações diferentes ou a contextos geográficos distintos. A Semântica, neste contexto, fornece bases teóricas capazes de explicar o fenômeno do efeito de sentido para esse tipo de recurso linguístico, visto que o sentido está relacionado à composicionalidade das expressões ou frases. Ressaltamos, ainda, que, segundo Xatara e Succi (2008), muitos fraseologismos são tidos como sinônimos que ora se distanciam, ora se aproximam entre si, indicando possibilidade de variação linguística em UF.

De modo a oferecer uma melhor compreensão das características das diferentes UF, Xatara e Succi (2008) ressaltam que fraseologismos como chufa, rifão e dictério possuem traços maliciosos, satíricos e vulgares. Já os aforismos, apótegma, axioma, citação, pensamento e sentença se assemelham por possuírem autoria conhecida. Também, a máxima e o brocado, segundo as pesquisadoras, possuem como característica comum o cunho erudito. Slogans

possuem cunho publicitário e clichês e frases feitas têm como característica comum as formas estereotipadas. Há, também, as formas que se caracterizam pela rima, como o refrão. Superstições se relacionam a lendas. Expressões idiomáticas geralmente possuem nenhuma verdade universal e comumente são estruturadas por meio de enunciados incompletos. Já a característica comum entre adágio, anexim, dito, ditado e preceito, conforme as autoras, é não possuírem metáfora, diferente de provérbios que, para as estudiosas, possuem características comuns aos outros fraseologismos, cuja função é “ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35). É importante sublinhar que essa definição difere, em certa medida, da apresentada por Klare (1986), que destaca a capacidade metafórica como a principal característica dos daquilo que se enquadraria, de modo geral, enquanto fraseologismo, conforme mencionado anteriormente. Nesse ponto, concordamos com e adotamos a perspectiva de Klare (1986) ao incluir os ditados populares no grupo de UF que possuem força metafórica. Ao apresentarmos as definições fornecidas por Klare (1986) e Xatara e Succi (2008) não pretendemos realizar uma abordagem exaustiva das UF, mas, sim, ilustrar alguns panoramas desse campo de estudo.

Ainda que tenhamos apresentado tais definições, é pertinente informar a ênfase de Monteiro-Platin (2014, p. 23) a respeito do pensamento de outros pesquisadores, de que “os limites da fraseologia são difíceis de estabelecer, principalmente por não haver consenso entre os linguistas quanto à delimitação das unidades que podem ser objeto de investigação, e tampouco em relação à categorização dessas unidades”. Por esse motivo, informa a pesquisadora, existe uma certa marginalização das UF e recomendações expressas de não utilização em materiais didáticos de ensino de língua materna, com a alegação de que elas evidenciam falta de criatividade e pobreza de vocabulário. Não obstante, Monteiro-Platin (2014) levanta um argumento importante, particularmente do ponto de vista semântico:

(...) a despeito dessa marginalização, as UF constituem um espaço privilegiado para a reflexão sobre o processamento da linguagem

verbal, porque, além de serem portadoras da cultura, são propícias à desautomatização dos mais diferentes usos linguísticos (MONTEIRO-PLATIN, 2014, p. 16).

De fato, se a língua e os usos linguísticos de línguas naturais são dinâmicos, heterogêneos e variáveis, as UF, enquanto pertencentes ao léxico de uma língua natural, são passíveis de dinamicidade, heterogeneidade e variação e, ao contrário da não recomendação de utilização em materiais didáticos de ensino de língua materna, afirmamos que esses recursos podem constituir um produtivo objeto de investigação a respeito do processamento da linguagem, da construção de sentidos e da desautomatização da língua. Por esse motivo, em nosso estudo dedicamos interesse às UF do tipo Ditados Populares e/ou Provérbios Populares entendidos não apenas enquanto unidade de sentido, mas como unidade de discurso repetido passível de variação.

2. Percorso metodológico

Neste estudo, empregamos a Linguística de *Corpus* como metodologia de análise, conforme orientado por Chávez e Moreno (2018) e Sardinha (2000). Segundo os estudiosos, a Linguística de *Corpus* recorre à coleta e análise de *corpora*, que são conjuntos de dados linguísticos textuais cuidadosamente selecionados com o objetivo de serem utilizados na pesquisa de uma língua específica. Para coletar os dados necessários referentes às UF do tipo Ditados Populares e/ou Provérbios Populares, realizamos uma busca rápida na internet em dois *sites*² que reúnem diversos ditados populares/provérbios com suas respectivas explicações.

A escolha dos *sites* foi influenciada pela pesquisa de Torres-dos-Santos, Nobre-de Melo e Silva (2010), que também optaram pela busca de material de análise em *sites* dedicados ao registro de provérbios e ditados

2 Cf. em: <https://www.dicionariopopular.com/ditados-populares-significados/> e <https://www.culturagenial.com/ditados-populares-e-seus-significados/>

populares como forma eficaz de coleta de dados. Além disso, o critério de escolha dos dois *sites* se deu pela quantidade e diversidade de UF disponíveis em cada um deles, constatados a partir de uma leitura prévia. A escolha das UF disponíveis nos dois *sites* de busca atendeu aos seguintes critérios: 1) não estarem repetidas em ambos os sites; 2) apresentarem proposta de conselho, ensinamento ou advertência.

Ao todo, obtivemos um total de 97 UF e 60 categorias distintas de campos semânticos. Entre estas, analisamos 54 UF categorizadas em 17 campos semânticos, conforme critérios de seleção. O *corpus* constituído foi editado em formato txt, tendo como passo seguinte a categorização de cada UF conforme seus respectivos campos semânticos. Vale lembrar que, segundo Abrahão (2018), a teoria dos campos semânticos não corresponde à teoria do campo léxico. Este refere-se ao conjunto de palavras que pertencem a uma mesma área de conhecimento. Já aquele diz respeito ao conjunto de palavras associadas a uma mesma ideia ou discurso.

Para identificar os campos semânticos, utilizamos, de modo experimental, o *software ChatGPT-3.5*, desenvolvido pela empresa *OpenAI*, que é recomendado para atividades cotidianas de processamento automático de linguagem natural. Convém mencionar que há existência de vasta produção acadêmica tanto no âmbito nacional, quanto no âmbito internacional, a respeito do uso de Inteligência Artificial do tipo *ChatGPT* na educação e na pesquisa científica (MATIAS *et al.* 2023), e tais estudos adotam posturas mais ou menos alarmistas. A respeito da clareza da ferramenta, Monteiro (2023) salienta que, se utilizado de maneira correta, a ferramenta pode fornecer informações consistentes para determinados objetivos, o que não o isenta de elogios e críticas a depender de quem lê.

Pesquisadores como Rodrigues e Rodrigues (2023) também informam sobre desafios desse tipo de IA na educação, especialmente devido à falta de regulamentação. Mas, asseguram os pesquisadores, a ferramenta pode ser utilizada de maneira crítica, coletiva e conduzida no ensino superior. Mencionamos ainda que, noutros cenários, como em investigações a respeito

das alterações climáticas e na área da saúde, o *ChatGPT* se mostrou uma poderosa ferramenta para gerar e analisar diferentes estimativas climatológicas com base em uma gama de dados, viabilizando melhoria e precisão nas projeções climáticas, bem como também apresentou potencial de contribuir com comunidades na tomada de decisões sobre a saúde pública (BISWAS, 2023a; 2023b). O pesquisador, é claro, ressalta a importância de considerar as vantagens e desvantagens do uso desse tipo de aprendizado de máquina, o que não exclui a pertinência da ferramenta para o auxílio em pesquisas científicas de diversas áreas.

Em nosso estudo, a etapa de utilização do *ChatGPT-3.5* foi o primeiro passo, ao treinarmos o algoritmo da seguinte maneira: fornecemos as definições de Unidade Fraseológica >> Ditado Popular >> Provérbio, conforme observado em nosso aporte teórico. Essa etapa viabilizou que os conceitos científicos fossem captados pelo processador de linguagem natural, aprimorando as etapas posteriores de utilização da ferramenta. Em seguida, inserimos exemplos de UF com suas respectivas explicações para que o *ChatGPT-3.5* realizasse o mapeamento e agregasse ao seu algoritmo o formato de explicação e de resumo que gostaríamos de obter. Vale ressaltar que todas as explicações das UF foram solicitadas de modo a apresentar uma palavra-resumo ao final. A essa palavra-resumo designamos de campo semântico. Após treinar o algoritmo para esta atividade específica, realizamos o seguinte comando: **forneça uma explicação para este ditado popular e o resuma com uma única palavra**. Essa repetição ocorreu com as 98 UF selecionadas a partir dos dois *sites* selecionados.

Posteriormente, passamos para a etapa de organização e categorização dos campos semânticos de cada UF. Para isso, utilizamos o *software AntConc*³ para *Windows*, versão 4.2.4, que é um *kit* de ferramentas gratuito utilizado para análise de *corpus* e para concordância e análise de texto. Nessa etapa, consideramos a palavra-resumo de cada UF a ser processada pelo *software*. Ao

3 Cf. em: AntConc - Download (lo4d.com)

realizarmos o processamento do *corpus* preparado em formato txt, obtivemos um total de 60 campos semânticos distintos. Muitos deles apareceram apenas uma vez após análise realizada pelo *AntConc*; outros, no entanto, apresentaram recorrência entre duas e oito vezes. Neste estudo, consideramos para análise apenas os campos semânticos que obtiveram recorrência de pelo menos duas vezes ou mais, haja vista que também nos interessamos em verificar se haveria variação nas UF processadas.

Após coleta, organização e categorização semântica das UF selecionadas, solicitamos a validação de dois especialistas: a primeira é da área da Lexicologia, campo da linguística que se dedica aos estudos da Fraseologia, e o segundo pertence à área da Sociolinguística, campo da linguística que se dedica aos estudos da variação no uso de línguas naturais. Após validação das UF, partimos para a última etapa do estudo, a descrição e análise dos dados.

Ressaltamos os aspectos éticos em nosso estudo, visto que utilizamos Inteligência Artificial (IA) do tipo *ChatGPT-3.5* para organização e categorização dos campos semânticos, bem como o *software AntConc* para quantificação dos campos semânticos encontrados. Asseguramos ter realizado uma validação ética do uso de algoritmos, garantindo que o processo fosse realizado de modo a minimizar vieses ideológicos ou alteração dos resultados obtidos. Além disso, por meio da validação de especialistas, garantimos que a categorização das UF foi realizada de maneira a evitar interpretações tendenciosas ou mesmo equivocadas.

3. Descrição e análise dos dados

Considerando os 60 campos semânticos identificados, organizados e categorizados mediante utilização dos *softwares* ChatGPT-3.5 e *AntConc* para *Windows*, versão 4.2.4, consideramos apenas 17 deles, segundo critérios mencionados na seção metodológica. A partir de um total de 54 UF distribuídas em 17 categorias de campos semânticos, uma nuvem de palavras também foi

gerada pelo *software AntConc*, por meio da qual é possível observarmos as palavras que representam campos semânticos mais recorrentes em Provérbios Populares e/ou Ditados Populares brasileiros (figura 1):

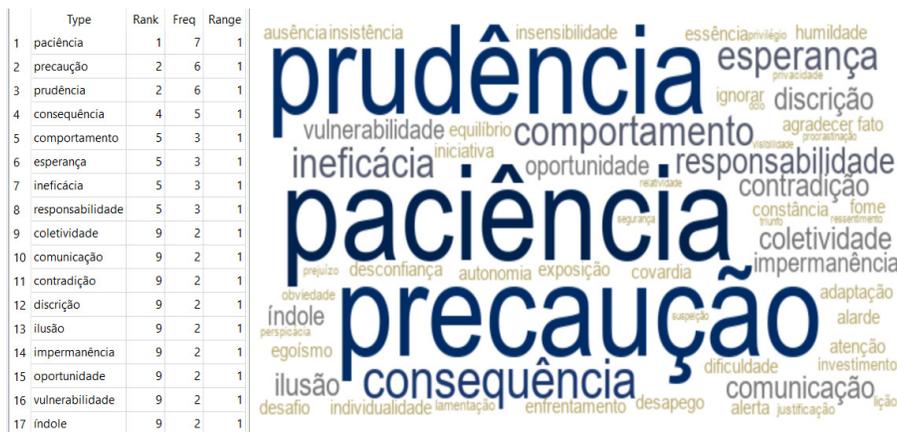


Figura1: Rank de frequência e nuvem de palavras dos campos semânticos de UF, gerados pelo *AntConc*.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

A nuvem de palavras gerada pelo *software AntConc* destaca quatro grandes campos semânticos: paciência (primeira maior recorrência), precaução e prudência (ambos na segunda maior recorrência) e consequência (terceira maior recorrência).

Foi possível verificar que os Ditados Populares e/ou Provérbios Brasileiros frequentemente enfatizam a importância da **paciência** diante das situações cotidianas, sendo este traço evidente em pelo menos sete UF analisadas em nosso conjunto de dados. A paciência é compreendida, nesses contextos, como a habilidade de suportar desafios sem perder a calma, mantendo-se tranquilo mesmo em situações adversas, sem ceder à reclamação. Em seguida, a **precaução** surge como o segundo campo semântico mais

recorrente nas UF selecionadas. A noção de precaução nessas expressões abrange a capacidade de prevenir-se contra possíveis males, agindo com cautela e cuidado diante de determinadas situações adversas.

A **prudência** ocupa a terceira posição na lista de frequência dos campos semânticos nos ditados populares e/ou provérbios brasileiros. A noção de prudência nesses contextos remete à sabedoria que um indivíduo deve empregar diante de circunstâncias indefinidas. Em quarto lugar surge o campo semântico da **consequência**, abordando a relação de causa e efeito decorrente de ações negativas que recaem sobre aqueles que as praticaram. Na quinta posição destaca-se o campo semântico do **comportamento**, que se alinha à premissa de que os indivíduos tendem a se assemelhar aos seus pares; em outras palavras, se alguém está cercado por indivíduos que promovem o “bem”, é provável que adote comportamentos semelhantes. Por outro lado, se uma pessoa está constantemente associada a comportamentos prejudiciais, é mais provável que, em algum momento, também os adote. Já na sexta posição encontramos o campo semântico da **esperança**, baseado na concepção de que, após períodos difíceis, dias melhores inevitavelmente se seguirão. Essa perspectiva também ressalta a ideia de que, mesmo diante de desafios, é possível encontrar soluções para os problemas que surgem.

Na sétima posição observamos o campo semântico da **ineficácia**, que conota a tentativa de solucionar um problema por meio de ações inadequadas. Em oitavo lugar destaca-se o campo semântico da **responsabilidade**, salientando a importância de cada indivíduo assumir responsabilidade por sua própria vida e suas próprias escolhas. Na nona posição encontramos o campo semântico da **coletividade**, ressaltando a ideia de que a resolução de problemas significativos demanda o engajamento de todos. Já na décima posição surge o campo semântico da **comunicação**, indicando a relevância do diálogo e da troca de informações para um entendimento eficaz e para a solução de questões interpessoais e sociais.

Na décima primeira posição encontramos o campo semântico da **contradição**, evidenciando a situação em que uma pessoa aconselha outrem,

mas não coloca em prática tais conselhos em sua própria vida. Na décima segunda posição encontramos o campo semântico da **discrição**, enfatizando a importância de discernir o momento adequado para expressar-se e escolher com quem compartilhar informações sobre determinada situação ou aspectos da própria vida. Em décima terceira posição destaca-se o campo semântico da **ilusão**, oferecendo uma compreensão de que nem tudo que aparenta ser bom, seguro e agradável realmente o é. Essa perspectiva ressalta a necessidade de avaliar criticamente as aparências e considerar a realidade para além do que se vê.

Na décima quarta posição destacamos o campo semântico da **impermanência**, salientando que, tanto as situações adversas, quanto as positivas, não perduram indefinidamente. Na décima quinta posição surge a **oportunidade** como campo semântico, sublinhando a importância de aproveitar os momentos e circunstâncias favoráveis para realizar ações significativas. Em décima sexta posição encontramos a **vulnerabilidade**, indicando a necessidade de reconhecer e lidar com fragilidades e exposições à medida em que enfrentamos desafios. Na décima sétima posição temos o campo semântico da **indole**, abordando a natureza fundamental e os traços inerentes ao caráter de uma pessoa.

Organizamos, abaixo, um quadro (quadro 1) contendo as UF consideradas em nossa análise, separando-as por seus respectivos campos semânticos, em ordem decrescente (das mais recorrentes às menos recorrentes) e em ordem alfabética, respectivamente.

Quadro 1: UF por campo semântico, em ordem decrescente e alfabética

Campo semântico	Unidades Fraseológicas (UF) por ordem alfabética
Paciência	A pressa é inimiga da perfeição.
	Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.
	Apressado come cru.
	De grão em grão, a galinha enche o papo.
	Deus ajuda quem cedo madruga.
	Quem tem pressa come cru.
Precaução	Devagar se vai longe.
	Gato escaldado tem medo de água quente.
	Melhor prevenir que remediar.
	O homem prevenido vale por dois.
	O seguro morreu de velho e o desconfiado ainda hoje está vivo.
	Quem tem medo de água fria sai correndo da bacia.
Prudência	Um homem prevenido vale por dois.
	Boca fechada não entra mosquito.
	Falar é prata, calar é ouro.
	Não ponha a carroça adiante dos bois.
	Não se deve julgar um livro pela capa.
	Quem fala muito dá bom dia a cavalo.
Quem fala o que quer, ouve o que não quer.	

Continua

Consequência	Castigo vem a cavalo.
	Quem bate, apanha.
	Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
	Quem planta vento, colhe tempestade.
	Quem semeia vento, colhe tempestade.
Comportamento	Quem anda com porcos, farelo come.
	Quem sai aos seus, não degenera.
	Quem se junta com porco, farelo come.
Esperança	A esperança é a última que morre.
	Depois da tempestade vem a bonança.
	Deus escreve certo por linhas tortas.
Ineficácia	Não adianta tapar o sol com a peneira.
	Não se deve trocar seis por meia dúzia.
	Ninguém chuta cachorro morto.
Responsabilidade	Quem pariu mantém e embale.
	Quem pariu Mateus que embale.
	Quem pariu Mateus que o balance.
Coletividade	A união faz a força.
	Uma andorinha só não faz verão.
Comunicação	Quem tem boca, vai a Roma.
	Quem tem boca, vaia Roma.
Contradição	Casa de ferreiro, espeto de pau.
	Faça o que eu digo, não faça o que eu faço.

Continua

Discrição	Não grite sua felicidade, pois a inveja tem sono leve.
	Roupa suja se lava em casa.
Ilusão	Nem tudo o que reluz é ouro.
	O hábito não faz o monge.
Impermanência	Não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe.
	Um dia é da caça, outro do caçador.
Oportunidade	Caiu na rede, é peixe.
	Um raio não cai duas vezes no mesmo lugar.
Vulnerabilidade	A corda sempre arrebenta do lado mais fraco.
	A corda sempre arrebenta para o lado mais fraco.
Índole	Diga-me com quem andas e eu te direi quem tu és.
	Filho de peixe, peixinho é.

Fonte: Dados gerados pela pesquisa (2024)

A partir desse quadro, foi possível analisar as variações entre as UF de um mesmo campo semântico. No campo semântico da **paciência**, pelo menos quatro UF compõem o mesmo sentido referente à paciência em momentos de execução de tarefas, são elas: a) *A pressa é inimiga da perfeição*; c) *Apressado come cru*; f) *Quem tem pressa, come cru*; g) *Devagar se vai longe*. Dentre elas, pelo menos duas são variantes coocorrentes: c) *Apressado come cru*; f) *Quem tem pressa come cru*, variando apenas a forma como o sujeito é apresentado, o que não alterando o sentido entre elas. Na primeira, o sujeito é desinencial, identificado pela desinência do verbo “apressado”, conjugado na terceira pessoa do singular (ele/ela); na segunda, o sujeito é indeterminado pelo pronome relativo “quem”, dado que não é possível identificar uma pessoa específica.

Ainda no campo semântico da paciência, outras duas UF estão no mesmo sentido referente à paciência ao insistir em alcançar determinado objetivo, são elas: b) *Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura*; e d) *De grão em grão a galinha enche o papo*. Ambas não configuram formas variantes de uma mesma UF, haja vista que elas recorrem a referentes diferentes para informar seu discurso. Por fim, nesse mesmo campo semântico temos a UF e) *Deus ajuda quem cedo madruga*, a qual configura um discurso de paciência e determinação no trabalho remunerado. Também não pudemos verificar formas variantes para essa UF.

No campo semântico da **precaução**, pelo menos três UF compõem o mesmo sentido alusivo à capacidade prevenir situações ruins e/ou desconfortáveis, são elas: b) *Melhor prevenir que remediar*; c) *O homem prevenido vale por dois*; f) *Um homem prevenido vale por dois*. Entre essas UF, pelo menos duas são coocorrentes: c) *O homem prevenido vale por dois*; e f) *Um homem prevenido vale por dois*. Na primeira, o sujeito “homem” é determinado pelo artigo “O”; na segunda, o sujeito é indeterminado pelo artigo “um”.

Ainda no campo semântico da precaução, mais duas UF apresentam sentido semelhante referente a alguém que se previne de uma experiência ruim que já viveu, são elas: a) *Gato escaldado tem medo de água quente*; e e) *Quem tem medo de água fria sai correndo da bacia*. Ambas não são formas variantes uma da outra, haja vista que a primeira menção a temperaturas quentes e a outra aluz a temperaturas frias, isto é, recorrem a referentes diferentes para apresentarem seu discurso. Enfim, a UF d) *O seguro morreu de velho e o desconfiado ainda hoje está vivo* apresenta um sentido referente a alguém que tanto se precaveu, que jamais agiu de maneira a prejudicar a si próprio.

No campo semântico da **prudência**, pelo menos quatro UF compõem o mesmo sentido de prudência na hora de uma manifestação verbal, seja sobre si mesmo ou sobre determinado assunto, são elas: a) *Boca fechada não entra mosquito*; b) *Falar é prata, calar é ouro*; e) *Quem fala muito dá bom dia a*

cavalo; f) *Quem fala o que quer, ouve o que não quer*. Nenhuma das quatro UF desse campo discursivo são variantes umas das outras. Nesse mesmo campo semântico, da prudência, a UF c) *Não ponha a carroça adiante dos bois* apresenta um sentido referente à prudência no agir, para que uma pessoa não venha a se precipitar no momento de tomar qualquer decisão ou de agir diante de uma determinada situação. Não foi possível verificar variantes para essa UF. Já a UF d) *Não se deve julgar um livro pela capa* apresenta um sentido alusivo à prudência no momento de avaliar o caráter ou a capacidade de alguém. Também não foi possível verificar variantes para essa UF.

No campo semântico da **consequência**, as UF compõem o sentido de consequência enquanto castigo e/ou punição por algo ruim que um indivíduo praticou contra outro indivíduo. As UF d) *Quem planta vento, colhe tempestade*; e) *Quem semeia vento, colhe tempestade*. Entre essas UF são variantes coocorrentes uma da outra, variando apenas o verbo utilizado para metaforizar o discurso. A primeira apresenta o verbo “plantar” enquanto causa; a segunda apresenta o verbo “semear” para indicar a causa da consequência de “colher a tempestade”. Nas UF a) *Castigo vem a cavalo*; b) *Quem bate, apanha*; e e) *Quem com ferro fere, com ferro será ferido* não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico do **comportamento**, pelo menos duas UF pertencem ao mesmo sentido de influência de comportamento a partir de terceiros, são elas: a) *Quem anda com porcos, farelo come*; e c) *Quem se junta com porco, farelo come*. Ambas são variantes coocorrentes uma da outra, variando apenas na escolha do verbo e na utilização, ou não, de pronome pessoal. A primeira recorre ao verbo “andar” para dar o sentido de estar na companhia de alguém; a segunda recorre ao pronome oblíquo “se” e ao verbo juntar na terceira pessoa do singular “junta” para indicar “estar na companhia de”. Já a UF b) *Quem sai aos seus não degenera* apresenta um sentido relativo a ter comportamentos semelhantes aos dos familiares. Essa última UF não apresentou variante coocorrente.

No campo semântico da **esperança**, as três UF apresentam sentidos distintos. A UF a) *A esperança é a última que morre* refere-se ao sentido de que alguém espera que algo bom lhe aconteça, ainda que essa pessoa nunca tenha passado por essa experiência da qual espera. A UF b) *Depois da tempestade vem a bonança* indica um sentido de alguém que está passando por momentos ruins, mas tem esperança de que logo eles irão passar e os dias bons virão. Já a UF c) *Deus escreve certo por linhas tortas* refere-se ao sentido de que, ainda que uma determinada situação pareça difícil, ela pode ser o meio para que coisas boas aconteçam. Nenhuma das três UF desse campo semântico apresentou variante coocorrente.

No campo semântico da **ineficácia**, as três UF apresentam sentido distintos. A UF a) *Não adianta tapar o sol com a peneira* indica um sentido de que não se deve utilizar meios equivocados para resolver um determinado problema. A UF b) *Não se deve trocar seis por meia dúzia* indica um sentido de que é ineficaz sair de uma determinada situação e partir para outra semelhante. Já a UF c) *Ninguém chuta cachorro morto* indica um sentido de que é ineficaz insistir em uma situação ou objetivo fracassado. Nenhuma das três UF apresentou variantes coocorrentes.

No campo semântico da **responsabilidade**, as três UF compõem o mesmo campo de sentido da responsabilização pelas próprias decisões e/ou escolhas. Todas são variantes coocorrentes entre si: a) *Quem pariu, mantém e embale*; b) *Quem pariu Mateus que embale*; e c) *Quem pariu Mateus que o balance*. A variação entre essas três UF está apenas no predicado que se difere uns dos outros. Na primeira UF é apresentado um predicado composto por verbo + conectivo de adição + verbo. Na segunda UF é apresentado um predicado com objeto direto + pronome relativo + verbo. Na terceira UF é apresentado um predicado com objeto direto + pronome relativo + pronome oblíquo + verbo. Sendo que entre as UF b e c há diferença entre os verbos “embale” e “balance” para indicar ação de movimentar uma rede para um lado e para o outro, o que não altera o sentido das referidas UF.

No campo semântico da **coletividade**, as duas UF a) *A união faz a força*; e b) *Uma andorinha só não faz verão*, pertencem ao campo de sentido de que, para se alcançar um grande objetivo de interesse coletivo, é preciso que todos contribuam com sua parte. Essas UF não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **comunicação**, a UF a) *quem tem boca, vai a Roma* refere-se ao sentido de que é preciso saber se comunicar e se informar corretamente para alcançar determinado objetivo. Já a UF b) *Quem tem boca, vaia Roma* apresenta um sentido de que é preciso comunicar as insatisfações ante a uma determinada situação. Embora apresentem sentidos levemente diferentes, ambas são variantes coocorrentes entre si. A primeira apresenta o verbo “ir” conjugado na terceira pessoa do singular, indicando que os objetivos também podem ser alcançados por meio de uma comunicação assertiva. A segunda apresenta o verbo “vaia”, também na terceira pessoa do singular, indicando que é possível modificar uma situação ruim comunicando corretamente uma determinada insatisfação.

No campo semântico da **contradição**, a UF a) *Casa de ferreiro, espeto de pau* refere-se ao campo de sentido de uma pessoa que age em benefício de outras pessoas, mas não consegue agir em benefício de si mesma. Já a UF b) *Faça o que eu digo, não faça o que eu faço* faz alusão a um discurso de uma pessoa que sempre indica a maneira correta de agir ou de alcançar um determinado objetivo, mas ela mesma não segue os próprios conselhos. Ambas as UF desse campo semântico não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **discrição**, a UF a) *Não grite sua felicidade, pois a inveja tem sono leve* refere-se a um sentido de que é preciso ser discreto com as próprias conquistas e momentos bons, para que não desperte sentimentos de inveja e de cobiça de terceiros. Já a UF b) *Roupa suja se lava em casa* indica um sentido de que os problemas íntimos não devem ser expostos a terceiros. As duas UF desse campo semântico não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **ilusão**, a UF a) *Nem tudo o que reluz é ouro* indica um sentido de que nem tudo o que aparenta ser bom e vantajoso, de fato o é. Já a UF b) *O hábito não faz o monge* apresenta um sentido de que, não é porque uma pessoa aparenta realizar boas ações, que ela de fato é uma pessoa generosa, bondosa, benevolente e/ou digna. As duas UF desse campo semântico também não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **impermanência**, a UF a) *Não há mal que sempre dure, nem bem que nunca se acabe* indica um discurso de que nem os momentos bons da vida, nem os momentos ruins perduram. Já a UF b) *Um dia é da caça, outro do caçador* indica um discurso alusivo às ações humanas contra outros humanos, de que alguém pode até fazer mal a outra pessoa, mas em algum momento ela também estará vulnerável. Essas duas UF também não apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **oportunidade**, a UF a) *Caiu na rede, é peixe* a indicação de sentido é de uma pessoa que jamais deixa uma oportunidade passar. Já a UF b) *Um raio não cai duas vezes no mesmo lugar* indica um sentido de alguém que tenta alertar a outra pessoa a aproveitar as oportunidades que surgem, pois elas podem ser as únicas que podem despontar. Nenhuma das duas UF desse campo semântico apresentaram variantes coocorrentes.

No campo semântico da **vulnerabilidade**, as duas UF a) *A corda sempre arrebenta do lado mais fraco* e b) *A corda sempre arrebenta para o lado mais fraco* pertencem ao mesmo campo de sentido de que, em uma determinada disputa, quem tem menos poder tende a sofrer os danos maiores. Ambas as UF são variantes coocorrentes entre si. Ambas apresentam a seguinte estrutura sintática: sujeito (a corda) + advérbio (sempre) + verbo (arrebenta) + locução prepositiva (para o lado mais fraco). A variação reside unicamente nas preposições. Sendo a primeira a preposição “do”, contração da preposição “de” + o artigo definido “o”; a segunda a preposição “para” + o artigo definido “o”.

Finalmente, no campo semântico da **índole**, embora haja certa semelhança ao campo semântico do comportamento, a diferença reside em

neste o comportamento estar associado à influência de terceiros (colegas, amigos, familiares); já, naquele, trata-se de uma aproximação de pessoas por semelhança de caráter. Logo, na UF a) *Diga-me com quem andas e eu te direi quem tu és* refere-se ao sentido de que uma pessoa com um determinado caráter/índole sempre procurará semelhantes para conviver. Já a UF b) *Filho de peixe, peixinho é* refere-se ao discurso de que é impossível ser familiar direto de uma pessoa com determinado caráter/índole e não apresentar semelhanças a ela.

Nossa análise apresentou as principais UF do tipo Ditado Popular e/ou Provérbio Popular, coletadas de dois *sites* distintos. Isso foi feito levando em consideração a proximidade de campos semânticos entre cada uma e os sentidos de cada UF em seu próprio campo semântico. Além disso, foi possível identificar que algumas UF são variantes coocorrentes, variando apenas na escolha de verbos, pronomes pessoais, preposições, entre outros aspectos, sem alterar o sentido propriamente dito da UF e sua variante. Reconhecemos a possibilidade de outras formas de análise que podem atender a diferentes objetivos de pesquisa. Informamos, ainda, que, de acordo com o objetivo do nosso estudo, consideramos tê-lo atendido.

Considerações finais

Ao utilizarmos IA do tipo *ChatGPT-3.5* para identificação de campos semânticos, bem como o *software AntConc* para *Windows*, versão 4.2.4, para análise de *corpus* linguístico, constatamos certa precisão tanto da identificação dos campos semânticos, quanto da quantificação e categorização deles. Foi possível perceber a riqueza e a diversidade de expressões presentes na língua portuguesa. Assim, cada Provérbio e/ou Ditado Popular refletiu não apenas a sabedoria acumulada ao longo do tempo, mas, também, a peculiaridade cultural de um povo, a partir de metáforas diversificadas que permearam a forma como os brasileiros encararam a vida e as relações humanas. Tal categorização nos forneceu um panorama a respeito de como o universo ao

redor é percebido, nomeado e compreendido a partir do uso desses recursos linguísticos.

Como resultados, destacamos maior ocorrência de Provérbios e/ou Ditados Populares brasileiros incluídos nos campos semânticos de paciência (maior recorrência), precaução e prudência (segunda maior recorrência) e consequência (terceira maior recorrência). Também foram identificadas variantes coocorrentes em diversos campos semânticos, incluindo paciência, precaução, consequência, comportamento, responsabilidade, comunicação e vulnerabilidade. Essas variantes, argumentamos, contribuem ainda mais para o enriquecimento da capacidade expressiva do Português falado no Brasil e de como os significados e sentidos encontrados permeiam a cognição dos falantes do Português Brasileiro. Além disso, as diferenças nas estruturas sintáticas e nas escolhas vocabulares destacaram nuances de significado que contribuíram para a complexidade e a sutileza das expressões contidas nas UF analisadas.

Reiteramos que, por conta da ausência de regulamentação específica para o uso de IA como o *ChatGPT* em contextos educacionais e de pesquisa, a avaliação da adequação dessa tecnologia fica a critério do leitor. No entanto, destacamos que a combinação dessas ferramentas avançadas proporciona uma visão aprofundada e sistemática das nuances linguísticas e culturais, permitindo uma análise precisa dos Provérbios e Ditados Populares. Além disso, a aplicação de abordagens metodológicas similares em diferentes línguas ou culturas poderia enriquecer ainda mais a compreensão comparativa dessas UF. Novos estudos poderiam, igualmente, explorar as implicações práticas dos Ditados Populares e/ou Provérbios Populares, considerando seu papel não apenas como reflexo cultural, mas também como instrumento de comunicação e transmissão de conhecimento.

Ademais, é evidente que o universo dos Ditados Populares e/ou Provérbios Populares guarda inúmeras facetas a serem exploradas para entendermos o universo fraseológico que compõe o léxico da língua portuguesa, inclusive como um produtivo recurso de compreensão semântica

e de nuances da variação linguística do nosso idioma. Afirmamos, portanto, que há vasto campo para futuras investigações que contribuam para uma compreensão mais profunda e abrangente das UF do tipo Ditados Populares e/ou Provérbios Populares que compõem o léxico da língua portuguesa falada no Brasil.

Por fim, afirmamos que, apesar das limitações do nosso estudo, consideramos que nosso objetivo geral foi alcançado e recomendamos, portanto, a continuidade de pesquisas experimentais que aprofundem outros aspectos dessa expressiva manifestação linguística, ou mesmo que apresentem novas análises para os mesmos aspectos.

Referências

ABRAHÃO, V. B. B. **Semântica, enunciação e ensino**. Vitória: EDUFES, 2018. 182 p.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 22, n. 4, 1987. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/17049>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 2, p. 81–118, 1998. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i2p81-118. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59660>. Acesso em: 2 ago. 2024.

BISWAS, S. S. Potential Use of Chat GPT in Global Warming. **Annals Of Biomedical Engineering**, [S.L.], v. 51, n. 6, p. 1126-1127, 1 mar. 2023a. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10439-023-03172-7>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BISWAS, S. S. Role of Chat GPT in Public Health. **Annals Of Biomedical Engineering**, [S.L.], v. 51, n. 5, p. 868-869, 15 mar. 2023b. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10439-023-03172-7>. Acesso em: 18 dez. 2023.

KLARE, J. Lexicologia e fraseologia no português moderno. **Revista de Filologia Românica**, v. 4, p. 355-60, 1986. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/38841850>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MATIAS, L. A. M.; KANSO, M. A.; HINO, M. C.; MARQUES FILHO, S. L.; TOMASI JUNIOR, D. L. Explorando o potencial do ChatGPT na educação: perspectivas e desafios. **Rocedimentos da Isla 2023**. 9., [s. l.], v. 9, n. 1, p. 1-11, jul. 2023. Disponível em: <https://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=isla2023>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MONTEIRO, J. C. da S. Assistente ChatGPT na educação: possibilidades e desafios. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 2899–2906, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i6.10482. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10482>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MONTEIRO-PLATIN, R. S. **Fraseologia**: era uma vez um patinho feio no ensino de língua materna (volume I). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 309 p. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/10310>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MORENO, D. A. H.; CHÁVEZ, J. A. B. **Linguística de Corpus**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 2018. 84 p.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT. **Texto livre**, v. 16, p. e45997, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/rxWn7YQbndZMYs9fpkxbVXv/#>. Acesso em 18 dez. 2023.

SARDINHA, T. B. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 16, n. 2, p. p. 323-367, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/vGknQkZQGsGYbrQfKmtZY4s/#>. Acesso em: 11 out. 2023.

SILVA, M. B. da. Uma palavra só não basta: um estudo teórico sobre as unidades fraseológicas. **Revista de Letras**, [S. l.], v. 1, n. 28, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2308>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TORRES-DOS-SANTOS, D.; NOBRE-DE-MELLO, A. C. M. R.; SILVA, M. E. B. da. Ditados populares que abordam tempo e o ensino-aprendizagem de PLE/PL2. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 163, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.919. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/919>. Acesso em: 18 dez. 2023.

A construção assimilativa aditiva numa visão construcionista da gramática

The additive assimilative construction in a constructionist view of grammar

Marcos Luiz Wiedemer*
Evelyn Moraes de Siqueira**

RESUMO

Neste artigo, com base na Abordagem Construcionista da Gramática Baseada no Uso (Goldberg, 1995, 2006, 2013; Croft, 2001; Traugott & Trousdale, 2013, entre outros), investigamos os contextos de uso das microconstruções ‘assim como’, ‘bem como’ e ‘tal como’ no português brasileiro. Demonstramos que essas microconstruções possuem sentidos comparativo e aditivo, sendo denominadas construção assimilativa aditiva (cf. Siqueira, 2022). A partir de uma perspectiva sincrônica, adotamos o Corpus *Now*, uma subamostra do Corpus do Português, para analisar 289 ocorrências de uso na modalidade escrita, considerando o período de 2012 a 2018. Os resultados gerais indicam a ocorrência de duas funções discursivo-funcionais: (i) sequenciação – na qual se encadeiam elementos em adição a alguma informação apresentada anteriormente, sendo ‘bem como’ a microconstrução que mais instanciou esse uso e (ii) exemplificação – ao instanciar elementos com a função de exemplificar uma informação apresentada anteriormente, com maior frequência de ‘tal como’.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Construção assimilativa aditiva; Gramática de Construções Baseada no Uso.

Recebido em 26 de junho de 2024.

Aceito em 25 de setembro de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1430>

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, CNPq, FAPERJ)
mlwiedemer@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0924-1030>

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
evelynsiqueira1995@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7041-5103>

ABSTRACT

In this paper, based on the Constructionist Approach to Usage-Based Grammar (Goldberg, 1995, 2006, 2013; Croft, 2001; Traugott & Trousdale, 2013 among others), we investigate the contexts of use of the microconstructions ‘*assim como*’, ‘*bem como*’ and ‘*tal como*’ in Brazilian Portuguese. In doing so, we demonstrated that these micro-constructions have a comparative and additive meaning and are called additive assimilative constructions (cf. Siqueira, 2022). From a synchronic perspective, we used the Now Corpus, a subsample of the Corpus do Português, to analyze 289 occurrences of use in the written modality, from 2012 to 2018. The general results indicate the occurrence of two discursive-functional functions: (i) sequencing - in which elements are linked in addition to some previously presented information, with ‘*bem como*’ being the microconstruction that most instantiated this use and (ii) exemplification - by instantiating elements with the function of exemplifying previously presented information, with a higher frequency of ‘*tal como*’.

KEYWORDS: Portuguese language; Additive assimilative construction; Construction Grammar.

Introdução

Este artigo aborda os contextos de uso das microconstruções ‘*assim como*’, ‘*bem como*’ e ‘*tal como*’, partindo da hipótese de que essas expressões apresentam, além do valor comparativo, também o sentido aditivo, o que evidenciaria a gradiência dessa categoria. Para refletirmos sobre essa dualidade, podemos observar o seguinte exemplo no português brasileiro (PB).

- (1) “*O jovem Umtiti pode ser a solução que Luis Enrique busca para seu sistema defensivo. Com Mathieu e Vermaelen inconstantes ou lesionados e Marc Bartra vendido ao Borussia Dortmund, o zagueiro disputará a posição com Mascherano. Na mesma coletiva, o cartola garantiu que os goleiros Claudio Bravo e Marc Andre ter Stegen não sairão da equipe, **bem como** o zagueiro Javier Mascherano*”.¹

(Corpus Now - JC Online - 16-06-30 BR)

1 Mantivemos o texto original dos exemplos.

Em (01), o enunciado tem como tema o futebol e apresenta nomes de possíveis jogadores que seriam a solução para um bom esquema defensivo. Nesse exemplo, ‘bem como’ tanto acrescenta nomes à lista de jogadores quanto compara semelhanças entre eles, já que ambos são apresentados como jogadores que não sairão da equipe. Dessa forma, além do valor comparativo, há também o sentido aditivo. Esse mesmo uso, além de ‘bem como’, pode ser encontrado com as microconstruções ‘assim como’ e ‘tal como’, que também licenciam o valor de nexos comparativo e aditivo, conforme observamos nos exemplos de (02) a (03):

- (02) *“A praça onde foram realizadas as festividades ficou lotada. Uma dessas pessoas foi o autônomo José Marcelino, que acompanha, todos os anos, a queima da fogueira. “Eu moro no mesmo bairro onde a fogueira é acesa e acompanho a festa desde que ela começou. Para mim, essa tradição tem que ser mantida, **assim como** todas as outras que temos no Nordeste. Não pode deixar morrer. Porque nós vamos deixar esse costume para nossos netos, **assim como** deixei para meus filhos. Os meus netos terão que cultivar essa tradição e passar para as gerações futuras”, defende José”.*

(Corpus Now Globo.com 12-06-28 BR)

- (03) *“Outra novidade é a categoria Oficina, que visa selecionar cursos de capacitação na área de artes cênicas ou afins, **tal como** fotografia, maquiagem, produção e outras, que receberá inscrições apenas de pessoas físicas. Além disso, o evento conta com categorias já conhecidas como espetáculos em grupos e monólogos, seja de Sergipe, Região Nordeste ou de Repercussão Nacional, além da tradicional Maratona de Dança”.*

(Corpus Now Aqui Acontece 18-02-17 BR)

Em (02), a microconstrução ‘assim como’ estabelece uma relação de comparação entre duas orações. Na primeira, lemos sobre a atitude de deixar determinados costumes para os netos. Essa prática é comparada com a ação de transferir esses mesmos costumes para os filhos, e a microconstrução ‘assim como’ atua para marcar essa comparação entre orações, como em: ‘Para mim, essa tradição tem que ser mantida, assim como todas as outras que temos no

Nordeste'. Além disso, é possível verificar a utilização do paralelismo verbal, acionado pelo verbo 'ter' nas duas porções: 'tem' e 'temos'. Soma-se a isso o fato de que, na segunda oração, o sujeito é recuperado pelo pronome 'outras', que aponta para o referente 'tradições', mantendo assim o tópico acionado na comparação.

O mesmo recurso é observado no segundo trecho com a utilização de 'assim como': 'Porque nós vamos deixar esse costume para nossos netos, assim como deixei para meus filhos'. Aqui, temos a elipse do referente 'costume' na segunda oração. Dessa forma, a comparação ocorre entre 'a tradição a ser mantida' e 'outras tradições no Nordeste', bem como entre o 'costume para os netos' e 'meus filhos'. Observa-se, além da comparação, a adição de nova informação na segunda oração. Vejamos que, por exemplo, além de comparação a tradição a ser mantida com outras tradições, o advérbio 'assim' contribui na recuperação do referente a ser comparado.

Já em (03), é 'tal como' a microconstrução recrutada para estabelecer o valor comparativo. Essa expressão aparece comumente associada a comparações com valor exemplificativo, o que acreditamos estar relacionado com os valores mais originais de 'tal', conforme veremos mais à frente. Nesse exemplo, 'tal como' introduz uma relação de nomes que exemplificam os cursos de capacitação oferecidos na categoria oficina, sublinhando, assim, a equivalência e a afinidade entre as áreas mencionadas.

Como se pode perceber nos exemplos (01) a (03), há o acionamento de estratégias argumentativas de comparação e adição. Observamos que, para estabelecer essas relações, é possível recrutar diferentes microconstruções, bem como distintas estruturas sintáticas. Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar os contextos de uso, no PB, das microconstruções 'assim como', 'bem como' e 'tal como', e demonstrar que estas possuem tanto o sentido comparativo quanto o aditivo.

Além desta introdução, o presente artigo está estruturado em outras quatro seções: na primeira, delimitamos os procedimentos metodológicos; na segunda, revisamos brevemente a abordagem construcionista baseada no uso, que é nossa fundamentação teórica; na terceira, revisitamos alguns aspectos

sobre a comparação; e, por fim, na última seção, apresentamos nossa análise da CAA. Por fim, temos as considerações finais, seguidas das referências.

1 Dados e procedimentos metodológicos

Para a realização deste artigo, selecionamos amostras disponíveis no Corpus do Português (<https://www.corpusdoportugues.org>), mais especificamente da subamostra Now (notícias da web), que contém aproximadamente 1,4 bilhão de palavras de jornais e revistas on-line. Para a análise, consideramos o período de 2012 a 2018. No entanto, devido ao volume de dados, realizamos um controle de 10% da totalidade das ocorrências e calculamos as PPM (partes por milhão) para manter a proporcionalidade em cada período. Com isso, obtivemos um total de 228 ocorrências na amostra extraída do corpus.

Em uma segunda etapa metodológica, controlamos os seguintes valores/atributos, conforme ilustrado no quadro 01 a seguir.

Quadro (01) – Valores/atributos controlados

Valor (v)	Atributos (a)
Posição sentencial da microconstrução	(a) entre duas orações; (b) iniciando oração
Sintagma subsequente	(a) sintagma nominal (SN); (b) sintagma verbal (SV)
Sujeito da segunda oração	(a) sujeito expresso; (b) sujeito
Interdependência das orações	(a) dependente; (b) independente

Fonte: Adaptado de Siqueira (2022).

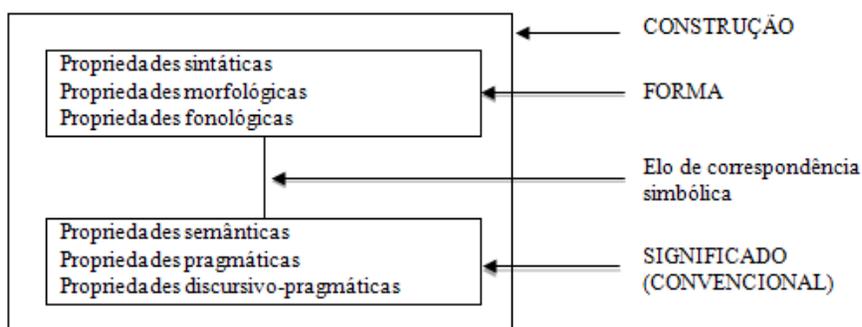
2 Base teórica: a Gramática de Construções Baseada no Uso

Atualmente, a Gramática de Construções abrange um conjunto de teorias linguísticas que convergem em torno de princípios fundamentais: a existência independente de construções como unidades simbólicas (Goldberg, 2006); a representação uniforme da informação gramatical (Croft, 2001; Fried & Östman, 2004; Goldberg, 2013); e a organização taxonômica das

construções na linguagem (Goldberg, 1995; Langacker, 2000; Croft, 2007; Diessel, 2023). À luz dessa teoria, o conceito de “construção” adquire o status teórico de unidade básica do conhecimento linguístico, que representa uma relação simbólica de pares de forma->significado, bem como é um constructo mental (Gestalt), que se estabelece na comunidade linguística e é armazenado nas mentes dos falantes como estruturas holísticas (Goldberg, 2013, 2019). Isso resulta na composição da linguagem por meio de um sistema de construções interconectadas e armazenadas no constructicon (Goldberg, 1995), estruturando-se em redes taxonômicas.

Assim, as generalizações linguísticas são representadas em construções, que são representadas em diferentes graus de abstração, incluindo morfemas, palavras, expressões idiomáticas, padrões parcialmente preenchidos lexicalmente e padrões linguísticos totalmente gerais. Dessa forma, qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção desde que algum aspecto de sua forma ou função não seja estritamente previsível a partir de suas partes componentes ou de outras construções reconhecidas como existentes. Além disso, as construções são unidades que combinam informações sintáticas e fonéticas (forma) com informações semânticas, contextuais ou discursivas (função), conforme a representação oferecida por Croft (2001),

Figura 1 – Esquema da construção



Fonte: Croft (2001, p. 18)

De acordo com Goldberg (2006), a principal vantagem da abordagem construcionista é sua “adequação descritiva”, que permite abranger tanto generalizações linguísticas quanto idiosincrasias. Sob essa perspectiva, a língua é vista como uma entidade holística na qual nenhum dos níveis da linguagem é autônomo ou “nuclear”; em vez disso, todos os níveis operam simultaneamente em uma construção.

A concepção de uma rede de construções organizadas hierarquicamente dentro de uma estrutura em um “*constructicon*”, em que as construções são distribuídas a partir das propriedades de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A esquematicidade é vista pelo grau de abstração e generalização, ou seja, da convencionalidade do parâmetro forma-sentido da construção, onde esta assume um significado mais geral ou específico. Já a produtividade está relacionada ao grau de generalidade, regularidade e extensibilidade (Barðdal, 2006); e a composicionalidade, relacionada à associação transmodal entre a forma e função. Essas propriedades são avaliadas em *match/mismatch* entre a correspondência entre forma-<->função. Além disso, os processos de analogização e neoanálise são mecanismos que atuam na mudança linguística (cf. Traugott & Trousdale, 2013), os quais são capturados em relações de herança.

3 Sobre a comparação: alguns subsídios

Martelotta (2004), ao estudar a gramaticalização de operadores argumentativos e marcadores discursivos, aponta para os usos dos lexemas ‘bem’, ‘tal’ e ‘assim’ o desenvolvimento do valor comparativo de ‘assim como’. De acordo com o autor, ‘assim’, “de origem dêitica (provém de *ad sic(e)*, em que a partícula *ce* indica proximidade em relação aos participantes), passa a assumir valores anafóricos e catafóricos” (p. 84). Já em relação ao lexema ‘bem’, ele cita o uso comparativo associado à *assim*. Sobre isso, indica que o elemento perdeu seu valor de advérbio para fazer parte de uma locução comparativa, persistindo, neste caso, o valor de indicação de precisão do

elemento ‘exatamente’. No entanto, esclarece que esses usos não existem no português contemporâneo e cita outras associações para o lexema ‘bem’, como ‘nem bem’. Por fim, em relação ao lexema ‘tal’, o autor alude que a origem do vocábulo português tal “está da forma latina *tale*, (...) ocorria em contextos de cláusulas correlacionais, que ora se apresentam como comparativas (...) ora como consecutivas, (...) o que encontramos, (...), é um valor fórico (que remete a uma origem dêitica), convivendo com construções correlativas de valor comparativo e consecutivo” (Martelotta, 2004, p. 120). Assim, observamos uma tendência de desenvolvimento de mudanças do elemento dêitico espacial para fórico (anafórico e catafórico), que passa a operar com valor argumentativo.

Ainda sobre o desenvolvimento de ‘tal’ em uso comparativo, Martelotta (2004, p. 121-122) comenta que:

Acreditamos que, como ocorre com outros elementos desse tipo, o uso fórico (anafórico e catafórico) constitui o primeiro passo na direção de uma trajetória de gramaticalização que leva o elemento *tal* a assumir funções típicas de operador argumentativo, ao juntar-se como elementos como *que*, *qual* e *como* (*tal que*, *tal qual*, *tal como*) em construções consecutivas, comparativas ou finais. (...) foi reanalisada nas locuções de valor comparativo *tal qual* e *tal como*.

Pressupomos que o significado de foricidade contribuiu para o desenvolvimento do significado aditivo associado ao comparativo. Uma maneira de visualizarmos isso é observar a manutenção do referente na oração subsequente, conforme já discutido na introdução.

Segundo Bechara (2009, p. 273), são comparativas “quando iniciam oração que exprime o outro termo da comparação, que podem ser *assimilativa* – quando se assimila algo a alguma coisa mais impressionante, ou até mesmo mais conhecida” – e “*quantitativa* – quando a comparação indica a quantidade ou intensidade das coisas”. O autor lista, como conjunções assimilativas, as unidades “*como*” ou “*qual*”, que podem aparecer em correlação com outras

unidades, como o “*assim*” e o “*tal*”, presentes na oração principal, havendo ainda a possibilidade de aparecer o “*assim como*”, “*tal como*” (p. 274). Já a quantitativa “consiste em comparar, na sua quantidade ou intensidade, coisas, pessoas, qualidades ou fatos”, seguindo o pensamento de Gama Kury (1963). Também Cunha & Cintra (2016, p. 268) afirmam que “o comparativo pode indicar: a. que um ser possui determinada qualidade em grau *superior*, *igual* ou *inferior* a outro; b. que num mesmo ser determinada qualidade é *superior*, *igual* ou *inferior*”. Dessa forma, verificamos o que chamamos de *comparativo de superioridade*, *comparativo de inferioridade* e *comparativo de igualdade*.

Neves (2011) lista duas características que considera centrais nas construções comparativas: “a interdependência de dois elementos” e “o estabelecimento de um cotejo entre esses elementos”, sendo esta última numa perspectiva semântica e a primeira pelo viés sintático. A autora apresenta a seguinte definição sobre as construções comparativas: “Toda construção comparativa é uma reunião entre iguais (comparação de igualdade) ou entre diferentes (comparação de desigualdade), enquanto a adição se faz entre iguais; entretanto, tanto as construções aditivas como as comparativas se caracterizam pela redundância” (Neves, 2011, p. 893). Após definir esse tipo de construção, Neves (2011) destaca a sua proximidade com as aditivas.

A existência de um elemento que seja comum aos dois membros comparados é, para Neves (2011), um traço essencial das construções comparativas. Sendo assim, é possível dizer que “dois membros são comparados a respeito de algo que têm em comum” (Neves, 2011, p. 894). Para observar melhor como isso ocorre, a autora propõe um esquema a partir de elementos que podem estar presentes numa oração comparativa, como: *elemento de contraste*, *elemento comum*, *marcador do contraste* e *conjunção comparativa*. Neves (2011) também apresenta o que chama de dois tipos principais de construções comparativas oracionais – aquelas compostas de uma oração principal e uma comparativa. O primeiro tipo são as construções comparativas correlativas e o segundo, as comparativas não correlativas. É válido salientar que, em Neves (2011), há uma menção indireta a estruturas

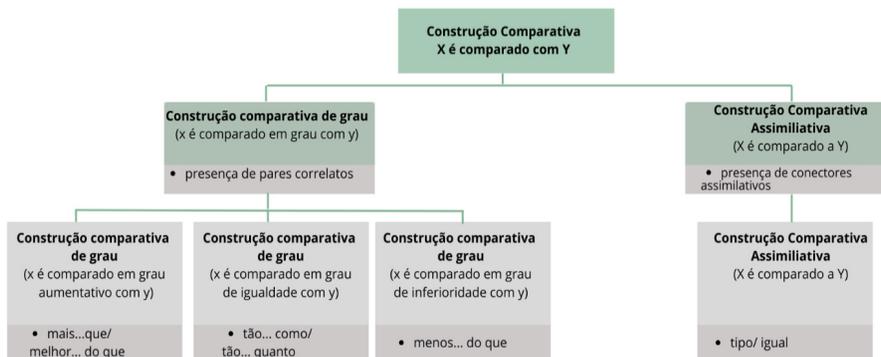
comparativas não oracionais, já que a autora faz questão de destacar que está apresentando o modo de construção das oracionais.

Thompson e Rodrigues (2020) enfatizam que a comparação vai muito além da oposição de igualdade e desigualdade propagada pela tradição gramatical e destacam a amplitude da comparação no PB:

No âmbito linguístico, a relação de comparação manifesta-se por meio de diversas configurações formais e em diferentes níveis sintáticos. Dessa forma, podemos encontrar estruturas comparativas no nível sintagmático, sentencial simples, sentencial complexo e, até mesmo, no nível textual. Além disso, as estruturas comparativas podem apresentar nuances de sentido que especializam seus usos nos diferentes contextos linguísticos (Thompson; Rodrigues, 2020, p. 168).

Thompson (2019), ao descrever as construções comparativas, propõe duas categorias: *construção comparativa assimilativa* (CCA) e *construção comparativa de grau* (CCG). Thompson assinala que, com essa proposta de descrição, pretende fornecer uma alternativa que englobe todas as manifestações da relação de comparação. A proposta elaborada por Thompson (2019) contempla diferentes construções comparativas e insere na rede da comparação as denominadas CCA. De acordo com Thompson e Rodrigues (2020, p. 163), as comparativas assimilativas são entendidas como “aquelas que não apresentam correlação entre seus elementos conectores, mas que funcionam como uma unidade”. A classificação de *quantidade* proposta por Bechara (2009) equivale à CCG. Assim, temos o seguinte esquema representativo da rede construcional da comparação no PB, conforme o esquema (01).

Esquema (01) - Rede construcional da construção comparativa no PB



Fonte: adaptado de Thompson (2019, p. 82).

No quadro (02), podemos observar que as construções comparativas se dividem em dois tipos: *construção comparativa de grau* e *construção comparativa assimilativa*. A CCG se desdobra em três categorias, como também é descrito na tradição gramatical: *grau aumentativo*, *de igualdade* e *superioridade*. Nestes casos, X é comparado a Y com o auxílio de pares correlatos, que podem variar de acordo com o grau, como é possível verificar no esquema. O segundo tipo de construção comparativa é chamado por Thompson (2019) de CCA. Para esse tipo de comparativa, a autora apresenta os conectores, que são objeto da sua pesquisa, classificadas como “qualquer pareamento forma-significado que, se concretizando nos moldes do padrão abstrato [X conector comparativo assimilativo Y], apresente a relação de comparação entre duas entidades” (Thompson 2019, p. 84). Em sua tese, Thompson (2019) também aponta ainda duas especificações de uso para as CCA: *construção comparativa assimilativa de similaridade* e a *construção comparativa assimilativa de exemplificação*.

