

CONFLUÊNCIA

REVISTA
DO
INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Per multiplum ad unum



N.º 71 – jul.-dez. 2026 – Rio de Janeiro

CONFLUÊNCIA

ISSN 1415-7403

Per multiplum ad unum

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

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



N.º 71 – jul.-dez. 2026 – Rio de Janeiro

LICEU LITERÁRIO PORTUGUÊS

INSTITUIÇÃO FILANTRÓPICA DE ENSINO GRATUITO

Fundado em 10 de setembro de 1868

DIRETORIA EXECUTIVA 2024-2027

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

CONSELHO CONSULTIVO

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

MESA DA ASSEMBLEIA GERAL

Presidente:	Flávio Alves Martins
Vice-Presidente:	Ernesto Pires de Boaventura
1.º Secretário:	Paulo Marcos Dias Morgado
2.º Secretário:	Idalina da Purificação Andrade Gonçalves

CONSELHO FISCAL

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

CENTRO DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS

Diretor: António Gomes da Costa (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO DE ESTUDOS PORTUGUESES AFRÂNIO PEIXOTO

Acadêmica Rachel de Queiroz (in memoriam)

DIRETOR DO INSTITUTO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA

Arno Wehling

CONFLUÊNCIA

REVISTA DO

INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIRETORIA DO INSTITUTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Francisco Gomes da Costa
Antônio Basílio Rodrigues

CONSELHO CONSULTIVO

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

CONFLUÊNCIA

Diretor: Ricardo Cavaliere

CONSELHO EDITORIAL

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

Diagramação: Diniz Gomes dos Santos

Endereço para correspondência:

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

Os textos publicados são da responsabilidade dos autores.

SUMÁRIO

Apresentação	7
---------------------------	----------

‣ *Ricardo Cavaliere*

Artigos

A cosmologia linguística de Dante: uma leitura da <i>Quaestio de aqua et de terra</i>	9
--	----------

‣ *Maria Cecília Casini*

Restrições morfossintáticas em função de traços aspectuais semânticos no português brasileiro	23
--	-----------

‣ *Jean Carlos da Silva Gomes*

João de Barros e Evanildo Bechara: as partes da oração sob o viés da historiografia da linguística	53
---	-----------

‣ *Jefferson Evaristo*

‣ *Raquel Lagoa*

A inexistência da “nova norma-padrão” brasileira em 1.000 editoriais	78
---	-----------

‣ *Fernando Pestana*

Aspecto verbal em livros didáticos da língua portuguesa do Ensino Fundamental II: uma análise de atividades	109
--	------------

‣ *Mariana Queiroga Gomes*

‣ *Arabie Bezri Hermont*

‣ *Luciana Carla das Graças Casagrande*

A pequena gramática de Adriano da Gama Kury: <i>habemus</i> nomenclatura gramatical brasileira	136
---	------------

‣ *Felipe de Andrade Constancio*

‣ *Leonardo Ferreira Kaltner*

A variação linguística na coleção “Português: Linguagens” (PNLD 2024-2027): uma análise do livro didático do sexto ano	152
---	------------

‣ *Tatiana Keller*

‣ *Bruno Luiz Signori*

‣ *Gabriel Eduardo Gonçalves*

As contribuições de Celso Cunha para a crioulística brasileira	183
‣ <i>Lucas Riehl Alves de Souza</i>	
Características fonológicas da ortografia de fonemas oclusivos na escrita de crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I.....	202
‣ <i>Lourenço Chacon</i>	
‣ <i>Julia Lopes Ribeiro</i>	
‣ <i>Mirian Verza Amarante</i>	
‣ <i>Suellen Vaz</i>	
Colocação pronominal e ensino de língua materna na escola brasileira	237
‣ <i>Thais Leal Rodrigues</i>	
Disputas discursivas e educação empreendedora: a apropriação da BNCC por segmentos privatistas no ensino médio	260
‣ <i>Shayane França Lopes</i>	
Hipercorreção da coda final (r): o que dizem os fatores estruturais	297
‣ <i>Caio Mieiro Mendonça</i>	
Teorias linguísticas e ensino de língua materna: a distinção entre objeto indireto e adjunto adverbial em livros didáticos	332
‣ <i>Matheus Gomes Alves</i>	
‣ <i>Murilo Amaral do Prado Castro</i>	
Um olhar variacionista sobre <i>Aí</i> e <i>Então</i> no falar culto de Fortaleza	372
‣ <i>Renatta Pires Franco</i>	
‣ <i>Aluiza Alves de Araújo</i>	
Colaboradores deste número	394

APRESENTAÇÃO

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1548>

Este novo número da revista *Confluência* mais uma vez oferece ao leitor especialista uma gama de estudos valiosos sobre a fenomenologia da linguagem, com especial relevo para fatos da língua portuguesa. São textos decorrentes da pesquisa avançada em ciência da linguagem, cuja leitura decerto trará grande proveito aos que se dedicam à investigação linguística em nível avançado.

Chegando a sua 71.^a edição, em fluxo ininterrupto desde 1991, a revista *Confluência* consolidou-se como um dos mais respeitados periódicos científicos publicados no Brasil, cuja repercussão alcança todos os países do mundo lusófono, bem como inúmeros centros de pesquisa não lusófonos dedicados à investigação linguística. Suas páginas recebem propostas de publicação pelo sistema de avaliação duplo-cega, fato que requer uma ampla nominata de pareceristas que dê conta do intenso fluxo de editorial decorrente. Convidamos, assim, os investigadores doutores a se registrarem no portal da revista para participar dessa relevante tarefa, tudo em prol da difusão da ciência linguística e divulgação dos trabalhos de pesquisa que nela se desenvolvem.

Passemos, então, à leitura dos artigos deste número, cujas reflexões decerto enriquecerão nosso conhecimento sobre as várias nuances da teoria e do uso linguístico no cenário da investigação acadêmica hodierna.

Boa leitura!

A cosmologia linguística de Dante: uma leitura da *Quaestio de aqua et de terra*

Dante's linguistic cosmology: a reading of the *Quaestio de aqua et de terra*

Maria Cecilia Casini*

RESUMO

Este artigo investiga a *Quaestio de aqua et de terra* de Dante Alighieri, texto pouco explorado no cânone dantesco, que aborda a disputa medieval sobre a forma e a posição dos elementos água e terra no cosmos. A justificativa reside na necessidade de reavaliar a obra como expressão de uma filosofia da linguagem embutida, na qual a argumentação cosmológica serve à elaboração de um discurso veritativo. O objetivo geral é demonstrar como Dante articula, por meio de uma linguagem precisamente construída, uma resposta ao problema físico-cosmológico, integrando autoridade filosófica, experiência sensível e revelação divina. A metodologia consiste na análise textual de leitura fechada, com ênfase na estrutura retórica e nos recursos argumentativos. O corpus é a própria *Quaestio*, confrontada com passagens da *Commedia* e de obras aristotélicas. O arcabouço teórico dialoga com estudiosos como Gilson (1949), Nardi (1967) e Corti (1983), que tratam do pensamento filosófico dantesco. Os resultados indicam que a *Quaestio* não é mero exercício escolástico, mas uma peça fundante de uma linguagem que aspira à totalidade do saber, unindo ciência, teologia e poesia.

Palavras-chave: Dante Alighieri; cosmologia medieval; linguagem filosófica; aristotelismo; disputatio; natureza da terra.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1502>

* Universidade de São Paulo. casini@usp.br. <https://orcid.org/0000-0001-5264-2046>

ABSTRACT

This article examines Dante Alighieri's *Quaestio de aqua et de terra*, a lesser-known work within the Dantesque canon, which addresses the medieval dispute concerning the form and position of the elements water and earth in the cosmos. The rationale lies in the need to reassess the work as an expression of an embedded philosophy of language, in which cosmological argumentation serves the elaboration of a veridical discourse. The general objective is to demonstrate how Dante articulates, through precisely constructed language, a response to the physical-cosmological problem, integrating philosophical authority, sensible experience, and divine revelation. The methodology employs close reading textual analysis, with emphasis on rhetorical structure and argumentative strategies. The corpus is the *Quaestio* itself, contrasted with passages from the *Commedia* and Aristotelian works. The theoretical framework engages scholars such as Gilson (1949), Nardi (1967), and Corti (1983), who deal with Dantesque philosophical thought. The results indicate that the *Quaestio* is not a mere scholastic exercise but a foundational piece of a language that aspires to the totality of knowledge, uniting science, theology, and poetry.

Keywords: Dante Alighieri; medieval cosmology; philosophical language; Aristotelianism; disputation; nature of earth.

Introdução

A *Quaestio de aqua et de terra* de Dante Alighieri permanece como uma das obras menos estudadas de seu corpus, muitas vezes relegada à sombra de monumentos como a *Commedia* ou o *Convivio*. No entanto, este tratado breve, datado de 1320, evidencia uma janela singular para o pensamento dantesco em sua interface entre filosofia natural, teologia e linguagem. Nele, Dante se engaja numa disputa escolástica sobre a relação topográfica entre a água e a terra — questionando se a água, em sua esfera natural, é mais alta que a terra emergente —, mas o faz com uma profundidade que transcende o mero debate físico. Aqui, a linguagem, além de veículo do pensamento; é ela mesma instrumento de investigação da verdade, meio pelo qual o mundo é descrito, interrogado e compreendido.

A justificativa para retomar esta obra reside na possibilidade de lê-la não como um apêndice doutrinal, mas como um laboratório de construção discursiva onde Dante exercita aquilo que Corti (1983, p. 56) chamou de “experiência da linguagem total”. Longe de ser um texto menor, a *Quaestio* explicita o projeto intelectual dantesco de fundir saberes dispersos — da geometria à autoridade bíblica — em uma narrativa coerente e persuasiva. Seu objetivo central, portanto, é demonstrar como Dante elabora, por meio de uma linguagem rigorosa e ao mesmo tempo imaginativa, uma resposta ao problema cosmológico que satisfaça tanto a razão quanto a fé.

O problema de pesquisa que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: como Dante, na *Quaestio*, utiliza a linguagem como ferramenta epistemológica para resolver uma questão aparentemente técnica, mas carregada de implicações ontológicas e teológicas? A hipótese é que a *Quaestio* opera por meio de uma estratégia dupla: de um lado, apropria-se do vocabulário e do método da escolástica aristotélica; de outro, introduz elementos de ordem retórica e poética que prenunciam a síntese entre filosofia e literatura realizada na *Commedia*.

No que se refere à fundamentação teórica, apoiamo-nos em autores como Gilson (1949), para quem o pensamento de Dante é uma “síntese vigorosa entre o humano e o divino”, e Nardi (1967), que insistiu na autonomia filosófica do poeta frente às correntes de seu tempo. A esses soma-se Corti (1983), cuja análise da linguagem dantesca como sistema semiótico complexo ilumina a articulação entre forma e conteúdo na *Quaestio*.

Este artigo está organizado em três partes principais. A primeira examina o contexto intelectual e retórico da *Quaestio*, situando-a no quadro das *disputationes* medievais e destacando sua estrutura argumentativa. A segunda analisa propriamente o tratamento dantesco dos elementos água e terra, mostrando como a linguagem técnica serve a uma visão unificada do cosmos. A terceira parte, por fim, explora as implicações filosóficas e linguísticas da resposta de Dante, argumentando que a *Quaestio* prefigura a linguagem totalizante da *Commedia*. Ao final, espera-se ter demonstrado que

este texto, longe de ser um exercício marginal, é peça chave para compreender a empreitada dantesca de construir uma linguagem capaz de dizer o mundo em sua totalidade.

O Contexto Intelectual e Retórico da Quaestio

A Quaestio de aqua et de terra insere-se no gênero das *disputationes* medievais, exercícios nos quais um mestre respondia publicamente a uma questão posta, utilizando argumentos de autoridade, demonstrações racionais e, não raro, apelos à experiência sensível. Dante, ao anunciar que escreve “*inter vere philosophantes minimus*”, assume humildemente o papel de filósofo, mas sua abordagem revela uma consciência aguda dos limites e possibilidades da linguagem filosófica. Como observa Gilson (1949, p. 213), “Dante não é um filósofo profissional, mas um poeta que filosofa; sua originalidade está em fazer da linguagem um lugar de encontro entre a razão e a revelação”.

A estrutura da Quaestio é rigorosa: após apresentar cinco argumentos iniciais que defendem a superioridade da água sobre a terra, Dante os refuta um a um, recorrendo a princípios da física aristotélica, à geometria e, finalmente, à teologia. Esse movimento não é meramente técnico; é sobretudo retórico. Dante constrói sua autoridade citando Aristóteles, o *Commentator* (Averróis) e as Escrituras, mas também invoca a experiência dos navegantes e a observação dos rios. A linguagem, aqui, é convocada a performar aquilo que diz: deve ser clara como a demonstração geométrica, persuasiva como o argumento dialético, e reverente como a palavra divina.

Nardi (1967, p. 89) nota que Dante opera uma “sublimação da linguagem científica”, transformando termos técnicos em elementos de uma narrativa maior sobre a ordem do cosmos. Quando Dante escreve, por exemplo, que “*aqua est labile corpus naturaliter, et non terminalile termino proprio*”, está não apenas definindo a natureza da água, mas também estabelecendo um princípio de leitura: a linguagem deve ser tão móvel e fluida quanto o elemento que descreve, mas também precisa encontrar seu termo, seu limite

preciso na verdade. A *Quaestio* é, assim, um exercício de controle linguístico sobre um problema que escapa à experiência imediata.

A Linguagem dos Elementos: Água e Terra no Cosmos Dantesco

O cerne da disputa reside na relação entre a água e a terra. Dante rejeita a ideia de que a água seja mais alta que a terra emergente, argumentando que isso implicaria uma *eccentricidade* ou *gibbosidade* incompatível com a ordem natural. Sua refutação apoia-se numa leitura cuidadosa de Aristóteles, mas também numa interpretação original da noção de “centro”. Para Dante, o centro do mundo é não apenas um ponto geométrico, mas um lugar metafísico: é para ele que todos os graves tendem, e é em relação a ele que a linguagem deve se orientar para dizer a verdade.

Corti (1983, p. 102) assinala que “Dante trata a linguagem como um organismo vivo, cuja estrutura reflete a estrutura do real”. Assim, quando Dante descreve a terra como tendo “*figuram semilunii*”, está fazendo mais que uma afirmação cosmográfica; está propondo uma imagem que sintetiza observação, geometria e simbolismo. A linguagem, nesse caso, torna-se icônica: ela não apenas diz, mas mostra a forma do mundo. E é significativo que Dante recorra a autoridades como Orosius e a experiência dos astrólogos para corroborar sua descrição — a linguagem da *Quaestio* é necessariamente plural, porque o mundo que descreve é poliédrico.

Um dos momentos mais reveladores do tratado é quando Dante introduz a ideia de que a terra emerge não por sua natureza simples, mas por obediência a uma “natureza universal” que visa à possibilidade da mistura e, portanto, da vida. Aqui, a linguagem filosófica abre espaço para uma dimensão quase poética: a terra eleva-se “*tanquam obediens a precipiente*”, como que obedecendo a um comando superior. Essa personificação não é um recurso decorativo; é parte integrante do argumento, pois permite a Dante

integrar causa eficiente (o céu estrelado) e causa final (a vida) em uma mesma narrativa.

Implicações Filosóficas e Linguísticas: da Quaestio à Commedia

A Quaestio não se esgota em si mesma; ela prenuncia preocupações que Dante desenvolverá de forma mais ampla na Commedia. Se na Quaestio a linguagem é instrumento de demonstração, na Commedia ela se torna veículo de revelação. No entanto, a semente já está aqui: a ideia de que a linguagem pode — e deve — aspirar a uma totalidade representativa que una ciência, filosofia e teologia.

Como nota Gilson (1949, p. 231), “Dante nunca separa o saber do dizer; para ele, a verdade não existe fora de uma palavra que a encarne”. Na Quaestio, essa encarnação assume a forma de um tratado; na Commedia, será o poema. Mas em ambos os casos, a linguagem é convocada a realizar aquilo que Dante, citando o Salmista, chama de “*mirabilis scientia*”: uma ciência admirável que é, ao mesmo tempo, conhecimento e assombro.

É significativo que Dante conclua a Quaestio com uma invocação à humildade do saber humano: “*Desinant ergo, desinant homines querere que supra eos sunt*”. Essa conclusão não é uma renúncia à razão, mas sim uma demarcação de seus limites. A linguagem filosófica pode levar até certo ponto; além dele, só a revelação pode guiar. E é nesse diálogo entre razão e fé que a linguagem dantesca encontra sua mais alta expressão.

E é nesse diálogo entre razão e fé que a linguagem dantesca encontra sua mais alta expressão. A Commedia será, assim, a realização plena deste projeto, onde a Quaestio atua como a fundação teórica. O tratado estabelece os alicerces de que a linguagem, quando rigorosamente ordenada pela lógica e pela gramática, pode mapear a realidade terrena. O poema, por sua vez, eleva essa mesma linguagem a um patamar transcendente, submetendo-a à tensão do inefável.

O que na *Quaestio* é um método de disputa acadêmica — a sucessão ordenada de argumentos e refutações —, na *Commedia* transforma-se na própria arquitetura do cosmos. As esferas concêntricas do Paraíso, os círculos do Inferno e as rampas do Purgatório são a visualização poética de uma lógica moral e divina. A linguagem deixa de ser apenas o instrumento que descreve essa ordem para se tornar parte integrante dela, imitando em seu ritmo, em suas repetições e em suas culminâncias a harmonia do criado.

Este gesto é a condição de possibilidade para a passagem do discurso filosófico ao profético, do silogismo à visão. Dante não abandona a primeira ferramenta; antes, integra-a numa economia maior do saber. Virgílio, símbolo da razão natural, guia o poeta até onde sua luz pode alcançar; para além, Beatriz, a Teologia, toma sua mão. Mas é significativo que Virgílio não seja descartado: sua presença é indispensável para se chegar ao limiar.

Assim, a *Quaestio de aqua et terra* e a *Commedia* são dois movimentos de uma mesma sinfonia. A primeira compõe a clave de sol, definindo a escala e a afinação possíveis para a linguagem humana em sua busca pela verdade. A segunda é a obra completa, que incorpora essa clave mas a expande com toda a orquestração da experiência humana — o trágico, o lírico, o dramático e o sublime —, alcançando a clave que não pode ser lida, apenas vivida: a da “Luz Eterna que só a Ti mesmo Te entendes”. A linguagem, então, aspira não à demonstração, mas à participação nessa Luz, tornando-se, ela própria, *mirabilis scientia*: assombro que conhece e conhecimento que assombra.

A Quaestio De Aqua Et Terra E A Filosofia Da Ciência

A *Quaestio de aqua et terra* de Dante Alighieri, frequentemente relegada a um plano secundário frente à sua *Commedia*, emerge como um tratado fundamental para compreender a interseção entre filosofia natural, epistemologia e linguagem no final da Idade Média. Este capítulo analisa a obra sob a ótica da filosofia da ciência, explorando como Dante articula metodologias científicas, debates epistemológicos e pressupostos

ontológicos que ecoam tanto em seu contexto histórico quanto em discussões contemporâneas. A análise centra-se em três eixos: (1) o método dantesco como síntese entre empirismo e racionalismo; (2) a influência aristotélica e sua crítica; e (3) as implicações para a filosofia da ciência moderna e contemporânea.

Dante inicia a *Quaestio* declarando seu amor pela verdade (*amore veritatis*) desde a infância, posicionando-se como *inter vere phylosophantes minimus* (DANTE ALIGHIERI, 1997). Essa humildade retórica, comum nos debates medievais, ocupa uma estratégia metodológica precisa: Dante não rejeita a autoridade, mas a submete ao crivo da experiência e da demonstração lógica. Seu método alia observação empírica—como a referência aos navegantes que testemunham a curvatura da Terra—e argumentação racional baseada em princípios geométricos e físicos (GILSON, 1949). Essa abordagem reflete uma tensão constitutiva da filosofia da ciência: a relação entre dados sensoriais e estruturas racionais.

Como observa Porfírio (2023), a teoria do conhecimento medieval oscilava entre a tradição racionalista, herdada de Platão e Agostinho, e a emergente valorização empírica. Dante sintetiza essas correntes ao afirmar que *sunt etenim hec principia inventa sensu et inductione* (“estes princípios são descobertos pela sensação e indução”) (DANTE ALIGHIERI, 1997). Aqui, a indução não é mera coleta de dados, mas um processo de abstração que permite ascender aos primeiros princípios, tal como Aristóteles propõe nos *Segundos Analíticos*. No entanto, Dante vai além: para ele, a experiência sensível não é apenas ponto de partida, mas critério de verificação. Quando os navegantes atestam que, do alto dos mastros, avistam montanhas não visíveis do convés, Dante não vê aqui uma mera curiosidade, mas uma *experientia* que confirma a esfericidade da Terra e a superioridade topográfica dos continentes (DANTE ALIGHIERI, 1997).

Essa valorização do empírico não implica, porém, um empirismo ingênuo. Dante insiste que *ad destructionem primi membri consequentis* (“para a refutação do primeiro membro do consequente”) é necessária uma

vera demonstratio (“verdadeira demonstração”) (DANTE ALIGHIERI, 1997). Essa demonstração opera por redução ao impossível: se a água fosse excêntrica ou gibosa, seguir-se-iam três impossibilidades—a água mover-se-ia naturalmente para cima, terra e água mover-se-iam por linhas diferentes, e a gravidade seria predicada equívoca dos dois elementos (DANTE ALIGHIERI, 1997). O argumento é rigorosamente silogístico, mas sua força reside na combinação entre lógica e física: a geometria prova a impossibilidade matemática, enquanto a observação confirma a ordem natural.

Nardi (1967) observa que Dante opera uma “sublimação da linguagem científica”, transformando termos técnicos em elementos de uma narrativa maior sobre a ordem do cosmos. Quando Dante escreve, por exemplo, que aqua est labile corpus naturaliter, et non terminalile termino proprio (“a água é um corpo naturalmente lábil e não terminável por termo próprio”), está não apenas definindo a natureza da água, mas também estabelecum princípio de leitura: a linguagem deve ser tão móvel e fluida quanto o elemento que descreve, mas também precisa encontrar seu termo, seu limite preciso na verdade. A Quaestio é, assim, um exercício de controle linguístico sobre um problema que escapa à experiência imediata.

A dependência de Dante em relação a Aristóteles é evidente em toda a Quaestio. Cita-o explicitamente como *Phylosophus*—o Filósofo por excelência—e recorre a obras como o *De Caelo*, os *Meteorológicos* e a *Física* (DANTE ALIGHIERI, 1997). No entanto, como assinala Corti (1983), Dante não é um comentador passivo, mas um intérprete criativo que reconfigure o aristotelismo à luz de outras fontes e de sua própria visão cosmológica.

Um exemplo marcante é sua apropriação da teoria dos lugares naturais. Aristóteles sustenta, no *De Caelo*, que cada elemento busca seu lugar natural: a terra para o centro, a água sobre a terra, o ar sobre a água, e o fogo para a periferia (ARISTÓTELES, 1984). Dante aceita esse princípio, mas introduz uma nuance crucial: a terra emerge não por acidente, mas por obediência a uma *natura universalis* que visa à possibilidade da mistura e, portanto, da vida (DANTE ALIGHIERI, 1997). Essa teleologia extravasa o

quadro estritamente aristotélico, aproximando-se de uma visão neoplatônica ou mesmo agostiniana onde o cosmos é ordenado por uma inteligência benevolente.

Outro ponto de afastamento concerne ao estatuto da matemática. Para Aristóteles, a física e a matemática são ciências distintas: a primeira estuda os seres móveis, a segunda, os entes abstratos. Dante, porém, integra livremente argumentos geométricos em sua física. Ao provar que a terra emergente deve ter figuram semilunii (“figura de meia-lua”), recorre a teoremas matemáticos sobre a interseção de esferas e planos (DANTE ALIGHIERI, 1997). Essa matematização do físico antecipa, de certo modo, a revolução científica do século XVII, ainda que dentro de um quadro qualitativo e não quantitativo.

A crítica mais radical, porém, dirige-se ao próprio cerne do método aristotélico. Dante afirma que *questio ‘an est’ debet precedere questionem ‘propter quid est’* (“a questão ‘se é’ deve preceder a questão ‘por que é’”) (DANTE ALIGHIERI, 1997). Essa prioridade da existência sobre a causalidade pode ser lida como uma valorização do fenômeno frente à teoria. Não basta saber por que a terra emerge; é preciso primeiro estabelecer que ela emerge, com base na observação e na demonstração. Essa ênfase no *quia* sobre o *propter quid* ecoa a distinção que Tomás de Aquino faz entre as duas vias da demonstração, mas Dante radicaliza-a ao fazer da experiência sensível o tribunal último da verdade.

A *Quaestio* não é um mero artefato histórico; ela evidencia uma visão surpreendente para debates contemporâneos em filosofia da ciência. Sua abordagem Híbrida—entre empirismo e racionalismo, qualitativo e quantitativo, autoridade e experiência—ressoa com propostas atuais que buscam superar dicotomias estereis.

Um eco notável encontra-se na noção de “paradigma” de Kuhn (1962). A disputa sobre a água e a terra não era um problema isolado, mas parte de um paradigma cosmológico mais amplo—o aristotélico-ptolomaico—que estruturava a visão medieval do mundo. Dante opera dentro desse paradigma, mas pressiona suas fronteiras ao introduzir anomalias (como a emergência

dos continentes) que exigem ajustes e reinterpretações. Sua solução—a elevação da terra por virtude celeste—é uma “ciência normal” no sentido kuhniiano: uma extensão criativa do paradigma para resolver quebra-cabeças persistentes.

A *Quaestio* também dialoga com o debate sobre o realismo científico. Dante é, inequivocamente, um realista: acredita que a razão humana pode alcançar a verdade do mundo físico, e que essa verdade é una e coerente. No entanto, seu realismo é mitigado pela consciência dos limites do conhecimento humano. Ao final do tratado, invoca Jó e o Salmista para lembrar que *mirabilis facta est scientia tua ex me* (“tornou-se maravilhosa a vossa ciência para mim”) (DANTE ALIGHIERI, 1997). A ciência é admirável, mas não omnicomprensiva; pode desvendar as causas secundárias, mas a causa primeira permanece misteriosa. Essa atitude—confiança na razão combinada com humildade frente ao desconhecido—antecipa o “realismo crítico” de autores como Popper (1959) ou Bhaskar (1975).

Por fim, a *Quaestio* evidencia uma contribuição original à filosofia da linguagem científica. Dante não separa a descoberta da justificação, nem o conteúdo da forma. Sua linguagem é precisamente ajustada ao objeto: técnica quando discute geometria, narrativa quando descreve a experiência dos navegantes, reverente quando invoca a autoridade divina. Como observa Eco (1990), a semiótica medieval já pressentia que não há acesso direto à realidade; o mundo é sempre mediado por signos. Dante leva essa visão às últimas consequências: sua ciência é uma construção linguística que aspira à transparência, mas não ignora sua própria materialidade simbólica. Sua lição mais perene talvez seja esta: que a ciência, para ser verdadeiramente compreensiva, deve articular a razão e a experiência, a demonstração e a narração, a humildade e a ousadia.

Considerações finais

A *Quaestio de aqua et de terra* revela-se, assim, muito mais que um opúsculo cosmológico. Ela é um testemunho da busca dantesca por uma linguagem capaz de articular os diversos saberes de seu tempo em uma visão coerente e totalizante do mundo. Dante não se contenta em repetir as autoridades; ele as interroga, as combina, e sobretudo as traduz em uma linguagem que é ao mesmo técnica e vivida, abstrata e concreta.

Nossa hipótese inicial confirmou-se: a *Quaestio* utiliza a linguagem como ferramenta epistemológica não para esgotar o problema, mas para situá-lo no horizonte mais amplo de uma compreensão integral do real. A resposta de Dante à questão sobre a água e a terra é, no fundo, uma resposta sobre o lugar do homem no cosmos e sobre a capacidade de sua linguagem de dizer esse lugar.

Sugere-se, para estudos futuros, uma comparação mais detida entre a linguagem da *Quaestio* e a da *Commedia*, buscando identificar continuidades e rupturas no projeto linguístico dantesco. Seria útil investigar como a *Quaestio* dialoga com outras disputas medievais sobre a natureza, tal como as de João Buridano ou Nicolau Oresme. O que está em jogo, em última instância, é a possibilidade de uma linguagem que una, sem confundir, a razão e a fé, a ciência e a poesia — projeto que permanece tão desafiador hoje quanto no tempo de Dante.

A tensão que Dante administra — entre o rigor lógico do trivium e a abertura metafórica do poema — ecoa profundamente em questões contemporâneas. A *Quaestio* nos interpela sobre os limites de nossos próprios discursos especializados. Num mundo onde a ciência, a filosofia e a teologia (ou suas equivalentes seculares) se encontram cada vez mais fragmentadas em linguagens herméticas e incomunicáveis, o esforço dantesco surge como um poderoso antídoto. Ele nos lembra que a busca por uma “linguagem total” — capaz de integrar dados empíricos, reflexão ética e assombro existencial

— não é um capricho arcaico, mas uma necessidade perene para uma compreensão plena da condição humana.

A humildade professada no final do tratado é a chave hermenêutica para este projeto. Ao demarcar a fronteira da razão filosófica, Dante não a enfraquece; pelo contrário, ele a fortalece, concedendo-lhe um domínio legítimo e soberano. Essa atitude de discernimento — saber qual ferramenta linguística é adequada a qual dimensão da realidade — é talvez sua lição mais urgente para o nosso tempo. Diante de questões complexas que demandam tanto a precisão técnica quanto a sabedoria filosófica (como as éticas da inteligência artificial ou a crise ecológica), carecemos justamente de uma gramática da integração que Dante praticou.

Portanto, estudar a *Quaestio* não é apenas um exercício de erudição dantológica. É engajar-se com um modelo de pensamento que se recusa a aceitar que o conhecimento deva ser necessariamente esfacelado. O tratado e o poema, juntos, propõem que a linguagem, em sua mais alta vocação, é uma arquitetura de sentido. Ela pode e deve construir pontes entre o demonstrativo e o evocativo, entre a evidência e o mistério.

Assim, o legado da *Quaestio* é um desafio que permanece aberto: o de forjar uma fala que, sem perder o rigor, possa novamente cantar o mundo em sua totalidade. É o desafio de uma *mirabilis scientia* para o século XXI — uma ciência que não cesse de se admirar, e que, na precisão de seus cálculos e na beleza de suas metáforas, nunca se esqueça de que o saber verdadeiro é sempre, também, uma forma de reverência.

Referências

ARISTÓTELES. De Caelo. In: _____. **The complete works of Aristotle:** The Revised Oxford Translation. Edited by Jonathan Barnes. Princeton: Princeton University Press, 1984. v. 1.

AVERRÓIS. **Commentarium magnum in Aristotelis De Anima Libros.** Edited by F. Stuart Crawford. Cambridge: Harvard University Press, 1953.

BHASKAR, R. *A Realist Theory of Science*. Leeds: Leeds Books, 1975.

CORTI, M. **Dante a un nuovo crocevia**. Firenze: Sansoni, 1983.

DANTE ALIGHIERI. *Quaestio de aqua et de terra*. In: _____. **Tutte le opere**. Roma: Newton Compton, 1997.

ECO, U. **The limits of interpretation**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GILSON, E. **Dante et la philosophie**. Paris: Vrin, 1949.

KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

NARDI, B. **Saggi di filosofia dantesca**. Milano: Franco Angeli, 1967.

OROSIUS, P. **Historiarum adversum paganos libri vii**. Leipzig: Teubner, 1889.

PORFÍRIO, J. **Epistemologia medieval: Razão e Fé na Idade Média**. Lisboa: Edições 70, 2023.

POPPER, K. R. **The logic of scientific discovery**. London: Hutchinson, 1959.

PTOLOMAEUS, C. **Almagest**. Translated and annotated by G. J. Toomer. New York: Springer, 1984.

Restrições morfossintáticas em função de traços aspectuais semânticos no português brasileiro

Morphosyntactic restrictions based on semantic aspectual features in Brazilian Portuguese

Jean Carlos da Silva Gomes*

RESUMO

Uma das estratégias empregadas na classificação aspectual semântica dos verbos consiste na investigação das restrições morfossintáticas impostas por determinados traços. Apesar da recorrente proposição de testes para diferenciação dos tipos de verbo presentes na literatura, raramente, são formulados materiais que visam sumarizar as estratégias elaboradas pelos autores. Sendo assim, neste trabalho, sistematizam-se as restrições morfossintáticas impostas pelos traços de estatividade, pontualidade e telicidade aplicáveis ao português brasileiro a fim de contribuir para a classificação dos tipos de verbo em investigações realizadas na interface entre semântica e morfossintaxe. Os resultados evidenciam a relevância de considerar simultaneamente informações de ambos os níveis na categorização dos verbos. Considera-se que os dados revisados contribuem para o refinamento dos critérios diagnósticos da aspectualidade verbal no português e para a delimitação teórica precisa dos tipos de verbo.

PALAVRAS-CHAVE: Aspectualidade; Semântica; Morfossintaxe; Tipos de Verbo; Traços aspectuais.

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1495>

* Universidade Estadual de Campinas, jeancar@unicamp.br, <https://orcid.org/0000-0002-4022-0580>

ABSTRACT

One of the strategies employed in the semantic aspectual classification of verbs involves investigating the morphosyntactic constraints imposed by certain features. Despite the frequent proposal of tests to differentiate verb types in the literature, materials aimed at summarizing the strategies developed by authors are rarely formulated. Therefore, this work systematizes the morphosyntactic constraints imposed by the features of stativity, punctuality, and telicity applicable to Brazilian Portuguese, aiming to contribute to the classification of verb types in investigations conducted at the interface between semantics and morphosyntax. The results demonstrate the relevance of simultaneously considering information from both levels in the categorization of verbs. The reviewed data contribute to the refinement of the diagnostic criteria for verbal aspectuality in Portuguese and to the precise theoretical delimitation of verb types.

KEYWORDS: Aspectuality; Semantics; Morphosyntax; Verb Types; Aspectual features.

Introdução

A temporalidade da situação pode ser expressa em, pelo menos, dois níveis. Nessa direção, Costa (2002) propõe que um dos níveis configura-se como a temporalidade externa, aquela que situa o fato em uma linha temporal, e o outro o da temporalidade interna, que trata a situação como passível de conter frações de tempo existentes dentro de seus limites. Esses conceitos são, respectivamente, nomeados como tempo e aspecto.

Tempo diz respeito à gramaticalização da localização dos eventos no tempo do mundo físico (Comrie, 1985), enquanto aspecto refere-se às diferentes maneiras de se visualizar a constituição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976). Ainda que tempo e aspecto não se configurem de um sistema único e sejam conceptualmente diferentes, apresentam uma interação bastante extensiva (Moen, 1987; Hornstein, 1990) e podem ser concebidos como categorias temporais por terem como referência o tempo físico (Smith, 1991).

Compreendendo que, para além dos valores temporais básicos (presente, passado e futuro), outros fatores relacionados à temporalidade dos verbos também pareciam relevantes na construção morfossintática das sentenças, Vendler (1967) comparou o comportamento de verbos na língua inglesa e propôs uma classificação com base em valores aspectuais semânticos. Desde então, a investigação sobre o aspecto semântico e os tipos de verbo encontrou importante lugar na interface entre sintaxe e semântica.

O estudo dos tipos de verbo elaborado por Vendler (1967) pautou-se em restrições morfossintáticas, que envolviam, por exemplo, a possibilidade de utilização desses verbos com morfologias verbais específicas e sua associação a determinados adjuntos na sentença. Se, por um lado, Vendler (1967) debruçou-se sobre os dados e elaborou uma classificação para os verbos, por outro, o caminho de análise sintático-semântica atual adota tal classificação como pressuposto teórico e a utiliza na curadoria dos dados linguísticos. Esse caminho, por vezes, culmina no surgimento de dúvidas de análise. Por exemplo, ao investigar a ocorrência “Marcelo lembrou da data de aniversário de sua mãe”, um pesquisador pode elaborar a seguinte pergunta: “lembrar” configura-se como um verbo estativo, já que não é preciso um gasto de energia para que a situação ocorra, ou como um verbo pontual, já que o ato de lembrar é algo instantâneo?

Diante disso, alguns autores, como Dowty (1979), buscaram elencar um conjunto de testes que visavam contribuir com a análise dos verbos em sua classificação aspectual semântica. Ainda assim, os dados referentes ao comportamento dos verbos em língua portuguesa são encontrados em pesquisas independentes, carecendo, assim, de uma sistematização desses achados.

Nessa direção, busca-se, com este trabalho, reunir postulações presentes na literatura que versam sobre restrições morfossintáticas impostas por valores aspectuais semânticos que sejam aplicáveis à língua portuguesa em sua variedade brasileira. Mais especificamente, tomam-se como base, na exposição dos dados, os valores de estatividade, pontualidade e telicidade,

descritos em Comrie (1976). Espera-se que a revisão elaborada aqui permita que diversos investigadores da área de interface entre sintaxe e semântica refinem seus construtos teóricos a partir das restrições relatadas.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorre-se sobre o aspecto semântico; na segunda, abordam-se as restrições morfossintáticas para o traço aspectual semântico de estatividade; na terceira, para o traço de pontualidade; na quarta, para o traço de telicidade; e, por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo.

1. Aspecto semântico

A categoria linguística de aspecto exerce um papel fundamental no entendimento da temporalidade das situações, uma vez que diz respeito ao modo como as situações se desenvolvem no tempo (Smith, 1991). No entanto, ainda que carregue uma dimensão temporal, o aspecto não se refere à localização no tempo, mas sim ao domínio semântico da estrutura interna das situações e de sua forma de apresentação linguística.

Para Castilho (1968), o aspecto pode ser compreendido como uma representação espacial do processo, que constitui “a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento” (p. 14). Nessa direção, o aspecto configura-se como uma categoria de natureza léxico-sintática, dado que sua expressão envolve tanto a raiz verbal quanto diferentes constituintes sintáticos presentes na oração.

Levando em consideração as formas de expressão linguística de informações aspectuais, divide-se o aspecto em dois tipos: gramatical e semântico.¹ O primeiro refere-se à apresentação de marcas temporais relativas

1 Apesar de alguns autores compreenderem que a categoria referenciada possa ser nomeada como “aspecto lexical”, visto que, por muito tempo, defendeu-se que os traços que a subjazem encontram-se alocados na raiz dos verbos, alguns autores como Gomes e Martins (2020) assinalam que tal termo não é suficientemente claro, visto que as informações de estatividade/dinamicidade, pontualidade/duratividade e telicidade/atelicidade parecem

ao evento por meio de uma morfologia ou sintaxe específica (Bertucci, 2016). Em diversas línguas, o aspecto gramatical é comumente expresso através da flexão verbal ou certos advérbios e expressões adverbiais (Comrie, 1976; Cinque, 1999; Nespoli, 2018). Um exemplo típico de marcação aspectual gramatical é a oposição entre os valores de perfectivo e imperfectivo, a qual pode ser observada, no português, pela flexão, como ilustrado nos exemplos (1) e (2).

(1) Pedro comeu sanduíche.

(2) Pedro comia sanduíche.

Em ambos os exemplos, veicula-se a informação temporal de passado, residindo a diferença entre eles especificamente na informação de aspecto gramatical. No exemplo (1), verifica-se o valor de perfectivo, que corresponde à concepção de um evento em sua totalidade, sem segmentação de suas fases constituintes (Comrie, 1976), recobrando a situação em completude e incluindo seus limites inicial e final (Smith, 1991). No exemplo (2), por sua vez, expressa-se o valor de imperfectivo, que permite a focalização da estrutura interna do evento com destaque em, ao menos, uma de suas fases (Comrie, 1976), focalizando apenas uma parte do evento sem incluir explicitamente seus limites de início e fim (Smith, 1991).

Diferentemente do aspecto gramatical, o aspecto semântico diz respeito à apresentação de noções temporais relativas à forma como as línguas expressam os eventos do mundo no léxico ou em sintagmas, sem, necessariamente, apoiar-se em morfologia e sintaxe específicas (Bertucci, 2016). De acordo com Comrie (1976), o aspecto semântico é expresso pelos itens lexicais presentes na sentença, tais como a raiz verbal, os argumentos e/ou os adjuntos.

estabelecer-se por meio da composicionalidade, envolvendo a interação entre os demais itens que compõem a sentença. Sendo assim, seria mais adequado supor que o termo “aspecto semântico” abarca as demais relações que envolvem a construção do valor aspectual de tal natureza na oração.

A esse respeito, Comrie (1976) propõe três oposições fundamentais no domínio do aspecto semântico: estatividade *versus* dinamicidade, pontualidade *versus* duratividade e telicidade *versus* atelicidade. Em relação à primeira oposição, Comrie (1976) afirma que um evento estático é aquele que não requer um fornecimento de energia para sua realização, como no exemplo em (3), enquanto um evento dinâmico exige um fornecimento de energia para que ocorra, como no exemplo em (4). Moens (1987) assinala que a diferenciação entre situações estativas e não estativas configura-se como uma oposição aspectual básica.

(3) João ama doces.

(4) João come doces.

Em relação à segunda oposição, o autor afirma que um evento pontual é aquele que retrata uma situação que não possui duração interna ou que são concebidas como não duradouras por um período de tempo, como observado no exemplo em (5); em oposição, um evento durativo é aquele que dura por certo período de tempo, como no exemplo em (6).

(5) Maria encontrou uma carta.

(6) Maria procurou uma carta.

Em relação à última oposição, Comrie (1976) afirma que um evento télico é aquele que apresenta um ponto final inerente delimitado linguisticamente na sentença, como no exemplo em (7), enquanto um evento atélico é aquele que não apresenta um ponto final delimitado linguisticamente, como no exemplo em (8).

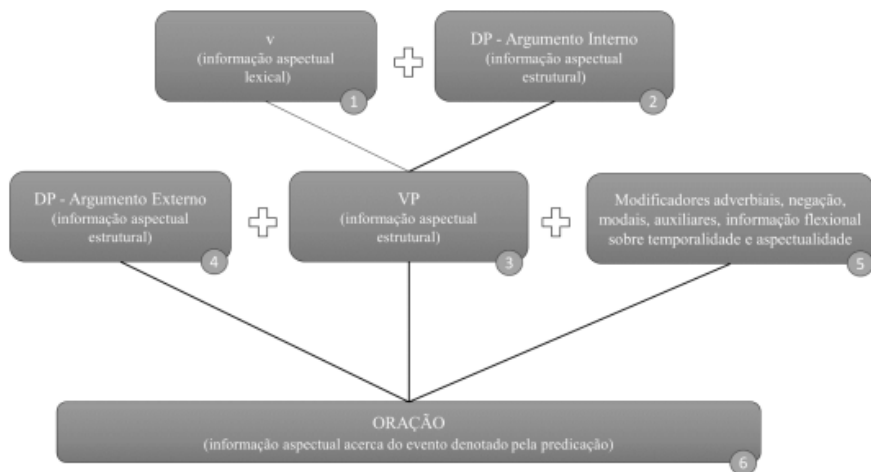
(7) João escreveu uma carta.

(8) João escreveu cartas.

O valor aspectual semântico de uma sentença é construído composicionalmente e, portanto, depende da contribuição de múltiplos fatores presentes na oração (Moens, 1987). Nessa direção, De Miguel (1999) elaborou

um esquema que sintetiza a contribuição dos distintos elementos presentes na oração e a ordem de interferência que apresentam na interpretação aspectual distribuída em seis fases, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Ordem de interferência dos elementos na construção do valor aspectual semântico da sentença.



Fonte: Adaptado de De Miguel (1999, p. 3007).

No referido esquema, observa-se que a informação aspectual parte da raiz verbal, representada pela sigla “v” (fase 1), sendo combinada com a informação expressa pelo sintagma determinante que complementa o verbo, representado pela sigla “DP - Argumento Interno” (fase 2), resultando em um valor aspectual mais complexo associado ao sintagma verbal, representado pela sigla “VP” (fase 3). Essa configuração articula-se à informação proveniente do sintagma determinante sujeito, representado pela sigla “DP - Argumento Externo” (fase 4), que é influenciada tanto pelo tipo de nome quanto pela presença ou ausência de determinantes. Além disso, esse conjunto de informações pode ainda ser modificado por elementos adicionais, como a flexão verbal, verbos auxiliares, modais, negação e advérbios com

valor temporoaspectual (fase 5), contribuindo, em última instância, para a constituição do valor aspectual total da sentença (fase 6).

Tendo em mente a contribuição dos itens presentes na sentença para a construção do seu valor aspectual, alguns autores dedicaram-se a classificar os verbos segundo informações concernentes à sua temporalidade interna. Com base nas oposições aspectuais semânticas descritas por Comrie (1976) e na classificação de verbos elaborada por Vendler (1967), Smith (1991) elaborou uma tipologia de verbos levando em consideração traços aspectuais semânticos, dividindo-os em estados, atividades, *accomplishments*, *achievements* e semelfactivos,² tal como ilustrado no quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Tipos de verbo segundo Smith (1991).

	Dinâmico	Durativo	Télico
Estados	[-]	[+]	////////
Atividades	[+]	[+]	[-]
Accomplishments	[+]	[+]	[+]
Achievements	[+]	[-]	[+]
Semelfactivos	[+]	[-]	[-]

Fonte: Adaptado de Smith (1991, p. 20).

Nessa direção, um verbo de estado, como “amar”, é aquele que apresenta os traços [-dinâmico] e [+durativo], visto que o traço de telicidade não se aplica a esse tipo de verbo. A classe de atividades, que inclui verbos como “correr”, apresenta os traços [+dinâmico], [+durativo] e [-télico], diferindo-se do primeiro, principalmente, pelo traço de dinamicidade. Os verbos do tipo *accomplishments*, como “comer a maçã”, apresentam os traços

2 Em alguns trabalhos publicados em língua portuguesa, os três últimos tipos de verbo listados também são nomeados, respectivamente, como processos culminados, culminações (Martins, 2006) e pontos (Oliveira, 2003).

[+dinâmico], [+durativo] e [+télico], diferindo-se do anterior pelo valor de telicidade. Verbos do tipo *achievements*, como “achar a chave”, carregam os traços [+dinâmico], [-durativo], [+télico], diferindo-se do anterior pelo traço de pontualidade. Por fim, os semelfactivos, como “bater na porta”, carregam os traços [+dinâmico], [-durativo], [-télico], diferindo-se dos *achievements* pelo traço de telicidade.

As classificações para os verbos com base em valores aspectuais semânticos, em diversas línguas, encontram respaldo em restrições morfossintáticas impostas por determinados traços de tal natureza (Vendler, 1967; Dowty, 1979; Smith, 1991; Verkuyl, 1993). Sendo assim, nas próximas seções, busca-se relatar algumas dessas restrições com base nos valores semânticos de estatividade, pontualidade e telicidade, com destaque em sua aplicação no português brasileiro.

2. Restrições morfossintáticas para estatividade

Nesta seção, abordam-se as restrições de natureza morfossintática relativas aos verbos estativos. Vale destacar que, em virtude da heterogeneidade dessa classe de verbos, as discussões sobre os estados frequentemente fundamentam-se em propostas que contenham subclassificações internas (Cunha, 1998; Bertucci, 2015).³ Por essa razão, ao longo desta seção, sempre

3 Na classificação dos verbos de estado, encontra-se, entre as proposições dos distintos autores, uma variedade conceitual e quantitativa de subclasses, bem como de critérios utilizados para diferenciá-los. A nível de exemplificação, recuperam-se as propostas de Sanz e Laka (2002) e Duarte e Brito (2003). Para os primeiros autores, os estados dividem-se entre aqueles caracterizados por apresentarem uma propriedade individual (“saber matemática”) ou uma propriedade temporal (“estar cansado”). Por outro lado, para Duarte e Brito (2003), os estados dividem-se em existenciais (“existir”), locativos (“morar”), epistêmicos (“conhecer”), perceptivos (“ver”), psicológicos (“gostar”) e copulativos (“ser”). Neste trabalho, não se restringe a análise a uma classificação específica. Em contrapartida, busca-se identificar como os autores, ainda que baseados em premissas diferentes, descreveram e analisaram o comportamento dos estativos no português brasileiro.

que necessário, retomam-se classificações que segmentam os verbos estativos em subconjuntos, para explicar as restrições relatadas.

Um dos temas centrais recorrentes na literatura diz respeito à compatibilidade entre os verbos estativos e a morfologia progressiva. Guimarães (2017) observa que, durante muito tempo, essa combinação foi considerada impossível. Contudo, os dados empíricos do português brasileiro parecem contradizer tal generalização. Vejamos os exemplos de (9) a (12), extraídos de Bertucci e Lunguinho (2013, p. 145):

(9) *Maria está tendo olhos verdes.

(10) *Maria está sendo alta.

(11) Maria está tendo febre.

(12) Maria está sendo chata.

Como se pode verificar, as sentenças (9) e (10) são agramaticais, ao passo que (11) e (12) são gramaticais. As explicações para esse contraste variam entre os autores. Para compreender uma delas, toma-se como base a proposta de Cunha (1998), amplamente adotada na literatura, que diferenciava os estados em [+faseáveis] e [-faseáveis]. Bertucci e Lunguinho (2013), adotando essa classificação, explicam que os estados [+faseáveis] compartilham propriedades com as atividades e, por isso, podem ocorrer com a morfologia progressiva, já os [-faseáveis] não permitem tal combinação.⁴

Segundo Cunha (1998) e Bittencourt (2015), a impossibilidade de associação com a morfologia progressiva nos estados [-faseáveis] decorre de propriedades internas e composicionais que inviabilizam a leitura de transição de fases na situação descrita. Assim, a presença da morfologia progressiva nesse contexto seria redundante e pouco econômica, resultando em agramaticalidade.

4 De acordo com Oliveira (2003, p.137), essa incompatibilidade reflete-se também na morfologia progressiva utilizada no português europeu, aquela formada por “estar” + preposição “a” + verbo principal no infinitivo, como no exemplo “*A Rita está a ser alta”.

Em outra abordagem, Basso e Ilari (2004) propõem uma classificação tripartida dos verbos em tipicamente estativos, não-tipicamente estativos e não-estativos, com base nos traços $[\pm\text{mudança}]$ e $[\pm\text{controle}]$, conforme representado no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Verbos de estado, segundo Basso e Ilari (2004).

	[-controle]	[+controle]
[-mudança]	tipicamente estativos ("ser alto")	não-tipicamente estativos ("ser bonzinho")
[+mudança]	não-tipicamente estativos ("ficar alto")	não-estativos ("fazer bondades")

Fonte: Adaptado de Basso e Ilari (2004, p. 24).

Para esses autores, os verbos tipicamente estativos, isto é, com traços $[-\text{mudança}]$ e $[-\text{controle}]$, não são compatíveis com a morfologia progressiva. Desse modo, os exemplos abaixo, extraídos de Basso e Ilari (2004, p. 18), têm sua gramaticalidade colocada em dúvida:

(13) (?) Rio Claro está se localizando no interior de São Paulo.

(14) (?) O livro do Gênesis está pertencendo ao Pentateuco.

Gonçalves (2004), ao tratar de perífrases progressivas envolvendo verbos estativos, sustenta que tais estruturas não são capazes de converter a interpretação desses verbos em processos. Como evidência dessa posição, o autor menciona a incompatibilidade de tais construções com certos advérbios, como demonstram os exemplos de (15) a (17), extraídos de Gonçalves (2004, p. 146):

(15) *Às vezes, Maria está amando o João.

(16) *De vez em quando, ele está morando no Chile.

(17) *Vez ou outra, Pedro está entendendo o problema.

Outra limitação dos verbos estativos refere-se à sua incompatibilidade com a forma verbal imperativa, como observam Cunha (2004) e Basso e Ilari (2004). Veja-se, por exemplo, os casos a seguir, extraídos de Cunha (2004, p. 21):

(18) *João, sê alto!

(19) *Ligia, sabe francês!

Basso e Ilari (2004) explicam essas restrições retomando os traços [$\pm$ mudança] e [$\pm$ controle]. Segundo os autores, apenas verbos com [+controle] admitem tal estrutura, como ilustram os exemplos (20) e (21), ao contrário do que ocorre em (22) e (23), extraídos de Basso e Ilari (2004, p. 21). A diferença, segundo os autores, reside no traço [$\pm$ controle]. Nas sentenças (20) e (21), o experienciador do estado pode exercer controle consciente sobre a ação, enquanto, em (22) e (23), esse controle não é viável.

(20) Fique quieto!

(21) Seja bonzinho!

(22) (?) Seja magro!

(23) (?) Seja alto!

Cançado (1995) e Chierchia (2003) ressaltam que verbos de estado não são compatíveis com a locução “em X tempo”, como demonstram os exemplos (24) e (25), extraídos de Cançado (1995, p. 31) e Chierchia (2003, p. 497), respectivamente. Para Chierchia (2003), essa locução mede a duração de um evento até seu ponto culminante, o que não se aplica a estados.

(24) *João teme o cachorro em uma hora.

(25) *Léo amou Eva em muitos anos.

Basso e Ilari (2004) também observam que predicados genuinamente estativos (com os traços de [-mudança] e [-controle]) não aceitam adjuntos temporais que respondem à pergunta “por quanto tempo?”, como se vê nos exemplos de (26) a (30), extraídos de Basso e Ilari (2004, p. 16, 23-24):

- (26) *João era / é natural de Itu durante todo ano passado.
- (27) *João acha que o mundo era / é bom pela manhã toda.
- (28) *João está baixo esta tarde.
- (29) *João é baixo desde o último verão.
- (30) *João esteve baixo por muitos anos.

Corroborando essa perspectiva, Santiago (2017) observa que certos verbos de estado não se compatibilizam com determinadas expressões, sejam durativas ou de localização temporal, como ilustram os exemplos de (31) a (34), extraídos de Santiago (2017, p. 70):

- (31) *Meire foi alta / brasileira às 10h.
- (32) *Meire foi alta / brasileira em (durante) duas horas.
- (33) *Meire foi alta por seis meses.
- (34) Meire foi brasileira durante seis meses.

Com base em outra classificação de verbos de estado, a que os difere entre *stage level* e *individual level* (Carlson, 1977; Dowty, 1986; Kratzer, 1995), Santiago (2017) sustenta que a aceitabilidade da sentença (34) deve-se à possibilidade de uma leitura eventiva (*stage level*) do predicado “ser brasileira”, enquanto, nas demais, a leitura *individual level* predomina, resultando em agramaticalidade.

Vendler (1967) e Dowty (1979) notam, ainda, que verbos estativos não podem ocorrer com advérbios como “deliberadamente” e “cuidadosamente”, como ilustrado em (35) e (36), a seguir:

- (35) *João deliberadamente soube a resposta.
- (36) *João cuidadosamente soube a resposta.

Além disso, como apontam diversos autores (Dowty, 1979; Lamiroy, 1987; Bertucci; Lunguinho; Paraguassú, 2010; Bertucci; Lunguinho, 2013; Nascimento; Rech, 2015), verbos estativos não podem ocorrer com certos verbos aspectuais, como “começar a”, “continuar a”, “parar de”, “deixar de”, “acabar de” e “terminar de”. Veja-se:

(37) *José começou a / continuou a / parou de / deixou de / acabou de / terminou de ter olhos verdes / ter dois filhos / ser pai de Felipe.

(38) *Siena começou a / continuou a / parou de / deixou de / acabou de / terminou de localizar-se na Itália.

Nascimento e Rech (2015) atribuem essa restrição à incompatibilidade dos estativos com os traços [+fase] e [+télico]. No entanto, as autoras observam que, em contextos apropriados, os estativos podem ocorrer com verbos [-fase], como “começar” e “continuar”, quando há marcas de início ou continuidade de um novo estado, por exemplo em (39) e (40):

(39) Ela começou a morar sozinha e precisou aprender a lidar com os problemas e dúvidas do dia a dia.

(40) O médico passou uma medicação, mas a menina continuou a ter febre alta.

Predicados não-tipicamente estativos como “ser gordo”, “ser criança”, “ser magro”, “ser médico” ou “ser casado” apresentam [+mudança], mas mantêm o traço [-fase], conforme descrito por Cunha (2005), que os classifica como *stage level* não-faseáveis. Esses predicados admitem, por exemplo, “deixar de”, mas não “parar de”, como ilustrado em (41) e (42):

(41) O gordo deixou de ser gordo para ter uma “forma física alternativa”.

(42) *O gordo parou de ser gordo para ter uma “forma física alternativa”.

Bastos (2004) observa que verbos de estado não podem figurar como complementos de verbos de percepção, como em (43). Lakoff (1965), Dowty (1979) e Cunha (2004) ressaltam também que predicados *individual level* não são aceitos em pseudoclivadas, como em (44) e (45), diferentemente dos *stage level*, como ilustrado em (46) e (47).

(43) *Eu vi Maria [saber inglês].

(44) *O que o João fez foi ser alto.

(45) *O que a Lígia fez foi saber francês.

(46) O que o Jorge fez foi ser presidente da república.

(47) O que a Maria fez foi ser simpática com os colegas.

Cançado (1995) observa que a ocorrência em construções causativas encabeçadas⁵ está condicionada à possibilidade de interpretação de que o argumento externo possa ter algum controle sobre a ação, tal como ilustrado nos exemplos (48) e (49). Em contrapartida, verbos de estado sem tal controle permitido, ou seja, [-controle], não podem figurar em tal construção, como ilustrado em (50) e (51), todos exemplos extraídos de Cançado (1995, p.168-169).

(48) Paulo fez José temer o cachorro.

(49) O tenente fez a polícia acalmar a multidão.

(50) *De hoje em diante eu vou parar de possuir/ter uma fazenda.

(51) *O que ele fez foi possuir/ter uma fazenda.

Adicionalmente, verifica-se que verbos estativos [-controle] não são compatíveis com a voz passiva, como demonstram os exemplos (52) e (53), extraídos de Cançado (1995, p. 88-89), e o exemplo (54), extraído de Moreira (2000, p. 65).

(52) Ativa: A elaboração desta tese me custou alguns anos de esforço.

Passiva: *Alguns anos de esforço me foram custados pela elaboração desta tese.

(53) Ativa: O fazendeiro tem/possui cem alqueires de terra cultivável.

Passiva: *Cem alqueires de terra cultivável são tidos/possuídos pelo fazendeiro.

5 Uma oração causativa envolve dois verbos: um causativo, como “fazer”, “mandar”, “deixar” etc, e um lexical, que expressa a ação causada. Em “João fez Maria chorar”, há dois eventos, o primeiro configura-se como a causação (João causa algo) e o segundo, o resultado (Maria chora). Em termos sintáticos, dizer que uma construção é encabeçada significa que um elemento específico funciona como o núcleo sintático da estrutura. Então, em uma construção causativa encabeçada, o verbo causativo é o núcleo do sintagma verbal e seleciona como complemento uma oração subordinada, geralmente infinitiva, que expressa o evento causado.

(54) *Vários carros antigos são possuídos por Paulo.

Por fim, Scher (2005), ao investigar construções com o verbo leve “dar”, demonstra que os estativos não se encaixam nesse tipo de estrutura, tal como ilustrado de (55) a (58), a seguir.

(55) Bruno acreditou no que o pai disse / *Bruno deu uma acreditada no que o pai disse.

(56) As mães amaram seus filhos desde o nascimento deles / *As mães dão uma amada em seus filhos desde o nascimento deles.

(57) A Maria soube o que fazer. / *A Maria deu uma sabida no que fazer.

(58) A Maria gostou do João. / *A Maria deu uma gostada do João.

Na próxima seção deste artigo, apresentam-se as restrições morfossintáticas impostas pelo traço aspectual semântico de pontualidade.

3. Restrições morfossintáticas para pontualidade

Se, por um lado, observam-se diversas restrições morfossintáticas para os verbos de estado no português brasileiro, por outro, esse quantitativo é bem menor no caso do valor aspectual semântico de pontualidade. Estas, por sua vez, atrelam-se, principalmente, a incompatibilidades com certos adjuntos e verbos aspectuais, como se discorre ao longo desta seção.

De acordo com Chierchia (2003), verbos pontuais não admitem coocorrência com a expressão adverbial “por x tempo”, conforme demonstrado no exemplo (59). Segundo Martins, Gomes e Lourençoni (2017), tal expressão pode ser caracterizada como um adverbial durativo, funcionando semanticamente como equivalente a “durante x tempo”. De modo convergente, Godoi (1992) também enfatiza a incompatibilidade entre verbos classificados como *achievements* e a referida expressão durativa, como se pode observar em (60), exemplo extraído de sua obra (p. 160).

(59) *Léo engoliu a bala por uma hora.

(60) *João estava achando a solução durante uma hora.

Diversos autores, como Rothstein (2004), Bertucci, Lunguinho e Paraguassu (2010) e Nascimento e Rech (2015), chamam atenção para o fato de que os verbos de *achievement* não se combinam com verbos aspectuais. As sentenças em (61), extraída de Nascimento e Rech (2015, p. 209), (62) e (63), extraídas de Bertucci, Lunguinho e Paraguassu (2010, p. 129), ilustram a impossibilidade de tal associação:

(61) *Fábio começou a / continuou a / parou de / deixou de / acabou de / terminou de morrer / chegar / entrar no escritório.

(62) *O convidado parou de chegar.

(63) *O convidado continua chegando.

Bastos (2004) observa que, embora os verbos estativos não possam atuar como complemento de verbos de percepção, a possibilidade dessa combinação no caso dos *achievements* ainda não é clara. Assim, o autor considera duvidosa a gramaticalidade da sentença apresentada em (64), extraída de Bastos (2004, p. 50).

(64) ?Eu vi a Maria notar a foto.

Piñón (1997) argumenta que verbos do tipo *achievement* não são compatíveis com advérbios que indicam a realização parcial da eventualidade descrita, como, por exemplo, “parcialmente”. A razão, segundo o autor, reside no fato de que os *achievements* denotam eventualidades instantâneas, desprovidas de estrutura interna que permita fracionamento. Dessa forma, nenhuma fase intermediária da realização pode ser gramaticalmente expressa. Essa restrição é ilustrada nas sentenças de (65) a (68), traduzidas de Piñón (1997, p. 5).

(65) *Rebecca parcialmente alcançou o cume.

(66) *Anita parcialmente reconheceu Peter.

(67) *Astrid venceu parcialmente a corrida.

(68) *O paciente morreu parcialmente.

Além disso, Piñón (1997) observa a incompatibilidade entre *achievements* e advérbios que atribuem ao sujeito uma participação intencional ou consciente na realização da eventualidade. Dentre esses advérbios, incluem-se: “intencionalmente”, “atentamente”, “conscientemente”, “estudiosamente” e “vigilantemente”. Os exemplos de (69) a (71), extraídos e traduzidos de Piñón (1997, p. 6), evidenciam essa impossibilidade combinatória:

(69) *Rebecca intencionalmente (atentamente, conscientemente, estudiosamente, diligentemente) chegou ao cume.

(70) *Anita intencionalmente (atentamente, conscientemente, estudiosamente, diligentemente) reconheceu Peter.

(71) *Astrid chegou intencionalmente (atentamente, conscientemente, estudiosamente, diligentemente).

O autor ressalta que, embora seja possível atribuir intencionalidade às ações preparatórias que antecedem a culminação do evento, tal traço não pode ser imputado ao evento culminante em si. Assim, no caso do exemplo (69), embora seja plausível supor que Rebecca tenha agido com intenção para alcançar o cume, o próprio evento de “chegar” não comporta essa qualificação intencional. Da mesma forma, em (70), mesmo que Anita possa ter realizado ações conscientes com vistas a reconhecer Peter, o ato de “reconhecer” em si não admite essa caracterização.⁶

6 Uma sentença como “O preso engoliu intencionalmente a chave” é considerada gramatical no português brasileiro, diferentemente do observado na descrição de Piñón (1997). No entanto, é preciso analisar tal dado com maior acurácia compreendendo uma modificação na interpretação das propriedades aspectuais da situação. Em geral, advérbios de controle ou maneira, como “deliberadamente”, “cuidadosamente” e “intencionalmente”, requerem duração ou um processo para modificar. Como “engolir” é um *achievement*, não há um processo para modificar. No entanto, combinado a verbos de *achievement* que são volitivos (ou seja, que envolvem a vontade do agente), o advérbio “intencionalmente” conecta-se ao agente e à ação imediata que culmina no *achievement*, e não ao processo em si. Em outras palavras, declara-se que a intenção do agente era que o resultado instantâneo ocorresse. Nessa direção, a frase em questão significa: “A decisão de fazer o ato de engolir partiu da sua vontade deliberada”.

Na próxima seção deste artigo, apresentam-se as restrições morfossintáticas impostas pelo traço aspectual semântico de telicidade.

4. Restrições morfossintáticas para telicidade

Assim como a pontualidade, a categoria de telicidade revela um quadro ainda mais limitado no que se refere às restrições morfossintáticas no português brasileiro. Esse cenário parece refletir a própria natureza da telicidade enquanto traço aspectual semântico. Segundo apontam Ramchand (2008), Rothstein (2008) e Gomes (2022), a telicidade constitui uma propriedade aspectual semanticamente distinta das demais.

Enquanto a estatividade e a pontualidade podem ser determinados, em muitos casos, a partir das informações lexicais contidas na raiz verbal, a telicidade não decorre exclusivamente dessa informação, exigindo, no português, a presença de outros elementos linguísticos para sua realização, como a delimitação do complemento verbal ou a presença de sintagmas preposicionais delimitadores (Wachowicz, 2008; Lourençoni, 2014).

Entre as restrições usualmente associadas ao valor de telicidade, encontra-se a compatibilidade com expressões adverbiais do tipo “em x tempo” e “por x tempo”. Essa linha de análise tem origem na proposta de Declerck (1979), formulada a partir do inglês, e amplamente estendida para o estudo do aspecto em diferentes línguas, incluindo o português. Conforme essa proposta, eventualidades télicas são compatíveis com “em x tempo”, como em (72), enquanto as atélicas combinam-se com “por x tempo”, como em (73). A associação cruzada seria, portanto, agramatical, como em (74) em que se combina um evento télico com “por x tempo” e em (75) em que há a combinação de um evento atlético com “em x tempo”. Os exemplos apresentados foram extraídos de Gomes e Sánchez-Mendes (2018, p. 130-131).

(72) João desenhou o círculo em duas horas.

(73) João correu por duas horas.

(74) *João desenhou o círculo por duas horas.

(75) *João correu em duas horas.

Contudo, Basso (2011), ao examinar tais construções no português, propõe que sentenças originalmente télicas podem, sim, ocorrer com “por x tempo”, assim como sentenças atélicas podem combinar-se com “em x tempo”, porém, tais associações produzem interpretações específicas. O autor argumenta que essas leituras decorrem da interação entre a telicidade e os traços de aspecto gramatical, notadamente, a distinção entre perfectivo e imperfectivo.

No caso de eventos perfectivos télicos, a combinação com “por x tempo” resulta no processo de detelicização, sugerindo que o *télos* não foi alcançado, uma vez que o adjunto introduz um ponto arbitrário do início do evento e leva à conclusão de que a situação não terminou. Isso pode ser observado no exemplo (76), extraído de Basso (2011, p. 118).

(76) João construiu a casa por um ano.

Por outro lado, quando se combinam eventos perfectivos atélicos com a expressão “em x tempo”, desenvolve-se uma leitura incoativa, isto é, que marca o início do evento, como demonstrado em (77), exemplo extraído de Basso (2011, p. 117). O autor apresenta um contexto discursivo no qual tal leitura é plenamente natural, ilustrado em (78):

(77) João teve dor de cabeça em dez minutos.

(78) João detesta reunião da sua empresa, sempre que tem uma reunião ele acaba ficando com dor de cabeça. Na última reunião não foi diferente, depois que a reunião começou, João teve dor de cabeça em 10 minutos.

No que tange às formas verbais no imperfectivo, Basso (2011) observa que, independentemente da telicidade do verbo, a combinação com “em x tempo” produz uma interpretação genérica ou habitual. Essa leitura está presente tanto em eventos atélicos, como em (79), quanto télicos, como em (80).

(79) João estava correndo em uma hora.

(80) João estava ganhando a corrida em 35 minutos.

A combinação de eventos imperfectivos com “por x tempo”, tanto télicos quanto atélicos, por sua vez, tende a gerar uma leitura de ponto de focalização ou de referência temporal, como ilustrado nos exemplos (81) e (82), extraídos de Basso (2011, p. 117).

(81) João estava correndo por uma hora.

(82) João estava ganhando a corrida por 35 minutos.

Uma sistematização da proposta de Basso (2011) pode ser observada no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Proposta de Basso (2011) para interpretação dos adjuntos “em x tempo” e “por x tempo”.

Informação aspectual gramatical na flexão verbal	Combinação entre eventos e expressões adverbiais	Leitura evocada da sentença
Perfectivo	Télico + “por x tempo” (comeu a maçã por três minutos)	Detelicização
	Atélico + “em x tempo” (comeu maçãs em três minutos)	Incoativo
Imperfectivo	Télico + “em x tempo” (comia a maçã em três minutos)	Habitual / Genérico
	Atélico + “por x tempo” (comia maçãs por três minutos)	Ponto de focalização

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra restrição pertinente ao valor de telicidade é discutida por Gomes e Sánchez-Mendes (2018), que, com base em Vendler (1967), argumentam que apenas sentenças télicas são compatíveis com a locução verbal aspectual “terminar de”. Em contrapartida, quando essa expressão ocorre com predicados atélicos, a gramaticalidade é posta em dúvida, como

demonstrado nos exemplos (83) e (84), extraídos de Gomes e Sánchez-Mendes (2018, p. 130):

(83) Ele terminou de desenhar o círculo.

(84) ?Ele terminou de desenhar círculos.

Por fim, outra restrição relacionada à telicidade diz respeito à possibilidade de certos verbos figurarem em construções com o verbo leve “dar”. Scher (2005), ao introduzir o conceito de telicidade intrínseca, distingue *accomplishments* e *achievements*. Os *accomplishments*, como “entortar a barra de ferro”, “amassar o vestido” ou “distrair a Maria”, admitem a possibilidade de não se realizarem completamente, ao passo que certos *achievements*, como “matar o bandido”, “perder uma oportunidade”, “encontrar o relógio” ou “chegar a São Paulo”, são marcados pela inevitabilidade de sua conclusão. A esses últimos, Scher (2005) atribui a noção de completude irreversível de uma eventualidade como decorrente de um traço de telicidade intrínseca,⁷ que está presente no *achievements*, mas não nos *accomplishments*. Assim, esse traço tornaria incompatível a ocorrência de verbos em construções com o verbo leve “dar”, conforme exemplificado em (85) e (86):

(85) *O João deu uma matada no bandido.

(86) *A Maria deu uma chegada a São Paulo.

Ressalta-se ainda que, para essa autora, nem todos os *achievements* apresentam essa restrição. Alguns eventos culminantes, como “abrir a porta”

7 Diferentemente de Scher (2005), outros autores, como Wachowicz (2008), Rothstein (2008) e Gomes (2022) defendem que a telicidade não pode ser codificada pela informação presente na raiz verbal, sendo, na verdade, uma informação que decorre da concatenação entre os itens presentes no sintagma verbal, como complementos e adjuntos, podendo incluir até mesmo o sujeito, tal como argumentado por Verkuyl (1993). Outros fatores relacionados a delimitação dos argumentos e a expressão de telicidade podem ser consultados em Oliveira e Leal (2015).

ou “imaginar a situação”, podem ocorrer em construções com “dar”, conforme ilustram os exemplos (87) e (88), extraídos de Scher (2005, p. 33):

(87) João deu uma abridinha na porta.

(88) João deu uma imaginada na situação.

Vale destacar que, no que tange à telicidade, além das restrições, verificam-se, na literatura, tendências de associação com certas estruturas linguísticas. Por exemplo, conforme argumentado por Lessa (2007), sentenças télicas tendem a associar-se com o valor aspectual gramatical de perfectividade e sentenças atélicas ao de imperfectividade. No entanto, tal tendência não se configura como uma impossibilidade de combinação entre sentenças télicas e a imperfectividade e sentenças atélicas e a perfectividade. Levando em consideração que o foco deste trabalho reside nas restrições, não se revisam tais tendências neste artigo.

Considerações finais

Objetivou-se, com este artigo, sistematizar as restrições morfossintáticas impostas por traços aspectuais semânticos no âmbito do português brasileiro, com base em teorias aspectuais que articulam propriedades semânticas e comportamentos gramaticais. A partir de uma abordagem analítico-descritiva, fundamentada na revisão de literatura especializada e na análise de exemplos extraídos tanto de investigações clássicas quanto recentes, buscou-se elucidar os limites estruturais e interpretativos que regem a combinação desses verbos com determinados modificadores, operadores e contextos sintáticos.

Os achados discutidos evidenciam a importância de se considerar simultaneamente os traços semânticos e morfossintáticos na caracterização aspectual dos verbos. Espera-se que as reflexões propostas neste estudo possam servir de base para investigações posteriores que explorem outras classes aspectuais, além de fornecer parâmetros descritivos mais robustos

para a análise do comportamento dos verbos no português sob a perspectiva do aspecto semântico.

Por fim, é importante observar, que, embora algumas sentenças apresentadas ao longo deste artigo como agramaticais possam, eventualmente, ser consideradas como naturais por determinados falantes em contextos específicos, tais interpretações contextuais não se encontram registradas na literatura consultada. Sendo assim, faz-se necessário investigar tais restrições por meio de análise de *corpora* e elaboração de experimentos linguísticos que permitam avaliar a validade das restrições relatadas, bem como refinar a descrição dessas restrições na língua portuguesa.

De igual modo, é relevante ampliar o estudo das combinações morfossintáticas revisadas neste artigo em variedades do português faladas em outros países. Assim, será possível verificar quais das restrições apresentadas aqui configuram-se como comuns ao idioma e quais são dependentes de fatores de variação diatópica.

Referências

BASSO, Renato Miguel. Uma proposta para a semântica dos adjuntos ‘em x tempo’ e ‘por x tempo’. **Alfa**, v. 55, n. 1, p. 113-134, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4170>. Acesso em: 4 de abril de 2023.

BASSO, Renato Miguel; ILARI, Rodolfo. Estativos e suas características. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S198463982004000100003>.

BASTOS, Ana Claudia P. Progressive Constructions in Brazilian Portuguese and English. **Revista Letras**, n. 63, p. 41-59, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v63i0.18556>.

BERTUCCI, Roberlei Alves. Questões semânticas sobre tempo e aspecto em português brasileiro. **Cadernos do Instituto de Letras**, n. 52, p. 65-89, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67140>.

BERTUCCI, Roberlei Alves. **Uma análise semântica para verbos aspectuais em português brasileiro**. São Paulo: FFLCH-USP, 2010.

BERTUCCI, Roberlei Alves; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva. When the Progressive and Aspectual Classes Meet: the case of Brazilian Portuguese. In: MOLSING, Karina Veronica; IBAÑOS, Ana Maria Tramunt (Org.). **Time and TAME in Language**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2013. p. 124-156.

BERTUCCI, Roberlei Alves; LUNGUINHO, Marcus Vinicius da Silva; PARAGUASSU, Nize Rocha dos Santos. Bare plurals and achievements verbs: a case study of aspectual verbs. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 117-137, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5334/jpl.113>.

BITTENCOURT, Marco Túlio Orelli. **Uma análise da perífrase progressiva com verbos estativos no português brasileiro**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2015.

CANÇADO, Márcia. **Verbos psicológicos: a relevância dos papéis temáticos vistos sob a ótica de uma semântica representacional**. 1995. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CARLSON, Gregory. Unified analysis of english bare plurals. **Linguistics and Philosophy**, v. 1, p. 413-456, 1977.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Introdução ao aspecto verbal na língua portuguesa**. São Paulo: Marília, 1968.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Tradução de Luiz Arthur Pagani, Lígia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

CINQUE, Guglielmo. **Adverbs and functional heads: a cross-linguistic perspective**. New York: Oxford University Press, 1999.

COMRIE, Bernard. **Tense**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1985.

COMRIE, Bernard. **Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1976.

COSTA, Sônia Bastos Borba. **O aspecto em português**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

CUNHA, Luis Felipe Alvão Serra Leite da. Reconsidering stative predications, their behaviour and characteristics. **Cadernos de Linguística**, n. 11, 2005. Disponível em: <https://cl.up.pt/conteudos/cadernos/caderno11.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2023.

CUNHA, Luis Felipe Alvão Serra Leite da. **Semântica das predicções estativas: para uma caracterização aspectual dos estados**. 2004. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2004.

CUNHA, Luis Felipe Alvão Serra Leite da. **As Construções com Progressivo no Português: uma Abordagem Semântica**. 1998. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 1998.

DE MIGUEL, Elena Aparicio. El aspecto léxico. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta Barreto. (Org.). **Gramática Descriptiva de la lengua Española**. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 2977-3060.

DECLERCK, Renaat. Aspect and bounded/unbounded (telic/atelic) distinction. **Linguistics**, London, n. 17, p. 761-794, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1515/ling.1979.17.9-10.761>.

DOWTY, David Roach. The Effects of Aspectual Class on the Temporal Structure of Discourse: Semantics or Pragmatics? **Linguistics and Philosophy**, v. 9, n. 1, p. 37-62, 1986.

DOWTY, David Roach. **Word meaning and montague semantics**: the semantics of verbs and times in generative semantics and in montague's PTQ. Dordrecht: D. Reidel Publishing Co, 1979.

GODOI, Elena. **Aspectos do aspecto**. 1992. 294 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

GOMES, Ana Paula Quadros; SÁNCHEZ-MENDES, Luciana. **Para conhecer**: Semântica. São Paulo: Contexto, 2018.

GOMES, Jean Carlos da Silva. **Considerações teóricas sobre a telicidade**: uma abordagem comparativa. *Linha D'Água*, v. 35, n. 2, p. 140-159, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v35i2p140-159>.

GOMES, Jean Carlos da Silva; MARTINS, Adriana Leitão. El “se” télico y la delimitación del complemento verbal en el español de Argentina y de Venezuela. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 2, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2020.v1.n2.id183>.

GONÇALVES, Cláudio Corrêa e Castro. Estar-ndo as a Generic. **Revista Letras**, n. 63, p. 139- 153, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rel.v63i0.18552>.

GUIMARÃES, Patricia Afonso Lima. **Verbos de estado e morfologia de progressivo**: um estudo comparativo entre o português do brasil e o inglês dos estados unidos da américa. 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

HORNSTEIN, Norbert. **As time goes by: tense and universal grammar**. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.

KRATZER, Angelika. Stage-level and individual-level predicates. In: CARLSON, Gregory; PELLETIER, Francis Jeffry (Org.). **The generic book**. Chicago: University of Chicago Press, 1995. p. 125-175.

LAMIROY, Béatrice. The complementation of aspectual verbs in french. **Language**. v. 63, n. 2, p. 278-298, 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/415657>.

LAKOFF, George. Toward generative semantics. **Syntax and semantics**, v. 7, p. 43-61, 1965. Disponível em: <https://georgelakoff.files.wordpress.com/2014/06/toward-generativesemantics-in-syntax-and-semantics-vol-7-lakoff-1976.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2023.

LESSA, Adriana Tavares Maurício. A composicionalidade do aspecto em tempo passado no português do Brasil e no espanhol. In: 29a JORNADA GIULIO MASSARANI DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, ARTÍSTICA E CULTURAL DA UFRJ. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

LOURENÇONI, Débora Cristina Paz Paz. **O traço de telicidade e suas realizações no português do Brasil e no espanhol do Chile**. 2014. 52 f. Monografia (Graduação em Letras Português – Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINS, Adriana Leitão. **Conhecimento linguístico de aspecto no português do Brasil**. 2006. 228 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Adriana Leitão; GOMES, Jean Carlos da Silva; LOURENÇONI, Débora Cristina Paz Paz. **Telicidade e expressões adverbiais durativas no espanhol da Espanha: uma análise a partir do se télico**. Caderno de squibs: temas em estudos formais da linguagem, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cs/article/view/20331>. Acesso em: 4 de abril de 2023.

MOENS, Marc. **Tense, Aspect and Temporal Reference**. 1987. 211 f. Tese (Doutorado). University of Edinburgh, 1987.

MOREIRA, Carla Barbosa. **Princípio de ligação Sintaxe/Semântica: Construções Estativas**. 2000. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NASCIMENTO, Franciele da Silva; RECH, Núbia Ferreira. A natureza do complemento dos verbos aspectuais. **Domínios da Linguagem**, v. 9, n. 3, p. 202-221, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL19-v9n3a2015-11>.

NESPOLI, Juliana Barros. **Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas**: um estudo comparativo. 2018. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo e aspecto. In: MIRA MATEUS, Maria Helena (Org.). **Gramática da Língua Portuguesa**. 5ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho, 2003. p. 127-178.

OLIVEIRA, Fátima; LEAL, António. Activities and culmination. In: SIMÕES, Alberto; BARREIRO, Anabela; SANTOS, Diana; SOUSA-SILVA, Rui; TAGNIN, Stella (Org.). **Linguística, Informática Tradução**: Mundos Que se Cruzam. Série Oslo Studies in Language, v. 7, n. 1, 2015. p. 457-470.

PIÑÓN, Christopher. Achievements in an Event Semantics. **Semantics and Linguistic Theory**, v. 7, p. 276-293, 1997. Disponível em: <http://pinon.sdf-eu.org/work/1775-3745-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 de julho de 2025.

RAMCHAND, Gillian. **Verb Meaning and the Lexikon**: a First Phase Syntax. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

ROTHSTEIN, Susan Deborah. **Theoretical and crosslinguistic approaches to the semantics of aspect**. Amsterdam: Benjamins, 2008.

ROTHSTEIN, Susan Deborah. **Structuring events: a study in the semantics of lexical aspect**. Oxford: Blackwell Publishing, 2004.

SANTIAGO, Giovana Paula. **A ambiguidade aspectual télico/atélico na perspectiva da teoria de eventos**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2017.

SCHER, Ana Paula. As categorias aspectuais e a formação de construções com o verbo *levar dar*. **Revista do GEL**, v. 2, p. 9-37, 2005. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/304>. Acesso em: 4 de abril de 2023.

SMITH, Carlota. **The parameter of aspect**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.

VENDLER, Zeno. **Linguistics in Philosophy**. Ithaca: Cornell, 1967.

VERKUYL, Henk J. **A Theory of Aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure**. Cambridge: Cambridge Press. 1993.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. Telicidade e classes aspectuais. **Revista do GEL**, v. 5, n. 1, p. 57-68, 2008. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/133>. Acesso em: 04 de Abril de 2023.