Tendo em vista esses aspectos propostos e analisados por Thompson (2019), passamos a considerar as microconstruções aqui analisadas como CCA. No entanto, procuramos demonstrar que as microconstruções ‘assim

como’, ‘bem como’, e ‘tal como’ possuem um sentido comparativo, além de sentido aditivo. Por isso, vamos denominá-las de *construção comparativa assimilativa aditiva* (CAA).

4 A construção comparativa assimilativa aditiva

Após apresentarmos os aspectos metodológicos e uma breve contextualização sobre a temática, passamos a discutir os resultados encontrados. Inicialmente, oferecemos a distribuição das ocorrências identificadas na amostra do PB no *Corpus Now*, conforme disposto na tabela (01) a seguir.

Tabela 1: Frequência token na amostra do português brasileiro no *Corpus Now*

Microconstrução	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
assim como	3	11	11	13	14	29	27	108
bem como	5	11	12	15	16	33	33	125
tal como	1	2	3	5	9	17	19	56
TOTAL	9	24	26	33	39	79	79	289

Fonte: Adaptado de Siqueira (2022).

Os resultados apresentados na tabela (01) nos permitem algumas leituras sobre os usos das microconstruções ‘bem como’, ‘assim como’ e ‘tal como’. Inicialmente, observamos um aumento no uso das três microconstruções ao longo dos anos. Acreditamos que isso se deva ao valor argumentativo e enfático promovido por essas estruturas, algo que merece investigação em futuros trabalhos. Além disso, notamos que o número de ocorrências de ‘bem como’ é superior ao de ‘assim como’ e ‘tal como’. É provável que essa seja a

forma comparativa aditiva que ocorre com mais frequência em competição com o ‘e’ aditivo prototípico, visto que foi a microconstrução que, entre as analisadas, apresentou de maneira mais evidente seu valor aditivo. Pesquisas futuras com ênfase na variação poderão verificar essa hipótese. Por outro lado, acreditamos que a microconstrução ‘assim como’ parece ser aquela que apresenta a maior extensibilidade de significado, podendo ser utilizada em diferentes contextos e posições na oração, ou ainda se desenvolver para marcador discursivo (MD) (cf. Martelotta, 2004).

Além disso, podemos lançar mão da seguinte hipótese: a microconstrução ‘bem como’ parece atuar mais com o sentido aditivo em comparação com ‘assim como’, haja vista sua restrição de posição na oração. Por outro lado, a microconstrução ‘assim como’ parece ter desenvolvido uma certa expansão de significado, passando a apresentar sentidos mais subjetivos e podendo ser utilizada em diferentes contextos de uso, como, por exemplo, em MD. Dessa forma, apesar de as duas microconstruções ‘bem como’ e ‘assim como’ apresentarem sentidos comparativos, vimos até aqui que cada uma, a depender do contexto de uso, manifesta especializações de significado, confirmando uma gradiência no escopo comparação/adição. Vejamos mais um exemplo da CAA.

- (04) *“de o Rio de Janeiro deve chamar o ex-governador Anthony Garotinho para depor novamente, **assim como** os agentes penitenciários. BR_14690 196 Sessão”*

(Corpus Now) - Pleno News 18-01-19 BR)

Em (04), vemos dois objetos sendo comparados: o primeiro é o ‘ex-governador Anthony Garotinho’ e o segundo, ‘os agentes penitenciários’. De acordo com a informação expressa no período, ambos foram convocados para depor novamente. Nessa ação semelhante se encontra a razão para a comparação e adição. Temos um primeiro objeto da comparação, o ‘ex-governador Anthony Garotinho’, e um segundo objeto que, além de ser comparado ao ex-governador, também atua com valor aditivo ao acrescentar

um novo elemento. Esse valor aditivo, atrelado à comparação, não é contemplado na comparativa quantitativa, assim como não o é na comparativa assimilativa. Por isso, trataremos como comparação aditiva os usos nos quais observamos o valor aditivo associado à comparação. Procuramos representar no esquema (02), a seguir, a CAA.

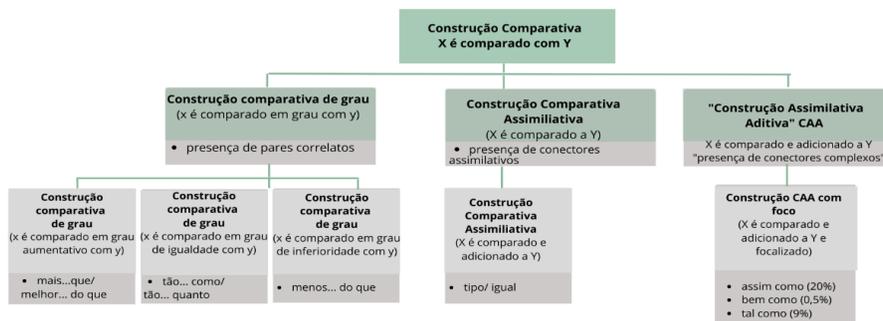
Esquema 02 – Construção comparativa assimilativa aditiva (CAA)

<i>X</i>	<i>é adicionado e comparado como</i>	<i>Y</i>	←	FUNÇÃO
Objeto a ser comparado	Ação verbal + elemento aditivo + elemento comparativo	Objeto a ser comparado		RELAÇÃO SIMBÓLICA
<i>o ex-governador Anthony Garotinho</i>	<i>para depor novamente, <u>assim como</u></i>	<i>os agentes penitenciários</i>	←	FORMA

Fonte: adaptado de Siqueira (2022).

Assim, retomando o que já apresentamos no esquema (01), inserimos agora, no esquema (03), a CAA, na qual X é comparado e adicionado a Y, podendo ser preenchido pelas microconstruções ‘assim como’, ‘bem como’ e ‘tal como’.

Esquema (03) - Rede construcional da construção comparativa no PB com a CAA



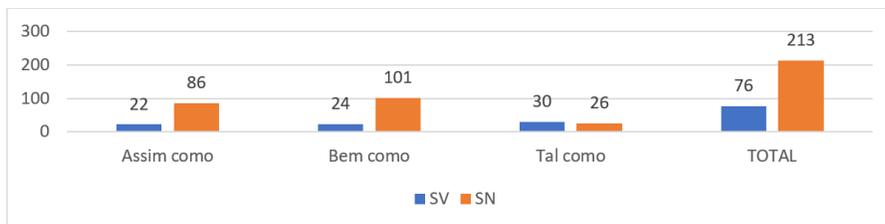
Fonte: adaptado de Siqueira (2022).

Passamos a apresentar a discussão dos resultados referentes aos valores/atributos controlados. Inicialmente, abordamos as características do contexto subsequente; em seguida, discutimos a dependência oracional e a presença do sujeito na segunda oração.

4.1 Construção comparativa assimilativa aditiva: características do contexto subsequente

Após a classificação dos elementos subsequentes às microconstruções ‘assim como’, ‘bem como’ e ‘tal como’, obtivemos os seguintes resultados, conforme se observa no gráfico (01) a seguir. É possível notar que as microconstruções apresentam diferenças significativas quanto ao tipo de sintagma em que ocorrem com mais frequência. ‘Tal como’ é a microconstrução que ocorre de maneira mais equilibrada, com quantidades bem próximas de SN e SV. Já as microconstruções ‘assim como’ e ‘bem como’ ocorrem com mais frequência em SN, com destaque para ‘bem como’, que apresentou o maior número de ocorrências em SN.

Gráfico 01: Frequência de ocorrências do contexto subsequente (SN/SV)



Fonte: adaptado de Siqueira (2022).

As informações dispostas no gráfico (01) nos permitem observar mais facilmente a distribuição dos SN e SV para cada microconstrução. A diferença entre esses sintagmas nas ocorrências de ‘tal como’ é discreta, enquanto nas outras microconstruções a diferença é maior, com a predominância dos SN sobre os SV. Postulamos, neste trabalho, um gradiente para as microconstruções comparativas assimilativas aditivas em análise, em que uma microconstrução pode ser mais ou menos comparativa, assim como mais ou menos aditiva. Nossa hipótese é de que a diferença entre a frequência dos sintagmas, que vimos neste gráfico, é motivada pelo caráter mais aditivo de ‘bem como’ e ‘assim como’.

Acreditamos que, entre as três microconstruções, ‘bem como’ é a que apresenta maior valor aditivo, adicionando mais elementos — característica observada em muitos exemplos em que essa microconstrução introduz uma série de elementos, formando uma espécie de lista. No que diz respeito à ação verbal, observamos, nos contextos de ‘bem como’, a elipse do verbo na segunda oração, uma característica que esperávamos confirmar pelo forte valor aditivo dessa microconstrução e que também contribuiu para a baixa ocorrência de SV.

Além disso, o resultado exposto no gráfico (01) mostra que ‘assim como’ também ocorreu com mais frequência em SN, o que pode ser justificado pelo valor aditivo dessa microconstrução, apresentando um número próximo ao de ‘bem como’. Já os resultados de ‘tal como’ mostraram uma diferença

expressiva em relação aos de ‘bem como’ e ‘assim como’. Acreditamos que, da mesma forma que o traço mais aditivo de ‘bem como’ e ‘assim como’ influenciou a maior ocorrência de SN, o traço menos aditivo de ‘tal como’ contribuiu para uma maior ocorrência de SV. Vejamos algumas ocorrências.

- (05) *“O impacto d’O Grito é tamanho que Munch estará para sempre associado à pintura. Mas, ao longo de toda a vida, como explica o curador Marcos Moraes, trabalhou também com gravura em madeira, **assim como** boa parte dos artistas filiados ao chamado expressionismo alemão. Um interesse que tem a ver com a estética. É bacana notar como uma linguagem conversa com a outra: a pintura de Munch carregando no óleo o mesmo dilaceramento, a mesma agressividade de uma incisão feita em madeira. A linha dura, muito marcada, as camadas de cor sobrepostas na tela como se fossem os veios da madeira”.*

(Corpus Now - Metrópoles - 18-06-30 BR)

No exemplo supracitado, verificamos que a microconstrução ‘assim como’ é acompanhada do SN ‘boa parte dos artistas filiados’, onde o adjetivo tem a função de caracterizar o substantivo ao qual se refere, ou seja, atua na determinação do referente subsequente. ‘Munch’ é comparado a boa parte dos artistas do expressionismo alemão, que, assim como ele, trabalharam com gravura em madeira. Além disso, observamos a semântica de determinação indefinida do adjetivo ‘boa’, já que não se pode mensurar quanto seria ‘boa parte dos artistas’, o que colabora para a comparação.

Vejamos agora um contexto do contexto SV subsequente.

- (06) *“Apesar da ordem de serviço ter sido assinada ontem, segundo o diretor da Tectran, há uma semana as pesquisas já começaram a ser realizadas. “Criamos uma Olinda virtual, **tal como** existe hoje, para fazermos uma macro e micro simulação de veículos e, posteriormente, testar as intervenções nas vias públicas”, completa. No que tange à elaboração do PMO, Coelho diz que Olinda traz algumas peculiaridades que dificultam na produção do plano”.*

(Corpus Now - Diário de Pernambuco - 16-03-19 BR)

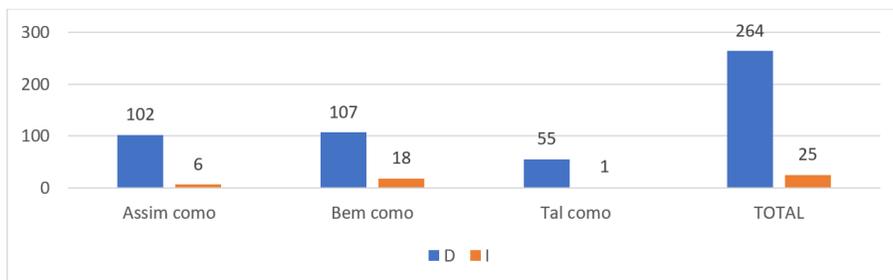
No exemplo citado, temos o SV como núcleo da unidade de sentido. Em (06), ‘tal como’ introduz um valor comparativo, estabelecendo uma comparação entre a ‘Olinda virtual’ e a ‘Olinda real’. Além disso, há a adição de novas informações na segunda parte do enunciado, indicando uma sequência de ações, que é reforçada pela expressão ‘posteriormente’.

4.2 Construção comparativa assimilativa aditiva: a relação de dependência

Croft (2001) alude que a estrutura da língua reflete a estrutura da experiência humana, e a estruturação é orientada pelos propósitos e motivada pelas funções comunicativas (cf. Givón, 1990). Assim, a organização do mundo conceitual reflete, de alguma forma, a ordenação das informações. Tanto a subordinação quanto a coordenação são consideradas opções organizacionais que codificam a informação de forma distinta. Não são apenas ‘opções sintáticas’, já que esses mecanismos estão sempre conjugados com sua contraparte funcional ou semântico-pragmática (cf. Rosário & Wiedemer, 2020). Com base nessa premissa, Hopper & Traugott (1993, p. 170), reinterpretando as definições de complexidade oracional, propõem que, em todas as línguas, há mecanismos de integração de orações, ou períodos compostos, que podem ser simplificados por meio de um continuum com, pelo menos, três pontos de aglomeração: parataxe [-encaixamento/-dependência] > hipotaxe [-encaixamento/+dependência] > subordinação [+encaixamento/+dependência]. Nossa análise é feita a partir dessa noção de relação de dependência.

Vejamos os resultados dispostos no gráfico (02) a seguir.

Gráfico 02: Frequência de ocorrências da relação de dependência



Fonte: adaptado de Siqueira (2022).

Os resultados dispostos no gráfico mostram que as construções comparativas são mais dependentes (D) do que independentes (I), visto que as independentes representam apenas 9% do total dos dados analisados. Essa diferença pode ser observada no gráfico (02). Vemos que os valores que representam as ocorrências de orações independentes apresentam baixa frequência se comparados com os valores que representam as ocorrências de orações dependentes. Vejamos alguns exemplos da relação de dependência e independência nos contextos de uso apresentados a seguir, começando pelos casos de independência.

(07) *“O britânico Andy Murray e a norte-americana Serena Williams, que venceu por 21 vezes torneios de Grand Slams, defenderão a medalha de ouro que conquistaram nos Jogos de Londres em 2012, **assim como** a dupla norte-americana formada pelos gêmeos Bob e Mike Bryan e as irmãs Serena e Venus Williams defenderão os títulos olímpicos que conquistaram nas duplas. Os Jogos também terão um torneio de duplas mistas”.*

(Corpus Now - Jornal Extra - 16-06-30 BR)

(08) *“Albert Einstein foi o primeiro cientista pop da história da humanidade, **tal como** Pablo Picasso se tornou o primeiro pintor mundialmente famoso ainda em vida. E isso se deve, em boa medida, ao trabalho da imprensa e, sobretudo, à disposição cada vez mais frequente dos cientistas de traduzir a complexidade de duas ideias para uma linguagem acessível”.*

(Corpus Now - VEJA.com - 18-03-16 BR)

Nos exemplos (07) e (08), observamos três exemplos nos quais se evidencia a relação de independência entre as orações, a partir da análise tanto de aspectos semânticos quanto sintáticos. É importante salientar que não estamos considerando uma cisão entre plano sintático e plano semântico, pois esses dois planos são contrapartes da construção em seu sentido teórico, conforme apresentado por Goldberg (1995, 2006), Croft (2001), Traugott e Trousdale (2013) e outros. Givón (1990) já afirmava que “nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto oracional imediato; existe uma relação icônica entre a integração de orações e a integração dos eventos”.

Em (07), o fragmento relata a participação de grandes duplas de jogadores que disputarão novos jogos a fim de defenderem seus títulos olímpicos. Na primeira oração, vemos a menção à dupla formada pelo britânico Andy Murray e a norte-americana Serena Williams, que é comparada as duplas Bob e Mike Bryan e as irmãs Serena e Venus Williams, que também defenderão seus títulos. Nesse contexto, ‘assim como’ estabelece uma relação de comparação entre duas situações similares, porém temos duas orações que podem ser vistas de forma dependentes, que levam a leitura também de aditiva. De um lado, podemos avaliar uma dependência semântica, apresentada pela comparação, que contribui para a coesão do texto ao relacionar os dois referentes; por outro lado, há a possibilidade de uma independência sintática, em que temos duas porções oracionais. Essa relação entre dependência e encaixamento é reforçada pelo aspecto gradiente inerente à CAA.

Em (08), ‘tal como’ estabelece uma comparação entre as situações de Albert Einstein e Pablo Picasso. Einstein é apresentado como o primeiro cientista pop, e a comparação direta é feita com Picasso, que é descrito como o primeiro pintor mundialmente famoso ainda em vida, destacando a similaridade na fama e no reconhecimento de ambos durante suas vidas. É possível perceber que a microconstrução adiciona uma informação nova; entretanto, o valor aditivo é menos evidente.

Apesar da baixa frequência de uso da relação de independência, conforme observado no gráfico (02), a análise desses dados proporciona questionamentos importantes acerca do status de oração subordinada ao qual as comparativas tradicionalmente são atribuídas. Acreditamos que a gradiente inerente de assimilatividade e aditividade da CAA seja responsável justamente por esses casos que ora apresentam sentidos mais comparativos, ora sentidos mais aditivos. Essa reflexão é capaz de reiterar a insuficiência da dicotomia coordenação/subordinação, conforme já aludido por Hopper & Traugott (1993).

Retomando os resultados no gráfico (02), observamos uma recorrência de mais de 90% em relação à maior dependência. Vejamos os exemplos (09) e (10).

- (09) *“O serviço atualiza o contrato mensalmente de forma automática, **assim como** qualquer outro. Por isso, assim que finalizar os 3 meses, você já estará utilizando os serviços pagos, normalmente, e os valores serão enviados à sua fatura. Por isso, é bom que já saiba como desabilitar a renovação automática. A dica é do Mac Magazine”.*

(Corpus Now - Tudocelular.com - 15-06-30 BR)

- (10) *“No que diz respeito ao mérito dos projetos apresentados pelo Governo, não há como aprová-los **tal como** enviados pelo Executivo. Respalda os projetos originais representa jogar a maior parte do ônus das reformas sobre os ombros dos que historicamente são chamados apenas na hora de pagar a conta dos privilégios das elites brasileiras”.*

(Corpus Now - JC Online - 17-04-27 BR)

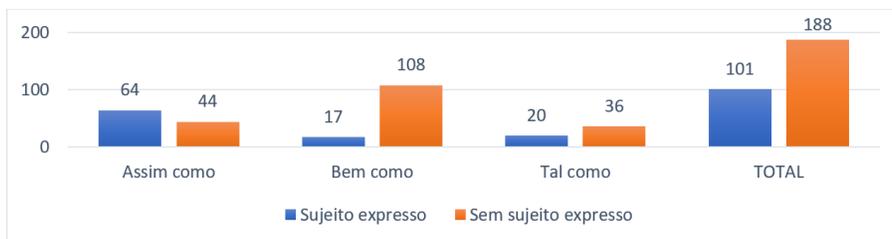
Em (09), ‘assim como’ estabelece uma comparação entre a atualização automática do contrato do serviço mencionado e a de qualquer outro serviço similar. ‘Assim como qualquer outro’ está encaixado dentro da estrutura da primeira oração, adicionando uma informação comparativa que reforça a normalidade e universalidade do comportamento do serviço descrito.

Essa relação de dependência também pode ser observada em (10), em que ‘tal como’ cria uma dependência semântica para a compreensão da comparação feita entre a aprovação dos projetos e a forma como foram enviados pelo Executivo. O encaixamento oracional é perceptível ao adicionar o contexto, em que se encontra a razão da rejeição. O trecho subsequente expande essa razão, fornecendo uma explicação.

4.3 Construção comparativa assimilativa aditiva: a expressão do sujeito

Vejam, inicialmente, os resultados obtidos a partir da classificação da expressão do sujeito, conforme disposto no gráfico (03). Os dados mostram que 65% das ocorrências analisadas apresentam sujeito elíptico. Esse resultado é ainda mais nítido nos números relativos a ‘bem como’, que teve sujeito elíptico em 84% de suas ocorrências. Por outro lado, ‘assim como’ e ‘tal como’ apresentaram resultados mais equilibrados.

Gráfico 03: Frequência de ocorrências da expressão do sujeito



Fonte: adaptado de Siqueira (2022).

Nas informações dispostas nesse gráfico, vemos, mais uma vez, que os resultados de ‘bem como’ se destacam pela disparidade em relação aos demais. Mais de oitenta por cento das ocorrências das orações comparativas aditivas instanciadas por ‘bem como’ apresentaram elipse do sujeito. Atribuímos esse resultado ao traço mais aditivo dessa microconstrução, que

pode ser explicado da seguinte maneira: (i) [+ aditivo] – microconstrução de maior valor aditivo que instancia novos elementos em sequência, numa espécie de lista (isso será aprofundado na próxima seção); e (ii) [+ SN] – ‘bem como’ ocorre frequentemente em SN que atuam como complemento do verbo. Se, no SN, temos o complemento do verbo e não o sujeito da oração, entendemos que esse sujeito deve estar elíptico, como mostra o resultado do gráfico. Vejamos as ocorrências de uso a seguir.

- (11) *“Sempre tive esse desejo de mexer com o cinema, é uma linguagem mais exigente, **assim como** uma série televisiva exige mais do que a novela, em termos de dramaturgia e estética”, acredita Márcilio Moraes, 72 anos”.*
(*Corpus Now* - Diário de Pernambuco - 17-06-30 BR)

- (12) “Depois de uma semana lendo as notícias, nacionais e internacionais, nos veículos tradicionais e nas redes sociais, parece cada vez mais evidente o caráter político da prisão de Lula, **tal como** afirma, dentre outros renomados juristas, Luigi Ferrajolio em “Uma agressão judiciária à democracia”: “O caráter não judiciário, mas político de todo esse caso é revelado pela total falta de imparcialidade dos magistrados que promoveram e celebraram o processo contra Lula”.
- (*Corpus Now* - Diário do Centro do Mundo - 18-04-17 BR)

Nesses dois exemplos, temos ocorrências de CAA em que o sujeito está expresso. Em (11), ‘assim como’ introduz o sujeito ‘uma série televisiva’. Nesse caso, o sujeito é simples e explícito. A microconstrução ‘assim como’ estabelece uma comparação entre duas situações diferentes: as exigências do cinema e as exigências de uma série televisiva em comparação com uma novela. Já em (12), o sujeito explícito é ‘Luigi Ferrajolio’, que faz a afirmação sobre o caráter político da prisão de Lula. Além dos casos de sujeito estava expresso, vimos que há uma maior recorrências de eclipse do sujeito nos dados analisados, conforme podemos observar a seguir.

- (13) “*Eu fiz ‘Babilônia’? Não me lembro*”, disse a jornalista, que caiu na gargalhada. *Fátima* participou como ela mesma da história, **assim como** fez em “*Cheias de Charme*”, “*A Grande Família*”, “*Geração Brasil*”, “*Tá no Ar – A TV na TV*”, “*Alto Astral*”, “*I Love Paraisópolis*” e “*Mister Brau*”.
(*Corpus Now* - Tananetua- 16-06-30 BR)
- (14) “*Agro 2018* contou com o dobro de expositores em relação ao ano passado, **bem como** de espaço físico.” *Nosso intuit com a feira não é ganhar dinheiro...*”
(*Corpus Now* - DCI - 18-06-29 BR)
- (15) “*no caso da população grega. Já os gregos* forma retratados **tal como** ficaram após a Guerra: arrasados, com expressões desanimadas e alguns mortos”.
(*Corpus Now* - Alagoas 24 Horas - 16-02-18 BR)

Em (13), o fragmento tem como contexto a participação em programas televisivos. Nesse exemplo, ‘assim como’ instancia uma CAA ao comparar a participação de Fátima em diferentes histórias (novelas, programas etc.) e ao adicionar uma lista de programas dos quais ela também participou. O sujeito das duas orações que ‘assim como’ relaciona é o mesmo – ‘Fátima’ – que está elíptico na segunda oração. Já em (14), há uma comparação entre a quantidade de expositores e o espaço físico da Agro 2018 com os números do ano anterior, indicando um aumento significativo. Essa comparação é reforçada pela expressão ‘em relação ao ano passado’, que estabelece uma comparação temporal entre os dois anos. Além disso, ‘bem como’ adiciona uma informação ao enfatizar que não apenas o número de expositores aumentou, mas também o espaço físico, em que o sujeito é retomado de forma elíptica. Por fim, em (15), comparamos a representação da população grega antes e depois da guerra. A primeira parte, ‘no caso da população grega’, estabelece um contexto para a comparação. A segunda parte, ‘os gregos foram retratados tal como ficaram após a guerra’, compara o estado da população grega antes e depois do conflito. ‘Tal como’ é usado para introduzir a comparação,

indicando que a representação dos gregos foi semelhante ao estado em que ficaram após a guerra. Além de comparar a representação da população grega antes e depois da guerra, o enunciado também adiciona detalhes sobre como os gregos foram retratados após o conflito, sendo a retomada do sujeito expressa de forma elíptica.

Correlacionando os resultados do tipo de sintagma (SN/SV) dispostos no gráfico (01) com os resultados sobre a relação de dependência, apresentados no gráfico (02), e a expressão do sujeito, conforme mostrado no gráfico (03), obtemos o seguinte quadro de valores e atributos de cada microconstrução, o que confirma novamente a existência de uma gradiente de usos, indo de um polo mais aditivo a um polo mais comparativo.

Quadro 02: Valores/atributos das microconstruções *assim como*, *bem como* e *tal como*

Microconstrução	Tipo de sintagma	Dependência	Expressão do sujeito
assim como	+ SN	+ dependente	+ sujeito expresso
bem como	+ SN	+ dependente	+ sujeito elíptico
tal como	+ SV	+ dependente	+ sujeito elíptico

Fonte: Adaptado de Siqueira (2022).

O sinal de adição é utilizado para indicar a maior ocorrência, em termos quantitativos, das microconstruções em cada valor/atributo analisado, a partir dos resultados dispostos nos gráficos anteriores. Observamos que ‘assim como’ e ‘bem como’ ocorrem com mais frequência em SN, ao contrário do que acontece com ‘tal como’, que é mais frequente em SV. Quanto ao grau de dependência, constatamos que as três microconstruções instanciam, de maneira bastante expressiva, uma maior dependência. Por fim, sobre a expressão do sujeito, notamos que, das três microconstruções, ‘assim como’ foi a única que apresentou mais ocorrências com o sujeito expresso, enquanto ‘bem como’ e ‘tal como’ tiveram mais ocorrências de sujeito elíptico.

5 Construção comparativa assimilativa aditiva: sequenciação e exemplificação

Retomando o trabalho de Thompson (2019), que identificou duas especificações de uso para as CCA, sendo elas a *construção comparativa assimilativa de similaridade* e a *construção comparativa assimilativa de exemplificação*. Como exemplos de exemplificação, a autora indica as microconstruções ‘tipo’ e ‘como’. Além da CCA, conforme já postulamos, a CAA, objeto de nossa investigação aqui, licencia o valor de nexos comparativo e aditivo. Ao avaliarmos os contextos de uso, conforme veremos, encontramos dois contextos de usos: (a) *sequenciação de elementos-lista*; e (b) *exemplificação*. Este último é semelhante ao que acontece nas CCA de exemplificação de Thompson (2019). Passamos a discutir esses dois significados.

Primeiramente, a análise dos dados nos permite observar as construções funcionando simultaneamente com valor comparativo e aditivo, conforme procuramos exemplificar até aqui. Entretanto, verificamos que entre elas é possível perceber uma relação gradiente, na qual se observa um maior ou menor valor de adição. Entendemos que ‘bem como’ é a construção com maior valor aditivo, permitindo perceber de maneira mais explícita a adição de uma nova informação ou elemento. Em muitos exemplos nos quais ‘bem como’ é utilizado, notamos que essa microconstrução incorpora um número maior de elementos. Encontramos esse tipo de uso também em português europeu (PE)², como podemos observar nos exemplos a seguir.

2 Pesquisas futuras poderão investigar o uso dessas construções no português brasileiro (PB) e no português europeu (PE). Nesta seção, estamos apenas demonstrando que é possível identificar contextos de uso nas duas variedades.

- (16) *Nesta promoção gastronômica, que consagra a excelência dos produtos através da marca “Sabores de Chaves”, não faltaram a alheira, a linguiça, o salpicão, os chouriços variados, o presunto, **bem como o pão centeio, a bola de carne e o Pastel de Chaves**, valorizados e renovados em demonstrações culinárias apresentadas pelos conceituados chefes que participaram nos vários showcooking realizados durante o evento.*
(Corpus Now A Voz de Trás-os-Monte 18-02-06 PT)

- (17) *Nelson Mandela voltaria a casar-se, tendo como segunda mulher Graça Machel, que tinha sido casada como Samora Machel. Foi a ela, aos filhos e netos, **bem como colaboradores, escolas e seu partido**, o Congresso Nacional Africano (ANC) que deixou a sua propriedade, não tendo contemplado Winnie no seu testamento. A decisão do tribunal garante que assim ficará.*
(Corpus Now SAPO 24 18-01-19 PT)

- (18) *Seu comentário está sujeito a moderação. Não serão aceitos comentários com ofensas pessoais, **bem como usar o espaço para divulgar produtos, sites e serviços**”.*
(Corpus Now Jornal do Comércio 18-02-25 BR)

Nos três exemplos apresentados, observamos uma tendência do uso da microconstrução ‘bem como’ associada a uma espécie de lista ou sequência de elementos. Em (16), após a microconstrução ‘bem como’, encontramos uma lista de alimentos que não poderiam faltar em uma feira gastronômica: ‘o pão de centeio, a bola de carne e o pastel de Chaves’. Esse padrão se repete em (17), com a mesma lista: ‘o pão de centeio, a bola de carne e o pastel de Chaves’; e em (18), com a expressão ‘produtos, sites e serviços’.

Entendemos que o uso de ‘bem como’ acompanhado de uma lista não se verifica em todos os dados, o que é esperado, pois nos baseamos em uma perspectiva teórica que prevê a gradiência. Ao analisarmos esse gradiente, observamos que alguns valores se sobrepõem a outros. É isso que acontece com ‘bem como’, cujo valor aditivo aparece fortemente associado à estrutura de lista.

Ao observar os dados, percebemos que as microconstruções ‘assim como’ e ‘tal como’, ao atuarem com valor de nexos comparativos, também acrescentam

um novo elemento ou informação, que estamos denominando exemplificação. No entanto, esse valor aditivo parece ser menor em comparação com o de ‘bem como’. Acreditamos que isso se deve aos valores originais de ‘assim’ e ‘tal’ (cf. Martelotta, 2004). Entre os valores mais originais de ‘assim’ está o de advérbio de modo, e essa natureza adverbial contribui para que ‘assim como’ tenha seu valor comparativo percebido de maneira mais evidente, o que leva os próprios falantes a utilizarem-no com mais frequência ao fazer comparações.

Observamos também a influência do valor original de ‘tal’ na construção do sentido de ‘tal como’. O valor de pronome demonstrativo é uma das classificações possíveis para essa forma, e acreditamos que ele impacta o significado de ‘tal como’, acrescentando um forte valor exemplificativo à construção, especialmente por conta da função de apontamento que pronomes como ‘tal’ podem exercer. Vejamos os exemplos a seguir.

- (19) [...] *SUV virou esportivo. Isso sem contar os carros grandes com motores bem pequenos, **tal como** sedã de o segmento D com motor • .\ (turbo, mas [...]*

(*Corpus Now* Notícias Automotivas 17-04-09 BR)

- (20) *a Europa, joias, vinhos, festas. Era a velha corrupção, **tal como** praticada por o PMDB, PSDB e que tais. Com o PT, [...]*

(*Corpus Now* Folha de S.Paulo 17-01-03 BR)

- (21) *de transporte individual privado de passageiros baseado em tecnologia de a comunicação em rede, **tal como** a Uber. # PL 16. 946/17 – Ambulatório Médico em grandes eventos obriga*

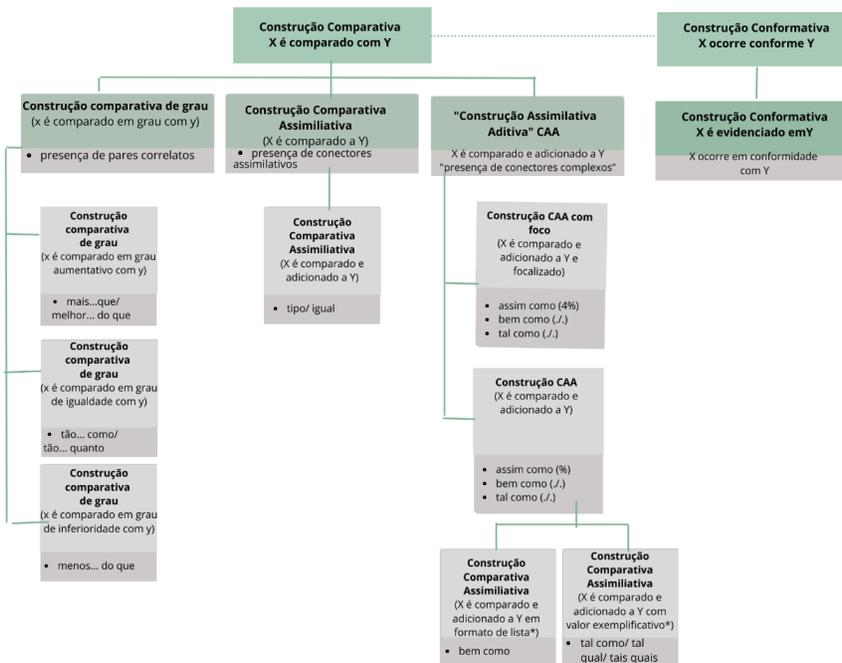
(*Corpus Now* Diário Catarinense 17-02-12 BR)

Nos exemplos (19) a (21), podemos observar o valor exemplificativo de ‘tal como’. Nesses dados, percebemos que essa construção, além de estabelecer uma relação comparativa, é frequentemente utilizada em contextos em que a comparação ocorre por meio da exemplificação. Em (19), ‘tal como’ é empregado para introduzir um exemplo de carros que se tornaram

esportivos, como ‘tal como o sedã’. Em (20), a expressão introduz exemplos de velhas práticas de corrupção, ‘tal como PMDB, PSDB e que tais’. Já em (21), ‘tal como’ apresenta um exemplo de transporte de passageiros individual e privado, referindo-se ‘tal como a Uber’.

Após a avaliação desses dois contextos de uso, podemos retornar ao esquema (03) e apresentar uma rede hierárquica construcional das construções comparativas, incluindo agora esses dois novos contextos. Vejamos o esquema (04), que ilustra a rede construcional da construção comparativa no português brasileiro (PB) com as Construções Aditivas Aditivas (CAA) e os contextos de *lista* e *exemplificação*.

Esquema (04) - Rede construcional da construção comparativa no PB com a CAA e os contextos de *lista* e *exemplificação*



Fonte: Adaptado de Siqueira (2022).

O esquema (04) nos oferece a representação da rede construcional das comparativas. Nele, podemos observar que as construções comparativas se dividem em três tipos: *construção comparativa de grau*, *construção comparativa assimilativa* e *construção comparativa assimilativa aditiva*. A CCG se desdobra em três, como vemos também na tradição gramatical: *grau aumentativo*, *de igualdade* e *superioridade*. Nestes casos, X é comparado a Y com o auxílio de pares correlatos, que podem variar de acordo com o grau, como é possível verificar no esquema.

O segundo tipo de construção comparativa é chamado por Thompson (2019) de CCA. Nestes casos, X é comparado e assimilado a Y. Já nas CAA, nosso objeto de investigação, temos que X é comparado e adicionado a Y, com a presença de conectores complexos, tais como ‘*assim como*’, ‘*bem como*’ e ‘*tal como*’. Além disso, pode apresentar contextos de uso que motivam algumas microconstruções a outras, que são: *lista* e *exemplificação*.

Apesar de e não ser nosso foco de atenção neste artigo, Siqueira (2022) demonstra que as CAA podem ocorrer em estrutura desgarrada, que está representada como *construção CCA com foco*. Por fim, no esquema, temos também a representação da *construção conformativa*, em que X é evidenciado em Y, pois os pares aqui analisados também podem ocorrer neste tipo de construção.³

Considerações Finais

Neste artigo, conforme já mencionamos, buscamos confirmar que, no PB, existe uma construção gramatical que apresenta um sentido híbrido, ou seja, que combina significados comparativos e aditivos. Estamos denominando essa construção de *construção comparativa assimilativa aditiva*. Essa

3 Ao leitor interessado sobre a análise da construção conformativa com os pares *assim como*, *bem como* e *tal como*, indicamos a leitura de Siqueira (2022).

construção é representada pelas microconstruções ‘assim como’, ‘bem como’ e ‘tal como’.

Em relação aos resultados do controle dos valores/atributos analisados, no que se refere ao elemento subsequente, os SN foram mais recorrentes – 73% das ocorrências – enquanto os SV representaram apenas 27% das ocorrências. ‘Bem como’ e ‘assim como’ ocorrem com maior frequência em SN, evidenciando seu mais caráter aditivo ao adicionar elementos, muitas vezes formando listas. Em contraste, ‘tal como’ apresenta um uso mais equilibrado entre SN e SV, indicando um caráter menos aditivo e mais comparativo. Quanto o grau de dependência, revela que essas estruturas são predominantemente dependentes, com 91% das ocorrências apresentando dependência. Apesar disso, ‘bem como’ apresentou um número maior de casos de orações independentes. Atribuímos esse resultado ao caráter mais aditivo dessa microconstrução. Já sobre a expressão do sujeito, revela que 65% das ocorrências têm o sujeito elíptico, com a microconstrução ‘bem como’ apresentando a maior taxa de elipse (84%). A elipse do sujeito em ‘bem como’ se deve ao seu forte valor aditivo, frequentemente listando novos elementos como complementos verbais, o que deixa o sujeito implícito.

Além disso, estudo da CAA revela duas especificações de usos; o primeiro, que ocorre em formato de *lista*, uma estrutura que encadeia elementos em adição a alguma informação apresentada anteriormente. A função da lista de adicionar elementos reitera o sentido que as microconstruções analisadas apresentaram, com destaque para ‘bem como’, que foi a microconstrução que mais instanciou esse uso. O segundo uso da CAA atribuímos ao valor *exemplificativo* – observado, principalmente, nas ocorrências de ‘tal como’ – por instanciar elementos com a função de exemplificar uma informação apresentada anteriormente.

Observamos também uma gradiência no sentido dessas microconstruções, tanto em termos de aditividade quanto de comparatividade. ‘Bem como’ foi a que mais se destacou pelo valor aditivo, seguido de ‘assim como’, que apresentou esse valor em algumas ocorrências e em outras não.

Já em ‘tal como’, o valor exemplificativo se sobrepôs. No que diz respeito à comparação, verificamos que esse valor é expresso pelas três microconstruções, porém com diferenças na maneira como cada uma delas é perspectivada.

Vale ainda salientar que reconhecemos a existência de outras formas linguísticas que se enquadram no padrão comparativo aditivo – por exemplo, ‘tal qual’ e ‘tais quais’ – que, por decisões metodológicas, não foram abordadas nesta pesquisa, sendo uma temática a ser explorada em pesquisas futuras.

Referências

BARÐDAL, J. Predicting the Productivity of Argument Structure Constructions, **BSL** 32, n. 1. Berkeley Linguistics Society and the Linguistic Society of America, 2006.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CROFT, W. **Radical Construction Grammar**: Syntactic Theory in Typological Perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W. Construction Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Eds.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press. p. 463–508, 2007.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2016.

DIESEL, H. **The Constructicon**: Taxonomies and Networks. (Cambridge Elements). Cambridge: Cambridge University Press, 2023.

FRIED, M.; ÖSTMAN, J.-O. Construction Grammar: a thumbnail sketch. In: FRIED, M.; ÖSTMAN, J.-O. (Eds.), **Construction Grammar in a cross-language perspective**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 11-86, 2004.

GAMA KURY, A. **Lições de análise sintática: teoria e prática**. 2. ed. ver. ampl. Fundo de Cultura, 1963.

GIVÓN, T. **Syntax: a functional-typological introduction**. Amsterdam: John Benjamins, 1990, v. 2.

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

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work: The Nature of Generalization in Language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E. Constructionists Approaches. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (Eds.) **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, p. 15-31, 2013.

GOLDBERG, A. E. **Explain Me This: Creativity, Competition, and the Partial Productivity of Constructions**. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2019.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LANGACKER, R. A dynamic usage-based model. In: KEMMER, S.; BARLOW, M. (Eds.). **Usage Based methods of language**. Stanford: CSLI Publications, p. 1-63, 2000.

MARTELOTTA, M. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: VOTRE, S.; CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. (Org.) **Gramaticalização**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004, p. 82-136.

NEVES, M. H. M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ROSARIO, I. C.; WIEDEMER, M. L. Contribuições da Linguística Funcional Centrada no Uso ao estudo da integração de orações. In: COELHO, F. A.; NASCIMENTO, J. E. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa: Fundamentos e Aplicações**. Rio de Janeiro: Telha, 2020, v. III, p. 287-305.

SIQUEIRA, E. M. **Estatuto categorial da construção assimilativa aditiva numa visão construcionista da gramática**. Dissertação (Mestre em Estudos Linguísticos), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

THOMPSON, H. V. G. **Construções comparativas assimilativas com “tipo” e “igual”**: uma abordagem baseada no uso. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas, Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

THOMPSON, H. V. G.; RODRIGUES, V. V. A relação de comparação no PB: panorama teórico de análise. **Revista Seda**, v. 5, 2020, p. 161-181.

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

O Acervo Bibliográfico Antônio José Chediak: história e potencialidades

The Antônio José Chediak Bibliographic Collection: history and potentialities

Jefferson Evaristo*
Cynthia Vilaça**

RESUMO

Neste texto, oferecemos informações sobre o acervo custodiado pelo Centro Filológico Clóvis Monteiro, sediado no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, com o objetivo de mostrar suas potencialidades e de ilustrar possíveis relações entre “acervo”, “memória” e “história”. Para isso, discutimos conceitos concernentes à documentação e acervo, e apresentamos dados bibliográficos de seu maior doador: o professor, filólogo e lexicógrafo Antônio José Chediak.

Palavras-chave: Acervo; Memória; Antônio José Chediak; Centro Filológico Clóvis Monteiro.

ABSTRACT

In this text, we offer information about the collection held by the Centro Filológico Clóvis Monteiro, headquartered at the Instituto de Letras of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro, with the aim of showing its potential and illustrating possible relationships between “collection”, “memory” and “history”. For this, we discuss concepts concerning the documentation and collection, and present bibliographical

Recebido em 3 de abril de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1421>

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro
jeffersonpn@yahoo.com.br, Orcid 0000-0002-7561-5400

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro
cynthia.uerj@gmail.com, Orcid 0009-0005-5397-9034

data from its main donor: the professor, philologist and lexicographer Antônio José Chediak.

Keywords: Collection; Memory; Antônio José Chediak; Centro Filológico Clóvis Monteiro.

Introdução

O Acervo¹ Bibliográfico Antônio José Chediak é custodiado pelo Centro Filológico Clóvis Monteiro (CEFIL)², sediado no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esse patrimônio se constituiu com doações de professores que passaram pela UERJ desde a fundação do CEFIL, em 10 de setembro de 1965, “por iniciativa dos professores Olmar Guterres da Silveira (1922- 1999), Jairo Dias de Carvalho (1927-2003) e Leodegário Amarante de Azevedo Filho (1927-2011)” (Henriques et al, 2014, p. 100-101). Atualmente, o Acervo conta com quase doze mil obras, sobretudo graças à vultosa doação da biblioteca pessoal do saudoso filólogo Antônio José Chediak, feita por sua família em 2007. Em dezembro de 2016, o Acervo cresceu ainda mais com a incorporação de algumas centenas de livros da biblioteca do patrono do CEFIL, professor Clóvis Monteiro³.

1 A partir daqui, todas as vezes em que usarmos “Acervo”, em maiúsculo, estaremos nos referindo ao Acervo Antônio José Chediak; quando usarmos “acervo”, em minúsculo, estaremos falando sobre “acervo” de modo genérico.

2 O CEFIL é vinculado ao Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia do Instituto de Letras da UERJ. Trata-se de um núcleo de estudos que abriga diversos projetos relacionados às áreas de Filologia, Linguística e Gramática. Esses projetos serão mencionados na quarta seção deste trabalho. Mais informações sobre o CEFIL podem ser obtidas por meio do seguinte endereço eletrônico: https://www.institutodeletras.uerj.br/?page_id=365. Acesso em: 17 jul. 2023.

3 Clóvis do Rego Monteiro (1898-1961) foi um dos precursores da Dialetologia no Brasil. Formou-se em Direito na Universidade do Ceará, atuou como jornalista e também como Secretário Geral da Educação e Cultura da antiga capital da República. Entretanto, destacou-se como professor. É autor de vários títulos dedicados ao português do Brasil,

Aproximadamente 33% das obras que compõem o Acervo são literárias, sejam brasileiras, portuguesas ou de outra nacionalidade. Como era esperado, há concentração de referências a respeito de assuntos caros a Chediak, como a vida e a obra do poeta e jornalista Carlos de Laet. Também são encontradas referências sobre a fundação de Brasília e sobre a biografia de Juscelino Kubitschek, visto que Chediak possuía estreita relação com JK, tendo sido autor da ata de fundação de Brasília (Vilaça et al, 2014, p. 203; Henriques et al, 2014, p. 110). O Acervo também agrega obras e documentos relacionados ao Governo do Estado da Guanabara durante a década de 1970, período em que Chediak exerceu a função de Secretário de Educação, além de ter atuado em outros órgãos da Gestão Pública Estadual e Federal. Encontram-se, ainda, manuais didáticos para ensino de Língua Portuguesa, alguns elaborados por Chediak ou por Clóvis Monteiro. Ademais, há muitas referências da área de Filologia, inclusive obras escritas por Chediak ou por Clóvis Monteiro. Em suma, as principais áreas do conhecimento contempladas pelos volumes são: Filologia, estudos gramaticais relativos a várias línguas, ensino de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, estudos e obras de Clóvis Monteiro e de Antônio José Chediak.

Para que esse patrimônio estivesse um dia à disposição da comunidade acadêmica, os filólogos vinculados ao CEFIL criaram e conduziram um longo projeto de catalogação dos itens do Acervo, o qual vigorou de 2012 a 2019. A catalogação envolveu a identificação dos itens por meio das informações bibliográficas básicas (título, autor, edição, editora, local e ano de publicação) e também por descritores temáticos que auxiliariam os futuros consulentes em suas pesquisas. De fato, como salientam Broccato, Fujita e Rubi et al (2010, p. 106), “[n]o tratamento temático da informação, a indexação desempenha

entre os quais, podemos citar: *Português da Europa e português da América* (1931), *A linguagem dos cantadores* (1933) e *Fundamentos clássicos do português do Brasil* (1959). De sua seleta biblioteca, os professores vinculados ao CEFIL selecionaram 548 títulos para compor o Acervo Antônio José Chediak.

importante função ao possibilitar a análise de assunto para a representação do conteúdo documentário e, conseqüentemente, a recuperação deste em catálogos ou bases de dados”.

Também com o objetivo de orientar os consulentes, têm sido produzidas resenhas das obras referentes às principais coleções do Acervo, quais sejam: obras de Clóvis Monteiro, patrono do CEFIL; obras de Antônio José Chediak, maior doador e patrono do Acervo; livros sobre filologia, linguística e gramática, áreas de estudo às quais os projetos desenvolvidos no CEFIL se vinculam; e, por fim, as publicações da Revista Idioma, produção própria do CEFIL. Ao longo do período de duração do projeto, foram catalogados 11.853 itens e resenhadas 179 obras.

Nosso texto, portanto, será dedicado a descrever o Acervo Bibliográfico Antônio José Chediak e a demonstrar, em conformidade com este dossiê, “[...] o reconhecimento dos acervos privados (pessoais, familiares e institucionais) como fontes relevantes para estudos historiográficos, destacando a importância de sua preservação para usos presentes e futuros”⁴. Aos “estudos historiográficos”, acrescentamos os estudos filológico-linguísticos, gramaticais e biobibliográficos como campos de pesquisa potenciais do Acervo.

Para tanto, nosso texto se organiza da seguinte forma: na seção dois, discutiremos conceitos concernentes à documentação e acervo – principalmente, mas não exclusivamente –, como forma de embasar teoricamente a argumentação acerca do objeto de estudo que analisaremos; na seção três, apresentaremos a figura de Antônio José Chediak e o Acervo para, então, mostrarmos sua importância e suas potencialidades na seção 4; encerra este texto uma seção final com algumas considerações a respeito de nossa proposta.

4 Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/announcement/view/73>. Acesso em: 17 jul. 2023.

1) Algumas questões sobre documentação e acervo

Em sentido amplo e parcialmente ligado ao senso comum, é possível encontrar as seguintes definições para “acervo”:

1 Grande quantidade; acumulação, conjunto, massa: “Depois de certa idade, acho que o acervo de sonhos se esgota, e eles começam a reprisar” (CB).

2 Reunião confusa de objetos; amontoado, montão, pilha: “Em frente, derramado sobre colinas – [...] acervo incoerente de casebres – aparecia Canudos, deserto e mudo, como uma tapera antiga” (EC).

3 Conjunto de bens que fazem parte de um patrimônio; cabedal.

4 Conjunto de bens que constituem um patrimônio pessoal, institucional ou nacional (Michaelis, c2023).⁵

Como se pode ver, as definições 1 e 2 do dicionário *Michaelis* remetem a uma ideia generalizada de que um acervo seja uma bagunça, um amontado disforme de coisas que se juntou quase que por puro acúmulo⁶. Nesse sentido, um acervo seria potencialmente inútil, desnecessário, uma vez que estaria formado por simples ação de acúmulo (acepção 1) ou caracterizado por uma confusão (acepção 2). Será na acepção 3 – ou seja, a terceira em ordem de ocorrência e importância – que seu sentido começará a ser compreendido como algo útil e produtivo, como um “patrimônio”; ainda assim, apenas na acepção 4 – a menos frequente e menos usual – é que haverá alguma menção a um patrimônio pessoal ou institucional. O exemplo do dicionário *Michaelis*

5 Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/acervo>. Acesso em: 28 jul. 2023.

6 Não confundir a noção popular de acúmulo com o conceito técnico de acumulação que, para Cunha e Cavalcanti (2008, p. 5), é a “reunião orgânica dos documentos gerados e recebidos por uma instituição no decorrer de sua existência, em oposição à formação artificial típica da coleção”. O sentido popular para a noção de acúmulo, como se vê, não coincide com o técnico.

serve para percebermos que a constituição de um acervo não é algo trivial e comum, mas uma ação especializada e empreendida de maneira intencional.

O *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística*⁷, obra institucional do renomado Arquivo Nacional, define acervo como sendo “documentos de uma entidade produtora ou de uma entidade custodiadora” (Brasil, 2005, p. 19), sem fazer qualquer menção ao seu caráter de arquivo ou ao seu conjunto ordenado. Uma possível menção a isso pode ser encontrada em Camargo e Belloto (1996, p. 1), para quem acervo é a “totalidade dos documentos conservados num arquivo”.

Cunha e Cavalcanti (2008, p. 2) definem acervo em seu *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*⁸ como sendo um “conjunto de documentos armazenados e conservados em um arquivo”, uma “coleção, descrição”, um “fundo documentário, fundos de biblioteca” ou, por fim, o “desenvolvimento de coleções, material bibliográfico”. A definição dos autores, técnica e mais aprofundada, direciona a compreensão de acervo como sendo um verdadeiro repositório, não mais confuso e caótico, simplesmente amontoado, mas armazenado e conservado, dando-lhe a dimensão profissional necessária expressa em suas finalidades de informação, pesquisa e educação, por exemplo.

Neste ponto, é necessário compreendermos também as possíveis definições para o termo “arquivo”. Aquelas encontradas em Cunha e Cavalcanti (2008) indicam que um arquivo pode ser:

1. “Conjunto de documentos, quaisquer que sejam suas datas, suas formas e seus suportes físicos, produzidos ou recebidos por pessoa física ou jurídica, ou por instituição pública ou privada, em decorrência de suas atividades”

7 Disponível em: https://www.gov.br/conarq/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/dicionario_de_terminologia_arquivistica.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

8 Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34113>. Acesso em: 17 jul. 2023.

4. “Os arquivos, como conjuntos de documentos organicamente vinculados às entidades que os produziram, representam uma parcela significativa do patrimônio cultural de um país, uma cidade, uma instituição, um indivíduo. Constituem-se, assim, em objetos da memória individual e coletiva e em uma importante referência para a pesquisa administrativa, histórica, antropológica, sociológica, etc.”.

5. “Os arquivos nascem, espontaneamente, como sedimentação documental do desenvolvimento de uma atividade prática, administrativa, jurídica. Constituem-se, assim, conjuntos de documentos unidos entre si, reciprocamente, por um vínculo original”. (Cunha e Cavalcanti, 2008, p. 24-25) [adaptado pelos autores]

As acepções do *Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística* vão no mesmo sentido:

1 Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte. Ver também fundo.

2 Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos.

3 Instalações onde funcionam arquivos.

4 Móvel destinado à guarda de documentos. (Brasil, 2005, p. 260 [adaptado pelos autores])

O que pode ser depreendido do exposto acima é que, comumente, arquivo assume as funções de “documento” ou, em alguns casos, confunde-se com o próprio “acervo”; por fim, indica também a localização (seja um móvel, seja um lugar em um imóvel) onde esses arquivos/documentos estariam preservados.

Esses arquivos constituem-se como elementos de memória, como um “dispositivo que permite o registro, a conservação e a restituição de dados” (Cunha e Cavalcanti, 2008, p. 243); e, ao mesmo tempo, uma das funções

de uma biblioteca universitária, de um acervo institucional, é a de reunir e disponibilizar ao público acesso à memória produzida sobre determinado assunto, tema, área de pesquisa ou produção bibliográfica. Desse modo,

trabalhar com a história, a memória e a cultura são funções da biblioteca universitária assim como as ações já consolidadas para o apoio ao ensino, a pesquisa e a extensão. As bibliotecas universitárias devem fornecer o arcabouço bibliográfico, documental e multimeios que sustentam a academia através dos tempos. Este sustentáculo, para a tríade acadêmica, se faz por meio do seu acervo e de suas ações, que devem mesclar sua história, seu papel educativo-social e o desenvolvimento de produtos e serviços informacionais (Alves, 2015, p. 45)

Alves (2015, p. 51) mostra que

as bibliotecas pessoais ou particulares marcam o fim da centralização dos acervos sob a guarda da igreja (monastérios, conventos, igrejas, etc.), da realeza e da nobreza (castelos, casas imperiais, etc.) e de instituições educacionais. Sua abertura para a guarda pessoal, individualizada, apresenta-se como uma nova possibilidade de uso e preservação desse material.

Como já dito, o Acervo em pauta neste texto é o resultado da soma da biblioteca pessoal de Antônio José Chediak e de parte da biblioteca pessoal de Clóvis Monteiro, dois dos mais importantes filólogos da história do Brasil. Essa “coleção especial” (Alves, 2015) pode servir, como veremos, para traçar inclusive um panorama acerca da figura dos dois filólogos.

As definições de acervo e arquivo discutidas aqui brevemente nos permitem compreender e caracterizar o Acervo como institucional, um repositório de pesquisa fundamental para os estudos linguísticos e filológicos no Brasil, apesar de possuir sua origem majoritariamente na coleção particular de Antônio José Chediak. É mais um dos muitos casos em que uma coleção particular, um acervo pessoal, transforma-se em um acervo coletivo, destinado à investigação e formação de novos pesquisadores. Esse tipo de coleção, como uma biblioteca universitária, se insere em um “contexto

científico de alta especialização”, como notam Boccato, Fujita e Rubi (2010, p. 105); em nosso caso, uma especialização que remeterá, como veremos na seção seguinte, aos domínios da Filologia e, de forma secundária, aos estudos linguísticos em geral.

2) Antônio José Chediak: o patrono do Acervo

Antônio José Chediak nasceu em Três Corações, município do estado de Minas Gerais, aos nove de março de 1916. Foi aluno de internato e, inspirado pelos seus professores, despertou o interesse pelo estudioso Carlos de Laet⁹ desde tenra idade.

O patrono do nosso Acervo começou sua carreira como professor ainda em sua cidade natal. Destacou-se por sua inteligência e por seu apreço pelos estudos, o que lhe garantiu acesso ao magistério oficial, tornando-se professor de Língua Portuguesa, de Latim, de Francês e de Estilística em diversas instituições de ensino, dentre as quais podemos citar o Colégio Pedro II, a Faculdade Nacional de Filosofia, a Fundação Getúlio Vargas, a Escola Técnica Nacional, o SENAC e a Universidade Santa Úrsula¹⁰. Segundo informa Manuel Antônio Barroso (*Correio da Manhã*, 27/12/1964), como professor do Estado da Guanabara, Chediak percorreu toda a hierarquia do magistério: de professor a Secretário de Educação. Assim, aos poucos, Chediak formava a seleta biblioteca doada ao CEFIL.

9 Carlos Maximiliano Pimenta de Laet (1847-1927), natural do Rio de Janeiro, foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira de número 32. Filólogo, polemista, ensaísta e cronista e crítico, foi um católico e monarquista fervoroso, sendo bastante famoso seu embate com João Ribeiro (Azevedo Filho e Silva, 2012, p. 132-137). Mais informações sobre Carlos de Laet podem ser obtidas em seu perfil institucional no site da Academia Brasileira de Letras, disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/carlos-de-laet>. Acesso em: 17 jul. 2023.

10 Em Azevedo Filho e Silva (2012, p. 98), há uma lista mais extensa dos locais de trabalho de Chediak.

No verbete “Antônio José Chediak” do *Dicionário Biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia* (Azevedo Filho e Silva, 2012, p. 98-100), informa-se que o filólogo foi também professor do curso de ecdótica do Instituto Nacional do Livro e diretor da Divisão de Obras Raras, Publicações, Iconografia e Manuscritos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Foi eleito para a cadeira de número 23 da Academia Brasileira de Filologia e, como membro e também presidente da instituição, seu envolvimento com a Filologia em sentido restrito, isto é, como prática de crítica textual/ecdótica, reflete-se nos trabalhos de edição que realizou junto à respeitada Comissão Machado de Assis¹¹, assim como na edição de *Tragédia no mar: (O Navio Negreiro)*, de Castro Alves, publicada no ano 2000.