João de Barros e Evanildo Bechara: as partes da oração sob o viés da historiografia da linguística

João de Barros and Evanildo Bechara: the parts of speech from the perspective of the historiography of linguistics

Jefferson Evaristo*

Raquel Lagoa**

RESUMO:

Este artigo insere-se no âmbito da Historiografia da Linguística (HL) e tem como pressupostos teóricos os estudos de Koerner (1996 e 2014), Swiggers (2010) e Batista (2019), uma vez que acreditamos ser imperativo na análise linguística de qualquer obra levar em conta os parâmetros linguísticos, a língua propriamente dita, e os parâmetros extralinguísticos, a saber, o contexto de produção, circulação e recepção de uma obra, visto serem eles fatores de influência nas abordagens teóricas de seus autores. No que se refere ao objetivo desta pesquisa, portanto, tencionamos apresentar uma análise comparativa entre a categorização do léxico na *Grammatica da Língua Portuguesa* (1540) de João de Barros, ao que ele classifica como partes da oração, e na *Moderna Gramática Portuguesa* (2009) de Evanildo Bechara, ao que ele descreve como classe de palavras. Temos por intuito verificar a relação de continuidade ou descontinuidade do pensamento linguístico do Humanista/

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1511>

Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI-260003/020514/2025

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro, jeffersonpn@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-7561-5400>

** Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, raquelmarques2004@gmail.com <https://orcid.org/0009-0009-1247-715X>

Renascentista João de Barros e do gramático contemporâneo de grande vulto na gramaticografia em língua Portuguesa no Brasil, Evanildo Bechara. A justificativa para a seleção dessas fontes primárias de pesquisa fundamenta-se no fato de a *Grammatica da Língua Portuguesa* ser o pilar da gramaticografia em língua portuguesa; e a segunda, por citar a obra de João de Barros, *Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem*, parte constituinte da gramática de Barros, na introdução de sua obra intitulada “Breve História Externa da Língua Portuguesa”, estabelecendo, portanto, um vínculo entre as duas gramáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística; João de Barros; Evanildo Bechara; Gramaticografia; Classe de palavras.

ABSTRACT:

This article falls within the scope of the Historiography of Linguistics (HL) and is based on the theoretical assumptions of Koerner (1996 and 2014), Swiggers (2010), and Batista (2019), since we believe it is imperative in the linguistic analysis of any work to take into account linguistic parameters, the language itself, and extralinguistic parameters, namely, the context of production, circulation, and reception of a work, as these are factors influencing the theoretical approaches of their authors. Regarding the objective of this research, therefore, we intend to present a comparative analysis between the categorization of the lexicon in João de Barros’s *Grammatica da Língua Portuguesa* (1540), which he classifies as parts of the sentence, and in Evanildo Bechara’s *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), which he describes as word classes. Our aim is to verify the continuity or discontinuity in the linguistic thought of the Humanist/Renaissance figure João de Barros and the prominent contemporary grammarian in Portuguese grammar in Brazil, Evanildo Bechara. The justification for selecting these primary research sources is based on the fact that the *Grammatica da Língua Portuguesa* is the cornerstone of Portuguese grammar. The second reason is that it cites the work of João de Barros, **Diálogo em Louvor da Nossa Linguagem**, a constituent part of Barros’s grammar, in the introduction to his work entitled “Breve História Externa da Língua Portuguesa” (Brief External History of the Portuguese Language), thus establishing a link between the two grammars.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics; João de Barros; Evanildo Bechara; Grammaticography; Word class.

Introdução

Os pressupostos teóricos deste artigo encontram-se na Historiografia da Linguística (HL) (Koerner, 2014; Swiggers, 2019; Batista, 2024; 2020; 2019; 2013; Kaltner, 2023b; Gueiros e Vieira, 2022), na medida em que esta pesquisa “não toma por objeto a língua e seus fenômenos, mas o que foi dito e produzido (em contextos sociais e históricos) a respeito das línguas e seus fenômenos” (Batista, 2019, p. 49). Nesse sentido, o estudo sobre as partes das orações, hodiernamente classe de palavras, tem por objetivo empreender um estudo comparativo entre os conceitos apresentados por João de Barros (JB) em sua gramática renascentista intitulada *Grammatica da Língua Portuguesa (GLP)*, publicada em 1540, e a descrição dessas classes pelo gramático Evanildo Bechara (EB) em sua *Moderna Gramática Portuguesa (MGP)* edição de 2009. Tenciona-se, nesta análise, verificar a existência de uma relação de continuidade do pensamento linguístico renascentista com o pensamento da contemporaneidade, a fim de investigar a existência de uma tradição gramatical que se inicia na Antiguidade Clássica, com os gramáticos greco-latinos, estende-se ao período renascentista e perpetua-se até nossos dias.

Em outras ocasiões, já discutimos aspectos da obra de João de Barros (XXX, XXX) ou, de maneira mais ampla, das partes da oração (XXX) ou da obra de Bechara (XXX). Este trabalho, portanto, insere-se numa esteira de outras pesquisas que estamos realizando nos últimos anos acerca dos autores e da temática aqui abordada.

Para fins de organização, nosso trabalho está dividido da seguinte forma: nesta primeira seção, trazemos uma introdução da proposta e a situamos aos leitores; na segunda, apresentamos um comentário acerca do conceito de gramática que JB e EB trazem em suas gramáticas; na sequência, delineamos historiograficamente um perfil dos dois autores para as partes da oração / classes de palavras, colocando-os em confronto e terminando com

uma análise comparativa sobre as duas propostas; completa este artigo uma parte final, com algumas considerações finais ao texto.

Vejamos, então, a proposição de JB e EB para o sentido do conceito de gramática.

1. João de Barros e Bechara: sentidos para o conceito de gramática

Se formos expandir a concepção de estudos gramaticais abarcando mais do que o que conhecemos com maior profundidade no mundo ocidental, seria possível dizer que os estudos sobre línguas e suas gramáticas remontam a até cinco séculos antes de Cristo. Panini, no século IV a.C. é o nome mais relevante e conhecido de uma escola de tradição védica/hindu que reconhecia a linguagem como algo sacro e que, por isso, buscava estudá-la para, ao descrevê-la, ajudar a conservar sua pureza (Stella, 1955). Assim, os gramáticos hindus “estabeleceram as bases da “gramática normativa” do sânscrito” (Costa, 2024, p. 19) séculos antes do surgimento de estudos análogos a esse no ocidente.

Do lado ocidental do mundo, os estudos sobre as partes da oração (ou classe de palavras, mais recentemente) remontam à Antiguidade Clássica:

Que as classes de palavras –ou, para usar termos mais específicos à nossa proposta, as “partes do discurso” –são uma contribuição dos gregos para nós, é algo já sabido e atestado por diferentes autores e trabalhos, a exemplo de Borges Neto (2023), Azeredo (2021), Vieira (2018; 2015) e Neves (2005), para citar uma lista bastante breve (Evaristo e Marinho, 2025).

No mundo grego, filósofos - e, mais tarde, gramáticos - já discutiam sobre a essência da linguagem e a sua relação com o pensamento. Como argumenta Batista (2013, p. 39), “a essência do humano está de fato relacionada à propriedade linguística”. De fato, a premissa de que a linguagem existia para expressar o pensamento e representar as coisas atribuía ao gramático

um papel de destaque na sociedade, uma vez que, de acordo com Leite (2007, p.49), ele passa “a ter grande importância cultural pelo conhecimento que detinha acerca das palavras, pois a concepção que durante séculos vigorou no Ocidente foi a de que aquele que sabia explicar as palavras sabia explicar o mundo”.

Dessa forma, podemos inferir que na tradição gramatical grega “o conhecimento das coisas [estaria] vinculado ao conhecimento das palavras [...]. A língua [seria] um instrumento para a compreensão da realidade, enquanto a gramática [seria] um instrumento para a compreensão da língua [...]” (Kaltner 2023a, p. 118). Assim, a gramática torna-se um instrumento de compreensão da realidade, tornando possível entender o mundo. A percepção sobre o papel da gramática implica a necessidade do domínio dessa arte tão valorizada na Antiguidade Clássica; de fato, na época, ter conhecimento gramatical era também símbolo de um *status*, uma vez que esse conhecimento era a chave para a compreensão do mundo e sua expressão nele.

Uma vez que a gramática assume a função de instrumento para a compreensão do mundo (Neves, 2005), torna-se de suma importância entendermos os critérios usados por seus autores na categorização das palavras. Para isso, precisamos entender como a tradição greco-latina definia a palavra gramática. Dionísio considerava a gramática como a “arte de se escrever bem” (Mattos e Silva, 2023, p. 18), estando ela independente da lógica¹. Por outro lado, Varrão estende esse conceito ao reiterar que a gramática seria “a arte de se escrever e falar corretamente” (Mattos e Silva, 2023, p. 19), além de ser um instrumento para a compreensão dos clássicos, em consonância com o pensamento linguístico de Platão.

Doravante, apresentaremos como JB e EB definem o conceito de gramática, para que possamos entender a categorização do léxico de nossa língua feita por esses escritores basilares de nossa gramaticografia.

1 Cabe destacar, nesse caso, que Dionísio não fazia a relação entre a linguagem e o pensamento, visto que para ele a gramática era um manual para se escrever corretamente.

JB identifica-se com as concepções de Dionísio² e Varrão³ e, para ele, a gramática é “artifício de palavras, postas em seus naturais lugares, para que mediante elas, assim na fala como na escrita, venhamos ter conhecimento das intenções alheias” (Barros, 1540, p. 2). Essa definição serve como aporte para o entendimento de sua categorização de palavras, ou como ele nomeia, *partes da oração*, como veremos mais adiante. Tencionamos, a partir de agora, apresentar uma análise dos elementos da definição acima descrita.

Quanto à primeira parte da definição, “artifício de palavras, postas em seus naturais lugares” (Barros, 1540, p. 2), notamos a visão estruturalista⁴ que JB tinha da linguagem, uma vez que, para ele, as unidades linguísticas estão postas em ordem de forma natural. Em outras palavras, ele demonstra que temos essas categorias mentalmente organizadas, com cada uma delas exercendo a sua função.

No que se refere a ter “conhecimento das intenções alheias” (Barros, 1540, p. 2), retomamos ao pensamento linguístico da tradição grega que concebe a língua como expressão do pensamento (Fuza, Ohuschi e Menegassi, 2011), ressaltando, portanto, a sua função intelectual. Essa abordagem linguística, que classifica a palavra de acordo com o seu sentido, é utilizada com frequência por JB para definir algumas categorias gramaticais. De todo modo, não nos esqueçamos que, como Vieira (2018, p. 43) afirma, gramática para JB era “um modo certo e justo de falar e escrever, colhido do uso e autoridade dos barões doutos” [grifos do autor].

Por outro lado, em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), o gramático contemporâneo não apresenta uma definição única de gramática, mas elenca a existência de diferentes tipos de gramáticas. Vieira (2018, p.

2 170 a.C. – 90 a.C.

3 116 a.C. – 27 a.C

4 Naturalmente, aqui, não estamos nos referindo ao estruturalismo conforme autores como, por exemplo, Saussure. Embora o signo linguístico possa ser o mesmo, trata-se de ocorrência polifônica, sem dúvidas. Por estruturalista, neste ponto, entendemos “que se dedica à materialidade da língua”, a suas formas.

43), ao dizer sobre a definição/concepção de gramática para EB, vai colocar que ela é uma “disciplina com finalidade pedagógica, que elenca os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social” [grifos do autor]. Dado o caráter pedagógico da obra de JB, tomaremos como objeto de nosso estudo as definições que se relacionam com a gramática de JB, a saber: a gramática descritiva e a normativa.

Segundo Bechara (2009, p. 37), “a gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico)”, cabendo-lhe fazer o registro da língua. Quanto à gramática normativa, ela, como afirma o autor,

não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, [cabendo-lhe] elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais do convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos (Bechara, 2009, p. 37).

Como observado, o gramático da ABL define o conceito de gramática de acordo com a sua função. Nesse sentido, a gramática descritiva, considerada científica, teria o intuito de fazer o registro dos usos linguísticos; e a segunda, a pedagógica, estabeleceria um modelo de como falar e escrever corretamente. Ao confrontarmos as definições dos autores supracitados, verificamos uma certa filiação entre o pensamento linguístico de JB, quanto ao objetivo de sua gramática, e as definições apontadas por EB para as gramáticas normativa e descritiva, uma vez que JB reitera que sua obra tem por finalidade fornecer “os preceitos da gramática” (Barros, 1540, p. 1v) baseado no uso da língua por parte das autoridades, os barões doutos. De fato, os preceitos da gramática são atinentes ao seu caráter pedagógico, ao passo que o registro do uso está relacionado ao seu caráter descritivo. Portanto, concernente à definição de

gramática, podemos inferir a existência de uma relação de continuidade do pensamento linguístico entre os dois autores.

Cabe destacar ainda que foi durante o Renascimento que a gramática passou a ser sobretudo objeto de ensino (Batista, 2010; Assunção e Santos, 2009; Neves, 2002). Segundo Bastos e Palma (Bastos e Palma, 2004, p. 51), “a língua portuguesa, já fixada na escrita, passa a ser objeto de estudo e reflexão por meio de obras que visam a normatizar o seu funcionamento”. A *Grammatica da Língua Portuguesa* (1540) foi precursora nesse sentido, inaugurando um modelo de escrita em que o homem se vê capaz de descrever e elaborar conhecimento científico, inclusive no que tange ao funcionamento e ensino de línguas.

Assim, recorrendo à tradição latina, JB descreve e prescreve o vernáculo português baseado na comparação entre os vernáculos europeus e o latim, arcabouço teórico das gramáticas vernaculares renascentistas (Carvalho, 2000). Essa nova função da gramática como objeto de ensino “decorre da necessidade social de se ensinarem as línguas ‘vulgares’ e não apenas o latim nas escolas da Europa e às novas populações que deveriam ser cristianizadas nos outros continentes” (Mattos e Silva, 2023, p. 24). Esse cenário também é observado em outros reinos europeus, que, a exemplo do reino de Portugal, buscam sistematizar o seu vernáculo como forma de dignificar a sua nação (Navarro, 2022), corroborando a célebre frase de Nebrija, gramático escritor da primeira gramática castelhana, representante da ideologia vigente de que a “língua sempre foi companheira do Império” (Nebrija, 1492, p. 2).

Mais uma vez, notamos uma relação de proximidade entre os dois autores quanto às obras que produziram, visto que ambos direcionam suas gramáticas ao ensino. No que tange à JB, ele relata que “[n]ossa intenção é fazer algum proveito aos meninos que por esta arte [a gramática] aprenderem, levando os de leve à grande, e de pouco a mais [...] tratarei somente do necessário aos principiantes” (Barros, 1540, p. 40). Por outro lado, nosso autor contemporâneo, no prefácio da sua 37ª edição, endereça o seu compêndio aos

estudiosos da língua ao informar: “[e]ntregamos aos colegas de magistério, aos alunos e ao público estudioso de língua portuguesa esta edição, revista, ampliada e atualizada, levados que estamos pelos mesmos propósitos que nos fizeram, em 1961, trazer à luz a *Moderna Gramática Portuguesa*” (Bechara, 2009, p. 19).

Uma vez delineados os conceitos de gramática dos dois autores, iniciamos a análise das partes da oração ou classe de palavras. Tencionamos investigar como a abordagem linguística de EB demonstra uma relação de continuidade com o pensamento linguístico de JB. Para fins de análise, faremos um breve histórico da categorização das classes de palavras no percurso historiográfico, seguida dos critérios de sua categorização por JB e EB. Finalizando, apresentamos os pontos de convergências e divergências entre as duas abordagens, com vistas a identificar as relações de continuidade ou ruptura do pensamento linguístico presentes nas duas obras.

2. As partes da oração em João de Barros e Evanildo Bechara: um delineamento historiográfico

Como mencionado anteriormente, o conceito de que a linguagem é a forma de expressão do pensamento implica uma categorização que privilegia critérios semânticos. Essa abordagem vem com Aristóteles, que reconhece a existência dos nomes, dos verbos e das conjunções. Segundo Quintiliano, essa categorização ocorre porque

nos verbos encontramos o processo, nos nomes, a substância, e ainda porque um é o que é afirmado, o outro, a partir do que algo é afirmado; a respeito das conjunções, por outro lado, indicaram que são a conexão desses; as quais, eu sei, são chamadas de conjunções pela maioria dos estudiosos, o que parece ser a tradução mais apropriada de “*syndesmos*” (Quintiliano, 1975, I, p. 4).

Os estoicos, por sua vez, usam a categorização de Aristóteles e acrescentam mais duas classes, relatando, portanto, a existência de “cinco

partes do discurso: nome próprio (*ónoma*), nome comum (*appelatio*), verbo (*rhêma*), conjunções (*syndesmos*) e articulação (*àrthron*)” (Leite, 2007, p. 36). Dionísio, em uma relação de continuidade com a tradição gramatical, reconhece oito dessas partes, sendo elas: “nome, verbo, particípio, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção” (Vieira, 2018, p. 55-56). Quanto a Donato, gramático latino, acompanhando a abordagem grega, também descreve oito partes da oração, a saber: nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição e interjeição. Segundo Dezotti (2010, p. 2), “Donato foi mais sábio que a maioria dos escritores de arte gramática porque, dentre os diversos assuntos abordados por essa arte, resolveu começar seu tratado pelo estudo das oito partes da oração, que é o único que pertence exclusivamente ao ofício do gramático”⁵.

JB, em consonância com a tradição gramatical precedente, emprega a categorização dos latinos, adaptando-a às necessidades da língua em formação, de modo que ele acrescenta às oito classes latinas a classe dos artigos, presente no vernáculo. Assim, segundo nosso autor (1540, p.2v), “nossa linguagem [é] composta dessas nove partes: artigo, que é próprio dos gregos e hebreus, nome, pronome, verbo, advérbio, particípio, conjunção, preposição, interjeição, que tem os latinos”.

Bechara (2009), por sua vez, descreve a existência de dez classes de palavras em nossa língua, sendo elas: substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Mais uma vez, constatamos uma relação de continuidade com a tradição gramatical, que chega até a contemporaneidade. Ao descrever essas classes, no entanto, o autor justifica que essa categorização é resultado de uma combinação de critérios, na medida em que “junta palavras de natureza e funcionalidade bem diferentes com base em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados” (Bechara, 2009, p. 90). Para além disso, ele reitera que o que

5 Para um aprofundamento da posição gramatical desses gramáticos latinos, sugerimos a leitura de Fortes e Burghini (2021)

de fato “as diferencia são os diversos significados que lhes são próprios” (Bechara, 2009, p. 90). Dessa forma, atribui ao critério semântico a função de distinguir as classes de palavras.

Doravante, apresentaremos as definições das classes de palavras empregadas por JB, seguidas de comentários sobre os critérios envolvidos nessas definições.

2.1 As partes da oração por João de Barros

Seguindo a lógica aristotélica, JB inicia a sua descrição das partes da oração com a classe dos **nomes**. Segundo ele:

Nome [...] é aquele que se declina por casos sem tempo significando sempre alguma coisa que tenha corpo, ou sem corpo. Que tenha corpo, como: homem, pau, pedra. Sem corpo: gramática, ciência, doutrina. E cada um dos nomes tem estes acidentes: qualidade, espécie, figura, gênero, número e declinação por casos; dos quais acidentes vejamos particularmente (Barros, 1540, p. 5).

Constatamos nessa descrição o emprego do critério semântico, uma vez que o gramático renascentista aponta ser o nome a categoria que atribui significado a alguma coisa. Além disso, ele também usa o critério morfológico ao mencionar que os nomes “declinam por casos sem tempo”, apresentando também acidentes, tais como: “qualidade, espécie, figura, gênero e número” (Barros, 1540, p. 5).

A segunda classe por ele delineada é a classe dos **artigos**. Segundo ele,

Artigo é uma das partes da oração, a qual como já dissemos não têm os latinos; e vem este nome, artigo, de *articulus*, etimologia latina, derivada de *arthon* grega, que quer dizer juntura de nervos, a que nós propriamente chamamos artelho. E bem como da aliança e ligadura dos nervos se sustenta o corpo, assim do ajuntamento do artigo aos casos do nome, se compõe a oração (Barros, 1540, p. 12).

Seguindo a tradição renascentista de valorização da cultura greco-latina, as gramáticas vernaculares seguem o modelo linguístico da gramática latina. Como argumenta Carvalho (2000, p. 81), “[i]nspiradas na gramática latina quanto à terminologia e à doutrina, seus autores procuraram, contudo, adaptá-las às características das línguas modernas, sobretudo nas partes de morfologia e fonética”. Esse fato é comprovado pela descrição dos artigos, que, sendo específicos da língua portuguesa são descritos a partir da sua ausência na gramática latina. Recorrendo à etimologia da palavra, nosso autor usa o critério sintático em sua definição ao mostrar que o artigo tem a função de ligar os casos aos nomes.

A terceira classe de palavras descrita por JB é a dos **pronomes**. Segundo ele,

Pronome, é uma parte da oração que se põe em lugar do próprio nome; e por isso dissemos que era conjunta a ele por matrimônio, e daqui tomou o nome. Exemplo: eu escrevo esta Gramática pera ti. Esta parte, eu, se chama, pronome, a qual basta para se entender o que disse, sem acrescentar o meu próprio nome Joam de Barros, em cujo lugar serve. Assim que podemos dizer, ser inventada esta parte da oração para boa ordem e perfeito entendimento (Barros, 1540, p. 15).

Na definição acima, vemos o uso do critério semântico, visto que o pronome substituiria o nome e seria o responsável pelo entendimento perfeito da oração. Para além disso, vemos também o critério sintático, na medida em que JB mostra que a classe dos pronomes está ligada diretamente ao nome, como em uma relação matrimonial.

Tratemos agora da categoria dos **verbos**, segundo JB, um dos reis da nossa linguagem. “Verbo – segundo definição de todos os gramáticos – é uma voz ou palavra que demonstra obrar alguma coisa; o qual não se declina como o nome e pronome por casos, mas conjuga-se por modos e tempos, como veremos por suas conjugações” (Barros, 1540, p. 18).

Mais uma vez, verificamos o uso do critério semântico para a definição do conceito de verbo, que, de acordo com ele, entre algumas acepções da

palavra, estaria relacionado à ação (“obrar alguma coisa”). “Em seguida, temos o emprego do critério morfológico, já que, para JB, uma das características da classe dos verbos é não se declinar como os nomes e pronomes, mas sim poder se conjugar por modos e tempos” (Lagoa, 2024, p. 103).

Ainda sobre os verbos, JB amplia o seu conceito ao especificar seus tipos. Dessa forma, após relacionar os verbos às ações, citando os latinos, ele também apresenta o verbo substantivo, cuja função seria indicar um estado do sujeito, em definição próxima ao que, atualmente, entendemos como nosso verbo de ligação.

Os latinos partem os seus verbos em substantivos e adjetivos. Dos primeiros temos este só verbo, sou, ao qual chamamos substantivo porque demonstra o ser pessoal da coisa, como quando digo: Eu sou criatura racional. Verbo adjetivo podemos chamar todos os outros (Barros, 1540, p. 18).

Em seguida, temos a classe dos **advérbios**. Segundo ele,

[a]dvérbio é uma das nove partes da oração que sempre anda conjunta com o verbo, e daqui tomou o nome; porque, ad, que dizer cerca, e composto com verbo fica adverbium que quer dizer acerca do verbo. Foi esta parte muito necessária, aqui porque por ela se denota a eficácia ou remissão do verbo, porque quando digo, Eu amo a verdade, demonstro que simplesmente faço esta obra de amar; mas dizendo, Eu amo muito a verdade, por este advérbio, muito, denoto a quantidade do amor que tenho à coisa (Barros, 1540, p. 28).

Nessa abordagem linguística, observamos dois critérios de categorização: o sintático e o semântico. O primeiro, dado que o advérbio configura-se pela sua proximidade com o verbo, fato justificado pela etimologia da palavra; e o segundo, por, a partir dele, podermos denotar a “eficácia ou remissão do verbo” (Barros, 1540, p. 28); em outras palavras, através dele torna-se possível modificar o seu sentido.

Quanto à **preposição**, a sexta categoria delineada na *GLP* (1540), JB atribui a seguinte acepção: “[p]reposição, é uma parte das nove que tem a

nossa gramática; a qual se põe entre as outras partes por ajuntamento ou por composição” (Barros, 1540, p. 29). Essa breve descrição

baseia-se unicamente no critério sintático, visto que a função da preposição seria apenas a de unir ou compor termos em um enunciado.

A **interjeição**, sétima parte da oração, é definida por meio da comparação entre as línguas clássicas; o grego e o latim, e a língua portuguesa. Esse método de descrição linguística, além de reafirmar o vínculo de JB à tradição gramatical, atribui a sua obra um lastro de prestígio e um caráter singular a nossa língua. Podemos observar esse recurso estilístico na descrição a seguir: “[o]s gregos contaram esta parte da interjeição com o advérbio. Os latinos a quem nós seguimos – distintamente falaram dela, e segundo eles, não é mais que uma denotação do que a alma padece” (Barros, 1540, p. 29v).

Dessa forma, quanto à interjeição, vemos que os gregos a consideram como parte da categoria dos advérbios, ao passo que os latinos a reconhecem como categoria específica, estando ao mesmo nível da língua portuguesa. No que se refere ao critério empregado para a sua definição, observamos o uso do critério semântico, uma vez que ela é a expressão do sentimento humano; nesse caso, uma “denotação do que a alma padece” (Barros, 1540, p. 29v).

O **particípio**, por sua vez, é entendido como pertencente à classe dos nomes e dos verbos. Segundo JB, o particípio juntamente com as classes dos artigos, conjunções e interjeições “são peças e capitães principais que [...] comumente servem a esses dois poderosos reis, Nome & Verbo” (Barros, 1540, p. 2v). No que se refere à classe dos nomes, nosso gramático define o nome participial como “aquele que vem de algum particípio, como: de amado, amador; de douto, doutor” (Barros, 1540, p. 8), empregando, portanto, o critério morfológico, na medida em que ele argumenta ser o particípio proveniente de uma forma do nome.

JB também cita o particípio dentro da classe dos verbos “ao dizer que ele é utilizado para descrever o tempo passado não acabado” (Lagoa, 2024, p. 105): “Os participios dão à obra alguma mais perfeição em tempo. O modo para desejar no tempo passado não acabado, dizemos: tivera amado,

lido, ouvido, sido” (Barros, 1540, p. 25v). Nesse caso, vemos o emprego do critério semântico, uma vez que ele exprime o desejo de situar uma ação na corrente do tempo.

As **conjunções** não são descritas na parte de etimologia (hodiernamente, morfologia), mas são mencionadas na parte de Construção, hoje conhecida como sintaxe. JB não apresenta uma definição para essa classe, mas faz uma classificação delas, como é demonstrado abaixo:

Basta saber que temos duas conjunções mais comuns. A uma chamam copulativa, que quer dizer ajuntador, porque ajunta as partes entre si, e a outra, disjuntiva, a qual mais propriamente se deve chamar disjunção que conjunção, porque divide as partes (Barros, 1540, p. 33, 33v).

Nosso autor não faz uma discussão sobre o valor semântico das conjunções, mas mantém seu foco na função que as conjunções exercem nas orações, a saber, juntar ou separar as orações, sendo talvez por essa razão o fato de estarem descritas na parte de sintaxe. Nesse caso, vemos unicamente o emprego do critério sintático na descrição dessa parte da oração.

A seguir, apresentamos as definições das classes de palavras empregadas por EB, em sua *Moderna Gramática do Português* (2009), com os comentários sobre os critérios envolvidos nessas definições.

3. Bechara e as *classes de palavras*

Bechara (2009) demonstra uma relação de continuidade com o pensamento linguístico de JB, que “bebe da fonte” da tradição gramatical greco-latina, na medida em que apresenta as mesmas categorias lexicais delineadas por JB com apenas algumas diferenças.

Assim como o autor renascentista, a classe de palavras que enceta a descrição de EB é a dos **substantivos**. Para ele,

[s]ubstantivo – é a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos objetos substantivos, isto é, em primeiro lugar, substâncias (homem, casa, livro) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (bondade, brancura), estados (saúde, doença), processos (chegada, entrega, aceitação) (Bechara, 2009, p. 93).

EB, assim como JB, emprega o critério semântico em sua definição, inclusive no que diz respeito a nomear os objetos substantivos. De fato, JB divide a classe dos nomes em “coisa que tenha corpo” (Barros, 1540, p.5), e “coisa sem corpo” (Barros, 1540, p.5), fazendo uma referência ao que hoje conhecemos como nomes concretos e abstratos. Bechara (2009, p. 93), mais uma vez, demonstra um vínculo com o gramático humanista ao empregar uma classificação similar dos substantivos, ao dividi-los em “substâncias (*homem, casa, livro*) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (*bondade, brancura*), estados (*saúde, doença*), processos (*chegada, entrega, aceitação*)” (Bechara, 2009, p. 93). De fato, nesse caso, verificamos a identificação total entre os conceitos dos dois autores.

A segunda classe descrita por ele não é reconhecida como categoria por JB, sendo para ele subcategoria dos nomes: trata-se do **adjetivo**. O autor o retrata como “a classe de lexema que se caracteriza por constituir a delimitação, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma parte ou a um aspecto do denotado” (Bechara, 2009, p. 121).

Ao definir os adjetivos, Bechara (2009) usa dois critérios: o semântico, ao caracterizá-los como lexemas, e o sintático, uma vez que ele aponta a sua função como delimitador do substantivo. Mais uma vez, constatamos uma relação de proximidade entre os dois autores, pois esses critérios também foram o aporte teórico para a descrição dessa subcategoria dos nomes por JB.

O **artigo**, a terceira classe descrita, é apresentado da seguinte forma: “[c]hamam-se artigo definido ou simplesmente artigo o, a, os, as que se

antepõem a substantivos, com reduzido valor semântico demonstrativo e com função precípua de adjunto desses substantivos” (Bechara, 2009, p. 130). Nesse caso, ele define a classe dos artigos comentando apenas sobre os artigos definidos. De fato, o que à princípio pode parecer uma incongruência, na realidade, é a representação do pensamento linguístico de Bechara (2009) que, assim como JB, não reconhece a existência dos artigos indefinidos como categoria. Segundo Bechara (2009),

[a] tradição gramatical tem aproximado este verdadeiro artigo de *um, uns, uma, umas*, chamados *artigos indefinidos*, que se assemelham a *o, a, os, as* pela mera circunstância de também funcionarem como adjunto de substantivo, mas que do autêntico artigo diferem pela origem, tonicidade, comportamento no discurso, valor semântico e papéis gramaticais (Bechara, 2009, p.132).

Quanto ao artigo, podemos inferir a existência de uma relação de descontinuidade com o pensamento linguístico de JB. Embora o critério sintático seja preponderante nas duas abordagens, uma vez que o artigo é retratado como a classe que se antepõe ao substantivo, “Bechara vai um pouco além ao dizer que os artigos possuem função dêitica, fazendo uso de um critério semântico. Além disso, ele destaca seu papel de adjunto, mais uma vez, recorrendo ao critério sintático” (Lagoa, 2024, p. 107).

Quanto aos **pronomes**, a quarta classe de palavras considerada, ela é apontada como

a classe de palavras categoremáticas que reúne unidades em número limitado e que se refere a um significado léxico pela situação ou por outras palavras do contexto. De modo geral, esta referência é feita a um objeto substantivo considerando-o apenas como pessoa localizada do discurso (Bechara, 2009, p. 137).

EB, assim como JB, conceitua os pronomes utilizando o critério semântico, atestando que eles têm um significado léxico e que podem ser entendidos a partir de seu contexto. Para além disso, verifica-se o emprego do critério sintático, uma vez que sua função estaria relacionada ao substantivo.

Ainda seria possível destacar o emprego do critério estrutural/morfológico, por serem os pronomes considerados pessoas localizadas no discurso.

Quanto ao **numeral**, quinta classe gramatical delineada, ele “é a palavra de função quantificadora que denota valor definido” (Bechara, 2009, p. 168).

Essa categoria não é descrita por JB nem como subcategoria, embora ele mencione os numerais na parte de ortografia somente para se referir ao modo como alguns autores relacionam as letras aos números. Quanto a Bechara, os critérios utilizados para a sua classificação são os sintáticos e semânticos, pois estão relacionados à função de quantificação e de transmissão da ideia de valor definido (Lagoa, 2024, p. 107).

Quanto à categoria dos **verbos**, a sexta elencada, temos a seguinte definição: “[e]ntende-se por verbo a unidade de significado categorial que se caracteriza por ser um molde pelo qual organiza o falar seu significado lexical” (Bechara, 2009, p. 173). Dessa forma, verificamos nessa abordagem a mesma perspectiva da tradição gramatical greco-latina que confere ao verbo um papel de centralidade na língua. De fato, podemos inferir que ser o modelo de organização da fala coloca-o em uma posição superior à classe dos substantivos, segundo JB, um dos reis de nossa língua. No que se refere ao critério de categorização, mais uma vez, constatamos o emprego do critério semântico, representado pela expressão “significado categorial”. Ainda cabe-nos ressaltar a existência do critério morfológico ao enunciar que ele serve de molde para a transmissão do significado das palavras.

Os **advérbios** são a sétima classe de palavras que encontramos na *Moderna Gramática do Portuguesa* (2009). Para EB, “[a]dvérbio – é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial” (Bechara, 2009, p. 242).

Sendo assim, “Bechara emprega o critério sintático, pois é a classe que modifica e exerce a função de adjunto adverbial. Além disso, observamos o critério semântico por ser ele usado para denotar circunstâncias” (Lagoa,

2024, p. 108). Reiteradamente, EB segue os critérios de classificação de JB, a saber, os critérios sintático e semântico, corroborando sua abordagem linguística e, portanto, mantendo uma relação de perpetuidade com a tradição gramatical renascentista.

No que se refere à classe das **preposições**, oitava classe descrita na gramática, temos a seguinte definição:

[c]hama-se preposição a uma unidade linguística desprovida de independência— isto é, não aparece sozinha no discurso, salvo por hipertaxe—e, em geral, átona, que se junta a substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para marcar as relações gramaticais que elas desempenham no discurso, quer nos grupos unitários nominais, quer nas orações. Não exerce nenhum outro papel que não seja ser índice da função gramatical de termo que ela introduz (Bechara, 2009, p. 243).

Nessa classificação das preposições, notamos o emprego de dois critérios: o sintático, visto que as preposições se unem a outras classes, estabelecendo relações gramaticais; e o fonético/fonológico, dado o fato de EB mencionar a tonicidade das preposições. Essa categorização das preposições está em consonância com a teoria linguística de JB, que também atribui às preposições o papel de juntar ou compor palavras.

Segundo o autor, a nossa língua também “possui unidades que têm por missão reunir orações num mesmo enunciado. Estas unidades são tradicionalmente chamadas **conjunções**,⁶ que se repartem em dois tipos: coordenadas e subordinadas” (Bechara, 2009, p. 267). Temos, portanto, a descrição da nona classe de palavras. Como observado, o imortal da ABL (2009), assim como o humanista português, usa como critério de categorização a sua função sintática. Segundo ele, as conjunções têm a função de estabelecer relações entre as orações.

Para EB, a **interjeição**, décima classe de palavra,

6 Grifo nosso

[é] a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. Têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações. Em certas situações, algumas podem estabelecer relações com outras unidades e com elas constituir unidades complexas. Acompanham-se de um contorno melódico exclamativo. Podem, entretanto, assumir papel de unidades interrogativo exclamativas e de certas unidades próprias do chamamento, chamadas vocativo, e ainda por unidades verbais, como é o caso do imperativo (Bechara, 2009, p. 277).

A classe das interjeições engloba o emprego de três critérios: semântico, sintático e fonético/fonológico. Quanto ao primeiro, ele está relacionado ao seu papel de representar estados emotivos; o segundo, por instituir relações com outras unidades; e, o terceiro, por sua vez, pelo seu “contorno melódico” (Bechara, 2009, p. 277). Reiterando o pensamento linguístico renascentista, EB retoma o critério semântico de JB, atribuindo às interjeições também o seu papel sintático e a sua construção fonética/fonológica.

Feitos esses comentários, é possível apontar, em síntese, o seguinte quadro comparativo/resumitivo das definições de nossos dois autores:

Quadro 1: Análise comparativa dos critérios adotados na definição das partes da oração / classes de palavras

João de Barros		Bechara	
Partes da oração	Critério de definição	Classes de palavras	Critério de definição
Nome	Semântico e morfológico	Substantivo	Semântico
Artigo	Sintático	Artigo	Sintático e semântico
Pronome	Semântico e sintático	Pronome	Semântico, sintático e morfológico
Verbo	Semântico e morfológico	Verbo	Semântico e morfológico
Advérbio	Sintático e semântico	Advérbio	Sintático e semântico
Preposição	Sintático	Preposição	Sintático e fonético
Interjeição	Semântico	Interjeição	Sintático, semântico e fonético
Conjunção	Sintático	Conjunção	Sintático
Particípio	Morfológico e semântico	Adjetivo	Sintático e semântico
XXX	XXX	Numeral	Sintático e semântico

Fonte: autores (2025)

Desse modo, ainda que haja algumas divergências entre JB e EB quanto à definição de quais seriam as partes da oração/classes de palavras, podemos perceber que a concepção de definição dos autores é muito próxima, sendo mais uma forma de verificarmos a validade de uma continuidade de pensamento entre os autores.

Considerações finais

A análise das *partes das orações*, ou classes de palavras, atesta o fato de que o pensamento linguístico não é construído sobre o nada, mas que existe um fio condutor das teorias linguísticas em um processo “permeado de idas e vindas de saberes e formas de conhecimento caracterizado por projeções não lineares de continuidades e descontinuidades” (Batista, 2013, p. 26). “Esse fio,

ao qual Vieira (2018) nomeia como Paradigma Tradicional de Gramatização, tem norteado a produção de gramáticas na contemporaneidade” (Lagoa, 2024, p. 109), o que pode ser verificado durante a análise das categorias lexicais de nossa língua.

Durante o estudo da *Grammatica da Lingua Portuguesa* (1540) e, posteriormente, da *Moderna Gramática Portuguesa* (2009), verificamos a existência de tênues mudanças nos conceitos e nos critérios de categorização das palavras. Na realidade, em alguns casos, nenhuma mudança.

Em suma, podemos reiterar a existência de um arcabouço teórico linguístico construído através dos séculos desde a Antiguidade Clássica com Aristóteles (Evaristo e Marinho, 2025) e que tem servido de molde para a escrita de gramáticas da contemporaneidade, razão pela qual vemos nos escritos de Bechara o reflexo do pensamento linguístico do Humanista Renascentista João de Barros (Lagoa e Evaristo, 2024).

O olhar sobre as classes de palavras revela apenas uma faceta do prisma que é o funcionamento da nossa língua e a sua categorização. Existem outros aspectos de nossa gramática que corroboram essa perspectiva da existência de uma tradição gramatical que se perpetua na corrente do tempo. Esperamos que este estudo funcione como um incentivo para que outros pesquisadores se enveredem nessa área tão promissora da Historiografia da Linguística, o da gramaticografia (Kaltner, 2023b).

Referências

ALTMAN, Cristina, et al. **Historiografia da Linguística**. Organizado por Ronaldo Batista. São Paulo: Contexto, 2019.

ASSUNÇÃO, Carlos; SANTOS, Maria Helena. Da Idade Média ao Renascimento: percursos gramaticais. In: SOARES, Nair de Nazaré Castro; MOREDA, Santiago López. **Gênese e consolidação da Ideia de Europa – Vol. IV: Idade Média e Renascimento**. Coimbra/Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009

AZEREDO, J. C. S. **Classes de palavras: um percurso crítico com vista a uma meta didática**. In: *Confluência*, v. 1, p. 296-323, 2021.

BARROS, João de. **Grammatica da Língua Portuguesa**. Reprodução facsimilada. 1. ed. Lisboa: Luís Rodrigues, 1540. Disponível em: <http://purl.pt/12148> - Acesso em nov 2025.

BASTOS, Neusa Maria Oliveira Barbosa; PALMA, Dieli Vesaro. Elos Portugal e Brasil: João de Barros e Anchieta. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, p. 50-56, 2004.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à historiografia da linguística**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. Formas da gramática renascentista: percepção e abordagem da diversidade linguística em Fernão de Oliveira. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 26, p. 345-364, 2010.

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

BORGES NETO, José. **História da gramática**. Paraná: Editora da UFPR, 2023.

CARVALHO, Castelar de. O Renascimento e as línguas vernáculas. **Revista Confluência**, v. 19, p. 76-83, 2000.

COSTA, D. Gramática Normativa: presença de traços da tradição greco-latina. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2024. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/16908>. Acesso em: 30 out. 2025.

DEZOTTI, Lucas Consolin. As “partes da oração” de Donato aos modistas. **ReVEL**, vol. 8, n. 14, 2010.

FORTES, Fábio; Burghini, Júlia. **Os gramáticos latinos. Varrão, Quintiliano, Donato e Prisciano**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

KALTNER, Leonardo Ferreira. Uma leitura filológica e historiográfica do conceito de gramática na obra de João de Barros (1540). **Revista Linguística**, v. 19, p. 110-122, 2023a.

KALTNER, Leonardo Ferreira.. Historiografia da Linguística e Gramaticografia: fundamentos teórico-metodológicos. n: WINDLE, J. A.; SAAVEDRA, M. M. G. (orgs.). **História, política e contato linguístico**. Niterói: EdUFF, 2023b

LAGOA, Raquel Marques da Silva. **A gramática de João de Barros: tradição gramatical e formação do ideário linguístico**. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

LAGOA, Raquel Marques da Silva; EVARISTO, Jefferson. João de Barros: um gramático humanista na trajetória do pensamento linguístico-gramatical. In: Denise Salim Santos; Tania Maria Nunes de Lima Camara. **A Pós-graduação em Letras: descrição da língua portuguesa em foco**. São Paulo: Parábola, 2024.

LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa: uso e norma**. São Paulo: Paulistana; Humanitas, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. São Paulo: Contexto, 2023.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **A era das gramáticas: a questão das línguas na época do renascimento e das grandes navegações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

NEBRIJA, Antonio de. **Gramática sobre la Lengua Castellana. Edición, estudio y notas de Carmen Lozano**. Madrid: Real Academia Española, 2011 [1492].

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

QUINTILIANO, M. Fabius. **Instituto Oratoriae**. Paris: Les Belles Lettres, 1975.

STELLA, Jorge Bertolasso. A LÍNGUA SÂNSCRITA E A CULTURA. **Revista Letras**, [S. l.], v. 4, 1955. DOI: 10.5380/rel.v4i0.20054. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/20054>. Acesso em: 30 out. 2025.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática Tradicional: História Crítica**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização**. Tese de Doutorado (Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

A inexistência da “nova norma-padrão” brasileira em 1.000 editoriais

The nonexistence of the Brazilian “new standard norm” in 1,000 editorials

Fernando Pestana*

RESUMO

Este artigo, situado no campo da Historiografia Linguística e alinhado ao conceito de *gramaticografia* (SWIGGERS, 2020), investiga se a norma de referência proposta nas gramáticas de Marcos Bagno (2012) e de Carlos Alberto Faraco & Francisco Eduardo Vieira (2023) encontra correspondência efetiva nos usos do português brasileiro escrito formal. Para tanto, examinaram-se vinte estruturas gramaticais prototípicas, previamente selecionadas a partir das prescrições desses autores, em um *corpus* composto por 1.000 editoriais provenientes de veículos jornalísticos de todas as regiões do país. A escolha do gênero editorial fundamenta-se no fato de ser considerado pelos próprios gramáticos analisados um dos principais representantes da norma culta escrita contemporânea. A análise busca verificar se as prescrições inovadoras defendidas por estes linguistas são empiricamente atestadas nesse registro monitorado ou se, ao contrário, prevalece a norma-padrão tradicional descrita pelos gramáticos normativos brasileiros de referência.

PALAVRAS-CHAVE: Gramaticografia. Norma-Padrão. Português Brasileiro. Corpus de editoriais.

ABSTRACT

Situated within the field of Linguistic Historiography and aligned with the concept of *grammaticography* (SWIGGERS, 2020), this article investigates whether the

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1513>

* Universidade do Porto, agramaticadopest@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-4268-1945>

reference norm proposed in the grammars of Marcos Bagno (2012) and of Carlos Alberto Faraco & Francisco Eduardo Vieira (2023) finds effective correspondence in the uses of formal written Brazilian Portuguese. To this end, twenty prototypical grammatical structures — previously selected based on the prescriptions of these authors — were examined in a *corpus* composed of 1,000 editorials drawn from journalistic outlets across all regions of the country. The choice of the editorial genre is grounded in the fact that it is considered by the very grammarians under analysis one of the principal representatives of contemporary educated written usage. The analysis seeks to determine whether the innovative prescriptions advocated by these linguists are empirically attested in this monitored register or whether, on the contrary, the traditional standard norm described by the leading Brazilian normative grammarians prevails.

KEYWORDS: Grammaticography; Standard Norm; Brazilian Portuguese; Editorial Corpus.

Introdução

Chama-se neste artigo “nova norma-padrão” ao padrão normativo do português brasileiro (PB) descrito nas gramáticas de Bagno (2012) e Faraco & Vieira (2023), porque esses “linguistas normativos” (BISPO, 2024) se afastam do paradigma tradicional de gramatização ao adotarem como base para a sistematização de sua normatividade não um *corpus* de linguagem literária, e sim de linguagem exclusivamente não literária, uma vez que o objetivo desses autores é estabelecer “um novo senso comum... uma nova norma linguística para o ensino” (BAGNO, 2012, p. 27), visando à “destruição em larga escala do paradigma tradicional... algo próprio do caráter revolucionário” (FARACO & VIEIRA, 2016, p. 41). Com efeito, estabelecem uma norma linguística cujas lições gramaticais voltadas para a padronização da modalidade escrita formal se distanciam das observadas nos gramáticos normativos tradicionais consultados como referência ainda hoje, a saber: Rocha Lima (2011 [1957]), Evanildo Bechara (2019 [1961]), Domingos P. Cegalla (2008 [1962]) e Celso Cunha (2007 [1985]), todos da segunda metade do século XX.

No entanto, será que essa “nova norma-padrão” presente na *Gramática pedagógica do português brasileiro* (BAGNO, 2012) e na *Gramática do português brasileiro escrito* (FARACO & VIEIRA, 2023) é integralmente encontrada em *corpus* de linguagem não literária (jornalística ou acadêmico-científica, por exemplo), como afirmam esses estudiosos? A hipótese deste trabalho parte da mesma conclusão de Pestana (2023, 2025), a saber: a norma gramatical existente nos **gêneros textuais** não literários de maior grau de formalidade **não** atesta a quase totalidade das novas lições contidas nesses dois compêndios normativos; pelo contrário, confirma majoritariamente a norma-padrão tradicional.

Para verificar isso, escolheu-se investigar especificamente o gênero textual “editorial”, considerado por esses linguistas uma das fontes eleitas em suas obras como representante da norma culta escrita atual, base da “nova norma-padrão” instituída por eles (FARACO & VIEIRA, 2023, p. 20-21, 34, 41). Numa entrevista, ao ser questionado sobre quais gêneros jornalísticos (reportagens, notícias, entrevistas) deveriam ser tomados como base da norma escrita ou se qualquer tipo de texto poderia ser usado com esse fim, independentemente do tamanho ou das revisões pelas quais passam, Marcos Bagno assevera: “Geralmente, os **editoriais** e as reportagens mais longas, que abordam um tema de maneira aprofundada, são os gêneros escolhidos... como base para uma norma escrita” (BEZERRA, ALMEIDA, ARAÚJO, 2024, p. 98; grifo meu).

Parece incontestado entre os linguistas contemporâneos que esse gênero textual revela um conjunto de usos linguísticos considerados próprios para um padrão formal de escrita, uma vez que, segundo eles, este modelo é derivado de pessoas cultas em contexto monitorado de comunicação. Cumpre definir, portanto, o que é um editorial (COSTA, 2014, p. 108-109):

artigo (v.) de opinião em que se discute uma questão/assunto ou acontecimento relevante — local, nacional ou internacional — relativo ao imediato. De estilo impessoal, apresenta o ponto de vista do jornal, da empresa jornalística ou do redator-chefe, da emissora de rádio ou televisão ou do responsável pelo programa e não vem assinado, diferentemente

dos artigos de opinião (v.). É também conhecido como artigo de fundo (v.). Geralmente circula em página nobre do jornal, chamada página editorial, com outros gêneros (v. charge, artigo...) por representar a opinião independente e autônoma de diretores e editorialistas. Em casos especiais, quando o tema é de suma relevância, o editorial pode aparecer na primeira página do jornal. Quanto ao estilo, o editorial, uma espécie de ensaio (v.) curto, possui traços peculiares: breve sempre, mas equilibrado, denso ou leve, conforme a linha ou o próprio “estilo” do veículo jornalístico.

Considerando essa relevante caracterização, a pesquisa tomou o gênero “*editorial*” como ponto de observação privilegiado para avaliar empiricamente a hipótese proposta. Assim, buscou-se reunir um conjunto representativo de textos provenientes de diferentes regiões do país e de veículos jornalísticos de reconhecida circulação, de modo a refletir o uso efetivo da norma culta escrita no Brasil contemporâneo.

Para situar esta investigação no âmbito da gramaticografia, de que participam os linguistas brasileiros já citados, é significativo considerar a definição de Swiggers (2020), que a entende como o trabalho de produzir gramáticas de forma técnica, racional e sistemática, envolvendo decisões conceituais (objetivos, público e objeto de descrição), operativas (procedimentos de análise) e redacionais (organização, exemplificação e metalinguagem). Swiggers trata também da “historiografia da gramaticografia”, voltada à comparação de soluções gramaticais ao longo do tempo, e a “meta-historiografia”, que problematiza os fundamentos metodológicos e epistemológicos do fazer gramatical. O estudo da gramaticografia pode adotar uma perspectiva metodológica, centrada em representatividade, objetividade e sistematicidade, ou interpretativa, considerando-a fenômeno social, cultural e cognitivo. Ademais, este trabalho situa-se no escopo da “História do Tempo Presente” (AREND & MACEDO, 2009; PALMA & BASTOS, 2019), cuja abordagem se concentra em refletir crítica e rigorosamente o saber (linguístico) contemporâneo, exigindo do estudioso a compreensão das forças sociais, políticas, teóricas e retóricas (BATISTA, 2019) que moldam a ciência na qual ele mesmo está inserido.

Nessa perspectiva, a análise das prescrições gramaticais das obras de Bagno e Faraco & Vieira, as quais tencionam estabelecer uma nova norma linguística (BAGNO, 2012, p. 27, PESTANA, 2023), rechaçando o modelo tradicional de gramatização (FARACO & VIEIRA, 2016, p. 40-42, PESTANA, 2025), configura-se — frente ao uso efetivo do português escrito formal nos editoriais — como exercício legítimo do escopo da gramaticografia, ao mesmo tempo descritivo e reflexivo, inclusive para tensionar os descompassos entre a produção teórica anterior (como se verá na parte final da próxima seção) e a prática gramaticográfica atual desses autores.

O detalhamento dos critérios de seleção, do *corpus* e dos procedimentos analíticos está na necessariamente alargada seção seguinte.

2. Metodologia

A coleta do extenso *corpus* desta pesquisa (única etapa em que se contou com o valioso auxílio de colaboradores) se fundamentou em dez veículos de comunicação altamente prestigiados das cinco regiões do Brasil, entre 2022 e, sobretudo, 2025:

1. *A Crítica* – Amazonas (Manaus) – editoriais de 22/03/2025 a 06/09/2025;
2. *Gazeta do Povo* – Paraná (Curitiba) – editoriais de 19/05/2025 a 28/08/2025;
3. *Folha de São Paulo* – São Paulo (SP) – editoriais de 26/07/2025 a 13/09/2025;
4. *O Estado de São Paulo (Estadão)* – São Paulo (SP) – editoriais de 26/07/2025 a 28/08/2025;
5. *GZH (GaúchaZH)* – Rio Grande do Sul (Porto Alegre) – editoriais de 08/05/2025 a 19/09/2025;
6. *O Globo* – Rio de Janeiro (RJ) – editoriais de 01/05/2025 a 27/08/2025;

7. *Jornal do Commercio (JC-UOL)* – Pernambuco (Recife) – editoriais de 06/05/2025 a 09/09/2025;
8. *O Povo* – Ceará (Fortaleza) – editoriais de 29/05/2025 a 29/08/2025;
9. *Brasil 247* – Distrito Federal (Brasília) / São Paulo (SP; sede) – editoriais de 01/10/2023 a 24/08/2025;
10. *Correio Braziliense* – Distrito Federal (Brasília) – editoriais de 30/06/2022 a 30/08/2025.

A seleção dos 1.000 editoriais obedeceu a cinco critérios: (1) prestígio midiático, assegurando a presença equilibrada de veículos de abrangência nacional, seminacional e regional, de modo a refletir distintas escalas de influência e circulação do discurso editorial no país; (2) relevância temática, com editoriais sobre assuntos de impacto nacional e regional; (3) representatividade geográfica, de modo a contemplar todas as regiões do país e garantir diversidade linguística no plano do português formal escrito; (4) distribuição temporal, assegurando que os textos contemplassem o período de 2022 a 2025, permitindo o mapeamento de usos e tendências do português contemporâneo; e (5) equilíbrio quantitativo, garantindo que cada um dos dez veículos contribuisse com 100 editoriais, de modo a evitar vieses decorrentes de diferenças no volume de produção entre as mídias.

A análise dos 1.000 textos concentrou-se em 20 estruturas prototípicas do PB, que podem ser encontradas em diferentes trabalhos (BAGNO, 2012; NEVES, 2018; FARACO & VIEIRA, 2023; PESTANA, 2023), previamente definidas a partir das regras elencadas nas gramáticas dos linguistas já citados. Cada ocorrência foi classificada em duas categorias:

- **DNP** (Dentro da Norma-Padrão tradicional): em conformidade com as lições majoritárias presentes nos compêndios normativos de Rocha Lima (2011 [1957]), Evanildo Bechara (2019 [1961]), Domingos Paschoal Cegalla (2008 [1962]), Celso Cunha (2017 [1985]), Celso Pedro Luft (2008 [1987]);

- **FNP** (Fora da Norma-Padrão tradicional): correspondente às prescrições inovadoras encontradas nas gramáticas de Bagno (2012) e/ou de Faraco & Vieira (2023); das 20 estruturas FNP, 11 são consideradas “nova norma-padrão” em ambas as obras, uma (1) é considerada “nova norma-padrão” apenas em Faraco & Vieira e as demais são consideradas “nova norma-padrão” somente em Bagno, como se verá a seguir.

As categorias DNP e FNP foram aplicadas à observação de 20 estruturas linguísticas, distribuídas entre diferentes fenômenos gramaticais morfossintáticos. Em cada caso, apresentam-se exemplos meramente ilustrativos das formas DNP e FNP consideradas na análise. Cumpre deixar registrado: quando só figura a referência a Bagno (2012), isso implica que Faraco & Vieira (2023) destoam dele normativamente, o que revela uma incongruência científica, **dado que os três autores reivindicam a elaboração de uma “nova norma-padrão”, a qual pressuporia convergência descritivo-normativa em suas obras.**

Enfim, seguem as construções prototípicas do PB contemporâneo chanceladas por Bagno (2012) e/ou Faraco & Vieira (2023):

1. Pronome reto (ele[a/s]) com função de objeto direto (BAGNO, 2012, p. 985, 1.004)

DNP: *Os professores não os ajudaram.*

FNP: *Os professores não ajudaram **eles**.*

2. Pronome átono “lhe” com função de objeto direto (BAGNO, 2012, p. 1.000, 1.004)

DNP: *Finalmente o encontraram aqui.*

FNP: *Finalmente **lhe** encontraram aqui.*

3. Pronome reto em construções de sujeito acusativo (BAGNO, 2012, p. 991)

DNP: *A senhora mandou-**a** entrar? / Nunca **os** vi discutir daquele jeito.*

FNP: *A senhora mandou **ela** entrar? / Nunca vi **eles** discutirem daquele jeito.*

4. Pronome relativo “onde” retomando antecedente não locativo, nem lugar real nem figurado (BAGNO, 2012, p. 176)

DNP: *A casa **onde** moramos era imensa. / Ela mora no meu coração, de **onde** nunca sairá.*

FNP: *Houve um tempo **onde** só estudávamos. / São certas as opiniões por **onde** nos guiamos.*

5. Uso de “onde” no lugar de “aonde”, e vice-versa (BAGNO, 2012, p. 926-929; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 286)

DNP: *Vamos **aonde**? / Estou **onde** queria. / A casa **onde** morávamos é inesquecível.*

FNP: ***Aonde** você mora? / Cheguei **onde** queria. / A casa **aonde** morávamos é inesquecível.*

6. Emprego catafórico dos pronomes demonstrativos “esse(a/s), isso” (BAGNO, 2012, p. 1.003)

DNP: *De você eu só quero **isto**: sua compreensão.*

FNP: *De você eu só quero **isso**: sua compreensão.*

7. Colocação pronominal em início de período e após vírgula não marcadora de intercalação (BAGNO, 2012, p. 1.001-1002; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 345, 348-349)

DNP: *Traga-nos uma cerveja. / Desligou o telefone, levantando-se em seguida.*

FNP: *Nos traga uma cerveja. / Desligou o telefone, se levantando em seguida.*

Não foi investigada a colocação com os pronomes “o, a, os, as” nesses dois contextos, pois Azeredo (2008, p. 258-264) e Vieira (2014, p. 121-140) esclarecem que tais pronomes não aparecem em posição proclítica no PB em início de oração e após vírgula não marcadora de intercalação — por óbvio, também não foi computado o emprego enclítico desses oblíquos. Não foram computados os milhares de casos de ênclise com “se” apassivador e indeterminador, pois essa é a sua colocação canônica no PB em registro culto escrito, quando não há possível fator atrativo no contexto frasal (VIEIRA, 2014, p. 121-140). Não foram computados os casos tratados por Faraco & Vieira (2023, p. 345-346) como expressões cristalizadas de ênclise (*Trata-se de...; Pode-se...; Deve-se...*). Não foram computados os casos com “me” e “te”, porque editoriais raramente trazem oblíquos marcadores de oralidade ou interlocução, devido à impessoalidade própria desse gênero textual. Uma vez que a finalidade deste trabalho é investigar a norma dos editoriais, houve essa natural restrição, de modo que foram analisados tão somente os oblíquos “nos” (1ª pessoa do plural, usado genericamente), “se” (não apassivador nem indeterminador) e “lhe(s)”.

8. Concordância verbal com “se apassivador” com sujeito posposto no plural (BAGNO, 2012, p. 990-991; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 307)

DNP: *Mediaram-se as causas.*

FNP: *Mediou-se as causas.*

Não foram computados os casos de “deve(m)-se/pode(m)-se + infinitivo” (ex.: *Deve[m]-se resolver os problemas*), pois os gramáticos normativos tradicionais não consideram FNP o singular desses verbos nesta construção especial, caso em que o “se” continua sendo considerado partícula apassivadora e o sujeito passa a ser a oração reduzida de infinitivo.

9. Concordância no singular com sujeito simples posposto no plural (BAGNO, 2012, p. 993-994)

DNP: ***Chegaram*** os novos modelos de tênis.

FNP: ***Chegou*** os novos modelos de tênis.

Os 30 verbos rastreados neste caso foram os inacusativos e o apresentacional “existir”, como os mencionados no 12º capítulo da gramática de Bagno: chegar, sair, entrar, subir, descer, cair, voltar, passar, escapar, morrer, nascer, crescer, adoecer, apodrecer, ficar, secar, congelar, derreter, quebrar, desaparecer, aparecer, acontecer, ocorrer, suceder, sobreviver, sobrar, restar, surgir, faltar, existir. Construções FNP do caso 8 não foram aqui computadas, para não haver cruzamento de critérios.

10. Verbo “ter” com sentido existencial, à semelhança de “haver” (BAGNO, 2012, p. 992-993; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 307)

DNP: ***Havia*** dez pessoas na sala.

FNP: ***Tinha*** dez pessoas na sala.

11. Vírgula após conjunção adversativa ou conclusiva (não deslocadas nem intercaladas) introduzindo oração coordenada (FARACO & VIEIRA, 2023, p. 119)

DNP: *Eles chegaram cedo, **todavia** foram autuados. / Eles chegaram atrasados, **portanto** sofreram penalidade.*

FNP: *Eles chegaram cedo, **todavia**, foram autuados. / Eles chegaram tarde, **portanto**, sofreram penalidade.*

Foram ignorados os casos com a conjunção “mas”, pois Faraco e Vieira (2023, p. 114-120) não abonam o uso da vírgula após ela; ademais, por óbvio, foram ignorados os casos em que as conjunções analisadas vieram seguidas de segmento sintático intercalado.

12. Regência de “chegar” e “ir” indicando movimento/deslocamento para um lugar real ou figurado/virtual (BAGNO, 2012, p. 987; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 227)

DNP: ***Chegou ao** parque bem cedo e depois **foi à** praia ver o pôr do sol.*

FNP: ***Chegou no** parque bem cedo e depois **foi na** praia ver o pôr do sol.*

13. Regência direta de “assistir”, com o sentido de ver, presenciar (BAGNO, 2012, p. 987; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 225)

DNP: *Precisaremos **assistir ao** treino.*

FNP: *Precisaremos **assistir o** treino.*

Dos estudiosos normativos tradicionais do século XX, Luft (2008 [1987], p. 79) é o único a abonar a regência FNP.

14. Regência direta de “(des)obedecer” (BAGNO, 2012, p. 987-988; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 230, 236)

DNP: *Filho, não **(des)obedeça ao** seu pai.*

FNP: *Filho, não **(des)obedeça o** seu pai.*

15. Regência de “preferir” com expressão formal comparativa (BAGNO, 2012, p. 988; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 238)

DNP: *Preferiam discordar a concordar.*

FNP: *Preferiam discordar **(do)** que concordar.*

16. Regência indireta de “lembrar” seguido de complemento verbal de núcleo nominal, não oracional (BAGNO, 2012, p. 987; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 235)

DNP: *Ele se lembrou das informações. / Ele lembrou as informações.*

FNP: *Ele lembrou das informações.*

17. Regência indireta de “esquecer” seguido de complemento verbal de núcleo nominal, não oracional (BAGNO, 2012, p. 987; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 231)

DNP: *Ele se esqueceu das anotações. / Ele esqueceu as anotações.*

FNP: *Ele esqueceu das anotações.*

18. Regência indireta de “implicar” com o sentido de acarretar, gerar, provocar (BAGNO, 2012, p. 987; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 233)

DNP: *Suas ações implicaram prejuízos.*

FNP: *Suas ações implicaram em prejuízos.*

Dos estudiosos normativos tradicionais do século XX, Luft (2008 [1987], p. 326) é o único a abonar a regência FNP.

19. Oração subordinada adjetiva introduzida por “que” — estratégia de relativização padrão [DNP] e cortadora [FNP] (BAGNO, 2012, p. 899-917, 1.008; FARACO & VIEIRA, 2023, p. 266-291)

DNP: *A cerveja é uma bebida **de que** os jovens gostam muito.*

FNP: *A cerveja é uma bebida (~~de~~) **que** os jovens gostam muito.*

Faraco e Vieira não chegam a abonar as formas FNP, mas afirmam tangencialmente que “ocorrem em textos acadêmicos e jornalísticos *com relativa frequência*” (2023, p. 280; grifo meu). Já Bagno argumenta em favor dessa abonação, afirmando que a relativa padrão está em “franco processo de desaparecimento do PB, inclusive na escrita mais monitorada” (2012, p. 1.008).

20. Advérbio “meio” passível de flexão (BAGNO, 2012, p. 1.005)

DNP: *A informação estava **meio** truncada.*

FNP: *A informação estava **meia** truncada.*

O levantamento dos dados foi quantitativo e comparativo — não foram computadas, por não ser o escopo do trabalho, as ocorrências da modalidade oral (citações) eventualmente encontradas nos textos analisados. Em primeiro lugar, registraram-se as ocorrências das estruturas selecionadas em cada grupo de editoriais; em seguida, procedeu-se ao cotejo entre os dados empíricos e as formulações gramaticais das obras analisadas, com o objetivo de verificar se o uso efetivo do português escrito formal confirma ou refuta a hipótese de que a “nova norma-padrão” (casos de FNP) se manifesta nos gêneros de maior monitoramento linguístico, como o editorial. Isso ficará mais bem evidenciado pelos dados expostos na próxima seção.

Por estarem sistematicamente registradas em praticamente todas as gramáticas de cariz normativo, as 20 construções DNP não precisam ser confirmadas como estáveis na norma culta escrita do PB — em todo o caso, sugerimos consulta em Pestana (2023, p. 77-116). Todavia, é preciso determinar se as construções FNP (ainda não consensuais entre os estudiosos da normatividade) já se podem considerar integradas à norma-padrão, mediante a análise do *corpus*.

Para esse fim, não obstante sujeito à crítica de que a ínfima ocorrência seja mero fruto de estilo individual, descuido ou influência oral, não se refletindo assim **uso consolidado na norma escrita**, adotam-se aqui dois critérios operacionais bastante razoáveis de recorrência mínima, distribuição não idiossincrática e percentual relevante no *corpus* de 1.000 editoriais divididos em dez grupos com 100 editoriais cada um, a saber:

- I. desde que em uma das 20 estruturas exista ao menos uma ocorrência DNP — afinal, se há pelo menos uma ocorrência DNP, esta poderia ter sido escrita como forma variante FNP —, deve haver ao menos uma ocorrência FNP correspondente, em *pelo menos metade* dos dez grupos, de modo a não só confirmar a sua possível estabilidade em âmbito nacional bem como evitar que possíveis escolhas ou licenças estilísticas editoriais sejam tomadas como normativas;
- II. preenchido esse critério, será explicitado o percentual entre DNP e FNP da estrutura que figura ao menos uma vez em metade dos dez grupos — consideramos que um percentual representativo de uma forma variante FNP, para que se possa passar a considerá-la estável na língua, seja ao menos igual ou maior que o percentual DNP.

Se, por definição, no âmbito da Linguística, “norma” é o conjunto de usos linguísticos em comum produzidos por uma comunidade de usuários

da língua (PESTANA, 2023, p. 15-26), parecem-nos acima da crítica mais vanguardista esses dois critérios, sobretudo se analisarmos detidamente este passo, no qual delineia Faraco (2008, p. 34-35) o que é norma:

Coseriu, buscando dar mais precisão ao conceito, afirmava que uma norma não corresponde ao que “se pode dizer” (tarefa do sistema), mas ao que já “se disse” e tradicionalmente “se diz” na comunidade considerada. É possível, então, conceituar tecnicamente norma como determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são **correntes, costumeiros, habituais** numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é **corriqueiro, usual, habitual, recorrente** (“normal”) numa certa comunidade de fala.

Com esse delineamento metodológico rígido, pretende-se garantir que os dados obtidos reflitam de maneira representativa o português brasileiro formal contemporâneo, em sua modalidade escrita, praticado em diferentes regiões do país. A comparação sistemática entre as ocorrências empíricas e as prescrições das gramáticas analisadas permitirá avaliar, com base objetiva, se a “nova norma-padrão” proposta por Bagno (2012) e por Faraco & Vieira (2023) tem verdadeiro respaldo nos usos escritos de maior monitoramento linguístico.

3. Resultados e Discussão

O levantamento explicitado nesta seção serve para pôr à prova as abonações normativas nas gramáticas de Bagno (2012) e Faraco & Vieira (2023).

Depois da análise de cada uma das 20 estruturas nos 1.000 editoriais, seguem os resultados de cada um dos 10 grupos de textos:

I. A Crítica – Amazonas (Manaus) – editoriais de 22/03/2025 a 06/09/2025

1. DNP: 17. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 17. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 18. FNP: 2 → (DNP: 90%; FNP: 10%)
5. DNP: 22. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
7. DNP: 7. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
8. DNP: 1. FNP: 3 → (DNP: 25%; FNP: 75%)
9. DNP: 6. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 70. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
12. DNP: 11. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
14. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
15. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
16. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
17. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
18. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
19. DNP: 12. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 184. FNP: 8 → (DNP: 95,8%; FNP: 4,2%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4, 6, 8, 17, 18.

II. Gazeta do Povo – Paraná (Curitiba) – editoriais de 19/05/2025 a 28/08/2025

1. DNP: 61. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 61. FNP: 1 → (DNP: 98,4%; FNP: 1,6%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 25. FNP: 2 → (DNP: 92,6%; FNP: 7,4%)
5. DNP: 38. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 2. FNP: 1 → (DNP: 66,7%; FNP: 33,3%)
7. DNP: 15. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
8. DNP: 3. FNP: 1 → (DNP: 75%; FNP: 25%)
9. DNP: 13. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 139. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
12. DNP: 23. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 8. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
14. DNP: 3. FNP: 1 → (DNP: 75%; FNP: 25%)
15. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
16. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
17. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
18. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
19. DNP: 53. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 450. FNP: 6 → (DNP: 98,7%; FNP: 1,3%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 2, 4, 6, 8, 14.

III. Folha de São Paulo – São Paulo (SP) – editoriais de 26/07/2025 a 13/09/2025

1. DNP: 34. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 34. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 10. FNP: 2 → (DNP: 83,3%; FNP: 16,7%)
5. DNP: 16. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
7. DNP: 13. FNP: 1 → (DNP: 92,9%; FNP: 7,1%)
8. DNP: 7. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
9. DNP: 6. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 83. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
12. DNP: 3. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
14. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
15. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
16. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
17. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
18. DNP: 3. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
19. DNP: 22. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 233. FNP: 5 → (DNP: 97,9%; FNP: 2,1%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4, 7, 14, 16.

IV. O Estado de São Paulo (Estadão) – São Paulo (SP) – editoriais de 26/07/2025 a 28/08/2025

1. DNP: 62. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 62. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 12. FNP: 1 → (DNP: 92,3%; FNP: 7,7%)
5. DNP: 22. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 4. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
7. DNP: 11. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
8. DNP: 5. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
9. DNP: 12. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 118. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
12. DNP: 7. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
14. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
15. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
16. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
17. DNP: 1. FNP: 1 → (DNP: 50%; FNP: 50%)
18. DNP: 5. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
19. DNP: 43. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 369. FNP: 2 → (DNP: 99,5%; FNP: 0,5%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4, 17.

V. GZH (GaúchaZH) – Rio Grande do Sul (Porto Alegre) – editoriais de 08/05/2025 a 19/09/2025

1. DNP: 40. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 40. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
4. DNP: 17. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
5. DNP: 23. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
7. DNP: 9. FNP: 4 → (DNP: 69,2%; FNP: 30,8%)
8. DNP: 5. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
9. DNP: 26. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 92. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
12. DNP: 15. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
14. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
15. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
16. DNP: 1. FNP: 1 → (DNP: 50%; FNP: 50%)
17. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
18. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
19. DNP: 37. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 310. FNP: 6 → (DNP: 98,1%; FNP: 1,9%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 7, 16, 18.

VI. O Globo – Rio de Janeiro (RJ) – editoriais de 01/05/2025 a 27/08/2025

1. DNP: 57. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 57. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
4. DNP: 23. FNP: 1 → (DNP: 95,8%; FNP: 4,2%)
5. DNP: 27. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
7. DNP: 7. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
8. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
9. DNP: 11. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 118. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
12. DNP: 16. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 4. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
14. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
15. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
16. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
17. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
18. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
19. DNP: 56. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 384. FNP: 1 → (DNP: 99,7%; FNP: 0,3%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4.

VII. Jornal do Commercio (JC-UOL) – Pernambuco (Recife) – editoriais de 06/05/2025 a 09/09/2025

1. DNP: 10. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 10. FNP: 1 → (DNP: 90,9%; FNP: 9,1%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 27. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
5. DNP: 34. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
7. DNP: 7. FNP: 2 → (DNP: 77,8%; FNP: 22,2%)
8. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
9. DNP: 14. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 35. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
12. DNP: 13. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 0. FNP: 2 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
14. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
15. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
16. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
17. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
18. DNP: 0. FNP: 3 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
19. DNP: 29. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 183. FNP: 11 → (DNP: 94,3%; FNP: 5,7%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 2, 6, 7, 13, 15, 17, 18.

VIII. O Povo – Ceará (Fortaleza) – editoriais de 29/05/2025 a 29/08/2025

1. DNP: 37. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 37. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 14. FNP: 2 → (DNP: 87,5%; FNP: 12,5%)
5. DNP: 20. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
7. DNP: 13. FNP: 1 → (DNP: 92,9%; FNP: 7,1%)
8. DNP: 5. FNP: 1 → (DNP: 83,3%; FNP: 16,7%)
9. DNP: 11. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 88. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 3. FNP: 5 → (DNP: 37,5%; FNP: 62,5%)
12. DNP: 13. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 2. FNP: 1 → (DNP: 66,7%; FNP: 33,3%)
14. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
15. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
16. DNP: 2. FNP: 1 → (DNP: 66,7%; FNP: 33,3%)
17. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
18. DNP: 0. FNP: 1 → (DNP: 0%; FNP: 100%)
19. DNP: 29. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 278. FNP: 12 → (DNP: 95,7%; FNP: 4,3%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4, 7, 8, 11, 13, 16, 18.

IX. Brasil 247 – Distrito Federal (Brasília) / São Paulo (SP; sede) – editoriais de 01/10/2023 a 24/08/2025

1. DNP: 28. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 28. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 22. FNP: 3 → (DNP: 88%; FNP: 12%)
5. DNP: 28. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
7. DNP: 16. FNP: 1 → (DNP: 94,1%; FNP: 5,9%)
8. DNP: 15. FNP: 1 → (DNP: 93,8%; FNP: 6,3%)
9. DNP: 10. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
10. DNP: 68. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
12. DNP: 6. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
13. DNP: 6. FNP: 1 → (DNP: 85,7%; FNP: 14,3%)
14. DNP: 4. FNP: 2 → (DNP: 66,7%; FNP: 33,3%)
15. DNP: 1. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
16. DNP: 1. FNP: 1 → (DNP: 50%; FNP: 50%)
17. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
18. DNP: 11. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
19. DNP: 58. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 304. FNP: 9 → (DNP: 97,7%; FNP: 2,3%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 4, 7, 8, 13, 14, 16.

X. Correio Braziliense – Distrito Federal (Brasília) – editoriais de 30/06/2022 a 30/08/2025

1. DNP: 51. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
2. DNP: 22. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
3. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
4. DNP: 19. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
5. DNP: 23. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
6. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
7. DNP: 12. FNP: 1 → (DNP: 92,3%; FNP: 7,7%)
8. DNP: 4. FNP: 2 → (DNP: 66,7%; FNP: 33,3%)
9. DNP: 14. FNP: 1 → (DNP: 93,3%; FNP: 6,7%)
10. DNP: 116. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
11. DNP: 2. FNP: 4 → (DNP: 33,3%; FNP: 66,7%)
12. DNP: 17. FNP: 1 → (DNP: 94,4%; FNP: 5,6%)
13. DNP: 3. FNP: 2 → (DNP: 60%; FNP: 40%)
14. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
15. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
16. DNP: 1. FNP: 1 → (DNP: 50%; FNP: 50%)
17. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)
18. DNP: 2. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
19. DNP: 34. FNP: 0 → (DNP: 100%; FNP: 0%)
20. DNP: 0. FNP: 0 → (DNP: 0%; FNP: 0%)

Total: DNP: 320. FNP: 12 → (DNP: 96,3%; FNP: 3,7%)

Casos FNP (ao menos uma ocorrência): 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16.

A partir dos resultados acima, eis algumas considerações importantes:

- (I) Somando-se todas as ocorrências de cada estrutura, tem-se a seguinte quantidade de formas DNP e FNP, respectivamente: DNP: 3.015. FNP: 72 → (DNP: 97,5%; FNP: 2,5%). Desse total, infere-se que a “nova norma-padrão” carece de robustez estatística para ser comprovada.
- (II) Preenchendo o primeiro dos critérios delineados na parte final da seção Metodologia, encontraram-se apenas quatro estruturas FNP: as de número 4, 7, 8 e 16, pois figuram ao menos uma vez em pelo menos metade dos dez grupos de editoriais. Dessas, somente a 16ª estrutura (regência de “lembrar-[se]”) apresenta frequência relativamente elevada da forma FNP (36% do total), indicando possível variação em curso: foram encontradas cinco ocorrências FNP em relação às nove DNP, o que mostra uma expressiva tendência de avanço na norma culta escrita, tomando-se por base, obviamente, o gênero “editorial”. Ainda cabe mencionar que, nos *corpora* investigados em Pestana (2023, p. 107), constata-se que esta regência FNP (“lembrar de X”) parece ter se estabilizado em linguagem não literária (acadêmico-científica e jornalística), uma vez que sua frequência de uso se mostrou maior que a regência tradicional (DNP).
- (III) É de notar que a 20ª construção não teve nem sequer uma ocorrência nos 1.000 editoriais. De todo modo, para que não fique essa lacuna, segue a porcentagem levantada por Pestana (2023, p. 219-220), exclusivamente em linguagem jornalística brasileira contemporânea (não só editoriais, é preciso esclarecer) no Corpus do Português (2012 a 2019), a saber: DNP (1.343 ocorrências) e FNP (3 ocorrências), ou seja, 99,77% de DNP vs. 0,33% de FNP.

Em todos os 1.000 editoriais analisados, a esmagadora maioria das ocorrências segue a norma-padrão encontrada nas gramáticas normativas tradicionais da segunda metade do século XX, as quais nos servem de referência normativa ainda hoje, confirmando que a escrita formal em editoriais mantém-se estável e coerente com essa tradição.

Sendo assim, a hipótese de Pestana (2023, 2025) se confirma em mais um trabalho — isto é, a norma gramatical existente nos gêneros textuais não literários de maior grau de formalidade não confirma as arbitrárias lições normativas nos compêndios de Bagno (2012) e Faraco & Vieira (2023) tampouco a crença de que a norma culta escrita do PB contemporâneo já reflete a “nova norma-padrão” registrada nas obras desses e outros linguistas que compartilham do mesmo discurso; pelo contrário, os dados colhidos nos textos de maior grau de formalidade insistem em confirmar majoritariamente a norma-padrão tradicional.

Considerações finais

Norma pressupõe padrões recorrentes, estáveis, regulares. A normatividade linguística, que reflete o modelo de referência supradialetal, deve ser construída com base naquilo que se verifica com alta representatividade em *corpus* escrito culto. Uma regra gramatical só é legitimável como norma-padrão se descrever de modo robusto e frequente o uso real. Em outras palavras, norma não é o que “aparece”, mas o que aparece de forma dominante, sistemática e previsível; afinal, os usos e os costumes precedem e determinam a norma.

Parece razoável, portanto, pressupor que os linguistas da norma não podem concordar com regras tomadas como normativas sem representatividade real, isto é, prescrições baseadas em ocorrências residuais, marginais ou pouco produtivas, de modo a criar generalizações normativas a partir de porcentagens flagrantemente ínfimas. No quadro teórico de qualquer estudioso da norma, parece-nos desarrazoado concluir o seguinte:

se apenas 2,5% das ocorrências em editoriais — um dos gêneros eleitos como representante da verdadeira norma culta escrita, segundo Marcos Bagno, Carlos Alberto Faraco e Francisco Eduardo Vieira — confirmam a “nova norma-padrão”, isso não pode indicar outra coisa senão uso marginal, atestando-se efetivamente a inexistência dessa nova norma-padrão qual modelo de uso consolidado.

Importa ressaltar que esta investigação não se limita à constatação empírica de ocorrências linguísticas: trata-se também de um exercício de gramaticografia, na acepção proposta por Swiggers (2020). Ao comparar prescrições normativas das obras de Bagno (2012) e Faraco & Vieira (2023) com o uso efetivo do português escrito em editoriais, este artigo tece reflexões sobre decisões conceituais, operativas e redacionais que estruturam a normatividade linguística. Por conseguinte, evidencia-se a pertinência da gramaticografia para compreender não apenas o que é prescrito, mas como, por que e em que medida tais prescrições correspondem ao uso real, consolidando a perspectiva crítica e histórica sobre a norma culta do português brasileiro.

Cabe sublinhar que os resultados aqui apresentados se restringem ao gênero editorial. Para maior abrangência e generalização destas conclusões sobre a estabilidade da norma culta escrita do PB contemporâneo, sugere-se que futuras investigações linguísticas apliquem os mesmos critérios metodológicos (DNP x FNP) a outros gêneros textuais não literários, desde que — e isto importa muito — atestem elevado grau de esmero linguístico: ensaios críticos/filosóficos, artigos acadêmicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, reportagens relevantes, artigos de opinião, pareceres jurídicos, votos de ministros etc. Só assim será possível determinar se o mesmo ínfimo percentual de uso FNP e a consequente manutenção da norma-padrão tradicional se confirmam de maneira definitiva.

Em suma, os dados deste estudo revelaram um fato incontestável: o gênero “editorial”, escolhido por Bagno (2012) e Faraco & Vieira (2023) para ilustrar a “nova norma-padrão” presente em seus livros, não comprova as lições gramaticais que eles afirmam fazer parte da norma culta escrita do

PB. Antes, esse descompasso aponta para um conjunto de arbitrariedades gramaticais não cientificamente comprovadas, o que põe em xeque a legitimidade da norma ensinada em suas obras.

Referências

A CRÍTICA. Manaus. Disponível em: <https://www.acritica.com/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa.** 39ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 [1961].

BEZERRA, Amanda Lopes, ALMEIDA, Beatriz Farias & ARAÚJO, Denise Lino de (2024). O futuro do português brasileiro e as novas fronteiras do ensino: Entrevista com Marcos Bagno. **Revista 15 de Outubro**, 3(1), 93-103.

BISPO, Marcos. Problemas da linguística normativa brasileira. **Caderno Seminal.** Rio de Janeiro, n. 48, 2024.

BRASIL 247. São Paulo/Brasília. Disponível em: <https://www.brasil247.com/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 48ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008 [1962].

COSTA, Sérgio Roberto Costa. **Dicionário de gêneros textuais.** 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CORREIO BRAZILIENSE. Brasília. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/>. Acesso em: 01 set. 2025.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017 [1985].

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.

FOLHA DE S. PAULO. São Paulo. Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/>. Acesso em: 11 set. 2025.

GAZETA DO POVO. Curitiba. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/>. Acesso em: 05 set. 2025.

GZH (GAÚCHAZH). Porto Alegre. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/>. Acesso em: 14 set. 2025.

JORNAL DO COMMERCIO (JC-UOL). Recife. Disponível em: <https://jc.uol.com.br/>. Acesso em: 13 set. 2025.