Amigo pessoal do Presidente Juscelino Kubitschek¹², Chediak também abraçou a carreira administrativa como Secretário de Administração de Estado, tendo sido o autor da Ata de Fundação de Brasília (Vilaça et al, 2014, p. 203; Henriques et al, 2014, p. 110). Contudo, mesmo com sua incursão no mundo político-burocrático, nunca abandonou seus estudos da língua vernácula. Assim, sua produção bibliográfica inclui obras relacionadas:

- ao já mencionado Carlos de Laet: *Mobilidade do léxico de Carlos de Laet*, 1941; *Carlos de Laet, o polemista*, 1942;
- ao ensino e ao aprendizado de Língua Portuguesa: *Lições práticas de Língua Portuguesa*, 1948; *Textos de Português - 1ª e 2ª séries do Curso Industrial*, 1950; *Antônimos*, 1952; *Prática de linguagem*, 1954; *Análise sintática: grau médio*, 1955; *A elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira*, 1960; *Hora de aprender: comunicação e expressão*, 5ª série,

11 “[Chediak foi] Responsável pelo texto crítico de *Quincas Borba*, *Papéis Avulsos* e *Memorial de Aires*, na Comissão Machado de Assis, que funcionou na Academia Brasileira de Letras, da qual foi secretário.” (Azevedo Filho e Silva, 2012, p. 99)

12 (1902-1976) 21º presidente do Brasil, governou o país entre os anos de 1956 e 1961.

1974; *Hora de aprender: comunicação e expressão*, 6º série, 1975; *Antologia de Língua Portuguesa para a 3ª e a 4ª séries ginasiais* [s.d.];

- à dialetologia: *Aspectos da linguagem do Espiraiado*, 1958;
- à estilística: *Aspectos da estrutura correlativa em Camões*, 1963 [tese de concurso]; *Estudos de correlação poética*, 1982; *Contribuições ao estudo da estrutura correlativa em Camões*, 1971 [tese de Doutorado];
- à lexicografia: *Vocabulário onomástico da língua portuguesa*, 1999.

Em relação à sua obra, destacamos, ainda, a participação de Chediak como um dos assessores que trabalhou na elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, promulgada em 1959 (Henriques, 2009, p. 156). Para elaboração do texto, o então Ministro do Estado da Educação e Cultura, Clóvis Salgado da Gama, selecionou os mais notáveis professores, linguistas e filólogos de então para compor uma comissão que, tempos depois, editaria o texto da NGB. O documento, um dos mais importantes da história linguística do Brasil, é ainda hoje um norteador¹³ para a elaboração de gramáticas e materiais didáticos que se dediquem à língua portuguesa. Logo na sequência de seu trabalho como assessor na comissão, em 1960, o patrono do Acervo publicou a obra “A elaboração da Nomenclatura Gramatical Brasileira”, citada no elenco bibliográfico acima. Julgamos importante destacar sua participação na NGB, porque esta não foi uma de suas publicações, embora ele tenha sido importante para sua elaboração. Apenas esse fato isoladamente já poderia

13 Importa dizer, antes de tudo, que a NGB se define, conforme a Portaria Nº 36, de 28 de Janeiro de 1959, como uma “recomendação” e não uma “obrigação”. Ainda assim, como demonstram diferentes estudiosos – e aqui citaremos apenas um, Vieira (2018) –, a NGB passou a ser uma espécie de obrigação velada, um suposto selo de qualidade que era estampado, com orgulho (e de forma acrílica), em todas as gramáticas subsequentes.

ser considerado um indicativo plausível para exemplificar a importância de Chediak na história da Gramática no Brasil.

Por fim, além do mencionado *Vocabulário onomástico da língua portuguesa* (1999), de acordo com Arnaldo Niskier¹⁴, seu amigo Antônio Chediak teve mais um importante trabalho na área de lexicografia: “[...] colaborou para uma nova edição do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, na ABL, além de ter coordenado o grupo que preparava edição do dicionário.”¹⁵

Ressaltando os méritos e o caráter do amigo, falecido em doze de fevereiro de 2007, Niskier comenta: “Morreu com o status de acadêmico, embora, por modéstia, tenha se recusado a receber os votos certos dos seus admiradores da Casa de Machado de Assis”¹⁶.

Feita uma breve apresentação da figura de Antônio José Chediak, de suas áreas de atuação e de sua produção bibliográfica, apresentaremos a seguir algumas das potencialidades do Acervo em foco.

3) Potencialidades do Acervo

O acervo do professor Chediak, dentro do CEFIL, pode ser caracterizado como uma “coleção especial”, considerando o entendimento desse termo por Alves (2015).

14 (1935-) “Sétimo ocupante da Cadeira nº 18 [da Academia Brasileira de Letras], eleito em 22 de março de 1984, na sucessão de Peregrino Júnior e recebido em 17 de setembro de 1984 pela acadêmica Rachel de Queiroz. Recebeu os acadêmicos Murilo Melo Filho, Carlos Heitor Cony e Paulo Coelho. Presidiu a Academia Brasileira de Letras em 1998 e 1999.”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/arnaldo-niskier>. Acesso em: 17 jul. 2023.

15 Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/chediak-um-cavalheiro>. Acesso em: 19 jul. 2023.

16 Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/chediak-um-cavalheiro>. Acesso em: 19 jul. 2023.

Quando nos referimos a coleções especiais devemos compreender que se trata de um acervo específico ou setor, que devido a sua temática, importância, características físicas e/ou diferenciais, encontra-se de maneira distinta ou mesmo fisicamente separado do acervo geral de uma biblioteca (CUNHA; CAVALCANTI, 2008). Deste modo, uma coleção especial pode ser formada por um acervo pessoal, acervo de obras raras, acervo de determinado tema, memória institucional, acervo de multimeios, entre outros exemplos. (Alves, 2015, p. 46)

Situada em local físico separado da biblioteca central do Instituto de Letras, essa coleção especial destina-se a constituir arquivo e memória das principais áreas de pesquisa do CEFIL.

Alves (2015) chama a atenção para o fato de que, “por meio destas coleções especiais, é possível traduzir seus donos e organizadores, divulgar e preservar a história de importantes personagens nas áreas de atuação da Biblioteca” (Alves, 2015, p. 47), uma vez que, segundo Heymann:

Os arquivos pessoais [...] em geral trazem a marca de um processo de acumulação pautado por subjetividades individuais, expressas na seleção dos documentos a serem preservados, bem como em sucessivas avaliações, descartes e ordenamentos a que os conjuntos podem ser submetidos. (Heymann, 2012, p. 179).

Como visto até aqui, o Acervo em evidência é formado majoritariamente pela biblioteca pessoal do professor Chediak, refletindo suas preferências pessoais e teóricas. De pessoal, esse Acervo passou a ser institucional a partir da sua incorporação à biblioteca do CEFIL, compondo um conjunto dedicado a pesquisas filológicas.

Entretanto, pouco mais de 50% dos itens do Acervo não se relaciona diretamente à Filologia, aqui entendida como estudos linguísticos de natureza histórica ou descritiva e, também, como Crítica Textual¹⁷. Trata-se prioritariamente de obras literárias ou de teoria literária que não constituem

17 Consideramos as áreas afins à Filologia: Gramática, Linguística, Línguas modernas e Línguas clássicas.

edições críticas (32,6%), de obras relativas a ciências sociais¹⁸ (10,2%) e de obras de caráter didático, sobretudo relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa (3,3%). Outras áreas com um número representativo de obras no Acervo são: Direito (2,5%) e Filosofia (1,6%).

A diversidade temática do Acervo revela o lugar de produção do professor, filólogo e lexicógrafo Antônio José Chediak, evidenciando uma confluência entre memória e história: memória, por constituir a documentação da trajetória de pesquisa e de desenvolvimento teórico-intelectual de Chediak; e história, por representar o desenvolvimento mesmo da Filologia no Brasil, marcadamente por meio da contribuição de um de seus maiores especialistas.

Nesse sentido, podemos destacar ao menos três potencialidades do Acervo, as quais têm se desenvolvido por meio de cinco projetos inscritos no Instituto de Letras da UERJ. Dado o grande número de gramáticas e dicionários de língua portuguesa presentes no Acervo, podemos dizer que a potencialidade mais imediata desse patrimônio diz respeito a estudos de caráter linguístico-gramatical, os quais se aplicam ao projeto de extensão universitária de consultoria linguístico-gramatical (CEFIL), oferecido à comunidade acadêmica e à comunidade externa, e ao projeto de revisão de textos (CEFIL), destinado prioritariamente à comunidade acadêmica. Os dicionários, vocabulários, índices, glossários e obras sobre lexicologia também podem ser exploradas por professores da UERJ envolvidos no projeto de confecção do *Dicionário de Português do Brasil para Estrangeiros* (NUPPLES¹⁹/CEFIL). Finalmente, destacamos o estudo do Acervo como um todo com vistas à disponibilização do material custodiado para consulta. Esta última potencialidade tem se materializado no já referido projeto de catalogação dos itens do Acervo (CEFIL), que envolve produção de resenhas de obras que compõem as suas principais

18 No processo de catalogação do Acervo Antônio José Chediak, foram consideradas como ciências sociais as seguintes áreas: Sociologia, Antropologia, Ciências Políticas, Psicologia Social, Ciência da Informação e Economia.

19 NUPPLES - Núcleo de Pesquisa e de Ensino de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua.

coleções; e, mais recentemente, no projeto Arquivos de Saberes Linguísticos (LabGraDis²⁰), cujo objetivo é “[...] construir arquivos de saberes linguísticos que, inscritos em rede, possibilitem intervir no trabalho de gestão da memória do conhecimento linguístico-gramatical no/do Brasil.”²¹

Há, por fim, possibilidades outras ainda não realizadas que podem, no futuro, se concretizar. Destacamos ser possível, por exemplo, empreender uma historiografia da Filologia no Brasil, um dicionário crítico de obras filológicas, um dicionário biobibliográfico de filólogos brasileiros ou pesquisas focadas em determinados filólogos brasileiros. Todas essas ações, perfeitamente exequíveis, são possibilidades em aberto que o Acervo permite que sejam efetivadas.

Dessa forma, nosso Acervo cumpre um papel social bastante relevante, sendo útil para a sociedade como um todo – notadamente para a comunidade de profissionais de Letras–, subsidiando pesquisas e viabilizando a difusão dos estudos filológicos na UERJ.

Considerações finais

Em texto já clássico sobre o tema da missão esperada das bibliotecas públicas, Miranda (1978) recorda que, dentre as funções de uma biblioteca brasileira, a primeira delas é a de “promover o idioma nacional²²” (Miranda, 1978, p. 71), enquanto a quinta é a de “ser depositária do acervo da inteligência e da história local” (Miranda, 1978, p. 73). Ao que o autor indica “promover”, podemos acrescentar “preservar”, uma vez que em nosso contexto as duas ações estarão intimamente relacionadas e, a nosso ver, são indissociáveis.

20 LabGraDis - Laboratório em Estudos de Gramática & Discurso.

21 Disponível em: <https://www.saberling.institutodeletras.uerj.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 jul. 2023. Este projeto envolve catalogação e digitalização com reconhecimento óptico de caracteres (OCR) de obras raras e em domínio público, a fim de disponibilizá-las online gratuitamente.

22 Por não ser o objetivo deste texto, não vamos aprofundar a querela acerca do nome da língua e de como as suas mudanças implicam questões epistemológicas, conceituais, político-ideológicas e culturais.

Isso significa dizer que, na perspectiva desse autor, independentemente do conteúdo temático da biblioteca, sua missão precípua será a de preservar/promover o idioma nacional. No nosso caso em específico, essa preservação/promoção dar-se-á de maneira ainda mais efetiva, uma vez que o Acervo Antônio José Chediak não se configura como apenas uma coleção de obras que secundariamente poderia preservar/promover a língua portuguesa, mas como um conjunto de obras que efetivamente se debruçam sobre esta língua para estudá-la, descrevê-la, investigá-la e analisá-la.

Neste artigo, descrevermos o Acervo custodiado pelo CEFIL com a intenção de mostrar como uma coleção pessoal passa a compor um patrimônio institucional e, ainda assim, continua revelando preferências e traços de uma personalidade, neste caso, a de Antônio José Chediak. Cada item proveniente da biblioteca pessoal de Chediak pode ser visto como documento da trajetória de sua formação teórico-intelectual, constituindo memória de sua produção bibliográfica. Ao mesmo tempo, uma vez aceitos como doação pelos professores vinculados ao CEFIL, esses itens passam a fazer parte também da memória das principais áreas de pesquisa desse centro de estudos.

Referências

ALVES, Ana Paula Meneses. História e memória por meio de coleções especiais: o caso da Biblioteca da Unesp/FCLAr. In: Brunno Vinnicius Gonçalves Vieira; Ana Paula Meneses Alves. (Org.). **Acervos especiais: memórias e diálogos**. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, v. 3, p. 45-69.

AZEVEDO FILHO, Leodegário de; SILVA, José Pereira da. **Dicionário Biobibliográfico da Academia Brasileira de Filologia**. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.

BOCCATO, Vera Regina Casari; FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; RUBI, Milena Polsinelli. Um estudo de observação do contexto sociocognitivo da catalogação de assunto em bibliotecas universitárias. **Revista Score**, [s. l.], v. 16, Issue 2, jul./dez. p. 103-110, 2010.

BRASIL, Arquivo Nacional, **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Dicionário de Terminologia Arquivística**. São Paulo: AAB, 1996.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos / Livros, 2008.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. Et al. O Centro Filológico Clóvis Monteiro: origens e atualidade. **Revista Philologus**, Ano 20, Nº 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014.

HENRIQUES, Cláudio Cezar. **Nomenclatura Gramatical Brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

HEYMANN, Lúcia Quillet. **O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

MIRANDA, A. A missão da biblioteca pública no Brasil. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 69–75, 1978.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VILAÇA, C. E. L.; OLIVEIRA, C. R.; MIGUEL, J. A. ; MARTINS, A. P. . O Centro Filológico Clóvis Monteiro e seu acervo bibliográfico. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2014, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF, Vol. XVIII, Nº 05 Ecdótica, Crítica Textual e Crítica Genética**. Rio de Janeiro: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2014. v. XVIII. p. 201-208.

Formas pronominais dos paradigmas de *tu* e de *você* em estruturas de complementação e de adjunção nos séculos XIX e XX: evidências históricas do português brasileiro escrito

Pronominal forms of the *tu* and *você* paradigms in complementation and adjunction structures in the 19th and 20th centuries: historical evidence from written Brazilian Portuguese

Márcia Cristina de Brito Rumeu*
Davi José dos Santos**

RESUMO

Neste artigo, apresentamos panoramicamente as estratégias pronominais de 2^a pessoa do singular em estruturas de complementação e de adjunção produtivas em cartas pessoais oitocentistas e novecentistas. Com base nos parâmetros da sociolinguística histórica (Hernández-Campoy & Schilling, 2012), acompanhamos, a partir de amostras da escrita de redatores brasileiros, a diversificação de pronomes não-sujeito em estruturas de complementação e de adjunção. As estruturas de complementação prevalecem a partir de núcleos verbais que predicam as estruturas dativas. Identificamos formas nucleadas pelo *você*, em cartas de *você-sujeito*, o que nos sugere a confirmação da discussão de Lopes *et al.* (2009) acerca da inserção

Recebido em 25 de outubro de 2024.

Aceito em 18 de dezembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1442>

* Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
marcia.rumeu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9254-976X>

** Universidade Federal de Minas Gerais
davi4jose@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-0206-429X>

do *ocê* pelos demais contextos sintáticos (não-sujeito), com distintos níveis de produtividade. Constatamos ainda a convivência de formas do paradigma de *tu* com formas do paradigma de *ocê* até mesmo na escrita íntima de redatores desenvoltos em relação aos modelos de escrita e à depreensão dos parâmetros da norma-padrão.

PALAVRAS-CHAVE: Estruturas de complementação. Estruturas de adjunção. Pronomes não-sujeito. Formas dos paradigmas de *tu* e de *ocê*. Segunda pessoa do singular.

ABSTRACT

In this article, we present an overview of the second-person singular pronoun strategies in productive complementation and adjunction structures in personal letters from the 19th and 20th centuries. Based on the parameters of historical sociolinguistics (Hernández-Campoy & Schilling, 2012), we followed, using samples of Brazilian writers' writing, the diversification of non-subject pronouns into complementation and adjunction structures. Complementation structures prevail based on verbal nuclei that predicate dative structures. We identified forms nucleated by *ocê* in letters of *ocê*-subject, which suggests confirmation of the discussion by Lopes *et al.* (2009) about the insertion of *ocê* in other syntactic contexts (non-subject), with different levels of productivity. We also note the coexistence of forms of the *tu* paradigm with forms of the *ocê* paradigm even in the intimate writing of writers who are well-versed in writing models and in understanding the parameters of the standard norm.

KEYWORDS: Complementation structures. Adjunction structures. Non-subject pronouns. Paradigm forms of *tu* and *ocê*. Second person singular.

Considerações iniciais

O contexto sintático de *sujeito* tem se deixado evidenciar, em análises linguísticas com diversificadas amostras textuais (Rumeu, 2013; Silva, 2012; Souza, 2012; Lopes & Cavalcante, 2011; Chaves, 2006; Rumeu, 2004) como o principal caminho de inserção do *ocê* no sistema pronominal do português brasileiro (doravante PB) escrito de sincronias passadas (séculos XVIII, XIX e XX). Assim sendo, dirigimo-nos, neste texto, aos contextos de *complementação* e de *adjunção* como caminhos que também foram trilhados pelo *ocê* (*não-sujeito*) na referência à 2ª pessoa do singular (doravante 2SG). Justificamo-nos em relação à opção pela análise do *ocê* em estruturas de

complementação e de adjunção em virtude do fato de o uso do *você-sujeito* já estar amplamente irradiado no espaço geográfico do Brasil, conforme o levantamento de Scherre *et al.* (2015), voltado à uma sistematização das análises acerca da dinâmica variável *tu/você* na fala contemporânea brasileira. Isso posto, assumimos que o objetivo principal desta análise é trazer à cena algumas evidências históricas não só da alternância entre os pronomes não-sujeito vinculados ao paradigmas de *tu* e de *você*, mas também do nível de inserção do *você* pelos contextos de complementação e de adjunção em sincronias passadas do PB.

Embasados em amostras de cartas pessoais produzidas por três redatores brasileiros (um redator carioca (Carlos Aguiar), um redator mineiro (João Pinheiro) e um redator paulista (Mario de Andrade)), conduzimo-nos pelas seguintes questões: (I) Formas conduzidas pelo item gramatical *você* se deixariam entrever, com mais força, através das relações gramaticais de complementação ou de adjunção? (II) Com qual tipo de núcleo predicador (verbal ou nominal) as formas do paradigma de *você* seriam mais produtivas? (III) As formas pronominais vinculadas ao paradigma de *você* se deixariam sobressair nos contextos textuais de *você-sujeito* exclusivo, mostrando-se, pois, como construções formalmente simétricas, cf. estabelece a tradição gramatical? Ao orientarmo-nos não só por tais questões motivadoras deste estudo, mas também pelos resultados de análises históricas sobre o processo de gramaticalização de *você*, sintetizamos as respectivas conjecturas. São elas: (I) Antevemos que, mais uma vez, o contexto de complementação conduzido por predicação verbal mostre-se profícuo também nas cartas brasileiras analisadas, em conformidade aos resultados de Rumeu (2014) e de Rumeu & Oliveira (2016); (II) Prevemos que o âmbito da complementação verbal dativa funcione como um relevante contexto à produtividade do *você não-sujeito*, conforme discutido por Rumeu (2014), por Rumeu (2020), para as cartas mineiras oitocentistas e novecentistas e por Rumeu & Oliveira (2016), para as cartas cariocas novecentistas; (III) Os pronomes não-sujeito do paradigma

de *you* se sobressairiam nas cartas de *you*-sujeito exclusivo, cf. Lopes *et al.* (2009), por Rumeu (2020), Rumeu & Oliveira (2016) e Rumeu (2014).

Estruturamos este texto em cinco seções. Inicialmente, apresentamos três questões principais para as quais temos as respectivas conjecturas a serem confirmadas ou infirmadas neste estudo. Na 1ª seção, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que conduzem o trabalho de seleção, leitura e levantamento de amostras textuais no âmbito da sociolinguística histórica. Na 2ª seção, descrevemos as amostras históricas dos séculos XIX e XX diversificadas ainda em relação à origem dos três redatores brasileiros (um mineiro, uma paulista e um carioca). Na 3ª seção, apresentamos os contextos de complementação e de adjunção como os parâmetros que conduzem esta análise linguística. Na 4ª seção, apresentamos a distribuição geral dos dados de pronomes não-sujeito de 2SG principalmente em relação às estruturas de complementação e de adjunção. Na 5ª seção, temos os resultados dos pronomes não-sujeito correlacionados aos pronomes-sujeito de 2SG nas cartas brasileiras em análise. Por fim, chegamos a algumas generalizações em relação aos contextos de complementação e de adjunção como *caminhos* pelos quais formas pronominais não-sujeito nucleadas pelo *you* se deixam evidenciar em sincronias passadas do PB escrito.

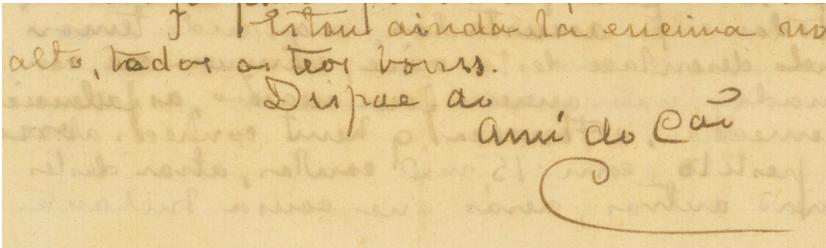
1. Pressupostos teórico-metodológicos: a sociolinguística histórica e as amostras.

A justeza dos resultados das análises linguísticas embasadas em fontes históricas está conduzida por parâmetros do levantamento e de seleção de amostras de sincronias passadas. Isso quer dizer que tais critérios conservadores de leitura e de edição das cartas históricas é imprescindível aos interesses do linguista-pesquisador voltado ao PB escrito em sua expressão vernacular que acessamos justamente porque se mostram passíveis de consulta no interior dos acervos públicos e privados (Lima, Marcotulio & Rumeu, 2019).

Considerando que as línguas são movidas pelos potenciais da variação e da mudança, que como forças inerentes às línguas humanas, mostram-se funcionais também em realidades linguísticas pretéritas como evidência do princípio do *uniformitarismo da mudança* (Labov 1994), entendemos que caiba o esforço do linguista-pesquisador pela descrição de fenômenos linguísticos variáveis também em sincronias passadas. Tendo em vista o fato de a variação e a mudança também terem atuado no passado das línguas humanas, munimo-nos de alguns parâmetros para a construção de uma amostra histórica representativa de fases pretéritas da expressão linguística vernacular. Para isso, envolvemo-nos, principalmente, com a *autenticidade* (*authenticity*), a *autoria* (*authorship*) e a *validade social e histórica* (*social and historical validity*) das fontes nos termos de Hernández-Campoy & Schilling (2012).

A *autoria* dos textos históricos é uma categoria imprescindível à identificação da representatividade de uma dada fonte em relação às variedades da língua portuguesa (brasileira ou lusitana). Para isso, voltarmos às especificidades dos traços paleográficos (Núñez Contreras, 1994; Spina, 1977), a fim de identificarmos se temos em análise textos autógrafos (os traçados de quem escreve o texto e o assina são os mesmos), apógrafos (o traçado do texto é distinto do traçado de quem o assina) ou ideógrafos (traçados distintos como expressão de uma *autoria intelectual*). Neste artigo, trazemos à análise amostras de cartas pessoais autógrafas de brasileiros nascidos no Rio de Janeiro (Carlos Nunes de Aguiar (doravante CA)), em Minas Gerais (João Pinheiro (doravante JP) e em São Paulo (Mário de Andrade (doravante MA)). À título de exemplificação, apresentamos excertos das cartas de tais autores com o intuito de evidenciarmos que a letra de quem escreve a carta é a mesma em relação à letra de quem a assina, evidenciando tratar-se de testemunhos originais e autógrafos.

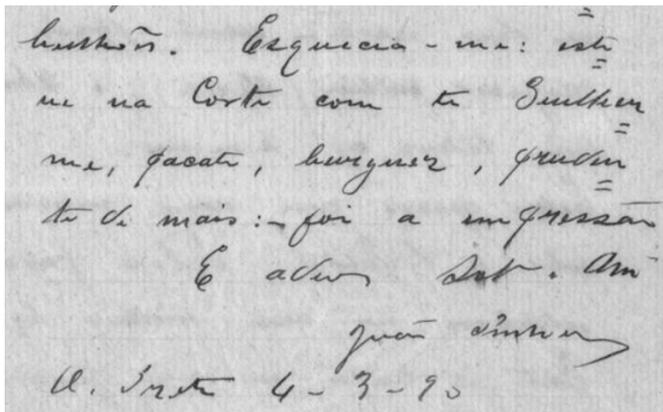
Imagem 1: Carta de CA ao amigo Rui Barbosa. RJ, 01.12.1893.



“[...] Estou ainda la encima no alto, todos os teos bo[m]s. Dispoe do amigo do Co[ra]ção Carlos”

(CA. RJ, 01.12.1893.)

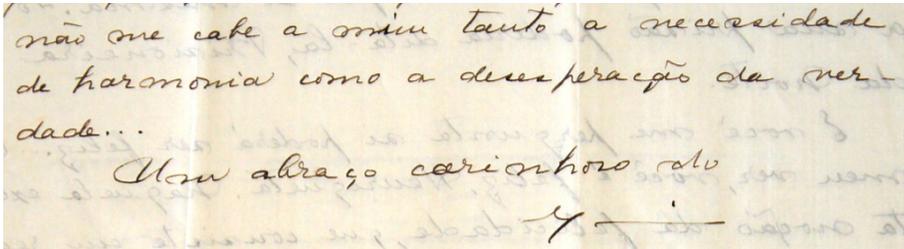
Imagem 2: Carta de JP ao tio. Ouro Preto, MG, 04.03.1890.



“[...] Esquecia-me: estive na Corte com ti Guilherme, pacato, burguez, prudente de mais: - foi a impressão. E adeos sobrinho amigo João Pinheiro”

(JP. Ouro Preto, MG, 04.03.1890)

Imagem 3: Carta de MA a poetisa Henriqueta Lisboa. RJ, 27.08.1940.



“[...] não me cabe a mim tanto a necessidade de harmonia como a desesperação da verdade [...] Um abraço carinhoso do Mario”

(MA. RJ, 27.08.1940)

Um outro parâmetro relevante ao processo de levantamento e de seleção das amostras históricas é a *autenticidade* das fontes. Considerando que o desejo do linguista-pesquisador é o de vislumbrar, através do filtro da escrita (Romaine 1982 [2010]), o vernáculo de sincronias passadas, restamos, no interior dos arquivos, fontes que tendem a habitualmente nos revelar a expressão escrita de punhos bem exercitados também em relação à norma-padrão. Acrescentemos ainda o fato de as fontes escritas em sincronias pretéritas mostrarem-se suscetíveis aos traços de hipercorreção, de mistura dialetal e de “erros” (Labov 1994, p. 11), o que pode obstaculizar, em algum nível, a expressão do vernáculo (norma objetiva), ainda que estejamos conscientes de que, no interior dos acervos e arquivos, restam-nos tão somente indícios positivos em relação aos textos que resistiram à ação da passagem do tempo. Considerando o intuito de estudarmos o PB escrito de sincronias passadas a partir de fontes autênticas em relação à expressão vernacular, ilustramos algumas evidências tais como a convivência do *tu* com o *você* (imagens 4, 5, 6 e 7) a partir também de formas dos paradigmas de *tu* (“ficares”, “junto de ti”,) e de *você* (“Você tome uma deliberação”, “chorando com você”, “reduzir você”).

Imagem 4: Carta de CA ao amigo Rui Barbosa. RJ, 01.12.1893.

“[...] espero também que *Você* tome uma deliberação, ou vir ou ficar, por que sem isto não me moverei daqui, se *ficares* hai, definitivamente irei [...]”

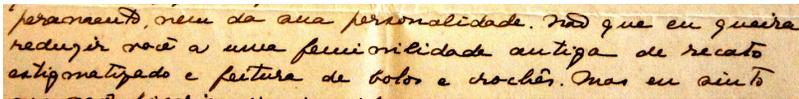
(CA. RJ, 01.12.1893)

Imagem 5: Carta de JP ao amigo E. Caeté, MG, 29.12.1896.

“[...] chorando *com Você* meo amigo! a tua immensa desgraça! Ainda outro dia em tua casa, ella tão feliz com seus filhinhos, juncto *d. ti*...”

(JP. Caeté, MG, 29.12.1896)

Imagem 6: Carta de MA a amiga HL. SP, 03.08.1944I



personas, nem da sua personalidade. Não que eu queira
reduzir você a uma feminilidade antiga de recato
estigmatizado e feitura de bolos e crochês. Mas eu sinto

“[...] Não que eu queira reduzir *você* a uma feminilidade antiga de recato estigmatizado e feitura de bolos e crochês. [...]”

(MA. SP, 03.08.1944)

Uma vez que tenhamos em análise amostras históricas originais e autógrafas, redigidas e assinadas por brasileiros nascidos e/ou residentes nos espaços do Rio de Janeiro (CA), Minas Gerais (JP) e São Paulo (MA) a partir das quais é possível entrevermos evidências da norma de uso do PB, entendemos se tratar de fontes social e historicamente válidas. Assim sendo, acreditamos atender também o parâmetro do da validade social e histórica, o que é viabilizado sem maiores incursões por pesquisas genealógicas, uma vez que temos em cena redatores cujos perfis sociais são facilmente reconstruídos (Labov, 1994). Trata-se de três redatores genuinamente brasileiros de cujas penas (parafraçando o Professor Fernando Tarallo) tenderam a escorrer o PB brasileiro escrito nas suas eras oitocentista e novecentista (Tarallo, 1993).

2. Descrição das amostras: as cartas pessoais em análise.

Com o intuito estudarmos as estruturas de complementação e de adjunção de 2SG no PB escrito de sincronias passadas, voltamo-nos às 71 cartas pessoais, sendo 10 cartas produzidas por um redator carioca (CA), 21 cartas de amizade, redigidas por um redator mineiro (JP) e 40 cartas delas confeccionadas por um redator paulista (MA), cf. sintetizamos no quadro 1.

Quadro 1: Descrição das amostras históricas: cartas pessoais oitocentistas e novecentistas.

Acervos	Autores	Anos	Subgênero textual da carta pessoal			
			Amor	Familiar	Amizade	Total
FCRB (RJ)	Carlos Aguiar (CA)	1886 - 1907	-	-	10	10
APM (MG)	João Pinheiro (JP)	1869 - 1908	4	6	11	21
AEM (SP)	Mário de Andrade (MA)	1940 - 1945	-	-	40	40
Total	3 redatores	1882-1945	4	6	61	71

Fonte: Quadro elaborado pelos autores deste texto.

Com o intuito de descrevermos a inserção do *você* no sistema pronominal, tendo em vista especificamente os contextos gramaticais de complementação e de adjunção, levantamos dados, em 71 missivas, todas redigidas, entre os anos de 1882 e 1945, por punhos brasileiros. Dentre elas, estão 40 cartas produzidas pelo ilustre paulista Mario de Andrade, 21, por João Pinheiro, notável político mineiro e 10, pelo carioca Carlos Aguiar, amigo íntimo do ex-senador da República Rui Barbosa.

O redator CA trava uma relação de amizade com o ilustre Rui Barbosa. Nessas missivas, temos um redator do qual não se tem tantas informações biográficas, mas parece se tratar de um informante com algum domínio da língua escrita, considerando as suas atuações como Militar e Jornalista, cf. discutido por Callou & Rumeu (2021, p. 241) através das suas pesquisas nos acervos da Fundação Casa de Rui Barbosa onde se encontram, por sua vez, os originais manuscritos dessas cartas. As 10 missivas redigidas, entre os

anos de 1893 e 1907, por CA ainda estão em processo de transcrição e revisão (Carmo, Barbosa & Lucena, 2019).

O redator JP nasceu na cidade do Serro, em 1860, e faleceu, em 1908, na cidade de Belo Horizonte, em meio ao seu mandato como governador do Estado de Minas Gerais. Concluiu o Ensino Superior, na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo atuado como advogado, político e professor. Temos em cena um redator mineiro cujas contribuições parecem estar ancoradas principalmente no âmbito da política mineira. Para este estudo, munimo-nos de parte das cartas editadas por Luz (2015). Trazemos à análise 21 cartas de JP que estão distribuídas pelas relações de amizade, em 11 cartas, de amor, em 4 cartas, e entre familiares, em 6 cartas.

Em relação ao redator MA, temos um perfil biográfico também facilmente resgatável. Trata-se de um célebre autor da literatura brasileira, nascido na cidade de São Paulo, em 1897, e falecido, em 1945, também no espaço paulista. Desde cedo, demonstrou interesse pelas artes, tendo estudado piano, teoria da música e filosofia no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, do qual, posteriormente, tornou-se professor. Consagrado como o pai do modernismo brasileiro, foi uma das principais personalidades da Geração de 22, ao lado de Anita Malfatti e Oswald de Andrade, por transgredir os preceitos da literatura da época, nutrindo um intenso interesse por uma escrita brasileira. As 40 cartas redigidas por MA estão sob a guarda do Acervo dos Escritores Mineiros. Trata-se de cartas pessoais marcadas por relações de amizade travadas, no período de 1940 a 1945, entre o redator paulista e os também expoentes mineiros da literatura brasileira, Murilo Rubião, em 7 cartas, e Henriqueta Lisboa, em 33 cartas.

Neste estudo, o objetivo principal é delinear panoramicamente os contextos de complementação e de adjunção pelos quais o *você* se mostre produtivo, em sincronias passadas, a partir de cartas pessoais de redatores brasileiros, nascidos em distintas localidades espaciais do Sudeste do Brasil (RJ, MG e SP), buscando também entrever a dinâmica da variação entre

formas dos paradigmas de *tu* e de *você* nos contextos de complementação e de adjunção.

3. Os contextos de complementação e de adjunção: parâmetros de análise.

As estruturas sintáticas de complementação estão condicionadas pelos núcleos lexicais (verbal e não-verbal) que os regem obrigatoriamente, compondo uma unidade sintática plena de sentido (Ilari *et al.* 2015, p. 173-174). No âmbito da complementação verbal, temos em análise, neste texto, as estruturas sintáticas de referência à 2SG que repercutem as funções acusativa, dativa e oblíqua (Duarte, 2003; Raposo, 2013). Neste texto, optamos por expor, em itálico, os dados dos pronomes não-sujeito de 2SG e, por sublinhar, os seus respectivos predicadores.

O *acusativo* é projetado por predicadores verbais que exigem dois ou três complementos, sendo um deles um argumento cliticizável através das formas pronominais *te*, *o/a*, prescindindo de preposição sob o rótulo de objeto direto na tradição gramatical. Trata-se de um complemento sintático cuja expressão semântica é a de paciente ou tema no exercício do seu papel temático. Nos termos da norma-padrão (norma subjetiva), o *tu-sujeito* deve harmonizar-se ao *te-acusativo* na referência ao interlocutor, ainda que tenhamos, como expressão da norma objetiva do PB, o *você-sujeito* combinado também ao *te-acusativo*, ao *você-acusativo* e aos *clíticos o/a* em referência à 2SG. Apresentamos, de (01) a (04), evidências de formas pronominais em função acusativa de 2SG promovidas pelos predicadores verbais *conhecer* e *reconhecer*.

(01) “[...] julgo mesmo que tua attitude deve ser a mais decidida e forte, tu_{suj.} desanimares, eu que *te conheci* tão grande e corajoso [...]” (CA. RJ, 10.04.1895)

(02) “[...] É certo que *conheço* *você* e isso me sossega. É certo também que logo no parágrafo seguinte *você*_{suj.} como que esclarece e resume [...]” (MA. SP, 02.12.1944.)

(04) “[...] Mas o que mais me encantou em você, desde que a “reconheci” pela primeira vez foi isto que você_{subj.} não consegue perder mesmo agora em que as suas cartas de Amiga, me confessam seus dramas [...]” (MA. RJ, 27.08.1940)

Na perspectiva da tradição gramatical, expressa também através da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira), o complemento *dativo* é parcialmente contemplado, tendo em vista se tratar de um complemento de verbo indiretamente mediado por uma preposição, incluindo, nesse grupo, também as estratégias de complementação oblíqua. Por outro lado, a partir de uma perspectiva de análise estritamente linguística, o *dativo* é interpretado como um complemento verbal cliticizável através da forma pronominal *lhe*, projetado por predicadores verbais de dois ou três lugares. Em termos semânticos, o *dativo* é o alvo, o beneficiário da ação [+ animado]. Ilustramos, de (05) a (11), algumas evidências de pronomes-complemento em contexto dativo, tais como *lhe*, *te*, *a ti*, *a você* e *para você* projetados pelos predicadores verbais *enviar*, *retribuir*, *escrever* e *jurar*, respectivamente.

(05) “Meu Tio. [...] Desejo a sua boa saúde [...] Sufri tudo com desejava, e o resultado de meu exame do primeiro ano também enviei-lhe por meio d’ um jornal que o continha. [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

(06) “[...] Estes recibos vão em envelope separado. [...] uma vez se extraviarão contas correntes da mesma Casa Laemert que eu te-enviei. [...]” (JP. RJ, 25.10.1891)

(07) “[...] a ti enviamos nossas saudades e maior respeito, gratidão [...]” (CA. RJ, 22.04.1895)

(08) “Faca Agradeço e retribuo a Você e a Dona Emilinha os ventos que me-fases. [...]” (JP. Caeté, MG, 03.05.1903)

(09) “[...] Hoje não posso escrever pra você [...]” (MA. SP, 27.12.1943)

(10) “Minha Helena. Antes d. hontem te escrevi por um cartão mandando a chave da caixinha que o Comendador-mor Attrayde levou com o serviço do chá. [...]” (JP. RJ, 09.11.1890)

(11) “[...] A menina morreu, Henriqueta, *te juro* que morreu, não salvou ninguém, nem você adquiriu um sentimento de maternidade. [...]” (MA. RJ, 16.04.1940)

O complemento verbal *oblíquo* assume a forma de um sintagma preposicionado não-dativo, repercutindo a sintaxe dos casos genitivo e ablativo latinos. Na perspectiva do gramático Rocha Lima, anterior à NGB, a interpretação acerca do oblíquo nuclear é a de que se trata de um sintagma preposicionado como um complemento obrigatório de um dado predicador verbal, nutrindo-o de sentido, mas não-cliticizável, cf. também discutido por Ilari *et al.* (2015), Raposo (2013), Duarte & Brito (2003). De (12) a (14), apresentamos evidências do complemento oblíquo projetadas pelos verbos *falar* (“de ti”, “de você”) e *lembrar* (“de ti”).

(12) “[...] todo mundo *fallou* bem *de ti*, disião admiral-o [...]” [CA. RJ, 01.01.1895]

(13) “[...] vamos *falar* um pouco *de você* [...]” [MA. RJ, 27.08.1940]

(14) “[...] e por isso *lembrando* a todo o momento *de ti*, minha Helena [...]” [JP. RJ, 09.11.1890]

No âmbito das estruturas sintáticas da adjunção, temos a projeção implementada pelo predicador (verbal e não-verbal), vinculado a um constituinte em função oblíqua não-obrigatória. Apresentamos, de (15) a (18), evidências de estruturas oblíquas de adjunção em relações sintáticas não-obrigatórias articuladas aos predicadores verbal e nominal. Nesses casos em análise, temos os verbos *viver* e *escrever* e o substantivo *coisa* como os responsáveis pela projeção não-obrigatória de relações sintáticas oblíquas de 2SG, marcadas pelos sintagmas preposicionados *contigo* (“*viver contigo*”), *para você* (“*ella vive para você*”), *sobre você* (“*escrevi sobre você*”) e *de você* (“*alguma coisa de você*”).

(15) “[...] Pudesse eu *viver* isolado *com tigo* e meu filho [...]” [JP. RJ, 15.02.1891]

(16) “[...] Mas *para Você*, meo infeliz amigo, *ella vive* d. certo [...]” [JP. Caeté, MG, 29.12.1896]

(17) “[...] Hoje saiu o artigo que escrevi sobre você [...]” [MA. SP, 11.07.1941]

(18) “[...] Esta minha rua, tem pra mim alguma coisa de você [...]” [MA. SP 20.05.1945]

As estruturas sintáticas preposicionadas medeiam os argumentos e os adjuntos em relação ao seu respectivo predicador (verbal ou não-verbal) no PB. No que diz respeito aos *obliquos complementos*, entendemos, em conformidade com Ilari *et al.* (2015, p. 172-181), que a preposição é conduzida por seu constituinte complemento, como expomos de (12) a (14). Por outro lado, nas *estruturas de adjunção*, a “natureza do adjunto” é responsável também por recrutar a preposição, conforme ilustramos de (15) a (18).

Consideremos, em (19) e (20), o constituinte oblíquo adjunto de 2SG gramaticalmente consubstanciado em relações sintáticas predicativas também levantadas nas amostras de cartas oitocentistas e novecentistas analisadas. Trata-se de dados levantados em cartas novecentistas cariocas, devidamente discutidos por Rumeu & Oliveira (2016, p. 40), uma vez que, nas cartas brasileiras em análise, levantamos pouquíssimos dados de pronomes não-sujeito em estruturas predicativas, expostos, neste texto, na seção destinada à discussão dos resultados.

(19) “[...] Os retratos já devem estar com você até você ficou na serra [...]” (MRC. Paulo de Frontim, 01.10.1936)

(20) “[...] e hoje que é Domingo recebi 4 carta 3 é de você e 1 é do meu irmão Zezinho [...]” (MRC. Paulo de Frontim, 11.10.1936)

Considerando o fato de o paradigma pronominal do PB ter assumido novas formas gramaticalizadas, tais como o *você* e o *a gente*, pronomes pessoais do caso reto (pronomes-sujeito) de 2SG e 1PL, respectivamente, identificamos repercussões morfossintáticas também no sistema de possessivos (Lopes 2007). Assim sendo, observamos que a referência à posse

em relação à 2SG que, por sua vez, em termos etimológicos só poderia ser atendida a partir do possessivo *teu/tua*, passou a ter a forma *seu* também na referência ao interlocutor, cf. discutido por Lopes (2007). Trata-se, pois, de uma consequência direta do fato de o *você* ter se inserido no paradigma pronominal do PB como um pronome de referência semântica à 2SG, mas que ativa a concordância com formas de 3SG. Voltando o nosso escopo de análise especificamente à 2SG, temos as formas *tu/você* (nominativo) e *teu/seu* (genitivo). Além da expressão do possessivo simples, através das formas *teu/você*, temos as estruturas “de possessivo” (“eu sinto falta [de você] aqui”/“eu sinto a tua falta”) como sua expressão perifrástica, cf. Marcotulio *et al.* (2015), à luz também das discussões de Lopes (2007), Moura Neves (1996). Neste texto, buscamos levantar possíveis evidências de construções “de possessivo” em missivas brasileiras oitocentistas e novecentistas, ainda que estejamos conscientes do fato de que a discussão aprofundada dessa consequente inserção do *você* no sistema pronominal do PB mereça mais espaço de discussão e análise acerca dos traços formais e semânticos da expressão de posse a partir não só do possessivo simples, mas também do perifrástico.

4. Distribuição geral dos dados na escrita brasileira oitocentista e novecentista: os pronomes não-sujeito de 2SG nos contextos de complementação e de adjunção.

Considerando a projeção de um panorama variável de formas pronominais não-sujeito de 2SG vinculadas aos paradigmas de *tu*, de *você*, de *vós*, de *vossa mercê* e o zero, correlacionamos as estratégias pronominais não-sujeito de 2SG aos âmbitos da complementação, da adjunção e das estruturas “de possessivo” (tabela 1).

1 Dado de fala de homem, idoso, Ensino Fundamental, século XXI (Amostra Copacabana), discutido por Marcotulio *et al.* (2015), advindo do *Corpus* Concordância (CC), cf. Vieira, Brandão & Mota (2008 *apud* Marcotulio *et al.* 2015).

Relações gramaticais		Formas pronominais não-sujeito de 2SG													
		Paradigmas			Você				Vós				V.m ^{sc} Zero		
		tu	para ti	a ti	prep+ti	lhe	você	para você	a você	prep+vc o/a	vos	v.m ^{sc}	0		
Complementação 271/317 (86%)	Acus.	23/47	-	-	1/47	-	1/47	14/47	-	2/47	3/47	2/47	1/47	-	-
		48,94%	-	-	2,13%	-	2,13%	29,79%	-	4,26%	6,38%	4,26%	2,13%	-	-
	Dat.	43/196	2/196	1/196	1/196	-	119/196	-	6/196	14/196	1/196	4/196	-	6/196	-
		21,93%	1,02%	1,02%	-	-	60,71%	-	3,06%	7,14%	1,02%	2,04%	-	3,06%	-
	Obl.	-	1/28	-	9/28	-	-	-	-	18/28	-	-	-	-	-
COMP.	-	3,57%	-	32,14%	-	-	-	-	64,29%	-	-	-	-	-	
Total		80/271			178/271				6/271				1/271		6/271
		29,53%			65,68%				2,21%				0,37%		2,21%
Adjunção 26/317 (8,20%)	Obl.	-	-	-	6/26	-	-	3/26	-	16/26	-	-	1/26	-	
	ADJ.	-	-	-	23,08%	-	-	11,54%	-	61,54%	-	-	3,84%	-	
	Total	6/26	-	-	19/26	-	-	-	-	-	-	-	1/26	-	
		23,07%	-	-	73,07%	-	-	-	-	-	-	-	3,86%	-	
	Estr.	-	-	-	1/2	-	-	1/2	-	-	-	-	-	-	
Predic.	-	-	-	50%	-	-	50%	-	-	-	-	-	-		
Estruturas		18/18													
"de possessivo"		100%													
18/317 (5,8%)															
Total Geral		66/317	3/317	2/317	15/317	121/317	14/317	10/317	16/317	52/317	4/317	6/317	2/317	6/317	-
		21,14%	0,95%	0,63%	4,42%	38,17%	4,42%	2,84%	5,05%	16,72%	1,26%	1,89%	0,63%	1,89%	
		86/317			217/317				6/317				2/317		6/317
		27,13%			68,45%				1,89%				0,64%		1,89%

Tabela 1: Pronomes não-sujeito de 2SG distribuídos pelos contextos de complementação e de adjunção.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores deste texto.

De um modo geral, verificamos que as formas pronominais de 2SG prevalecem em estruturas de complementação, 86% (271/317 oco), ainda que em alternância, em distintos níveis, nos âmbitos da adjunção, 8,20% (26/317 oco) e das estruturas "de possessivo", 5,8% (18/317 oco). No que se refere

às estratégias de pronomes não-sujeito que se mostram mais produtivas nas cartas brasileiras analisadas, temos as formas *lhe* (38,17%, 121/317), *te* (21,14%, 66/317) e *prep+você* (16,72%, 52/317), cabendo às demais estratégias inexpressivos índices percentuais. Parece-nos um panorama interessante, uma vez que nos evidencia a convivência de formas do paradigma de *tu* (*te*) com formas do paradigma de *você* (*lhe*, *prep+você*) na produção escrita de redatores habilidosos em relação não só ao traçado, mas também no que se refere ao domínio da norma-padrão, considerando que os três informantes cujas cartas estão em análise estão nas cenas da história linguística e social no espaço brasileiro. São eles: o político mineiro João Pinheiro, atuante também como advogado e professor, o renomado autor da literatura brasileira modernista Mario de Andrade e o redator carioca Carlos Aguiar, atuante nos âmbitos militar e do jornalismo, o que *lhe* coloca em contato, nas cartas de amizade em análise, com o renomado político, jurista, advogado, diplomata e ex-senador da República, o baiano Rui Barbosa.

No contexto das estruturas de complementação, observamos as estruturas dativas (195/317) como as proeminentes em relação às formas vinculadas ao paradigma de *você* (140 oco), seguidas pelas formas do paradigma de *tu* (45 oco), pelo dativo nulo (6 oco) e por formas do paradigma de *vós* (4 oco). Dentre as estratégias pronominais dativas do paradigma de *você* temos a prevalência do *lhe* (60,71%, 119/196) que, por sua vez, não só se mostra em convivência com os sintagmas preposicionados *a você* (7,14%, 14/196), *para você* (3,06%, 6/196), mas também com uma única ocorrência (1,02%) do clítico “o”, forma etimologicamente representativa do acusativo de 3SG. De (21) a (24), temos evidências de tais formas pronominais de 2SG em contexto de complementação dativa projetadas pelos predicadores *escrever*, *desejar*, *comprar* e *dizer*.

(21) a. “[...] Deixe, Henriqueta, deixe isto passar, depois *lhe escrevo* [...]” (MA. RJ, 27.12.1940)

b. “[...] Dezejo-lhe completa ventura: ella constitui a minha [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 21.12.1869)

(22) “[...] Aproveito a pureza pra escrever a *você* [...]” (MA. SP, 20.05.1945)

(23) a. “[...] mas comprei um corte d. seda *para você* [...]” (JP. RJ, 15.02.1891)

b. “[...] Hoje não posso escrever *pra você* [...]” (MA. SP, 27.12.1943)

(24) “[...] Em todos os meus exames, sempre aprovado plenamente e algumas vezes distintamente, estas notas digó-o com orgulho – devo-as ao estudo e á protecção nunca. [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

Ainda no âmbito das estruturas de complementação verbal dativa de 2SG, passamos às evidências de formas pronominais do paradigma de *tu*. Nesse contexto, prevalece o *te*, em 21,93% (43/196), cf. ilustramos em (25). Levantamos ainda evidências das formas preposicionadas *a ti* e *para ti*, cf. apresentamos em (26), (27) (28), respectivamente. Para (27), temos um dado de dativo, caso interpretemos o verbo “*ter*” como o predicador (“*tel-a*”) que tem como complemento acusativo o clítico “*a*” em referência à “*carta*” possivelmente destinada ao interlocutor cuja referência parece estar expressa através do sintagma preposicionado “*a ti*”. Interessante é o fato de o predicador verbal “*ter*”, na sequência “*tel-a para ti*” em relação ao “*algo tido*” (*a carta*) cujo alvo/beneficiário está consubstanciado no sintagma *para ti*. Com baixas frequências de uso, 2,04% e 3,06%, respectivamente, temos o *vos* (4/196 oco) e o *dativo nulo* (6/196 oco), cf. ilustramos em (29) e (30). Nesses contextos de relações sintáticas dativas de 2SG, temos as formas *escrever*, *enviar*, *rogar* e *pedir* como prototípicos ditransitivos, ao passo que coube à perífrase verbal *vai ser* (*será*) e ao verbo *ter* as projeções da forma pronominal preposicionada *para ti*, em (27) e (28), respectivamente.

(25) a. “[...] *Te escrevi* a 15 do passado [...]” (CA. RJ, 01.12.1893)

b. “[...] sempre *te-escrevo* na hora d. deitar [...]” (JP. RJ, 09.11.1890)

c. “[...] A menina morreu, Henriqueta, *te juro* que morreu [...]” (MA. RJ, 06.04.1940)

(26) “[...] muitas e muitas saudades, *a ti* enviamos nossas saudades [...]”
(CA. RJ, 22.04.1895)

(27) “[...] Não tem de que se arrepender em enviar cartas para o Jornal do Commercio, tenho achado poucas, devía ser uma ou duas por dia continue, va assim que vai muito bem Fallas-me em preparar queentel-a² para ti, creio que não faltará logo que chegues que tempo precioso estaes perdendo [...]” (CA. RJ, 10.04.1895)

(28) “[...] não deixes as meninas ahi nem brincando, sem elles aqui vai ser um tormento *para ti* [...]” (CA. RJ, 01.01.1895)

(29) “[...] Rogo-vos responder-me immediatamente para tomar uma deliberação qualquer [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

(30) “[...] e se fôr do teo agrado, peço 0 uma carta tua de fiança, caso queira passar [...]” (MA. 30.12.1903)

Para as estruturas acusativas de 2SG, observamos também maior produtividade das formas pronominais vinculadas ao paradigma de *você* tais como *você* (29,79%, 14/47 oco), *o/a* (6,38%, 3/47), *a você* (4,26%, 2/47) e *lhe* (2,13%, 1/47). De (30) a (33), trazemos evidências de tais formas pronominais do paradigma de *você* em contexto de complementação verbal acusativa projetadas pelos predicadores verbais *adorar*, *convidar*, *admirar*, *reconhecer*, *ter*, *ferir* e *elogiar*, verbos essencialmente transitivos diretos. Em (32a) e (32b), temos as duas únicas ocorrências do sintagma preposicionado *a você* projetados pelos verbos transitivos diretos *ter* (“tivesse eu *a você*”) e *ferir* (“fatalidade d. *te-ferir* assim *a Você*”) em estruturas de complementação verbal, produzidas pelo mesmo redator mineiro JP, em diferentes cartas, sendo a última uma estrutura de redobro de clítico de 2SG, tipicamente mineira, cf. discutido por

2 Os editores informam através de nota de rodapé a seguinte informação: “[...] Cabe ressaltar que o missivista escreve a palavra “queentel-a” como se fosse um verbo, pois separa a vogal “a” com hífen, assim como faz com os verbos que possuem clíticos, como “vê-la”.”

Duarte & Diniz (2012, p. 92) em relação à fala mineira contemporânea. O fato de os dados de redobro de clítico se deixarem evidenciar em cartas enviadas por JP a sua esposa e a um amigo parece-nos ilustrar a pertinência do uso de cartas pessoais como um instrumento de captação de dados da norma de uso da fala brasileira contemporânea, similares a sequência “Eu vou *te_i* levá *ocê_i* lá”, em amostras de fins do século XIX (1891 e 1896). Em (33), apesar de o predicador *elogiar* ser um predicador do tipo transitivo direto, temos, em uma carta do carioca CA, uma única estrutura de complementação verbal ativada através do clítico *lhe*.

(30) “[...] E você me perdoou e eu adorei *você* [...]” (MA. SP, 01.03.1943)

(31) a. “[...] E convido-o, para não me-fazer abortar os planos [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 06.01.1888)

b. “[...] todo mundo fallou bem de ti, disião admiral-o [...]” (CA. RJ, 01.01.1895)

c. “[...] o que mais me encantou em você, desde que a “reconheci” pela primeira vez [...]” (MA. RJ, 27.08.1940)

(32) a. “[...] Não tivesse eu a *você* e talvez nem quisesse viver! [...]” (JP. RJ, 15.02.1891)

b. “[...] Por que havia esta desgraçada fatalidade d. te-ferir assim a *Você* a *tua* santa esposa e aos *teos* filhinhos?! [...]” (JP. Caeté, MG, 29.12.1896)

(33) “[...] A impressão aqui foi magnifica, todo o mundo *lhe* elogia com grande entusiasmo [...]” (CA. 02.06.1907)

Para as formas acusativas voltadas ao paradigma de *tu*, observamos a prevalência do *te*, em 48,94% dos dados (23/47 oco) projetados pelos predicadores verbais *ferir* (34a), *considerar* (34b), *aborrecer* (34c), em oposição a uma única ocorrência do sintagma preposicionado *a ti* (2,13%) projetado pelo predicador verbal *ter* (35). Passamos, em (34) e (35), às evidências de tais formas pronominais em contexto de acusativo de 2SG.

- (34) a. “[...] havia esta desgraçada fatalidade d. *te-ferir* assim *a Você* [...]” (JP. Caeté, MG, 29.12.1896)
- b. “[...] não podes imaginar a impressão que tens feito aqui entre o povo, considere-te o homem mais notável da conferência [...]” (CA. RJ, 17.11.1907)
- c. “[...] Não estou *te aborrecendo*, contando demais? [...]” (MA. SP, 30.01.1942)
- (35) “[...] Não tivesse eu *a você* e talvez nem quisesse viver! [...] Não tivesse eu *a ti*, e te digo de coração, daria por completa a minha tarefa [...]” (JP. RJ, 15.02.1891)

Ao analisar as estruturas expostas em (34a) e (35), verificamos que, em (34a), temos a convivência de formas do paradigma de *tu* (*te*) na função de complementação verbal acusativa (“*te-ferir*”) com formas do paradigma de *você* (“*te-ferir* assim *a você*”) em estrutura do redobro cujo clítico de 2SG é retomado na forma do sintagma preposicionado “*a você*” (“havia [...] d. *te-ferir* assim *a você* [...]”), cf. discutido por Cruz (2017, p. 79) à luz de Duarte e Diniz (1992) e já exposto também em (32). Em (35), temos dados de sintagmas preposicionados vinculados aos paradigmas de *tu* (“Não tivesse eu *a ti*”) e de *você* (“Não tivesse eu *a você*”), projetadas pela mesma forma verbal, “tivesse”, compondo estruturas simétricas em relação à referência semântica à 2SG, ainda que formalmente distantes, cf. também levantado e discutido por Cruz (2017).

Ainda no âmbito das estruturas de complementação acusativa, temos tão somente duas ocorrências de forma do paradigma de *vós* (2/47, 4,26%) e uma única ocorrência do paradigma de *vossa mercê* (1/47, 2,13%), conforme ilustramos de (36) a (38). Os dados de *vos* (“*vos ver*”, “*vos encontrar*”) e de *vossa mercê* (“*vá encontrar a vossa mercê*”) estão em cartas escritas por JP ao seu tio, especificando a relação de assimetria social em questão a partir da escolha de formas pronominais respeitadas como as vinculadas aos paradigmas de *vós* e de *vossa mercê*. Em (38), observamos um único dado do sintagma preposicionado “*a vossa mercê*” como expressão de um complemento acusativo, projetado pelo verbo transitivo direto “encontrar”.

(36) “[...] Grande prazer terei se esta *vos encontrar* na fruição de perfeita saúde [...]” (JP. Nossa Senhora do Porto, 10.01.1868)

(37) “[...] Depois que para este lugar vim jamais tive a satisfação de *vos ver* [...]” (JP. Nossa Senhora do Porto, 10.01.1868)

(38) “[...] Muito heide estimar que estas tortas linha vá *encontrar a Vossa merce* gozando perfeita saúde [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 21.12.1869)

Em termos gerais, as estruturas oblíquas de complementação (28 oco) aproximam-me quantitativamente às oblíquas de adjunção (26 oco). Dentre as relações oblíquas de complementação, observamos que as formas vinculadas ao paradigma de *você* (*prep+você*) mostram-se em tão somente dezoito ocorrências (64,29%, 18/28). Apresentamos, em (39) e (40), algumas evidências da forma *prep+você* em contexto de complementação verbal oblíqua projetada pelos predicadores verbais “precisar” e “gostar”, respectivamente. Evidenciamos ainda as formas de *prep+ti* e de *para ti* que como formas do paradigma de *tu* mostram-se em 9 ocorrências (32,14%) e 1 ocorrência (3,57%), respectivamente. Em (41) e (42), temos evidências das formas pronominais *prep+ti* (9/28, 32,14%) projetadas pelo predicador nominal “saudades” e pelo predicador verbal “lembrar”, respectivamente. Em relação à forma *para ti*, identificamos tão somente duas ocorrências, em estruturas de complementação oblíqua. Ilustramos, em (43), uma delas projetadas pelo predicador nominal “conveniente”.

(39) “[...] Mande e nem de longe receie me atrapalhar, sou eu que *preciso de você* [...]” (MA. RJ, 24.02.1940)

(40) “[...] E *gosto* sempre *de você*, neste abraço [...]” (MA. SP, 28.05.1941)

(41) “Ha dias como este de hoje que tenho *de ti* muitas *saudades* [...]” (JP. RJ, 14.02.1891)

(42) “[...] e por isso *lembrando* a todo o momento *de ti*, minha Helena [...]” (JP. RJ, 09.11.1890)

(43) “[...] mais eu acho isto muito *conveniente para ti* [...]” (CA. RJ, 10.04.1895)

No que se refere ao contexto da adjunção, temos as relações sintáticas oblíquas com baixíssimas frequências de uso. Dentre as estratégias pronominais, identificamos que as formas do paradigma de *você*, mais uma vez, se sobressaem através das formas *prep+você* (16/26 oco, 61,54%) e *para você* (3/26 oco, 11,54%). Em (44), apresentamos uma evidência de *prep+você* e, de (45) a (47), as três únicas ocorrências de *para você*, como expressão de estratégias pronominais em função oblíqua de adjunção. No contexto de *prep+você*, temos a sua projeção a partir da forma verbal “escrevi” cuja grade argumental prevê obrigatoriamente um *algo* escrito (acusativo) a *alguém* (dativo), cabendo ao assunto da escrita o *status* de argumento oblíquo opcional, projetado, pois, no âmbito da adjunção. Também temos, em (45), um oblíquo adjunto projetado pelo verbo *viver* ao qual o sintagma preposicionado *para você* está articulado no nível da adjunção (“*para você* [...] ela vive”). Ainda no âmbito da adjunção, observamos o predicador nominal *problema* a que o sintagma preposicionado *para você* está opcionalmente articulado, em (46), no nível da adjunção. Em (47), observamos uma sequência de sintagmas nominais “Ouro, insenso e mirra” como expressão de uma predicação de caráter nominal com a qual a forma *para você* está articulada também no nível da adjunção.

(44) “Henriqueta Hoje saiu o artigo que escrevi sobre você [...]” (MA. SP, 11.07.1941)

(45) “[...] Mas *para Você*, meo infeliz amigo, ella vive d. certo [...]” (JP. Caeté, MG, 29.12.1896)

(46) “[...] é o seu maior problema e muito mais problema para você que para a maioria das mulheres intelectuais que conheço em nosso meio. [...]” (MA. RJ, 27.08.1940)

(47) “[...] Henriqueta, Ouro, insenso e mirra para você. Seus versos. Antes de mais nada: ótimos. [...]” (MA. SP, 06.01.1942)

Ainda no âmbito da adjunção, temos baixíssimas ocorrências do sintagma preposicionado *prep+ti* (6/26) como forma do paradigma de *tu* e tão somente uma única ocorrência de *vossa mercê* em contexto de oblíquo adjunto. Apresentamos, em (48) e (49), evidências em contexto de relação gramatical oblíqua de adjunção articulada aos núcleos (verbal) “viver” e (nominal) “visita” com os quais estão articulados opcionalmente, no nível da adjunção, as formas preposicionadas *contigo* e *a vossa mercê*.

(48) “Pudesse eu viver isolado *com tigo* e meu filho [...]” (JP. RJ, 15.02.1891)

(49) “*A Vossa Mercê* a minha visita, d. Amigo sobrinho João Pinheiro [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 06.01.1888)

Em função predicativa, temos a forma pronominal *para você* (*pra você*) vinculada a um núcleo nominal (“problema”) cuja estrutura tende a equacionar o sujeito à estratégia pronominal *pra você*, cf. ilustramos em (50). Em (51), também temos a função predicativa estruturada a partir também do verbo *ser* que, por sua vez, não predica, cabendo, pois, ao item lexical *possível*, na estrutura “*ser possível*”, a função de predicar, articulado opcionalmente, no nível da adjunção, ao clítico pronominal *lhe* (“*ser possível* [a ti]/[a você]/[para ti]/[para você]”).

(50) “[...] mas si eu digo que o seu problema o é mais *pra você* [...]” (MA. RJ, 27.08.1940)

(51) “[...] Se não *lhe-for possível* servir-me, o que póde acontecer sem má vontade [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

No que se refere às estruturas “de possessivo” de 2SG, temos, nessa amostra de dados de língua escrita, tão somente 18 ocorrências de formas pronominais preposicionadas nucleadas pelo pronome *você*. Ilustramos, em (52) e (53), dados do sintagma preposicionado *de você* regidos e articulados

aos nomes “carta” (“carta de você”) e “expressão” (“expressão de você”), refletindo assim as estruturas possessivas “tua carta” e “tua expressão”, respectivamente.

(52) “[...] pretendia escrever a outro amigo porem achei a carta de você [...]” (MA. SP, 22.01.1943)

(53) “[...] Sua última carta veio admirável como expressão de você [...]” (MA. RJ, 27.08.1940)

5. Os pronomes não-sujeito correlacionados aos contextos de pronomes-sujeito de 2SG nas cartas brasileiras

A análise da correlação entre as funções de sujeito (*tu* e *you*) e de não-sujeito (complementos e adjuntos) está ancorada na atual dinâmica variável entre as formas *tu/you* do PB, cf. Scherre *et al.* (2015). Acrescenta-se o fato de que seja possível entrever, em distintos níveis, a variação entre as formas pronominais dos paradigmas de *tu* (*te, prep+ti, a ti, para ti*) e de *you* (*lhe, o/a, você, a você, para você, prep+you*) principalmente, cf. já discutido por Rumeu (2020), Lopes e Cavalcante (2011), Rumeu (2015), Oliveira (2014), Sousa (2014) em suas análises voltadas às amostras de língua escrita em sincronias passadas (séculos XIX e XX).

Pronomes-sujeito de 2SG	Formas pronominais não-sujeito de 2SG				
	Paradigmas				
	Tu (<i>te, para ti, a ti, prep+ti</i>)	Você (<i>lhe, o/a, você, para você, a você, prep+ você</i>)	Vós (<i>vos</i>)	Vossa mercê (<i>a v.m^{es}</i>)	Zero
Cartas de <i>vossa mercê</i> -suj. exclusivo	2/9 (22,22%)	1/9 (11,11%)	5/9 (55,56%)	1/9 (11,11%)	-
Cartas de <i>você</i> -suj. exclusivo	14/206 (6,80%)	192/206 (93,20%)	-	-	-
Cartas de <i>tu</i> -suj. exclusivo	14/22 (63,64%)	6/22 (27,27%)	1/22 (4,55%)	-	1/22 (4,55%)
Cartas mistas (<i>tu/você</i>)	53/61 (86,89%)	7/61 (11,48%)	-	-	1/61 (1,64%)
Cartas de FNT	4/20 (20%)	11/20 (55%)	-	1/20 (5%)	4/20 (20%)
Total	86/317 (27,13%)	217/317 (68,14%)	6/317 (1,89%)	2/317 (0,63%)	6/317 (2,21%)

Tabela 2: Pronomes não-sujeito distribuídos pelos contextos de sujeito de 2SG.

Fonte: Tabela elaborada pelos autores deste texto.

De um modo geral, observamos que as formas do paradigma de *você* (*lhe, você, para você, a você, prep+você, o/a*) prevalecem, nas cartas de *você*-sujeito, em 64,98% dos dados (206/317). Nesse contexto de cartas de *você*-sujeito exclusivo, temos ainda evidências de formas dos paradigmas de *você*, em 93,20% (191/206) e de *tu* (*te, para ti, a ti, prep+ti*), em 6,80% dos dados (14/206). Se, por um lado, esses dados tendem a nos evidenciar uma tendência a uma homogeneidade formal, expressa através da prevalência de formas pronominais do paradigma de *você* em cartas de *você*-sujeito, observamos, por outro lado, a convivência de formas do paradigma do *tu* etimológico com formas nucleadas pelo *você*, expondo o *você* como um legítimo pronome

pessoal, orientando semanticamente à VSG [-EU], cf. discutido também por Lopes & Rumeu (2007). Em (54) e (55), temos dados de formas dos paradigmas de *você* e de *tu* em cartas do *você-sujeito*:

(54) “[...] e aliás já lhe preveni várias vezes que uma das falhas de minha incapacidade é o gênero de ficção que *você*_{subj.} faz. É certo que conheço *você* e isso me sossega [...]” (MA. SP, 02.12.1944)

(55) “[...] Elle te-escreverá e *você*_{subj.} extranhe na resposta [...]” (JP. RJ, 25.10.1891)

Nas cartas mistas, identificamos a coexistência de pronomes não-sujeito dos paradigmas de *tu* e de *você* como os pronomes-sujeito *tu* e *você*. Esses dados nos parecem especialmente interessantes, porque o *você* passou, em sua história de formação, por um processo, gradual e paulatino, de mudança categorial (*mercê* > *vossa mercê* > *você*). Considerando a dinâmica *tu/você* na fala brasileira contemporânea, em distintos espaços do Brasil (Scherre *et al.*, 2015), observamos a produtividade do *você* ao lado do *tu*, que é a forma etimologicamente prevista para a referência ao sujeito de 2SG. Nas amostras em análise, temos sessenta e uma ocorrências de pronomes não-sujeito distribuídas entre formas do paradigma do *tu* (86,89%, 53/61), do paradigma do *você* (11,48%, 7/61) e formas do zero (1,64%, 1/61), nas cartas de JP, redator mineiro, em fins do século XIX, e de CA, um redator carioca cuja cartas estão entre fins do século XIX e a 1ª década do século XX. Apresentamos, de (56) a (60), dados que ilustram formas do paradigma de *você* (*a você*, *prep+você*), do paradigma de *tu* (*prep+ti*, *te*) e dados do zero.

(56) “[...] Meo caro Edmundo Nem sei, meo infeliz amigo, que palavras d. consolação nesta hora *para*

Você tão escura, possa eu descobrir que te levassem o conforto de que *precisas*_{subj.} [...] Por que havia esta desgraçada fatalidade d. te-ferir assim *a Você* a tua santa esposa e aos teos filhinhos?! [...] que *Você*_{subj.} não deixaria também soffrer nunca um filho meo... [...]” (JP. Caeté, MG, 29.12.1896)

(57) “[...] na mesma consciência da infinita fragilidade. d. todas as cousas...chorando com Você meo amigo! [...] Precisas_{sujeito} viver; acho conveniente que a Dona Nicota e o Neusinho venhão ficar uns tempos em tua casa cuidando dos meninos e que Você_{sujeito} venha passar uns tempos commigo. [...]” (JP. Caeté, 29.12.1896)

(58) “[...] Sancho pergunta sempre *por ti*, [...] espero tambem que Você_{sujeito} tome uma deliberação, ou vir ou ficar, por que sem isto não me moverei daqui, se ficares_{sujeito} hai, definitivamente irei [...]” (CA. RJ, 01.12.1893)

(59) “[...] se Você_{sujeito} aqui estivesse tinha muito trabalho, ja ves_{sujeito} que continuando isto como eu creio não te faltarão [...]” (CA. RJ, 10.04.1895)

(60) “[...] Tambem foram logo aproveitadas as photographias dos vasos que Você_{sujeito} mandou. [...] Se quizeres poderás_{sujeito} voltar no outro dia. Eu o avisarei por telegrapha [...]” (JP. Caeté, MG, 28.01.1901)

Nas cartas de *tu-sujeito* exclusivo (6,94%, 22/317), temos a prevalência de formas do paradigma de *tu*, em 63,64% dos dados (14/22), mesmo que em convivência com formas do paradigma de *você*, 27,27% (6/22), com formas do *zero*, 4,55% (1/22), acompanhados ainda de uma única ocorrência de forma do paradigma de *vós*, 4,55% (1/22). Ainda que tenhamos observado uma dinâmica de uniformidade tratamental, temos indícios de formas do paradigma de *você* em contexto de *tu-sujeito*. Considerando a amostra de cartas em análise, observamos nas cartas de JP e CA, evidências da convivência de formas dos paradigmas de *tu* e *você* na produção escrita de redatores habilmente treinados em relação à norma-padrão em sua expressão escrita (um mineiro e um carioca, respectivamente). Apresentamos, de (61) a (64), dados de formas dos paradigmas de *tu*, de *você*, de *vós* e dados do *zero*, em cartas de *tu-sujeito* exclusivo.

(61) “[...] Não fôras tu_{sujeito}, minha terna companheira e a vida para mim seria detestavel! [...] Eu te-conheci, minha esperança carinhosa, eu te conheci em São Paulo! [...]” (JP. RJ, 14.02.1891)

(62) “[...] venho pedir-lhe um sacrificio de emprestarme 200:000 reis mais ou menos [...] Sendo isto possível, *farás*_{subj.} um acto de justiça e muita justiça [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

(63) “[...] Sendo isto possível, *farás*_{subj.} um acto de justiça e muita justiça [...] Rogo-vos responder-me immediatamente para tomar uma deliberação qualquer [...]” (JP. SP, 08-09.06.1884)

(64) “[...] e se fôr do teo agrado, peço *o* uma carta tua de fiança, caso queira passar [...] Muito *tens*_{subj.} discursado, sua declaração sobre não ter recebido remuneração como ministro na questão do Acre [...]” (CA. Petrópolis, 30.12.1903)

Nas missivas de formas nominais de tratamento (FNT), observamos se tratar de tão somente vinte ocorrências (6% dos dados) em que prevalecem os pronomes não-sujeito vinculadas ao paradigma de *você*, 55% dos dados (11/20), acompanhados ainda de formas do paradigma de *tu* (4/20, 20%), de formas do zero (4/20, 20%) e de uma única ocorrência de forma do paradigma de *vossa mercê* (1/20, 5%). Nesse contexto, estão as cartas de JP e de CA, redatores brasileiros que também se mostram, por vezes, um tanto quanto mais conservadores em relação ao uso de uma FNT para com os seus interlocutores. Ilustramos de (65) a (68) evidências de formas dos paradigmas de *você*, de *tu*, de *vossa mercê* e da ausência pronominal (*zero*).

(65) “Meu Tio Luiz [...] Pois creia o meu tio que sem o-saber andou influenciando com motivo poderoso do meu referido golpe. [...] Afianço-lhe que se-mandarem a 1ª vez mandarão todos. [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 06.01.1888)

(66) “Meo Amigo E. S. [...] Envio tambem uns papeis do Doutor Malta d. Cataguases a quem escrevo para te-mandar procuração ou ao Doutor Chaves [...]” (JP. Caeté, MG, 26.01.1893)

(67) “Meu Tio Luiz [...] A *Vossa Mercê* a minha visita d. Amigo sobrinho [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 06.01.1888)

(68) “Tio Luiz [...] Que abysmo que é este coração humano ?! Peço *o* desculpar que eu me commova [...] Peço *o* desculpas. Ha de o tio Luiz com a maxima brevidade requerer em cartorio certidão da sentença [...]” (JP. Caeté, MG, 08.02.1893)

No contexto de *vossa mercê-sujeito* exclusivo, temos formas dos paradigmas de *vós*, em tão somente 5 ocorrências (5/9, 55,56%), formas do paradigma de *tu*, em duas (2/9, 22,22%), forma do sintagma preposicionado *a vossa mercê*, em uma delas (1/9, 11,11%) e uma única forma do paradigma de *você* (1/9, 11,11%). Ainda que tenham sido raros os dados de *vossa mercê*, parece-nos sintomático o fato de tais ocorrências terem prevalecido em combinação com formas do paradigma de *vós*, reverberando a semântica de tratamento respeitoso. Interessantes também são os dados de formas do paradigma de *tu* no contexto de *vossa mercê-sujeito*, o que nos evidencia a convivência do *tu*, etimologicamente marcado para a referência ao sujeito de 2SG, como uma FNT (*vossa mercê*), sendo esta forma tratamental a que se desgastou fonética e semanticamente (processo de gramaticalização), de modo a originar o *você* que, por sua vez, convive, em distintos níveis (Scherre *et al.*, 2015), com o *tu*, no PB atual. Ilustramos, de (69) a (72), evidências das formas dos paradigmas de *vós*, de *você*, de *vossa mercê* e de *tu*, respectivamente.

(69) “[...] Desejo-vos bôa saúde. [...] *Vossa merce*_{suj.} naturalmente deve admirar-se de tal resolução visto estar eu matriculado no 2º anno da Eschola de Minas [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 10.02.1882)

(70) “[...] Dezejo-lhe completa ventura: ella constitui a minha. Não julge *Vossa merce*_{suj.} entereceiras estas exprecões [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 21.12.1869)

(71) “[...] Não julge *Vossa merce*_{suj.} entereceiras estas exprecões [...] Muito heide estimar que estas tortas linha vá encontrar a *Vossa merce* (JP. Ouro Preto, MG, 21.12.1869)

(72) “[...] Não julge *Vossa merce*_{suj.} entereceiras estas exprecões [...] Sou Seo Sobrinho que te ama de coração [...]” (JP. Ouro Preto, MG, 21.12.1869)

Considerações finais

A análise dos pronomes não-sujeito de 2SG nos contextos de complementação e de adjunção em cartas pessoais oitocentistas e novecentistas permite-nos chegar às seguintes generalizações, tendo em vista as questões propostas e as respectivas conjecturas.

De um modo geral, o fato de as formas *lhe*, *te* e *prep+você* terem se mostrado as mais produtivas na referência à 2SG parece nos evidenciar uma inovação linguística consubstanciada não só na convivência de formas dos paradigmas de *tu* (*te*) e de *você* (*lhe*, *prep+você*), mas também no uso de formas pronominais vinculadas ao paradigma de *você*. Como temos em análise dados da produção escrita de proficientes redatores brasileiros, constatamos que definitivamente é improcedente a noção de “mistura de pronomes” prescrita no âmbito da norma-padrão.

As formas do paradigma de *você* não-sujeito seriam mais produtivas em contextos sintáticos estruturados com qual tipo de núcleo predicador (verbal ou nominal)? Antevemos que, mais uma vez, o contexto de complementação conduzido por um predicador verbal tenda a se mostrar como profícuo também nas cartas brasileiras analisadas, o que nos foi possível confirmar em consonância aos resultados de Rumeu (2014) e de Rumeu & Oliveira (2016). Assim sendo, observamos que a complementação a partir de um núcleo verbal mostra-se como um contexto que acompanha as formas do paradigma de *você*, ao passo que o contexto da adjunção parece frear a sua produtividade, ao menos, nas cartas brasileiras em análise, cf. também observado por Rumeu (2014) e por Rumeu & Oliveira (2016) em relação às cartas mineiras e às cartas cariocas novecentistas, respectivamente.

As formas nucleadas pelo item gramatical *você* (*você*, *para você*, *a você*) se deixariam entrever, com mais força, através das relações gramaticais de complementação ou de adjunção? Nas formas pronominais nucleadas pelo *você*, verificamos que tal fato fica evidente nos contextos de complementação verbal dativa (*a você*, *para você*) e acusativa (*você*) de 2SG (tabela 1). Esse

resultado corrobora, em parte, os resultados alcançados por Rumeu (2014), por Rumeu & Oliveira (2016) e Rumeu (2020) em relação ao contexto de dativo de 2SG como propulsor das formas do paradigma de *você*.

As formas pronominais não-sujeito vinculadas ao paradigma de *você* se destacariam nos contextos de *você-sujeito* exclusivo, mostrando-se, pois, como construções formalmente homogêneas? A hipótese é a de que a inserção do *você* no sistema pronominal do PB tenha se dado, com distintos níveis de produtividade, como pronomes não-sujeito, visto que o contexto de *sujeito* tenha sido o campo funcional de estreia do *você*, cf. Rumeu (2013), Lopes *et al.* (2009), Lopes e Cavalcante (2011), em seu processo gradual e paulatino de gramaticalização. Conjecturamos que o *você-sujeito* tenda a favorecer dados de formas do paradigma de *você não-sujeito*. Neste estudo, os dados de *você* não-sujeito prevalecem em contexto de *você-sujeito* (tabela 2), o que parece evidenciar que a difusão do *você* no sistema pronominal do PB tenha atingido todos os contextos sintáticos, ainda que com diferentes índices de produtividade, denotando velocidades distintas de inserção no sistema a depender do contexto sintático, cf. também discutido, à luz de Lopes *et al.* (2009), por Rumeu (2020), por Rumeu & Oliveira (2016) e por Rumeu (2014), em distintas amostras de cartas cariocas e mineiras dos séculos XIX e XX.

Estamos conscientes dos limites impostos pela natureza e pela quantidade das amostras linguísticas do PB, uma vez que lidamos, nesta análise, com os dados da produção escrita de tão somente três escreventes brasileiros de distintas naturalidades (um carioca (CA), um mineiro (JP) e um paulista (JP)). Por outro lado, acreditamos ter trazido à cena interessantes evidências da convivência entre as formas dos paradigmas de *tu* e *você* nos contextos da complementação e da adjunção, conduzidas muito mais pela força da referência à 2SG (traço de pessoa semântica) do que pelo preceito de uniformidade tratamental (nos termos da tradição gramatical), a partir da produção escrita de desenvoltos redatores brasileiros, em sincronias passadas do PB.

Referências

CALLOU, D. M. I.; RUMEU, M. C. B. Acerca da posição do adjetivo no sintagma nominal: variação e/ou mudança?. **Labor Histórico**, v. 7, p. 234-253, 2021.

CARMO, L.; BARBOSA, A. G.; LUCENA, R. **Cartas entre compadres: Carlos Nunes de Aguiar e Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (no prelo).

CHAVES, E. **Implementação do Pronome Você: a contribuição das pistas gráficas**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

CRUZ, I. A. **A alternância tu/você em contextos sintáticos de complementação e de adjunção: estudo de cartas pessoais dos séculos XIX e XX**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

DUARTE, I; BRITO, A. M. Predicação e classes de predicadores verbais. In. MIRA MATEUS, M. H.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, p. 181-203, [2003] 2006.

DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In. MIRA MATEUS M. H.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.; FARIA, I. H. **Gramática da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Caminho, p. 275-321, [2003] 2006.

DUARTE, F. B.; DINIZ, C. R. Eu te falei para você: redobro de pronomes? In: RAMOS, J. M.; COELHO, S. (Orgs.). **Português Brasileiro Dialectal: temas gramaticais**, São Paulo, Mercado de Letras, 2012, p. 91-102.

HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; SCHILLING, N. The application of the quantitative paradigm to Historical Sociolinguistics: problems with the generalizability principle. In: HERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M.; CONDE-SILVESTRE, J. C. **The handbook of Historical Sociolinguistics**. Nova Jersey, EUA: Wiley-Blackwell, p. 63-79, 2012.

ILARI, R.; CASTILHO, A. T.; LEITÃO, M. L.; KLEPPA, L.; BASSO, R. A preposição. In: ILARI, R. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil Vol. IV – Palavras de Classe Fechada**. São Paulo, Contexto, p. 163-310, 2015.

LABOV, W. Principles of linguistic change: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LIMA, A. X.; MARCOTULIO, L. L.; RUMEU, M. C. B. Experiências metodológicas em constituição de *corpora*: pistas para um pesquisador iniciante. In: CASTILHO, A. T. (org.). **História do português brasileiro: corpus diacrônicos do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, v. 2, p. 68-91, 2019.

LOPES, C. R. S. A gramaticalização de ‘a gente’ em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. **Fórum Linguístico**: Santa Catarina, v. 4, p. 47-80, 2007.

LOPES, C. R. S.; CALLOU D. M. I.; MARTELOTTA, M. E. T.; DUARTE M. E. L.; CAVALCANTE, S. R. O.; PAGOTTO, E. G. Sobre norma e tratamento em cartas a Rui Barbosa. In: AGUILERA, V. A. (org.). **Para a história do Português Brasileiro: Vozes/Veredas/Voragens**. Londrina: EDUEL, v. 7, p. 45-92, 2009.

LOPES, C. R. S.; CAVALCANTE, S. A cronologia do voçamento no português brasileiro: expansão de você-sujeito e retenção do clítico -te. **Linguística**, v. 25, p. 30-65, 2011.

LOPES, C. R. S.; RUMEU, M. C. B. O quadro de pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos, In.: CASTILHO, A. T.; MORAIS, M. A. T.; LOPES, R. E. V.; CYRINO, S. (orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro – Estudos dedicados a Mary Kato**. Campinas: Pontes Editores, p. 419-435, 2007.

LUZ, R. D. **O tratamento na produção epistolar de João Pinheiro da Silva: análise sociopragmática de tu x você e respectivas formas gramaticais**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

MARCOTULIO, L. L.; ASSIS, D. M. S.; GUEDES, R. C. De-possessivos de 2ª pessoa na história do português brasileiro. **Diacrítica**, v. 29/1, p. 203-231, 2015.

MOURA NEVES, M. H. Possessivos. In: CASTILHO, A. T. (org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, vol. IV, p. 149-211, 1996.

NÚÑEZ CONTRERAS, L. **Manual de paleografia: fundamentos e historia de la escritura latina hasta el siglo VIII**. Madrid: Cátedra, 1994.

OLIVEIRA, T. L. **Entre o linguístico e o social: Complementos Dativos de 2ª pessoa em Cartas Cariocas (1880-1980)**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RAPOSO, E. B. P. Estrutura da frase. In: RAPOSO, E. B. P.; MOTA, M. A. C.; SEGURA, L.; MENDES, A. (orgs.). **Gramática do Português**. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, vol. I, p. 303-398, 2013.

ROMAINE, S. **Socio-historical linguistics: its status and methodology**. Cambridge University Press. New York, [1982] 2010.

RUMEU, M. C. B. ‘Tu’ ou ‘você’, ‘te’ ou ‘lhe’?: a correlação entre as funções de sujeito e complemento verbal de 2ª pessoa. *Linguística*, v. 31-2, p. 83-109, 2015.

RUMEU, M. C. B. *A difusão do você pelos contextos sintáticos de complementação e de adjunção*. Revista Portuguesa de Humanidades, v. 18, p. 91-114, 2014.

RUMEU, M. C. B. Para uma História do Português no Brasil: Formas Pronominais e Nominiais de Tratamento em Cartas Setecentistas e Oitocentistas. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RUMEU, M. C. B.; OLIVEIRA, T. L. *A expressão da 2ª pessoa do singular em contextos de complementação e de adjunção: retratos do encaixamento estrutural e social*. *Linguística*, v. 32, p. 25-46, 2016.

RUMEU, M. C. B. Variation in the paradigms of ‘tu’ and ‘você’ subject and complements in letters from Minas Gerais, Brazil, 1860-1989. In: HUMMEL, H.; LOPES, C. R. S. (orgs). *Address in Portuguese and Spanish*. 1ª ed. GmbH, Berlin/Munich/Boston: De Gruyter, p. 227-249, 2020.

RUMEU, M. C. B. *Língua e sociedade: a história do pronome “você” no português brasileiro*. Rio de Janeiro: Ítaca, FAPERJ, 2013.

SCHERRE, M. M. P. Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. (orgs.). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, p. 133-172, 2015.

SILVA, E. N. *Cartas amorosas de 1930: o tratamento e o perfil sociolinguístico de um casal não-ilustre*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, C. D. *Eu te amo, eu lhe adoro, eu quero você: a variação das formas de acusativo de 2ª pessoa em cartas pessoais (1880-1980)*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SPINA, S. *Introdução à edótica: crítica textual*. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1977.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d' aquém e d' além mar ao final do século XIX. In.: ROBERTS, I.; KATO, M. (orgs.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 69-105, 1993.

A literacia da leitura literária e os modos literários: estudo das actividades de leitura do livro do aluno de português da 11ª classe em Moçambique

Literacy of literary reading and literary modes: study of book reading activities of 11th grade Portuguese students in Mozambique

Brain Daniel Tachiu*
Calton Sujai**
Jerónimo Pascoal Balata***

RESUMO

O conceito de literacia literária constitui-se problemática dessa pesquisa, dado a forma como é explorado no livro do aluno de português da 11ª classe. Neste estudo analisa-se como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11ª classe à luz das dimensões da literacia literária. O trabalho segue uma metodologia qualitativa, subsidiada pela análise de conteúdo. Quanto aos resultados, vimos que no acto de interpretação dos textos literários, a maioria dos comandos foca-se mais frequentemente na dimensão crítica e menos nos seus pormenores extratextuais, ou seja, a dimensão cultural. Outrossim, o texto é visto nele mesmo e por ele mesmo, tomando uma perspectiva estruturalista do ensino da leitura, o que não permite a

Recebido em 26 de março de 2024.

Aceito em 24 de julho de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1420>

* Universidade Licungo, btachiu@unilicungo.ac.mz, Orcid 0009-0000-4279-402X

** Universidade Licungo, sujalcaltomanane@gmail.com, Orcid 0009-1319-2847

*** Universidade Licungo, jeronimopascoalbalata@gmail.com, Orcid 0009-0007-0730-4858

efectivação da literacia da leitura literária, mesmo que os modos literários presentes no livro do aluno sejam adequados para o efeito.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia. Leitura Literária. Livro Didáctico.

ABSTRACT

The concept of literary literacy constitutes a problematic aspect of this research, given the way it is explored in the 11th grade Portuguese student's book. This study analyzes how literary literacy is achieved based on the approach of reading commands of literary discursive genres in the 11th grade Portuguese student's book in light of the dimensions of literary literacy. The work follows a qualitative methodology, supported by content analysis. As for the results, we saw that in the act of interpreting literary texts, most commands focus more frequently on the critical dimension and less on their extratextual details, that is, the cultural dimension. Furthermore, the text is seen in and by itself, taking a structuralist perspective on teaching reading, which does not allow for the implementation of literary reading literacy, even if the literary modes present in the student's book are suitable for this purpose.

Keywords: Literacy. Literary Reading. Textbook

Introdução

A literacia da leitura literária é uma temática bastante discutida no campo da linguística Aplicada, sob o viés literário. Assim, a relevância do tema literacia da leitura literária acentuou-se diante da heterogeneidade de práticas sociais de usos da linguagem e tem ampliado, dessa forma, nas últimas décadas, em diversos contextos educativos. E considerando a relevância dessa temática, achamos conveniente associá-la aos manuais escolares, instrumentos basilares em contexto escolar moçambicano.

Tendo-se dito isso, a problemática dessa pesquisa, começa no facto de a literatura ser mais uma unidade temática abordada nos livros didácticos de língua portuguesa (LDP), o que nos remete a afirmar que pode não se estar a dar tempo efectivo para trabalhar essa área devidamente, pois achamos que esta área tem especificidades suficientes para se configurar como uma

unidade curricular disciplinar como qualquer outra, a semelhança, de língua portuguesa, língua Francesa, História, Filosofia, entre outras.

Nesta linha, desenvolvemos o estudo perspectivando analisar como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe. Esse objectivo geral está estritamente relacionado com a seguinte pergunta de partida: como se realiza a literacia literária a partir da abordagem dos comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe?

Nesta senda, a materialidade deste trabalho é o livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe, em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano que tem, como título “Pré-universitário Português-11”, da autoria de Filipe Virgílio Macie.

Em razão disso, a relevância da temática justificava-se pelo facto de se acreditar, de antemão, que os LDP de ensino secundário são relevantes objectos de investigação no campo da Linguística Aplicada (LA), como possibilidade de compreensão dos percursos de leitura oferecidos nesse contexto de ensino e aprendizagem, visto que os documentos de parametrização mais recentes pregam que nessa etapa de formação deve-se promover o desenvolvimento de determinadas capacidades, pois o ensino pré-universitário pressupõe que na 11^a classe, “as actividades devem levar os alunos a resolver situações reais com que se confrontam no dia-a-dia, dentro da escola e fora dela, na família, no emprego, na repartição pública, no hospital, nas diversas associações, no grupo de amigos, entre outros contextos”, (INDE/MINED – Moçambique, 2010, p. 10).

Acredita-se, assim, que os textos presentes nos LDP de Ensino secundário podem encenar possíveis formas de ler e desenvolver ou, ao menos, possibilitar o desenvolvimento de algumas capacidades/habilidades leitoras para a formação desse aluno.

Em relação a organização do artigo temos a destacar o seguinte: introdução que é a parte inicial do trabalho. Seguindo a fundamentação teórica,

que intitulamos, o ensino da leitura dos modos literários através da literacia da leitura literária. No terceiro momento, desenvolvemos a metodologia de pesquisa. Posto isso, temos análise e interpretação de dados. Para além destes aspectos temos também a conclusão e as referências bibliográficas.

1 Ensino da leitura dos modos literários através da literacia da leitura literária

Esta parte do trabalho tende a desconstruir os estereótipos construídos entorno do ensino do texto literário. Neste sentido, a seguir desenvolvemos os diferentes conceitos seleccionados para dar norte a esta pesquisa.

1.1 Literacia literária

É imperioso antes de mais compreender-se que a literacia se configura como uma capacidade que o indivíduo tem de compreender e interpretar textos escritos e orais e, a partir disso resolver problemas e objectivos da vida. Desta feita, (TACHIUA & BALATA, 2024) defendem que:

Esta terminologia vem tomando espaço no campo dos estudos da leitura, escrita e cálculos nas sociedades do século XXI, o que resulta das exigências que a sociedade tem para com os indivíduos em um mundo de constantes mudanças, justificadas pelas novas tecnologias de informação e pela globalização, (p. 269).

Neste sentido, o estudo da literatura e, mais propriamente, “as práticas de leitura literária na escola tenham sido intensificadas nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, há muito o que se melhorar”, (SALES, 2020, p. 06).

Considerando que ainda exista muito que se investigar nessa área de modo geral, e principalmente no contexto moçambicano de forma particular, desenvolvemos esta pesquisa para fomentar tal situação, como vínhamos afirmando no momento da contextualização da pesquisa.

Assim é importante compreender que as nossas ideias elas são voltadas a uma perspectiva internacional da leitura, ou seja, ela se distânciada da leitura literária da gramática.

Assim sendo, o conceito de literacia da leitura literária adoptado neste trabalho está associado a leitores *reais* inseridos no contexto pré-universitário na área curricular disciplinar de língua portuguesa.

Nesta linha, pensar na literacia literária ou literacia da leitura literária é aproximar os conceitos de leitura e literatura que quando justapostos nos encaminham para uma concepção de leitura de textos literários e apropriação de conhecimentos imbuídos nesses materiais literários para fins utilitários.

Deste modo, a literacia literária é um conceito complexo, o que se justifica pela diversidade de conceitos que circulam nos textos científicos sobre tal temática. Assim como afirma (BALEIRO, 2011, p. 79) “a construção da definição de literacia da leitura literária complica-se, desde logo, pelo facto de o seu objecto ser difícil de definir e as suas fronteiras fluidas”.

Nessa linha, a literacia literária (ou literacia de leitura literária) para Antonia Coutinho:

É entendida como um caso específico de literacia de leitura, poderá ser pensada como a capacidade do individuo para interagir com textos literários, escritos ou orais, fruí-los, compreendê-los, usá-los e reflectir sobre eles, de modo a alcançar os seus objectivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial, em particular a sensibilidade estético-literária, e participar na sociedade, (COUTINHO, 2017, p. 29).

Essa afirmação pode ser contemplada também nas palavras de Rita Baleiro ao destacar que o “conceito de literacia da leitura literária equivale ao conjunto das competências ou capacidades que, quando activadas, permitem ao leitor realizar os “eventos de literacia” e as «práticas de literacia» específicas do contexto académico dos estudos literários”, (BALEIRO, 2011, p. 170).

Podemos compreender a partir dos conceitos cima mencionados que a literacia literária está voltada ao campo específico dos textos literários,

portanto, ela seria a capacidade de interagir com os diferentes textos literários e se apropriar dos conhecimentos adquiridos aquando da construção dos sentidos dos géneros discursivos literários.

A luz dessas concepções, há uma necessidade dos professores ostentarem diferentes conhecimentos em relação as práticas da literacia para que possam engendrar nos alunos o desenvolvimento das mesmas. Antes de tudo, tal como também evidencia (ZILBERMAN, 2012), em **a leitura e o ensino da literatura**, os professores são os promotores de leitura e devem transmitir aos alunos o prazer diário no contacto com os livros literários.

Quando pensa-se nesse conceito, vezes há em que há uma dualidade de concepções, como afirma (CULLER, 1980, p.101) também se refere à competência literária, afirmando, por um lado, “a existência de um conhecimento implícito que permite aos leitores lerem e criarem o sentido dos textos literários e, por outro, que a competência literária é adquirida em instituições de ensino”.

Nesta perspectiva, a competência literária é simultaneamente aprendida e intuitiva. Assim, Culler reconhece que “a competência literária é uma prática social reproduzida nas diversas instituições onde se ensina como ler os textos definidos como literários”, (idem, p. 109). Posto, é relevante discutir a seguir as diferentes dimensões do entorno da leitura literária.

1.2 Dimensões da literacia literária

No conceito de literacia da leitura literária adoptado neste trabalho, identificamos três dimensões que deverão surgir sempre interligadas. No entanto, para efeitos da apresentação do conjunto das competências ou capacidades de literacia da leitura literária, isolamos cada uma destas dimensões, segundo a categorização na perspectiva de (BALEIRO, 2011, pp. 171-175):

1.2.1 A dimensão crítica

A dimensão crítica comporta diferentes aspectos a serem levados em consideração na abordagem dos textos literários afim destes viabilizarem as práticas da leitura literária:

- a) “A capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto”, (COELHO, 1976, P. 59);
- b) A capacidade de reconhecer que o texto encerra múltiplas possibilidades de sentido e que cabe ao leitor colaborar com o texto, a fim de estabelecer as ligações implícitas e explícitas no texto, de modo a construir um sentido.
- c) A capacidade de identificação do género do texto, dos núcleos temáticos do texto, dos traços de originalidade do texto e, caso seja pertinente, da intenção do autor, (SHOWALTER, 2003);
- d) A capacidade de produzir uma interpretação de um texto literário que não se limite, exclusiva ou abusivamente, à reprodução de interpretações realizadas por críticos publicados ou pelos professores (GRAFF, 2003; MCCORMICK, 1994);
- e) “A capacidade de reconhecer que as interpretações dos textos estão sujeitas a condicionalismos extratextuais”, (ROSENBLATT, 2005, p. 35).

1.2.2 A dimensão cultural

Temos também a dimensão cultural que deve ser levada em consideração na interpretação dos textos literários, privilegiando os seguintes aspectos:

- a) A capacidade de reconhecer, de identificar e de reflectir sobre o “sistema de ideias vivas” (ORTEGA & GASSET, 2003, p. 72) a que cada texto pertence;
- b) “A capacidade de accionar os conhecimentos prévios”, (ISER, 2000, p.8);
- c) A capacidade de, a partir da leitura integral da obra literária em estudo e não apenas dos apontamentos tirados na sala de aula, accionar o *background* material (informação biográfica do autor, informação sobre o contexto da publicação do texto, informação sobre o momento

histórico-cultural descrito no texto literário, por exemplo) e integrá-lo na sua resposta individual ao texto.

As primeiras duas dimensões dizem respeito efectivo apenas a leitura literária não abrangendo ao nível da produção escrita. Estas duas exibem competências ou capacidades de literacia da leitura literária presente nos programas das unidades curriculares, tendo em consideração que são essas as que, à partida, são expectáveis que os alunos revelem ou activem no contexto secundário do 2º ciclo do ensino e aprendizagem dos textos literários. Por exemplo, o livro do aluno que é objecto de estudo desse artigo, a semelhança do que veremos na secção de análise de dados, permite-nos identificar as competências ou capacidades da literacia da leitura literária e os elementos contextuais que podem condicionar e determinar a activação dessas mesmas competências ou capacidades.

Quando essas noções levadas em consideração no trabalho com a leitura literária, ficamos convictos de que o previsto pelos planos curriculares em relação abordagem desta tipologia textual, poderá lograr êxito. Neste sentido, não deixamos de reiterar que seja uma actividade complexa medir e desenvolver as capacidades da literacia literária nos educandos. Assim, existe também a dimensão operacional discute aspectos referentes a produção escrita que não nos interessa neste texto. Por isso, não será discutida. Deste modo, discutimos a seguir aspectos que dizem respeito a metodologia de pesquisa.

2. Descrição da Materialidade

Importa referir antes que a pesquisa é **documental**. Assim, autores como, (Trivinos, 1987) avançam que a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, atas, relatórios, documentos arquivados, diferentes materiais escolares. Assim como avançamos antes, recorreremos particularmente, às metodologias qualitativas: mais concretamente, à pesquisa

documental, aplicada a um *corpus* constituído por um (01) livro do aluno de Português do aluno.

Assim sendo, a materialidade deste trabalho é o livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe. O livro do aluno da disciplina de Português da 11.^a classe em uso no Sistema Nacional de Educação moçambicano tem como título “Pré-universitário Português-11”, da autoria de Filipe Virgílio Macie, editado pela Pearson, Maputo, Moçambique, Lda., 2013, 1^a edição. ISBN: 9780636097032, registado no INLD sob o número: 6152/RLINLD/2009.

Na materialidade, focalizamos *a análise na organização geral (com enfoque na organização das unidades temáticas por trimestre, nos textos propostos por géneros e na análise pormenorizada dos comandos propostos para o estudo dos géneros discursivos literários)*. Importa expor que, foram trabalhadas actividades de leitura de três (03) unidades didácticas que versam sobre os textos literários (narrativos, líricos e dramáticos). Assim, importa referir que para cada unidade didáctica foram trabalhadas duas secções ou categorias compreensão/interpretação.

3. Discussão dos Resultados

Nesta parte do texto, apresentamos diferentes informações que explicam os resultados recolhidos a partir da pesquisa documental. Assim, temos nas próximas linhas, a tabela que elucida a escolha dos comandos de textos literários para análise, que foi subsidiada pela AC para melhor organização.

Unidades Didácticas	Número de Actividades de Leitura	Total de Actividades
Textos narrativos	9	
Textos líricos	19	37
Textos dramáticos	9	

Tabela 2: Comandos de leitura por unidade didáctica

Como podemos observar, as actividades de leitura estão em número maior na unidade dos textos líricos correspondendo dezanove (19). Ao passo que o número as unidades dos textos dramáticos e narrativos apresentaram coincidentemente nove (09) actividades de leitura. Ao todo, um total de trinta e sete (37).

3.1 Comandos de leitura dos géneros discursivos literários na promoção de práticas da literacia literária, tendo em conta as dimensões da literacia da leitura literária

A seguir, apresentamos os resultados computados na análise das actividades de leitura da unidade dos textos narrativos.

3.1.1 Unidade dos textos narrativos

Analisamos a 5ª unidade textos literários “texto narrativo”, (p. 53). Na página (p.60) temos as actividades de compreensão/interpretação da leitura do texto A, B e C.

3.1.1.1 Actividades de compreensão/interpretação da unidade didáctica dos textos narrativos (secção I)

As actividades que se seguem foram extraídas da (p.60) do livro do aluno em análise. O comando:

1.1 Tema/assunto

Enquadra-se na **dimensão crítica** tendo a desenvolver competências de identificação da temática. Em relação a pergunta:

1.2 Tipo de narrativa

Notamos que também enquadra-se na **dimensão crítica**. Porém, buscando desenvolver no aluno capacidade de identificação do género literário. Para a pergunta 1.3:

1.3 Acção principal

Observamos que também emoldura-se na **dimensão crítica**. No entanto foca-se nas capacidades específicas de adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto de modo a identificar a Acção a principal. Assim, os três últimos comandos:

1.4 Personagem (ns) principal (is)

1.5 Caracterização psicológica da (s) mesma (s) personagem (ns)

1.6 Composição da (s) mesma (s) personagem (ns)

Enquadram-se na **dimensão crítica**, focando-se nas capacidades de descrever as personagens.

A segunda secção das actividades de leitura dom LDP em análise ainda na mesma unidade apresentou os seguintes comandos:

3.1.1.2 Actividades de compreensão ou interpretação da leitura da unidade dos textos narrativos (secção II)

Ainda na mesma unidade temática, analisamos comandos referentes a uma segunda secção de compreensão/interpretação. Importa destacar que estes comandos são da (p.66). Veja-se a seguir:

1. Analisa os textos <<Exorcismo>>, <<O meu herói>> e <<o sonho do morto>>, de acordo com a temática, os modos de expressão e o desfecho ou desenlace.

O comando enquadra-se na **dimensão crítica** evidenciando competência identificação temática e os traços de singularidade do texto ao mencionar aspecto que focalizam os modos de expressão e o desfecho. A seguir temos:

2. Liga os textos às figuras de estilo neles predominantes.

Personificação	<<o meu herói>>
Hipérbole	<<o sonho do morto>>

Este como também enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que foca-se na identificação de traços de singularidade do texto. Sendo que as figuras são marcas típicas elegidas pelo autor do texto para manifestar sua singularidade. O comando a seguir enquadra-se:

2.1 Prova a tua resposta com frases/ expressões textuais.

Também na **dimensão crítica**, especificamente na capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. Como se pode ver, o aluno precisa recorrer a expressões textuais que confirme as suas respostas.

Posto isso, apresentamos a seguir os comandos analisados na unidade dos textos líricos.

3.2 Unidade dos textos líricos

Após as análises feitas na unidade V, referentes aos textos literários narrativos, apresentamos a seguir as actividades de leitura da unidade XI que diz respeito aos textos literários líricos, (p.130).

3.2.1 Actividades de leitura da unidade de textos líricos (secção I)

Em relação as actividades que iniciam na (p.132) podemos observar que o comando que estimula o aluno da seguinte maneira (1.Responde às perguntas que se seguem, a propósito do texto A), remete-nos a afirmar que o comando:

1.1 Identifica o assunto do poema.

Enquadra na **dimensão crítica**, buscando desenvolver a capacidade de identificação da temática. Em relação ao comando a seguir:

1.2 Quais são as personagens a que se refere o texto?

Notamos que também enquadra-se na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de tecer comentários sobre as personagens. Em relação a pergunta a seguir:

1.3 Faz o esquema rimático do poema.

Vimos que não se enquadra nas dimensões da literacia da leitura literária. Logo, não procedemos o seu enquadramento nas dimensões, porque para nós ela se aproxima a categoria de funcionamento da língua. Para a indagação a seguir deduzimos:

<<Nom chegou, madre, o meu amigo,>>.

1.4.1 Que sentimento está expresso neste verso?

O comando também está contemplado na **dimensão crítica**, especificamente na competência de permitir ao aluno adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto. No que concerne a questão 2 que começa com um comando referindo que : atenta agora no texto B, uma tradução de um canto tradicional do nosso país, alusivo à época colonial. Notamos que:

2.1 Identifica no texto, uma marca do enquadramento do mesmo na época colonial.

Diferente dos anteriores enquadra na dimensão cultural, visando desenvolver no aluno a capacidade de tecer comentário sobre o momento histórico da produção do texto. Para a pergunta a seguir temos o seguinte comando 2.2 O texto faz uma crítica. Logo notamos que a indagação:

2.2.1 Identifica-a.

Enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que desenvolve no aluno a capacidade de recuperar e localizar a informação no texto.

No que toca a pergunta:

2.2.2 Quem é o alvo dessa crítica?

Também enquadra-se na **dimensão crítica**, visando localizar e recuperar a informação no texto. Respeitante a pergunta que se segue:

2.2.3 Consideras essa crítica directa ou indirecta? Justifique a tua opção.

Emoldura-se na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma sobre o texto.

As perguntas a seguir começam com um comando do tipo 3. Atente nas seguintes passagens do texto A:

a) “nom chegou, madre, o meu amigo, [...]”;

b) “[...] moiro d’ amor!”.

c) “E oj’est’o prazo passado”.

3.1 Identifica as figuras de estilo presentes nestas passagens.

3.2 Explica a expressividade da figura de estilo que identificaste na segunda passagem.

Como se pode ver, todas essas actividades enquadram-se na **dimensão crítica**, visando que o aluno identifique os traços de singularidade presentes no texto.

Ainda sobre as actividades de compreensão/interpretação da leitura desta unidade didáctica temos as que se seguem:

3.2.2 Actividades de leitura da unidade dos textos líricos (secção II)

As actividades desta secção estão contempladas na (p.140) do livro do aluno em análise. Como se pode ver nas linhas a seguir as actividades iniciam com um comando 1.Preenche a tabela seguinte, tendo em conta os poemas A, B e C. logo, o comando:

1.1 Autor

Este comando enquadra-se na **dimensão cultural**, dado que faz referência a aspectos biográficos do autor. A seguir temos a seguinte indagação:

1.2 Período literário

Também enquadra-se na **dimensão cultural**, visto que busca fazer o aluno tecer comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto. A pergunta a seguir:

1.3 Tema/assunto

Enquadra-se na **dimensão crítica**, dado que privilegia a capacidade do aluno identificar a temática do texto. A pergunta seguir:

1.4 Sentimento do sujeito enunciador

Este comando, emoldura competências contempladas na **dimensão crítica**, especificamente na capacidade de identificação da intenção do autor. O comando:

1.5 Objectivo poético (homem/mulher)

Ajusta-se a **dimensão crítica**, desenvolvendo a capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto. No que toca ao comando a seguir:

1.6 Tipo de linguagem

Este comando não se ajusta as dimensões da literacia da leitura literária. Ao passo que o comando se seguir:

1.7 Figuras de estilo predominantes

Está na **dimensão crítica**, particularmente na identificação de traços de singularidade do texto. Para os comandos que se seguem notamos que:

1.8 Estrutura estrófica (regular/irregular)

1.9 Estrutura rimático (regular ou irregular)

1.10 Estrutura métrica (regular/irregular)

Os três não se ajustam à dimensão da literacia da leitura literária, portanto não efectivamos a sua distribuição nas capacidades contempladas nas dimensões. Assim, analisamos a seguir os comandos da unidade dos textos dramáticos que é a última.

3.3 Unidade dos textos dramáticos

Posto isso, analisamos a seguir a unidade 17 que aborda os textos literários: Narrativos, líricos e dramáticos, que estão na (p.202). Importa referir que nesta parte privilegiámos os comandos dos textos dramáticos.

3.3.1 Actividades de leitura dos da unidade dos textos dramáticos (secção I)

As actividades de leitura desta secção, estão contempladas na (p.233) como se pode ver nas linhas que se seguem. O comando:

1. Justifica a primeira fala do Narrador com base no texto.

Está na **dimensão crítica**, visando identificar a intenção do autor. Para a actividade que se segue, começa com uma afirmação 2. Amélia não conseguia ter filhos. Logo, o comando:

2.1 De acordo com o Feiticeiro, qual era a razão para o problema de Amélia?

Enquadra-se na **dimensão crítica**, buscando desenvolver no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. No que respeita a indagação que se segue notamos que:

2.2 Qual era a verdadeira razão pela qual Amélia não tinha filhos?

Também ajusta-se a **dimensão crítica**, dado que desenvolve no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. No que concerne a última pergunta:

3. Antes de consultar o Feiticeiro, que outra medida tinha Amélia tomado?

Notamos que, também enquadra-se na **dimensão crítica**, na capacidade de localizar e recuperar a informação no texto.

A seguir analisamos as actividades de leitura da mesma unidade didáctica, contudo de uma outra secção.

3.3.2 Actividades de leitura da unidade dos textos dramáticos (secção II)

As actividades de leitura analisadas nesta secção estão postas na (p.237). Como se pode acompanhar nas linhas que se seguem. Os comandos:

1. De acordo com o texto, a que se deve o desenvolvimento recente da literatura africana de língua portuguesa?
2. Que recursos utilizaram os autores na tentativa de definir uma identidade própria da literatura africana?

Estão na **dimensão crítica**, visando desenvolver no aluno a capacidade de localizar e recuperar a informação no texto. Para o comando a seguir começa como uma citação:

3.<<[...] sinais de subjugação à “metrópole”,>>(1.15).

3.1 O que pretende a autora dizer com esta frase?

O comando aglutina-se a **dimensão crítica**, especificamente na competência de identificar a intenção do autor. Para as indagações a seguir vimos que:

4. De acordo com o texto, qual é o elemento mais representativo da influência da literatura europeia na literatura africana?
5. Segundo a autora, as literaturas africanas de língua portuguesa representam um contributo positivo ou negativo para a língua portuguesa? Justifica a tua resposta com passagens do texto.

São da **dimensão crítica**, visando desenvolver as capacidades de localizar e recuperar a informação do texto.

Tendo feito essa análise, a seguir apresentamos a interpretação dos dados.

3.4 Interpretação de dados

Após a apresentação detalhada das actividades de leitura seleccionadas por unidade didáctica para análise neste trabalho, a seguir fazemos uma análise mais detalhada e interpretação de dados.

Dimensões da literacia da leitura literária	Capacidades ou competências a desenvolver	Unidades didácticas				
		Narrativos	Líricos	Dramáticos	Total	
		Número de questões por unidade				
Dimensão crítica	Identificação do tema	2	2	----	4	
Localizar e recuperar a informação no texto		1	2	5	8	
Comentários sobre personagens		3	1	----	4	
Identificação da intenção do autor		----	1	4	5	
Identificação do género literário		1	----	----	1	
A capacidade de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto		1	3	----	4	
Identificação de traços de singularidade do texto		1	2	----	3	
Total			9	11	9	29
	Accionar os conhecimentos prévios	----	----	----	----	
	Presença de intertextualidade directa	----	----	----	----	
Dimensão cultural	Comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto	----	2	----	2	
	Referência a aspectos biográficos do autor	----	1	----	1	
Sem enquadramento		----	5	----	5	
Total Geral			9	19	9	37

Tabela 1: Tipologias das actividades de leitura analisadas nas três unidades didácticas

Assim, na observação da tabela 3, concretamente nas **unidades dos textos literários analisados (narrativos, líricos e dramáticos)**, em que foram analisados trinta e sete (37) comandos. Sendo nove (09) para os textos narrativos, dezanove (19) para unidade dos textos líricos e nove (09) na unidade dos textos dramáticos.

Deste modo, a dimensão que mais se evidenciou nas actividades de leitura dos textos literários é a **crítica**, que por sua vez, sobressaem duas competências ou capacidades da mesma: **localizar e recuperar a informação no texto**, com oito (08) ocorrências e a **identificação da intenção do autor**, que se manifestou em cinco (05).

Ainda sob a mesma égide de análise, notamos que a **dimensão cultural** que compreende as competências de accionar os conhecimentos prévios, presença de intertextualidade directa, comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e referência a aspectos biográficos do autor, foi menos evidenciada nas actividades de leitura de todas as unidades analisadas. Sendo a capacidade mais evidenciada desta dimensão tecer **comentários sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto**, tendo aparecido em dois (02) comandos. Seguido pela competência de **fazer referência a aspectos biográficos do autor** sendo uma das menos evidenciadas com uma (1) aparição.

Importa referir que destes trinta e sete (37) comandos analisados, cinco (05) não foram enquadrados em nenhuma dimensão, dado que não faziam parte das actividades de compreensão/interpretação, apesar de ter sido inclusas na mesma categoria, faziam parte de outras categorias, podendo ser funcionamento da língua, exercícios de aplicação, em alguns casos. O que nos leva a afirmar que há uma aglutinação de actividades com objectivos e competência dissemelhantes a desenvolver no aluno. Assim como afirma, (BALATA, 2023):

O problema com estes exercícios está na apresentação dos comandos principais. É claro que as questões se distribuem em compreensivas, interpretativas, funcionamento da língua e análise do texto, o que nos

remete a uma mescla de conceitos, sendo todos aglutinados nos exercícios de aplicação, pois se o comando apresenta somente compreensão, esperamos somente questões de compreensão; se apresenta somente interpretação, esperamos somente questões de interpretação; se apresenta questões de compreensão e interpretação, é porque a ocorrência de questões de compreensão se manifesta em primeiro plano em relação às de compreensão e se apresenta questões de compreensão, interpretação e análise do texto é porque há ocorrência de todas, contudo, o que ocorre é apenas uma categoria referente a exercícios de aplicação, (p.73).

No LDP em questão, as actividades aparecem aglutinadas numa secção designada Compreensão e interpretação.

Dos trinta e sete (37) comandos analisados, vinte e nove (29) são da **dimensão crítica**, sendo que destes, oito (08) visavam a **localização e recuperação da informação no texto**. Nesta linha, os quesitos desta competência permitem poucos movimentos interpretativos do aluno, pois a informação está disponível na materialidade linguística.

Podemos então afirmar que, pelo fato de ser uma actividade de simples localização e recuperação do conteúdo do texto, esse tipo de questão não favorece o processo de compreensão/interpretação nos contextos de avaliação da literacia da leitura literária, isto é, não gera reflexão por ser uma actividade mecânica, todavia, não descartamos a necessidade da sua presença para complementar a validação da interpretação.