LUFT, Celso Pedro. **Dicionário prático de regência verbal.** 8ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2008 [1987].

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

O ESTADO DE SÃO PAULO (ESTADÃO). São Paulo. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/>. Acesso em: 30 set. 2025.

O GLOBO. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/>. Acesso em: 22 set. 2025.

O POVO. Fortaleza. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/>. Acesso em: 25 set. 2025.

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.

_____. Reflexões críticas sobre a Gramática do português brasileiro escrito. **Confluência**. Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. 68, jan.-jun. 2025, p. 228-264.

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, Silvia Rodrigues. Colocação pronominal. In: Silvia Rodrigues Vieira e Silvia Figueiredo Brandão (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso** (2ª ed.). São Paulo: Contexto, p. 121-146, 2014.

Aspecto verbal em livros didáticos da língua portuguesa do Ensino Fundamental II: uma análise de atividades

Verbal aspect in Portuguese language textbooks for lower secondary education: an analysis of activities

Mariana Queiroga Gomes*

Arabie Bezri Hermont**

Luciana Carla das Graças Casagrande***

RESUMO

A proposta deste artigo é analisar o tratamento dado à categoria do aspecto verbal em seis livros didáticos (6º, 7º e 8º ano) do Ensino Fundamental II das coleções didáticas Para Viver Juntos e Projeto Teláris. Apesar de o aspecto gramatical fazer parte das seis categorias verbais (modo, tempo, número, pessoa, aspecto e voz), notamos que tal noção não é trabalhada de forma explícita e sistemática na Educação Básica. A metodologia utilizada neste trabalho foi de natureza qualitativa de cunho exploratório, que buscou, por meio da pesquisa documental, o levantamento da abordagem e das contribuições dos autores dos livros didáticos da Língua Portuguesa acerca da noção do aspecto verbal. Neste artigo, apresentaremos algumas análises de atividades selecionadas, nas quais buscamos identificar a abordagem do aspecto por meio dos seguintes eixos de análise que foram previamente selecionados: “verbo”, “advérbio”, “forma verbal no gerúndio” e “complementos circunstanciais/adjuntos

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1522>

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, marianaqueirogag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0584-5390>

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, arabie@uol.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-2551-6145>

*** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, lucianaccasagrande1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7135-9649>

adverbiais”. Como quadro teórico, recorremos a Vendler (1957), Castilho (1968), Ilari (1990, 2002) e Travaglia (2016). Com base no material analisado, os resultados encontrados nos sugerem que na abordagem gramatical prevalece a noção de tempo, já as noções aspectuais são tangenciadas, pois não há maiores esclarecimentos. De acordo com os resultados da pesquisa realizada, se a noção aspectual ocorresse de forma mais clara, favoreceria a produção de sentido nas atividades de leitura e de escrita por parte do aluno, afinal, essa categoria é importante na construção da semântica produzida no texto, portanto, fundamental na construção de uma interpretação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Aspecto; Ensino; Livros didáticos; Tempo.

ABSTRACT

This article analyzes how the verbal aspect category is addressed in six middle school textbooks (6th, 7th, and 8th grades) from the Para Viver Juntos and Projeto Teláris collections. Although aspect is one of the six grammatical verb categories (mood, tense, number, person, aspect, and voice), it is not explicitly taught in Basic Education. The study adopts a qualitative, exploratory approach through documentary research, aiming to identify how textbook authors approach the concept of verbal aspect. Selected activities were examined based on four analytical axes: “verb,” “adverb,” “gerund,” and “circumstantial complements/adverbial adjuncts.” The theoretical foundation is based on works by Vendler (1957), Castilho (1968), Ilari (1990, 2002), and Travaglia (2016). Results indicate that grammatical instruction prioritizes tense, while aspectual notions are mentioned without deeper explanation. A clearer treatment of verbal aspect could enhance students’ understanding, as this category plays a key role in text semantics and critical interpretation.

KEYWORDS: Aspect; Teaching; Textbooks; Tense.

INTRODUÇÃO

Nos estudos gramaticais da Língua Portuguesa, as categorias verbais de modo, tempo, número, pessoa e voz são trabalhadas ao longo de todo o período da educação básica, no entanto, nos materiais didáticos que foram analisados neste estudo, notamos que pouca atenção tem sido dada ao aspecto verbal, apesar de tal noção fazer parte das seis categorias verbais e da sua relevância na produção de sentido.

A categoria aspecto é muito ligada ao conceito de tempo, mas é distinta desta. Enquanto tempo é uma categoria dêitica, pois localiza um evento ou uma situação no passado, presente ou futuro, aspecto está relacionado à duração de tempo interna a um evento ou a uma situação. Vejamos um exemplo: Filipe comeu algodão-doce e Filipe comia algodão-doce. Ambas as sentenças têm o verbo expressando tempo pretérito. A diferença entre elas reside na aspectualidade, pois, na primeira sentença, verifica-se uma atividade findada, já no segundo exemplo, não. Nas duas sentenças apresentadas, temos exemplos de aspecto gramatical, que é codificado sob a forma de morfemas que podem resultar, respectivamente, o que conhecemos sob os nomes de pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

Diante desses apontamentos, este artigo tem como objetivo analisar o tratamento dado à categoria aspecto, com o intuito de compreender melhor como essa noção vem sendo abordada dentro dos principais gêneros textuais trabalhados no Ensino Fundamental. Além disso, é objetivo verificar se, nas atividades em que há a proposta de se estudar tal categoria, são vistos os efeitos de sentido provocados por ela ou se a atividade visa a verificar somente a categoria como elemento gramatical destituída do efeito semântico produzido no texto.

Foram escolhidas duas coleções de livros didáticos para que se procedesse à pesquisa: “Para Viver Juntos” e “Projeto Teláris”. Tal escolha foi baseada na classificação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) e as obras selecionadas estão entre as seis coleções mais distribuídas, consequentemente, as mais bem avaliadas pelos docentes e diretores de escolas públicas, de acordo com os critérios do guia de avaliação.

Tendo em vista tais considerações, este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira parte, apontamos a importância de se trabalhar, na Educação Básica, com a categoria aspecto. Para tal, baseamo-nos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que são documentos parametrizadores que versam por uma linha pedagógica voltada para o desenvolvimento atuante e crítico do sujeito.

Na segunda parte, apresentamos a perspectiva teórica referente ao estudo do aspecto verbal e, na terceira parte, demonstramos as atividades que foram analisadas de acordo com cada eixo relacionado ao verbo.

1. Propostas dos PCN e da BNCC - estudos gramaticais

Quando se reflete sobre as práticas voltadas para o trabalho crítico e atuante dos alunos, é necessário pensar em uma proposta pedagógica, principalmente no tocante à Língua Portuguesa, que tenha o intuito de transformar os conhecimentos linguísticos e literários em conteúdos com significado e deem, ao aluno, aporte para uma visão crítica do mundo.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa (1998) estejam parcialmente datados, a sua essência continua bastante contemporânea, já que enfatizaram o texto e gêneros textuais como ponto de partida no ensino, uma concepção de língua ligada às práticas sociais e a leitura e escrita relacionadas aos contextos reais de uso. Por isso, ainda fazemos referência a este documento. Para os PCN, é importante que o aluno faça o “reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.)” (BRASIL, 1998, p. 60). Nessa perspectiva, esse reconhecimento não deve ser realizado de forma isolada do texto, em uma atividade puramente classificatória, é fundamental considerar o viés da leitura crítica, recuperar o contexto de produção e refletir como o texto foi construído, observando que as marcas linguísticas produzem sentido, portanto possuem uma intencionalidade.

Contudo, muitas vezes, percebemos que as propostas de atividades que envolvem o verbo acontecem de forma mecânica ou pouco reflexiva, considerando apenas a conjugação verbal em atividades de identificação, classificação e categorização, sem maiores reflexões acerca dos efeitos de sentido produzidos nos textos com determinadas escolhas verbais.

Ao se trabalhar as noções aspectuais, o professor pode possibilitar que o aluno perceba os vários efeitos de sentido presentes nos diversos gêneros textuais, uma vez que os PCN's indicam que os alunos devem ter

[...] capacidade de projetar, a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura (BRASIL, 1998, p. 63).

Nesse sentido, um trabalho pedagógico que contemple o estudo do aspecto verbal é fundamental para que o aluno perceba como as escolhas linguísticas contribuem para a produção de sentido presentes nos diversos gêneros textuais que circulam nas diferentes esferas e mídias. Por exemplo, explorar como o verbo é utilizado nas notícias e qual é o efeito de sentido do seu uso no discurso jornalístico, orientando o aluno a refletir sobre o discurso em funcionamento na prática social de linguagem.

Ratificando o que os PCN preconizaram, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), quanto às práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, define que o trabalho seja realizado por meio dos gêneros textuais que circulam na esfera pública, tais como os textos jornalísticos midiáticos, informativos, publicitários, entre outros. Ainda de acordo com o documento, as abordagens linguísticas, metalinguísticas e reflexivas devem ocorrer a favor da prática de linguagem, por meio dos eixos de leitura, escrita e oralidade. Portanto,

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (BRASIL, 2017, p. 135).

Dessa forma, enfatiza-se a importância de o ensino gramatical estar calcado em reflexões linguísticas. Percebemos ainda essa importância quando a BNCC cita, como princípios e pressupostos, os seguintes eixos referentes às práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesse último eixo, no que se refere aos conhecimentos

gramaticais relacionados à semântica, a BNCC cita a categoria aspectual como um campo de conhecimento linguístico. Portanto, é importante que o aluno possa

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e **aspectos verbais** (BRASIL, 2017, p. 79, grifo nosso).

Assim, compreendemos que a BNCC contempla categorias importantes para um estudo linguístico contextualizado, de forma que abarque importantes reflexões linguísticas. No entanto, é necessário pensar se essa orientação está presente nos livros didáticos e nas aulas de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos uma abordagem sobre a categoria aspectual.

2. Aspecto

Inicialmente, faremos uma diferenciação entre as classes de aspecto e tempo. Na perspectiva gramatical, Travaglia (2016, p. 41) define tempo em três sentidos: categoria verbal, que equivale a passado, presente e futuro; flexão temporal, que se refere às flexões da conjugação verbal, como, por exemplo, o pretérito mais que perfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito, entre outros. O terceiro sentido de tempo é a ideia geral e abstrata de tempo sem consideração de indicação pelo verbo ou qualquer outro elemento da frase.

O autor, no que diz respeito ao segundo sentido, mostra-nos a diferença de tempo e flexão temporal por meio das seguintes frases “Amanhã irei a Santos” (TRAVAGLIA, 2016, p. 42). Nessa frase, percebemos que o tempo indicado é o futuro, o verbo “irei” indica o tempo flexional, referindo-se, nesse caso, ao futuro do presente. Já a frase “Amanhã vou a Santos” (TRAVAGLIA, 2016, p. 42) indica o tempo futuro, sendo que a diferença está na conjugação do verbo, “vou” corresponde ao tempo flexional presente do indicativo.

De acordo com Travaglia (2006, p. 42), o aspecto é uma noção que indica o espaço temporal na situação. Portanto, não é uma categoria dêitica. Daí a dúvida que marca essas duas categorias, no entanto, elas se diferem. Como posto em Travaglia (2016),

A categoria de tempo situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) ou posterior (futuro) a esse mesmo momento. É uma categoria dêitica, uma vez que indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação (TRAVAGLIA, 2016, p. 42)

Já a categoria de aspecto não é uma categoria dêitica, uma vez que ela está relacionada à situação. (TRAVAGLIA, 2016, p. 42). Portanto, podemos dizer que a noção de aspecto está relacionada à duração interna ao verbo ou, melhor dizendo, ao sintagma verbal. Às vezes, relaciona-se à oração completa. Para compreendermos melhor a categoria aspectual, faz-se necessário conhecermos as abordagens que diversos autores construíram ao longo do tempo. Para tal, recorreremos, inicialmente, a Vendler (1957). Para esse autor, há quatro tipos de verbos: os estativos (*states*), os de atividade (*activities*), os de processo culminado (*accomplishments*) e os de culminância (*achievements*).

Os verbos que expressam estatividade são aqueles em que um estado não se altera em um período de tempo e não há previsão de término da situação, como, por exemplo, em “Davi tem orgulho de ser professor”.

Os verbos de atividade são aqueles que apresentam dinamicidade, ou seja, há uma sucessão de estágios ou estados de um processo que transcorre no tempo. Por exemplo, na frase “Carla caminha”, Carla está caminhando durante todo um período de tempo que não é definido. Além disso, não existe culminação nos verbos de atividade.

Nos verbos de processo culminado, há sucessão de estágios, mas há também uma pontualidade, quando uma ação não se prolonga no tempo e chega ao fim. Como se pode ver, em “Luís constrói o prédio”, a ação de construir um prédio demanda várias etapas, no entanto, existe uma culminância.

Por fim, nos verbos de culminância instantânea, temos uma ação e culminação quase que simultâneas, como no exemplo “Maria atingiu o cume da montanha”. Os verbos de culminância instantânea capturam o começo ou o clímax de um ato.

Nos dois primeiros tipos de verbo apresentados (estados e atividades), temos um traço de atelicidade, que indica que a ação não tem um fim inerente. Vejamos mais alguns exemplos desses verbos, respectivamente: “Adorar geografia / querer mudar de quarto” e “nadar / dançar”. Já nos dois últimos verbos citados (processo culminado e culminância instantânea), temos traços de telicidade, que indicam que a ação tende a terminar. Alguns exemplos: escrever uma carta/fazer um suco (*accomplishments*) e “acender a luz / encontrar o lápis” (*achievements*).

Castilho (1968, p. 49) também nos apresenta noções aspectuais do Português, em que são demonstrados os recursos que a língua usa para a sua expressão, isto é, os valores fundamentais da língua: duração, completamento, repetição e neutralidade. Para exemplificarmos tais noções de maneira didática, recorreremos ao quadro aspectual apresentado por autora e Castro (2020) com base em Castilho (1968).

Quadro 1 – Proposta aspectual de Castilho (1968)

VALOR	ASPECTO	REPRESENTAÇÃO	EXEMPLO
Duração	Imperfectivo Inceptivo Cursivo Terminativo	—... ... —... ... —	Ela começou a falar. Ela está falando. Ela parou de falar.
Completamento	Perfectivo Pontual Resultativo Cessativo	. — →	O balão estourou. Tenho a lição estudada. Éramos estudantes.
Repetição	Iterativo Iterativo imperf. Iterativo perf.	— — — 	Eles caminhavam à tarde. Ele levantava cedo.
Neutralidade	Indeterminado		Os ângulos do triângulo somam 180°.

Fonte: Elaborado por autora e Castro (2020)

De acordo com Castilho (1968), o valor de duração diz respeito ao aspecto imperfectivo e apresenta as noções de inceptivo que se refere ao começo ou mudança de estado; o cursivo, referente ao progresso da situação e, por fim, terminativo, indicando o término da situação.

Já o valor de completamento, Castilho (1968) afirma que é próprio do aspecto perfectivo e acontece porque o processo revela exatamente o seu começo e seu fim. Importante ressaltar que o tempo entre o início e o fim da ação é extremamente curto e não significativo (CASTILHO, 1968, p. 50). Três denominações caracterizam essa noção de completamento: pontual, resultativo e cessativo. O perfectivo pontual, segundo Castilho (1968), apresenta o seu final logo em seu início; o perfectivo resultativo é a representação do resultado de uma ação que atingiu o completamento; a terceira e última denominação é o perfectivo cessativo, que é indicado por uma ação de negação expressa por um verbo retratando o presente. O autor também aponta que essa é uma noção temporal que configura a perfectividade, portanto, não é uma noção aspectual.

Castilho (1968, p. 50) apresenta a repetição por meio do aspecto iterativo que se configura como a noção da ação que acontece repetidas vezes. Pode ser representada pelas duas primeiras noções aspectuais apresentadas anteriormente: duração e completamento. Para o autor, quando o iterativo apresenta ações durativas, é denominado como aspecto iterativo imperfectivo e, ao apresentar ações pontuais, representa o aspecto iterativo perfectivo.

Castilho (1968, p. 53) aponta que, na sintaxe, há um entrelaçamento causado por elementos que possibilitam a constituição do valor neutralidade, correspondente ao indeterminado que se configura como a negação da duração e do completamento.

Já Travaglia (2016), sobre o qual explanaremos a seguir, apresenta um quadro com mais noções aspectuais. O autor afirma que a conceituação de aspecto no Português e também em outras línguas tem variado muito. Isso tem impossibilitado a criação de um quadro aspectual. No entanto, o autor selecionou três pontos mais comuns entre as diferentes conceituações:

o primeiro assinala que o aspecto é a indicação da duração do processo, de sua estrutura temporal interna; o segundo ponto define que o aspecto é a indicação dos graus de desenvolvimento, de realização do processo, o modo de conceber o desenvolvimento do processo em si; e o terceiro ponto, já explicitado anteriormente, é que aspecto envolve tempo (TRAVAGLIA, 2016, p. 41).

Travaglia (2016) aponta quatro noções aspectuais: duração, realização, desenvolvimento e completamento. A duração é a primeira noção aspectual e há diferentes maneiras de referirmo-nos a ela, tais como duração limitada, ilimitada, contínua, descontínua, iterativa, repetição e habitual.

Vejamos os exemplos citados pelo autor para duração:

Duração limitada (início): “Ele estava nadando desde às 6 horas da manhã” (Travaglia, 2016, p. 46)

Duração limitada (fim): “Papai estaria trabalhando até as 20 horas” (Travaglia, 2016, p. 46).

Duração ilimitada: “A Terra gira em torno do Sol” e “Este cachorro morde” (Travaglia, 2016, p. 47).

Ao observarmos esses dois últimos exemplos (duração ilimitada), temos a sensação de que essas são situações que perduram no tempo, ou seja, por serem de uma ordem natural, acontecem de forma permanente, estando, por isso, os verbos conjugados no presente do indicativo. A Terra sempre girará em torno do Sol, considerando-se que o movimento de rotação é uma lei da natureza. Já em “Este cachorro morde”, a ideia de duração ilimitada deve-se ao fato de ser um impulso natural desse animal, portanto, essas são situações que não se alteram e estão sempre acontecendo.

O autor apresenta como contínua a situação que se desenvolve sem interrupções, podendo ser:

Contínua (limitada): “Estamos fazendo um bolo para mamãe”
(TRAVAGLIA, 2016, p. 46). -

Contínua (ilimitada): “Este cachorro morde” (TRAVAGLIA, 2016, p. 47).

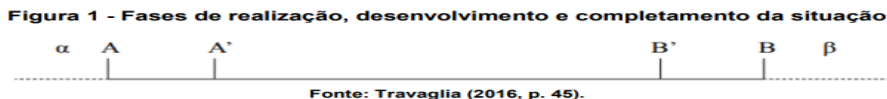
Já a situação descontínua é aquela que sofre interrupções no seu tempo de acontecimento, criando, assim, a ideia de iteratividade. Como exemplo: “D. Maria passeia todos dias na praia” (TRAVAGLIA, 2016, p. 48).

A repetição, de acordo com Travaglia (2016, p. 49), ocorre tanto nas situações pontuais, como, por exemplo, em “D. Maria passeia todos os dias na praia” (TRAVAGLIA, 2016, p. 48), quanto nas situações durativas, tal como ocorre em “Todas as noites escovava os dentes com cuidado” (TRAVAGLIA, 2016, p. 49).

Travaglia (2016, p. 49) afirma que, no Português, todo habitual é iterativo, porém nem todo iterativo é habitual. A iteratividade é uma noção aspectual geradora do habitual. Dessa forma, o habitual não iterativo pode ser apontado nas frases habituais negativas, como, por exemplo, “Nunca leio artigos políticos” (TRAVAGLIA, 2016, p. 49). Para o autor (2016, p. 50), é possível que haja uma confusão para se distinguir o iterativo habitual que apresenta situações de durações descontínuas ilimitadas, com as situações que são contínuas e limitadas, uma vez que os dois casos podem ocorrer no mesmo tipo de frase, denominadas pelo autor como frases de verdades eternas. Vejamos as frases exemplificadas por Travaglia (2016, p. 50): “As azaleias florescem em maio” e “Os ratos roem papel”.

Quanto às fases de desenvolvimento da duração da situação, vejamos a figura 1 apresentada por Travaglia (2016, p. 45) em que ele aponta três grupos de noções aspectuais, indicando o ponto de vista da sua realização, desenvolvimento e completamento.

Figura 1 – Fases de realização, desenvolvimento e completamento da situação



Fonte: Travaglia (2016, p. 45).

A situação se constitui da seguinte forma, conforme Travaglia (2016, p. 46): o princípio é representado pelo ponto A, o meio se representa pelo ponto A'B', que, por sua vez, configura a duração da situação. O fim é o término que se representa no ponto B. É importante considerar o tempo anterior ao início da situação representado pelo ponto 'α' e também o tempo posterior ao seu término representado pelo ponto 'β', os primeiros momentos do desenvolvimento da situação são representados pelos pontos AA' e os últimos momentos são representados pelos pontos B'B.

A seguir, demonstramos a relação de determinados advérbios e a noção aspectual.

3. Advérbios e a relação com o aspecto

outra forma de trabalhar o aspecto, e que também é importante para o ensino gramatical, é estudar a sua relação com verbo e advérbios aspectualizadores (cf. Ilari, 1990). Para esse autor, os advérbios aspectualizadores são uma classe à parte de advérbios, porque existe uma restrição de coocorrência que envolve aspecto e uma determinada forma verbal. Ilari (2002, p. 139) exemplifica essa afirmação com o seguinte exemplo: “(o pai) não se desloca a um campo de futebol para levar o menino, então geralmente ele vai com o tio”. Se trocarmos o “vai” por “está indo”, “tem ido” e “foi”, teremos as seguintes frases:

1. “[...] então geralmente ele **está indo** com o tio”.
2. “[...] então geralmente ele **tem ido** com o tio”.
3. “[...] então geralmente ele **foi** com o tio”.

A frase 3 parece não ter sentido, uma vez que o verbo “ir” conjugado no pretérito perfeito do indicativo (foi) pode indicar uma ação concluída. Para Ilari (2002, p. 140), se passarmos o verbo para o pretérito imperfeito do indicativo (“[...] então geralmente ele ia com o tio”), a frase torna-se apropriada. Considerando que as duas situações estão no tempo passado, fica evidente que a diferença não está ligada somente com o tempo. O que parece determinar a mudança aqui é o advérbio. Dessa forma, o autor afirma que “a ideia de que alguns advérbios têm vinculações com o aspecto fica justificada” (ILARI, 2002, p. 140).

Nesse sentido, Ilari (2002) analisou os advérbios e as locuções adverbiais, procurando descrever as relações semânticas que estas mantêm com a oração, as quais são representadas pela natureza do adjunto, natureza do predicado, escolha dos tempos verbais e quantificação dos substantivos. O autor exemplifica a noção de aspecto no advérbio “atualmente” que está diretamente relacionado à natureza do adjunto. Vejamos a seguinte frase, citada por Ilari (2002, p. 141):

4. “Existe uma demanda muito grande atualmente das pessoas em relação aos respectivos sindicatos”.

De acordo com o autor, o uso do “atualmente” demonstra que a demanda das pessoas ocorre no momento da fala. No lugar desse advérbio, poderíamos ter usado outro que é semelhante, como: “agora”, no entanto, o uso desse advérbio muda o tempo da ação. “Atualmente” fala de um período de tempo, e “agora”¹ se refere a um momento. Portanto, Ilari (2002, p. 142) afirma que “agora” e “atualmente” ilustram, em uma diferença de aspecto, o sentido de atenção às dimensões internas de um processo.

1 Contemporaneamente, observamos que o “agora” numa frase como a que Ilari (2002, p. 141) traz poderia ter a noção de um período de tempo e, não somente, de evento pontual. Porém consideremos o exemplo que o autor apresentou.

A escolha dos tempos verbais e a dos advérbios de tempo e aspecto também estão relacionadas entre si e modificam a semântica da oração. Para exemplificar, Ilari (2002, p. 143) cita a seguinte frase:

5. “Normalmente, ou pelo menos nos últimos anos, tem havido um acordo entre a classe patronal e a classe trabalhadora para que se evite o dissídio coletivo”.

Para o autor, esse “um acordo” entre a classe patronal e a classe trabalhadora se refere a “acordo” de uma forma mais genérica e durável. Se substituíssemos a locução verbal “tem havido” por “vem havendo” ou pelo passado “houve”, mudaríamos o sentido da oração, uma vez que essa troca, respectivamente, indicaria que o acordo acontece frequentemente ou então não existe mais.

Por fim, é possível estudar o aspecto por meio da quantificação dos sintagmas nominais. Para Ilari (2002, p. 144), a quantificação pode alterar a classe aspectual. Dessa forma, podemos observar as noções de atelicidade e telicidade por meio de complementos mais genéricos, “Pedro desenha círculos”, em que a ação não foi finalizada, sendo o sintagma verbal (SV), então caracterizado pelo traço atélico e por complementos mais específicos, quantificáveis: “Pedro desenhou um círculo”, em que a ação foi finalizada, portanto, a noção aspectual expressa telicidade. Assim, podemos verificar que o complemento verbal é que proporcionou a finitude ou não na ação de desenhar.

Os pontos que foram apresentados são fundamentais para o estudo sobre aspecto. Na próxima seção apresentaremos algumas pesquisas sobre aspecto e material didático.

4. Aspecto e o ensino

Em recente pesquisa, Queiroz (2024) analisou o tratamento do verbo e as categorias de modo, tempo e aspecto em gramáticas e livros didáticos

do Ensino Fundamental II. Especialmente sobre a categoria de aspecto, foco deste artigo, a autora verificou que nenhuma coleção didática trabalhou diretamente com a noção aspectual, em algumas o trabalho com a noção de tempo interna ao verbo acontece, porém, os livros didáticos tratam essa categoria como flexão de tempo verbal. Já nas gramáticas, o estudo do aspecto verbal aparece em todas que foram analisadas, com maior destaque naquelas que são descritivas (QUEIROZ, 2024, p. 204). Dessa forma, a autora faz uma reflexão de que os livros didáticos, que, geralmente, seguem os apontamentos das gramáticas, não o fazem com a categoria aspecto.

Guerra (2019) também apresenta um trabalho relevante na área. A autora analisou uma série de livros didáticos utilizados no Ensino Médio a fim de verificar como a categoria do aspecto verbal vem sendo abordada nos materiais didáticos. Ao investigar diferentes coleções didáticas, Guerra (2019) constatou que a categoria tem sido trabalhada na maioria dos materiais didáticos, no entanto ela não aparece de forma explícita e relacionada aos gêneros textuais.

Das onze coleções analisadas, apenas cinco citam a categoria por meio da nomenclatura. A autora verificou também que as noções aspectuais de habitualidade, duratividade, iteratividade e incoatividade foram trabalhadas em nove coleções didáticas. Por outro lado, nenhuma obra analisada explorou o uso dos sufixos indicadores de aspecto. Dessa forma, Guerra (2019) chega à conclusão de que a categoria aspectual precisa ser trabalhada tal como as outras categorias verbais (modo, tempo, voz, pessoa e número) de maneira que faça sentido para o professor e para o aluno, em um trabalho que contemple os eixos epilinguístico e metalinguístico.

Nessa perspectiva, Vargas (2011) aponta que o ensino gramatical não deve acontecer de forma descontextualizada, apenas por meio de atividades de identificação e classificação, que não promovam reflexões linguísticas. O ideal é que o aluno perceba os efeitos de sentido no uso de determinada forma verbal quando usada em determinado gênero textual. A seguir, mostramos um exemplo proposto por Vargas (2011) de como é possível promover essas reflexões.

Figura 2 - Tirinha



Fonte: BROWNE, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível* - v.4. Porto Alegre: L&PM, 2008, p.29.

Fonte: Browne, Dik. *O melhor de Hagar, o Horrível* – v.4. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 29 apud
Vargas, Maria Valíria. *Verbo e práticas discursivas*, 2011, p. 90.

Para Vargas (2011) essa tirinha é uma boa oportunidade de trabalhar com as noções aspectuais e promover reflexões. Para além do exercício de identificar as formas verbais, é necessário que o aluno compreenda que o efeito de humor, que é algo característico desse gênero textual, é causado pela perífrase verbal “estou tentando” e “estou ficando”. De acordo com a autora, uma atividade importante é pedir ao aluno que transforme a forma composta em forma simples e refletir se o efeito de humor ainda se articula com as imagens e prevalece o mesmo.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia e, em seguida, a apresentação, a discussão e a análise dos dados.

5. Metodologia

O caminho seguido durante a realização do trabalho aqui proposto foi a pesquisa exploratória qualitativa, que buscou, por meio da pesquisa documental, o levantamento das abordagens e contribuições de autores de livros didáticos da Língua Portuguesa acerca da noção do aspecto verbal. Nessa perspectiva, as análises dos dados foram realizadas por meio da análise de conteúdo, que, segundo Gil (2007), é uma técnica de investigação por

meio de uma descrição objetiva, que tem por finalidade a interpretação dos conteúdos do manifesto das comunicações.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa exploratória sobre a temática aqui proposta e, para tanto, utilizamos os livros didáticos da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II do 6º, 7º e 8º anos das coleções “Para Viver Juntos” e “Projeto Teláris”. Essa fase foi importante para identificar e delinear as atividades e os conteúdos relacionados com o verbo. Conforme explicitado anteriormente, a escolha das duas coleções de livros didáticos “Para Viver Juntos” e “Projeto Teláris” foi baseada na classificação do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD).

Após a seleção dos livros didáticos, fizemos um levantamento de todas as atividades propostas pelos autores dos livros referentes ao estudo do verbo dentro dos gêneros textuais e conteúdos trabalhados. Em seguida, realizamos uma análise do material selecionado, dentro dos eixos de análise que apresentaremos a seguir, procurando identificar as contribuições dos autores desses livros didáticos acerca do uso ou não do aspecto.

Para a realização das análises, foram escolhidas categorias de acordo com as matérias que são estudadas em cada ano. Selecionamos, nos livros didáticos das duas coleções do 6º ano, “verbo” e “advérbio” como categorias de análise, por entendermos que o aspecto verbal se relaciona a esses conteúdos. No 7º ano, os livros didáticos de ambas as coleções continuam a propor atividades com o verbo e o advérbio, dessa vez, de uma maneira mais ampla. Ainda nesses livros, é apresentado o estudo da forma nominal/aspectual “gerúndio”. Compreendemos que, por meio desses conteúdos, é possível trabalhar com o aspecto verbal. Portanto, “verbo”, “advérbio” e “gerúndio” foram as categorias de análise nas duas coleções didáticas. Já para o 8º ano, os eixos de análise escolhidos foram os “complementos circunstanciais / adjuntos adverbiais” e “vozes do verbo”. Esses são os conteúdos trabalhados que se relacionam diretamente com o verbo, portanto, podem ser exploradas as noções aspectuais.

Em nossas análises, além de identificarmos o uso ou não das noções aspectuais dentro dos eixos de análise, procuramos demonstrar como tais noções poderiam ter sido abordadas nas atividades propostas e como o uso dessa categoria poderia ser significativo para o aluno.

6. O aspecto em livros didáticos

Em nossa pesquisa, analisamos todas as atividades relacionadas ao estudo do verbo e advérbio nas coleções didáticas “Para Viver Juntos” e “Projeto Teláris”. Nesta seção, apresentamos a análise de atividades que trazem noções aspectuais, mas sem relacioná-las à categoria aspectual.

Quadro 2 - Atividade do verbo no pretérito

- ➔ 2. Se a repórter quisesse apresentar seu relato como algo que ficou no passado, como poderia reescrever o parágrafo a seguir?

Os brinquedos **são** inventados com peças que se **encontram** aqui e ali. Meninos se **divertem** empurrando pneus e **criam** carrinhos com qualquer roda.

- ➔ Nesse trecho, que efeito essa alteração do tempo dos verbos provoca no leitor?

Com os verbos no passado, tem-se a impressão de que os fatos relatados não estão mais ocorrendo, ou seja, as crianças não inventam mais brinquedos e não se divertem mais.

O tempo passado é também chamado de **pretérito**.

O uso dos verbos no tempo presente é mais apropriado para um relato que trata de um fato rotineiro, comum no tempo atual.

Observe manchetes de jornal, títulos de notícias. Geralmente trazem o verbo no presente, mesmo que se refiram a um fato já acontecido. Por exemplo:

Chuvvas voltam a atingir São Paulo e cidade entra em estado de atenção.

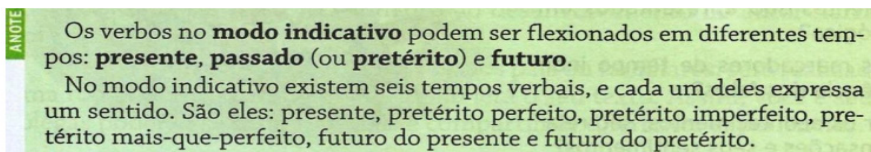
O Estado de s. Paulo. São Paulo, 25 de out. 2011.

Fonte: Coleção Projeto Teláris, 6º ano, p. 196.

Essa atividade propicia ao aluno uma boa reflexão linguística, ao transformar uma sentença que está no tempo presente para o tempo passado, pois possibilita que ele perceba o efeito de distanciamento que existe entre esses dois tempos. A proposta da questão é levar o estudante a perceber que ações descritas no tempo passado são ações que já aconteceram e não são realizadas atualmente (perfectivo). E as ações que são descritas no tempo presente são contínuas, não possuem um fim inerente (imperfectivo). Embora as autoras do livro não tenham abordado o aspecto explicitamente, por meio da seguinte questão: “que efeito essa alteração do tempo dos verbos provoca no leitor?”, elas levam o aluno à percepção de diferentes olhares sobre a mesma ação. Nessa atividade, ainda existe outra questão a ser explorada, ao passar o verbo do tempo presente para o tempo passado, o aluno pode utilizar o pretérito perfeito ou imperfeito. Neste caso, é importante que o aluno perceba que, mesmo sendo tempo passado, as duas conjugações apresentam diferentes processamentos de sentido, sendo que o pretérito perfeito indica uma situação completa, acabada e o pretérito imperfeito indica situação incompleta. Conforme explicitado anteriormente, essa diferença de sentido é o que denominamos como aspecto verbal. Desse modo, uma abordagem de tal natureza pode contribuir para que o aluno entenda a diferença que se expressa nos tempos do pretérito e perceba a diferença na produção de sentidos.

Analisemos a seguinte definição do modo indicativo na coleção Para Viver Juntos, seção de reflexão linguística, na qual é apresentado o verbo no modo indicativo. Vejamos o conceito:

Figura 3 - modo indicativo



Fonte: Coleção Para Viver Juntos, 6º ano, p. 244.

Após essa definição, os autores apresentam uma tabela que explica, com exemplos, cada um desses seis tempos verbais e os três tipos de conjugação. Importante destacar que, no Manual do Professor, em uma seção intitulada “O livro de 6º ano”, que contém orientações para cada atividade do livro, consta uma sugestão para o docente trabalhar com a categoria do aspecto. Observemos:

Figura 4 - Sugestão para o professor

- **Detenha-se também no aprofundamento da categoria do aspecto verbal, que indica a duração do processo expresso pelo verbo – durativo, pontual ou habitual, entre outros.**

Fonte: Coleção Para Viver Juntos, 6º ano, p. 244.

Esse tipo de apontamento é significativo, à medida que o professor pode trabalhar o conteúdo da tabela que foi apresentada, trazendo as contribuições da categoria aspectual e fazendo com que o aluno não só saiba classificar, mas que compreenda os fenômenos linguísticos como fatores fundamentais na construção do sentido semântico dos textos.

A próxima seção do livro é de “Reflexão linguística - na prática”. Analisemos:

Figura 5 - Reflexão linguística

1. Leia este trecho de uma reportagem e responda às questões.

Joe Sacco, criador do jornalismo em quadrinhos, fala sobre como escolheu sua carreira

Joe Sacco não é um jornalista tradicional. Enquanto os seus colegas da faculdade de Jornalismo **escolheram** texto, fotografia ou vídeo para contar suas histórias, ele **uniu** a paixão pela profissão e pelo desenho e **criou** a sua própria maneira de informar: o jornalismo em quadrinhos. [...]



Joe Sacco em Parati (RJ). Fotografia de 2011.

Guilherme Dearth. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/divirta-estudando/um-bate-papo-com-joe-sacco-o-criador-do-jornalismo-em-quadrinhos/>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

- a) Pelo trecho da reportagem, você consegue imaginar se os fatos já aconteceram e estão terminados ou se continuam acontecendo? Justifique.
- b) Copie o trecho no caderno, alterando os verbos em destaque, de modo que o sentido do trecho seja falar de fatos que aconteciam periodicamente.

Fonte: Coleção Para Viver Juntos, 6º ano, p. 246.

As duas questões dessa atividade são interessantes porque não trabalham o verbo em uma abordagem mecânica de memorização, mas, sim, na perspectiva de explorar os efeitos de sentido do uso de determinado tempo verbal no gênero textual reportagem e outros gêneros textuais jornalísticos. A pergunta feita em “a” traz noções aspectuais quando aponta ações terminadas e não terminadas. Por meio dessa questão, o aluno pode perceber que os verbos conjugados no pretérito perfeito (escolheram, uniu e criou) indicam situações que foram concluídas. Já com a pergunta realizada em “b”, ao alterar os verbos em destaque, o aluno irá trabalhar com o pretérito imperfeito, refletindo a diferença existente entre os dois tempos do passado. Embora as noções aspectuais tenham sido abordadas (de maneira implícita), elas não foram relacionadas à categoria aspecto. Perde-se, então, uma oportunidade de explorar todos os sentidos que o verbo pode apresentar.

Analisemos o seguinte o conceito:

Figura 6 - Efeitos do verbo

ANOTE Em biografias e autobiografias, é comum o uso de verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo. Como o **pretérito imperfeito** apresenta uma **ideia de continuidade**, de duração, o seu uso é frequente em descrições e narrações de fatos passados, alternando com o **pretérito perfeito**, utilizado para indicar **fatos pontuais**. Também é comum o uso de verbos no **presente** para expressar alguma reflexão ou algum fato que acontece no momento em que o texto é escrito.

Fonte: Coleção Para Viver Juntos, 6º ano, p. 248.

Ao longo das atividades do capítulo sobre biografia e autobiografia, percebemos que as noções aspectuais foram apontadas para os alunos de maneira implícita. Nessa finalização do que foi estudado durante o capítulo, percebemos que, ao relacionar o pretérito imperfeito a fatos que expressam continuidade e duração e o perfeito a ações pontuais, os autores propõem uma abordagem sobre noções aspectuais, sem exatamente expressar a

palavra “aspecto”. Isso é importante para que os alunos percebam com maior propriedade a característica dos gêneros textuais que foram trabalhados, bem como os efeitos de sentido que cada noção aspectual produz.

Já na coleção Projeto Teláris, em uma seção intitulada “No dia a dia”, as autoras apresentam o fenômeno denominado “Gerundismo” por meio de uma atividade de prática de oralidade. Vejamos:

Figura 7 - Gerundismo

No dia a dia

“Gerundismo” Sugere-se que seja feita uma leitura compartilhada do conteúdo a seguir e que as considerações sejam feitas oralmente para que os alunos possam apresentar suas hipóteses em relação ao tema.

1. Atividade oral. Leia os trechos a seguir e, com o auxílio do professor, reflita sobre os usos das formas verbais destacadas, levando em conta os seguintes pontos:

a) Qual a possível intenção do usuário da língua ao empregar as locuções verbais destacadas?

b) Você considera o emprego dessas locuções adequado à situação?

Fonte: Coleção Projeto Teláris, 7º ano, p. 169.

Nessa atividade, as autoras mostram três textos com o objetivo de que os alunos reflitam sobre o uso do gerúndio. Com relação ao texto 1, na questão b, as autoras colocam o seguinte comentário para os professores:

Figura 8 - Comentário para o professor

b) Você considera o emprego dessas locuções adequado à situação?

Texto 1

Com livros de pano, professoras ajudam mulheres a deixar o alcoolismo

[...]

Na quarta-feira (7), a ONG completará 29 anos, mas Mirtes terá de deixar a festa para depois porque “**neste dia vou estar trabalhando**”. Olhando para trás, ela diz que continua “acreditando muito na solidariedade do povo”. “Há centenas de pessoas fazendo trabalhos como o meu, e é isso que vai mudar o Brasil.”

[...]

PÉCORA, Luisa. *Último Segundo*, 3 maio 2014. Disponível em: <ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/2014-05-03/com-livros-de-pano-professoras-ajudam-mulheres-a-deixar-o-alcoolismo.html>. Acesso em: mar. 2015.

Discutir com os alunos o emprego da locução verbal *vou estar trabalhando*, considerada adequada neste contexto. Aquil, Mirtes parece ter tido a intenção de produzir um efeito de sentido, que atribui um caráter durativo, prolongado a ação de trabalhar, ficando mais claro que no dia 7, quarta-feira, ela trabalhará, muito provavelmente, durante todo o expediente. Dessa forma, ela fala de alguma coisa que ocorrerá ao mesmo tempo que outra, só que no futuro. Se Mirtes tivesse dito simplesmente: *neste dia vou trabalhar*, estaria se referindo a uma ação específica, pontual, cuja duração não importaria para o que ela quisesse expressar.

Fonte: Coleção Projeto Teláris, 7º ano, p. 169.