A capacidade de **adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto** está na **dimensão crítica**, foi evidenciada em cinco (05) comandos dos textos literários analisados. Importa destacar que as actividades que envolvem esta competência exigem um posicionamento pessoal do aluno, portanto, são consideradas como um tanto pessoais. Para elaborar as respostas a esses tipos de questões, o leitor tem que associar seus conhecimentos prévios, armazenados em sua memória, com as pistas fornecidas pelo autor para encontrar a resposta adequada. Portanto, as perguntas enquadradas nesta categoria permitiriam ao aluno a formação de conhecimentos diversos sobre o mundo a partir das realizações linguísticas (texto).

Para efeito, esse tipo de competências estão mais próxima a desenvolver no aluno capacidades de literacia da leitura literária, contudo não são apresentados de maneira significativa nas actividades de leitura manifestas no livro do aluno.

A intenção do autor é uma das categorias mais discutidas quando se pensão nas dimensões do nível crítico de avaliação da literacia da leitura literária. Porém, no LDP, apareceu apenas em cinco (••) comandos, sendo que nos textos narrativos se quer foi explorada esta capacidade. Logo, a intenção do autor constitui-se competência fundamental na validação da interpretação do texto literário, pese embora dos catorze (37) comandos analisados apenas um (1) dos textos líricos e quatro (4) dos dramáticos é que evidenciaram esse aspecto.

A determinação do **tema ou assunto** do texto também está ligado a razão do aluno buscar relacionar o lido com suas experiências e elencar os diferentes temas que podem advir da leitura do texto literário, no livro do aluno são apresentados apenas quatro (04) comandos dos trinta e sete (37) analisados para esta capacidade. Assim, por outras palavras:

A informação temática de uma obra literária encontra-se quase sempre condicionada pelas linhas de força históricas e ideológicas que dominam o período em que ela se insere, exactamente por imperativo das preocupações existenciais mais proeminentes que caracterizam esse período e que lhe impõem uma certa configuração, (REIS, 1982, p. 46).

Este condicionamento da informação temática de um texto literária leva também o aluno se possível através da identificação do género literário do texto aos possíveis temas do mesmo. O que coloca esse aspecto como relevante para a validação da interpretação do texto literário.

A análise das actividades de leitura demonstra que temos a seguir a capacidade de tecer **comentários sobre as personagens**, que também faz parte da **dimensão crítica**, que se manifestou em quatro (04) comandos. Com esta capacidade notamos que as actividades de leitura que apresentam quesitos

para a análise das personagens ocupam um lugar central na interpretação dos textos literários, com destaque nos narrativos. As actividades analisadas buscavam que os alunos identificassem características psicológicas e de composição das personagens. Neste sentido, esta capacidade mostra-se relevante pelo facto de que na maioria das vezes os comentários sobre as personagens consistem segundo (Baleiro 2011):

Primeiro na apresentação das personagens a partir das palavras do texto literário; segundo tipo de comentários revela um maior grau de reflexão, quando os alunos, após a caracterização das personagens, elaboram considerações a propósito da sua dimensão simbólica, por exemplo; e por último, o terceiro tipo de comentários, nos quais os alunos expressam pontos de contacto entre o comportamento das personagens e o seu próprio comportamento, salientando, assim, a capacidade que o texto literário tem de confrontar o leitor com a sua própria humanidade, (pp.202-203).

Podemos assumir que a partir de actividades de leitura que se enquadrem nessa categoria, os alunos serão capazes de tecer comentários sobre os seres ficcionais que participam da teia textual desenvolvendo a partir disso uma capacidade crítica ao relacionar os diferentes comportamentos das personagens com as suas vivências.

Nesta linha, como podemos ver, as actividades de leitura voltadas a **dimensão crítica**, especialmente na capacidade de **identificação de traços de singularidade** que são umas das capacidades pouco exploradas no livro do aluno. Dado que, apenas um (1) comando dos textos narrativos e dois (2) dos textos líricos evidenciaram essa competência.

Assim, julgamos que a partir dessa categoria os alunos adquirem competências sobre os aspectos que se configuram inovadores naquele texto diferenciando-o dos outros. Pese embora, seja relevante, nenhum comando dos textos dramáticos evidenciou essa capacidade. Importa referir que ao identificar estes aspectos no texto os alunos segundo (BALEIRO, 2011, p. 237) “estão a fazer intervir no ato de leitura, a sua memória de leituras anteriores,

a sua memória cultural ou, simplesmente, a registarem a sua reacção de surpresa perante o efeito causado por esses textos”. Podemos categorizar que as actividades que maioritariamente desenvolvem esta habilidade estão ligadas a decifrar os significados dos enunciados a partir de uso de figuras de estilo, requerendo do aluno o conhecimento sobre o valor que determinada figura de estilo ostenta no contexto enunciação sócio-discursiva, razão pela qual os textos líricos pela sua natureza apresentaram superioridade em relação a outros textos neste aspecto.

A propósito da **identificação do género** nas actividades de leitura das unidades didácticas dos textos literários, a especificidade do género foi uma das mais negligenciadas, dado que apenas um (1) comando do modo narrativo é que evidenciou essa questão. Isso, não nos alarma quando lembramos que para ler textos literários é necessário haver uma aprendizagem de convenções ou de procedimentos que não são somente linguísticos. Uma dessas convenções que se aprende, e que facilita o processo de leitura do texto literário, é o conhecimento dos géneros.

Assim, afirmamos que o género é mais um dos elementos que compõe o contexto no qual texto e leitor interagem. Assim sendo, “o leitor deve ter presente que os textos literários pertencem a géneros literários, sendo que um mesmo texto pode pertencer a mais do que um género” (DEVITT, 2004, p. 166), tendo em conta que existe “uma ausência de limites entre os géneros” (MELLO, 1998, p. 54). Logo, o conhecimento sobre o género textual influencia sobremaneira no aluno-leitor a apropriar-se dos conhecimentos que adquirirá aquando da leitura.

Quanto à **dimensão cultural**, os comandos analisados na unidade dos **textos literários**, apenas 3 se enquadravam nas capacidades apregoadas por esta dimensão. Mas mesmo assim, não evidenciam comandos que trabalham as competências de accionar os conhecimentos prévios e presença de intertextualidade directa. Apenas temos dois (02) comandos sobre o comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e um (1) comando relativo a referência a aspectos biográficos do autor.

As competências que se quer foram evidenciadas nas actividades de leitura dos textos **narrativos** e **dramáticos** permitiriam ao aluno, por exemplo na capacidade de:

Accionar conhecimentos prévios mobilizar os diferentes conhecimentos de mundo e de suas experiências de vida para auxiliar a sua interpretação e construir um sentido para o texto.

Considerando essas enunciações, é inconcebível a ausência de actividades de leitura que estimulem os alunos a apropriarem dessas habilidades na compressão/interpretação dos textos literários narrativos e dramáticos.

Para confirmar a relevância dessa capacidade, nos subsidiámos nos pressupostos de Rita Baleiro que afirma que:

No acto de construção do sentido, numa série de movimentos na qual se inclui, por exemplo, o da convocação dos conhecimentos prévios, o leitor pode conseguir estabelecer relações de comparação, por semelhança ou por contraste, entre o texto que está a ler e outros textos e/ou outras formas de práticas artísticas, (BALEIRO, 2011, p. 38).

Em torno da **presença de intertextualidade directa** que também não foi evidenciado em nenhum comando dos textos literários analisados. Pese embora, a sua relevância como competência devesse ser desenvolvida pelas actividades de leitura, dado que no ato de construção do sentido a partir da intertextualidade, (BARTON, 2009, p. 81) afirma que “as marcas de intertextualidade directa equivalem à menção a outros textos e/ou a outras manifestações artísticas realizada pelos alunos nos ensaios”. Ainda na mesma onda, (BALEIRO, 2011, p. 238) “o conceito de intertextualidade, limita-se, assim, ao modo como os alunos optam por convocar, de modo explícito, outros textos e/ou outras manifestações artísticas”.

À luz das citações acima, discordamos com Teresa Baleiro ao afirmar que a intertextualidade limita-se a uma convocação explícita de outros textos, mas nós acreditámos que só o simples facto de se basear em conhecimentos para além do texto lido no acto da leitura, o aluno-leitor já se faz menção

intertextual a outros discursos que circulam na esfera social, podendo estabelecer a sua intertextualidade de modo explícito ou não, como resultado da natureza dialógica da linguagem.

De modo geral, se compararmos as frequências das competências ou capacidades da **dimensão cultural** e da **dimensão crítica**, as primeiras são em menor número. Esta evidência aponta, desde logo, para o facto do livro do aluno em análise, no processo de compreensão/interpretação, optarem mais frequentemente por se focarem em aspectos intrínsecos dos textos e menos na informação do contexto extratextual.

A colocação das questões do livro do aluno de português 11^a classe nos dá essa visão equivocada de compreensão de texto como uma actividade de decodificação, numa perspectiva estrutural, centrada na ideia de que o próprio texto diz tudo, assim como nos alerta (TACHIUA & BALATA, 2024) “as perguntas desse nível voltam-se ao conceito estruturalista de leitura, que por sua vez, volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto”.

Em resultado desse estruturalismo imanente nas propostas do livro do aluno, o que ocorre muitas vezes, é a gramaticalização do texto e da leitura literária, nesse caso, o texto literário, é pretexto para o ensino de objectos gramaticais, esses, sim, considerados fim último do ensino no contexto escolar moçambicano.

Nessa linha, para a promoção de práticas da literacia da leitura literária, tendo em conta as dimensões da literacia da leitura literária, a leitura e o estudo de modos literários, em geral são componentes basilares para o efeito.

Considerações Finais

Os objectivos da pesquisa foram efectivados. Dado que o nosso primeiro objectivo específico que visava identificar os comandos de leitura que abordam os géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe, tal como referimos previamente, foi possível a partir deste

objectivo levantar os comandos de leitura dos géneros discursivos literários narrativos, líricos e dramáticos do livro em análise, importa destacar que a escolha das actividades de leitura foi coadjuvada pela análise de conteúdo e pelos objectivos da pesquisa.

Desta feita, para o segundo objectivo específico que buscava descrever como os comandos de leitura dos géneros discursivos literários do livro do aluno de português da 11^a classe promovem práticas da literacia literária, tendo em conta as dimensões da literacia literária, com este objectivo afirmamos que o livro do aluno de português apresenta propostas que favorecem a dimensão crítica das competências a desenvolver no aluno. Nesta dimensão, as capacidades de localizar e recuperar a informação no texto e identificar a intenção do autor são as mais evidenciadas nos comandos de modos literários, mas sobretudo, nos textos dramáticos. E os textos narrativos privilegiam a capacidade de tecer comentários sobre as personagens. Ao passo que os textos líricos, pertencentes a única unidade que contemplou comandos da dimensão crítica e cultural, privilegiam capacidades de adoptar uma atitude de reflexão autónoma e crítica sobre o texto, tecer comentário sobre o momento histórico e sociocultural da produção do texto e identificar traços de singularidade.

Assim, outra característica dos comandos de compreensão/ interpretação que transparece neste LDP é a pouca importância que se atribui às evidências externas, ou seja, aspectos extratextuais. Aspectos como a contextualização histórica e sociocultural do texto, os dados biográficos do autor e a relação do texto estudado com outros textos ou com outras manifestações artísticas. Por via disso, assumimos que os modos literários são vistos neles mesmos e por eles mesmos, tomando uma perspectiva estruturalista do ensino da leitura, o que não permite a efectivação da literacia da leitura literária no livro de português em análise, mesmo que os modos literários presentes sejam adequados para o efeito.

Assim, temos que considerar que o conceito de literacia da leitura literária equivale a um conjunto de competências ou capacidades que se manifestam no processo de interpretação de um texto literário, o que pressupõe

que num mesmo ato de interpretação se convoquem todas estas competências ou capacidades desse conjunto.

Deste modo, reafirmamos que o acesso a este conhecimento foi seguramente o aspecto mais compensador deste trabalho, pois as conclusões que obtivemos ofereceram-nos um conjunto de informações sobre as características salientes dos movimentos interpretativos presentes no LDP em uso nas escolas secundárias moçambicanas. Dados estes que, eventualmente, poderemos transportar para a sala de aula, comparando-os ou prevendo-os.

Referências Bibliográficas

BALATA, J. P. A Literacia no Ensino da Língua Portuguesa em Moçambique. (Monografia Científica). Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique: Faculdade de Educação-FE, 2023.

BALEIRO, R. S. A literacia da leitura literária no ensino universitário. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BARTON, D. Literacy: An introduction to the ecology of written language. Massachusetts e Oxford: Blackwell Publishing, 2009.

CEIA, C. A literatura ensina-se? Estudos de teoria literária. Lisboa: Edições Colibri, 1999.

COELHO, J. P. Problemática da leitura: Aspetos sociológicos e pedagógicos. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1976.

COUTINHO, A. Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. Universidade NOVA de Lisboa: Literacia Científica na Escola, 2017.

CULLER, J. Literary competence. In J. P. Tompkins (Ed.), Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism (pp.101-117). Baltimore e Londres: The John Hopkins University Press, 1980.

DEVITT, A.J. Writing genres. Carbondale, Illinois: Illinois University Press, 2004.

FERNANDES, M. Leitura Literária no Ensino Médio: Perspectivas para multiletramentos. Universidade Estadual de Campinas: Trem de Letras, 2017.

HAMMERSLEY, M. What's wrong with ethnography? London: Routledge, 1992.

FERNANDES, M. Leitura Literária no Ensino Médio: Perspectivas para Multiletramento. Universidade Estadual de Campinas. Áreas de Concentração: Linguagem e Educação, 2017.

INDE/MINED – Moçambique. Português, Programa da 11ª Classe. ©INDE/MINED - Moçambique, 2010.

ISER, W. The range of interpretation. Nova Iorque: Columbia University Press, 2000.

MARSHALL, J. Research on literature response. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

MCCORMICK, K. The culture of reading and the teaching of English. Manchester e Nova Iorque: Manchester University Press, (1994).

MELLO, C. O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários. Coimbra: Almedina, 1998.

ORTEGA, Y., & Gasset, J. Missão da universidade e outros textos. (Tradução de Filipe Nogueira). Coimbra: Angelus Novus, 2003.

REIS, C. Tema e leitura crítica. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, (1982).

ROSENBLATT, L. M. Literature as exploration . (3ª ed.). Nova Iorque: The Modern Language Association, 2005.

SALDIVAR, R. Readings and systems of reading. *Studies in the Novel*. 11(4), 472-481, 1979.

SALES, P. A. A leitura literária no/pelo livro didático: desafios à prática docente em tempos pandêmicos. *Interarius Reflections : Dossiê da Educação e o EAD no Contexto da Pandemia da Covid 19P:Perspectivas e Desafios*, 2020.

SHOWALTER, E. *Teaching literature*. . Oxford, Massachusetts: Blackwell, 2003.

TACHIUA, B. D., & BALATA, J. P. *A Literacia da leitura em comandos de leitura do livro didático de português da 8ª classe*. Universidade Licungo Moçambique: Confluência. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

Reflexões críticas sobre a *Gramática do Português Brasileiro Escrito*

Critical reflections on *Gramática do Português Brasileiro Escrito*

Fernando Pestana*

RESUMO

No âmbito da Historiografia Linguística — especificamente da gramaticografia (SWIGGERS, 2020), inserida no processo de gramatização (AUROUX, 1992) —, este artigo visa refletir criticamente sobre procedimentos metodológicos e contestáveis lições normativas na *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO e VIEIRA, 2023), investigando-se nela certos avanços com foco no estabelecimento duma nova norma-padrão — epistemologicamente mais afastada da tradição gramatical e centrada tão somente no português brasileiro em sua modalidade escrita formal, baseada nas linguagens jornalística e acadêmica. Para isso, cotejaram-se regras normativas estabelecidas pelos linguistas com as encontradas, sobretudo, em representativas gramáticas tradicionais da segunda metade do século XX de autores brasileiros e com dados registrados em recente pesquisa sobre a norma culta escrita do português brasileiro contemporâneo (PESTANA, 2023), a fim de atestar se a norma linguística presente nesta gramática é fruto de constatação científica ou de arbitrariedade.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia. Português Brasileiro. Norma-Padrão.

Recebido em 7 de outubro de 2024.

Aceito em 10 de dezembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1444>

* Universidade do Porto
agramaticadopest@gmail.com, Orcid <https://orcid.org/0009-0005-4268-1945>

ABSTRACT:

Within the scope of Linguistic Historiography — specifically grammaticography (SWIGGERS, 2020), inserted in the grammatization process (AUROUX, 1992) —, this article aims to critically reflect on methodological procedures and contestable normative lessons present in *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO and VIEIRA, 2023), investigating on it certain advances focused on establishing a new standard norm — epistemologically further from the grammatical tradition and centered solely on Brazilian Portuguese in its formal written form, based on journalistic and academic languages. For this, normative rules established by linguists were compared with those found, above all, in representative traditional grammars from the second half of the 20th century written by Brazilian authors and with its data recorded in recent research on the written standard of contemporary Brazilian Portuguese (PESTANA, 2023), in order to confirm whether linguistic norm present in this grammar is the result of scientific observation or arbitrariness.

KEYWORDS: Grammaticography. Brazilian Portuguese. Standard Norm.

Introdução

“O Brasil espera há duzentos anos por este livro.” É com essas palavras que inicia o prefácio da *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 14).

A fim de verificar a correlação entre expectativa e realidade, o intuito deste artigo é refletir criticamente sobre certos pressupostos e escolhas teórico-metodológicas dos autores e, mais amplamente, sobre controversas recomendações normativas chanceladas como próprias dos usos mais formais da modalidade escrita do português brasileiro contemporâneo, trazendo-se contrapontos relevantes sobre o tema da norma culta — definida por Faraco (2008) como o “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações *mais monitoradas* de fala e *escrita*” (p. 71; grifos meus). Sendo consensual em Linguística que o uso precede e determina qualquer norma, a eleita como base para a norma-padrão que Faraco e Vieira (2023, p. 34-35, 41-42) concebem em sua gramática

é aquela, em tese, baseada em textos mais monitorados/formais de escrita, nas linguagens jornalística e acadêmica. Cumpre ressaltar que essa obra de Faraco e Vieira, dentro do cenário gramaticográfico brasileiro atual, reflete um espírito imbuído das seguintes convicções dos autores, explicitadas no livro “Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores”:

(...) a gramática normativa, pelo menos na tradição luso-brasileira, **nunca** se deu ao trabalho de investigar sistematicamente o que estipulou como o uso padrão. Em outros termos, **nunca** seguiu à risca o que recomendava Dionísio Trácio, isto é, de fato **nunca** buscou o ‘conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores’. Os gramáticos foram **inventando regras (sem assumir a invenção** explicitamente) com base muito mais em suas preferências estilísticas do que na observação sistemática dos fatos. (...) Em decorrência, os gramáticos foram (e vêm) trazendo à baila apenas os exemplos que sustentam os **usos que querem impor**. Usos contrários encontrados no mesmo grande escritor são ignorados ou, até mesmo, em alguns casos, condenados. Nesse sentido, **os enunciados catados nas obras literárias não são dados efetivos**, não pertencem a *corpora* sistematicamente constituídos do “comumente dito nas obras dos poetas e prosadores”; são **apenas** exemplos dos juízos de valor **enunciados aprioristicamente**, abonações que reafirmam as regras da gramática, de modo que o gramático pode **recortar apenas** os **exemplos favoráveis** à sua prescrição... (FARACO e VIEIRA, 2016, p. 303, grifos meus)

A partir dos mesmos pressupostos acima, buscar-se-á responder ao longo deste trabalho às seguintes questões: Faraco e Vieira (1) delinearão e investigarão criteriosamente o *corpus* (jornalístico e acadêmico) que estipularão como fundamento da norma-padrão encontrada em sua gramática?; (2) inventarão regras (sem assumir explicitamente) a partir de exemplos do seu mero arbítrio, não em dados efetivamente reais da norma analisada?; e (3) impuserão seus juízos de valor, valendo-se do *corpus* adotado como pretexto para selecionar e editar somente os exemplos favoráveis à sua prescrição?

Antes de entrar na questão da norma linguística apresentada na obra dos autores, é preciso deixar assentadas as bases que sustentam a perspectiva deste trabalho, que, no contexto da área da Historiografia da Linguística, se apoia na gramaticografia, pelo que seguem algumas considerações atinentes ao trabalho de um gramático.

Nas palavras de Swiggers (2020, p. 139, 142), a “gramaticografia” é o processo de escrever uma descrição gramatical, o que inclui certas tarefas, envolve certas decisões e carrega certas implicações, sendo a gramática não o reflexo da língua tal como ela é, mas sim um produto reduzido e sistematizado pelo próprio gramático — dentro da historiografia da gramaticografia, todo linguista preocupa-se, direta ou indiretamente, em comparar concepções várias de continuidades e descontinuidades nas gramáticas. Como técnica, a gramaticografia leva o seu estudioso a ficar atento não só às visões históricas senão também aos aspectos linguísticos propriamente, uma vez que, por meio de um ferramental teórico-metodológico, o gramático atua sobre um objeto (a língua) com uma funcionalidade (o uso formal da língua, p. ex.) e um resultado (a normatização, p. ex.). Certamente ela está inserida no que Sylvain Auroux chama “gramatização” — uma revolução tecnológica com um profundo impacto no modo como entendemos e utilizamos a linguagem para aprender e ensinar: “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (1992, p. 65).

Evidenciando um delineamento mantenedor (cuja natureza se vale da preservação e da prudência, as quais avalizam o que o tempo estabilizou e consagrou), a despeito de mudanças epistemológicas consideráveis ao longo do tempo, sublinha Auroux que

A história da gramatização convida a não abandonar totalmente uma concepção cumulativa e progressiva em matéria de história das ciências, em proveito de uma concepção puramente descontínuista. Que o saber empírico elementar possa se conservar e acumular é a condição de

possibilidade da própria gramatização: de um lado, este é um processo que se persegue a (muito) longo prazo, de outro, a gramatização das línguas do mundo não teria nenhuma chance de ser finalizada um dia se fosse necessário fazer tábua rasa em cada mudança de moda ou de teoria. (1992, p. 83)

Esta postura algo descontinuista de que fala Auroux fica patente em variados momentos na gramática de Faraco e Vieira, a qual, em vez de atualizar os padrões normativos — como aparenta —, mais intenta romper com a tradição normativa brasileira, dado que não só desconsidera o *corpus* normativo tradicional bem como promove lições normativas que, ao desconsiderar padrões já assentados (a serem vistos neste artigo), também não parecem passar pelo crivo de dados de *corpora* contemporâneos em registro formal do português brasileiro (PESTANA, 2023), acareados neste trabalho.

1. O espírito subjacente à *norma linguística* apresentada na obra

Bispo (2024) apresenta uma sólida argumentação ao longo do seu artigo, considerando Faraco e Vieira “linguistas normativos” que assumem uma posição ideológica no estabelecimento duma nova norma-padrão em sua gramática, sobretudo por estarem politicamente empenhados em acabar com as diferenças entre a norma-padrão tradicional e as normas naturais formais, o que entendem ser a verdadeira norma culta (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 34-35), “transformando estas em únicas formas legítimas” (BISPO, 2024, p. 24). Essa postura revolucionária de rompimento e substituição da tradição gramatical está assaz afinada com as intenções vistas em Faraco e Vieira (2016, p. 29-42), em que se confirma a ruptura intencional com o modelo tradicional de gramatização, uma vez que “a nova teoria advinda implica uma mudança nas regras que governam a prática anterior” (p. 40), na qual se plasma “com uma nova linguagem e, inclusive, com novos dados, que passam a ser moldados pelo novo paradigma” (p. 40), implicando uma “espécie de

revolução do fazer gramatical brasileiro” (p. 41), com a intenção de *destruir* (palavra de Vieira) o fazer gramatical tradicional, conforme se constata aqui:

Kuhn (1962) afirma que as revoluções científicas assemelham-se às revoluções políticas, e eu alargo seu pensamento ao contexto das produções emergentes das gramáticas do PB. Seus autores e partidários veem-se unidos numa causa não só científica, mas **sociopolítico-ideológica** (...) Não à toa as características que Kuhn (1962: 126-128) afirma pertencerem às revoluções políticas e científicas podem ser apontadas como constitutivas da **revolução do fazer gramatical brasileiro**. (...)

Assim, a emergência de um novo paradigma de gramatização exige a **destruição** em larga escala do paradigma tradicional e grandes alterações nos problemas e técnicas arraigados historicamente no nosso fazer gramatical, **algo próprio do caráter revolucionário**. (...) (2016, p. 40-41; grifos meus)

Tal argumentação é finalizada incentivando-se que “uma nova geração de pesquisadores abrace o novo paradigma, para sua exploração prosseguir” (p. 42), isto é, que haja um rompimento profundo e generalizado com o fazer gramatical tradicional, e novas gramáticas publicadas no Brasil passem a seguir um novo modelo normativo, não mais baseado em *corpus* literário de base filológica, o que se vê enfim materializado neste século por meio da *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO e VIEIRA, 2023). Independentemente da motivação por trás do método adotado na composição de gramáticas, parece haver um espírito valorativo de

certo enaltecimento da descontinuidade, ou ruptura epistemológica, decorrente da chegada de novos paradigmas, ou ‘novos começos’... não por demérito do que já se fez, mas pela percepção de que tais conquistas não podem ser enquadradas como ‘científicas’ (Koerner, 1989, p. 71). (CAVALIERE, 2023, p. 434)

Todavia, não são todos os estudiosos que têm essa mesma linha de pensamento, consoante se vê neste passo de Gladstone Chaves de Melo:

Não me alinho entre os que consideram o tempo fator e fator da provisória verdade. Para mim, uma ideia, uma doutrina, uma teoria, um sistema não é bom porque é novo, nem mau porque é velho. Por isso a temidíssima palavra “ultrapassado” não me causa a menor moossa. O que me assusta é estar efetivamente errado, nunca o “estar fora da moda”. (...) Felizmente não caio na “cronolatria epistemológica”. (1981, p. 94)

Dito isso, a polêmica e controversa norma linguística da gramática de Faraco e Vieira tenciona promover “renovação analítica, conceitual, terminológica e normativa da língua escrita no Brasil” (2023, p. 18), refletindo o que os autores tomam como a escrita formal do português brasileiro contemporâneo, “contribuindo, assim, para a construção da norma brasileira de referência, uma norma-padrão brasileira... um conjunto de convenções gramaticais assumidas como as mais adequadas à escrita formal” por exprimirem (1) o “prestígio sociocultural de determinadas práticas de escrita”, (2) o “prestígio social das variedades linguísticas usadas pelos segmentos sociais letrados”, (3) a “necessidade de certa uniformização da expressão escrita” (p. 34-35).

Por fim, acerca da norma linguística apresentada em seu manual normativo, os autores defendem a tese de que, a partir da análise da escrita formal do português brasileiro contemporâneo (exclusivamente nas linguagens jornalística e acadêmica), será sistematizada uma nova gramática para a construção duma nova norma-padrão de referência brasileira “mais condizente com nossa identidade linguística hoje” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 34), afastada do modelo presente nas gramáticas normativas tradicionais, as quais, segundo eles, refletem uma norma ultrapassada, como se verá a seguir.

2. As três escolhas teórico-metodológicas da obra

Em vista do que ficou evidenciado na introdução e na seção anterior, o objetivo dos autores da gramática analisada neste artigo é estabelecer uma nova norma-padrão para o português brasileiro em sua modalidade escrita, rompendo assim com boa parte do paradigma tradicional de gramatização — o que inclui por certo a norma-padrão contida nas gramáticas normativas tradicionais, estigmatizada pelos autores como “idealizada, anacrônica, ancorada na literatura de língua portuguesa do século 19 para trás” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 34). Para tal, definiram três procedimentos:

1º) Segundo os autores, os fatos linguísticos e a maior parte dos exemplos que compõem a norma de sua gramática foram extraídos de textos autênticos dos domínios jornalístico e acadêmico — e não do literário —, porque, na visão deles, sem apresentarem dados comprobatórios, a linguagem literária atende a projetos estéticos que fogem ao modelo supradialetal normativo por não representarem tão adequadamente a fonte dos usos presentes na escrita mais monitorada, de maneira que as duas linguagens não literárias (jornalística e acadêmica) passam a ser “mais representativas das convenções padronizadoras da escrita” (p. 41).

2º) O objeto de análise gramatical da obra não é o texto, é a sintaxe do período (seus aspectos estruturais e suas relações internas), visando à consciência sintática das frases da língua em sua modalidade escrita formal (p. 42).

3º) A obra está ancorada em diferentes teorias linguísticas, inclusive tradicional, e não em uma só (p. 42).

Na próxima seção, serão feitas algumas considerações sobre (I) haver ou não um “anacronismo” no *corpus* das gramáticas normativas tradicionais

(com foco nas obras mais representativas da segunda metade do século XX); (II) a linguagem literária brasileira não poder ser tomada como base para o estabelecimento da norma-padrão por “extrapolar” os limites convencionados, de modo que devem ser as linguagens jornalística e acadêmica as eleitas para que delas se extraíam os usos a compor a nova norma-padrão intentada pelos autores; e (III) Faraco e Vieira terem realmente extraído, dum *corpus* vultoso e variado, os exemplos (e as lições advindas disso) de textos autênticos dos domínios jornalístico e acadêmico.

3. Reflexões críticas sobre pressupostos teórico-metodológicos da obra

3.1. Primeira reflexão crítica

Referindo-se à norma-padrão tradicional, Faraco e Vieira (2023, p. 20) a classificam como “obsoleta, incompreensível e inatingível... idealizada e anacrônica, ancorada na literatura de língua portuguesa dos séculos 16 a 19”.

No entanto, os autores da obra afirmam isso (I) sem dizer quais gramáticas carregam consigo mais anacronismo do que outras (e quanto de anacronismo); (II) sem delinear com exatidão quais partes são realmente incompreensíveis; (III) sem delimitar se um suposto anacronismo é uma descrição histórica ou uma prescrição vigente; e (IV) sem apresentar nenhum corpo robusto de provas para fundamentar a sua visão taxativa a respeito da obsolescência da norma contida nas gramáticas normativas tradicionais.

Cabe aqui um questionamento retórico, portanto: qual é a validade duma afirmação desprovida de sólida comprovação científica?

Em contrapartida, após investigação em três artigos científicos escritos pelo linguista Claudio Cezar Henriques, que mapeou o *corpus* de três gramáticas normativas tradicionais mais representativas do século XX (VIEIRA, 2015, p. 203-204), ainda hoje grandes referências da normatividade contemporânea (a saber: Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha),

seguem agora os fatos que refutam a afirmativa de que a norma-padrão contida nas gramáticas normativas tradicionais é ancorada somente na literatura de língua portuguesa dos séculos 16 a 19 — o que (em tese) a tornaria anacrônica e, portanto, obsoleta.

Diferentemente daquela afirmação de Faraco e Vieira sobre o anacronismo do *corpus* literário presente nas gramáticas normativas tradicionais, Henriques constatou que a norma-padrão tradicional não é ancorada unicamente na literatura de língua portuguesa dos séculos 16 a 19, e sim na literatura de base lusitana, brasileira (majoritariamente) e africana (só em Celso Cunha), cujo percurso abrange o século 20, sendo assim contemporânea aos gramáticos citados. Após analisar as edições entre parênteses das gramáticas de Rocha Lima, Evanildo Bechara e Celso Cunha, eis o resultado das pesquisas de Henriques (1998, 2003, 2004, respectivamente):

1) Rocha Lima (1992 [1957]): 107 autores são brasileiros; 43 são portugueses; 02 autores nasceram entre 1378 e 1400; 04 autores, entre 1401 e 1500; 11 autores, entre 1501 e 1600; 05 autores, entre 1601 e 1700; 10 autores, entre 1701 e 1800; 99 autores, entre 1801 e 1900; 19 autores, entre 1901 e 1926.

2) Evanildo Bechara (1982 [1961]): 29 autores são brasileiros; 25 são portugueses; 08 autores nasceram entre 1500 e 1600; 03 autores, entre 1601 e 1700; 09 autores, entre 1701 e 1800; 32 autores, entre 1801 e 1900; 02 autores, entre 1901 e 1913.

3) Celso Cunha (1985): 125 autores são brasileiros (1205 exemplos); 66, portugueses (998 exemplos); 07, angolanos (95 exemplos); 03, caboverdianos (13 exemplos); 02, moçambicanos (55 exemplos); 02, são-tomenses (28 exemplos); 03 autores nasceram entre 1525 e 1600; 01 autor, entre 1601 e 1700; 06 autores, entre 1701 e 1800; 104 autores, entre 1801 e 1900; 91 autores, entre 1901 e 1942.

É importante notar o uso da palavra “nasceram”: ou seja, o fato de alguém ter nascido no século 19, sobretudo na segunda metade, não implica que os textos desses literatos sejam tão somente desse século; podem ser (e muitos são) do século 20, somando-se aos textos de autores que já nasceram nesse século. Logo, a norma das gramáticas normativas tradicionais se apoia em muitos textos do século 20 — inclusive da sua segunda metade, quando tais obras pedagógicas foram produzidas, o que demonstra não um anacronismo, mas um sincronismo. O fato de os gramáticos normativos tradicionais se valerem de exemplário dos séculos anteriores até os seus próprios é uma forma de explicitar a conservação da tradição de cultivo da língua em seu estado mais esmerado que atravessa os séculos na pena de indivíduos lusófonos de alto nível cultural, alto grau de letramento e alta qualidade escrita (CAVALIERE, 2008).

Para corroborar esta questão linguístico-histórica, eis esta observação do gramático Rocha Lima pinçada do prefácio de sua obra:

E cabe, a propósito, uma observação importantíssima, que vem assim à guisa de pôr os pontos nos is: a de que, em matéria de bom uso da língua literária, os ensinamentos até aqui esposados pela Gramática Normativa são confirmados, em sua quase totalidade, *pela lição dos prosadores e poetas de hoje* — o que patenteia, de maneira solar, *a continuidade histórica das formas verdadeiramente afinadas com o sentimento idiomático*.

Assim que, sem embargo de sua tonitruante intenção demolidora e a despeito de certos exageros posições que lhe marcaram a fase inicial, inevitavelmente revolucionária — a decantada rebeldia dos modernistas de 1922 à tradição gramatical do idioma não passou de “boato falso”, como viria a confessar, mais tarde, o próprio Mário de Andrade. Pois já agora, à distância de cinquenta anos da Semana de Arte Moderna, se pode ter por certo que, havendo realizado profunda renovação no estilo literário brasileiro, *os continuadores do Modernismo não lograram, todavia, no terreno da língua, romper os compromissos com o passado*: sua contribuição, neste particular, foi, de fato, muito mofina — e meramente episódica.

Daí o verem-se — na presente edição — *a fundamentarem os mesmos fatos linguísticos*, citações de *Vieira, Bernardes, Herculano, Camilo, Eça, Gonçalves Dias, Castro Alves, Rui, Bilac, Machado de Assis...*, de par com exemplos de *Manuel Bandeira, Menotti del Picchia, Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Cyro dos Anjos, Rachel de Queiroz, Aníbal M. Machado, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade*, todos a estilizar numa só e excelente língua portuguesa. (2011 [1957], p. 29-30; destaques meus)

Em vista desses fatos, deixa-se aqui registrada uma reflexão: dado que a norma-padrão contida nas gramáticas normativas tradicionais (da segunda metade do século 20) não é ancorada exclusivamente na literatura de língua portuguesa do século 19 para trás, conforme afirmam Faraco e Vieira (2023, p. 20), e sim também e expressivamente na literatura brasileira do século 20, será que ela é verdadeiramente anacrônica, obsoleta, a ponto de dever ser desconsiderada como uma das bases da norma-padrão brasileira que se deseja estabelecer?

3.2. Segunda reflexão crítica

Será que a linguagem literária brasileira realmente não pode ser tomada como base para o estabelecimento da norma-padrão porque extrapola os limites das convenções gramaticais, sendo portanto exclusivamente as linguagens jornalística e acadêmica as verdadeiras representantes da norma linguística que reflete (1) o “prestígio sociocultural de determinadas práticas de escrita”, (2) o “prestígio social das variedades linguísticas usadas pelos segmentos sociais letrados”, (3) a “necessidade de certa uniformização da expressão escrita” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 34-35)?

Segundo Faraco e Vieira (2023, p. 34-35, 41-42), somente as linguagens jornalística e acadêmica são apropriadas para servir como *corpus* do qual se devem extrair os usos linguísticos a formar o modelo constituído da norma de referência que objetivaram projetar em sua obra. A razão desse ponto de

vista é justificada pelos autores ao afirmarem que os literatos do século 20, devido a uma nova perspectiva estética em seu uso da língua, “nem sempre seguem estritamente a norma-padrão” (p. 41), de maneira que, em seu projeto normativo, os linguistas escantearam por completo a linguagem literária — corolário das ideias registradas em Castilho (2010, p. 32, 98, 221, 629, 686).

Não obstante, é frágil esse argumento dos linguistas contrário ao *corpus* literário, por dois motivos: (I) o “nem sempre seguem estritamente a norma-padrão” (a consequência) poderia ser igualmente aplicado a jornalistas brasileiros, mas numa relação de causalidade diferente da que Faraco e Vieira estabeleceram entre os literatos e o veio estético idiossincrático destes em sua escrita (esta, a causa), pois os que redigem em jornais e revistas cometem diariamente desvios do padrão normativo (a consequência) em virtude da dinâmica (e não só) com que os fatos cotidianos precisam ser divulgados (a causa); e (II) existem critérios definidores para que o *corpus* literário sempre tenha sido o eleito pelos gramáticos normativos tradicionais em sua tradição bimilenar, conforme se pode consultar em Cavaliere (2008) e no que diz Rocha Lima a seguir:

Fundamentam-se as regras da gramática normativa nas obras dos grandes escritores, ... , porque nela é que se espelha o que o uso idiomático estabilizou e consagrou. (...) Refiro-me, decerto, àqueles escritores de linguagem **corrente**, estilizada **dentro dos padrões da norma culta**. **Excetuam-se**, pois, os regionalistas acentuadamente típicos, assim como os experimentalistas de todos os matizes — por admiráveis que possam ser uns e outros. Estes últimos apreciam-se no âmbito da estética literária, **mas não se prestam a abonar fatos da língua-comum**. (2011 [1957]: 38-39; grifos meus)

Fica evidenciado nesse trecho que existe um método definido sobre a extração e filtragem de usos comuns a partir da linguagem literária para o estabelecimento da norma-padrão, a saber:

(1) extrai-se do *corpus* literário “o que o uso idiomático estabilizou e consagrou”, ou seja, a partir do que há *em comum e fixado* naqueles “escritores de linguagem corrente, estilizada *dentro dos padrões* da norma culta”; mas

(2) não se extrai do *corpus* literário usos linguísticos idiossincráticos, isto é, usos de escritores “regionalistas acentuadamente típicos, assim como os experimentalistas de todos os matizes — por admiráveis que possam ser uns e outros”; porque

(3) a fundamentação da norma gramatical (do padrão normativo) se baseia não nestes últimos, também e sobretudo apreciados no “âmbito da estética literária”, mas sim nos que verdadeiramente se prestam a “abonar fatos da *língua-comum*” (ou norma-padrão).

Esse método de filtragem e compilação do conjunto de usos linguísticos em comum produzidos pelos literatos, no qual se busca estabilizar um padrão normativo de exemplaridade idiomática, é corroborado pelo linguista Mário Perini (2005 [1995], p. 26), que, ao fazer o mesmo (o filtro) em sua gramática descritiva, afirma serem os exemplos literários das gramáticas tradicionais “sempre selecionados de maneira a excluir idiossincrasias ou desvios — ou seja, acabam sendo ‘filtrados’, e o filtro me parece ser baseado exatamente no padrão geral”. Dessa forma, conseguem os gramáticos normativos tradicionais sistematizar, de fato, um modelo de uso linguístico tomado como norma-padrão a partir da linguagem literária, sem que tenham de recorrer a outras linguagens com fins sociais consuetudinários e/ou de potencial expressivo reduzido (COSERIU, 1993, p. 39-40; COSERIU, 2007 [1980], P. 245), como é o caso dos textos jornalístico e acadêmico, os quais se valem duma linguagem formalmente mais simples, em virtude da sua denotativa funcionalidade essencialmente informativa, utilitarista e/ou tecnicista.

Ao escolherem as linguagens jornalística e acadêmica como fonte da norma-padrão brasileira, seria metodologicamente apropriado se Faraco

e Vieira expusessem em sua gramática critérios mais bem embasados dessa escolha — sobretudo quanto à linguagem jornalística, na qual se centram especialmente algumas considerações: (I) qual é a garantia de que a linguagem jornalística atual é um repositório de textos escritos por indivíduos com apurado senso idiomático, produtores de textos que reflitam elevado grau de cultivo e refino linguístico, a fim de esses mesmos textos poderem, de fato, servir como padrão normativo supradialetal, não só por se enquadrarem no registro formal mas também por exprimirem grau superior de qualidade?; e (II) será que vale colher dos textos jornalísticos exemplos de qualquer gênero textual, de qualquer veículo jornalístico, ou deve haver um filtro bem delineado, com critérios bem fundamentados do que venha a ser realmente “linguagem jornalística” em supino nível qualitativo, levando-se em muita conta três fatores: quais seriam esses gêneros, quais seriam esses veículos e quais seriam os norteadores de qualidade textual?

Essas questões, se não respondidas, põem em xeque a validade da afirmação de que a norma de referência brasileira extraída de linguagem jornalística contida na obra de Faraco e Vieira (2023) efetivamente reflete um padrão de prestígio linguístico que pode ser tomado como modelar — e, consoante sabem os participantes do meio científico, ciência se faz com transparente exposição do maior número possível de dados, analisados através de critérios rigorosos, para que os resultados sejam os mais precisos possíveis. Contudo, isso tudo não se vê entregue na gramática analisada neste artigo.

Sendo a “linguagem jornalística” a soma de todos os gêneros textuais que a compõem, torna-se inevitável um necessário filtro dos textos com evidente grau de maior formalidade — afinal, certamente há gêneros textuais mais enquadrados num grau de formalidade menor do que outros, como tirinha, charge, entrevista transcrita, certos anúncios, crônicas esportivas etc. (VIEIRA et al., 2019), em que se apresentam inevitáveis e recorrentes marcas de oralidade, o que evidentemente não poderiam servir de escopo para a sistematização duma norma-padrão que se baseia em modalidade escrita verdadeiramente culta, produto linguístico de cultura elevada (em

sua forma e conteúdo). Faraco e Vieira (2023, p. 41) até chegam a mencionar alguns gêneros textuais jornalísticos de maior grau de formalidade (editoriais, reportagens e artigos de opinião), mas não indicam se foram estes e/ou outros os usados por eles em seu *corpus*. Caso fossem claramente especificados (I) os gêneros textuais com maior grau de monitoramento na escrita, como editoriais e artigos de opinião (II) de veículos de imprensa historicamente renomados ou de comprovável qualidade redacional (III) escritos e assinados, sobretudo, por jornalistas e articulistas de reconhecido manejo/habilidade na arte de redigir, então a escolha do *corpus* para a extração da norma linguística de sua gramática estaria conseqüentemente bem traçada para que se pudesse ajuizar a “norma-padrão brasileira”.

Visto que nem todo gênero textual, nem todo veículo de mídia, nem todo redator é automaticamente sinônimo de qualidade escrita para que a partir deles se discriminem e se recomendem as formas linguísticas fielmente representativas do português brasileiro contemporâneo que servirão como norma-padrão, parece coerente a quem deseja estabelecer orientações normativas de padronização escrita a ser empregadas em situações mais formais de comunicação seguir a máxima do linguista dinamarquês Otto Jespersen (1946, p. 91): “We set up as the best language that which is found in the best writers, and count as the best writers those that best write the language”.

3.3. Terceira reflexão crítica

Será que o exemplário existente na gramática de Faraco e Vieira (e as lições normativas advindas disso) foi realmente extraído dum *corpus* significativo de textos autênticos dos domínios jornalístico e acadêmico contemporâneos, evitando-se exemplos inventados?

Afirmam os autores que sim, mas com ressalvas (2023, p. 41). Advertem que, por razões de formatação — a despeito de sua obra conter apenas 360 páginas —, “as fontes de cada um dos períodos **não** costumam ser

identificadas” e que “algumas poucas vezes são feitos pequenos ajustes nos exemplos” (p. 42, grifo meu). O fato é que os autores não informam em sua obra nenhum detalhamento (I) da fonte exata do *corpus* geral (ou *corpora*), (II) da extensão do *corpus*, (III) da variedade da integralidade desse *corpus* acadêmico e jornalístico atual (autor, ano, título do texto, fonte, etc.), (IV) da origem exata das centenas de exemplos e (V) da quantidade exata dos “pequenos ajustes” nos exemplos. Desse modo, sem essas informações, fica impossibilitada a comprovação dos dados que sustentam a nova norma-padrão determinada e recomendada pelos autores.

Isso enseja um imbróglio, porque, apesar de os autores informarem que o exemplário de sua obra é a representação de textos reais dos domínios acadêmico e jornalístico, não apresentam o *corpus* do qual se extraíram todas as frases usadas como exemplo em cada capítulo. Uma postura científica com os dados, com as fontes, com a veracidade da afirmação de que a maioria das frases do exemplário são realmente autênticas implica sua comprovação. Não obstante, as gramáticas normativas tradicionais de maior referência, como as de Celso Cunha, Evanildo Bechara, Domingos P. Cegalla etc., cujas obras têm praticamente o dobro de páginas da gramática de Faraco e Vieira, trazem (ou no corpo do texto uma abreviatura, ou no índice onomástico) o nome das obras consultadas, não se furtando à apresentação das fontes, como se viu na subseção 3.1.

A *Gramática do português brasileiro escrito* é definida como o resultado de um “amplo projeto que envolve descrição gramatical, norma linguística e ensino de gramática” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 18) realizado por um grupo de pesquisa em ambiente acadêmico. Porém, em quase nenhuma parte do livro os autores expõem os *corpora* e/ou os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações, artigos científicos) usados para a confirmação dos exemplos de valor normativo e dos resultados tornados lições normativas ao longo do compêndio acerca da renovação da norma de referência escrita no Brasil, no que diz respeito aos novos empregos morfossintáticos. Quando o fazem, o objetivo é descritivo (visando-se ao ensino de análise sintática);

quando normativo é o propósito, há a menção a certas referências dispersas ou de não autoria própria (2023, p. 219, 352). Ao não apresentarem o conjunto de textos selecionados para fins de análise e descrição que serviram de base para a sistematização da norma contida em sua gramática, nem em linguagem acadêmica, nem em linguagem jornalística, tornam-se passíveis de contestação os resultados materializados em forma de lições normativas dentro da obra, de modo que não se pode garantir que tais lições refletem uma norma de referência baseada em registro integralmente formal da modalidade escrita, desprovida de marcas de oralidade.

A respeito da questão envolvendo exemplos inventados ou eivados por subjetividade, o que certamente não respeita ao critério científico relativo à formulação dum compêndio gramatical elaborado por cientistas da linguagem, assumem os linguistas no capítulo de regência verbal, após análise em dicionários de regência de épocas diferentes (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 220), antes da lista normativa de 200 verbos:

Desde que registradas, com certa frequência, no uso escrito formal, foram incluídas regências que são, às vezes, marcadas por atitudes curtas, pseudopuristas. Pela mesma razão, **foram legitimados certos usos que não estão dicionarizados ou gramatizados**. Em alguns poucos casos, **foram registradas regências ou acepções resultantes da observação direta dos fatos**. (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 221)

Parece pouco prudente e, sobretudo, arbitrária a seleção de verbos a partir do subjetivo critério de legitimação de “certos usos que não estão dicionarizados ou gramatizados”; soma-se a isso outro fator de subjetividade neste passo: “em alguns poucos casos, foram registradas regências ou acepções resultantes da observação direta dos fatos”. Afinal, sem o acesso à análise qualitativa e/ou quantitativa dos dados, sem o acesso aos dados em si e sem a objetividade descritiva dos fatos regenciais dos verbos empregados em textos verdadeiramente formais nas linguagens jornalística e acadêmica,

a decisão de legitimar certas regências não dicionarizadas ou gramatizadas a partir de observação pessoal de fatos, que não podem ser comprovados, torna contestável a nova norma-padrão brasileira tencionada e consubstanciada por Faraco e Vieira em sua gramática. Ademais, há outro passo igualmente controvertido em sequência:

Sempre que, nos dicionários consultados, eram encontrados juízos contraditórios a propósito da regência de determinado verbo, **todas as possibilidades foram incluídas**. Assume-se que a divergência apenas revela que os fatos foram olhados de pontos de observação diferentes. (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 221)

Se dicionários de épocas diferentes¹, que usavam como base predominante a linguagem literária, foram cotejados, cumpriria a Faraco e Vieira não misturar “todas as possibilidades incluídas”, afinal o propósito da gramática desses linguistas é sistematizar o registro culto escrito do português brasileiro (contemporâneo) a partir das linguagens acadêmica e jornalística, o que implica fazer uma reanálise renovada das regências desses verbos conforme se vêm usando, de fato, nos textos atuais — e não nos textos de outrora, como se verifica nos dicionários consultados. Portanto, parece pouco coerente assumir que todas as regências verbais de diferentes dicionários do passado refletem uma norma de referência do presente, sendo tomadas automaticamente como modelo de referência para uma norma-padrão que se quer contemporânea e baseada nas linguagens jornalística e acadêmica recentes e coetâneas. Acrescenta-se a isso outro detalhe, que pode ser tomado

1 *1 Dicionário de verbos e regimes* (2003 [1940]), de Francisco Fernandes — apesar de a edição ser de 2003, Faraco e Vieira não discriminam se houve atualização, nesta edição, com formas variantes inovadoras, embora se confirme que Fernandes atualizou seu dicionário até 1954; *O problema da regência* (1960 [1944]), de Antenor Nascentes; *Dicionário prático de regência verbal* (2006 [1987]), de Celso Pedro Luft — não se confirma se houve atualização, com formas regenciais inovadoras; *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo* (1990), de Francisco da Silva Borba.

como uma incoerência teleológica: um dos dicionários usados (BORBA et al., 1991) como base do cotejamento chega a registrar certos usos próprios duma linguagem mais próxima da oralidade, com marcas de pessoalidade (BECHARA, 2010, p. 342, 343), o que não reflete o escopo da gramática de Faraco e Vieira, a qual tem por fim a sistematização do registro exclusiva e integralmente formal em modalidade unicamente escrita. Cabe, assim, uma reflexão: até que ponto os linguistas se valeram de usos regenciais com baixo grau de formalidade para recomendar certas regências em sua obra? Certamente seria oportuna uma pesquisa mais minuciosa para detectarmos o grau de imiscuição entre modalidades linguísticas (mais oral até mais escrita) e de registro (menos formal até mais formal) em sua lista de regência com 200 verbos.

4. A contestável *norma-padrão brasileira* contida na obra

Embora seja uma obra voltada para o estabelecimento dum modelo normativo de referência para a escrita de quem deseja aprender o registro formal de sua língua (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 19), os autores ignoram certas partes tradicionais das gramáticas normativas que estabelecem convenções basilares para que se escreva em norma-padrão, a saber: acentuação gráfica, ortografia, lista de expressões que geram dificuldade na escrita, flexões nominal e verbal, emprego de certos pronomes, pontuação (incompleta), concordância nominal, etc. Assim, o leitor da obra terá o seu conhecimento de norma-padrão limitado apenas aos pontos trazidos pelos autores.

Para além desse ponto pedagogicamente problemático, apresentar-se-ão outros nesta seção, a saber: lições normativas que ora carecem de dados comprobatórios, ora demonstram divergências com as descrições de outros autores de gramática, como: Rocha Lima (2011 [1957]), Evanildo Bechara (2019 [1961]), Domingos Paschoal Cegalla (2008 [1962]), Celso Cunha (2017 [1985]), Celso Pedro Luft (2008 [1987]; 2010), José Carlos de Azeredo (2008) e Amini Boainain Haury (2014).

Por motivo de ordem, seguem seis subseções, que tratarão — não exaustivamente, porque o espaço deste artigo restringe o esgotamento de todas as lições normativas questionáveis — destes pontos, respectivamente: concordância verbal, emprego de vírgula, emprego de pronomes/advérbios, regência verbal, crase e colocação pronominal².

4.1. Concordância verbal

Segundo Faraco e Vieira (2023), quando o núcleo do sujeito é um substantivo coletivo (mesmo sem especificador algum), o verbo pode ficar no plural. Eis o exemplo dado pelos autores: “A equipe traziam a experiência do campeonato anterior” (p. 303). Este exemplo, com o verbo no plural a concordar com o sujeito de sentido coletivo sem especificação — num contexto não estilístico, portanto não justificável por silepse —, não é corroborado por nenhum gramático dos mencionados no início desta seção. Desse modo, fica a dúvida: quais foram as fontes de pesquisa dos autores (o *corpus* jornalístico e acadêmico), para afirmar que “A equipe *traziam*” (em contexto não siléptico) já faz parte da modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo?

-
- 2 Outra crítica pertinente à metodologia de Faraco e Vieira, ainda que tenham afirmado a existência duma espécie de filtro normativo (2023, p. 337), reside na ausência de ineditismo e elaboração do *corpus* escolhido para a normatização dos casos de colocação pronominal, regência verbal e concordância verbal. Os autores, em vez de buscarem dados inéditos num farto e variado grupo de textos do *corpus* jornalístico e acadêmico do português brasileiro para analisarem os usos contemporâneos do registro formal e assim sistematizarem a nova norma-padrão brasileira pretendida em sua gramática, mantendo-se fiéis às suas escolhas teórico-metodológicas circunscritas previamente, decidiram selecionar treze gramáticas de projetos pedagógicos claramente díspares como base para esse fim (2023, p. 337): cinco delas normativas tradicionais, que se baseiam em linguagem literária, rechaçada pelos autores; três delas descritivas da fala, e não da escrita, o que destoa dos propósitos basilares da obra; as demais baseadas em *corpus* misto [literário e/ou não literário; fala e/ou escrita], o que destoa parcialmente dos propósitos de Faraco e Vieira, visto que seu livro focaliza exclusivamente a modalidade escrita.

Para Faraco e Vieira (2023), a concordância da frase “A responsabilidade paterna e materna foram delegadas aos avós” (p. 303), cujo núcleo do sujeito vem seguido de adjuntos adnominais coordenados, corresponde à modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo, pois o verbo no plural (neste caso, a locução verbal “foram delegadas”) está concordando com um sujeito que poderia ser tomado como composto. O único gramático dos listados no início desta seção que aborda esse uso e dá essa justificativa é Evanildo Bechara (2019, p. 575), não obstante o seu exemplo ser literário (e do século 19), e não jornalístico ou acadêmico, de modo que não poderia ser contemplada essa possibilidade de concordância na gramática de Faraco e Vieira, uma vez que o *corpus* literário é rechaçado por estes linguistas na formulação de sua própria obra. Dessa maneira, fica a dúvida: quais foram as fontes de pesquisa dos autores (o *corpus* jornalístico e acadêmico), para afirmar que o verbo pode ficar no plural neste caso, na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo?

Afirmam Faraco e Vieira (2023, p. 307) que o verbo “ter” existencial já faz parte da modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo. Contudo, nenhum gramático dos elencados no início desta seção abona esse uso como já próprio dessa modalidade. O mesmo se pode comprovar na pesquisa de Gama et al. (2019, p. 96) nos gêneros textuais com o maior grau de monitoramento nas escritas jornalística e acadêmica, a saber: editoriais, teses/dissertações e artigos científicos, em que somente 4% (de 36 ocorrências no total comparado entre haver e ter existenciais). Dessa forma, fica a dúvida: quais foram as fontes de pesquisa dos autores (o *corpus* jornalístico e acadêmico), para afirmar que construções como “Tem muitos problemas administrativos no setor público” já são recorrentes e estáveis na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo?

Faraco e Vieira (2023, p. 308) chancelam a seguinte concordância (não encontrada nas gramáticas dos autores elencados no início desta seção): “É necessário a recuperação da pista da avenida”. Segundo todos os gramáticos consultados que tocam neste ponto, deveria ser assim: “É necessária a

recuperação...”, ou seja, “necessária”, no feminino, concordando em gênero e número com o sujeito de núcleo determinado “a recuperação”. Assim, fica a dúvida: quais foram as fontes de pesquisa dos autores (o *corpus* jornalístico e acadêmico), para afirmar que construções como essa já fazem parte da modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo?

4.2. Emprego de vírgula

Afirmam Faraco e Vieira (2023, p. 134) que é obrigatória a vírgula separando oração subordinada adverbial consecutiva iniciada por “que”, numa estrutura de correlação com “tão, tanto”, como se vê em “Certos livros são tão impactantes, que muitas pessoas são influenciadas por eles” ou em “Ela nos fez tantos elogios, que ficamos ruborizados”. Sem apresentarem dados comprobatórios, asseveram: “Embora as regras para isso não sejam consensuais em outros instrumentos normativos, é importante que a pontuação do quadro *seja seguida*, pois ela é bastante usual” (2023, p. 132; grifo meu) na norma culta escrita do português brasileiro contemporâneo. Tal afirmação, contudo, carece de provas, o que implica não a obrigatoriedade da vírgula, como legislam os autores, e sim a sua facultatividade — afinal, exceto Rocha Lima (2011, p. 556), nenhum gramático listado no início desta seção diz ser obrigatória a vírgula nesse tipo de oração consecutiva, podendo ser escrita com ou sem vírgula, portanto. A prova disso se encontra, por exemplo, no *Corpus do Português* (em linguagem jornalística brasileira contemporânea): utilizando-se o código de busca *tão * que* vs. *tão * , que*, para descobrir estruturas semelhantes às dos exemplos acima (com e sem vírgula), o resultado foi o extremo oposto do que ensinaram os linguistas em sua gramática: cerca de 18.000 ocorrências sem vírgula vs. cerca de 2.000 ocorrências com vírgula. Logo, é muito mais comum a ausência da vírgula (89%) do que sua presença (11%).

Afirmam Faraco e Vieira (2023, p. 119) que o uso da vírgula após conectivos adversativos (porém, contudo, todavia, entretanto, no

entanto), como na frase “A internet convoca com muito mais facilidade os indivíduos, contudo, muitos deles podem ter dificuldades de entendimento e posicionamento”, se adequa perfeitamente à norma brasileira de referência. Em contrapartida, segundo eles, a ausência da vírgula foge ao padrão normativo de pontuação, de modo que não recomendam a escrita da frase “A internet convoca com muito mais facilidade os indivíduos, contudo muitos deles podem ter dificuldades de entendimento e posicionamento”. Não obstante, esta lição normativa existente em sua obra não é ensinada por nenhum gramático tampouco de especialistas no assunto (Luft, 2002, p. 21). Na verdade, contrariamente a Faraco e Vieira, todos os gramáticos que tocam neste ponto ensinam o exato oposto, isto é: a vírgula não deve ser posposta ao conectivo adversativo que introduz uma oração coordenada sindética, e sim anteposta, de sorte que a única frase de acordo com as regras de pontuação é a segunda, e não a primeira.

Faraco e Vieira (2023, p. 202 e 203), numa redação bastante confusa e contraditória, dizem que “a vírgula é obrigatória” em períodos com orações adverbiais condicionais e concessivas em ordem direta, como em “Líderes religiosos podem pregar suas convicções, desde que suas ideias não se convertam em discursos de ódio contra a comunidade LGBT” ou em “Os números refletem as últimas lutas contra o machismo, embora as mulheres ainda não ocupem nem metade dos cargos políticos”. Logo em seguida, dizem que, na verdade, a vírgula não é obrigatória, mas “tende à obrigatoriedade”. Desse modo, o leitor fica sem saber qual é a lição a ser seguida no que diz respeito à obrigatoriedade da vírgula antes dessas orações adverbiais pospostas às suas orações principais. A despeito disso, cabe ressaltar que essa lição normativa também não é ensinada por nenhum gramático dos listados no início desta seção.

4.3. Emprego de pronomes/advérbios

Chancelam Faraco e Vieira (2023, p. 286) o uso indistinto dos pronomes/advérbios relativos *onde/aonde* no registro culto escrito. De acordo com ambos os linguistas, distingui-los é um “discurso normativo raso, destituído de fundamentação linguística”, pois “... a história e os usos reais da língua apontam para uma efetiva indistinção entre esses dois pronomes...”. Em seguida a isso, dão alguns exemplos de usos da nova norma-padrão brasileira, segundo eles, como: “Pouco depois dos primeiros casos de Aids em 1981, não havia um único país *onde/aonde* a desconhecida doença não tivesse chegado” e “A reportagem enfatizou a cidade de Recife, *onde/aonde* 70% dos entrevistados utilizavam a proteção”. Todavia, os gramáticos listados no início desta seção — inclusive aqueles (Cunha, Rocha Lima, Luft) que fazem uma ressalva sobre essa indistinção existir na linguagem coloquial e nos clássicos — desabonam como norma-padrão contemporânea esse uso encontrado mais frequentemente na oralidade. Ademais, em Pestana (2023, p. 105), verificou-se que, após análise de 41.726 ocorrências em linguagem jornalística de *onde/aonde* com os verbos *chegar, ir, morar, viver, ficar*, houve cerca de 5,76% de casos em que tais advérbios/pronomes foram usados indistintamente. Desse modo, cabe a seguinte questão: faz sentido uma gramática chancelar como próprio da norma culta escrita o uso indistinto de *onde/aonde* na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo, se tal indistinção só ocorre em 5% dos casos registrados?

A respeito das construções “Eles mandaram nós seguirmos as instruções” ou “Eles nos mandaram seguir as instruções” e “O homem viu ela passar” ou “O homem a viu passar”, Faraco e Vieira (2023, p. 331-332) assumem — sem a apresentação de dados, pesquisas, resultados — que é indiferente usar pronome oblíquo átono ou pronome reto em estruturas com verbos causativos e sensitivos, pois, segundo eles, tais formas já fazem parte da “escrita formal do português brasileiro contemporâneo”, de modo que já estariam “adequados à norma-padrão brasileira”. Outrossim, afirmam que as

segundas formas costumam ser recomendadas “por uma tradição gramatical purista, embora sem efetivo respaldo científico”. Porém, o fato é que os sete gramáticos alistados no início desta seção não abonam o uso do pronome reto em construções desse tipo. Além disso, em Pestana (2023, p. 102), constatou-se em seu *corpus* que, em linguagem acadêmico-científica, não houve nenhuma ocorrência de pronome reto em casos do tipo, entretanto houve apenas 18,25% (de 1.255 ocorrências de pronome oblíquo átono x pronome reto) de pronome reto com função de sujeito do infinitivo em linguagem jornalística. Uma vez que a gramática de Faraco e Vieira visa apresentar um modelo normativo baseado na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo, seria prudente assinalar como um fato estável e consagrado o que não parece ser, justamente por não haver confirmação entre os estudiosos acerca da estabilidade e consagração de construções semelhantes a essas no registro culto escrito e, também, os dados estatísticos apontarem para fatos mais conservadores sobre esta construção linguística em textos de maior grau de monitoramento? Parece fazer-se necessária uma sólida pesquisa, com critérios bastante rigorosos, para ficar constatado o que é fato e o que é arbítrio.

4.4. Regência verbal

É importante relembrar o que se deixou registrado na subseção 3.3 deste artigo, a saber: Faraco e Vieira (2023, p. 221, 223-244) assumem ter incluído certos usos não dicionarizados ou gramatizados, o que implica arbitrariedade decisória em sua longa lista normativa de regência verbal. Devido ao limite espacial deste artigo, não se tecerão comentários sobre todos os aspectos merecedores de reflexão crítica do capítulo de regência nesta subseção, de modo que serão contemplados apenas alguns usos regenciais que estão em desacordo entre as lições normativas daqueles gramáticos listados no início desta seção e as lições normativas contidas na gramática analisada neste trabalho.

Ao par das formas regenciais que já estariam estabilizadas na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo, nas linguagens acadêmica e jornalística, estão as formas tradicionais de regência, encontradas nas principais referências normativas da gramaticografia brasileira: (1) X aspirar Y — X aspirar a Y (aspirar = desejar, almejar); (2) X chegar/ir em Y — X chegar/ir a Y (indicando deslocamento de um lugar para outro); (3) X preferir Y (do) que Z — X preferir Y a Z. As primeiras formas são as existentes na gramática de Faraco e Vieira; já as segundas formas são as encontradas, parcial ou integralmente, nos livros dos gramáticos elencados no início desta seção. Além disso, valendo-se apenas dos dados em linguagem jornalística, para que se cotejem lições normativas com dados de pesquisa científica, serão expostos os resultados estatísticos presentes na dissertação de Pestana (2023), cujos critérios metodológicos estão delineados no capítulo 3 e nos anexos desse trabalho.

Sobre o par (1), apesar da ressalva feita por Cunha (2017 [1985]) e Luft (2008 [1987]) a respeito de literatos brasileiros modernos e contemporâneos usarem, vez ou outra, a regência direta de “aspirar” (na acepção de desejar, almejar), esses mesmos estudiosos — e os demais gramáticos citados no início desta seção — não abonam tal regência como norma-padrão. Em Pestana (2023, p. 109), após análise em linguagem jornalística brasileira, foram encontradas 214 ocorrências do verbo “aspirar” (= desejar, almejar): destas, 84,57% estão de acordo com a norma-padrão tradicional. Levanta-se, então, um pertinente questionamento, sem levar em conta se os textos analisados em linguagem jornalística são verdadeiramente produto linguístico de cultura elevada e superior qualidade escrita: seriam 15,43% de “aspirar X (aspirar = desejar, almejar)” suficientes para que já se estabelecesse tal regência inovadora como forma variante estável e consagrada a ponto de ser alçada à “norma-padrão”?

Sobre o par (2), os gramáticos citados no início desta seção — seja por explicitarem sua posição, seja por não abonarem a variante inovadora, seja por descreverem a variante inovadora, mas não abonarem tal regência

como norma-padrão — divergem das lições normativas de Faraco e Vieira, os quais tratam “chegar/ir em X” como regência já própria da norma-padrão do português brasileiro contemporâneo. Em Pestana (2023, p. 104), após análise em linguagem jornalística, foram encontradas 17.720 ocorrências de “ir a...” e “ir em...” (dessas, 98,96% são de “ir a...”) e 42.585 ocorrências de “chegar a...” e “chegar em...” (dessas, 82,80% são de “chegar a...”). Parece relevante, assim, trazer à tona um questionamento, sem levar em conta se os textos analisados em linguagem jornalística são verdadeiramente produto linguístico de cultura elevada e superior qualidade escrita: seriam 1,04% de “ir em X” e 17,20% de “chegar em X” suficientes para que já se estabelecessem tais regências inovadoras como formas variantes estáveis e consagradas a ponto de figurarem como “norma-padrão”?

Sobre o par (3), nenhum gramático elencado no início desta seção abona “preferir X (do) que Y”. Em Pestana (2023, p. 106), após análise em linguagem jornalística, foi encontrado um total de 121 ocorrências dentro das estruturas de formas variantes regenciais do verbo “preferir”: dessas 121 ocorrências, 98,34% seguem estritamente a norma-padrão tradicional. Desse modo, sem levar em conta se os textos analisados em linguagem jornalística são verdadeiramente produto linguístico de cultura elevada e superior qualidade escrita, cabe o mesmo questionamento já visto nos parágrafos anteriores: seria 1,66% de “preferir X (do) que Y” suficiente para que já se estabelecesse e se recomendasse essa regência como “norma-padrão”?

4.5. Crase

Visto que o intuito da *Gramática do português brasileiro escrito* é “oferecer aos falantes brasileiros a oportunidade de *ampliar* seu conhecimento sobre a gramática da modalidade *escrita* e do registro *formal* da sua língua” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 19; grifos meus), o capítulo de Crase deixa de fora lições gramaticais que poderiam estar presentes, visando ao aprendizado mais pleno sobre os fatos ligados a esse assunto: por exemplo, (1) exemplos

de crase com o pronome demonstrativo “a (as)”, como em “Quanto às leis administrativas, fizemos referência às do funcionalismo público”; (2) exemplos de crase com o pronome relativo “a qual (as quais)”, como em “A pauta à qual se aludiu já havia sido abordada”; (3) explicação dos casos polêmicos envolvendo locuções com valor semântico de instrumento/meio: afinal, deve-se usar ou não acento grave em expressões como “escrevi *a caneta*”?; (4) exemplos de crase com palavras implícitas, como “Ontem nos escreveram uma poesia à Drummond”; (5) exemplos com todos os casos facultativos de crase, de correlação, de paralelismo, de palavras como “casa” e “terra”, de topônimos, de implicações semânticas, etc. Para além disso, há duas lições equivocadas neste capítulo de Crase.

A primeira diz respeito ao posicionamento de Faraco e Vieira (2023, p. 264) sobre a locução “a distância” (ex.: educação a distância), afirmando que essa locução não recebe acento grave. Todavia, o registro culto escrito apresenta acento nessa locução recorrentemente, conforme se constata no *Corpus do Português* (em linguagem jornalística brasileira contemporânea) — mais de 500 ocorrências de “ensino à distância” e mais de 400 ocorrências de “educação à distância”, em linguagem jornalística contemporânea (justamente a linguagem validada por Faraco e Vieira para o estabelecimento do que consideram como modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo). Além disso, não são poucos os gramáticos e estudiosos normativos que abonam o acento nessa locução: Bechara (2016, p. 10-11), Cunha (2017 [1985], p. 559), Cegalla (2008 [1962], p. 282), Luft (2005, p. 134), Piacentini (2017, p. 76-77), etc. Assim, no estágio atual da língua culta escrita, é facultativo o acento nessa locução: educação *a distância* ou educação à distância.

A segunda trata duma análise equivocada sobre o emprego do acento grave, conforme se vê em:

... observe-se o período (18):

(18) Dormindo às duas horas da manhã e acordando às cinco, a enfermeira também se queixa de problemas e maus tratos físicos e psicológicos.

Em (18), os constituintes “às duas horas da manhã” e “às cinco”... receberam acentos graves porque há, em ambos, a fusão da preposição “a” — motivada pelas regências verbais “dormindo a tal hora” e “acordando a tal hora” — e do artigo feminino plural “as”, que antecede “duas horas” e “cinco horas”, expressões femininas e definidas. (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 262)

Os verbos “dormir” e “acordar” não exigem a preposição “a”. A crase em “às duas horas da manhã” e “às cinco” não se dá pelas razões apontadas pelos linguistas, e sim porque locuções adverbiais de tempo, cujas horas sejam exatas, marcando uma hora específica (hora do relógio), são obrigatoriamente antecedidas pelo artigo definido “a(s)”, pois este marca a definição, a especificação, a determinação das horas, de modo que, como tais locuções vêm iniciadas pela preposição “a”, esta se aglutina com o artigo definido, implicando a crase.

4.6. Colocação pronominal

A respeito da colocação pronominal proclítica ao verbo principal (ex.: *Vou te ajudar*), Faraco e Vieira (2023, p. 342) dizem que “a maioria dos gramáticos insiste em não registrar ou, pior, em condenar” tal uso próprio do português brasileiro. Sem especificar os gramáticos normativos, Faraco e Vieira afirmam, em tom genérico e algo despectivo:

Alegam que a ênclise ao verbo principal é a posição “normal” do pronome oblíquo átono, *só admitindo, por isso, a construção com o hífen*, na qual — dizem eles — o pronome está também enclítico, embora ao verbo auxiliar. Esse tipo de argumento prescritivo, entretanto, é mera firula e picuinha gramatical. (2023, p. 342; grifo meu)

Tal afirmação é contestada pela própria redação dos gramáticos normativos tradicionais, pois todos esses registram, sem desabono, a próclise ao verbo principal como própria da sintaxe de colocação do português brasileiro: Rocha Lima (2011 [1957], p. 549), Bechara (2019 [1961], p. 620-621), Cegalla (2008 [1962], p. 543-545), Cunha (2017 [1985], p. 331), Luft (2002 [1976], p. 40).

Em Faraco e Vieira (2023, p. 345), lê-se que na escrita brasileira (jornalística e acadêmica) “já é comum iniciar períodos com pronomes oblíquos..., como ‘me’, ‘se’, ‘lhe’, ‘lhes’ e ‘nos’”, de modo que “são intercambiáveis na norma-padrão brasileira hoje” as seguintes colocações exemplificadas pelos próprios autores: “**Nos** parece relevante insistir em...”; “**Parece-nos** relevante insistir em...”. Não obstante, os gramáticos normativos tradicionais entendem que, em início de período a ênclise é de rigor na norma-padrão, como se pode consultar nestas referências: Cunha (2017 [1985]: 323; 330-331³); Rocha Lima (2011 [1957]: 543-546); Cegalla (2008 [1962]: 539, 541); Bechara (2019 [1961]: 617-618); Haug (2014, p. 726, 728-729). Como, porém, a gramática de Faraco e Vieira se baseia nas linguagens jornalística e acadêmica em modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo, é preciso analisar a colocação pronominal nestes domínios para constataremos a sínclise pronominal: em Pestana (2023, p. 103), após análise em linguagem acadêmico-científica, foram encontradas 358 ocorrências de colocação pronominal em início de período (dessas, 98,88% são de ênclise, e não de próclise); já em linguagem jornalística, foram encontradas 6.812 ocorrências de colocação pronominal em início de período, das quais 92,64% também são de ênclise, e não de próclise. Em face desses dados, cabe mais uma reflexão:

3 Cabe salientar a existência duma seção (entre as p. 330-331) em que se registra a próclise em início absoluto de período; não obstante, os exemplos são apenas com o pronome ‘me’ em frases próprias da linguagem falada no âmbito literário. Ademais, o próprio gramático só usa ênclise em início de período em toda a sua redação (ver p. 5, 95, 107, 128, 181, por exemplo).

pode-se legitimar/chancelar a próclise em início de período se ela só aparece em cerca de 5% dos usos?

Considerações finais

“O Brasil espera há duzentos anos por este livro.” Foi com essas palavras que se iniciou o prefácio da *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 14).

Com o objetivo de averiguar a profundidade desta afirmação, o fio retórico e dialético deste artigo visou tratar de algumas reflexões críticas sobre essa obra, apontando para algumas descontinuidades relativas à tradição gramatical normativa — seja na questão das premissas basilares, seja na questão do *corpus*, seja na questão das lições normativas que os autores buscaram sistematizar para a recomendação de uma nova norma-padrão, em conformidade com os conceitos de “gramatização” e “gramaticografia” inseridos no cenário gramaticográfico brasileiro atual de intencionais rupturas (SWIGGERS, 2020, p. 139, 142; AUROUX, 1992, p. 65; FARACO e VIEIRA, 2016, p. 29-42).

Com isso, buscou-se verificar se a norma intentada pelos autores estava bem embasada em dados científicos sólidos, a fim de pôr à prova se as lições normativas presentes na obra espelham, de fato, constatações científicas ou arbitrariedades autorais. Para isso, muitas questões foram levantadas ao longo do artigo objetivando essa certificação.

Ficou constatado nas quatro seções que, diferentemente do que alegaram Faraco e Vieira, **não** se pode comprovar que (I) há um inexorável anacronismo no *corpus* das gramáticas normativas tradicionais (PESTANA, 2023); que (II) a linguagem literária brasileira não pode ser tomada como base para o estabelecimento da norma-padrão; que (III) realmente os autores extraíram dum *corpus* volumoso e variado de textos autênticos dos domínios jornalístico e acadêmico (realmente escritos em um alto grau de formalidade que exige a standardização duma norma supradialetal) os exemplos, os dados

e as lições advindas disso; e, por fim, que (IV) as recomendações normativas de Faraco e Vieira são reflexo incontestado e cabal do que se tem praticado na modalidade escrita formal do português brasileiro contemporâneo.

Assim, nesta minuciosa mas não ultimada análise sobre os contornos da *Gramática do português brasileiro escrito*, verificou-se nela que existem sólidos indícios para a mesma alegação que Faraco e Vieira fizeram aos gramáticos normativos tradicionais neste excerto: “A interferência do gosto pessoal, das preferências estilísticas ou das opções ideológicas de determinados gramáticos deixa visível que há, muitas vezes, uma *forte dose de arbitrariedade* na definição do que constitui a norma-padrão” (FARACO e VIEIRA, 2023, p. 35; grifo meu).

Portanto, levanta-se a seguinte questão final: será que a norma desta gramática reflete verdadeiramente a escrita formal do português brasileiro contemporâneo, conforme alegam os seus autores? Sem as respostas a todas as questões levantadas neste artigo e as conclusões derivadas delas, parece ser precipitado qualquer consentimento irrestrito quanto à normatização apresentada por Faraco e Vieira.

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, Evanildo. **Estudo da língua portuguesa: textos de apoio**. Brasília: FUNAG, 2010.

_____. **Novo dicionário de dúvidas da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

_____. **Moderna gramática portuguesa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 [1961].

BISPO, Marcos. Problemas da linguística normativa brasileira. **Caderno Seminal**. Rio de Janeiro, n. 48, 2024.

BORBA, Francisco da Silva, et al. **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 1991 (1990).

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto.

CAVALIERE, Ricardo. O corpus literário na tradição gramatical brasileira. **Confluência**. Rio de Janeiro: Linceu Literário Português, n. 33-34, 2008, p. 207-214.

_____. **História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008 [1962].

CHAVES DE MELO, Gladstone. **Iniciação à filologia e à linguística portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Ao Livro Técnico, 1981.

COSERIU, Eugenio. Do sentido do ensino da língua literária. **Confluência**. Rio de Janeiro, n. 5, 1993, p. 29-47.

_____. **Linguística del texto: Introducción a la hermenêutica del sentido**. Ed. Óscar Loureda Lamas. Madri: Arco Libros, 2007 [1980].

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1985].

DAVIES, Mark e FERREIRA, Michael (2018). **Corpus do Português: 1.1 billion words, 2012-2019**. Disponível em <https://www.corpusdoportugues.org/now/>. Acesso em 01/10/2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras: com a palavra, os leitores**. São Paulo: Parábola, 2016.

_____. **Gramática do português brasileiro escrito**. São Paulo: Parábola, 2023.

GAMA, Deyse Edberg Ribeiro Silva, SARAIVA, Eleine Santos e ALMEIDA, Maitê Lopes. Tem variação entre as formas verbais impessoais ter e haver nas modalidades oral e escrita, em realizações da norma culta, do Português Brasileiro?. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues e LIMA, Monique Débora (orgs.). **Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, p. 89-102, 2019.

HAUY, Amini Boainain. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: Edusp, 2014.

HENRIQUES, Claudio Cezar. O cânone linguístico-literário na Moderna Gramática Portuguesa, de Evanildo Bechara. **Idioma**. Rio de Janeiro: Centro Filológico Clóvis Monteiro/UERJ, nº 20, p. 25-36, 1998.

_____. O cânone linguístico-literário, segundo a Gramática Normativa da Língua Portuguesa, de Carlos Henrique da Rocha Lima. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 44-52, 2003.

_____. O cânone linguístico-literário das gramáticas de Celso Cunha. **Filologia e Linguística Portuguesa**. São Paulo: Humanitas, nº 6, p. 115-159, 2004.

JESPERSEN, Otto. **Mankind, nation and individual from a linguistic point of view**. Bloomington: Indiana University Press, 1946.

LUFT, Celso Pedro. **A vírgula**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Moderna gramática brasileira**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 2002 (1976).

_____. **Decifrando a crase: o domínio do a acentuado**. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **Dicionário prático de regência verbal**. 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008 [1987].

_____. **ABC da língua culta**. São Paulo: Globo. 2010.

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

PESTANA, Fernando. **O (pseudo)abismo entre a norma-padrão contida nas gramáticas normativas do português e a norma culta escrita do português brasileiro contemporâneo**. Dissertação de mestrado. UP, Portugal, Porto, 2023.

PIACENTINI, Maria Teresa de Queiroz. **Manual da boa escrita [recurso eletrônico]: vírgula, crase, palavras compostas**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 [1957].

SWIGGERS, Pierre. Gramaticografía e historiografía: una visión retro- y prospectiva. **Anales de Linguística – Segunda época**. Mendoza, Argentina, abr./sep. 2020, n. 4, p. 139-154.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese de doutorado. UFPE, Recife, Brasil, 2015.

VIEIRA, Silvia Rodrigues et al. **Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão**. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

Motivação e não sinonímia em gramática de construções: o caso das construções [se fazer de x] e [dar uma de x]

Motivation and non-synonymy in construction grammar: the case of [se fazer de x] and [dar uma de x]

Wallace Bezerra de Carvalho*
Robson Borges Rua**
Diogo Oliveira Ramires Pinheiro***
Diego Leite de Oliveira****

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo se debruçar sobre os Princípios da Motivação Maximizada e da Não Sinonímia (GOLDBERG, 1995) a partir da descrição e da análise das construções gramaticais “se fazer de X” e “dar uma de X”. Para tanto, este estudo parte de um viés funcionalista, tendo como aporte teórico principal os estudos relacionados à Gramática de Construções Baseada no Uso (HOFFMANN, 2022; AUTOR; PEREK, 2015; GOLDBERG, 2006). Para descrição e análise do objeto, lançamos mão dos *corpora Corpus do Português* e *Corpus Brasileiro*, de

Recebido em 7 de maio de 2024.

Aceito em 24 de setembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1419>

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
wallacebcarvalho@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4468-6844>

** Universidade Federal do Pará, robson.rua.ufpa@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9070-7098>

*** Universidade Federal do Rio de Janeiro, diogopinheiro@letras.ufrj.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2403-5040>

**** Universidade Federal do Rio de Janeiro, diegooliveira@letras.ufrj.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0601-4131>

forma que tivéssemos acesso a dados reais de uso. Esta pesquisa, portanto, dados seu arcabouço teórico e sua metodologia, visa contribuir com os estudos das expressões idiomáticas do português brasileiro, bem como com o campo da Gramática de Construções Baseada-no-Uso.

Palavras-chave: Gramática de Construções Baseada no Uso; Expressões idiomáticas; Morfossintaxe; Construção gramatical.

ABSTRACT

In this research we aim to examine the Maximizing Motivation and No Synonymy Principles (GOLDBERG, 1995) through the description and analysis of two different, but similar, grammatical constructions from Brazilian Portuguese: “*se fazer de X*” and “*dar uma de X*”, roughly meaning “one pretending to be something that one is not”. In order to do that, we base our studies on the Usage-Based Construction Grammar approach (HOFFMANN, 2022; AUTOR; PEREK, 2015; GOLDBERG, 2006). So we can describe our analytical object, we use the *Corpus do Português* and the *Corpus Brasileiro corpora*. Considering this research theoretical frame and methodology, we aim to contribute to the studies of Brazilian Portuguese idioms, as well as to contribute to the Usage-Based Construction Grammar field.

Key-words: Usage-Based Construction Grammar; Idioms, Morphosyntax; Grammatical construction.

Introdução

A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU), vertente de orientação cognitivo-funcional da Gramática de Construções (GC), se caracteriza por aderir a dois princípios basilares da longa tradição funcionalista em linguística: de um lado, a ideia de que a forma gramatical é (em alguma medida) motivada, e não arbitrária (HAIMAN, 1980; 1983; 2008; DUBOIS, 1985); de outro, a ideia de que duas formas distintas devem necessariamente apresentar alguma diferença semântica e/ou pragmática (BOLINGER, 1968; HAIMAN, 1985; CROFT, 2001). No campo específico da GC, as duas formulações mais conhecidas dessas hipóteses são o Princípio da Motivação Maximizada e o Princípio da Não Sinonímia (GOLDBERG, 1995).

Este artigo busca explorar esses dois princípios – ou, mais amplamente, as duas hipóteses marcadamente funcionalistas associadas a eles – por meio da análise de duas construções gramaticais idiomáticas do português brasileiro: as construções SE FAZER DE X, que apresenta a forma [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X], e DAR UMA DE X, que tem a forma [SUJ DAR_{flexão} uma de X]. Esses padrões podem ser ilustrados, respectivamente, pelos seguintes exemplos (1) e (2):

(1) Eu ainda iria dar muito antes de casar, desculpa, mas não sou hipócrita, nem me faço de santa, gosto de sentimentos, mas pra haver sentimentos, não precisa de um contrato enfiado no meio disso.¹

(2) Fizeram muitas coisas de errado e agora querem dar uma de santinho. Quando eram jogadores, fizeram m... Inclusive, usaram drogas²

Como se observa, ambas as construções não apenas têm em comum o caráter idiomático (isto é, o fato de que o significado não pode ser calculado composicionalmente) quanto parecem compartilhar ainda um significado básico, que pode ser informalmente capturado como {APARENTAR SER ALGO QUE NÃO SE É}. São precisamente essas duas afinidades que tornam esse par – uma espécie de mini família construcional (DIESEL, 2019) – particularmente propício à investigação das hipóteses da motivação e da não sinonímia. De um lado, o caráter idiomático parece desafiar a ideia de motivação: afinal, haveria alguma razão para que, por exemplo, os verbos presentes nas construções sejam, especificamente, “dar” e “fazer”? De outro, a evidente proximidade semântica entre os dois padrões, conforme verificado no cotejo entre (1) e (2), parece desafiar a ideia de não-sinonímia: afinal, se tanto (1) quanto (2), por exemplo, podem ser informalmente parafraseados como “aparentar ser santo, quando a rigor não se é”, não estaríamos aqui diante de formas distintas com significado equivalente?

1 Retirado de: <https://www.spiritfanfiction.com/historia/lolita-3873024/capitulo9>

2 Retirado de: <http://www.pressreader.com/brazil/agora/20111105/282488590516246>

Para responder a essas questões, este artigo se fundamenta, do ponto de vista teórico, no paradigma da Gramática de Construções Baseada no Uso (HOFFMANN, 2022; Autor; PEREK, 2015; GOLDBERG, 2006; dentre muitos outros), vertente de orientação funcional-cognitiva da Gramática de Construções. Do ponto de vista metodológico, recorre-se a uma análise interpretativa de dados reais extraídos do Corpus do Português (DAVIES, 2006-) e do Corpus Brasileiro, este último disponível em <https://www.linguateca.pt>.

Este artigo se organiza como segue. Na próxima seção, apresentamos o arcabouço teórico que fundamenta o trabalho; na terceira seção, descrevemos a metodologia adotada; na sequência, a quarta seção lida com a descrição dos dados, seguida da discussão e de uma breve conclusão.

1. Arcabouço Teórico

Para este trabalho, utilizamos como arcabouço teórico estudos em Gramática de Construções Baseada no Uso (doravante, GCBU)³. Nessa perspectiva, consideramos construções como pareamentos de forma e significado/função (cf. GOLDBERG, 2006, CROFT 2001, BYBEE 2010). Além disso, assumimos que experiências com o uso real de uma língua associada à aplicação de processos cognitivos de domínio geral (BYBEE, 2010) é que permitem a emergência da gramática. Nesse contexto, o conhecimento gramatical dos falantes se estabelece em forma de rede, obedecendo a alguns princípios psicológicos. Os tópicos a seguir aprofundarão essas questões.

1.1 A Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU)

Entendemos por GC uma série de propostas de tratamento do conhecimento gramatical, que concebem a língua como um inventário estruturado de construções, geralmente entendidas como pareamentos

3 Conferir, para um panorama geral, os trabalhos de Autor e de Autor.

forma-função. Nessa perspectiva, o foco recai na estrutura de superfície e na concepção de que léxico e sintaxe formam um contínuo na rede de construções, como já visto, denominada *constructicon*.

Diferentes concepções da GC são descritas pela literatura especializada⁴. Tendo em vista essa diversidade, o presente trabalho se fundamenta na GCBU (cf. AUTOR; AUTOR). Nessa linha, o conhecimento gramatical dos seres humanos surge a partir da experiência com o mundo biossocial e da experiência com a língua em si. Além disso, a capacidade da linguagem é entendida como fruto da conexão entre outras cognições humanas, tais como memória, raciocínio lógico, capacidade de categorização, capacidade de analogização, entre outros. Com isso, passa-se a entender a capacidade de linguagem não como uma faculdade independente, um módulo da mente, mas como produto de interações entre cognições.

No âmbito da GCBU, utilizamos primordialmente a concepção defendida por Goldberg (1995) e Goldberg (2006). Goldberg (1995) apresenta uma possível definição de construção gramatical, complementando-a em seu trabalho de 2006, considerando a frequência de uso de uma construção, tal como amplamente defendido em abordagens baseadas no uso (cf. BARLOW E KEMMER, 2000; BYBEE 2006). Tais definições sugeridas por Goldberg são apresentadas abaixo:

“C é uma construção se, e somente se, C é um pareamento forma-significado $\langle F_j, S_j \rangle$, em que algum aspecto de F_j ou algum aspecto de S_j não seja exatamente previsível a partir dos componentes de C ou de outras construções previamente estabelecidas” (GOLDBERG, 1995, p. 4)⁵

“Qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção desde que algum aspecto de sua forma ou função não

4 Conferir Goldberg (2013).

5 C is a CONSTRUCTION iff_{def} C is a form-meaning pair $\langle F_i, S_i \rangle$ such that some aspect of F_i or some aspect of S_i is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions.

seja estritamente previsível a partir de suas partes ou de outras construções conhecidas. Além disso, padrões são armazenados como construções mesmo se eles são totalmente previsíveis, contanto que ocorram com frequência suficiente.” (GOLDBERG, 2006, p. 5)⁶

Considerando as definições de Goldberg (1995, 2006) é possível aplicar o conceito de construção a diversos padrões da língua, desde que constituam um pareamento de forma linguística – seja do ponto de vista fonológico (segmental ou suprasegmental), morfológico ou sintático – e significado, seja do ponto de vista semântico, pragmático e ou discursivo-funcional (cf. CROFT 2001). Esse conceito, portanto, dá conta, tal como defendido por Autor, da totalidade do conhecimento linguístico do falante, abarcando os mais diversos aspectos da língua, desde palavras, até construções mais abstratas. A tabela abaixo, extraída de Autor, ilustra alguns dos padrões linguísticos abarcados pelo conceito de construção:

CONSTRUÇÃO	EXEMPLOS
Palavra	a, abacaxi, gato, Zico
Estrutura morfológica	des-V (ex: <i>desligar</i>), N-ciro (ex: <i>jornaleiro</i>)
Expressão idiomática preenchida	chutar o balde, bater as botas
Idiomatismo formal (parcialmente preenchido)	dar uma de ADJ (ex: <i>dar uma de maluco</i>); que mané X (ex: <i>que mané descanso</i> ; <i>que mané não vai ter copa</i>)
Construção bitransitiva	SUJ V OD OI (ex: Francisco deu uma peteca para Fidel)
Construção passiva	SUJ AUX SV _{PARTÍCIPIO} PP _{POR} (EX: A peteca foi comprada pela Liana)

Quadro 1 – Retirado de AUTOR

6 Any linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.

Neste trabalho também consideramos as perspectivas de Traugott e Trousdale (2013) e Booij (2010). Com relação aos primeiros, são adotadas as propostas de análise das construções, de acordo com as dimensões de esquematicidade (propriedade de categorização das construções, a qual envolve abstração), produtividade (o grau em que construções mais esquemáticas sancionam e/ou restringem construções menos esquemáticas) e composicionalidade (o grau de transparência e analisabilidade entre forma e significado). No que se refere ao segundo, adotamos o mesmo tipo de formalização, que representa as construções, situando o polo formal à esquerda e entre colchetes, e o polo funcional à direita, entre chaves, unido ao polo formal por uma seta bidirecional (\leftrightarrow). Nesse tipo de formalização, índices subscritos são utilizado para conectar partes que possuem a mesma referência e estejam conectadas na construção. A título de exemplo, retomamos os exemplos (1) e (2), desta vez representados como (3) e (3): respectivamente:

(3) [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X] \leftrightarrow {fingir ser algo que não é}

(4) [SUJ DAR_{flexão} uma de X] \leftrightarrow {fingir ser algo que não é}

1.2 Princípios psicológicos de organização da linguagem

Em seu trabalho de 1995, Goldberg, com base em contribuições da linguística de orientação cognitivo-funcional (Haiman, 1985; Lakoff 1987; Langacker 1987), propõe que todo o conhecimento gramatical do usuário de uma língua emerge a partir da interação entre habilidades psicológicas dos seres humanos. A partir dessa ideia, a autora expõe quatro princípios psicológicos que organizariam o conhecimento linguístico, a saber, o princípio da Motivação Maximizada; o princípio da Não Sinonímia; o princípio do Poder Expressivo Maximizado; e o princípio da Economia Maximizada. Aqui nos debruçamos especificamente sobre os dois primeiros, por entendê-los como fundamentais para as discussões a serem empreendidas.

O princípio da não sinonímia diz respeito à impossibilidade de, em um mesmo sistema linguístico, construções com formas diferentes possuírem funções idênticas e é assim formulado pela autora:

“Se duas construções são diferentes sintaticamente, elas devem ser diferentes semântica ou pragmaticamente (cf. Bolinger 1968; Haiman 1985a; Clark 1987; MacWhinney 1989). Aspectos pragmáticos das construções envolvem particularidades de estrutura informacional, incluindo tópico e foco, além de aspectos estilísticos da construção, tal como registro (discussão na seção 1.1)

Corolário A: Se duas construções são diferentes sintaticamente e sinônimas S(emanticamente), então elas não devem ser sinônimas P(ragmaticamente).

Corolário B: Se duas construções são diferentes sintaticamente e sinônimas P, então elas não devem ser sinônimas S.”⁷ (1995: 67, tradução nossa)

Dessa forma, a teoria tem como entendimento apriorístico que nenhuma construção em um sistema linguístico será exatamente igual à outra. Se esse princípio estiver correto, não há possibilidade de que as construções investigadas neste trabalho sejam completamente sinônimas, pois diferenças em sua forma acarretariam mudanças semânticas e/ou pragmáticas.

O Princípio da Motivação Maximizada, por sua vez, diz respeito à relação entre construções no *constructicon*. Para Goldberg (1995), uma vez que todo o conhecimento gramatical é interconectado, as construções que

7 If two constructions are syntactically distinct, they must be semantically or pragmatically distinct (cf. Bolinger 1968; Haiman 1985a; Clark 1987; MacWhinney 1989). Pragmatic aspects of constructions involve particulars of information structure, including topic and focus, and additionally stylistic aspects of the construction such as register (cf. discussion in section 1.1).

Corollary A: If two constructions are syntactically distinct and S(emantically)-synonymous, then they must not be P(ragmatically)-synonymous.

Corollary B: If two constructions are syntactically distinct and P-synonymous, then they must not be S-synonymous.

apresentam relações formais também exibiriam relações funcionais, já que, psicologicamente, os seres humanos aludem, sob uma mesma categoria, itens de estrutura similar que, por esse motivo (a princípio), possuiriam funções similares. Vejamos a definição do princípio da Motivação Maximizada sugerida por Goldberg (1995, p. 67):

“Se construção A é relacionada à construção B sintaticamente, então o sistema da construção A é motivado no que se refere à sua semântica pela construção B (cf. Haiman, 1985a; Lakoff, 1987). Tal motivação é maximizada.” (1995: 67, tradução nossa)

A esse propósito, Goldberg e Van der Auwera (2012) investigam a assim chamada construção *is to*, do tipo *The match is to begin at 11pm*, observando que suas propriedades podem ser motivadas a partir de outras construções bem conhecidas na língua inglesa, dentre as quais a construção de sujeito-predicado, a construção de auxiliar modal, assim como a construção de complemento infinitivo, por meio de relações hierárquicas de herança. No que diz respeito às construções analisadas no presente trabalho, o objetivo é observar se tais construções podem ser motivadas ou não a partir de construções existentes na língua portuguesa.

Observando as construções postas em análise, o que percebemos são conexões formais claras com outras construções da língua portuguesa. Sem dúvidas, a construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X] compartilha de sua forma com o verbo FAZER. A construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X], por sua vez, compartilha com o verbo DAR parte de sua forma. Então, os questionamentos que se levantam são: (i) o Princípio da Motivação Maximizada se sustenta também nesse caso ou essas construções mostram que nem toda construção formalmente similar também é funcionalmente? e (ii) quais características funcionais são compartilhadas entre as construções em questão e aquelas a que são formalmente relacionadas?

2. Metodologia

Ao adotarmos uma perspectiva baseada no uso, consideramos que o uso afeta as representações linguísticas e, por isso, instâncias reais de uso da língua podem consistir em material interessante para se chegar a generalizações relevantes acerca da arquitetura gramatical de uma língua. Dessa forma, recorreremos a um banco de dados que possa assegurar quantidade considerável de material linguístico. As fontes escolhidas para o mapeamento das instâncias reais de uso da língua, ou seja, os construtos foram o *Corpus do Português* (<https://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>) e, também, o *Corpus Brasileiro* (<http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>), acessado através do site *Linguatca* (<http://www.linguateca.pt/>), que reúne uma série de *corpora* do português. Ambos foram escolhidos por conta da facilidade de acesso, bem como pelo tamanho: o *Corpus do Português* reúne, aproximadamente, um bilhão de palavras, e o *Corpus Brasileiro*, mais de 900 milhões de palavras.

Selecionados os *corpora* utilizados para a análise, aferimos se as construções sob análise apresentavam uma estrutura mais esquemática, ou seja, se além dos itens lexicais FAZER e DAR, tais construções permitiriam o uso de outros verbos como, por exemplo, MONTAR ([MONTAR uma de X] ou [SUJ_i pron_i MONTAR_{flexão} de X]). Como esse não foi o caso, as análises se restringiram aos verbos primeiramente estabelecidos como parte da construção. Além disso, mapeamos os usos dos referidos verbos em suas formas flexionadas, de forma a perceber se há alguma especificação para a construção no que se refere ao tipo de flexão verbal empregada, bem como aferir quais formas pronominais eram mais utilizadas. Por fim, formalmente, era preciso também descrever as classes gramaticais que ocupariam o lugar de ‘X’ em ambas as construções.

Além de características formais relacionadas às construções, também era preciso descrever suas características funcionais, a fim de conferir se a semântica de tais construções era de fato idêntica como observado à primeira

vista. Portanto observamos se, nas instâncias de uso, existiam características discursivas, pragmáticas e semânticas específicas que as distinguíssem.

Para alcançar os objetivos referidos nos parágrafos anteriores, utilizamos a sintaxe de busca oferecida pelos próprios *corpora*. No *Corpus Brasileiro*, o comando utilizado para encontrarmos os resultados pretendidos foi o uso das instâncias de uso de diferentes pronomes reflexivos, diferentes flexões do verbo, além da preposição ‘de’ entre aspas, de acordo com o seguinte padrão: “me” “fiz” “de”; “dei” “uma” “de”; etc. Tal procedimento foi executado manualmente para cada pronome e flexão verbal específicos. No *Corpus do Português*, dois comandos mais gerais foram utilizados. Para a construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X], o comando utilizado envolvia inserir um pronome reflexivo específico mais a estrutura ‘FAZER_v de’. Para a construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X], o comando utilizado foi ‘DAR_v uma de’. Nesse corpus, as palavras especificadas em minúsculas retornam resultados idênticos e palavras especificadas em maiúsculas retornam resultados relacionados ao paradigma da palavra, a estrutura ‘_v’ indica se tratar de um verbo.

3. Descrição dos dados

A partir da análise dos dados das construções [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X] e [SUJ DAR_{flexão} uma de X] obtidos, chegamos a algumas sistematizações relativas ao polo funcional das construções. Dessa forma, algumas hipóteses puderam ser confirmadas, outras negadas, assim como novas descobertas se tornaram claras. A seguir, são oferecidas descrições formais e funcionais das construções, bem como discussões à luz dos princípios psicológicos postulados por Goldberg (1995). Por fim, uma proposta de representação das construções é oferecida.

3.1 O problema da não sinonímia

Como já mencionado em outros momentos deste texto, um dos desafios mais relevantes colocados pelas construções analisadas se refere ao princípio da Não Sinonímia. Em uma primeira análise, mais superficial, ambas as construções parecem ser idênticas quanto a seus contextos de uso. A partir disso a questão levantada é: esse caso, em específico, viola o princípio da Não Sinonímia? Se sim, seria necessário rever alguns aspectos da teoria. Se não, quais seriam as diferenças relevantes entre elas? Para responder tais questões, analisamos os contextos de uso de cada construção, para daí observarmos suas semelhanças e diferenças.

Ambas as construções compartilham um significado básico, quando analisamos os contextos em que eram utilizadas nos dois *corpora* empregados neste trabalho, a saber, {aparentar ser algo que não é}, como exposto anteriormente. Porém, ao coletarmos mais contextos de uso, verificamos que as construções sob análise apresentam comportamento diferenciado em contextos de uso real.

Com vistas a desenvolver uma análise mais aprofundada, buscamos, inicialmente, especificar aspectos formais, tanto da construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X] quanto da construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X]. Tendo em vista os resultados retornados pelas pesquisas em *corpora*, pudemos perceber que as construções seguiam fortes tendências em termos de forma e função. Nos parágrafos que se seguem, procedemos primeiramente à descrição da construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de X], para em seguida descrevermos a construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X].

No que tange aos aspectos formais da construção, a primeira questão a ser respondida refere-se à natureza do pronome átono. Percebemos, de partida, que é parte inviolável da construção que o pronome esteja relacionado ao sujeito, i.e., que seja um pronome reflexivo. Ainda em relação ao pronome, era necessário verificar sua posição em relação ao verbo. Diante disso, averiguamos, com base nos dados analisados, que apesar de o pronome

reflexivo poder ocupar, em relação ao verbo, tanto posição proclítica quanto enclítica, há uma tendência ao uso da próclise nos dados disponíveis. Talvez isso ocorra por conta da própria preferência do português brasileiro pela posição proclítica para pronomes átonos.⁸

No que se refere ao uso do verbo ‘FAZER’, percebemos que diversas formas do paradigma relacionado ao verbo são utilizadas. Todas as formas nominais do verbo (‘fazer’, ‘fazendo’, ‘feito’) foram encontradas nas pesquisas. Da mesma forma, diversos tempos verbais são encontrados, havendo, porém, uma tendência maior ao uso de formas de presente e pretérito perfeito, e, em tempos verbais com disponibilidade tanto de formas simples como de formas compostas, a preferência se dá por formas compostas. Apesar de observarmos preferências no que se refere ao paradigma verbal, não é possível perceber relação entre essa preferência e as instâncias de uso, indicando alguma restrição. Da mesma forma, a preferência por uso de tempo presente e pretérito perfeito, assim como formas compostas de tempos verbais, parece estar mais relacionada a questões de registro do que com especificações da construção em si.

Ainda no polo formal da construção, é possível observar a invariância da preposição ‘de’. A ausência da preposição causa a emergência de outro padrão formal não investigado neste trabalho. É preciso ressaltar, ainda, que usos com outras formas, que não a preposição ‘de’, podem ser encontrados; porém, em combinações que veiculam informações parecidas com a construção aqui estudada, entretanto, como já mencionado, não se configura de forma idêntica.

Finalmente, no que tange aos itens que podem ocupar o *slot* X, os dados encontrados nos *corpora* analisados indicam que tal posição pode ser ocupada exclusivamente por sintagmas nominais (SN) e sintagmas adjetivais (SAdj). Assim, a estrutura final do polo formal da construção seria:

(5) [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj]

8 Para maiores aprofundamentos sobre o assunto, conferir Vieira (2002).

Os mesmos procedimentos adotados para descrever a construção anterior também foram tomados para a descrição da construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X]. Considerando o item que corresponde ao sujeito, é possível notar que, assim como acontece com a (agora) construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj], o sujeito da construção [SUJ DAR_{flexão} uma de X] se configura como sendo compatível com qualquer pessoa do discurso, sejam elas plurais ou não. Notamos, entretanto, uma pequena preferência por sujeito de primeira e terceira pessoa (singular e plural), o que não revela tendências da construção em si, já que ruídos do registro podem ter influenciado a aparição dessa preferência. Diferentemente da construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj], que apresenta preferências pelos tempos verbais presente e pretérito perfeito, além de formas compostas, a construção aqui descrita não sinaliza uma preferência em termos de estruturação morfossintática.

Em relação ao emprego do verbo, identificamos nos dados que o verbo ‘DAR’ é empregado tanto nas formas temporais quanto nominais. No que se refere às formas temporais, observou-se um baixo registro do verbo flexionado nessas formas. Contudo, o passado e o presente apresentam um número um pouco mais elevado em relação ao futuro. Por outro lado, no que se refere às formas nominais, o cenário é totalmente diferente, em que há um predomínio das formas de gerúndio e infinitivo, de modo que esta última é mais frequente. Essas informações ainda não são suficientes para se postular que a construção ora seleciona ou ora restringe uma determinada forma. Logo, pode-se considerar que há uma preferência ao uso das formas nominais de infinitivo para compor a construção em análise.

Outro aspecto a ser destacado é a presença obrigatória do artigo indefinido feminino, na forma singular, bem como da preposição ‘de’, que, se for retirada, resultará em uma forma diferente da construção deste estudo.

Por fim, o último elemento do polo formal é o [X], uma forma genérica que só pode ser mais bem descrita após a observação dos dados retornados na pesquisa em *corpora*. Da mesma forma que na construção anterior, verificamos que a posição de [X] era ocupada também, exclusivamente, por sintagmas

nominais (SN) e sintagmas adjetivais (SAdj). Assim, a configuração formal da construção em tela se dá da seguinte maneira:

(6) [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj]

No que se refere ao polo funcional das construções, em dados de uso real, verificamos que a construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] apresenta contextos um pouco mais específicos em relação à construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], com maior abrangência de uso. Como apresentado nos exemplos a seguir, a construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] apresenta, além do significado básico {aparentar ser algo que não é}, o significado adicional que se resumiria em {ter intenções de ludibriar alguém}, estando essa intenção expressa linguisticamente ou não:

(7) “O invejoso sempre se faz de amigo(a), sonda sua vida só pra descobrir o que te faz feliz.” (https://www.pensador.com/mensagens_para_amigos_falsos/10/)

(8) “Então, PCR assusta os habituados à escrita `jornalística' que se faz de `isenta.’” (<http://lorotaspoliticaseverdades.blogspot.com/2013/08/russia-tem-provas-de-que-os-rebeldes.html>)

Enquanto essa construção possui tal especificidade em seu significado, a construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj] possui um significado mais geral, podendo ser usada em contextos em que se tem intenção de se ludibriar um terceiro, assim como em contextos nos quais essa intenção é inexistente, como visto em:

(9) Por isso que no Brasil todo mundo quer dar uma de malandro pra cima do governo, porque o governo tenta dar um de malandro pra cima do povo. (<http://blogdojotace.com>.)

br/forum/compras-internacionais/fui-tributado-e-o-preco-esta-errado-t127.html)

(10) O resto do elenco, Aracy Balabanian e Luiz Gustavo em especial, ficou tão mudo e constrangido quanto a platéia, que só soltou uma gargalhada histórica na hora em que Dercy resolveu dar uma de Isaac Newton e provar, usando os seios, que a Lei da Gravidade é mesmo implacável. (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/9/13/cotidiano/7.html>)

Dessa maneira, o Princípio da Não Sinonímia ainda se mantém estável. Apesar de competirem pelos mesmos contextos em alguns momentos, uma construção possui especificações que a outra não possui, fazendo delas funcionalmente diferentes.

Ainda se faz necessário explicar, porém, como as formas percebidas para as duas construções motivam alguns de seus significados. Tenta-se justificar, no próximo tópico, como outras construções, formalmente relacionadas, motivariam as funções descritas para as construções deste estudo neste tópico, assim como as idiossincrasias percebidas em [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] e [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], já que, a princípio, não há relação de significado entre essas construções e suas possíveis motivadoras.

3.2 O problema da motivação

Superficialmente, não é possível perceber como aspectos herdados pelas construções [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] e [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj] contribuem para seus significados. Assim, de que forma o Princípio da Motivação Maximizada, apresentado no tópico de Arcabouço Teórico deste artigo, poderia ser justificado? Como se justificam as idiossincrasias das construções a partir de suas heranças?

A primeira especificação a ser descrita foi relacionada tanto ao sujeito quanto ao pronome reflexivo. Isso se deu por conta de, como já visto, ambos os itens possuem a mesma referência. Verifica-se que o sujeito, no polo funcional da construção, é especificado como sujeito [animado], e, mesmo que, prototipicamente, o item que ocupe a posição não seja [animado], percebe-se o fenômeno da coerção em ação, ao notarmos que é sempre o sujeito que realiza uma ação sobre si mesmo, mesmo sendo [inanimado], ganhando aspectos de animacidade por conta da sua presença na construção. Tem-se noção do descrito no exemplo a seguir:

(11) “Nós vivemos em um mundo que se faz de civilizado (<https://crendoerefletindo.blogspot.com/2013/09/ensaio-sobre-cegueira-jose-saramago.html>)

Considerando-se o verbo ‘FAZER’, percebe-se que, em sua utilização, o significado veiculado pela construção é um ato de ‘FAZER’ metafórico. Por esse sentido, o sujeito do verbo transforma a si mesmo, quase como em uma representação. Seguindo, o SN/SAdj que ocupa a última posição da construção passa a indicar o membro prototípico de uma categoria, como no exemplo em (1), retomado aqui em (12):

(12) “Eu ainda iria dar muito antes de casar, desculpa, mas não sou hipócrita, nem me faço de santa, gosto de sentimentos, mas pra haver sentimentos, não precisa de um contrato enfiado no meio disso.” (<https://www.spiritfanfiction.com/historia/lolita-3873024/capitulo9>)

No exemplo apresentado, entende-se que alguém age de forma a se assemelhar ao membro prototípico da categoria ‘santa’, i.e., alguém pudico, sem falhas, incólume. Tomemos também, referindo à semântica do verbo, que algumas características desse se fazem importantes para a construção.

Descrito por Machado Vieira (2003), o verbo ‘FAZER’, em seu uso pleno, veicula traços como dinamicidade, causatividade, e, sobretudo para este caso, controle de um agente sobre um paciente. Tais características refletem-se nos usos e nas preferências de escolha em relação à outra construção, objeto deste estudo.

É importante notar, por fim, o significado veiculado propriamente pela construção, i.e., a intenção de ludibriar alguém com suas ações. Como no exemplo abaixo, retirado do *Corpus do Português*, podemos perceber o interesse do sujeito e sua intenção em ludibriar alguém:

(13) “Uma grande verdade o que você mencionou, sem dúvidas o sociopata se faz de amigo e desta maneira consegue mais facilmente seus objetivos” (<http://www.vidarealdasam.com.br/2011/04/transtorno-de-personalidade-anti-social.html>)

Tal idiosincrasia pode ser justificada na construção como uma especialização da característica do verbo FAZER no que se refere ao controle da ação. Essa característica, no uso da língua pelos falantes, pode motivar, para quem usa a construção com a intenção de ludibriar daquele que ‘se faz de alguma coisa’.

Assim como na descrição da construção anterior, a posição de sujeito na construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj] possui especificação de traço [+ animado] para a propriedade do item que ocupa tal lugar. Dessa maneira, a construção se assemelha à previamente descrita, já que sua especificação é de sujeitos animados, e, quando o item ocupante da posição, prototipicamente, não o é, esse sofre efeitos coercitivos, de forma a ser interpretado como tal. Conforme a ilustração a seguir:

(14) “A primeira é o BC dar uma de Orfeu.” (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/dinheiro/25.html>)

Como se percebe, a categoria de sujeito é ocupada metonimicamente pelo termo BC (Banco Central) sobre o qual se projeta uma característica do personagem da mitologia grega, Orfeu. Certamente, a característica da personagem recai sobre o diretor do BC, ou sobre um conjunto de dirigentes desta instituição, tornando-os, assim, membros ocupantes de uma determinada categoria específica.

Em relação ao verbo ‘DAR’, observa-se que, na construção em estudo, ele se distancia daquilo descrito para o verbo ‘FAZER’ na construção anterior. Isso se dá por conta de o verbo ‘DAR’, não possuir, segundo Toledo (2008), especificação para o controle do sujeito sobre a ação. Esse argumento pode ser justificado por meio das relações semânticas do verbo DAR, que são problematizadas nos dois exemplos⁹ a seguir:

(15) Paulo deu uma bola para Maria.

(16) Paulo deu uma topada.

Em (15), o verbo DAR carrega o significado prototípico de transferência de um objeto, em que o agente, Paulo, transfere algo para o alvo, Maria, o que expressa intencionalidade, de certo modo, controlada pelo agente. Ao passo que em (16), não se percebe a intencionalidade do agente. Por esse motivo, o verbo DAR, nesse contexto, não apresenta controle do sujeito, tal como esboçado por Toledo (2008). Desse modo, defendemos neste artigo que a construção [SUJ DAR_{flex} uma de SN/SAdj] herda o traço de não controle do sujeito da construção ilustrada em (16). Assim, podemos postular que na referida construção, há casos em que a expressão semântica de enganação ou ludibriação não é apresentada, tal como se observa no exemplo a seguir:

(17) “Caminho de Santiago Internautas em busca de aventura encontram em www.santiago.com.br boas informações para

9 Estes exemplos foram criados com a finalidade de melhor ilustrar os argumentos.

quem quer **dar uma de** peregrino moderno pelo caminho de Santiago de Compostela.”(<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/informat/fr02069922.htm>)

No exemplo em questão, percebemos que o verbo ‘DAR’ não foi empregado com seu significado de transferência de algo concreto entre uma entidade e outra, mas estabelecendo uma relação entre o sujeito da construção (internautas) e uma categoria (peregrino moderno). Em outras palavras, o sujeito age de forma a corresponder, ser, aproximar-se da categoria de ‘peregrino moderno’, sem a presença da intenção de enganação.

Devemos ressaltar que o significado que emana dessa construção tem menos especificidades em relação à construção apresentada anteriormente, e isso pode ser por conta de uma construção motivadora, o verbo ‘DAR’, não possuir o traço [+controle]. Portanto, na construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] emerge a noção de enganação com a finalidade de ludibriar alguém, visto em:

(18) “Amor Eterno Amor: Melissa se faz de boazinha para tentar comover Rodrigo” (<http://wp.clicrbs.com.br/novela/2012/04/16/amor-eterno-amor-melissa-se-faz-de-boazinha-para-tentar-comover-rodrigo/?topo=52/page/3/>)

Na construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], o significado limita-se a apenas apresentar uma entidade que age de tal forma que a torna semelhante a uma categoria prototípica, representada por SN/SAdj, tal como expresso no dado abaixo retirado do *Corpus Brasileiro*:

(19) “Não vamos **dar uma de** mocinhos, mas vamos ter que cometer menos faltas nas partidas.” (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk210936.htm>)

Desse modo, a formalização final desta segunda construção é da seguinte forma:

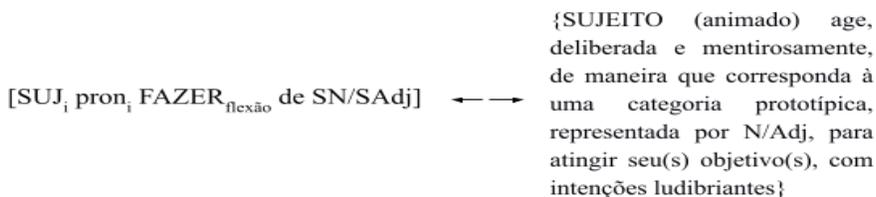


Figura 1: Formalização da Construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj]

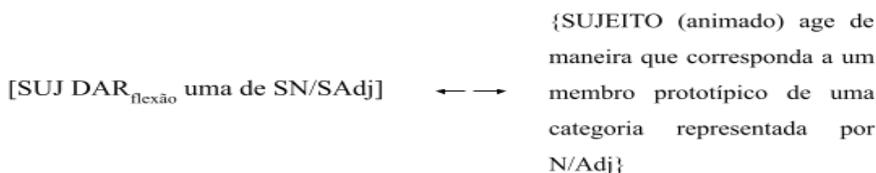


Figura 2: Formalização da Construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj]

4. Discussão

A descrição das duas construções, aliada à comparação entre elas, faz com que algumas questões sejam levantadas. Como já mencionado em outras partes deste texto, duas questões interessantes se fazem no que tange o princípio da não sinonímia e no que tange a concepção de gramática em forma de rede. Vimos que as construções estão, por diversas vezes, ocupando os mesmos contextos de uso. Além disso, explicitamos como algumas outras construções da rede podem influenciar no significado final de uma construção, mesmo que esse significado seja, em si, não inteiramente motivado. O que se segue são algumas considerações sobre esses dois pontos.