Nesse comentário, quando as autoras dizem “caráter durativo prolongado” e “ação específica pontual”, é possível notar marcas de aspectualidade, principalmente quando analisamos o uso do gerúndio na concepção semântica. No lugar de “vou estar trabalhando”, poderia ser dito “vou trabalhar”. Mas algo, na oralidade e de acordo com a intencionalidade do falante, seria perdido. É importante que o professor considere e leve para turma essa discussão, tendo em vista que a semântica do verbo é fundamental para a compreensão dos possíveis efeitos de sentido de um texto.

A seção seguinte do livro didático diz respeito aos complementos circunstanciais e adjuntos adverbiais. As autoras apresentam frases em que é proposta a mudança de circunstância para alterar o sentido do verbo. Vejamos:

Figura 9 - Adjuntos adverbiais

Observe como a ideia do verbo *permanecer* pode ser alterada ao mudarmos a circunstância:

As janelas devem permanecer sempre abertas para o verde.
↓
tempo

As janelas não devem permanecer abertas para o verde.
↓
negação

As janelas devem permanecer completamente abertas para o verde.
↓
modo

As janelas devem permanecer abertas aqui.
↓
lugar



Maurício Perrotto/Quero da Editora

Fonte: Coleção Projeto Teláris, 8º ano, p. 217.

Na primeira frase, notamos que as autoras indicam o advérbio “sempre” como advérbio de tempo, entretanto, conforme as definições apresentadas em nosso referencial teórico, entendemos que “sempre” é um advérbio aspectualizador (Ilari, 1990). O advérbio, neste caso, tem uma ideia de habitualidade, de duração contínua. Logo é advérbio de aspecto e, não,

de tempo. Para além da classificação, o ideal é trabalhar o significado de tal constituinte na oração. Nessa mudança, é importante que o aluno perceba que, diferentemente da frase apresentada na explicação das autoras anteriormente, “As janelas devem permanecer o dia inteiro abertas para o verde”, a situação agora não atinge o seu ponto final. O verbo passa a ter um aspecto imperfectivo porque o advérbio está indicando habitualidade.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar o tratamento dado à categoria do aspecto verbal em duas coleções de livros didáticos da Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II. Concebemos que a investigação é enriquecedora, considerando-se que o ensino de língua deve reconhecer o texto como objeto de estudo e, dessa forma, a categoria do aspecto verbal é fundamental na construção de sentido em um texto.

Por meio das análises, verificamos que nem sempre a noção aspectual é apresentada ao aluno de modo explícito nos livros didáticos, embora apareça como sugestão de trabalho para o professor, o que é significativo, à medida que apresenta ao docente a possibilidade de trabalhar com essa categoria produtora de diversos sentidos. Nos livros didáticos das duas coleções, o trabalho é realizado por meio de gêneros textuais, o que, neste caso, torna as atividades mais significativas para o aluno. No entanto, não há um apontamento claro da noção aspectual, embora encontremos algumas atividades relacionadas com a semântica produzida no texto. Isso vai ao encontro do que é preconizado para a análise linguística, em que se deve analisar constitutivos gramaticais no seu funcionamento do texto e, não, ter uma preocupação exaustiva com a metalinguagem. Importante dizer que os nossos resultados de alguma proposta didática em que se leve em conta a categoria aspectual, ainda que bastante tímidos, são similares àqueles de Queiroz (2014) e Guerra (2019).

Se se encontra essa característica que podemos classificar como sendo “positiva”, notamos que, ao demonstrar as três conjugações verbais, as

duas coleções não apresentam o aspecto como sendo uma das seis categorias do verbo. Por meio dos gêneros textuais que foram trabalhados nos livros, podemos sugerir que, conquanto algumas poucas atividades proporcionam uma leitura na concepção semântica e com o aspecto verbal de modo implícito, de um modo geral, não houve a oportunidade explícita de trabalhar com o aspecto nas atividades propostas.

Dessa forma, os resultados encontrados nesta pesquisa nos fazem questionar o motivo pelo qual, em algumas atividades dos livros didáticos, a categoria aspectual vem sendo trabalhada de modo subjacente e, em outras atividades, há a ausência dessa abordagem. Assumimos que essa categoria é produtora de diversos sentidos, portanto, fundamental na construção de uma interpretação crítica.

Referências

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Português 6º ano: ensino fundamental II**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2015. (Coleção Projeto Teláris). BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Português 7º ano: ensino fundamental II**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática 2015. (Coleção Projeto Teláris).

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Português 8º ano: ensino fundamental II**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática 2015. (Coleção Projeto Teláris).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. A Educação é a Base. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 14 abril. 2023.

CAMPOS, Flávia Guerra Rocha. Aspecto: categoria verbal relevante nos livros didáticos. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_FlaviaGuerraRochaCampos_7981.pdf. Acesso em 22 jan. 2026.

CASTILHO, Ataliba T. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. Tese. Marília (SP), 1968. **Alfa - Revista de Linguística**. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3311/3038>

COSTA, Cibele Lopresti; LOUSADA, Eliane Gouveia; MARCHETTI, Greta; SOARES, Jairo J. Batista; PRADO, Manuela. **Português 6º ano: ensino fundamental**. 4. ed. São Paulo: Edições SM, 2015. (Coleção Para Viver Juntos).

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado: Níveis de análise linguística**. 4. ed. Campinas (SP): Editora Unicamp, 2002.

QUEIROZ, Heloísa Stefany Neves. “No princípio era... o verbo”: o estudo e o ensino da classe verbal. 2024. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_HeloisaStefanyNevesQueiroz_31015_TextoCompleto.pdf. Acesso em 24 jan 2026.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. 5. ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

VARGAS, Maria Valéria. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

VENDLER, Zeno. **Verbs and Times**. The Philosophical Review. v. 66, n. 2, Apr. 1957, p. 143-160.

A pequena gramática de Adriano da Gama Kury: *habemus* nomenclatura gramatical brasileira

Adriano da Gama Kury's little grammar: *habemus* Brazilian grammatical nomenclature

Felipe de Andrade Constancio*
Leonardo Ferreira Kaltner**

RESUMO

A *Pequena gramática para a explicação da nova Nomenclatura Gramatical*, da autoria de Adriano da Gama Kury (1959), alcançou expressiva produção editorial na segunda metade do século XX. A sua larga difusão, nos meios acadêmicos e escolares, é objeto de análise neste trabalho, uma vez que direciona esforços investigativos para uma possível leitura crítica das produções (gramáticas e materiais didáticos) elaboradas num período de intensa divulgação da Nomenclatura Gramatical Brasileira. Neste cenário, a obra do filólogo brasileiro surge como uma verdadeira ferramenta didática para endossar e, conseqüentemente, divulgar os pressupostos teórico-metodológicos da nomenclatura no mercado editorial, de modo a se tornar um divisor de águas na historiografia gramatical brasileira. A análise da *Pequena gramática* oferece os seguintes resultados para discussão: configura-se como um texto histórico que busca expandir os conceitos não contemplados pela nomenclatura; particulariza-se pela oferta de exemplos (sem referência a fontes literárias) para tornar didática a leitura dos termos ao consulente.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia gramatical. NGB. Crítica.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1494>

* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), felipe.lettras.ac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9199-225X>

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

ABSTRACT

The Small Grammar for the explanation of the new Grammatical Nomenclature, authored by Adriano da Gama Kury (1959), achieved significant editorial production in the second half of the 20th century. Its broad dissemination in academic and educational environments is the subject of analysis in this work, as it directs investigative efforts towards a possible critical reading of the productions (grammars and teaching materials) developed during a period of intense dissemination of Brazilian Grammatical Nomenclature. In this scenario, the work of the Brazilian philologist emerges as a true didactic tool to endorse and consequently disseminate the theoretical and methodological premises of nomenclature in the publishing market, thus becoming a watershed in Brazilian grammatical historiography. The analysis of the Little Grammar provides the following results for discussion: it is configured as a historical text that seeks to expand the concepts not covered by nomenclature; it is characterized by the provision of examples (without reference to literary sources) to make the reading of terms didactic for the inquirer.

KEYWORDS: Grammatical historiography. NGB. Criticism.

“Na sua forma definitiva, é a NGB um esqueleto; e a finalidade deste livrinho é torná-la corpo”. (KURY, 1959, p. 13)

Considerações iniciais: o cenário historiográfico para a divulgação da *Pequena gramática*

A publicação do Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, viabilizado por meio da Portaria Nº 152, de 24 de abril de 1957, e da Nomenclatura Gramatical Brasileira (doravante NGB), recomendada pela Portaria Nº 36 de 28 de janeiro de 1959, reconduziu o processo de gramatização¹ (HENRIQUES, 2009, p. 17) no cenário da história da gramática no Brasil do século XX.

1 Além de corroborar as noções de Henriques (2009), adota-se aqui a perspectiva de Aouroux (1992, p. 65), para quem a gramatização é “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de

Como instrumento de gramatização dos saberes contidos na chamada gramática tradicional, a NGB herda todo o processo de categorização (organização das classes) desenvolvida na cultura helenística, sendo a gramática conceituada por Neves (1987, p. 107) como “instrumento de cultivo e preservação de valores” pelos gregos.

No Brasil, o processo de recepção da NGB, tanto pela gramática tradicional quanto pelos autores que teceram considerações a seu respeito, movimentou a produção de discursos sobre os alegados acertos e equívocos da sugestão da nomenclatura para a (re)condução do ensino da gramática e da produção, em larga escala, de materiais de divulgação dessa nomenclatura.

Segundo Câmara Jr. (1972, p. 56), no período de divulgação da NGB, havia uma profusão de terminologias gramaticais e isso deve-se ao fato de que, em matéria de nomenclatura, o Brasil produziu muitas gramáticas e compêndios gramaticais diversos, sobretudo para a educação básica:

No séc. XIX, dizia-se que todo professor de filosofia alemão se achava obrigado a criar um sistema filosófico seu. A Alemanha é a terra da Filosofia; no Brasil, que é a terra da Gramática, todo professor de português se acha obrigado a criar uma nomenclatura gramatical sua.

Nesta medida, a proliferação de termos para a conceituação de fatos da gramática tornou-se comum na passagem do século XIX ao XX, e, de modo preponderante, a produção em larga escala de manuais (sobretudo, os de análise sintática) e de gramáticas assume papel significativo no ensino e na divulgação das ideias gramaticais no Brasil.

A implementação da NGB propiciou, assim, uma revolução no cenário da filologia e da gramática, de modo que o mercado editorial brasileiro (sobretudo, o de materiais didáticos destinados às escolas primárias e secundárias) precisou adequar-se aos parâmetros da nomenclatura, que exigia,

nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”.

por meio da nova portaria, o ensino de português pautado e recomentado de acordo com a lista de termos topicalizados no documento oficial.

Muitos filólogos e gramáticos empenharam-se no processo crítico de recepção da NGB. Além de Câmara Jr. (1972), houve outros especialistas em filologia que recepcionaram, por intermédio de ensaios críticos, a nomenclatura de 1959. Muitos desses filólogos mostraram certa satisfação teórica acerca dos alegados acertos do texto final, como é o caso de Melo (1967, p. 283):

Já de há muito vinham os melhores gramáticos, os filólogos e linguistas advogando uma revisão e simplificação da nomenclatura, de modo que o ensino primário e secundário se pudesse beneficiar dos progressos da Ciência da Linguagem, libertando-se a pouco e pouco de uma rotina esterilizante, emperradora e repelente.

Nesse sentido, a proposição da NGB gerou um certo contentamento no cenário das letras brasileiras pelo fato de endossar o discurso de que faltava homogeneizar concepções de gramática tradicional que fossem agasalhadas por uma nominata única, que seria comum a todos os manuais e gramáticas produzidos com o fim de sistematizar os saberes gramaticais nas escolas do país².

Como consta na história das ideias gramaticais brasileiras, escolas tradicionais devotadas ao ensino secular de Língua Portuguesa, como o Colégio Pedro II, puderam ter como prestígio o fato de que grande parte dos idealizadores da proposta de implementação da NGB fosse professor (titular, na maior parte dos casos) de cátedras já extintas de filologia e de gramática do Colégio Pedro II.

2 Vale destacar que essa tentativa de tornar homogênea a designação/nomeação de fatos de gramática tradicional não pode ser vista de forma ingênua. Diante disso, pode-se compreender que apenas escolas de referência (como o antigo Colégio Pedro II) puderam, de imediato, seguir os parâmetros da NGB.

A implementação da NGB no cenário escolar brasileiro foi lenta, mas a produção de materiais didáticos responsáveis pela sua divulgação alcançou dimensões significativas, na medida em que muitas gramáticas surgiram no cenário pós-NGB com o intuito de disseminar o ideário metalinguístico do documento nos âmbitos acadêmico e escolar.

Em livro seminal sobre as especificidades da gramática tradicional, Vieira (2018, p. 186-194) traz à tona uma série de compêndios gramaticais responsáveis pela divulgação e pela implementação do texto da NGB. De acordo com o autor, a produção em larga escala dessas obras foi notada sobretudo no decorrer da década de 1960, quando houve publicação de inúmeras gramáticas para explicar e exemplificar a nova nomenclatura.

A menção da NGB no título dessas obras sinaliza uma relevante etapa no processo de gramatização brasileiro, uma vez que redireciona o tratamento da gramática em diversos âmbitos (ensino, teorização e divulgação da Língua portuguesa), conforme menciona Vieira (2018, p. 191):

Em suma, textos como os de Barbosa (1959), Kury (1959) e Luft (1960, 1974) testemunham a forte e imediata presença da NGB na gramatização brasileira do português a partir da publicação do documento. Desde então, as gramáticas passaram a estampar com orgulho em suas capas e subtítulos algo como “de acordo com a NGB”, o que acarretou transformações significativas nas obras existentes, além do esquecimento de algumas e aumento do prestígio de outras (Baldini, 1999).

Duas dessas gramáticas citadas por Vieira (2018), a *Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical*, de Adriano da Gama Kury (1959)³, e a *Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira*, de Celso Pedro Luft (1978)⁴, tornaram-se obras fundamentais para a divulgação e a disseminação da NGB. Trata-se de obras

3 A primeira edição da obra de Kury é de 1959.

4 A primeira edição da obra de Luft é de 1960.

que assumem um compromisso didático nesse processo de divulgação da nomenclatura.

Luft (1978, p. 13), no prefácio de sua gramática, expõe: “foi com o intuito de cooperar nessa obra simplificante e harmonizadora, como também para atender a amigos e colegas, que nos pusemos a escrever este opúsculo”. Nesse sentido, a função desta obra é contribuir para a divulgação da nomenclatura que, conforme menciona o gramático, estabeleceu a harmonia na descrição dos fatos da língua.

Além de se orientar pela lista da nomenclatura, a gramática de Luft (1978) faz questão de citar a NGB nas páginas iniciais. Tal empreendimento sinaliza um aspecto redundante: o livro busca elucidar os termos elencados pelo documento oficial, mas endossa para o consulente uma tentativa de espelhar os textos – a nomenclatura é expandida pelos exemplos do gramático.

No prefácio da obra de Kury (1959, p. 13), há o seguinte posicionamento: “a NGB é necessariamente parca de esclarecimentos, na sua secra enumerativa”. Como sugere o autor, o seu texto tem a finalidade, portanto, de exemplificar e tornar claros os termos técnicos empregados pela nomenclatura, o que, conseqüentemente, mostra que o livro cumpre uma função didática: esclarecer os termos empregados pela lista.

A gramática de Kury (1959), assim como está organizada a NGB, divide-se em três partes – fonética, morfologia e sintaxe. A partir de cada termo sugerido na lista da nomenclatura, o autor elenca uma série de definições e oferece fontes de abonação (exemplos) para fundamentar os fatos gramaticais não desenvolvidos pela NGB. Há, ainda, na obra, um apêndice para tratar dos seguintes aspectos gramaticais: figuras de sintaxe, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem (tal como se apresentam na nomenclatura).

Embora a citação dessas duas gramáticas tenha a função de ilustrar o amplo processo de recepção e da divulgação da NGB, cumpre ressaltar que o perfil descritivo de ambas aponta para direcionamentos caracterizadores da gramatização no período pós-NGB e permite configurar a estratégia

na produção de gramáticas neste período: as obras de cunho gramatical (sobretudo, as de caráter didático) passaram a (re)citar a NGB em seu processo descritivo.

Como este texto busca delimitar a relevância da gramática de Kury (1959) no âmbito da divulgação da NGB, outras obras fundamentais que cumprem a mesma tarefa não entraram neste escopo. A seguir, direcionam-se evidências, no cenário da historiografia gramatical, para sinalizar o compromisso didático, os conceitos gramaticais e os exemplos abonados pela *Pequena gramática*.

1. O compromisso didático na publicação da *Pequena gramática*

O cenário histórico no qual a NGB foi organizada pode ser compreendido, em linhas gerais, nas palavras de Borges Neto (2022, p. 381-382):

Em meados do século XX, as autoridades educacionais brasileiras resolveram padronizar a terminologia das gramáticas escolares. O argumento era que os alunos que se transferiam de uma escola para outra teriam dificuldades para entender conceitos e análises gramaticais se as escolas usassem terminologias distintas. Ou que concursos que cobrassem conceitos gramaticais criariam dificuldades para os participantes, em função dos conhecimentos terminológicos aprendidos em distintas formações escolares.

Dessa forma, as gramáticas escolares, sobretudo as da década de 1960, passaram a adotar o compromisso didático de citação da NGB, pelo fato de terem que padronizar a terminologia constante em gramáticas, dicionários e materiais didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa na educação básica.

A proliferação de taxonomias para a apropriação de conceitos gramaticais no Brasil era vista, portanto, como um problema que criava diferentes abordagens descritivas que afetavam, sobremaneira, o âmbito da

educação básica e impediam, de certo modo, a padronização dos conteúdos veiculados nos compêndios de ensino de língua portuguesa. O ideário envolto na proposta da nova nomenclatura teria o objetivo inicial de inibir a massificação de taxonomias em materiais didáticos. Parece que o processo de instituição de uma nomenclatura concisa sofreu uma reviravolta paradoxal: muitas gramáticas começaram a ser produzidas com o intuito de divulgar a NGB.

A questão central na crítica em torno destas gramáticas de divulgação da nomenclatura reside no fato de que o objetivo inicial de muitos gramáticos era ampliar a simples nominata de termos do documento e conferir-lhes conceitos e exemplos que pudessem ilustrar (ou tornar mais didáticos) os termos constantes desse documento publicado no final dos anos 1950.

A *Pequena gramática* inscreve-se neste cenário de didatização e publicação dos termos disseminados pela NGB. Portanto, como obra didática, oferece uma série de parâmetros (conceitos e exemplos) não contemplados pela nomenclatura oficializada na década de 1950. Cumpre salientar que se trata de uma obra voltada à explicação da nova nomenclatura, como sugere seu subtítulo.

O compromisso didático da gramática de Kury (1959) alcança sucesso editorial e ganha menção até mesmo na crítica de linguistas distintos, como Câmara Jr. (1972)⁵, que, em seu ensaio “Nomenclatura Gramatical”, oriundo de um curso ministrado pelo autor, menciona a gramática como uma relevante ferramenta didática para a consulta dos termos veiculados no documento oficial da nomenclatura:

(...) Também aconselho a consulta ao livrinho *Pequena gramática para explicação da nova nomenclatura gramatical*, de Adriano Kury, um dos sólidos valores novos do nosso magistério de Português.

5 Vale mencionar que Kury (1959), nas páginas iniciais da *Pequena gramática*, dedica o trabalho a Sousa da Silveira e Mattoso Câmara Jr., tratados como “meus mestres”.

Da minha parte, tenho a dizer de início que considero a nova Nomenclatura Gramatical um excelente passo para combater o arbítrio e a fantasia individual em matéria de nomenclatura. (CÂMARA JR., 1972, p. 56)

Recepcionada por linguistas de renome e por professores da educação básica, a *Pequena gramática* surge no mercado editorial como uma “solução” ao desafio imposto pela NGB, a saber: tornar-se uma espécie de manual de consulta rápida, que oferecesse ao leitor conceitos e exemplos das principais partes da gramática da língua portuguesa ensinada na escola brasileira (tanto a pública quanto a privada).

Organizada em torno de um pouco mais de cem páginas⁶, a *Pequena gramática* foi planejada e organizada para ser uma obra didática para a divulgação da NGB, conforme salienta Kury (1959, p. 14):

Todos os nomes contidos na NGB, explanando, sempre que necessário, as razões da sua preferência a esta ou aquela denominação, e apondo, na maior parte das vezes sob a forma de observações, os nomes substituídos – aqui convencionalmente precedidos de asterisco. E a coincidência do que estabelece a NGB (na maioria dos casos) com a nossa formação, permitiu-nos levar a cabo, durante o final das férias escolares, o livrinho que ora apresentamos.

Não obstante todos os condicionamentos favoráveis à publicação da *Pequena gramática*, há que se notar, ainda, o compromisso editorial na publicação do texto. O livro é editado e vendido no mesmo ano em que se estabelece e se fixa a portaria com a divulgação da nomenclatura, o que sugere a interpretação imediata de Kury (1959) diante da proposta dos termos gramaticais organizados na portaria.

6 Neste trabalho, foi considerada para análise a terceira edição da *Pequena gramática*, que foi publicada no mesmo ano da portaria da NGB, em 1959. Cabe destacar que a primeira edição da gramática é de março, e a terceira é de agosto, do mesmo ano. Trata-se, portanto, de uma obra com alta tiragem editorial.

O autor utiliza a nominata proposta pela NGB e, ao longo de sua proposta, acrescenta seus conceitos e seus exemplos para tornar didática a listagem (o texto do gramático tem o papel de facilitar a leitura do consulente). Dessa maneira, assim como na NGB, divide-se a gramática em três partes: fonética, morfologia e sintaxe (além disso, ao final do texto, consta um apêndice, no qual são elencadas noções de estilística).

Ainda que a formação de Kury (1959) esteja circunscrita à herança dos estudos filológicos do círculo fluminense, não se menciona na *Pequena gramática* a filiação teórica adotada pelo autor. O leitor tem em mãos apenas um manual que se destina a conceituar e a exemplificar os nomes encontrados na nomenclatura, o que denota certa arbitrariedade nas definições, cuja procedência teórico-metodológica não é mencionada (embora o autor aponte uma lista de “livros consultados” ao final da gramática (KURY, 1959, p. 129-131).

A gramática em tela parece não assumir o compromisso de se tornar uma material de consulta ao leitor especializado (sobretudo, o leitor vinculado ao cenário acadêmico para o qual os estudos linguísticos foram reconduzidos naquele período). A sua particularidade editorial diz respeito, como já se disse, à divulgação das especificidades terminológicas da NGB no cenário escolar. É, portanto, uma gramática com fins didáticos.

O compromisso didático assinalado neste texto pode ser compreendido com um fim do processo de organização de gramáticas no pós-NGB. Desse modo, a *Pequena gramática* é categorizada neste período, por ser configurar como um manual didático (assim como o muitos manuais de análise sintática) publicado a partir de 1959 no mercado editorial dos dicionários e das gramáticas.

Como na maioria dos manuais, a obra assume como tarefa descrever as partes da gramática. Nesse sentido, a descrição das unidades (fonema, palavra, período etc.) passa a ser mote para se questionar a inconsistência da NGB: não oferecer ao consulente uma série de conceitos e de exemplos necessários ao entendimento dessas unidades distribuídas em partes. *A Pequena gramática*,

ainda que sem filiação teórica, busca conceituar as partes e exemplificar as unidades da gramática (que, neste caso, assume feição normativa, sobretudo quando se volta à esfera escolar).

2. Os conceitos gramaticais e os exemplos abonados pela Pequena gramática

Nos estudos de configuração historiográfica das gramáticas brasileiras, a natureza dos conceitos e dos exemplos constantes em obras gramaticais é tratada como condição *sine qua non* para a percepção dos fatores descritivos e das condições de produção de filólogos, gramáticos e linguistas. A *Pequena gramática* assume, a partir dessas condições, feição normativa e é orientada por conceitos e exemplos de natureza prescritiva.

Nesta medida, como obra herdeira das percepções da NGB, a gramática de Kury (1959) cumpre apenas um aspecto metodológico ao longo de sua extensão: pontuar conceitos e exemplos das unidades da gramática em análise. O gramático, por assim dizer, não assume a tarefa de opor teorias e fundamentos da investigação linguística no curso de seu processo descritivo.

Pontuar a natureza descritivo-prescritiva (com todas as redundâncias que a expressão pode implicar) desta gramática não é um demérito. Antes de mais nada, cumpre destacar que este tipo de retorno a um texto seminal (no caso, o resgate das especificidades de uma gramática do pós-NGB) insere-se na perspectiva maior de entendimento acerca do complexo processo de disseminação e difusão de uma nomenclatura no mercado editorial brasileiro.

Na Tabela 1, a seguir, são extraídas as delimitações conceituais acerca de gramática, fonética, morfologia e sintaxe da obra de Kury (1959):

Tabela 1: Delimitações conceituais da *Pequena gramática*

	Delimitações conceituais
Gramática	“tem por fim o estudo sistemático dos ‘meios de expressão’ de uma língua (...)”.
Fonética	“da produção e classificação dos fonemas que formam as sílabas e vocábulos (...)”.
Morfologia	“da estrutura das palavras , isto é, dos elementos significativos que as formam (...)”.
Sintaxe	“do arranjo das palavras na frase, tendo em vista as relações necessárias (...)”. (KURY, 1959, p. 27)

Fonte: Os autores (2025).

Como se pode notar, o autor lança mão dos objetos (recorte da abordagem) das partes da gramática, sem oferecer-lhes definições propriamente ditas, o que não ocorre com a apresentação das unidades da gramática, como no caso da descrição, por exemplo, dos fonemas: “são os sons distintivos elementares que, em seu conjunto, formam o ‘sistema fônico’ de uma língua” (KURY, 1959, p. 36)⁷.

A *Pequena gramática* opera, portanto, com a delimitação das partes da gramática (objeto da abordagem gramatical) e com a definição das unidades da gramática (conceito de cada unidade segmentável da gramática normativa). Esta postura descritiva permite ao gramático expandir a nominata estabelecida pela NGB e, ao mesmo tempo, cria uma possibilidade descritiva, na qual as unidades da gramática são conceituadas e exemplificadas ao longo do texto.

O percurso descritivo da obra gramatical em análise estabelece como parâmetro a expansão da NGB (como o próprio autor menciona, retirar a nomenclatura da condição de mera lista de termos para torná-la uma unidade). Sendo assim, a gramática passa a ser utilizada como instrumento didático

7 Aliás, é relevante mencionar as influências da obra de Joaquim Mattoso Câmara Jr. nas concepções de Kury (1959). Ao estabelecer o conceito de “fonemas”, este gramático cita diretamente o *Dicionário de fatos gramaticais* produzido por aquele linguista.

por meio do qual o leitor (especializado ou não) pode ser conduzido entre as unidades da gramática, os conceitos e os exemplos.

Em relação aos exemplos listados na gramática de Kury (1959), cumpre destacar a utilização de dados provenientes do próprio autor, o que pode ser entendido como recurso didático, uma vez que os conceitos desenvolvidos na obra podem ser compreendidos por meio do método de abonação (os exemplos buscam confirmar os conceitos ampliados a partir da nominata), cuja perspectiva de validação descritiva é proveniente do próprio gramático – neste caso, uma espécie de informante legitimado à tarefa de seleção de dados para composição da gramática.

Na Tabela 2, são colocados lado a lado os conceitos e os exemplos elencados por Kury (1959):

Tabela 2: Conceitos e exemplos da *Pequena gramática*

	Conceitos	Exemplos
Fonemas	“são os sons distintivos elementares que, em seu conjunto, formam o ‘sistema fônico’ de uma língua” (KURY, 1959, p. 36)	“Pala-Bala” sons distintivos: P x B
Radical	“o elemento mórfico em que se concentra a significação de uma palavra” (KURY, 1959, p. 55)	“claros” (palavra) “clar-” (radical)
Oração	“é a frase que possui um predicado” (KURY, 1959, p. 94)	“Choveu muito hoje” Predicado (núcleo: “choveu”)

Fonte: Os autores (2025).

Os exemplos sugeridos na obra não são constituídos como *corpora* provenientes de textos literários e de outras fontes da língua escrita. O autor não busca, portanto, abonar os conceitos de modo a utilizar fontes literários, assim como fizeram muitos gramáticos na segunda metade do século XX (no movimento de aproximação descritiva entre língua e literatura).

A organização descritiva da *Pequena gramática* pode ser entendida, grosso modo, a partir de seu aspecto expansivo em relação às categorias

preconizadas pela NGB, o que denota o trabalho editorial do gramático que precisa apresentar ao público que, de modo geral, necessita interpretar o texto da portaria por meio de uma obra didática ou de um guia para a leitura fluida de todos os pontos da nomenclatura⁸.

Como texto histórico, a gramática de Adriano da Gama Kury (1959) é um retrato do ideário manifestado na NGB: a divulgação do que se tornaria a base do pensamento gramatical normativo na metade do século XX. Como fonte histórica, a *Pequena gramática* manifesta os anseios do mercado editorial brasileiro frente às inovações terminológicas sugeridas pela nova nomenclatura, que se tornaria referência na elaboração de novas gramáticas.

Ainda que este tipo de gramática tenha sido construído por intermédio de bases questionáveis de solidez descritiva (sem um escopo teórico delimitado e sem exemplificação abonada em *corpus* escrito – literário, jornalístico, dentre outros), cumpre sinalizar sua relevância como instrumento de gramatização pioneiro diante da tarefa de disseminar os pressupostos da NGB, de modo a assumir a função de manual didático.

Considerações finais

Embora haja avanços significativos na proposição histórica da portaria da NGB, ainda constam questões não resolvidas no centro das pesquisas da historiografia gramatical. Conforme discorre Borges Neto (2022, p. 394),

O erro fundamental das autoridades educacionais, dos membros da comissão que escreveu o anteprojeto e do redator final da NGB é o de não terem compreendido (...) que uma terminologia não existe abstratamente, mas sempre é resultado de uma perspectiva teórica particular sobre o objeto e reflete um conjunto de opções ontológicas.

8 O mesmo movimento editorial ocorreu, por exemplo, com o Acordo Ortográfico de 2009, que demandou uma série de publicações para torná-lo didático. Há muitos outros exemplos deste processo de gramatização (de natureza normativa) em Língua Portuguesa.

A *Pequena gramática* é, por assim dizer, uma obra disseminadora do processo ideológico de difusão da NGB e, por essa razão, adota (às vezes, à revelia) a postura normativista preconizada pelo documento. Como produto hereditário da nomenclatura, trata-se de uma obra que foi pensada e organizada para um mercado editorial ocupado (e por que não preocupado) com a recepção da nomenclatura no cenário educacional brasileiro.

Fato é que a obra alcançou muitas edições (a pesquisa historiográfica aponta mais de dez edições em curto espaço de tempo), o que a coloca na posição de livro de apoio ao entendimento e à interpretação da nomenclatura. Como obra filológica, é concebida, portanto, a partir de seu valor histórico, assim como outras gramáticas que também tiveram papel relevante no processo de disseminação da portaria.

Nesse sentido, o resgate e a análise de uma obra que é herdeira do pensamento gramatical da metade do século XX, como o é a *Pequena gramática*, permitem a (re)construção do percurso metodológico adotado pelas gramáticas normativas, que são acusadas de não serem fundamentadas por esta ou aquela teoria linguístico-gramatical (geralmente por estarem atreladas, por meio de seu discurso, à tradição greco-latina).

Ao utilizar o aparato da historiografia linguística, o trabalho de investigação da fonte documental (neste caso, a gramática é uma fonte documental) assume o aspecto crítico diante da obra gramatical. Dessa forma, a *Pequena gramática* passa a ser compreendida como uma fonte documental necessária ao entendimento (e também resgate) de um processo editorial que foi responsável pelo maior movimento de gramatização no Brasil: a produção de obras gramaticais para a divulgação e a disseminação da NGB.

Como obra responsável pelo processo de gramatização da NGB, a gramática de Kury (1959) torna-se uma fonte textual histórica e relevante aos estudos de gramaticografia brasileira (entendida aqui como um método de resgate de obras fundamentais para a história da gramática).

Referências

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.

BORGES NETO, José. **História da gramática**. Curitiba: Editora UFPR, 2022.

CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. “Nomenclatura gramatical”. In: CÂMARA Jr, Joaquim Mattoso. **Dispersos**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola, 2009.

KURY, Adriano da Gama. **Pequena gramática para a explicação da nova nomenclatura gramatical**. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

LUFT, Celso Pedro. **Gramática resumida: explicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Porto Alegre: Globo, 1978.

MELO, Gladstone Chaves de. “A nova nomenclatura gramatical”. In: MELO, Gladstone Chaves de. **Iniciação à filologia portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - BRASIL. **Anteprojeto de Simplificação e Unificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: CADES, 1957.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Rio de Janeiro: CADES, 1959.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

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

A variação linguística na coleção “Português: Linguagens” (PNLD 2024-2027): uma análise do livro didático do sexto ano

Linguistic variation in the collection “Português: Linguagens” (PNLD 2024-2027): an analysis of the sixth-grade textbook

Tatiana Keller*
Bruno Luiz Signori**
Gabriel Eduardo Gonçalves***

RESUMO

Este artigo, vinculado à Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008) e à Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2008; Faraco, 2008) busca refletir sobre a presença da variação linguística em livros didáticos vinculados ao PNLD e utilizados em território nacional. Nosso objetivo consiste em analisar como o livro didático do sexto ano e o *Manual do professor*, ambos da coletânea *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, desenvolvem a variação linguística. Para alcançar esse intento, seguimos uma trajetória metodológica de caráter qualitativo (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 1994), observando o *corpus* selecionado em três dimensões: (i) conteúdos e (ii) atividades propostas aos estudantes e (iii) orientações aos docentes. Quanto aos resultados, observou-se que os conteúdos e atividades propostas estão coerentes em relação aos encaminhamentos e proposições apresentadas no manual da coletânea. Quanto ao tratamento da variação linguística, o volume analisado oferece uma base promissora à formação de uma criticidade

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1517>

* Universidade Federal de Santa Maria, tatianakeller.ufsm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5837-1259>

** Universidade Federal de Santa Maria, signori.bruno.luiz@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2588-2447>

***Universidade Federal de Santa Maria, gaboeduardo88@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5362-0444>

linguística na medida em que os conceitos, conteúdos e atividades destinadas aos discentes, quando mediadas pelo docente, apresentam bons exemplos para a reflexão em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística. Variação Linguística. Livro Didático. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article, linked to Variational Sociolinguistics (Labov, 2008) and Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2008; Faraco, 2008), seeks to reflect on the presence of linguistic variation in textbooks linked to the PNLD and used throughout Brazil. Our objective is to analyze how the sixth-grade textbook and the teacher's manual, both from the collection *Português: Linguagens* (2022), by Cereja and Vianna, develop linguistic variation. To achieve this goal, we followed a qualitative methodological approach (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 1994), observing the selected corpus in three dimensions: (i) content, (ii) activities proposed to students, and (iii) guidelines for teachers. As for the results, it was observed that the content and activities proposed are consistent with the guidelines and proposals presented in the collection's manual. Regarding the treatment of linguistic variation, the volume analyzed offers a promising basis for the formation of linguistic criticality, insofar as the concepts, content, and activities intended for students, when mediated by the teacher, provide good examples for reflection in the classroom.

KEYWORDS: Sociolinguistics. Linguistic Variation. Textbook. Elementary Education.

Primeiras palavras

Os estudos sobre Língua Portuguesa no Brasil têm mostrado que o espaço escolar foi, historicamente, orientado pelo desejo de assimilar a gramática normativa (Almeida; Bortoni-Ricardo, 2023), isto é, aquela voltada para a norma-padrão presente em gramáticas e dicionários. Essa orientação, continuamente, assentado na ideia de uma língua materna homogênea, alimenta práticas como o preconceito linguístico e a baixa atenção às diversidades brasileiras (Martins; Vieira; Tavares, 2014). Como efeito, estreitam-se as fronteiras do que é considerado legítimo no ensino e

aprofunda-se o apagamento de dimensões socioculturais e heterogêneas da língua.

Nesse contexto, trazemos Leffa (1988), o qual argumenta que a elaboração do material didático se vincula aos pressupostos teóricos que sustentam o ensino. Embora persistam, no cotidiano escolar, traços da tradição centrada na assimilação normativa, o cenário atual abre espaço para incorporar o tratamento da variação linguística. Entendemos esse conceito através da perspectiva de que a língua se realiza de diferentes maneiras para expressar um mesmo conteúdo, e que essas variações decorrem de fatores linguísticos e extralinguísticos (Bagno, 2007).

Desse modo, essas variações não configuram erro ou desvio, mas expressão da heterogeneidade constitutivas das línguas (Coelho *et al.*, 2010), cuja investigação, compreendemos ser decisiva para compreender formas de pertencimento social, expectativas de adequação e valores que regulam os usos linguísticos. Nesse horizonte, mobilizamos a Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), que inaugurou um movimento de estudo considerando a variação como dimensão inerente à língua.

Nesse ponto, a Sociolinguística Variacionista desloca o modo de compreender a língua e nos instiga a rever práticas pedagógicas e os instrumentos que as sustentam, entre eles o Livro Didático (doravante, LD). Esse material contempla, de modo concreto, concepções de língua, ensino e aprendizagem que orientam o processo educacional em nível nacional. Sob essa perspectiva, o LD assume papel central no ensino de línguas, funcionando como norteador do quê e do modo por meio do qual determinados conteúdos devem ser ensinados, ao mesmo tempo em que reflete concepções anteriores e subjacentes ao trabalho em sala de aula (Bunzen; Rojo, 2008). Como observa Tardelli (2002), o LD mantém forte presença em sala, em posição de autoridade. Compreender, portanto, como os encaminhamentos relacionados à variação linguística se manifestam nesses materiais permite observar a concretização das práticas pedagógicas relacionadas ao uso da linguagem em diversos contextos.

Diante disso, definimos como objetivo central analisar como o livro didático do sexto ano (Ensino Fundamental II) e como o *Manual do Professor da coletânea Português: Linguagens* (2022), de William Cereja e Carolina Dias Vianna, desenvolvem a variação linguística no que se refere a três dimensões: (i) conteúdos apresentados aos estudantes, (ii) atividades propostas e (iii) orientações aos docentes.

Quanto aos procedimentos metodológicos, propomos a realização de uma pesquisa qualitativa, partindo do entendimento de que o conhecimento emerge do exame contextual do fenômeno em seu ambiente de ocorrência e uso (Godoy, 1995). Sob esse ângulo, o estudo focaliza sentidos que escapam à quantificação de indicadores e privilegia descrições e inferências ancoradas no *corpus* (Minayo, 1994). Como estratégia de obtenção de dados, realizamos levantamento documental entendido como exame crítico de fontes existentes, com seleção e organização de indícios relevantes para a análise (Godoy, 1995).

Encerramos esta seção apresentando a arquitetura do presente estudo. Partimos destas *Primeiras palavras*, que situam o problema e seus contornos. Na sequência, desenvolvemos o *Referencial teórico*, com a retomada histórica do ensino da norma-padrão, a reflexão proposta pela sociolinguística e a discussão do papel do livro didático na consolidação de perspectivas para o ensino de línguas. Depois, explicitamos o aparato teórico-metodológico na seção *Metodologia de análise do corpus*. Em seguida, conduzimos a análise e a discussão do exemplar selecionado (LD do sexto ano) e do manual do professor da coleção de livros didáticos de Cereja e Vianna (2022) no decorrer da seção *Análise e discussão dos livros didáticos*. Concluimos nossas reflexões e esta pesquisa com as *Considerações finais* e as *Referências*.

1. Referencial teórico

Nesta seção, o percurso de retomada da literatura da área divide-se em três partes. Na primeira, *As heranças do ensino normativo do português*, caracterizamos o ensino centrado na norma-padrão e na gramática,

apontando como essa vertente reduz a visibilidade da variação linguística no processo formativo. Na segunda, *A sociolinguística em foco: concepções e conceituações*, discutimos a contribuição da Sociolinguística Variacionista. Na terceira, *Norma, variação e o lugar do livro didático*, analisamos a articulação entre essas concepções e o LD como gênero discursivo, evidenciando como o material apresenta o que se ensina e o modo como se ensina.

1.1 As heranças do ensino normativo do português

A aprendizagem do português, associada a um ideal de nação, atravessa os séculos desde a colonização do Brasil. Naquele período, o estudo esteve restrito às famílias com maior poder aquisitivo, em geral por meio de ensino particular. Como mostra Soares (2002), não havia uma disciplina de Português formada de modo contínuo, isto é, unificada e dotada de objetivos próprios, pois Retórica e Gramática concentravam o trabalho. Antes das repercussões da reforma pombalina (1750 a 1777), a gramática utilizada como referência em território nacional era a latina. Depois, a gramática do português assume centralidade e permanece como eixo educacional até o final do período imperial (Soares, 2002).