Para este trabalho, um dos pontos de maior interesse gravitou em torno do (descrito por Goldberg (1995)) Princípio da Não Sinonímia. Como

já visto, tal princípio advoga contra a existência de construções formalmente diferentes, mas com significados idênticos. Interessa, aqui, assim, o fato de, por diversas vezes, instâncias de ambas as construções serem perfeitamente intercambiáveis em contextos idênticos. A título de ilustração, retomamos os exemplos que foram empregados em (1) e (2) no início do artigo:

(20) “Eu ainda iria dar muito antes de casar, desculpa, mas não sou hipócrita, nem me faça de santa, gosto de sentimentos, mas pra haver sentimentos, não precisa de um contrato enfiado no meio disso.” (<https://www.spiritfanfiction.com/historia/lolita-3873024/capitulo9>)

(21) “Fizeram muitas coisas de errado e agora querem dar uma de santinho. Quando eram jogadores, fizeram m... Inclusive, usaram drogas” (<http://www.pressreader.com/brazil/agora/20111105/282488590516246>)

Com isso, a questão que surge é: Seria o Princípio da Não Sinonímia inválido? A investigação teve tal questionamento como ponto de partida e a resposta obtida é que o princípio ainda se mantém válido.

Caso as duas construções ocupassem sempre os mesmos espaços, os argumentos a favor da existência de sinônimos perfeitos se confirmariam na língua. Entretanto, essa não foi a situação encontrada. O que notamos foi a especificação de uma construção, a saber, [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj], para um significado específico (intenção de ludibriar), ao passo que a outra é mais abrangente, a saber, [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], ao não apresentar, em seu polo funcional, tal especificação. Dessa forma, notamos que o que de fato ocorre é uma especialização de uma das construções para uma função mais restrita.

Outro ponto de grande interesse aqui era em como as construções estudadas se relacionavam com outras dentro do *constructicon*. De certa maneira, tais relações, entendidas como motivações, para alguns dos

significados percebidos nas construções, podem explicar o porquê da escolha de um falante por uma construção e não por outra.

Como já descrito, a construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] tem como uma de suas motivações principais no verbo ‘FAZER’. O verbo ‘FAZER’, por conta de, em seu uso pleno, possuir [+controle] do sujeito sobre o complemento verbal, faz com que o sujeito da construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] tenha controle sobre o ato de representar um membro prototípico de outra categoria, o que pôde, possivelmente, fazer com que a especificação de ‘intenção de ludibriar’ emergisse. Além disso, a construção [FAZER_{flexão} N_i de N_j], exemplificada por “[...]do cachorro que fez o sofá de ração[...]” (blogmulherao.com.br/7742/coloca-na-conta-do-não-consigo/), também propicia de mudar a função de uma coisa, sem que essa coisa perca sua real função. Isso se dá por conta de a função da construção [FAZER_{flexão} N_i de N_j] ser {sujeito usa de N_i com funções características de N_j, sem que N_i seja membro da categoria de N_j.

Também descrito para a construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], suas motivações se dão principalmente com o item [uma de N], indicando, na construção aqui descrita, uma característica de um membro prototípico da categoria representada por SN/SAdj, e com o verbo o verbo ‘DAR’. O verbo, como já mencionado, não possui, quando pleno, especificação para [controle] do sujeito sobre algo, o que fez com que a construção fosse não especificada também para o controle do sujeito sobre o ato de representar um membro de uma categoria que não a categoria a qual o sujeito pertence.

Dessa forma, um mapa (incipiente, somente formal) possível de relações e motivações construcionais, para ambas as construções, poderia ser formulado da seguinte maneira:

(22) Construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj]

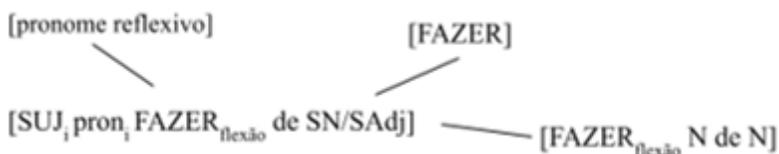


Figura 3: Rede de motivações da Construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj]

(23) Construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj]



Figura 4: Rede de motivações da Construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj]

De acordo com as redes apresentadas, chamamos a atenção para as seguintes questões: a) Na construção [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj], a semântica do verbo FAZER tem papel crucial para a significação final da construção, já que essa especifica o controle de um agente sobre um paciente b) Na construção [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj] o ponto central da discussão gira em torno da semântica do verbo DAR, em contextos de não intenção ou de não controle do sujeito. Dessa forma, argumenta-se aqui, em consonância com trabalhos que versam sobre motivação entre construções que, apesar de as construções serem nós independentes em uma rede, essas são influenciadas por outras, mostrando (i) como o inventário de construções gramaticais de um falante está conectado e (ii) como, mesmo possuindo formas e significados

presentes em outras, uma construção possui significados próprios que não seriam explicáveis através de derivações. Assim, apresentamos mais dois exemplos com a finalidade de explicitar a semântica específica de cada construção:

(24) Melissa. A que **se faz de** amiga é a mais perigosa, é a mais inteligente. (https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/7/27/revista_da_folha/13.html)

(25) O resto do elenco, Aracy Balabanian e Luiz Gustavo em especial, ficou tão mudo e constrangido quanto a plateia, que só soltou uma gargalhada histérica na hora em que Dercy resolveu **dar uma de** Isaac Newton e provar, usando os seios, que a Lei da Gravidade é mesmo implacável. (<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/9/13/cotidiano/7.html>)

Tais fatos se mostram como argumentos a favor da não existência de sinônimos perfeitos, assim como da estruturação em rede do *constructicon* e que, por conta de as construções se influenciarem mutuamente, o uso dessas acaba por se diferir. Ainda assim, há que se entender este trabalho como um trabalho descritivo inicial, que ainda pode se tornar mais denso. O trabalho com *corpora* se mostrou frutífero, revelando tendências, tanto estruturais quanto funcionais de ambas as construções; porém, uma continuidade para o trabalho se mostraria interessante. Trabalhos experimentais, por exemplo, em que testes avaliativos de instâncias reais e fabricadas fossem aplicados poderiam render bons resultados para a discussão aqui contida. Além disso, não são somente as construções aqui descritas que veiculam os significados propostos ou parecidos. Produções como “A mulher que se passou por cientista para entender a doença fatal e sem cura dos filhos” (BBC Brasil) ampliam a discussão e a fazem como não encerrada.

Palavras finais

Neste artigo, tentamos focalizar a discussão sobre os padrões linguísticos não regulares, uma vez que ainda percebemos uma carência de descrições destes modelos no português brasileiro. Partindo da análise de duas construções sob o molde de expressões idiomáticas, a saber [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] e [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj], objetivamos identificar o significado que emerge das construções, não sob o viés da derivação, mas da motivação de construções ligadas em rede.

O ponto de partida para o desenvolvimento deste artigo se deu com a observação de que duas construções, de padrões não regulares, pareciam evocar o mesmo conteúdo semântico. Uma análise preliminar dos dados possibilitou verificar que este conteúdo expressava algo, como: MENTIR FINGINDO SER ALGO QUE NÃO É. Para realizar uma descrição com certo grau de aprofundamento, recorreremos ao arcabouço teórico da Gramática de Construções, por meio do qual se colocou em voga o Princípio da Não Sinonímia, tal como postulado por Goldberg (1995).

A fim de sustentar o argumento de que as construções em estudo não são sinônimas, buscamos mecanismos de análise que dessem conta de explicar o fato em questão. Para tal, fizemos uso do trabalho de Goldberg & Auwera (2012), por meio do qual apropriamo-nos do conceito de gramática em formato de rede para explicar o processo de influência entre as construções de uma determinada rede.

Para recrutar os dados, recorreremos a dois grandes bancos de dados, a saber: *Corpus do Português* e *Corpus Brasileiro*. Como já foi mencionado, a escolha de *corpora* para a seleção dos dados se deu em função da necessidade de realizarmos uma pesquisa com dados de uso real da língua. No entanto, não descartamos a possibilidade do uso de outros procedimentos metodológicos, tais como a realização de testes avaliativos, como forma de enriquecer ainda mais a discussão.

Por ora, o uso de dados, oriundos de *corpora*, possibilitou realizar uma formalização acerca das duas construções [SUJ_i pron_i FAZER_{flexão} de SN/SAdj] e [SUJ DAR_{flexão} uma de SN/SAdj]. No que diz respeito à primeira, pudemos concluir que em seu significado está presente a noção de um sujeito que age de maneira deliberada com a intenção de ludibriar alguém. Já no que diz respeito à segunda, pudemos concluir que em seu significado está presente a noção de um sujeito que age de maneira a corresponder a uma categoria prototípica. Portanto, essa última, evoca uma informação mais genérica; enquanto a primeira, mais específica. Nesse sentido, faz-se valer o Princípio da Não Sinonímia de Goldberg (1995), no qual há a sustentação do ponto de vista de que não existem sinônimos perfeitos na língua.

Devemos ressaltar que este artigo não esgota a discussão em torno do assunto aqui abordado, pelo contrário, ele funciona como um convite para a comunidade acadêmica, sobretudo brasileira, com o intuito de estimular o desenvolvimento de pesquisas de padrões linguísticos não regulares, sob a ótica dos estudos construcionistas.

Referências Bibliográficas

AMERICO, C. Rússia Tem Provas De Que Os Rebeldes Sírios É Que Usaram Armas Químicas. **Lorotas Políticas e Verdades Efêmeras**. 2013. Disponível em <<http://lorotaspoliticaseverdades.blogspot.com/2013/08/russia-tem-provas-de-que-os-rebeldes.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018

A mulher que se passou por cientista para entender a doença fatal e sem cura dos filhos. BBC. Disponível em <<http://www.bbc.com/portuguese/geral-42486075>>. Acesso em Janeiro, 2018.

FUI tributado, e o preço está errado ! Blog Do Jotacê. Disponível em <<http://blogdojotace.com.br/forum/compras-internacionais/fui-tributado-e-o-preco-esta-errado-t127.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018

POSKUS, R. Coloca na conta do não consigo. **Blog Mulherão**. Disponível em <<https://blogmulherao.com.br/7742/coloca-na-conta-do-nao-consigo/>>. Acesso em Janeiro, 2018.

BOOIJ, Geert. Construction morphology. **Language and linguistics compass**, v. 4, n. 7. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. 2010. p. 543-555

BRASILEIRO, Corpus. Disponível em <<http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CBRAS>>. Acesso em: Setembro, 2017.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge, Inglaterra. Cambridge University Press, 2010.

CROFT, W.. **Radical construction grammar: Syntactic theory in typological perspective**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press. 2001.

DAVIES, M. *Corpus do Português: Web/Dialects*. Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>>. 2016-. Acesso em: Setembro, 2017

DIESSEL, H. **The Grammar Network: How language structure is shaped by language use**. Cambridge: University Press, 2019.

FONSECA, E. G. Banco Central evoca Ulisses e as sereias. **Folha de São Paulo**. 1994. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/29/dinheiro/25.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

ENDEREÇOS on line. **Folha de São Paulo**. 1999. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/informat/fr02069922.htm>>. Acesso em: Janeiro, 2018

GALVÃO, D. Ensaio sobre a cegueira - José Saramago - Escolha seu lado egoísmo X bondade. **Crendo e Refletindo**. 2013. Disponível em: <<https://crendoerefletindo.blogspot.com/2013/09/ensaio-sobre-cegueira-jose-saramago.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

GANCIA, B. Emissoras de TV topam tudo por dinheiro. **Folha de São Paulo**. 1996. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/9/13/cotidiano/7.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: A construction grammar approach to argument structure**. Chicago, EUA: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, A. E. **Constructions at work. The nature of generalization in language**. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press, 2006.

GOLDBERG, A. E.; AUWERA, J. v. d. **This is to count as a construction**. *Folia Linguistica*, 46(1). 2012. p. 109-132. Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/flin.2012.4>>. Acesso em: Setembro, 2017.

HAIMAN, J. Natural syntax. Iconicity and erosion. **Cambridge Studies in Linguistics London**, n. 44. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. 1985. p. 1-285

LAKOFF, G. Women Fire and dangerous things. What categories reveal about mind. Chicago, EUA: Chicago University Press, 1987.

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

MACHADO VIEIRA, M. Caracterização do comportamento multifuncional de fazer. In: BRANDÃO, S; MOTA, M. (orgs.). **Análise construtiva de variedade do português: primeiro estudo**, Rio de Janeiro: In Fólio, 2003.

PEREK, F. **Argument Structure in Usage-Based Construction Grammar**. Amsterdam, Países Baixos: John Benjamins, 2015.

PRADELLA, M. V. Amor Eterno Amor: Melissa se faz de boazinha para tentar comover Rodrigo. Disponível <<http://wp.clicrbs.com.br/novelleiros/2012/04/16/amor-eterno-amor-melissa-se-faz-de-boazinha-para-tentar-comover-rodrigo/?topo=52/page/3/>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

ROMÁRIO sai em defesa da jóia. **PRESSREADER**. Disponível em <<http://www.pressreader.com/brazil/agora/20111105/282488590516246>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

SAMMY, S. Transtorno de Identidade Anti-Social - O Sociopata pode estar ao seu lado... Cuidado!. Disponível em <<http://www.vidarealdasam.com.br/2011/04/transtorno-de-personalidade-anti-social.html>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

SFALSIN, C. Mensagens para amigos falsos. **Pensador**. Disponível em <https://www.pensador.com/mensagens_para_amigos_falsos/10/>. Acesso em: Janeiro, 2018.

TOLEDO, G. **Construções com DAR + sintagma nominal: a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbonominais e predicadores simples**. 2008. 334f. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

TWINKLE, B. História Lolita. **Spirit Fanfic**. Disponível em <<https://www.spiritfanfiction.com/historia/lolita-3873024/capitulo9>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

ZINHO prevê mudanças. **Folha de São Paulo**. 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk210936.htm>>. Acesso em: Janeiro, 2018.

FÁVERO, L. Como tratar a rival. **Folha de São Paulo**. 1997. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/7/27/revista_da_folha/13.html>. Acesso em: Janeiro, 2018.hai

Avaliação da presença de elementos coesivos no Enem: orientações do material preparatório da competência IV

Assessment of the presence of cohesive elements in Enem: guidelines from the preparatory material of competence IV

David Naamã Melo de Figueiredo*
Herbertt Neves**

RESUMO

Objetivamos, neste trabalho, analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem. Para isso, direcionamos nossa análise às orientações reveladas no Módulo 6 do Curso de Capacitação para Avaliadores do Enem, observando como tais orientações conduzem os avaliadores a examinarem os elementos coesivos mobilizados nas produções escritas, a partir de seis ocorrências dispostas no material. Do ponto de vista teórico-metodológico, lançamos mão de uma pesquisa caracterizada como documental, qualitativa, interpretativo-descritiva e de método dedutivo, em diálogo com as contribuições dos estudos da Linguística Aplicada e da Linguística Textual. De modo geral, diante da análise empreendida no material formativo, percebemos que as orientações apontam para uma avaliação da coesão que, baseada nos critérios de presença de elementos coesivos, dá ênfase a uma concepção mais estrutural da prática de coerir, como a

Recebido em 8 de maio de 2024.

Aceito em 4 de setembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1427>

* Universidade Federal de Campina Grande
<https://orcid.org/0000-0003-2381-1722>, naamamelo34@gmail.com

** Universidade Federal de Pernambuco
<https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>, herbertt.neves@ufpe.br

posição dos operadores argumentativos nos textos e a paragrafação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da produção escrita. Elementos coesivos. Redação do Enem.

ABSTRACT

In this work, we aim to analyze the guidelines aimed at evaluating the presence of cohesive elements in the Enem writing test. To this end, we direct our analysis to the guidelines revealed in Module 6 of the Training Course for Enem Evaluators, observing how such guidelines lead evaluators to examine the cohesive elements mobilized in written productions, based on six occurrences arranged in the material. From a theoretical-methodological point of view, we used research characterized as documentary, qualitative, interpretative-descriptive and with a deductive method, in dialogue with the contributions of Applied Linguistics and Textual Linguistics studies. In general, given the analysis undertaken in the training material, we realized that the guidelines point to an assessment of cohesion which, based on the criteria for the presence of cohesive elements, emphasizes a more structural conception of the practice of coherence, such as the position of argumentative operators in texts and paragraphing.

KEYWORDS: Assessment of written production. Cohesive elements. Enem writing.

Introdução

Um dos princípios básicos para a concepção de texto diz respeito ao reconhecimento de que este não se refere a um montante ou a uma sequência de frases isoladas, o que, mediante a própria intuição, pode ser assimilado pelos falantes de determinada língua (FÁVERO, 2009). Embora a definição do que se entende por “textos” não seja unânime entre os estudiosos, reforçamos que eles dispõem de regularidades e características indispensáveis à sua construção, para que funcionem e sejam reconhecidos como tal, a saber: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade, entre outras (ANTUNES, 2005). A confecção do tecido textual resulta, pois, da conjugação desses fatores.

A coesão, em especial, corresponde à relação semântico-formal estabelecida entre os elementos do texto, cuja interdependência é essencial para a interpretação, visto que a ligação de uma sentença com proposições anteriores e/ou posteriores depende desse conjunto de elos coesivos. Nesse viés, a função desempenhada pela coesão relaciona-se à promoção da continuidade textual, conferindo-lhe uma unidade, ou melhor, a criação, estabelecimento e sinalização de laços que promovem a ligação, articulação e encadeamento dos segmentos do texto (ANTUNES, 2005; 2017; NEVES, 2020).

No ensino de leitura e produção textual, é preciso reconhecer que a identificação do valor semântico das palavras por si só não proporciona a construção dos sentidos. Na verdade, é necessário estabelecer relações entre as diferentes unidades, os nexos coesivos, mediante movimentos de idas e vindas, levando em conta que uma palavra tem sua significação efetivada quando está inserida em uma situação real de uso da língua, em textos, e não isolada (ANTUNES, 2005; NEVES, 2020). Mesmo que a coesão, em tese, manifeste-se na camada mais superficial do texto, sua interpretação também depende de estabelecermos um paralelo com a situação comunicativa construída nos contextos de interação verbal, levando em consideração aspectos como a intencionalidade e a aceitabilidade de interlocutores que dela participam (NEVES, 2020).

A importância desse fator da textualidade para os exames vestibulares é significativa, visto que, em suas matrizes de referência, a coesão é abordada como um critério determinante para a avaliação da redação, requisitando, por parte das escolas, a formação de alunos preparados para o atendimento dessas demandas na prova, o que requer um esclarecimento quanto aos critérios adotados em seu processo avaliativo.

No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ocorre a disponibilização de recursos e materiais direcionados à orientação da avaliação da coesão textual, a exemplo dos módulos de capacitação de avaliadores, especificamente, no Módulo 6, elaborado em 2019, referente à Competência IV do exame, voltada para a coesão. O acesso a tal material

costumava ser sigiloso, estando restrito às formações dos avaliadores, mas, em 2020, tornou-se público, como uma tentativa de auxiliar os participantes a se prepararem para o referido exame diante das limitações impostas pelo contexto pandêmico. Esse avanço ratifica a necessidade não só quanto à postulação de critérios, mas também sua elucidação, a julgar que eles determinam os aspectos a serem avaliados e suas respectivas pontuações e, por isso, devem estar claros aos participantes (MENDONÇA; NEVES, 2019).

A avaliação dessas redações, em contrapartida, é um aspecto ainda pouco explorado nas pesquisas nacionais, sobretudo em relação ao fazer coeso. Por isso, empreendemos uma reflexão sobre como o referido exame avalia a coesão textual a partir da presença de elementos coesivos na prova de redação. Para tanto, o *corpus* desta pesquisa é constituído de orientações para a avaliação da coesão textual na redação dos candidatos, as quais estão dispostas nos Módulos de Capacitação de Avaliadores, em especial, no Módulo 6, de 2019, que trata da Competência IV. Acrescido a isso, elegemos o Enem como nosso cenário de investigação, em decorrência do seu destaque (inter) nacional em se tratando de avaliações de larga escala, além da ampla divulgação de materiais destinados a orientações e critérios adotados na avaliação das redações de seus participantes e, por conseguinte, do possível efeito de reversibilidade na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio, considerando a tendência de o que é contemplado no Enem ser convertido em conteúdo nas escolas.

Diante disso, direcionamos nossa atenção na abordagem avaliativa da coesão textual no âmbito da prova de redação Enem, e, nesse viés, este trabalho incube-se de encontrar respostas para a seguinte questão-problema: *o que se avalia em relação à presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem?* Partindo desse questionamento, o objetivo deste trabalho é *analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem.*

2. Aspectos metodológicos da investigação

Podemos caracterizar esta pesquisa como interpretativo-descritiva, pois observamos os fatores que influenciam fatos da realidade, realizando registros e análises, para, assim, confirmar ou refutar as hipóteses (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Também lançamos mão da pesquisa explicativa, interpretativa, cuja preocupação está centrada na identificação dos fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, visto que explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008). Empreendemos, ainda, um estudo documental, em que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” (SEVERINO, 2007, p. 174). Nossos documentos são as apostilas de capacitação dos avaliadores da redação do Enem como objeto de investigação, por não terem sido elaboradas para subsidiar estudos acadêmicos, mas para orientarem a prática desses profissionais. Nossa abordagem assume também uma perspectiva predominantemente qualitativa, pois “se ocupa da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no decorrer da pesquisa, não se detendo a técnicas estatísticas” (BRASILEIRO, 2022, p. 83). Logo, pretendemos não quantificar dados em relação ao *corpus*, mas refletir sobre as orientações fornecidas aos avaliadores do Enem em relação à avaliação da coesão textual, buscando interpretar suas ocorrências e implicações.

A realização desta pesquisa principiou pela seleção do processo seletivo que nos forneceria os dados necessários à análise: o Enem. Essa eleição obedeceu a dois critérios principais: o destaque dado a esse exame e o cunho público que seus materiais adquiriram recentemente, em especial, os destinados à orientação da prática dos avaliadores.

Nesse sentido, em primeiro lugar, o Enem foi escolhido pela sua importância e alcance no cenário educacional brasileiro e, quiçá, internacional, considerando sua influência no ingresso de estudantes que saem do Ensino Médio para o Ensino Superior de instituições públicas e privadas do Brasil e

de outros países, como Portugal. Sua notoriedade é evidenciada, por exemplo, pelo número de participantes na edição de 2022, que contou com 3.476.105 inscrições e uma taxa de presença superior a 67% (sessenta e sete por cento) nos dois dias de provas (INEP, 2023).

Em segundo lugar, a opção pelo Enem se deu pelo acesso facilitado às orientações e aos respectivos critérios que norteiam a avaliação das redações dos participantes, de modo que nosso foco analítico recai sobre o que se orienta em relação à seara da coesão textual. Em 2020, houve a divulgação inédita dos manuais de capacitação referentes ao processo avaliativo dessa prova, elaborados para a edição de 2019.

Diante disso, feita a seleção do vestibular e constatada a publicação de materiais relativos a seu processo de avaliação, escolhemos o Módulo 6 para compor nosso *corpus*, já que trata, em específico, da Competência IV, responsável por avaliar o candidato quanto ao seu domínio dos mecanismos linguísticos necessários à argumentação. Nessa Competência, avalia-se a capacidade de o participante mobilizar, em seu texto, recursos coesivos em favor da articulação dos enunciados. Nossa pretensão em direcionar um olhar analítico para o Módulo 6 do Enem teve origem a partir da preocupação em verificar se as orientações dadas quanto à coesão textual, realmente, cumprem seu papel de subsidiar uma avaliação fidedigna e embasada em parâmetros claros e funcionais.

Após a escolha desse material, realizamos, em um momento de pré-análise, leituras analíticas do seu conteúdo, a partir das quais tivemos a oportunidade de identificar e selecionar os trechos que orientam o avaliador quanto à coesão textual. Houve, em seguida, uma comparação entre os dados obtidos, o que nos possibilitou formular nossa categoria de análise, a saber: a presença de elementos coesivos nas redações.

A seleção das ocorrências na referida categoria decorreu do fato de que, como o próprio manual revela, a avaliação das redações proposta pelo Enem estabelece critérios associados às práticas de empregar, repetir e adequar elementos coesivos. Neste artigo, porém, empreendemos uma análise

focalizada apenas na primeira, isto é, a presença de elementos coesivos. A Grade Específica da Competência IV e o seu roteiro de aplicação, a serem consultados no momento da avaliação, apresentam os níveis de pontuação que cada participante pode atingir nessa competência, de acordo com seu desempenho na escrita. Neles, há indícios da importância desses três critérios pela frequência com que o termo “presença” aparece.

Realçamos, ainda, que a *presença* diz respeito ao repertório coesivo que permite ao estudante articular as palavras, frases e parágrafos de seu texto. Essa presença é compreendida como o conjunto de recursos coesivos passíveis de observação concreta nas redações dos candidatos, dentro dos parágrafos e entre eles. Esses elementos podem se manifestar tanto pelo vocabulário, por intervenção da seleção lexical, quanto pela gramática, com o emprego de operadores argumentativos.

Por fim, a identificação das ocorrências que compõem o nosso *corpus* contemplou três subseções do módulo de capacitação dos avaliadores do Enem. Nas subseções 6.1, 6.2 e 6.5 do Módulo, nomeadas respectivamente de “Presença de elementos coesivos”, “Coesão intraparágrafos e interparágrafos” e “Monobloco”, identificamos seis ocorrências que orientam os avaliadores quanto à análise da presença de elementos coesivos. Realizamos, assim, a tabulação dos nossos dados atribuindo os códigos Enem-01 a Enem-06, de modo a contribuir para a organização do *corpus* e sua posterior análise.

3. Avaliação da escrita nos exames vestibulares e perspectivas teóricas de estudo da coesão

Neste tópico, discutimos sobre as teorias e perspectivas que nos auxiliam a compreender as práticas de escrita e de avaliação da redação dissertativo-argumentativa no contexto vestibular do Enem, assim como versamos sobre as perspectivas teóricas de estudo da coesão, de maneira a abranger a conceituação do fazer coeso lexical e gramatical.

3.1 Redação no vestibular: caracterização de uma prática de escrita

A redação vestibular pode ser compreendida como uma prática letrada escolar, cujo objetivo é apenas selecionar e, por isso, apresenta pouca funcionalidade (SILVA, 2010). Em primeiro lugar, porque sua produção, do ponto de vista social, é descontextualizada, ou seja, não visa a uma prática social (embora o vestibular o seja), mas busca apenas avaliar o desempenho dos candidatos. Em segundo lugar, não são oferecidas condições adequadas aos estudantes para a realização da escrita, devido ao tempo reduzido, que minora a reflexão sobre o tema, por exemplo. Além disso, a interação entre professor e alunos também é minorada, visto que a avaliação da redação vestibular consiste em um processo ao qual os candidatos não têm acesso (SILVA, 2010).

Sendo assim, parece-nos que a escola valoriza mais o produto do que o processo de produção. Desconsidera-se, pois, a função proeminente da redação escolar, isto é, a de levar o educando a dissertar e a argumentar. É por meio dela que o educando pode defender sua visão de mundo, organizar seus posicionamentos em uma estrutura factível, a fim de convencer, persuadir ou influenciar seu leitor com argumentos próprios e dados que os sustentem (ARAÚJO; MARTINS, 2015). Para que a argumentação seja eficiente e atinja a seus propósitos, faz-se necessário que o autor mobilize recursos de natureza lógica e linguística tantos quantos estiverem à sua disposição (GARCIA, 2010).

À luz da textualidade, a argumentação compreende um resultado textual da combinação de diferentes componentes. Entre eles, destacamos os operadores ou marcadores argumentativos, os quais solicitam ao sujeito que argumenta a construção de uma explicação, sob uma perspectiva racional, de modo a recorrer a experiências não só individuais, mas também sociais, num quadro espacial e temporal em uma determinada situação com fins persuasivos (KOCH; ELIAS, 2016). O emprego desses elementos contribui

para a organização das ideias, ao mesmo tempo em que confere continuidade e progressão ao texto. Em meio às estratégias argumentativas, inclusive, adquirem destaque as que viabilizam a coesão textual.

A prova de redação do Enem, em especial, exige do participante a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, na modalidade escrita formal da língua portuguesa, no limite de 30 (trinta) linhas. Diante de uma frase-tema, propõe-se uma discussão de ordem social, científica, cultural ou política, para explicitar um ponto de vista ancorado em argumentos com consistência e organizado em uma unidade textual, isto é, uma estruturação coerente e coesa. Além disso, nessa redação, também é solicitada a elaboração de uma proposta de intervenção social que, em respeito aos direitos humanos, aponte uma alternativa que sirva de resolução para o problema discutido no texto, no qual o tema se fundamenta. Para auxiliar o candidato, a proposta de redação ainda apresenta textos motivadores de diferentes naturezas - pesquisas científicas, anúncios, notícias, tirinhas, quadrinhos, entre outros (Inep, 2022).

Diante disso, a seguir, versamos sobre o ato avaliativo, em virtude do destaque que lhe é dado, considerando os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de escrita, principalmente, da redação no contexto do Enem.

3.2 Prática de avaliação nos exames vestibulares

Reconhecemos que a avaliação é essencial no processo de escrita e, no contexto escolar, vale-se da correção como um mecanismo que, em momento prévio, reúne elementos para que o professor possa avaliar os textos produzidos por seus alunos (SERAFINI, 1989). Em contrapartida, esse fluxo lógico, que vai do corrigir para o avaliar, não é verificável na avaliação das redações dos exames vestibulares, em razão de os textos dos candidatos serem tratados apenas do ponto de vista analítico. As condições do exame, como o quantitativo exacerbado de textos e avaliadores, além de seu teor

classificatório, também contribuem para essa oscilação do ato avaliativo entre os contextos escolar e vestibular (GRUGINSKI *et al.*, 2003).

Os procedimentos de correção e avaliação textuais, embora sejam práticas afins, têm suas disparidades e constituem tarefas diferentes (SERAFINI, 1995). Ao discorrer sobre esses processos, a pesquisadora teoriza que a correção diz respeito a um conjunto de intervenções do professor sobre o texto do aluno em prol de sua melhoria. A avaliação, por sua vez, serve para atribuir uma nota ao texto e, por conseguinte, um julgamento final não só em relação aos demais textos, mas também aos desempenhos médios da turma e ao histórico de resultados do próprio aluno.

Sendo assim, a correção e a avaliação correspondem a atividades pedagógicas intrinsecamente associadas. Desse modo, o professor lança mão da correção para auxiliar o aluno a melhorar seu texto e, em seguida, ter seu desempenho avaliado. Nesse sentido, inferimos que a correção se configura como uma prática da qual o professor se vale para intervir e melhorar o texto do aluno. Nessa intervenção, o docente produz um texto quase sempre multissemiótico e, nesse caso, a correção é um texto e uma forma de diálogo com o aluno (RUIZ, 2010), assemelhando-se a um andaime, no qual o aluno pode se apoiar durante a reescrita (COLAÇO; BAZARIM, 2017). Logo, a prática corretiva é inerente às orientações para a reescrita. Sendo assim, sua natureza não pode ser compreendida como uma atividade estanque em função do apontamento de erro, tampouco uma higienização textual, sem dar margem à reescrita. Por outro lado, é imprescindível concebê-la como parte de uma “rede de atividades que integre e articule as atividades de leitura e análise linguística às intervenções do professor e às sucessivas reescritas” (GONÇALVES; BAZARIM, 2013, p. 11).

Nessa perspectiva, observamos que as bancas avaliadoras dos exames vestibulares não recorrem a uma correção propriamente dita, porque não há intervenção textual por parte do avaliador, nem uma busca pela melhoria da escrita dos candidatos. Na verdade, tem-se uma qualificação e quantificação dos desempenhos, para que, assim, sejam selecionados os candidatos que

apresentaram melhor rendimento com vistas à possível aprovação. Nesse contexto, é possível identificar duas funções do ato avaliativo, a de mensuração e a de predição, que revelam a propriedade da avaliação de mensurar um texto em relação aos demais e, em parte, de analisar o futuro desempenho do aluno (SERAFINI, 1995).

A avaliação recebe influência direta das concepções e valores de quem a pratica. No caso dos vestibulares, especificamente, o Enem, embora exista um anseio pela construção de um processo avaliativo objetivo, neutro e padronizado, seu procedimento sempre será arraigado por valores teórico-epistemológicos. Por isso, manter a consistência das pontuações atribuídas pelos diversos avaliadores configura um desafio notório, porém, é uma condição indispensável à garantia da precisão dos resultados. Para tanto, “a definição de parâmetros claros e funcionais para que todos os avaliadores possam atribuir pontuações da forma mais similar possível é essencial para que os resultados sejam considerados consistentes” (FOSSEY, 2018, p. 1017). Por meio desses parâmetros, torna-se possível praticar uma avaliação com, no mínimo, menos arbitrariedade, uma vez que o professor-avaliador, com base nesses critérios, conseguirá se aproximar da objetividade pretendida ao se desprender de fatores subjetivos e imparciais. Portanto, a organização da grade de avaliação, o que inclui a elaboração de critérios e seus respectivos valores na atribuição de notas, pode atuar como indicadora das teorias ou concepções que influenciam o processo de avaliação.

A adoção de critérios, na prática de avaliar, também permite ao avaliador (às vezes também professor) lançar um olhar sobre o texto do candidato (às vezes também aluno) que leva em consideração outros aspectos, e não apenas o gramatical, que, diversas vezes, já vem associado à questão do erro. Nesse caso, a ênfase demasiada dada à correção gramatical, enquanto parâmetro para a definição da qualidade textual, só pode ser evitada se a elaboração dos critérios de avaliação for realizada por uma banca que coaduna com outra perspectiva sociointeracional, reconhecendo que a língua e a escrita não se esgotam na gramática (ANTUNES, 2022).

É inegável a necessidade de estabelecer critérios para a análise textual da prova de redação. Em práticas seletivas como os vestibulares, eles preservam o objetivo classificatório da avaliação, uma vez que servem para “verificar o nível de desempenho do educando (candidato) em determinado conteúdo [...] e classificá-lo em termos de aprovação/reprovação [...] Desse modo, provas/exames separam os ‘eleitos’ dos ‘não-eleitos’” (LUCKESI, 2011, p. 202). Segundo esses parâmetros, avaliar uma redação é equivalente a julgar o texto escrito pelo vestibulando, identificando os erros cometidos por ele e, com base nisso, valorar seu desempenho e traduzi-lo em uma nota. Em consequência dessa prática, para a banca avaliadora dos vestibulares, escrever bem é sinônimo de não errar na mobilização de elementos linguísticos, como o uso de conectivos ou outras estratégias coesivas.

Sendo assim, direcionamos nossa atenção para a compreensão da prática avaliativa, visto que visamos à compreensão das orientações dadas aos avaliadores para a análise e interpretação dos prováveis equívocos presentes nas redações dos candidatos quanto ao emprego de mecanismos e recursos coesivos. Para tanto, ainda se faz necessário situar a discussão em relação às perspectivas teóricas subjacentes à coesão textual.

3.3 O conceito de coesão e seus procedimentos lexicais e gramaticais

De acordo com Beaugrande e Dressler (1997), a coesão é compreendida como fator pelo qual são estabelecidas conexões entre os componentes – palavras e frases – que, sequencialmente, estão dispostos na superfície textual, havendo uma mútua conexão numa sequência linear de dependências gramaticais. Seus recursos são responsáveis, pois, por promover e assinalar a correlação entre as continuidades da superfície e do sentido, não havendo a possibilidade de dissociá-las (ANTUNES, 2009).

Contudo, é insuficiente depreender a coesão como um fator que se esgota na superfície linguística, no cotexto, haja vista a necessidade de

os falantes recorrerem a elementos extralinguísticos, ao contexto, para subsidiarem suas práticas de leitura, escrita e interpretação de alguns recursos coesivos (KOCH; ELIAS, 2006; 2009). No entendimento do processamento textual aliado à interação verbal, reconhecemos que “nenhum fenômeno linguístico, mesmo próprio da superfície do texto, produz sentido fora do uso, de uma situação comunicativa, o que leva à conclusão de que tudo, no texto, é interacional. Com a coesão, então, não seria diferente” (NEVES, 2020, p. 136). Logo, entendemos que a coesão se configura como um fator de textualidade associado não apenas ao material superficial e explícito da língua, mas também à semântica, à pragmática e à natureza interacional do texto.

Ainda nessa perspectiva, de acordo com Antunes (2005), a maioria dos textos, por meio dos quais interagimos, são elaborados à luz do encadeamento, isto é, suas partes são ligadas umas às outras. Nesse caso, a coesão é definida como “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Sua função, ademais, refere-se à promoção da continuidade do texto – conferindo-lhe uma unidade –, ou melhor, a criação, estabelecimento e sinalização de laços que promovem a ligação, articulação e encadeamento dos segmentos do texto. Além da continuidade, nessa sequência, também é necessária a progressão, isto é, algo deve somar-se, ampliar-se, tal qual a integridade de um fio que corre na fronteira entre o mesmo e o novo (ANTUNES, 2009).

No que se refere à importância dada à coesão para a construção da textualidade, Marcuschi (2012) entra em discordância com Halliday e Hasan (1976), ao defender que esse fator não é suficiente nem necessário para a criação de textos diante da irrelevância de sua presença ou ausência para a garantia ou impedimento da textualidade. Essa tese, por pressuposto, ganha fôlego diante da ocorrência de sequenciamentos coesivos de enunciados e fatos isolados que não implicam, necessariamente, na formação de um texto. Por outro lado, convém destacar que, embora haja a possibilidade de haver

textos destituídos de recursos coesivo-gramaticais, a textualidade pode ser processada no nível do sentido pela presença de mecanismos lexicais que unem, semanticamente, as palavras do todo textual.

Diante da premissa de que, na prática, qualquer interação verbal, oral ou escrita, longa ou breve, independentemente, ainda, das funções que cumpre, acontece em textos (ANTUNES, 2009), e, geralmente, o interlocutor assim procede de maneira coesa e coerente, pois visa à inteligibilidade, podemos questionar a (des)necessidade e (in)suficiência da coesão para a construção da textualidade. Nas múltiplas situações sociocomunicativas, os interlocutores mobilizam diferentes gêneros textuais – sejam eles científicos, didáticos, expositivos, opinativos etc. –, de modo que, para atingirem a compreensão almejada, buscam construí-los com vistas a uma harmonia estrutural e de sentidos. Um exemplo disso é a prática de escrita da redação vestibular, em que há essa exigência impreterível de o texto escrito na tipologia dissertativo-argumentativa apresentar o mínimo de coesão explícita para ser concebido e avaliado mediante a finalidade acentuada.

Diante dessas considerações, abordar essa temática apresenta-se como uma tarefa trabalhosa e valorosa. A complexidade e abrangência dessa discussão é corroborada pelas diversas maneiras pelas quais os mecanismos de coerir foram passíveis de classificação por diferentes autores. Entretanto, a solidez teórica não significa que a apreensão dessas concepções de coesão deve ser vista com base em uma perspectiva fixa, ao considerarmos que “existem muitos casos de formas coesas que ficam na fronteira entre dois mecanismos ou tipos de coesão e podem ser interpretadas como um ou como outro. Os fenômenos são os mesmos, apenas a forma de classificá-los é que muda” (GRAMA, 2022, p. 38).

Assim, apoiando-se nas contribuições teóricas desses e de outros autores, os estudos linguísticos alimentam as investigações quanto à coesão, de modo que tais teóricos propõem tipologias diferentes para as possibilidades do fazer coeso, mas, neste trabalho, adotamos apenas uma tipologia entre as possíveis. Portanto, à luz da dinâmica científica de que se valeram, analisando

e (re)formulando novas concepções para o ser e fazer coesivo, nas próximas subseções, discorreremos sobre coesão com base nas noções teóricas no que toca ao léxico e à gramática, com destaque para quatro procedimentos: repetição, substituição, referenciação e sequenciação.

A coesão lexical se faz pelas relações de reiteração, substituição e associação (COSTA VAL, 2006) e, neste estudo, direcionamos nossa atenção para os aspectos reiterativo e substitutivo, tendo em vista seu destaque para a avaliação da escrita em vestibular. Nesse sentido, o texto envolve uma dinâmica de movimentos de (re)ativação e desativação, haja vista que palavras podem (re)aparecer e desaparecer ao longo dele (ANTUNES, 2012). Levando isso em consideração, Neves (2020) acentua que a contribuição desses movimentos incide na organização da informação do texto e na sua manutenção temática. Essa seleção lexical, ademais, é orientada pelos procedimentos de repetição e substituição.

Apoiados no processo de repetição, “recorremos à estratégia de voltar a um segmento anterior do texto, mantendo algum elemento da forma e do conteúdo” (ANTUNES, 2005, p. 60). Enquanto procedimento coesivo, a repetição dispõe dos recursos de paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita de uma palavra ou expressão, havendo, logo, uma recorrência de conteúdos, estruturas e termos em prol da natureza coesa do texto.

A coesão lexical também pode ser estabelecida por meio da substituição de unidades lexicais. Podemos depreender que tal operação reiterativa acontece quando, no texto, retomamos referentes e predicados com palavras diferentes, mas textualmente equivalentes, das que foram utilizadas anteriormente (ANTUNES, 2005; 2012). Esse é um recurso que, tal qual a repetição, garante a continuidade do texto, bem como apresenta a vantagem de acrescentar informações sobre uma referência outrora introduzida.

A concepção quanto à prática de substituir palavras, porém, não deve ser entendida como a de uma troca aleatória e mecânica de itens do léxico ou uma alternativa para evitar a repetição de palavras, como propõem alguns materiais didáticos e manuais de redação. Na verdade, em razão de implicar a

mobilização de saberes cognitivos, linguísticos, interacionais e pragmáticos, a questão que prevalece é a da adequação semântico-pragmática (ANTUNES, 2012).

A coesão gramatical, além disso, manifesta-se por meio dos procedimentos de referenciação e de sequenciação, contribuindo, também, para o estabelecimento de um texto estrutural e semanticamente contínuo, sequenciado e interligado. O procedimento de referenciar corresponde àquele a partir do qual um componente da superfície do texto (a forma referencial) faz remissão a outro(s) elemento(s) presentes nela ou inferível mediante o universo textual (KOCH, 2008). Há a possibilidade de estes serem representados por um nome, um sintagma, um fragmento de oração ou um enunciado completo, que se (re)constróem textualmente. A ligação entre os termos referentes e seus respectivos substitutos garante a formação de nexos coesivos, que, aglutinados, formam uma cadeia coesiva (ANTUNES, 2005), ou rede referencial.

A segunda modalidade da coesão textual gramatical é a sequencial, que, apesar da instabilidade conceitual da concepção de sequência nos estudos linguísticos sobre o texto (COUTINHO, 2003), pode ser associada aos procedimentos da língua a partir dos quais são estabelecidas relações semânticas e/ou pragmáticas entre os segmentos do texto – enunciados, parágrafos e sequências textuais –, de modo a fazê-lo progredir (KOCH, 2008). A referida progressão, ao passo que promove a interdependência semântica entre as partes de um texto, pode dispor ou não de elementos recorrençiais.

A conexão, em especial, refere-se ao recurso coesivo possibilitado pelo uso de conectores, cuja função é a de promover a sequencialização textual, de modo a se diferenciar dos demais por envolver um tipo específico de ligação, que atua em pontos bem determinados do texto e sob determinações sintáticas rígidas. Através dela, são conectados não apenas termos entre orações, mas também períodos, parágrafos e blocos maiores. Seu processamento, ademais, acontece, em geral, por meio de recursos de natureza gramatical, como as conjunções, as preposições e as locuções conjuntivas e preposicionais, além

de alguns advérbios e locuções adverbiais (ANTUNES, 2005). A reflexão com vistas ao emprego e funções desses elementos evita inadequações, o que deve ser considerado, sobretudo, na escrita da redação, a julgar a sua importância para a avaliação da coesão por conexão intra e interparágrafos.

Concretizado o entendimento em relação às práticas de escrita e de avaliação da redação dissertativo-argumentativa no contexto do Enem, assim como estejam elucidadas as perspectivas teóricas de estudo da coesão, passemos para a análise das orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na redação do Enem.

4. Orientações para a avaliação da presença de elementos coesivos na redação do Enem

De antemão, verificamos que a orientação quanto à prática avaliativa referente à presença de elementos coesivos conduz os avaliadores a realizarem apreciações qualitativas desse emprego, sendo consideradas, de igual modo, questões mais estruturais e de formatação textual, como a posição dos operadores argumentativos nos textos e a paragrafação.

Essa presença de elementos coesivos é compreendida como o conjunto de recursos de coesão, tanto lexical quanto gramatical, que são observados na redação do tipo dissertativo-argumentativo. Na visão do Manual de capacitação, ela corresponde ao “repertório coesivo com o qual o participante constrói a articulação entre palavras, frases e parágrafos” (INEP, 2019, p. 19). Nesse caso, contrariando os posicionamentos de autores como Marcuschi (2012) e Fávero (2009), verificamos que a coesão é suficiente e necessária à produção textual, uma vez que a prova de redação do Enem prevê uma Competência exclusiva para sua avaliação. Por conseguinte, o avaliador é orientado a perceber que um texto destituído desse fator configura uma falha ou lacuna na escrita.

Em conformidade com Antunes (2017), é preciso indicar as marcas linguístico-coesivas na produção textual, para que, na sua recepção, sua

identificação favoreça a interpretação do evento comunicativo. A presença desses elementos ganha destaque na avaliação da redação, porque, se um texto estiver gramaticalmente correto, mas não houver indicação de laços que façam sentido na sua significação global, a compreensão ficará deficitária ou, no mínimo, dificultada (ANTUNES, 2017). Entretanto, o fato de elementos coesivos estarem presentes, por si só, não garante que seu uso seja funcionalmente produtivo. Com base nisso, observamos como o avaliador do Enem é direcionado a analisar também a qualidade desse emprego na ocorrência a seguir.

Enem-01

[...] o avaliador deve direcionar seu olhar para a qualidade do emprego de elementos linguísticos responsáveis pela coesão, verificando se eles estão colaborando para a articulação da argumentação do texto.

Fonte: Inep (2019, p. 19).

O foco da avaliação não se reduz, em princípio, a um olhar quantitativo sobre as estratégias de coesão adotadas pelo participante, mas prioriza questões qualitativas. Diante disso, a prática do avaliador deve contemplar uma verificação no que se refere à produtividade dos operadores argumentativos para a articulação de ideias e argumentos.

Falar em presença de elementos coesivos implica, também, discutir o que configura sua ausência. Um dos exemplos do Manual de capacitação ilustra um caso em que a redação apresenta palavras e períodos justapostos desconexos ao longo do texto. No exemplo, embora conectivos como “mas” e “também” sejam empregados, apresentam uma certa inércia quanto às suas funções semântico-argumentativas – adversativa e aditiva. Essa relatividade entre a presença de operadores argumentativos e o estabelecimento propriamente dito da coesão é novamente corroborada na ocorrência seguinte.

Enem-02

[...] é possível encontrar redações em que se visualize a presença de elementos coesivos espalhados pelo texto, mas a avaliação qualitativa revela que eles estão inadequados ou simplesmente inertes na produção escrita; portanto, não são contados no repertório de coesivos adequadamente mobilizados.

Fonte: Inep (2019, p. 33).

Há, portanto, um nítido direcionamento para que o avaliador ateste a produtividade dos elementos coesivos empregados pelos candidatos em seus textos. É sabido que a coesão desempenha funções de criar, estabelecer e sinalizar os diversos laços que ligam, articulam e encadeiam os segmentos textuais (ANTUNES, 2005). Assim, ratificamos que, na perspectiva do manual, qualquer produção textual que disponha de recursos coesivos em sua superfície sem desempenharem funções semântico-argumentativas não pode ser considerada coesa.

O avaliador, sob um viés qualitativo, deve verificar a capacidade de o participante empregar recursos que não sejam enfeites textuais, mas contribuam, de maneira significativa, para a construção da textualidade e da argumentação. Essa orientação facilita a identificação dos casos em que determinados operadores argumentativos são inseridos no texto indiscriminadamente, apenas para cumprir a pressuposta exigência quantitativa da Competência IV. Essa prática, como revela a ocorrência Enem-02, não é contabilizada no quantitativo referente ao repertório de coesivos mobilizados de modo adequado.

Além disso, o avaliador atento nessa questão conseguirá identificar os casos em que participantes se valem de estruturas redacionais pré-definidas, isto é, os esqueletos de redação, uma estratégia semelhante ao que conseguimos visualizar adiante, na ocorrência Enem-03. Nesses modelos, é comum a indicação de conectivos a serem utilizados em partes fixas e específicas, o que, por vezes, é seguido à risca pelos estudantes e resulta em uma redação

Verificamos que o avaliador é orientado a identificar o emprego de recursos coesivos entre os parágrafos (em rosa) e dentro deles (em azul), que sejam de ordem tanto sequencial quanto referencial. Entretanto, apenas observar a presença, como estamos discutindo, não é suficiente para atestar a efetividade da coesão.

Além disso, a indicação da coesão interparágrafos, que aponta para o emprego de conectivos no início das alíneas, não pode ser seguida à risca pelo avaliador, pois só se aplica a orações dispostas na ordem direta (sujeito-verbo-complementos), como o próprio material chega a comentar. Nos casos em que os alunos recorrem à ordem inversa, é possível encontrar operadores argumentativos que não estejam no início do parágrafo, mas, ainda que deslocados, estabelecem relações interparágrafos. Em virtude disso, a orientação indica a necessidade de se verificar se, de fato, o operador argumentativo colocado no início do parágrafo relaciona o conteúdo do parágrafo anterior ao do próprio parágrafo, como podemos observar na ocorrência Enem-04, a seguir.

Enem-04

[...] identificar se a relação de um elemento coesivo localizado no início de um parágrafo se dá entre ele e o conteúdo do parágrafo anterior (relação interparágrafos) ou entre conteúdos “internos” do próprio parágrafo (relação intraparágrafo).

Fonte: Inep (2019, p. 20).

O que norteará o olhar avaliativo, portanto, diz respeito ao cumprimento (ou não) da função desempenhada pelo operador argumentativo, isto é, a de promover a sequencialização textual (ANTUNES, 2005, 2009; KOCH, 2008). Por isso, a tentativa de preestabelecer a posição e as escolhas de operadores argumentativos torna-se falha, uma vez que cabe ao avaliador verificar o uso dos recursos coesivos na sua relação de interação com o texto, sob um viés textual-interativo, a partir do qual o cerne da questão não é só o lugar ocupado pelo conectivo, mas a efetividade da estratégia

coesiva para a comunicação (NEVES, 2020). Inclusive, insistir em uma abordagem descontextualizada, apenas estrutural, dos recursos coesivos no manual pode corroborar incompreensões e equívocos em sala de aula, como os casos em que os estudantes se preocupam mais em preencher o espaço reservado ao conectivo, atendendo a um modelo pronto, do que atentar na adequação semântico-funcional desse emprego. Em virtude disso, há uma propensão à escrita de redações com foco no produto e não no processo, cujos resultados podem culminar em textos superficialmente estruturados, mas sem estarem coesos.

Acrescido a isso, entendemos que o conceito de coesão inter e intraparágrafos está sujeito a questionamentos, uma vez que os recursos coesivos intraparágrafos, ao nosso ver, contribuem para a sequenciação de um parágrafo inteiro ou de blocos maiores do texto, mas isso não os coloca em uma condição de serem mais coesivamente efetivos do que os responsáveis pela retomada de trechos menores (interparágrafo). Logo, entendemos que essa classificação responde apenas a critérios formais do texto e, por isso, ratificamos que a avaliação da coesão textual, em relação ao emprego de operadores argumentativos, deve ser calcada em seu uso propriamente dito, considerando aspectos semânticos, pragmáticos e interacionais, sendo secundária, nesse caso, a consideração ao espaço que eles ocupam.

Por fim, a avaliação da coesão textual na redação do Enem, ainda sob o viés da paragrafação, deve ser feita com vistas à possibilidade de o avaliador deparar com um texto redigido em um único bloco, isto é, um monobloco. Observemos, então, a maneira como a orientação a seguir (Enem-05) atenta para o prejuízo dessa prática com foco na cadeia coesiva dos textos.

Enem-05

As redações escritas em forma de monobloco tornam explícito o desconhecimento sobre a paragrafação do texto, o que pode afetar diretamente a coesão.

Fonte: Inep (2019, p. 27).

Conforme já expusemos, a prova de redação do Enem solicita a escrita de um texto dissertativo-argumentativo, o que prevê, em tese, uma subdivisão textual em parágrafos. Com base nessa ocorrência, o avaliador é orientado a perceber os casos em que os alunos demonstram desconhecimento sobre paragrafação ao escreverem uma redação no formato de um bloco maciço de períodos, sendo este destituído de organização paragrafada identificável. Há alusão, inclusive, ao prejuízo que isso gera na coesão do texto. No entanto, não é esclarecido em que medida a cadeia coesiva da redação é prejudicada pela ausência de parágrafos. Fica a encargo do avaliador inferir que isso está relacionado à exigência da Competência IV no que tange à presença explícita de operadores argumentativos, sobretudo, interparágrafos.

A ocorrência Enem-06, disposta em seguida, ilustra outras orientações repassadas para os avaliadores em relação aos textos que se apresentam em forma de monobloco. Contudo, não há qualquer indício de como isso afeta, direta ou indiretamente, a coesão do texto.

Enem-06

MONOBLOCO	
A	Uma redação pode ser monobloco e, ainda assim, apresentar as três partes do texto dissertativo-argumentativo (introdução-desenvolvimento-conclusão). O monobloco diz respeito à falta de paragrafação, tratando-se, pois, de um conceito espacial, a ser penalizado apenas na Competência IV, e não na Competência II.
B	Se o texto começa com um espaçamento no início do primeiro parágrafo, mas segue até a conclusão sem quaisquer outros parágrafos identificáveis, ele continua sendo avaliado como monobloco (caso do Exemplo 12).
C	A identificação de uma redação monobloco requer a leitura e a observação dos espaços no final das linhas. Pode acontecer de o participante fazer um parágrafo sem recuo na margem esquerda do texto, mas a existência dele ser visível pelo espaço disponível no final do período, no lado direito do texto, como no Exemplo 13. Nesse caso específico, ele não será categorizado como monobloco.

Fonte: Inep (2019, p. 29).

As considerações feitas em (A) asseguram ao avaliador que uma redação, mesmo escrita em monobloco, pode apresentar as três partes constitutivas do texto dissertativo-argumentativo – introdução, desenvolvimento e conclusão. Não fica claro, em contrapartida, se isso afeta sua dimensão coesiva, uma vez que é possível uma redação-monobloco atender a essa organização e, ao mesmo tempo, apresentar (ou não) recursos coesivos que garantam sua unidade. Em acréscimo, o monobloco é concebido como um conceito espacial, estando relacionado com a organização estrutural do texto. Em (B) e (C), isso é ratificado pela alusão à configuração dos recuos no início e no fim dos parágrafos, o que é decisivo para a paragrafação, mas não necessariamente para o coerir.

A nosso ver, o monobloco não estabelece relação direta com o fazer coesivo, uma vez que este, como defendemos, não é um fenômeno de ordem apenas sintática, mas também semântica, pragmática e interacional. A coesão correlaciona a continuidade da superfície com a de sentido, de modo que, mesmo sendo própria dessa dimensão superficial do texto, só produz sentido a partir do uso e da interação em uma situação comunicativa (ANTUNES, 2005, 2009, 2010; MARCUSCHI, 2008; HALLIDAY E HASAN, 1976; KOCH, 2008; NEVES, 2020; COUTINHO, 2003). Logo, compete ao avaliador perceber que a questão do monobloco, por mais que seja evidenciada pelo Manual de capacitação, não tem fôlego nem se sustenta quando falamos de avaliar a coesão de uma redação, considerando a discussão ora realizada.

Em virtude disso, pelo fato de que o monobloco corresponde a um conceito espacial e, por conseguinte, estrutural, acreditamos que, ao contrário do que o manual propõe, sua avaliação deve ser contemplada na Competência II, e não na Competência IV, já que se relaciona mais aos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa, isto é, à natureza do gênero textual, que prevê uma escrita em obediência aos princípios da paragrafação. Ante a isso, passemos às considerações finais, de maneira a condensar os últimos apontamentos relativos a esta pesquisa.

Conclusão

De maneira geral, neste trabalho, objetivamos analisar as orientações direcionadas à avaliação da presença de elementos coesivos na prova de redação do Enem. Para isso, nossa análise voltou-se para o Módulo 6 de capacitação de avaliadores, referente à Competência IV. Mediante a coleta de dados, identificamos, no material analisado, um total de 6 (seis) ocorrências, que representam orientações dadas aos avaliadores em relação ao emprego de recursos coesivos. Essas ocorrências nos permitiram observar como os avaliadores são orientados a avaliarem, na redação, os elementos coesivos estão presentes e quais suas implicações para a construção do texto.

Pela análise das ocorrências, nossos resultados atestam que o avaliador é orientado a focalizar sua prática avaliativa nos casos de coesão sequencial, considerando a prioridade dada à verificação dos operadores argumentativos. Ademais, observamos que a avaliação da coesão textual, na prova de redação do Enem, deve obedecer a uma abordagem qualitativa, analisando a produtividade dos elementos coesivos mobilizados.

Nessa conjuntura, avaliar a coesão de um texto dissertativo-argumentativo enfatiza, em primeiro plano, a verificação do critério relativo à presença de elementos coesivos. Nesse caso, percebemos que as orientações fornecidas, em diversos momentos, evidenciaram aspectos mais estruturais e concretos do fazer coeso, como a distribuição espacial de elementos coesivos e o espaçamento final/inicial das alíneas.

As orientações ora analisadas também revelaram uma noção de coesão que, apesar de tocar na dimensão semântica do texto, ainda insiste em percebê-la demasiadamente associada à instância estrutural, reduzindo-a, por vezes, a uma questão apenas de superfície e de espaço. O Manual de capacitação é categórico ao admitir a classificação da coesão em referencial e sequencial. Contudo, vimos que, na prática, a avaliação da última prevalece em relação à primeira, sobretudo havendo destaque para as relações de conexão, dispensando, assim, as reiterativas e semanticamente associadas.

Em suma, a compreensão quanto à coesão de um texto é reduzida ao uso das conjunções empregadas.

Além disso, constatamos que o avaliador é orientado a verificar a presença concreta de elementos coesivos na redação dos participantes, que devem empregá-los, obrigatoriamente, dentro dos parágrafos e entre estes, para atingir a nota máxima nessa Competência. A coesão, nesse sentido, resume-se às relações de conexão, estando alheia à reiteração e à associação semântica, de modo a desconsiderar as proposições de Antunes (2005; 2012; 2017). A questão do monobloco também é apresentada como decisiva para o avaliador mensurar a coesão do texto, mas o faz do ponto de vista estrutural-espacial, o que, a nosso ver, não contempla nossa concepção de coesão em suas faces semânticas, textuais, funcionais e interacionais.

Diante do exposto, frisamos que ainda há muito a ser feito no que diz respeito às práticas avaliativas da coesão textual no Enem, ou mesmo em outros contextos pedagógicos. Nesse cenário, nutrimos a esperança de este estudo contribuir para a nova (re)formulação dos padrões de texto argumentativo-dissertativo exigido pelo Enem. Aludimos, por fim, à necessidade de intensificar produções científicas que ampliem a discussão em pauta, seja pela investigação dos demais critérios de avaliação da coesão na redação do Enem, isto é, a repetição e a adequação de elementos coesivos, o que pretendemos contemplar em trabalhos futuros, seja pela intensificação de pesquisas direcionadas aos materiais formativos de outros vestibulares, igualmente disponíveis ao público geral.

Referências

ANTUNES, I. A avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 265-282.

ANTUNES, I. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 62–71, 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>. Acesso em: 11 jul. 2023.

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, I. Em que consiste a coesão do texto? *In*: ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017. cap. 5, p. 55-72.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.

ARAÚJO, E. O. H. de; MARTINS, L. de A. R. Produção textual na escola: práticas de letramento em argumentação. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, ed. 1, p. 168-185, 2015.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2022.

COLAÇO, J. de S.; BAZARIM, M. Correção de textos como uma estratégia para a ampliação da competência escritora dos alunos da Educação Básica. *In*: III Jornada Nacional de Línguas e Linguagens. **Anais**. Letras Raras. Suplemento do v.6, n.3, p.325-340, 2017, Campina Grande-PB. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/issue/viewIssue/52/69>. Acesso em: 16 ago. 2023.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, M. A. **Texto(s) e competência textual**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.

FOSSEY, M. F. Avaliação de redações de vestibular: da teoria à prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 1015–1042, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8652181>. Acesso em: 15 jun. 2023.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.) **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2013.

GRAMA, D. F. **Elementos coesivos do português brasileiro em corpus de redações nos moldes do ENEM: um estudo para a elaboração da CoTex**. 2022. 329 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

GRUGINSKI, E.; COSTA, I. B.; CAMARGO, L. G. B. de; SOETHE, P. A.; WACHOWICZ, T. C. O que está por trás da avaliação das redações do vestibular?. **Educar em Revista**, n. 22, p. 357–375, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.324>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vZQfGr3YHk6xgGwJwHR7ZXS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2023.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. Londres: Longman, 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A redação no Enem 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação**: Competência 4. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_4.pdf. Acesso em: 15 mai. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Enem 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>. Acesso em: 20 mai. 2023.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz?. São Paulo: Parábola, 2012.

MENDONÇA, M.; NEVES, C. A. de B. **A redação no Vestibular Unicamp**: O que e como se avalia. São Paulo: Editora da Unicamp, 2019.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NEVES, H. **Argumentatividade das palavras**: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta sociointeracionista. São Paulo: Contexto, 2010.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. M. da. Práticas letradas na redação de vestibular. *In*: ARAÚJO, D. L. de; SILVA, E. M. da (org.). **Redação vestibular em questão**: práticas, conceitos, discursos e efeitos. Campina Grande: Bagagem, 2010. p. 15-50.

Formação docente em ensino bilíngue e as implicações da utilização de metodologias monolíngues: estratégias de aprimoramento de práticas pedagógicas na escola primária de Cunheia, distrito de Mocuba, Zambézia

Teacher training in bilingual education and the implications of using monolingual methodologies: strategies for improving pedagogical practices at Cunheia primary school, Mocuba district, Zambézia

Brain Daniel Tachia*
Paulo Vasco Chacanza**
Anastácio Joaquim Nhambau***

RESUMO

Este estudo analisou a formação de professores em exercício no ensino bilíngue e as implicações do uso de metodologias monolíngues nas escolas primárias de Moçambique, com foco na Escola Primária de Cunheia, Mocuba. A pesquisa

Recebido em 6 de outubro de 2024.

Aceito em 18 de dezembro de 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1443>

* Universidade Licungo, btachia@unilicungo.ac.mz
<https://orcid.org/0009-0000-4279-402X>

** Universidade Licungo, paulovascochacanza@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-3565-2665>

*** Universidade Licungo, anastacionhambau@2gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-1913-2393>

utilizou questionários e observação de aulas para identificar práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos docentes.

Os resultados indicam que a falta de formação específica em ensino bilíngue leva os professores a adotarem métodos monolíngues, agravado pela falta de recursos didáticos adequados. As hipóteses foram confirmadas, evidenciando a necessidade de capacitação contínua e de materiais didáticos bilíngues. Conclui-se que o sucesso do ensino bilíngue depende da melhoria na formação docente e no suporte pedagógico.

Palavras-chave: Ensino bilíngue, formação de professores, metodologias monolíngues.

ABSTRACT

This study analyzed the training of in-service teachers in bilingual education and the implications of using monolingual methodologies in Mozambican primary schools, focusing on Cunheia Primary School, Mocuba. The research used questionnaires and classroom observations to identify pedagogical practices and challenges faced by teachers.

The results indicate that the lack of specific training in bilingual education leads teachers to adopt monolingual methods, exacerbated by the lack of adequate teaching resources. The hypotheses were confirmed, highlighting the need for continuous training and bilingual teaching materials. It is concluded that the success of bilingual education depends on improving teacher training and pedagogical support.

Keywords: Bilingual education, teacher training, monolingual methodologies.

Introdução

O ensino bilíngue em Moçambique foi introduzido no início dos anos 2000 como uma resposta à diversidade linguística do país, promovendo o uso das línguas locais e do Português, a língua oficial. Seu objectivo é melhorar o acesso à educação e os resultados escolares em comunidades onde o Português não é a língua materna. Ao longo do tempo, o ensino bilíngue tornou-se uma estratégia importante para a preservação das línguas e culturas moçambicanas, além de facilitar a integração dos alunos no sistema educativo nacional.

No entanto, a implementação do ensino bilíngue enfrenta desafios, especialmente em relação à formação adequada dos professores. Muitos docentes têm dificuldades para adotar metodologias bilíngues e acabam recorrendo a práticas monolíngues já estabelecidas, o que compromete a eficácia do ensino. Isso ressalta a necessidade de formação contínua e específica para capacitar os professores a ensinar em dois idiomas de forma integrada.

A pesquisa foca na Escola Primária de Cunheia, situada no distrito de Mocuba, província da Zambézia, e analisa as razões pelas quais os professores adotam metodologias monolíngues no contexto do ensino bilíngue. Compreender essas motivações é essencial para criar estratégias que melhorem a formação docente e a qualidade do ensino bilíngue em Moçambique. O estudo visa contribuir para uma educação inclusiva, que valorize as línguas locais e fortaleça tanto o aspecto académico quanto o prático do ensino bilíngue.

A questão central da pesquisa é: *Quais são as motivações que levam os professores da Escola Primária de Cunheia a utilizar metodologias monolíngues no ensino bilíngue?* O objectivo geral é analisar essas motivações, enquanto os objectivos específicos incluem: *Identificar os factores que influenciam o uso de metodologias monolíngues; Descrever os desafios na implementação de metodologias bilíngues; Avaliar a eficácia das metodologias monolíngues no ensino bilíngue; Propor estratégias de formação docente para melhorar as práticas pedagógicas no ensino bilíngue.*

Na tentativa de responder a esses objectivos, foram estruturadas as seguintes hipóteses: é provável que os docentes usem metodologias monolíngues devido à falta de formação específica em ensino bilíngue e recursos adequados; que essa prática seja influenciada pela dificuldade na adaptação de materiais didácticos e resistência a mudanças pedagógicas; que as metodologias monolíngues, apesar de prevalentes, tenham eficácia limitada no contexto bilíngue; e que estratégias de formação contínua e especializada

possam melhorar a eficácia do ensino bilíngue e reduzir a dependência de metodologias monolíngues.

A Escola Primária de Cunheia foi escolhida como foco da pesquisa por sua representatividade em termos de diversidade linguística e pelos desafios específicos na implementação do ensino bilíngue. Fundada em 2009, a escola oferece educação da 1ª à 6ª classe, integrando tanto o ensino monolíngue quanto bilíngue. Apesar de enfrentar desafios de infra-estrutura, com apenas quatro salas de aula para 448 alunos, a escola mantém uma taxa de assiduidade de 70%, o que reflecte o forte envolvimento da comunidade no processo educacional.

A pesquisa faz uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para analisar a formação de professores no ensino bilíngue na Escola Primária de Cunheia. Diversos instrumentos de recolha de dados foram utilizados, incluindo questionários, observação de aulas e análise bibliográfica. Os questionários foram aplicados a professores e gestores para investigar a formação e metodologias de ensino. A observação de oito aulas bilíngues permitiu identificar práticas pedagógicas, enquanto a análise bibliográfica forneceu um contexto teórico, com base em diversos autores que abordam a formação docente no ensino bilíngue. A amostra incluiu dez professores bilíngues e gestores da escola, assegurando diversidade nos dados. A maioria dos participantes é do sexo feminino, com idade entre 26 e 35 anos.

Formação Docente em Exercício

A formação continuada dos professores é um processo fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas, permitindo que os docentes aprofundem seus saberes e desenvolvam estratégias mais eficazes no ensino. FREIRE (2001) e outros autores reforçam que a formação em exercício é contínua e visa fornecer aos professores ferramentas que lhes permitam enfrentar os desafios da sala de aula de maneira mais qualificada e eficiente.

A formação de professores primários em Moçambique evoluiu desde a independência em 1975, com a implementação de vários modelos de formação. Esses modelos, que foram adaptados de acordo com as necessidades do país, incluem desde o sistema de 6^a + 1 ano até o actual sistema 12^a + 3 anos. Cada modelo teve o objectivo de melhorar a qualidade da educação, embora nenhum tenha sido totalmente satisfatório, o que continua a desafiar o Ministério da Educação na busca de uma abordagem eficaz para a formação de professores.

Ensino Monolíngue VS. Ensino Bilíngue

O ensino monolíngue é caracterizado pelo uso exclusivo do português como língua de instrução. Embora essa abordagem promova a imersão total na língua oficial, ela também enfrenta desafios significativos em um país multilíngue, onde muitos alunos têm o português como segunda língua. GOLIAS (1999) e outros estudiosos apontam que essa abordagem pode alienar alunos que não dominam a língua oficial, criando barreiras adicionais à aprendizagem e perpetuando desigualdades linguísticas no sistema educacional.

O ensino bilíngue, por outro lado, é visto como uma abordagem mais inclusiva, especialmente em contextos multilíngues como Moçambique. Essa metodologia permite que os alunos aprendam inicialmente em suas línguas maternas, facilitando a compreensão dos conteúdos, enquanto o português é introduzido gradualmente. Estudos de GOLIAS (1999) e do Ministério da Educação (MINEDH) destacam que o ensino bilíngue contribui para um aprendizado mais eficiente e inclusivo, reconhecendo a diversidade linguística do país.

A comparação entre metodologias monolíngues e bilíngues no ensino revela diferenças significativas. Enquanto a metodologia monolíngue foca exclusivamente em uma língua dominante, a bilíngue promove o aprendizado em duas línguas, valorizando a língua materna dos alunos. TRIVINOS (2007) e CUMMINS (2000) destacam que a metodologia bilíngue beneficia

o desenvolvimento cognitivo e equitativo dos alunos, enquanto a monolíngue pode limitar suas competências linguísticas e culturais. Além disso, autores como GARCÍA (2009) e SKUTNABB-KANGAS (2003) defendem que o ensino bilíngue, ao integrar práticas como “translanguaging”, promove uma educação mais inclusiva, equitativa e adaptada às necessidades dos alunos.

A metodologia monolíngue se concentra em uma única língua, o que pode limitar o desenvolvimento cognitivo e marginalizar culturas locais. Em contraste, a metodologia bilíngue promove a inclusão e a valorização das línguas maternas, facilitando o aprendizado e o desempenho acadêmico dos alunos. O bilinguismo também apoia a preservação da identidade cultural e exige um esforço maior em termos de planejamento e formação docente, mas oferece benefícios significativos para a diversidade cultural e a adaptabilidade dos alunos.

Quadro 1: Quadro Comparativo: Metodologias Monolíngue vs. Bilíngue

Critério/Aspecto	Metodologia Monolíngue	Metodologia Bilíngue
Foco Linguístico	Ensino na língua dominante	Ensino em duas línguas, valorizando a língua materna
Impacto Cognitivo	Pode limitar o desenvolvimento cognitivo	Promove bilinguismo aditivo e flexibilidade cognitiva
Inclusão e Equidade	Marginaliza alunos de minorias linguísticas	Favorece inclusão e reconhecimento da diversidade linguística
Suporte à Língua Materna	Negligenciado como um obstáculo	Encorajado e visto como recurso valioso
Desempenho Acadêmico	Pode resultar em desempenho inferior	Associado a melhor desempenho acadêmico
Identidade Cultural	Pode levar à assimilação e perda de identidade	Apoia a preservação da identidade cultural
Língua de Instrução	Única língua (ex.: Português)	Duas línguas (ex.: Português e uma língua local)
Competências Linguísticas	Foco na proficiência em uma única língua	Desenvolvimento em duas línguas, promovendo bilinguismo

Continua

Critério/Aspecto	Metodologia Monolíngue	Metodologia Bilíngue
Inclusão Cultural	Marginaliza culturas e línguas locais	Promove valorização e fortalecimento das culturas locais
Adaptabilidade dos Alunos	Exige adaptação total à língua de instrução	Permite uso da língua materna, facilitando a aprendizagem
Desafios	Simplifica a gestão curricular, mas cria barreiras	Requer esforço de planificação e formação de professores
Benefícios	Facilidade na gestão curricular	Melhora inclusão, compreensão intercultural e desempenho acadêmico

Fonte: Autores, 2024

Ensino Bilíngue em Moçambique

Historicamente, o ensino bilíngue em Moçambique tem suas raízes na era colonial, mas ganhou força após a independência, com esforços contínuos para integrar as línguas locais ao sistema educativo. A partir da década de 1980, várias iniciativas foram implementadas para padronizar a ortografia das línguas locais e promover o ensino bilíngue em diversas províncias. Essas iniciativas refletem a crescente valorização das línguas nacionais como parte integrante do sistema educacional moçambicano.

As estratégias metodológicas no ensino bilíngue são fundamentais para garantir seu sucesso. No entanto, muitos professores ainda enfrentam desafios, já que a maioria deles recebeu formação monolíngue e necessita de capacitação adicional para ensinar em um ambiente bilíngue. BERUCHOVITH e GARCIA destacam a importância de o professor dominar várias estratégias para alcançar melhores resultados no ensino bilíngue, o que exige uma formação contínua e adaptativa.

A implementação do ensino bilíngue em Moçambique enfrenta inúmeros desafios, incluindo a falta de formação adequada dos professores, a escassez de recursos didáticos e a resistência de algumas comunidades à adoção de línguas locais nas escolas. Estudos de PINTO (2017) e outros

sugerem que a inclusão das línguas locais pode melhorar o sucesso escolar, mas há uma necessidade urgente de maior investimento na formação docente e na produção de materiais específicos para o ensino bilíngue.

Formação Docente em Exercício Segundo o MINEDH

Na formação docente para o ensino bilíngue, é crucial que os professores recebam capacitação contínua. O INDE (2019) e Chambal (2022) apontam que, em Moçambique, muitos docentes ainda carecem de formação específica para o ensino bilíngue, o que compromete a qualidade educativa. Sugere-se uma reformulação dos modelos de formação de professores para atender à diversidade linguística do país, enfatizando a necessidade de capacitar os professores com metodologias bilíngues adaptadas às realidades contemporâneas.

O MINEDH reconhece a importância da diversidade linguística no contexto educacional moçambicano, mas enfrenta desafios na implementação de metodologias eficazes no ensino bilíngue. O documento estratégico de expansão do ensino bilíngue (2020-2029) destaca a necessidade de capacitação regular dos professores, mas não especifica como essas formações devem ser conduzidas. É essencial desenvolver metodologias e estratégias mais concretas para assegurar que o ensino bilíngue seja eficaz e que os professores estejam bem preparados para lidar com as demandas do ambiente bilíngue.

Propostas Metodológicas para a Consolidação das Práticas Pedagógicas no Ensino Bilíngue

As propostas metodológicas para o ensino bilíngue visam a criação de um ambiente inclusivo que valorize as diferentes culturas e línguas. Estratégias como imersão, abordagem construtivista e participativa, e valorização das culturas são essenciais para promover uma aprendizagem activa e significativa. Essas metodologias são flexíveis e ajustáveis às

necessidades específicas dos alunos, facilitando a construção de competências linguísticas e comunicativas, tanto no português quanto nas línguas locais. O sucesso do ensino bilíngue depende da combinação dessas estratégias com o envolvimento activo dos professores na mediação do processo de ensino-aprendizagem.

Análise dos Resultados

Esta secção analisa os resultados da pesquisa, sendo que a análise é baseada em questionários respondidos por professores e pela direcção da escola, além da observação de oito (08) aulas das 1^a, 2^a e 3^a classes. Esses dados fornecem uma visão clara das práticas pedagógicas e metodológicas, permitindo compreender o contexto do ensino bilíngue na instituição.

A pesquisa contou com a participação de oito professores, dos quais dois do sexo masculino e seis do sexo feminino, incluindo dois gestores escolares: a directora e a directora adjunta pedagógica. Metade dos professores lecciona na modalidade bilíngue, enquanto os restantes, apesar de capacitados, actuam no ensino monolíngue. Essa diversidade entre os docentes contribui para a confiabilidade dos dados obtidos. Os dados pessoais dos participantes foram essenciais para compreender o perfil dos professores e o contexto da pesquisa.

Ficou evidente que a maioria dos inquiridos (75%) é do sexo feminino. Em termos de faixa etária, 50% dos professores têm entre 26 e 35 anos, enquanto 25% estão na faixa de menos de 25 anos e 25% entre 36 e 46 anos. Em relação ao nível de escolaridade, 62,5% dos professores possuem formação em nível médio, indicando que a maioria é composta por mulheres na faixa etária de 26 a 35 anos, com qualificações em nível médio. A Tabela 1 a seguir ilustra.

Tabela 1: Género, Faixa Etária e Qualificações Académicas dos Professores Inquiridos

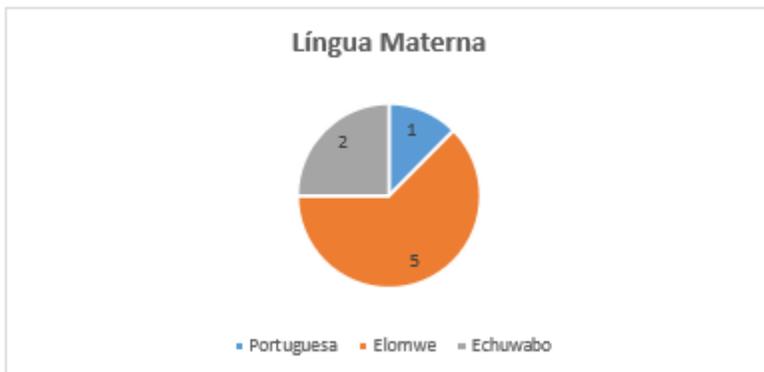
Género	fr.	%	Idade	fr.	%	Nível Académico		
						fr.	%	
Masculino	02	25	Menos de 25 anos	02	25	Primário (básico)	02	25
Feminino	06	75	26 a 35 anos	04	50	Secundário (médio)	05	62,5
.....	.....	.....	36 a 45 anos	02	25	Superior	01	12,5
Total MF	08	100	Total	08	100	Total	08	100

Fonte: Autor, 2024

Os dados fornecidos pela direcção da Escola Primária de Cunheia indicam que a escola conta com 08 professores, dos quais 06 são do sexo feminino (75%) e 02 do sexo masculino. As turmas são distribuídas igualmente entre os turnos da manhã e tarde. A direcção também informou que todos os professores receberam capacitação específica para o ensino bilíngue, e as turmas são atribuídas de forma rotativa entre eles.

A pesquisa também investigou o perfil linguístico dos professores. Os dados indicam que 62,5% (5) dos professores têm o elomwe como língua materna, enquanto 12,5% (1) têm o Português como primeira língua. A maioria utiliza a língua bantu (elomwe) no ambiente familiar, com 75% (6) falando elomwe em casa, enquanto 25% (2) utilizam o Português. A língua bantu predomina nas interações cotidianas, conforme ilustrado no Gráfico 1, a seguir.

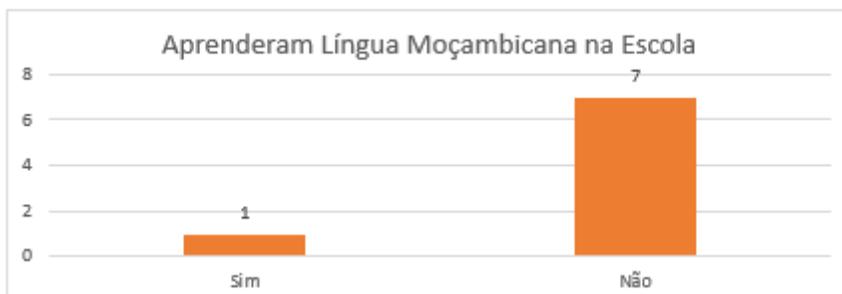
Gráfico 1: Língua Materna



Fonte: Autor, 2024.

Quando questionados sobre a aprendizagem da língua moçambicana na escola, 87,5% (7) afirmaram que não tiveram esse ensino formal, adquirindo o conhecimento linguístico no contexto familiar. Apenas 12,5% (1) mencionaram ter aprendido a língua moçambicana durante a formação como professores primários, como mostrado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Aprendizagem de Língua Moçambicana



Fonte: Autor, 2024.

Similarmente, a pesquisa analisou a formação inicial dos professores da Escola Primária de Cunheia, revelando que todos foram formados em

institutos da província da Zambézia, entre 2006 e 2020. A maioria (62,5%) concluiu a formação na modalidade de 10^a + 1 ano, enquanto 25% seguiram a modalidade de 10^a + 2 anos, com especialização em Matemática e Ciências Sociais. Apenas um professor foi contratado sem formação inicial.

Quanto ao tempo de serviço, 50% dos professores têm menos de cinco anos de experiência, e o restante tem entre 10 e 25 anos. No que se refere à modalidade de ensino, metade lecciona em turmas bilíngues, e a outra metade no ensino monolíngue, sendo que a rotatividade entre essas modalidades se deve à falta de turmas bilíngues suficientes, apesar de todos terem sido capacitados para o ensino bilíngue.

A observação das aulas demonstrou que, embora alguns professores tenham bom domínio do conteúdo, faltam formação específica e metodologias adequadas, conforme observado nas aulas 1 e 5, onde não houve controlo de presença nem planos de aula.

Tabela 2: Relativa ao Tempo de Serviço e a Modalidade de Ensino que Lecciona

Relativo ao tempo de serviço			Modalidade de ensino que lecciona		
Anos de serviço	fr.	%	Tipo de ensino	fr.	%
Menos de 05 anos	04	50	Monolíngue	04	50
10 a 15 anos	02	25	Bilíngue	04	50
16 a 25 anos	02	25	.....	.....	.....
n(total) MF	08	100	n(total)	08	100

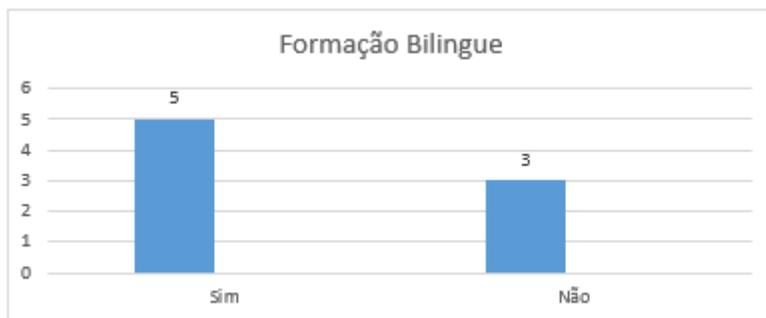
Fonte: Autor, 2024.

A maioria dos professores da Escola Primária de Cunheia (62,5%) participou de formações de curta duração no ensino bilíngue, enquanto 37,5% nunca receberam essa formação específica. As capacitações ocorreram na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) de Bive, sendo que 62,5% dos participantes foram treinados por sete dias, 25% por quinze dias, e apenas 12,5% relataram formação contínua.

A direcção da escola certificou a participação dos docentes em capacitações anuais realizadas na Zona de Influência Pedagógica nº 60, em Bive. No entanto, a formação ainda não é robusta, carecendo de aprimoramento. Muitos dos formadores não são falantes nativos de Elomwe, o que gera desafios na formação dos professores para o ensino bilíngue.

Essa curta duração das formações bilíngues, muitas vezes limitada a uma semana, não fornece as habilidades necessárias para ministrar aulas bilíngues de forma eficaz, resultando na prevalência de metodologias monolíngues por parte dos docentes.

Gráfico 3: Formação Bilingue



Fonte: Autor, 2024

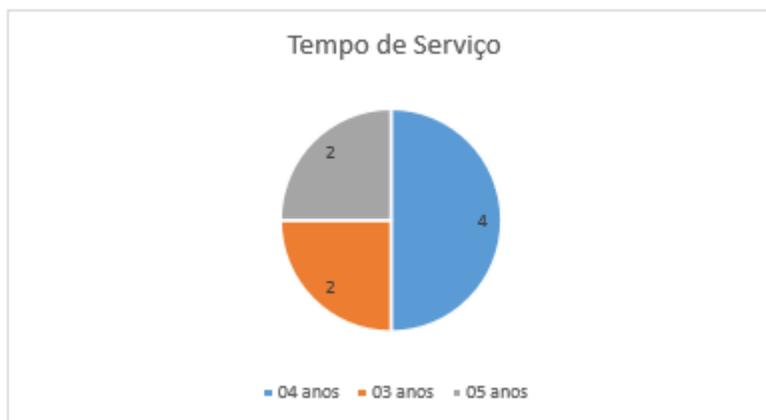
A pesquisa revelou que 62,5% dos professores aprenderam métodos e estratégias de ensino bilíngue apenas de maneira razoável, enquanto 37,5% nunca receberam essa formação. No entanto, 75% dos docentes afirmaram não ter conhecimentos sólidos sobre o conteúdo bilíngue, e todos os 08 inquiridos (100%) consideram que o modelo de capacitação actual é insuficiente.

Apesar de terem sido capacitados na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) de Bive, os professores concordam que a formação de curta duração não é adequada. Para uma preparação eficaz no ensino bilíngue, seria necessário

um período de 2 a 3 anos de capacitação, destacando a necessidade de uma formação mais robusta para melhorar as práticas pedagógicas.

A pesquisa revelou que 50% dos professores da Escola Primária de Cunheia possuem 5 anos de experiência no ensino bilíngue, 25% leccionam há 4 anos, e outros 25% têm 3 anos de experiência. Embora 50% dos docentes tenham uma experiência significativa de 5 anos, ainda existem lacunas formativas, destacando a necessidade de aprimorar a formação contínua.

Gráfico 4: Tempo de Serviço



Fonte: Autor, 2024.

Quanto aos critérios de atribuição de turmas bilíngues, 50% dos professores relataram que a escolha é feita de forma aleatória, mas leva em conta a capacitação e a fluência na língua elomwe. Outros 38% afirmaram que a atribuição é puramente aleatória, enquanto 12,5% indicaram que a capacitação dos professores é o único critério.

Além disso, todos os 08 inquiridos confirmaram que as línguas utilizadas no ensino bilíngue são o elomwe e o português. Essa abordagem simultânea garante que os alunos compreendam o conteúdo, independentemente da sua língua materna.

Por outro lado, a direcção da escola avançou que a condição primordial para atribuição das turmas é que o professor seja falante de Elomwe e tenha passado pela capacitação em ensino bilíngue. As gestoras consideram que essa modalidade valoriza o repertório linguístico dos alunos e melhora a sua experiência escolar.

Esses resultados sugerem que, apesar da experiência docente, a formação contínua e uma abordagem mais estruturada para a atribuição de turmas são essenciais para melhorar a eficácia do ensino bilíngue na escola.

Para a direcção da escola, a formação contínua e sólida dos professores é essencial para melhorar o ensino bilíngue na Escola Primária de Cunheia, promovendo o desenvolvimento de novas metodologias e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Esses aspectos são essenciais para garantir um ensino eficaz, alinhado com as necessidades dos alunos.

Conforme a Tabela 3, 75% dos professores se mostram muito satisfeitos ao leccionar turmas bilíngues, destacando o valor que atribuem ao repertório linguístico diversificado dos alunos. No entanto, 25% dos docentes expressaram insatisfação, apontando a falta de formação sólida em ensino bilíngue como a principal razão. Esses professores possuem formação inicial apenas em língua portuguesa, o que dificulta a adaptação às necessidades do ensino bilíngue.

Além disso, todos os 08 informantes confirmaram que as turmas bilíngues incluem alunos de diferentes origens linguísticas, e que, para garantir a compreensão, os professores fazem uso das línguas elomwe e portuguesa durante as aulas. Este uso combinado permite a inclusão de todos os alunos, independentemente da sua língua materna.

Tabela 3: As turmas do ensino bilingue têm alunos de outras línguas; critério utilizado para ensino de alunos de várias línguas e se sentem satisfeitos ao leccionar no ensino bilingue

4.5. As turmas do ensino bilingue têm alunos de outras línguas			4.6. Como tem feito para que os alunos de outras línguas correspondam a matéria			4.7. Sente-se satisfeito ao leccionar as turmas do ensino bilingue		
Aluno de outras línguas	fr.	%	Alunos de outras línguas compreendem	fr.	%	Satisfação	fr.	%
Sim	08	100	Elomwe e língua Portuguesa	08	100	Sim, muito satisfeito	06	75
						Não	02	25
n(total)	08	100	n(total)	08	100	n(total)	08	100

Fonte: Autor, 2024.

A Tabela 4 revela que 87,5% dos professores recorrem à metodologia monolíngue nas suas aulas de ensino bilingue. Esse recurso ocorre para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos, especialmente quando as estratégias bilíngues não são suficientes. No entanto, 12,5% dos docentes afirmam que não utilizam essa abordagem, preferindo seguir as metodologias específicas para o ensino bilingue.

Em relação ao aprimoramento da formação, 50% dos professores expressaram o desejo de ter uma formação prolongada de dois a três anos em línguas bantu. Outros 37,5% sugeriram a introdução de cursos específicos sobre línguas bantu nos Institutos de Formação de Professores (IFP), enquanto 12,5% não se pronunciaram sobre o tema.

As observações indicaram que muitos professores recorrem a métodos monolíngues por falta de formação robusta. Na aula 1, por exemplo, o professor utilizou técnicas monolíngues, não motivou os alunos e não verificou se os objectivos foram atingidos. Na aula 2, embora o professor tivesse um plano de aula e boa participação dos alunos, o uso de métodos monolíngues foi predominante, destacando a insuficiência da capacitação recebida.

Tabela 4: Recurso a metodologia do ensino monolíngue; o que gostaria de ser feito para os professores e benefício de alguma bolsa em contexto do ensino bilíngue

4.8. Recorre a metodologia do ensino monolíngue nas aulas do bilíngue			4.9. O que gostaria de ser feito para os professores do ensino bilíngue			4.10. Benefício de alguma bolsa em contexto de ensino bilíngue		
Recurso de metodologia	fr.	%	Seu desejo	fr.	%	Bolsa do bilíngue	fr.	%
Sim	07	87,5	Ser formado em 2 a 3 anos	04	50	Não	06	75
Não	01	12,5	Introdução do curso de língua bantu nos IFP	03	37,5	Abstenção (cada sem comentário)	02	25
			Abstenção	01	12,5			
n(total)	08	100	n(total)	08	100	n(total)	08	100

Fonte: autor

No que diz respeito ao suporte financeiro para a formação, 75% dos entrevistados relataram que nunca receberam bolsas de estudo para aprender sobre as línguas bantu. Isso demonstra uma falta de incentivo que poderia contribuir para uma formação mais eficaz e prolongada.

Essas conclusões reforçam a necessidade de um maior investimento em formação continuada e no apoio financeiro para capacitar os professores no ensino bilíngue.

Conforme os dados, 62,5% dos professores manifestaram interesse em serem formados em linguística bantu, reconhecendo que essa formação seria fundamental para aprimorar suas habilidades e prepará-los melhor para o ensino bilíngue. A confiança que uma formação sólida em línguas bantu traria é reflectida também no fato de que 75% dos entrevistados afirmaram que se sentiriam mais confiantes e preparados caso tivessem realizado esse curso.

Eles acreditam que isso proporcionaria conhecimentos mais aprofundados e habilidades específicas para leccionar com maior segurança.

O corpo directivo avança que a falta de uma pedagogia específica para o ensino bilíngue também se reflecte na prática diária dos docentes, que muitas vezes recorrem a metodologias do ensino monolíngue. As dificuldades enfrentadas variam desde a introdução de letras e formação de palavras, até a criação de frases e textos, além da falta de materiais didácticos adequados.

Entretanto, 25% dos professores expressaram que não se sentiriam à vontade ao leccionar línguas bantu, indicando que temem que o ensino dessas línguas, por serem de uso limitado fora das fronteiras, não teria o mesmo reconhecimento ou prestígio que outras línguas.

No que se refere às dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da docência no ensino bilíngue, todos os professores (100%) apontaram problemas graves, que incluem:

- **Planificação de aulas:** A falta de recursos adequados e de formação específica afecta a elaboração de planos de aula eficazes;
- **Superlotação de turmas:** O elevado número de alunos nas salas de aula torna o ensino mais desafiador, especialmente no contexto bilíngue;
- **Falta de materiais didácticos:** A ausência de livros e recursos para professores e alunos compromete a qualidade das aulas;
- **Métodos inadequados:** Devido à falta de formação sólida, muitos professores não se sentem aptos a aplicar as melhores práticas de ensino bilíngue;
- **Infra-estruturas precárias:** A falta de condições básicas, como carteiras, quadros adequados e salas de aula bem estruturadas, agrava a situação.

Os principais desafios notados a quando da observação de aulas incluem a falta de material didáctico, superlotação das turmas e a infra-

estrutura inadequada. Em várias aulas, como nas 1ª e 3ª observações, os alunos estavam sentados no chão, e muitos professores não realizaram o controle de presenças. A falta de exemplos práticos e a dificuldade de adaptar métodos bilíngues são obstáculos que contribuem para a baixa eficácia pedagógica.

Essas dificuldades revelam uma realidade preocupante e indicam a necessidade de intervenção urgente das autoridades competentes para melhorar as condições de trabalho dos professores e proporcionar uma formação mais completa e prolongada, garantindo a qualidade do ensino bilíngue.

No atinente ao historial do ensino bilíngue na Escola Primária de Cunheia, constou-nos que foi introduzido em 2019, começando com as turmas de 1ª e 2ª classes, e posteriormente expandido para a 3ª classe. A formação das turmas foi feita de forma aleatória, sem considerar a língua materna dos alunos. O ensino é ministrado em Elomwe e Português, o que apresenta desafios para alunos que não são falantes nativos de Elomwe.

A observação de todas as aulas reforça a necessidade de formação contínua. Professores que utilizavam métodos bilíngues, como na aula 7, onde a canção motivacional ajudou no desenvolvimento do tema “O Dia do Estudante”, mostraram maior eficácia. No entanto, as conclusões inadequadas em aulas como a 4ª e a 5ª, onde os objectivos não foram atingidos, sublinham a urgência de capacitação prolongada e estruturada.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objectivo analisar a formação de professores em exercício no ensino bilíngue e as implicações do uso de metodologias monolíngues nas escolas primárias de Moçambique, com foco na Escola Primária de Cunheia, no distrito de Mocuba. Diante do contexto educacional moçambicano, onde o ensino bilíngue é uma modalidade em expansão, foi identificada a necessidade de investigar as lacunas na formação docente, as metodologias aplicadas e os desafios enfrentados pelos professores.

A análise dos dados colectados por meio de questionários aplicados a professores e gestores escolares, além da observação direta de aulas, revelou que a maioria dos professores carece de formação específica no ensino bilíngue. Essa deficiência resulta em um uso recorrente de metodologias monolíngues, comprometendo a eficácia do processo de ensino-aprendizagem em contextos bilíngues. A falta de recursos didáticos adequados e a ausência de apoio institucional e supervisão pedagógica contínua agravam ainda mais as dificuldades enfrentadas pelos docentes.

Os resultados confirmaram parcialmente as hipóteses formuladas no início deste estudo. Verificou-se que os docentes da Escola Primária de Cunheia utilizam predominantemente metodologias monolíngues no ensino bilíngue devido à falta de formação específica e recursos limitados.

Hipótese 1: Confirmou-se que a falta de formação especializada em metodologias bilíngues e a ausência de recursos apropriados são os principais factores que levam os professores a adoptar metodologias monolíngues.

Hipótese 2: Também se confirmou que os principais desafios incluem a escassez de materiais didáticos, suporte institucional insuficiente e dificuldades em manter a fluência em ambas as línguas, influenciando a qualidade do ensino bilíngue.

Hipótese 3: A eficácia das metodologias monolíngues no contexto bilíngue revelou-se limitada, resultando em menor envolvimento dos alunos e dificuldades no desenvolvimento pleno das competências linguísticas, refutando a hipótese de que essas metodologias poderiam ser eficazes em ambientes bilíngues.

Hipótese 4: Estratégias de formação contínua e especializada para docentes em exercício, focadas no ensino bilíngue, mostraram-se essenciais para melhorar o desempenho dos professores e a qualidade do ensino, corroborando a última hipótese.

Com base nos resultados e desafios identificados, apresentamos as seguintes sugestões para aprimorar a prática docente no ensino bilíngue:

a) Implementação de Formação Contínua Específica: Realizar formações regulares em metodologias bilíngues conduzidas por especialistas, incluindo treinamentos práticos em sala de aula.

b) Produção de Materiais Didáticos Bilíngues: Desenvolver e distribuir materiais didáticos em ambas as línguas (local e português), adaptados ao contexto sociocultural dos alunos, facilitando a transição entre as línguas.

c) Desenvolvimento de Metodologias Participativas: Implementar métodos interactivos e participativos, como trabalhos em grupo e actividades lúdicas que integrem as duas línguas, promovendo uma aprendizagem activa.

d) Apoio Institucional e Supervisão Regular: Proporcionar apoio constante aos docentes com supervisão pedagógica regular e aconselhamento especializado em ensino bilíngue, permitindo uma correcção rápida das dificuldades observadas.

e) Incentivo à Produção de Pesquisas Locais: Estimular os docentes a desenvolverem pesquisas de acção dentro de suas escolas, investigando melhores práticas pedagógicas para o ensino bilíngue e promovendo a troca contínua de experiências.

Com essas acções, acredita-se que o ensino bilíngue pode ser aprimorado, aumentando a eficácia das práticas pedagógicas e garantindo um melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

Referências Bibliográficas

BERUCHOVITH, C.; GARCIA, P. Ensino bilíngue: desafios e estratégias. **Revista Educação e Multilinguismo**, 2010.

CHAMBAL, B. A importância da formação contínua no ensino bilíngue em Moçambique. **Revista Pedagógica**, v. 2, n. 3, p. 45-62, 2022.

CUMMINS, J. Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important? **Sprogforum**, v. 19, n. 7, p. 15-20, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCÍA, O. Bilingual education in the 21st century: a global perspective. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009.

GOLIAS, R. Ensino monolíngue versus ensino bilíngue: uma análise crítica. Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 35-52, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE). Estratégias para a formação de professores no ensino bilíngue em Moçambique. Maputo: INDE, 2019.

MINEDH. Documento estratégico de expansão do ensino bilíngue 2020-2029. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020.

PINTO, M. Educação bilíngue em Moçambique: desafios e perspectivas. Revista de Educação e Cultura, v. 9, n. 2, p. 123-145, 2017.

SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

TRIVINOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Coneglian, André Lopes; Neves, Maria Helena de Moura. *Laboratório de ensino de gramática*. São Paulo: Contexto, 2023.

Felipe de Andrade Constancio*

Maria Helena de Moura Neves (1931 – 2022) escreveu duas gramáticas de referência – Neves (2000) e Neves (2018) - no cenário das Letras brasileiras. Seu legado, como funcionalista, permanece vivo seja em trabalhos que adotam esse escopo teórico, seja em práticas docentes que adotam o ensino de gramática a partir dos usos que se fazem por intermédio da linguagem, isto é, como prática efetiva da língua em função.

Por mais de meio século, a autora exerceu a atividade docente e se dedicou às atividades acadêmicas com vigor e entusiasmo, o que se pode comprovar pela sua vasta produção no currículo da Plataforma Lattes¹. Sua produção bibliográfica, além de ser vasta, é consultada e citada em muitos trabalhos de cunho funcionalista. A homenagem feita neste trabalho, dentre as muitas já feitas, busca tão somente endossar a ideia de que Maria Helena de Moura Neves adotava uma postura coerente: os aspectos teóricos de sua obra dialogam efetivamente com a perspectiva do ensino.

1 A produção bibliográfica da autora pode ser encontrada em: <http://lattes.cnpq.br/7763723797874715>. Acesso em: 14 mar. 2024.

<https://doi.org/10.18364/rc.2025n68.1452>

* Prefeitura do Rio de Janeiro, felipe.lettras.ac@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9199-225X>

Em relação ao ensino de gramática, cumpre mencionar a produtividade de Neves nos seguintes aspectos: i) o diálogo constante das categorias da gramática em relação à sua ocorrência em textos; ii) a efetividade das práticas linguísticas como moldura para a configuração da gramática; iii) o uso da língua como prática social.

Dentre as muitas obras da autora, sempre há que se destacar o rigor frente ao arcabouço teórico do Funcionalismo Linguístico atrelado à tentativa (sempre consciente) de transpor conteúdos metodologicamente complexos ao âmbito da prática – ao tratamento funcional das categorias da língua no espaço escolar (no domínio pedagógico por meio da abordagem funcional das unidades gramaticais).

Na obra *Laboratório de ensino de gramática*, publicada em 2023 em parceria com André Lopes Coneglian, há o investimento potencial nos chamados processos de constituição dos enunciados (predicação, referenciação e junção) tal como são preconizados por Neves em outras obras de sua autoria. O livro deste *Laboratório* (entendido como obra de testagem para o ensino de gramática) é dividido em duas partes complementares – a teórica e a prática. Passemos a elas.

Na primeira parte da obra, os autores retomam os pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico para conceituar linguagem e gramática. A assertividade desses conceitos, sem sombra de dúvida, torna mais claro o objetivo pedagógico do texto, qual seja: assegurar pressupostos teóricos necessários à compreensão de que os procedimentos operados na e pela gramática estão incondicionalmente atrelados aos usos da linguagem.

No primeiro capítulo, os autores explicitam o tema a ser tratado (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 20):

Assim, o “tema” de que vamos tratar neste livro é a gramática da língua portuguesa, que tem sua importância diretamente ligada com a vivência natural dos falantes que interagem ativando esse sistema, e, por isso mesmo, o que se vai levar em conta são, especialmente, os usos no Brasil.

Mas, também – com professores percorrendo este livro -, vamos tratar aqui da Gramática como “matéria” de estudo e de ensino (com maiúscula inicial, como “rótulo” de estudo, no programa escolar).

Operando com a distinção entre gramática (sistema linguístico) e Gramática (disciplina escolar), os autores investem na noção de que existem regras naturais que governam o sistema gramatical, a saber: na sucessão de elementos em sequência, existe o princípio da ordenação sintagmática; na escolha das unidades da língua, há o princípio paradigmático.

A adoção da abordagem paradigmática percorre a obra, na medida em que se concebem as escolhas linguísticas como parâmetro do que o usuário da língua seleciona para organizar seus textos (tanto orais quanto escritos). Dessa forma, fica evidente que o pressuposto teórico adotado é o funcionalismo de vertente britânica, cuja visão de sistema é essencialmente a de uma gramática de viés paradigmático, em que a seleção “das peças linguísticas” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 27) permite ao usuário a competência na organização textual-discursiva.

No segundo capítulo, lançam-se as bases para o ensino de gramática propriamente dito, já que os autores entendem a “gramática como cálculo de produção de sentido do enunciado” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 44). Dessa forma, o estudo da gramática vinculado à enunciação passa a ser o mote para o entendimento de que deve haver investimento nos enunciados da língua, entendidos como unidades produzidas em interação efetiva.

Portanto, a interface entre gramática e enunciado mostra-se bastante promissora na obra. Nessa perspectiva de ensino de gramática, o texto é peça chave para o ensino de língua, pelo fato de ser considerado “o todo de um enunciado” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 51) e pelo fato de constituir efetivamente os usos linguísticos.

A primeira parte da obra cumpre, com segurança teórica, o papel de delimitar que ensino de gramática pode (e deve) preencher o currículo da

escola básica, no ensino de Língua Portuguesa. Valendo-se da premissa de que esse ensino precisa priorizar as escolhas dos usuários para a organização de textos, os autores assumem que a gramática opera por meio de processos.

Ainda no final da primeira parte, assumem que “os processos de constituição do enunciado” é buscar o entendimento de como a linguagem se processa no uso” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 52). Sendo assim, sugerem que um ensino mais produtivo com as unidades da língua seja pautado na explicitação de como esses processos são construídos por intermédio dos enunciados linguísticos.

A segunda parte do *Laboratório de ensino de gramática* é dedicada aos processos de constituição do enunciado (predicação, referenciação e conexão). No processo de predicação, entende-se que deve haver a interface sintático-semântica para compreensão de que há papéis semânticos na designação do estado de coisa propiciado pelos verbos.

Segundo os autores, além de possuir uma estrutural argumental (constituída, geralmente, de sujeito e de complementos), os verbos são dotados de especificidades pragmáticas (aquelas atreladas aos usos linguísticos). Nesse sentido, o sujeito (que assume a função pragmática de tema da oração) e o predicado (que assume a feição de comentário do enunciado) são entendidos como constituintes de um processo enunciativo e pragmático, em que se concebe o verbo em seus variados usos: nos exemplos “Eu **rasguei** o papel.” / “O papel **rasgou**.” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 72-73), os autores apontam papéis semânticos de “agente” e de “afetado” para as predicações do verbo “rasgar”.

No processo de referenciação, usam-se as categorias pronominais como mote para defender a noção de que “todo texto monta uma rede referencial” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 96). Desse modo, a sintaxe é utilizada para ordenar os processos de referencial, nos quais os referentes são arranjados a partir do seu papel discursivo e pragmático na organização dos enunciados.

Utilizando-se do exemplo “Impressionado com a tristeza e o isolamento de **Zé Luís**, Cesário acercou-se **dele**” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 100), os autores apontam que o texto, por meio de seus múltiplos processos de adição de referentes, opera com uma “infinidade de retomadas referenciais necessárias”. Sendo assim, o processo da referenciação, assim como o processo da predicação, deve ser compreendido por intermédio das estruturas sintáticas (centradas no sintagma nominal) e das operações pragmáticas (centradas no uso e na construção da referencialidade textual).

O processo de conexão (ou de junção, conforme sugerem os autores) é concebido no nível da oração (articulação de orações) e no nível da coesão textual, entendida como “conexão semântica que se estabelece entre os diversos tipos e os diversos níveis de segmentos, compondo um ‘texto’” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 118). Na obra, há investimento na ideia de que os enunciados são organizados ora pela coordenação, ora pela subordinação, o que implica dizer que existem mecanismos de junção operados pelas chamadas conjunções coordenativas e subordinativas.

Nos exemplos “Bem, bem, já a deixo em paz. Até amanhã. Procure dormir. **E** saiu.” e “**Se** você disser mais uma palavra, fica sem janta.” (CONEGLIAN; NEVES, 2023, p. 119-122), mencionam-se os mecanismos de junção, operados pelos conectores “e” e “se” e necessários ao processo da progressão textual. Para os autores, o “tecido” textual vai se compondo por meio das junções que mantêm, além da noção de sequencialidade, a organização informativa do texto.

Por fim, cabe salientar que a obra é constituída de elementos paratextuais – atividades, glossário e bibliografia comentada - que auxiliam o leitor na construção de arcabouço teórico e prático acerca do ensino de gramática. Ao longo dos capítulos e ao final da obra, há, portanto, uma série de sugestões para que o professor (sobretudo, o da escola básica) construa métodos para o ensino produtivo e aplicado da gramática em sala.

Laboratório de ensino de gramática é o último livro escrito por Maria Helena de Moura Neves. Nele, o professor encontra a mesma voz coerente da

autora, que, durante uma longa vida dedicada ao magistério, sempre se (pre) ocupou com questões atreladas ao ensino de Língua Portuguesa. Noticiar a publicação deste livro permite-nos homenagear a grande mestra e divulgar a sua contribuição incansável em torno de pesquisas e de obras voltadas ao ensino de gramática.

Referências

CONEGLIAN, André Lopes; NEVES, Maria Helena de Moura. **Laboratório de ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.

_____. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora da UNESP, 2018.

_____. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ANA CLÁUDIA CASTIGLIONI possui graduação (2005) em Letras Habilitação Português e Inglês pela UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, mestrado (2008) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, doutorado (2014) pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de São José do Rio Preto - SP e é professora associada nível I da Universidade Federal do Norte do Tocantins, atuando no curso de Letras do campus de Araguaína, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguística e Literatura - PPGLLIT (Mestrado e Doutorado) e no Mestrado Profissional em Letras. É membro efetivo do Grupo de Trabalho em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL - GTLex, e atua nas seguintes áreas: Lexicologia e ensino, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica, Terminologia e Toponímia.

ANASTÁCIO JOAQUIM NHAMBAU é, por formação, professor de Inglês e Português, interessado em estudos sobre o ensino de línguas inglesa e portuguesa no contexto educacional moçambicano, com foco em estratégias de ensino inclusivas e práticas pedagógicas inovadoras.

BRAIN TACHIUA é bacharel e licenciado em Ensino de Português, mestre em Educação/Ensino do Português, doutor em Ciências de Educação na Especialidade Literacias e Ensino do Português pela Universidade do Minho. Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Licungo, leccionando nos cursos de graduação e pós-graduação disciplinas de Técnicas

de Expressão em Língua Portuguesa, Teorias de Currículo, Mundo Lusófono, Língua Portuguesa, Didáctica, Leitura e Ensino e Metodologias do Ensino Superior. Publica regularmente artigos científicos nas áreas de educação, literacias, ensino bilingue e ensino do português. Actualmente é Vice-Reitor para a área administrativa na Universidade Licungo.

CALTON SUJAI é licenciado em Ensino de Português com Habilitação em Ensino do Português, pela Universidade Licungo.

CYNTHIA VILAÇA é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre e doutora em Linguística pela mesma instituição, com estágio doutoral na Università degli Studi di Roma Tre. Desde 2014, integra o corpo docente dos Setores de Filologia e de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e na pós-graduação lato sensu. Além disso, trabalha como colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve e orienta projetos de pesquisa e de extensão junto ao Centro Filológico Clóvis Monteiro. Tem experiência de ensino e pesquisa em Língua Portuguesa, Língua Italiana e Linguística, com especial interesse nas áreas de Crítica Textual e Linguística Românica.

DAVID NAAMÃ MELO DE FIGUEIREDO é graduando em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (GPTLE/UFCG) e ao Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI/UFPE). Atualmente, atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/LETRAS-PORTUGUÊS). Também é membro do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP-UFCG).

DAYANE PEREIRA BARROSO DE CARVALHO é doutoranda em Teoria e Análise Linguística pelo PPGLIT/UFNT. Mestra em Letras pelo PPGL/UEMASUL (2022). Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa pela UEMA (2017). Membro do Grupo de Estudos

Linguísticos do Maranhão (GELMA/UEMASUL) e do Grupo de Estudos do Dicionário (GEDI/UFNT). Eventualmente, cumpro a função de parecerista da Revista Científica Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino (Qualis B2). Atualmente, estou desenvolvendo pesquisa de doutoramento sobre variação terminológica no domínio da Sociolinguística.

DIEGO LEITE DE OLIVEIRA é mestre e doutor em Linguística pela UFRJ. Professor Adjunto do Departamento de Letras Orientais e Eslavas e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ.

DIOGO OLIVEIRA RAMIRES PINHEIRO é mestre em Língua Portuguesa e Doutor em Linguística pela UFRJ. Professor Associado do Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ.

EVELYN MORAES DE SIQUEIRA é graduada em Letras-Português/Literaturas e mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do município de Silva Jardim-RJ.

FÁBIO ALBERT MESQUITA é doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Membro do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq). Técnico em Assuntos Educacionais na UFPE. Bacharel em Direito pela UFPE. Licenciado Letras – Português e Inglês pela UNICAP.

FELIPE DE ANDRADE CONSTÂNCIO é doutor e mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Cumpre, estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, sob a supervisão do Prof. Dr. Godofredo de Oliveira Neto. É professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro da Prefeitura do Rio de Janeiro. Atua como pesquisador do Grupo “Filologia, Línguas Clássicas e Línguas Formadoras da Cultura Nacional” (UFF/CNPq).

FERNANDO PESTANA é mestre em Linguística pela Universidade do Porto (Portugal), professor de Língua Portuguesa formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, autor do livro *A Gramática para Concursos Públicos e de outras obras na área educacional*. Criador dos aplicativos Mister Crase e Decore as Conjunções. É colaborador no "Comitê de Avaliação da Olimpíada de Português", integrante da equipe do "Ciberdúvidas da Língua Portuguesa" e fundador da página "Língua e Tradição".

FRANCISCO EDUARDO VIEIRA é professor do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da UFPB. Doutor em Letras pela UFPE, com pós-doutorado na UFPR. Orienta pesquisas na graduação e na pós-graduação em Historiografia da Linguística e Linguística Aplicada. Colíder do grupo de pesquisa "HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas" (UFPB/CNPq). Membro do GT da Anpoll "Historiografia da Linguística Brasileira" e vice-coordenador da "Comissão de Historiografia Linguística" da Abralín (2025-2026). Publicou, pela Parábola Editorial, engre outros livros, *A gramática tradicional: história crítica* (2018); *História das línguas, histórias da linguística* (2020), coorganizado com M. Bagno; e a *Gramática do português brasileiro escrito* (2023), em coautoria com C. A. Faraco, obra indicada entre as cinco finalistas do Prêmio Jabuti Acadêmico 2024, na categoria Letras, Linguística e Estudos Literários.

HERBERT NEVES é doutor em Letras (Linguística) pela UFPE. Professor de Língua Portuguesa da UFPE e dos Programas de Pós-Graduação em Letras (UFPE) e Linguagem e Ensino (UFCEG).

JEFFERSON EVARISTO é pós-doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, é professor de língua portuguesa na UERJ e no Liceu Literário Português, Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ e pró-cientista da UERJ. Coordena a disciplina de "Crítica Textual" no curso de Letras (UFF) do Consórcio Cederj e foi coordenador institucional do subprojeto de língua portuguesa do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. É professor dos Programas de Pós-graduação em Linguística e Língua

Portuguesa (PPGLILP) e Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN), ambos na UERJ, e articulista da página Língua e Tradição.

JERÓNIMO PASCOAL BALATA é licenciado em Ensino de Português com Habilitação em Ensino do Português pela Universidade Licungo. Docente de Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa na Faculdade de Educação da Universidade Licungo.

MARCIA CRISTINA DE BRITO RUMEU é docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq.

MARCOS LUIZ WIEDEMER é doutor em Estudos Linguísticos (UNESP, mestre em Linguística (UFSC) e graduado em Letras-Português/Inglês (FURB). É professor (associado) em Linguística e pesquisador (permanente) do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (PPLIN) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista CNPq e Procientista (Faperj). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Gramática de Construções e Interfaces Linguísticas” e do Projeto de Extensão “LABLETRAS – Laboratório de Formação Permanente em Letras: ações coletivas, docência e ensino” (UERJ).

PAULO VASCO CHACANZA é licenciado em ensino de Português e mestre em Letras pela Universidade Licungo, extensão de Sofala. É professor da disciplina de português nos ensinos primário e secundário moçambicanos há mais de 20 anos.

ROBSON BORGES RUA é mestre e doutor em Língua Portuguesa pela UFRJ. Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará.

SAMUEL FIGUEIRA-CARDOSO é doutor em Linguística pela Universidade de Varsóvia. É vice-líder do Iandé Grupo de Pesquisa em Línguas e Culturas Brasileiras e docente de Linguística e de Português Língua Estrangeira do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos da Faculdade de Línguas Modernas da mesma instituição.

MARIA JOÃO MARÇALO tem doutoramento e Agregação em Linguística pela Universidade de Évora e pós-doutoramento em Linguística Aplicada-Second Language Acquisition, na Carnegie Mellon University, EUA. É docente de Linguística Portuguesa e de Português Língua Estrangeira no Departamento e foi diretora do Programa de doutoramento em Linguística na Universidade de Évora. É autora de livros e de vários artigos em publicações portuguesas e estrangeiras. É investigadora do Centro de Estudos em Letras CEL-UÉ e no Grupo de Pesquisa LinCo/ USP.

WALLACE BEZERRA DE CARVALHO é mestre em Língua Portuguesa pela UFRJ. Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

WERONIKA GRZEGORCZYK é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia - Estudos Portugueses do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Uniwersytet Warszawski (UW). Licenciada em Filologia Portuguesa pela mesma universidade.