Nesse sentido, constatamos que esse percurso não decorre apenas de escolhas pedagógicas pontuais. Há uma sustentação do uso da gramática em função do seu prestígio social atribuído ao “português-padrão”¹, herança de longa duração que, ao ser escolarizada, opera como critério de correção e filtro de acesso (Bortoni-Ricardo, 2005). Nessa chave, Faraco (2008) analisa o processo de normatização que elevou uma variedade de prestígio idealizada à condição de língua legítima, processo este que a escola reforçou por meio de gramáticas e dicionários, convertendo instrumentos de consulta

1 *Português-padrão* (Bortoni-Ricardo, 2005) converge com *norma-padrão* (Faraco, 2008) como concepção de língua abstrata, codificada para fins de uniformização linguística. Em contraste, *a norma culta/standard* designa os usos recorrentes de falantes letrados sob maior monitoramento na fala e na escrita (Faraco, 2008).

em tecnologias de regulação. Em contextos europeus, a trajetória foi semelhante, com compilação e difusão de modelos de correção que passaram a arbitrar usos e a fixar fronteiras entre o aceitável e o erro (Faraco, 2008). Portanto, o prestígio social e a institucionalização escolar avançaram juntos e consolidaram a norma-padrão como referência de autoridade na aprendizagem do português brasileiro.

Esse movimento se adensa com a formação da disciplina escolar de Português, sobretudo a partir dos anos 1940, quando se define com mais nitidez o que cabe ao docente ensinar. O que antes aparecia separado, como Retórica, Poética e Gramática, passa a compor um mesmo arranjo disciplinar (Soares, 2002). Assim, a gramática permanece como referência. Soares registra que, nas décadas de 1950 e 1960, “ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (2002, p. 165). Essa organização sustenta práticas de transmissão de regras e exercícios de fixação, oferecendo a aparência de um saber estável e cumulativo (Bonini, 2002; Antunes, 2003).

No plano teórico, a prevalência de modelos que tratam a língua como sistema ajudou a moldar esse quadro. À luz de Alkmim (2003) e Coelho *et al.* (2010), compreende-se que a tradição saussuriana, ao separar língua e fala e valorizar o sistema abstrato; e a gramática gerativa, ao centrar a análise na competência de um falante ideal, empurram a variação para as bordas da reflexão linguística. Nesse arranjo, a heterogeneidade aparece como ruído metodológico ou resíduo descritivo, o que reforça uma imagem de estabilidade e fechamento do sistema linguístico (Alkmim, 2003; Coelho *et al.*, 2010).

Essa moldura teórica, portanto, produz efeitos didáticos. Há um reforço para a dissociação entre o modo como as pessoas efetivamente falam e o ideal de língua adotado como referência. O resultado tende a ser um ensino normativo e prescritivo, centrado em regras de concordância, regência e afins, como descreve Bezerra (2010). Ao supor a língua como homogênea, alimenta-se a ideia de unidade linguística, o que, segundo Martins, Vieira e

Tavares (2014), invisibiliza a diversidade de variedades presentes no território brasileiro.

Diante desse delineamento, retomamos Bortoni-Ricardo (2005), a qual explica que quando a instituição toma o código de prestígio como referência de legitimidade, os demais usos são rebaixados a desvios e deixam de orientar a seleção de conteúdos e práticas. Assim, há um reforço na hierarquia entre variedades e estabiliza-se a gramática como eixo do componente curricular, enquanto a variação é empurrada às margens do planejamento didático (Bortoni-Ricardo, 2005). Essa base simbólica ajuda a explicar por que, mesmo com mudanças institucionais, o ensino pode manter momentos de ênfase em exercícios de fixação e na correção formal.

Apesar desse histórico de centralidade normativa, há vertentes que, há décadas, propõem atualizações consistentes no ensino de língua. Em especial, destacamos a Sociolinguística que recoloca a heterogeneidade no centro da explicação (cf. Labov, 2008 [1972]) e a Sociolinguística Educacional (cf. Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2002; Faraco, 2008), vertente aplicada dessa tradição variacionista, que articula a variação linguística ao ensino e propõe um acesso orientado à norma de referência sem desqualificar os repertórios dos estudantes, com mediações sensíveis ao contexto escolar. Essas contribuições reordenam objetivos, critérios e sequências, deslocando o foco do policiamento estritamente gramatical para a adequação situada. Na seção seguinte, discutimos, em específico a Sociolinguística Variacionista, que dialoga estritamente com o nosso objeto de análise.

1.2 A sociolinguística em foco: concepções e conceituações

A análise do LD do sexto ano e do *Manual do professor* da coleção *Português: linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, ancorar-se-á nos pressupostos epistemológicos da Sociolinguística Variacionista, que, a partir da década de sessenta, contrapôs-se às concepções estruturalistas e gerativistas da língua. Tal contraposição, como sustentam Coelho *et al.* (2010),

baseia-se em uma percepção da língua enquanto um fenômeno social e, como tal, suscetível às influências de seu contexto social, histórico e cultural de utilização.

No decorrer das últimas décadas, importantes pesquisadores contribuíram para a consolidação da perspectiva sociolinguística. Um dos que mais se destacou foi o pesquisador William Labov (1927-2024), estadunidense, cujas contribuições teóricas e metodológicas embasam discussões acadêmicas e, por extensão, educacionais, desde que seus primeiros trabalhos científicos foram publicados (cf. Alkmim, 2003, p. 42; Coelho *et al.*, 2010). Em específico, na obra *Padrões sociolinguísticos* (2008 [1972]), Labov destaca categoricamente que resistiu ao uso do termo *sociolinguística* por entender que, ao utilizá-lo, poderia deixar implícito a possibilidade de que poderia “haver uma teoria ou prática linguística bem-sucedida que não é social” (2008, p. 13). A esse respeito cabe ainda registrar que, para o autor, “O objetivo aqui não é necessariamente prover à linguística uma nova teoria da língua, mas, antes, um novo método de trabalho” (Labov, 2008, p. 232). Tal método de trabalho faz do indivíduo um informante de seu grupo social, na medida em que este representa os grupos sociais com os quais vive e interage (Coelho *et al.*, 2010).

Se podemos partir do pressuposto de que, na sociolinguística, língua e sociedade estão em uma estreita relação (Marcotulio *et al.*, 2018), faz-se cabível, sob essa mesma perspectiva, compreender as diferentes línguas enquanto longos e contínuos processos históricos, processos estes que culminam em variação e em heterogeneidade. A esse respeito Alkmim escreve que “Qualquer língua, falada por qualquer comunidade, exhibe sempre variações. [...] Isso significa dizer que qualquer língua é representada por um conjunto de variedades.” (2003, p. 33). Tais variações/variedades linguísticas não ocorrem de forma desordenada, isto é, são *sistemáticas* (Coelho *et al.*, 2010) tanto por aspectos linguísticos quanto por fatores extralinguísticos. Esses mesmos aspectos/fatores são, em sua contraparte, os responsáveis pela ocorrência da variação da/na língua, aqui entendida enquanto “o processo

[inerente à língua] pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto linguístico com o mesmo valor referencial, ou com o mesmo valor de verdade [...]” (Coelho *et al.*, 2010, p. 23).

Dentre as formas de variação observadas e sistematizadas pelos linguistas, o livro-texto *Sociolinguística*, a partir de Coelho *et al.* (2010), agrupa os fatores que condicionam os usos do falante do seguinte modo: (i) os *condicionadores internos* (linguísticos) são aqueles relativos ao sistema linguístico, e dizem respeito a questões como a ordem dos constituintes, aos aspectos semânticos e às categorias das palavras/construções envolvidas na interação. As variações internas podem ser analisadas a partir de diferentes níveis linguísticos, sendo eles, a título de exemplo, o lexical, o fonológico, o morfológico (e também morfofonológico e morfossintático), o sintático e o discursivo.

Cada um dos níveis descritos anteriormente é condicionado em diferentes intensidades e/ou modos pelos (ii) *condicionadores externos* (extralinguísticos), que estão fora da estrutura da língua e que dizem respeito ao contexto socio-histórico, aos objetivos e às motivações (culturais ou não) do falante. Os fatores extralinguísticos podem resultar em alguns tipos de variação, sendo elas: a *variação regional* (geográfica e/ou diatópica), que diz respeito à origem de um indivíduo ou comunidade de fala; a *variação social* (diastrática), por sua vez, engloba certos fatores que influenciam as escolhas linguísticas do falante, tais como a escolaridade, o nível socioeconômico, o sexo/gênero e a faixa etária; a *variação estilística* (diafásica), que considera os distintos modos empregados pelo falante a depender da situação comunicacional na qual se encontra e do papel social desempenhado; e a *variação na fala e na escrita* (diamésica), que, sinteticamente, concentra-se nas diferenças entre texto falado e texto escrito, sendo o primeiro considerado mais espontâneo e variável, enquanto o último é menos espontâneo e variável (Coelho *et al.*, 2010).

Nesse sentido, destacamos que, por intermédio da interação linguístico-social, no decorrer do tempo, os grupos de indivíduos constituem comunidades

de fala, dentro das quais imperam certas características linguísticas (e sociais) que são comuns a essa comunidade e que, por extensão, podem diferir daquelas atribuíveis a outros grupos. Essas diferenças, quando somadas à questões políticas e culturais dão forma a certos tipos de estigmatização, como a preferência atribuída às variantes de prestígio (conservadoras; a norma-padrão) em detrimento de outras variantes (que podem ser inovadoras), que são depreciadas ora pelas variações que apresentam não condizerem com as prescrições normativas, ora em virtude das características do falante ou da comunidade de fala a qual pertencem (Coelho *et al*, 2010).

Essas formas de estigmatização culminam no que se tem denominado de preconceito linguístico (cf. Bagno, 2002), isto é, uma prática de intolerância linguística proveniente da desqualificação do modo como alguém fala. Tal prática é muito presente em nossa sociedade, e, como bem salienta Alkmim, “Não é casual, portanto, que se julgue ‘feia’ a variedade dos falantes de origem rural, de classe social baixa, com pouca escolaridade, de regiões culturalmente desvalorizadas” (2003, p. 42). Considerando a recorrência nacional desses julgamentos linguísticos, temas como a variação linguística se mostram relevantes, na medida que podem ajudar a combater o preconceito linguístico, especialmente quando trabalhadas nas disciplinas de ensino de línguas.

Desse modo, uma forma de fazer com que tais reflexões e ponderações linguísticas sejam mais presentes no cotidiano educacional (discente e docente) pode se dar através da inserção dessas problematizações nos materiais de apoio ao ensino nacional, dentre eles o mais difundido e substancial: o livro didático. Se a sociolinguística representa uma virada na forma de observar a interrelação língua-sociedade, argumentamos que é no LD, tópico central da próxima subseção, que suas proposições, quando bem estruturadas, podem contribuir para a formação de cidadãos críticos.

2.3 Norma, variação e o lugar do livro didático

Quando entramos no terreno da produção de materiais didáticos, a concepção de língua que orienta o trabalho passa a moldar o próprio material. Assim, as tarefas do livro didático refletem esse horizonte teórico, como já observa Leffa (1988). Em específico, no livro didático esse funcionamento aparece com nitidez, porque ali se consolidam pressupostos tanto nas formulações que explicam o que é língua e como ela deve ser ensinada quanto na seleção e no sequenciamento de conteúdos. O modo de propor atividades aos estudantes e de orientar docentes não é neutro, pois ele ecoa uma ideia de língua(gem), assumida de forma explícita pelo manual ou implícita pelo funcionamento das propostas.

No Brasil, pensar no Livro Didático implica considerar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa política pública está interligada ao encaminhamento de avaliação, seleção e distribuição de obras às redes públicas, que estabelece critérios de aprovação para as editoras (Brasil, 2021). Autores distintos podem abordar um mesmo tema de maneiras diversas, embora todos precisem dialogar com o escopo legitimado pelo programa. Nesse movimento, o PNLD acaba filtrando relevâncias consideradas centrais para o ensino, ou seja, aquelas que se articulam às diretrizes curriculares, às escolhas teórico-metodológicas e às competências que o programa julga essenciais à formação dos estudantes. Assim, ao fazê-lo, estabelece qualificações pedagógicas que orientam a organização dos conteúdos a serem trabalhados.

Destacamos, assim, que o PNLD remonta a 1937, com outras denominações, e foi sendo reconfigurado ao longo de mais de oito décadas, mas que ganhou densidade em 1996, quando surgiu o primeiro “Guia de Livros Didáticos” com avaliação do Ministério da Educação (MEC), segundo critérios definidos, e consolidou a presença da língua portuguesa no ciclo de universalização do livro em 1995 (Brasil, 2021). Desde então, o campo se renova por força de novas diretrizes e debates, entre eles os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018 (Brasil, 2021)².

Todavia, as políticas públicas não são os únicos balizadores do LD. Há também um vetor sociocurricular que reforça o seu papel. Soares (2002) descreve que a ampliação do acesso escolar exigiu mais docentes, devido à expansão da quantidade de turmas, em condições que deslocaram parte das decisões didáticas para as páginas do livro. Tardelli (2002) ao examinar o papel do livro didático, indica que o LD tem lugar de comando nas rotinas e passa a orientar escolhas de modo impositivo, não criando espaço para a mediação docente.

Desenha-se, assim, um duplo cenário. De um lado, a força institucional do PNLD. De outro, o histórico sociocultural de funcionamento da escola. Juntos, eles ajudam a explicar a permanência do LD como central na promoção de conteúdos, atividades e até de percursos formativos docentes.

Neste cenário, o LD pode ser compreendido como um gênero com posições políticas e teóricas. Bunzen e Rojo (2008, p. 86) lembram que os agentes da produção “[...] produzem enunciados num gênero discursivo, que possui temas (os objetos de ensino), uma expectativa interlocutiva específica [...] e um estilo didático próprio”. Em termos práticos, cada coleção projeta um modo de ensinar e delineia um certo aluno e um certo professor. É um produto socialmente situado, atravessado por documentos orientadores e pelos parâmetros do PNLD, que se materializa em diferentes roupagens, desde que apresente um grau minimamente consistente de aderência a esses referenciais.

Na contemporaneidade, documentos como os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2018) sustentam a língua como prática social e variável,

2 O PNLD é mobilizado aqui como contexto regulatório e não como objeto direto. Interessamos seu papel configurador de formas e tradições do livro didático. Para mais informações, consulte este link: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 12 nov. 2025.

não como sistema reificado à parte do uso. Nesse sentido, a sua filiação à sociolinguística abre espaço para distinguir a norma de referência e adequação às situações de comunicação, com efeitos sobre a avaliação e sobre o próprio sentido de desempenho em língua³ (Bortoni-Ricardo, 2005). Soma-se a isso a centralidade dos gêneros textuais e o esforço de integrar reflexão linguística às materialidades reais de circulação, em lugar de exercícios isolados de gramática. Logo, tem-se um panorama das políticas públicas educacionais, referindo-se a como se organizam para direcionar de quê modo o ensino, especialmente o de língua(gem) poderá ocorrer, o que reflete no LD.

A passagem da norma-padrão, vinculada estritamente ao ensino gramatical, à prática reflexiva vinculada à sociolinguística, contudo, não é automática. Bagno (2007) mostra que a variação linguística aparece nos manuais, mas nem sempre sustenta um tratamento consistente, visto que muitas coleções limitam-se a sotaque e vocabulário, recorte que pouco altera o horizonte pedagógico para reflexões sobre variação linguística.

A pesquisa de Coelho (2009), ao analisar livros do Programa do Livro Didático (PNLEM de 2007) destinados ao Ensino Médio, registra que os quatro livros mais escolhidos, dentre os nove analisados, mantêm filiação ao ensino tradicional da gramática. Além disso, a autora indica que os dois exemplares que melhor trabalham a variação não estão entre os que tiveram mais adesão pelos professores. Em outro recorte, Moraes *et al.* (2023) argumentam que as atividades reflexivas aparecem em livros de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, mas não garantem o respaldo necessário ao enfrentamento do preconceito linguístico.

Os exemplos recuperados indicam haver um descompasso persistente. Como nota Lima (2014), conteúdos de sintaxe, leitura e estudo do texto entram com naturalidade, enquanto a variação linguística costuma exigir justificativas

3 Entendemos, nesta pesquisa, o “desempenho da língua” como a possibilidade de usar recursos linguísticos de forma adequada às situações de comunicação, e não apenas como a obediência à norma-padrão.

adicionais para legitimar sua presença. Parece haver uma tendência em tratar a VL enquanto um item formal a ser incluído para fins de avaliação editorial, mas sem a devida ancoragem científica e social (Lima, 2014). Para superar esse protocolo, consideramos ser importante haver, nos livros didáticos, uma progressão interna de conteúdos, garantindo continuidade entre unidades e articulando leitura, produção e análise linguística. Quando essas dimensões se encadeiam, os aspectos da sociolinguística podem deixar de figurar como adorno e começar a funcionar como eixo de reflexão.

Esse esforço, todavia, não recai apenas sobre o LD, pois ele supõe também a criação de condições de trabalho e oferta contínua de formação docente. Em contextos marcados por sobrecarga e poucos espaços sistemáticos de estudo, o Livro Didático pode funcionar como apoio formativo. Para que a perspectiva sociolinguística ganhe aprofundamento, os professores precisam ensinar os estudantes a reconhecerem que existem diversas maneiras legítimas de dizer a mesma coisa (Bortoni-Ricardo, 2005), abrindo, por extensão, espaços para que os aprendizes compreendam e reflitam sobre os critérios de adequação linguística a contextos sociais e culturais, os propósitos comunicativos que transpassam a comunicação e a presença constitutiva da variação linguística na língua.

Em síntese, observamos um cenário em que persiste uma assimetria curricular que ajuda a entender a baixa densidade de propostas sobre variação linguística, mas que não a justifica. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos de seleção e de análise do *corpus*.

2. Metodologia de análise do *corpus*

Tal como o destacado na introdução, consideramos que a escolha mais apropriada para a análise do *corpus* de interesse desta pesquisa, isto é, o livro didático do sexto ano e o *Manual do professor* presente nos quatro livros didáticos da disciplina de Língua Portuguesa (LP), seja uma abordagem de caráter qualitativo. Essa escolha justifica-se pela possibilidade

de realização de certos aprofundamentos em termos de descrição, análise e, por extensão, de compreensão das dinâmicas e relações presentes nos trechos selecionados (Gerhardt; Silveira, 2009). Para além disso, cabe registrar que, por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 1994, p. 21-22), esse tipo de pesquisa “responde a um processo mais profundo das relações” (Minayo, 1994, p. 22); são essas conexões entre livro, língua e sociedade que serão observadas no decorrer deste estudo linguístico.

Uma vez determinado o objetivo da pesquisa, qual seja, analisar a presença da variação linguística nos Livros Didáticos (LDs), realizou-se uma busca por exemplares que respeitassem aos seguintes critérios de seleção: (i) ser financiado pelo PNLD, coordenado pelo MEC; (ii) fazer parte de uma coleção em corrente utilização no ambiente escolar (PNLD 2024-2027); (iii) ser destinado aos anos finais do Ensino Fundamental (EF); (iv) pertencer ao componente curricular de LP; e (v) encontrar-se disponível de forma *online*⁴ e gratuita, inclusive a versão destinada aos docentes (Manual do professor). Tendo em vista esses cinco critérios, selecionamos como *corpus* parte da coleção *Português: linguagens*, escrita por Cereja e Vianna, destinada aos educandos do sexto ao nono ano do EF, e que atualmente está em sua 11ª edição, publicada no ano de 2022.

A coletânea em questão apresenta algumas características comuns aos quatro volumes, são elas: possuem, em média, cerca de 400 páginas (arquivo em formato PDF); as primeiras 87 páginas (exceto o LD do 8º ano, que possui 95), destinadas ao professor regente, são praticamente idênticas e possuem sugestões, orientações e certas relações com normativas educacionais, tais como habilidades e competências da BNCC; a parte voltada aos discentes é

4 Para mais informações a respeito da versão digital da coleção *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, confira este link: <https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/portugues-linguagens-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental/>. Acesso em 06 nov. 2025.

composta por quatro unidades; cada unidade, por sua vez, é subdividida em três capítulos; todos os capítulos (são 48, no total) possuem uma estrutura básica subdividida em três partes, que recebem o nome de *Estudo do texto*, *A língua em foco* e *Produção de texto*; os LDs apresentam, ao final, uma página contendo referências bibliográficas comentadas, as quais são idênticas nos quatros livros.

A partir desse mapeamento geral, realizamos uma busca inicial por trechos, conteúdos e atividades de interesse. Essa busca foi efetivada a partir de dois passos. Em um primeiro momento, (1) fizemos uso de alguns buscadores com o intuito de localizar possíveis pontos de interesse para a análise da variação linguística. Utilizamos os seguintes termos: “variação”, “variedade”, “errado”, “correto”, “preconceito”, “sociolinguística”, “heterogeneidade” e “plurilinguismo”. As ocorrências encontradas e registradas ao final da primeira etapa permitiram a realização do passo dois, no qual (2) realizamos leituras exploratórias a fim de averiguar quais partes dos LDs seriam mais adequadas ao presente artigo. Finalizada a etapa de leitura, optamos por analisar tanto o *Manual do professor*, parte inicial destinada ao docente e comum a todos os LDs, quanto as seções *A língua em foco* do livro didático destinado ao sexto ano, por serem o espaço destinado à reflexão sobre a língua. Optamos por trabalhar apenas com o primeiro exemplar da coleção pois deste modo seria possível conduzir com maior atenção e aprofundamento os trechos selecionados.

Diante disso, optamos por selecionar alguns exemplos de orientações aos docentes e de atividades e conteúdos destinados aos discentes. De modo a facilitar a análise, na próxima seção será contemplado primeiro o *Manual do professor* e, posteriormente, o LD do sexto ano terá uma subseção própria. Os trechos selecionados para a análise serão apresentados descritivamente e utilizaremos a paginação para identificar a localização do exemplo que estiver em discussão. Quando algum dos trechos selecionados for apresentado na íntegra, será feito o uso de citação direta ou de imagens devidamente identificadas.

3. Análise e discussão dos livros didáticos

Em conformidade com o que fora adiantado na *Metodologia de análise do corpus*, a presente seção apresenta duas subdivisões: a primeira, *O manual do professor: língua variação e gramática*, destina-se às orientações gerais e específicas ao educador; na próxima subseção, *Entre classificações e usos contextuais: trajetória da variação linguística no sexto ano*, será contemplado o livro destinado ao 6º ano, da coletânea de Cereja e Vianna (2022), com especial enfoque nos conteúdos e atividades voltadas aos aprendizes.

3.1 O manual do professor: língua, variação e gramática

O *Manual do professor*, localizado nas primeiras páginas dos LDs que compõem a coleção de Cereja e Vianna (2022), é composto por uma série de movimentos que buscam orientar, auxiliar e colaborar com as práticas pedagógicas do professor de LP e com o repertório construído pelo docente em sua formação. Dentre os temas tratados podemos citar: (i) as orientações gerais no que diz respeito à conexão entre os LDs e a BNCC; (ii) as explicações estruturais e metodológicas da coletânea, perpassando a ordem dos capítulos e seções, bem como justificando as funções de cada uma das partes que a compõe; (iii) a presença de orientações, sugestões (inclusive de leituras) e justificativas específicas para cada unidade e capítulo no LD (cabe registrar que esse é o único trecho do manual que varia de acordo com o LD que estiver sendo observado); e (iv) a apresentação de pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a produção da coletânea em análise, tais como as concepções de Cereja e Vianna a respeito da língua, leitura, produção textual, avaliação, análise linguística, gramática e gêneros textuais.

No que concerne aos pressupostos teóricos, parte deles são abordados logo nas primeiras páginas dos LDs, em uma *apresentação* voltada ao professor. Nessa apresentação, idêntica nos quatro volumes da coleção, os autores realizam breves comentários que contemplam três questões caras a

esta análise, são elas: a *concepção de língua*, o trabalho com a *gramática normativa* e o tratamento da *variação linguística*. A respeito da concepção de língua, os autores afirmam englobar a leitura, a produção textual e os estudos gramaticais dentro da perspectiva *enunciativa e sociointeracionista*, isto é, a língua é por eles compreendida “como meio de ação e interação social” (Cereja; Vianna, 2022, p. III)⁵. Essa afirmação é retomada e expandida em outras partes do manual, a exemplo da citação a seguir: “A língua, nesta obra, é tomada como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro e o mundo” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVII). Tal definição vai ao encontro de uma das concepções de língua trabalhadas por Travaglia (2000), a qual compreende a linguagem como uma forma ou processo de interação humana em que sentidos são produzidos a partir dos diálogos estabelecidos entre locutor e interlocutor. Esse posicionamento linguístico, por extensão, para além de sugerir uma coleção de LDs voltada às diferentes possibilidades de construção de sentidos em interações languageiras parece, também, direcionar-se à compreensão de um processo educacional interacionista, isto é, em que o educador assume o papel de mediador.

As questões relativas à gramática normativa e à variação linguística são tratadas de forma associada em alguns trechos do manual. A intenção dos autores, manifestada na apresentação aos docentes, reside na escolha por uma abordagem que mantém o trabalho com conceitos da gramática normativa ao passo que busca contemplar os avanços nos/dos estudos linguísticos. Cereja e Vianna afirmam, inclusive, estruturar os LDs a partir de parâmetros como “a noção de adequação (em vez da dicotomia ‘certo X errado’)” (Cereja; Vianna,

5 Pode-se observar que a paginação do *Manual do professor* está representada por meio de números romanos. Optamos por localizar as páginas deste modo pois foi a maneira através da qual Cereja e Vianna decidiram identificar as páginas do manual em sua coleção *Português: linguagens* (2022).

2022, p. III), bem como “em uma abordagem que privilegia a variação linguística” (Cereja; Vianna, 2022, p. III). Dito de outro modo:

esta coleção propõe um caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa [...] e o abandono total de seus conceitos e regras. [...] Assim, em vez de explorar uma gramática que seja considerada norma para uma língua padrão imposta aos alunos, a proposta é analisar essa mesma norma, que deve, sim, de nossa perspectiva, ser conhecida e dominada por eles, mas em contraste com as diversas variedades do português brasileiro encontradas em sua diversidade regional e, especialmente, nas comunidades de cada escola que venha a utilizar esta obra. (Cereja; Vianna, 2022, p. XXVI).

A respeito da *língua em foco*, seção dos LDs que será parcialmente analisada no decorrer deste artigo, cabe sintetizar que, segundo os autores, ela inicia com a seleção de um *corpus* (materialidade textual) pertinente para observar, refletir e analisar o fenômeno que esteja em discussão. Seguindo o padrão estabelecido de relacionar gramática e linguística, Cereja e Vianna afirmam tentar “ajudar os alunos a perceber que tanto a tradição dos estudos gramaticais [...] quanto os estudos das ciências da linguagem [...] trazem um conjunto vasto de saberes sobre a língua.” (2022, p. XXVII). Tem-se, pois, a partir dos trechos observados: uma aparente disposição por parte dos autores da obra a considerar as diretrizes e parâmetros educacionais (BNCC, PNLD e PCN) no que se refere à língua e à variação linguística; uma coleção de LDs que busca aproximar-se de uma concepção interacionista de língua(gem) (cf. Travaglia, 2000); e uma tentativa explícita de conciliar os conhecimentos gramaticais com os estudos linguísticos, posicionando-se no entremeio entre o ensino tradicional da norma-padrão e as salutares provocações que a linguística contemporânea traz a essa norma padronizada. Considerando as propostas apresentadas no *Manual do professor*, esperamos localizar, nas seções destinadas à análise linguística (*A língua em foco*), conteúdos e atividades voltadas não apenas à identificação de aspectos sociolinguísticos (varacionistas), mas também de reflexão a respeito da presença e dos impactos

desses fenômenos linguageiros. Esses conteúdos e atividades linguísticas serão contemplados na próxima subseção, reservada à análise dos trechos do LD destinado aos discentes.

3.2 Entre classificações e usos contextuais: trajetória da variação linguística no sexto ano

Para situar a organização interna da obra, destacamos o volume destinado ao sexto ano da coletânea *Português: Linguagens*. No sumário do livro do aluno, o item *Variação linguística* integra o eixo *Língua em foco* presente no *Capítulo 2 - Depois do final feliz*, o qual está inserido na *Unidade 1 - No mundo da fantasia* (Cereja; Vianna, 2022, p. 34). A unidade articula contos maravilhosos, reflexão sobre a língua e propostas de escrita, de modo que a leitura prepara a observação de variedades do português e sustenta atividades como paródia e relações entre palavra e som.

Nesse percurso, a introdução à variação se inicia no segmento *Construindo o conceito*. Após a leitura prévia de *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata, os estudantes entram em contato com a transcrição de uma entrevista do autor à TV Sesc. A escolha dessa entrevista traz a oralidade para essa seção e evidencia prolongamentos vocálicos, pausas, repetições e autocorreções. As questões vão da identificação de traços da fala e da escrita à análise de usos contextualizados, em especial quando comparam o modo de falar do autor a modos de falar de brasileiros em diferentes situações. Para ilustrar, apresentamos a questão dois (2).

Figura 01 - Questão 2: seção “Construindo conceito”

2. Releia, a seguir, um trecho da transcrição com algumas palavras escritas do modo como o escritor as pronunciou, e não de acordo com a ortografia.

Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadêra, essa cadêra foi um um brinde queeee minha mãe ganhô de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrevê em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vô cobri o a Flip, tal, eu levo aaa cadêra na na mala [...].

- a) Que palavras foram grafadas de modo diferente da escrita ortográfica?
Cadêra, ganhô, escrevê, vô, cobri.
- b) A seguir, estão descritos alguns usos comuns à fala brasileira que podem ser notados na fala de Antonio Prata. No caderno, relacione esses usos da língua aos termos listados por você no item a.
- Apagamento do som final das formas verbais no infinitivo.
Formas verbais: escrevê, cobri.
 - Redução de alguns sons de determinadas palavras como forma de economia da língua. *Palavras: cadêra, ganhô, vô.*

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 42)

Em conjunto, o segmento funciona como limiar formativo, isto é, uma zona inicial de orientações que introduz o estudante ao tema e estabelece as primeiras coordenadas reflexivas para o desenvolvimento na continuidade das seções. Diante disso, essa etapa ativa repertórios, põe em circulação materialidades da fala e prepara a nomeação de categorias operacionais para o trabalho com variação. Nas atividades, a comparação entre modalidades deixa de gravitar no binômio fala “espontânea” e escrita “correta” e se converte em indagação sobre usos, efeitos de sentido e escolhas de registro.

O capítulo avança para “Conceituando”, que retoma o percurso e explicita que fala e escrita constituem modalidades distintas em funcionamento. Essa exposição é situada em uma concepção ampla da variação linguística, entendido como o conjunto de diferenças que a língua apresenta em uso (Cereja; Vianna, 2022). Reafirma-se, desse modo, a heterogeneidade do Brasil e a coexistência de perfis socioculturais diversos, inclusive no interior

de uma mesma cidade, o que se projeta em modos variados de dizer e escrever (Cereja; Vianna, 2022).

Na esteira dessa retomada, apresenta-se o subtópico voltado para os *Tipos de variação linguística*. A listagem organiza o objeto conforme fatores tais como lugar ou região; estratos sociais; grau de monitoramento estilístico associado a registros mais ou menos formais; e recortes históricos. Em termos de nomenclatura, corresponde às variações diatópica, diastrática, diafásica e diacrônica, alinhada a modelos classificatórios consolidados nos estudos de variação linguística, como as propostas por Coelho *et al.* (2010). O texto oferece, assim, um mapa didático que ajuda a localizar o fenômeno; na prática, porém, os usos atravessam fronteiras e combinam dimensões, razão pela qual convém tratar esses rótulos como recortes para a análise, não como compartimentos estanques.

O capítulo amplia o horizonte informacional destinado aos estudantes com um *box* dedicado às diferenças no interior da LP quando se consideram países em que o português é uma língua oficial. Com isso, a comparação migra para um plano mais abrangente e abre espaço para ler semelhanças e divergências sem hierarquizar.

Subsequentemente, aparecem *Variedades de prestígio e Norma-Padrão e Preconceito Linguístico*. O primeiro tópico, *Variedades de prestígio e Norma-Padrão*, distingue a norma-padrão, concebida como modelo idealizado da língua elaborado em grupos socialmente privilegiados; das variedades de prestígio, frequentemente aproximadas à chamada norma culta, usualmente associada a falantes com maior escolaridade e capital cultural (Cereja; Vianna, 2022, p. 44; cf. Faraco, 2008). A distinção desfaz a noção de um padrão único “em circulação” e torna explícito que o prestígio é efeito social, não propriedade intrínseca da forma. Em paralelo, um novo *box*, *Gírias e identidade*, mostra como escolhas lexicais indexam pertencimentos e trajetórias, o que é exemplificado com grupos de prática, como o *skate*, que podem ter variedades linguísticas.

A seção *Preconceito Linguístico* interpela o leitor com perguntas sobre juízos de correção devido à origem geográfica ou modo de falar, convocando a autoavaliação de atitudes (Cereja; Vianna, 2022, p. 45). Em seguida, o fenômeno é definido como julgamento negativo baseado na variedade utilizada e anuncia sua recorrência ao longo do livro, acompanhada de propostas de reconhecimento e enfrentamento. Do ponto de vista formativo, esse encadeamento impede que a variação se reduza à rotulagem de “tipos” e abre espaço para critérios de adequação e para a análise dos efeitos sociais da avaliação linguística, especialmente quando são colocadas em viés estigmatizado.

A parte final do capítulo reúne sete exercícios em formatos variados, como por exemplos, questões: (i) de verdadeiro ou falso, (ii) de relação entre colunas e (iii) discursivas, o que permite verificar até que ponto os encaminhamentos teóricos chegam ao espaço de reflexão do estudante. Na categoria (i), temos a questão um (1), que aciona proposições sobre variação e norma-padrão, para identificar se são falsas ou verdadeiras, como “é direito de todos os falantes ter acesso à norma-padrão, pois há situações em que dominá-la pode ser necessário” (Cereja; Vianna, 2022, p. 46). O formato favorece a checagem rápida de conceitos e, com mediação docente, pode contribuir para um debate. Na categoria (ii) há a questão sete (7) (Cereja; Vianna, 2022, p. 48), que trabalha a correlação entre termos do português brasileiro e do português europeu e mobiliza diferenças diatópicas em nível lexical. O risco aqui é a mecanização, pois o pareamento tende a identificar as combinações sem explorar critérios de adequação e efeitos de sentido em gêneros em circulação.

As questões discursivas, da categoria (iii), diversificam o foco e ampliam a análise. A questão dois (2) mobiliza o vocabulário “antigo” e a pesquisa de gírias, abrindo janela para a variação diacrônica e para indexicalidades de grupo, já que certas formas de dizer passam a funcionar como índices de pertencimento, estilo e posição social atribuídos a determinados coletivos. Ao mesmo tempo, a questão tem bom potencial metapragmático,

considerando que convida os estudantes a refletirem sobre as condições de usos dessas gírias, sobre os juízos de valor que lhe são associados e sobre as normas implícitas que regulam quando, onde e com quem cada expressão é considerada adequada. A seguir, ilustra-se a questão dois (2).

Figura 02 - Questão 2: seção “Conceituando”

2. Leia estas gírias antigas:

- bafafá – bicho – bokomoko
- carango – chuchu-beleza – cri-cri
- plá – prafrentex – tá ruço

2. a) • **bafafá**: confusão; **bicho**: forma de tratamento; **bokomoko**: pessoa que não sabe se comportar.

• **carango**: carro; **chuchu-beleza**: bom, bem-feito; **cri-cri**: chato.

• **plá**: conversa; **prafrentex**: avançado; **tá ruço**: está ruim.

Fonte: FUSARO, Kárin. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda Books, 2001. p. 120-123.

a) Você conhece alguma(s) dessas gírias? Troque ideias com os colegas e o professor e tentem perceber os sentidos de cada uma delas.

b) Pergunte a pessoas conhecidas de gerações anteriores se sabem o significado dessas gírias. Em caso afirmativo, anote os significados.

Resposta pessoal.

Fonte: Cereja; Vianna (2022, p. 46)

As questões três (3), quatro (4) e cinco (5) (Cereja; Vianna, 2022, p. 47) exploram uma tira em que micróbios dentro de um boi falam gírias e o animal “ouve uma voz interior”. O gênero multimodal permite discutir autoria dos balões, distinção entre voz do narrador e fala das personagens e pistas linguísticas de pertencimento social por meio de expressões como “firmeza” e “de boa!” (Cereja; Vianna, 2022, p. 47). Por fim, a questão seis (6) confronta capas de livros da história da Chapeuzinho vermelho em português brasileiro e português europeu para evidenciar variação lexical (Cereja; Vianna, 2022, p. 48).

Considerado em conjunto, o bloco de questões cobre diatopia, diacronia e variação estilística, mas oscila entre reconhecimento de rótulos dos tipos de variação e análise de usos. Para que o trabalho com viés linguístico se cumpra, a mediação docente precisa orientar a consciência linguística de modo consistente e frequente. Para que isso ocorra, argumentamos que poderiam ajudar na qualificação do processo de ensino e de aprendizagem dois encaminhamentos, considerando um viés prático-analítico.

De início, indicamos que as diferentes questões do livro do 6º ano, voltadas à variação linguística, deveriam explicitar critérios de adequação para os diferentes usos dessas variações, tais como: quem fala e para quem; qual é o objetivo comunicativo; em que suporte o enunciado circula; e qual grau de formalidade se espera, com uma justificativa que mostre como a forma escolhida funciona, por exemplo, num bilhete escolar ou em uma carta aberta.

A segunda sugestão, por exemplo, consistiria em integrar amostras concretas de português do Brasil e de português de Portugal à questão sete (Cereja; Vianna, 2022, p. 48), deslocando o foco do pareamento lexical para as mudanças de efeito de sentido e suas razões. Em lugar de equivalências lineares, o estudante trabalharia com materialidades textuais ancoradas em gêneros reais e com públicos definidos, estando de acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Na sequência, a subseção “Semântica e Discurso” aparece como bloco autônomo, escolha discutível, já que a construção de sentido atravessa todas as tarefas e deveria estar presente nos diferentes momentos de análise. No que se refere ao material, ele mobiliza dois verbetes do Museu da Língua Portuguesa, “Sofrência” e “Viralizar”, definidos como “sofrimento de amor; dor de cotovelo” e “tornar-se viral, muito visto e compartilhado nas redes” (Cereja; Vianna, 2022, p. 49). A partir disso as questões estão voltadas para ativar o repertório dos estudantes sobre o museu, discutir particularidades desses vocábulos no quadro da variação e interpretar o suporte dos tapumes

como metáfora de língua em obra, além de consultar o registro dicionarizado desses vocábulos.

Indicamos que a proposta é adequada ao escopo delineado, dado que aproxima léxico contemporâneo com circulação midiática, permitindo observar em quais espaços e momentos essas palavras aparecem e com que efeitos, visto o potencial das redes sociais. Para evitar a mera identificação de rótulos, as questões pedem ancoragem em usos reais. Assim, solicitam informações de como, de onde esses termos circulam, e de quem os faz circular; com que propósitos e efeitos de sentido; de que modo o suporte “tapume” reconfigura a leitura e performa a ideia de mudança e o que significa “estar no dicionário” frente a práticas vivas de linguagem. Com essa integração, a subseção “Semântica e Discurso” reúne atividades destinadas tanto ao trabalho com a variação linguística quanto à reflexão sobre gênero textual, mídia e avaliação social dos usos linguísticos em contextos específicos.

Considerações finais

Este estudo analisa o tratamento da variação linguística no livro didático do sexto ano e no *Manual do professor* da coleção *Português: Linguagens* (2022), de Cereja e Vianna, a partir de três eixos: o que se orienta ao docente; o que se oferece, em termos de conteúdo, aos estudantes; e o que se propõe nas atividades. Nesse sentido, evidenciamos que há, nos trechos analisados, uma organização de livro didático comprometida com a variação da/na língua, isto é, uma construção afinada à Sociolinguística Variacionista, ainda que este termo não seja citado de forma direta. Assim, o recorte teórico mobiliza uma concepção enunciativa e sociointeracionista de língua, na qual o uso, situado, orienta a compreensão do fenômeno.

No plano dos conteúdos, observa-se um fio progressivo. Parte-se da distinção funcional entre fala e escrita e recontextualiza-se o tema no quadro mais amplo da variação em uso, com ênfase na heterogeneidade social e

nos repertórios da oralidade. Em seguida, surgem noções como *variação*, *tipos de variedades*, *norma-padrão*, *norma culta* e *preconceito linguístico*. Esses tópicos aparecem de modo informativo e funcionam como base teórica compartilhada entre discentes e discentes, para a realização das atividades propostas na *Língua em foco*. O capítulo cumpre, assim, o papel de mapa conceitual, coerente com os pressupostos apresentados no *Manual do professor*.

Quanto às atividades, há uma organização consistente para o trabalho com a variação linguística. O percurso inclui questões de reconhecimento dos diferentes tipos de variação, embora não se esgote nisso. A subseção *Semântica e Discurso* concentra o eixo central enunciativo e sociointeracionista, com propostas que articulam gêneros em circulação e usos reais, sensíveis a mudanças linguísticas em curso. Infere-se, portanto, um potencial de prática reflexiva da língua em sala, desde que o docente expanda as questões para a reflexão sobre adequação, efeitos de sentido e justificativas das escolhas, tal como trabalhado nas atividades voltadas para questões semânticas e discursivas.

Em síntese, o volume oferece uma base promissora para a formação de consciência linguística, pois articula conceitos, atividades e orientação docente sob um horizonte, majoritariamente, de uso situado. Falta, porém, a consolidação de orientações que possam direcionar as atividades para a justificativa das escolhas linguísticas que fazem os falantes quanto à avaliação da adequação em contextos reais de interação linguística.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ALMEIDA, Joyce Elaine de; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação linguística na escola**. São Paulo: Contexto, 2023.

ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística. *In*: BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 21-47.

ANTUNES, Irandê. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BONINI, Adair. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolingüística. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 23-47, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **PNLD - Histórico**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 07 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF, 1998.

BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; MARCUSCHI, Beth. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 73-117.

CEREJA, William. VIANNA, Carolina Dias. **Português: linguagens** [6º ano]. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; MAY, Guilherme Henrique; SOUZA, Christiane Maria Nunes de Souza. **Sociolinguística.** Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010.

COELHO, Paula Maria Cobucci Ribeiro. **O tratamento da variação linguística no livro didático de português.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 2007. 162 p.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Arlinda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2025.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, Hilário Inácio; VANDERSEN, Paulino. **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EDUFSC, 1988, p. 211-236.

LIMA, Ricardo Joseh. Variação linguística e os livros didáticos de português. *In*: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; LOPES, Célia Regina dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da Motta; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de. **Filologia, história e língua**: olhares sobre o português medieval. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9–29.

MORAES, Maria Célia Rocha de; COSTA, Camylla de Barros; SILVA, Sandra Soares da; SÁ, Edimilson José de. A variação linguística no livro didático: Um olhar sob o viés da Sociolinguística. **Gradus**: Revista Brasileira de Laboratório, v. 8, n. 1, p. 53-76, 2023.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino de Língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

As contribuições de Celso Cunha para a crioulistica brasileira*

Celso Cunha's contributions to Brazilian creole studies

Lucas Riehl Alves de Souza**

RESUMO

O artigo analisa as contribuições de Celso Cunha à crioulistica brasileira, situando-o na bibliografia do campo e destacando seu caráter pioneiro. Cunha conhecia as obras da primeira geração de estudiosos das línguas crioulas, como Adolfo Coelho, Hugo Schuchardt e Derk Christian Hesseling, e nelas se apoiava, incorporando suas ideias às reflexões sobre a descrição e a valorização das línguas crioulas. Embora não tenha produzido trabalhos de campo, Cunha examinou criticamente a literatura existente e articulou conceitos de língua, nação e ensino, ressaltando a importância do reconhecimento e da valorização dos crioulos. A leitura que fez desses autores, aliada à sua formação como linguista numa ex-colônia, conferiu originalidade à sua perspectiva, permitindo posicioná-lo como um precursor da reflexão teórica sobre crioulos em território brasileiro. O estudo evidencia, assim, sua relevância para a historiografia da crioulistica nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia linguística; Crioulistica; Sociolinguística.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of Celso Cunha to Brazilian Creole studies, situating him within the field's historiography and highlighting his pioneering role. Cunha was familiar with and drew on the works of the first generation of Creole language scholars, such as Adolfo Coelho, Hugo Schuchardt, and Derk Christian Hesseling, incorporating their ideas into reflections on the description

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1516>

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

** Universidade Federal Fluminense (bolsista Capes-Proex), lucasriehl@id.uff.br, <https://orcid.org/0009-0003-3806-1896>

and valorization of Creole languages. Although he did not conduct fieldwork, Cunha critically examined the existing literature and articulated concepts of language, nation, and education, emphasizing the importance of the recognition and appreciation of Creoles. His reading of these authors, combined with his training as a linguist in a former colony, provided originality to his perspective, positioning him as a precursor of theoretical reflection on Creoles in Brazil. This study highlights his relevance to the historiography of Brazilian Creole studies.

KEYWORDS: Linguistic historiography; Creole studies; Sociolinguistics.

Introdução

Celso Cunha (1917-1989) foi um filólogo, gramático, ensaísta e, ainda que pouco associado a essa denominação, linguista brasileiro. Em sua carreira acadêmica, foi membro de inúmeras associações de destaque, incluindo a Academia Brasileira de Letras (ABL), a Academia Brasileira de Filologia (ABRAFIL), o Círculo Linguístico do Rio de Janeiro, além de entidades internacionais de igual relevância.

Sua primeira publicação foi a obra *O cancioneiro de Paay Gómez Charinho, trovador do século XIII* (1947), originada em sua tese de doutoramento de mesmo nome defendida em 1945 na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nesse período, que compreende as décadas de 1940 a 1960, Celso Cunha dedicou-se com afinco aos estudos do português medieval, publicando posteriormente *O cancioneiro de Joan Zorro* (1949), *O cancioneiro de Martin Codax* (1956) e *Estudos de poética trovadoresca* (1961). Ainda na década de 1960 publicou um livro particularmente relevante para este artigo, intitulado *Uma política do idioma* (1965). Sua abordagem, voltada ao estudo e ao ensino a partir de um português brasileiro – sem a intenção de romper com a lusofonia, mas com o intuito de aproximar o ensino e a língua em uso no Brasil –, constituiu o ponto de partida para a ampla produção gramatical e didática publicada a partir do fim da década de 1960. Em seguida, publicou outro estudo que

muito nos interessa e que dialoga diretamente com a obra anterior: *Língua portuguesa e realidade brasileira* (1968).

Tal temática já vinha sendo explorada pelo professor há algum tempo: em 1957, havia integrado a comissão para fixação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), no entanto, seus esforços na descrição gramatical do português brasileiro ganharam maior projeção a partir da década de 1970, quando Celso Cunha coordenou o núcleo do Rio de Janeiro do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Linguística Culta (Projeto NURC), dedicado à descrição das variantes do português em cinco grandes capitais (Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre), tendo sido um projeto pioneiro e importantíssimo para a sociolinguística brasileira.

Todo seu esforço e participação em projetos voltados ao ensino de português no e do Brasil, assim como a importância de suas gramáticas, ofuscaram, de algum modo, sua produção teórica a respeito da língua, a qual pretendemos retomar neste artigo.

Nesse sentido, teceremos considerações a respeito de três obras de Celso Cunha, duas sequenciais (temporalmente) e uma não: *Uma política do Idioma* (1965), *Língua portuguesa e realidade brasileira* (1968) e *Língua, Nação, Alienação* (1981). Vale salientar que a escolha dessas obras não é aleatória, havendo nelas sempre uma associação ao trabalho *História da Língua Portuguesa no Brasil*, que infelizmente não foi finalizado antes de seu falecimento.

Assim, o objetivo deste trabalho é situar a produção sociolinguística de Celso Cunha principalmente nas suas confluências com a temática das línguas crioulas diante da bibliografia da Crioulística no Brasil, ressaltando a importância de seus escritos em território nacional.

Para isso, primeiramente iremos retomar brevemente a história da Crioulística, situando-a dentro da própria Linguística. Na sequência, iremos verificar o impacto do surgimento dessa área na produção dos pesquisadores brasileiros contemporâneos a Celso Cunha para, então, analisar as obras selecionadas. Por último, teceremos considerações a respeito da epistemologia desenhada por Celso Cunha e de que modo ela dialogava com os conceitos de línguas crioulas em voga no momento de produção de seus livros.

1. O estudo das línguas crioulas

Ainda que tenham sido citados em obras anteriores, os *dialetos crioulos* (como foram inicialmente chamados), enquanto tema de uma produção acadêmica efetuada por um estudioso da área das Letras, surgiram pela primeira vez na obra *Os dialectos romanicos ou neo-latinos na África, Ásia e América*, escrita pelo filólogo português Francisco Adolfo Coelho e publicada em 1881 (cujo tema foi pronunciado em uma conferência realizada em 1878), em Lisboa. Essa obra é considerada o marco inaugural da Crioulística enquanto área de estudos e incumbiu-se, de forma pioneira e ambiciosa, da descrição de todos os chamados “dialetos” nascidos da expansão marítima europeia (incluindo desde crioulos franceses até o português do Brasil). Ao fim, a obra acaba mais por compilar fontes do que propriamente analisá-las, cabendo esta tarefa a outros estudiosos contemporâneos de Coelho, como Schuchardt e Hesseling¹. A grande contribuição de Adolfo Coelho, neste sentido, reside na retirada dos crioulos da periferia linguística, ainda que sob a justificativa de que seu estudo seria importante para refletir e deduzir possíveis leis de formação e variação do próprio português lusitano, já que ele acreditava que o processo de derivação dos crioulos se dava com base nos mesmos princípios linguísticos de variação da língua portuguesa.

É importante observar que o surgimento dessas obras antecede a publicação do *Curso de Linguística Geral*, baseado nas aulas de Ferdinand de Saussure e publicado por alguns de seus alunos em 1916, considerado o marco inaugural da Linguística moderna. Desse modo, é necessário relembrar que, antes da fundamentação da Linguística enquanto ciência, seus conceitos, pressupostos e até mesmo seus objetivos estavam sempre se posicionando entre as demais áreas dos estudos da linguagem, sendo, em alguns casos, bem complexa sua distinção. Não à toa, a tríade da primeira geração da Crioulística

1 Sobre isso, ver: ALKMIM, Tânia Maria. “Coelho, Schuchardt e Hesseling: Encontros e Desencontros entre Pioneiros dos Estudos Crioulos”. *Revista de Estudos da Linguagem* (UFMG), Belo Horizonte, a.4, v.1, jan-jun., 1995, p. 5-16.

é formada por três filólogos e historiadores da língua: a linguística histórica e o método comparativo eram campos ainda muito produtivos e foi a partir dessas perspectivas que os “dialetos” do ultramar foram enquadrados a princípio. As primeiras descrições sobre o Crioulo de Cabo Verde (CCV), por exemplo, trabalharam os processos fonéticos, sintáticos e morfológicos do CCV a partir da comparação com a língua portuguesa.

Até o momento da publicação do trabalho pioneiro de Coelho, as línguas crioulas sequer eram consideradas línguas como tal. Vistas como corruptelas e até mesmo uma falha cognitiva dos povos que as falavam, foram carregadas de preconceitos ao largo de séculos na relação entre as metrópoles e suas colônias. No caso das colônias de língua portuguesa, não havia interesse nem em nomear diferentemente esses falares presentes em cada um dos territórios do ultramar, sendo representados de maneira genérica pela expressão “crioulos”, em substituição ao termo racista e ainda mais genérico que antes era utilizado: “língua de pretos”².

Assim, ainda que no seio da Linguística histórica e utilizando-se de métodos comparativos entre a chamada “língua lexificadora” e os crioulos, os estudos da primeira geração (Coelho, Schuchardt e Hesseling) foram importantíssimos para a valorização do crioulo enquanto objeto linguístico. Não podemos deixar de ressaltar, porém, que este *status de língua* ainda não *pertencia* propriamente ao crioulo, tendo em vista que ele era tomado de *empréstimo* ao ser considerado um dialeto de sua língua lexificadora,

-
- 2 A Europa, inclusive, manifestava um imaginário social muito bem definido e alinhado a respeito desse tema entre os séculos XVI e XIX: em Portugal, há menções às “línguas de preto” já nas trovas de Gil Vicente (datadas do século XVI) e que acabam por se repetir em relatório do ultramar como o de Lopes de Lima (1844); o termo *negro dialect* aparece em levantamento bibliográfico efetuado por Hubert Devonish (2008, p. 616) em documento datado de 1828 a respeito do inglês presente na colônia norte-americana; assim como o termo *petit-nègre*, talvez o mais conhecido, que irá se difundir através de Maurice Delafosse em 1904, depois de observar o francês presente nas colônias francófonas ao fim do século XIX.

uma variante desprestigiada, mas que, de algum modo, poderia ser instrumentalizada visando o estudo de sua “língua-mãe”.

Dessa tríade que compõe a primeira geração da Crioulística, há de se fazer menção especial a Schuchardt, considerado por muitos o pai da Crioulística. Coelho, apesar do caráter inaugural de sua obra, não conseguiu academicamente desenvolver grande parte das fontes recolhidas, talvez até pela extensão do material. Schuchardt, pelo contrário, produziu em larga escala estudos que se debruçaram sobre a temática das línguas crioulas, tendo sido, inclusive, uma exceção dentre os autores não portugueses, ao produzir largamente a respeito dos crioulos de base lexical portuguesa. Schuchardt trocou correspondências com ambos os colegas, ainda que tenha tido mais contato com Hesseling.

Para Holm (*apud* SOUSA, 2012, p. 344), essa primeira geração estende-se de 1881 até os anos 1920, deixando um legado pioneiro que foi posteriormente retomado por uma série de estudiosos. Sua inserção em Portugal, porém, não foi tão expressiva quanto se presumiria. Um dos acadêmicos que se interessou pelo tema e chegou a produzir contemporaneamente à primeira geração, ainda que não tenha recebido o devido valor, foi Leite de Vasconcelos. Escrita ao longo da década de 1920, a obra, intitulada *Bibliografia Crioula Portuguesa*, foi finalizada em 1929. O propósito do autor foi recolher tudo o que havia sido produzido até ali a respeito do tema, em especial sobre os crioulos de base lexical portuguesa, e efetuar uma introdução crítica a essas obras. Ainda que sua obra não tenha apenas compilado as referências, pouco se fala a respeito da contribuição de Leite de Vasconcelos para a Crioulística e, de um modo geral, pouco se diz a respeito da produção portuguesa sobre esse tema no período entre Coelho e a década de 1950. Sobre isso, diz Sílvio Moreira de Sousa (2012, p. 344):

Podemos, deste modo, imaginar que temos uma explicação fácil para o facto de os CBP [Crioulos de Base Portuguesa] terem sido desde o princípio menos estudados que os seus congêneres – excepção feita, repitamo-lo, da série de artigos de Schuchardt. Seria simplesmente

devido ao facto de os próprios portugueses não se terem interessado por eles. Ora, isso é falso. Só para dar uma ideia, a Bibliografia dialectal galego-portuguesa contém 45 entradas de autores portugueses, de algum modo relacionadas com os CBP, para o período 1880-1920. Para um país pequeno e um público proporcional para este tipo de estudos, não é nada mau (d'Andrade & Kihm 1992:192).

Como poderia se esperar, o mesmo ocorreria em terras brasileiras: esses estudos demoraram a ser absorvidos no Brasil, de modo que alguma discussão mais aprofundada do tema só viria a surgir em meados da década de 1950. É claro que isso não impediu que o assunto figurasse em levantamentos acerca da história do português na *lusitânia novíssima*, assim como em pesquisas pioneiras que visavam ressaltar as contribuições das línguas africanas no português brasileiro. Mesmo assim, percebemos, nas obras produzidas nesse período, um posicionamento bastante genérico quanto à questão das línguas crioulas e até mesmo um desconhecimento da bibliografia mundial já produzida.

A obra de Renato de Mendonça, por exemplo, *A influência africana no português do Brasil* (1936), ainda que discutisse o contato linguístico entre o português e as línguas africanas no Brasil, resumiu os crioulos da seguinte forma: “uma associação de vocabulário europeu com a gramática africana” (MENDONÇA, 1936, p. 74). Um pouco mais conservador, mas igualmente superficial, Antenor Nascentes, em sua obra *O linguajar carioca* (1953), focada na descrição de uma variante urbana do português do Brasil, aborda rapidamente o assunto dos crioulos, apresentando a seguinte definição: “dialecto crioulo é uma linguagem formada por palavras europeias com gramática do povo selvagem ou bárbaro” (NASCENTES, 1953, p. 17).

Nesse cenário, as décadas de 1950 e 1960 constituem um importante momento para as produções acerca dos crioulos: no Brasil, trabalhos como os de Serafim da Silva Neto, Gladstone Chaves de Melo e Silvio Elia discutem a formação – ou não – de um crioulo ou semicrioulo no português do Brasil e a hipótese crioulista de Mattoso Câmara é lançada e debatida pela academia;

em Portugal, há uma retomada dessa questão, guiada por pesquisadores como Jorge Morais-Barbosa, Dulce Almada Duarte e Baltasar Lopes (ainda que esses dois últimos fossem caboverdianos, formaram-se e produziram em Portugal). E é exatamente nesse cenário que pretendemos enquadrar as obras já citadas de Celso Cunha.

2. Uma trilogia não anunciada?

Nesta seção, procederemos a uma análise pormenorizada das três obras que selecionamos como *corpus* para este trabalho. É importante reiterar que, para além de as obras se conectarem – seja pela temática, pelas declarações ou, até mesmo, por comentários do próprio autor que sugerem uma continuidade –, observa-se um debruçamento teórico de Celso Cunha sobre os aspectos políticos e sociais do reconhecimento de uma língua e de suas variedades. O projeto de escrita do livro *História da língua portuguesa no Brasil*, que infelizmente não pôde ser concluído, evidencia que o autor pretendia dar continuidade a essa temática e que, como será demonstrado na análise desta trilogia não anunciada, passou pela leitura atenta da bibliografia da Crioulística mundial.

2.1. Uma política do idioma (1965)

Das obras selecionadas, a primeira é *Uma política do idioma* (1965). O livro resulta de um discurso proferido no auditório do Ministério da Educação e Cultura, em dezembro de 1963, publicado em formato de livro em 1964 e posteriormente republicado em 1968, quando se incluiu um prefácio de Ayres da Mata Machado Filho³. Nessa obra, Celso Cunha centra-se na relação entre o português do Brasil e o de Portugal, adotando abordagem em que se posiciona a favor do reconhecimento do português do Brasil, principalmente

3 Informações retiradas do prefácio da própria obra, um exemplar da segunda edição.

no âmbito do ensino, ainda que não estabeleça uma relação de contraposição ao português lusitano.

Escrita em um contexto de expansão da sociolinguística no Brasil, a obra aponta a necessidade de descrever o português em uso para compor um panorama mais adequado da língua em uso (*in vivo*), retomando recorrentemente a proposta de um Atlas Linguístico do Português no Brasil. Cabe notar que, dentre a bibliografia citada, surge o nome de Hugo Schuchardt, porém por seu trabalho dedicado a um atlas linguístico da Áustria. Isso indica que Celso Cunha acompanhava os escritos de um dos membros da primeira geração da Crioulística. Vale salientar que Serafim da Silva Neto já havia trazido os conceitos de crioulo e semicrioulo de Schuchardt para o Brasil, iniciando um debate acerca da possível ocorrência do mesmo processo na formação de nossa língua, em artigo publicado no início da década de 1950, intitulado *Falares Crioulos*.

Um dos pontos centrais do discurso de Celso Cunha, sem dúvida, é a reivindicação de uma identidade própria para o português do Brasil sem, no entanto, contrapor-se ao português lusitano ou à norma culta. Ao apontar a distância entre o que era dito em território brasileiro e o que se ensinava a partir dos autores lusófonos, Cunha questiona a ideia de certo e errado, ainda que de forma moderada. Para isso, o autor propõe a distinção entre os *erros* e *erros verdadeiros*:

O mais grave, no entanto, o que está a matar o estudo do idioma em nossas escolas, principalmente nas primárias e médias, é que todo ensino se faz na base do certo e do errado, do que é e do que não é vernáculo. É natural que se evitem os erros, isto é, as formas linguísticas que transgridem a norma coletiva ou são inadequadas a determinada função, mas não se deve nem se pode agir no caso com demasiado rigor (...) **Evitem-se os erros, os erros verdadeiros.** Mas para isso só há o remédio preconizado por Jaspersen: “Nada de listas nem regras, repita-se o bom muitas e muitas vezes” (CUNHA, 1968 [1965], p.19-20, **grifo nosso**).

Em uma abordagem influenciada por Eugenio Coseriu, Cunha destaca que a variação não se opõe à unidade da língua, antes, a reforça. Defende, ainda, a necessidade de levar à escola um estudo da língua que não seja anacrônico, centrado nos bons escritores brasileiros. A grande questão para Cunha é que na verdade o português do Brasil desenvolveu-se com seus próprios matizes, fruto de seus contatos e de sua cultura local e, portanto, se a norma necessita imitar os bons falares, estes não se encontram em Portugal, mas sim localmente. Não à toa, sua segunda edição da obra *Uma política do idioma* (1968) reproduz, em sua orelha, um trecho do texto escrito por Carlos Drummond de Andrade e publicado no Correio da Manhã, em 8 de abril de 1964, o qual é parcialmente transcrito abaixo:

Abro o “Manual” e encontro a língua explicada aos garotos em trechos de Cecília Meireles, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Rubem Braga e outros dêsse naipe: estarei sonhando? Não. Celso testou em classe os autores modernos, e só depois de comprovar a reação “extremamente positiva” é que os levou para o convívio diário da meninada, em condições de igualdade com a velha-guarda do idioma (CUNHA, 1968 [1965], s.p.).

Vemos que, nessa obra, Celso Cunha trabalha mais a favor de uma oposição “língua arcaica” e “língua moderna” do que de uma polarização Brasil e Portugal, de modo que inclusive há a menção à figura de Fernando Pessoa na enumeração de Drummond. Essa obra acaba por introduzir o que Celso Cunha chamaria em sua próxima obra de “realidade brasileira”, destacando a necessidade de as nações lusófonas descentrarem os olhos de Portugal e olharem para suas próprias realidades. Conclui assim o professor:

A unidade da língua portuguesa só pode ser obra da cultura comum. (...) Já não contam apenas os clássicos, pois a República do Português está governada, de fato, pelos melhores escritores e pensadores atuais da língua. (...) Podem participar e competir nela, sem restrições nem favoritismos, todos os territórios de fala portuguesa: Portugal e Brasil, Açores e Cabo Verde, Angola e Moçambique, Macau e Timor; em suma, os descendentes de

todos os que, com os mesmos direitos de cidadania linguística, ficaram na “pequena casa lusitana”, ou dela saíram um dia. E essa República do Português não tem uma capital demarcada. Não está em Lisboa, nem em Coimbra; não está em Brasília, nem no Rio de Janeiro. A Capital da Língua Portuguesa estará onde estiver o meridiano da cultura (...) (CUNHA, 1968 [1965], p. 38).

É interessante notar que esse é o primeiro ponto em que a obra transcende as fronteiras brasileiras e tece algum comentário a respeito dos países de África que, à época, eram colônias portuguesas no ultramar. Ainda assim, pode-se perceber que não há menções, diretas ou indiretas, aos crioulos presentes nesses territórios.

2.2. Língua portuguesa e realidade brasileira (1968)

A segunda obra analisada, *Língua portuguesa e realidade brasileira* (1968), configura-se como uma sequência de *Uma política do idioma* (1965) conforme indicado em sua contracapa: “O sucesso de seu opúsculo *Uma política do idioma* levou-o a escrever o presente livro, esboço de uma obra maior, a que deu provisoriamente o título de *Linguagem e condição social no Brasil*”. O livro, segundo o autor, é resultado das notas de aulas ministradas na Universidade de Colônia, na Alemanha, a respeito do português do Brasil.

Se na obra anterior Cunha enfatiza a necessidade de trazer os grandes autores modernos ao ensino para reduzir o distanciamento entre a norma escolar e a língua *in praxis*, nesta obra, o professor aprofunda a análise de fatores sócio-históricos que afetaram o português no Brasil e colaboraram para a situação linguística em que se encontrava. Sobre isso, afirma:

Rebentos de um mundo nôvo descoberto e colonizado por povos europeus de larga vida anterior, as nações americanas amanheceram na liberdade política sem haverem construído uma pátria cultural, com as elites dirigentes de olhos fixos nos padrões europeus, concebidos então como únicos e exemplares modelos de civilização e de cultura (CUNHA, 1974 [1968], p. 11).

Essa elite “desterrada”, junto à elite local mestiça, carente de uma identidade nacional com a qual se identificasse, participou da formação de uma identidade nacional brasileira. Se a Europa era vista como o único centro produtor de cultura, uma cultura brasileira, *a priori*, deveria fundar-se sobre os mesmos princípios, leia-se: a cultura letrada e erudita. Assim, o romantismo brasileiro constituiu-se como um projeto nacional aos moldes europeus, o qual, ainda que reivindicando nossa terra como produtora de cultura, não foi capaz de subverter a lógica de valorização daquilo que é nosso, senão pelas artes sublimes: a literatura e as artes.

Neste sentido, Celso Cunha retoma a figura de José de Alencar, cuja produção de seu romance *O guarani* (1857), hoje criticado pela fetichização do índio, à época também foi alvo de comentários severos, porém não a respeito de seu conteúdo e sim de sua forma: Alencar não reproduzia o português esperado por uma elite letrada saudosista em relação a Portugal. O professor ainda relembra um importante fato da história de nossa língua: na virada do século XVIII para o XIX, observou-se um dos momentos mais confusos na relação entre *língua* e *fala*, marcado por um distanciamento acentuado entre os registros orais e escritos do português, o que, em certos casos, comprometia a compreensão.

Alencar, portanto, alçava-se sobre um território que julgava fértil: o da criação e desenvolvimento de um português da terra, ainda que erudito, o *nosso* erudito. Sobre a posição de Alencar a respeito do português do Brasil, sintetiza Alcmeno Bastos (2015, p. 13):

A apaixonada defesa do direito de o escritor brasileiro escrever sem prestar contas aos supostos “donos da língua”, os escritores portugueses em especial, mas também aqueles que, no Brasil, se subordinavam a esse império; na “Benção paterna”, por exemplo, foi enfático e desafiador em não aceitar “as pretensões [dos escritores e dos gramáticos portugueses] hoje tão acesas de nos recolonizarem pela alma e pelo coração, já que não podem pelo braço” (ALENCAR, 1959, v. I, pp. 697-698).

O que ocorre, portanto, neste processo de produção identitária brasileira – e que é interessante para Celso Cunha, e também para nós –, é o movimento de atualização linguística, de tomada de posse do idioma lusitano pelos brasileiros, colorindo-o com seus próprios matizes e deixando marcas na literatura que comprovem essa mudança, ainda que sujeita a todos os processos de seleção da elite local, atuando na formação de uma língua de cultura. Talvez por isso Celso Cunha demonstre certa empatia por José de Alencar: sua preocupação, em pleno século XX, com o ensino do português no Brasil reside no descompasso entre o material linguístico veiculado nos materiais didáticos da época e o português efetivamente falado no Brasil, o que evidencia a necessidade de se trabalhar com uma língua verdadeiramente viva.

Note-se que este segundo livro também não versa especificamente a respeito de nenhum crioulo de base lexical portuguesa pelo mundo e, em rigor, não ultrapassará a realidade brasileira em quase nenhum nível: Celso Cunha estabelece apenas alguns comparativos entre o espanhol nas Américas e o português no Brasil, focando em conclusões a respeito deste último. A única menção a algum dos crioulistas da primeira geração é a Adolfo Coelho, porém por sua contribuição em levar as recentes teorias do estruturalismo para a Universidade de Coimbra e pela difusão dos conceitos de Eugenio Coseriu. Novamente, esse traço presente em sua obra serve somente de parâmetro para afirmarmos que Cunha acompanhava os escritos de Coelho. Essa obra, portanto, abre portas e traça caminhos a respeito da realidade brasileira pós-colonial para que, de algum modo, no terceiro e último livro a ser abordado neste artigo, Celso Cunha possa tecer comentários bastante lúcidos a respeito dos crioulos de base lexical portuguesa.

2.3. Língua, nação e alienação (1981)

A última e mais importante obra analisada neste artigo é o livro *Língua, Nação, Alienação* (1981), no qual Celso Cunha compilou uma

série de quatro trabalhos expostos no Brasil e na Europa durante o ano de 1979. Se as obras anteriores não apresentam comentários específicos a respeito dos crioulos de base lexical portuguesa, nesta obra o autor detém-se especificamente sobre esse tema e dedica três dos quatro artigos à questão crioula, enfocando principalmente os crioulos de Cabo Verde e Guiné-Bissau, considerados por muitos autores como uma única língua devido ao contato sócio-histórico estabelecido e à unidade política que possuíam durante quase todo o período colonial.

Em termos gerais, esta obra parece ter chegado com certo anacronismo à bibliografia dos crioulos para despertar o devido interesse da academia: no período entre as décadas de 1960 e 1980 em que Cunha ainda não havia produzido especificamente sobre os crioulos, surgiram no mundo lusófono relevantes trabalhos a respeito desse objeto linguístico, dentre os quais destacam-se os de Baltasar Lopes (1957) e Dulce Almada Duarte (1961).

De todo modo, é fundamental observar como Celso Cunha reúne uma bibliografia que se difundiria entre as décadas de 1980 e 1990, a partir da leitura das obras de Adolfo Coelho, Hugo Schuchardt, Derk Christian Hesseling, Leite de Vasconcelos, Baltasar Lopes, Dulce Almada Duarte e Jorge Morais-Barbosa. Além disso, dos três artigos a respeito dos crioulos, dois são inteiramente dedicados ao crioulo de Cabo Verde, o qual o autor considera o mais estabilizado dentre os de base lexical portuguesa.

Ao observar a bibliografia brasileira a respeito do tema, nota-se que a obra considerada o marco não só dos estudos crioulos como da chamada linguística de contato é a de Tarallo & Alkmim, intitulada *Falares crioulos: línguas em contato*, publicada apenas em 1987. O livro apresenta uma abordagem inicial dos conceitos da Crioulística e um panorama geral a respeito dos crioulos de base lexical portuguesa pelo mundo. Num contínuo de produções, observa-se, em 1996, despontar a obra de Hildo Honório do Couto intitulada *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*, a qual constitui o primeiro manual de Crioulística produzido no Brasil.

Assim, mesmo não se caracterizando como um manual, defende-se o caráter fértil da obra de Celso Cunha, que merece destaque na historiografia da Crioulística no Brasil por ser, até onde nos consta, o primeiro trabalho a debater de maneira mais profunda as produções do trinômio da primeira geração, assim como articulá-las aos estudos descritivos — à época bastante recentes —, demonstrando pontos que foram ou não confirmados pela observação sociolinguística em campo.

Esta obra de Celso Cunha inicia-se com um artigo que é praticamente um resumo dos dois livros anteriores aqui citados, como se, em seu panorama geral, o autor buscasse partir da realidade brasileira para pensar a realidade de Cabo Verde e Guiné-Bissau. Reside nesse ponto a maior colaboração desta obra e seu caráter mais inovador: o olhar pós-colonial.

Até por não ter efetuado descrições sociolinguísticas nem abordado novas fontes recolhidas em crioulo, não haveria muito o que Celso Cunha produzir analiticamente; seu maior esforço concentra-se na articulação dos conceitos com a situação sociolinguística evidenciada em Cabo Verde e Guiné-Bissau, a partir de uma perspectiva que identificou, na realidade brasileira, uma situação similar, diglósica, em que se observou um abismo entre a língua materna dos falantes e a língua corrente no ensino. Além disso, a esta altura, diferentemente das outras duas publicações aqui trabalhadas, Cabo Verde e Guiné-Bissau já haviam conquistado sua independência (1975 e 1974, respectivamente). Desse modo, se na realidade brasileira discutia-se metaforicamente que o português utilizado nos manuais parecia a segunda língua dos brasileiros, no caso de Cabo Verde e Guiné-Bissau, tal situação era uma realidade: a vida decorria em crioulo, mas o ensino e a administração, mesmo pós-independência, decorriam em português.

O segundo artigo aborda as diferentes teorias a respeito da formação dos crioulos portugueses ao longo dos séculos XVI e XVIII, apresentando um panorama geral dessas línguas deixadas como herança colonial portuguesa. Importante é salientar também que, a esta altura, os crioulos, com a

modernização dos conceitos da área, já gozavam de caráter de língua, ainda que houvesse alguma resistência em aceitá-los como tal.

Por fim, os últimos dois artigos dedicam-se especificamente a Cabo Verde e Guiné-Bissau, muito mais para discutir a situação glotopolítica das ex-colônias do que para adentrar na estrutura gramatical dos crioulos. Sobre isso, Celso Cunha traz o depoimento de Dulce Almada Duarte quanto à situação diglössica de Cabo Verde:

Nossa intenção (...) é desenvolver o crioulo, que achamos ter bastantes potencialidades. Com o seu desenvolvimento, esperamos que a língua da comunicação oral dos caboverdianos — em verdade nossa língua materna — se venha a tornar realmente nossa língua oficial. (...) A nossa preocupação é justamente conciliar o fato de termos liberdade de falar a língua materna com a necessidade de utilizarmos corretamente a língua, que ainda é considerada a língua oficial (DUARTE *apud* CUNHA, 1981, p.77-78).

Após tecer comentários a respeito da declaração de Dulce Almada Duarte, o professor escreve uma seção intitulada “A inevitabilidade do ensino em crioulo”, numa clara alusão à situação diglössica brasileira: não é congruente às modernas teorias linguísticas ter como língua de ensino algo diferente da língua materna de seus falantes. Na sequência, em defesa das línguas vernaculares em situação desprestigiada, chama a atenção para o que denominou de “glotofágica política invariavelmente seguida pelos colonizadores europeus contra as línguas indígenas e os crioulos em África e América” (CUNHA, 1981, p. 88). Problema para o qual o autor apresenta a mesma solução apresentada para a realidade brasileira: a inevitabilidade do ensino em língua local – no caso de Cabo Verde, em crioulo.

Assim, conclui, numa seção que denomina de “futurologia”, a respeito da realidade de Cabo Verde:

A posição a que pode aspirar a língua portuguesa em África é naturalmente a de uma segunda língua, língua veicular, de comunicação dessas nações com um mundo maior, que nos absorve a todos, inclusive Portugal e Brasil (CUNHA, 1981, p. 86).

Considerações finais

A partir das obras apresentadas, percebe-se que as duas primeiras, ainda que não versem especificamente sobre os crioulos, preparam o terreno para *Língua, Nação, Alienação* (1981), a partir de uma minuciosa análise da situação sociolinguística do Brasil que, de algum modo, é abstraída enquanto um modelo diglótico pós-colonial, cuja historicidade em muito se assemelha aos casos de Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Situado numa espécie de entre-lugar, Celso Cunha não se pronunciava a partir de uma posição nacionalista, nem colonizadora a respeito do crioulo. Todavia, contaminado pelo olhar americano, proferiu o diagnóstico que considerou inevitável: que o crioulo de Cabo Verde se alçasse a condição de língua oficial e de ensino. Sua opinião causou controvérsia na academia, de modo que Sílvio Elia (1989, p. 40) rebateu o que chamou de “pessimismo” de Celso Cunha com relação à sobrevivência do português nas ex-colônias africanas, discordando quanto ao fato de a língua portuguesa aspirar somente a um lugar de segunda língua e língua transnacional em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

De todo modo, a chamada “futurológia” de Celso Cunha revelou-se precisa, pois, ainda que a situação sociolinguística e glotopolítica de Cabo Verde permaneça diglótica, há um projeto progressivo em direção à oficialização do crioulo, perpassando um processo de enriquecimento da língua e objetivando o ensino em língua materna. Observa-se que o mesmo modelo evidenciado pelo professor ao observar a fundação da identidade brasileira, aliada à formação de uma língua local de cultura, é verificado também em Cabo Verde, que usufrui da intensa produção cultural a partir de 1930 com o movimento da *Revista Claridade* (1936-1961) e que prossegue com literatos como Baltasar Lopes, Kaoberdiano Dambará, Manuel Lopes, Corsino Fortes, entre outros.

A vitalidade do crioulo de Cabo Verde manifesta-se a partir do vigor de sua literatura, da comprovação de sua dinamicidade, de sua capacidade criativa e, também, pela adequação a um modelo de produção cultural amplamente aceito: o literário. Enquanto língua ágrafa, o crioulo precisou submeter-se de maneira mais agressiva que o português do Brasil aos

moldes europeus, mas foi suficientemente forte e resistente para ultrapassar esta barreira e comprovar-se como uma língua legítima e digna não só do reconhecimento acadêmico, como do reconhecimento político pelo qual ainda luta nos dias atuais.

Cumpramos ressaltar que este processo pelo qual o *crioulo* se legitima não deixa de ser um processo de seleção que visibiliza e invisibiliza determinadas variantes. Tal qual o caso de Alencar, ainda há um recorte de erudição; não se trata, ainda, de colocar a *língua do povo* para ser ensinada, mas da proposição de uma variante de prestígio local para a fundamentação de um espaço político para o crioulo.

Sendo assim, ressalta-se a importância da produção de Celso Cunha a respeito do tema, sobre o qual, ainda que não tenha se debruçado de forma sistemática, teceu importantes e lúcidas considerações à luz das teorias mobilizadas para compreender a realidade linguística do Brasil. Apesar de quase nunca figurar em bibliografias sobre o tema, sustenta-se que sua obra merece o devido reconhecimento, não somente pelo seu caráter pioneiro ao introduzir de maneira mais profunda os conceitos da Crioulística, sem necessariamente abordar a formação do português brasileiro, como também por sua análise glotopolítica a favor da instrumentalização do crioulo de Cabo Verde em prol de sua expansão funcional.

Referências

ALKMIM, Tânia Maria. “Coelho, Schuchardt e Hesseling: Encontros e Desencontros entre Pioneiros dos Estudos Crioulos”. *Revista de Estudos da Linguagem* (UFMG), Belo Horizonte, a.4, v.1, jan-jun., 1995, p. 5-16.

BASTOS, Alcmeno. *Alencar: o combatente das letras*. Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2015.

COELHO, Francisco Adolfo. *Os dialectos românicos ou neolatinos na África, Asia, e América*. Lisboa: Casa da Sociedade de Geographia, 1881.

COUTO, Hildo Honório do. *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*. Brasília: Editora da UNB, 1996.

CUNHA, Celso. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1968 [1965].

CUNHA, Celso. *Língua portuguesa e realidade brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974 [1968].

CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

DEVONISH, Hubert. Language Planning in Pidgins and Creoles. In: KOUWENBERG, Silvia & SINGLER, John Victor (eds.). *The Handbook of Pidgin and Creole Studies*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008, pp.615-636.

ELIA, Sílvio. *A língua portuguesa no Mundo*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LIMA, José Joaquim Lopes de. *Ensaio Sobre a Estatística das Possessões Portuguesas no Ultramar*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1844.

MENDONÇA, Renato de. *A influência africana no português do Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1936.

NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953 [1922].

SILVA, Baltasar Lopes da. *O Dialecto Crioulo de Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1957.

SOUSA, Sílvio Moreira de. “O papel das bibliografias na História da Crioulística”. *PAPIA: Revista Brasileira de Estudos do Contato Linguístico*, São Paulo, v.22(2), 2012, p. 335-354.

TARALLO, Fernando & ALKMIM, Tania. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

VASCONCELOS, José Leite de. “Bibliografia crioula portuguesa”. *Opúsculos*, Coimbra, Imprensa da Universidade, Vol. IV, filologia part II, 1929.

Características fonológicas da ortografia de fonemas oclusivos na escrita de crianças do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental I

Phonological features of occlusive phonemes spelling in the writing by elementary school children.

Lourenço Chacon*
Julia Lopes Ribeiro**
Mirian Verza Amarante***
Suellen Vaz****

RESUMO

Investigou-se a acurácia ortográfica de fonemas oclusivos na escrita de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I levando em consideração sua relação com a estrutura silábica e a seriação escolar. Analisou-se, em textos narrativos, o registro de consoantes oclusivas nas duas posições silábicas que ocupam no Português Brasileiro: ataque simples e primeira posição de ataque ramificado. Os resultados mostraram predomínio de registros ortográficos convencionais na posição de ataque simples, indicando que a complexidade silábica afeta o desempenho ortográfico. Quanto à seriação escolar, observou-se aumento de acertos ao longo dos anos, ainda que os erros não tenham diminuído progressivamente. Assim, a ortografia analisada mostrou sua relação com o funcionamento fonológico da língua. Mostrou, ainda, que o avanço escolar contribui para sua estabilização, ainda que não de modo linear.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1497>

* Universidade Estadual Paulista, lourenco.chacon@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0001-8000-7672>

** Universidade Estadual Paulista, julia.l.ribeiro@unesp.br, <https://orcid.org/0009-0005-0398-4222>

*** Universidade Estadual Paulista, mirian.amarante@unesp.br, <https://orcid.org/0000-0002-0514-5263>

**** Universidade Estadual Paulista, suellenvazz@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7185-5642>

Os resultados podem oferecer subsídios teóricos para a compreensão das grafias não convencionais no contexto da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: escrita infantil; ortografia; sílaba; fonemas oclusivos

ABSTRACT

The accuracy of the spelling of occlusive phonemes in the writing by 1st-to-3rd-grade children was investigated, considering its relationship with syllabic structure and school grade level. Narrative texts were analyzed to examine the representation of occlusive consonants in the two syllabic positions they occupy in Brazilian Portuguese: simple onset and the first position of complex onset. The results showed a predominance of conventional spellings in the simple onset position, indicating that syllabic complexity affects spelling performance. Regarding grade level, an increase in correct spellings was observed over the years, although errors did not decrease in a linear fashion. Thus, the spelling patterns observed were shown to be related to the phonological structure of the language. The findings also indicated that school progression contributes to the stabilization of spelling, albeit not linearly. These results may offer theoretical support for understanding non-conventional spellings in the context of literacy acquisition.

KEYWORDS: children's writing; spelling; syllable; occlusive phonemes

Introdução e justificativas

Diferentes questões da escrita infantil têm se tornado objeto constante de investigação sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, como veremos a seguir. Adiantamos que, neste artigo, assumimos a escrita como um modo de enunciação da língua – no sentido que Benveniste (1989) dá a essa expressão, ou seja, de colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Nessa visão, a aquisição da escrita seria uma “[...] súbita conversão da língua em imagem da língua.” (BENVENISTE, 2014, p. 130), supondo uma série de abstrações – como, por exemplo, conforme procuraremos demonstrar, aquelas envolvidas nas relações entre a fonologia da língua e as convenções ortográficas que regulam a enunciação escrita.

Como modo de enunciação da língua, a escrita é socialmente difundida em diferentes práticas de letramento e apresenta, em sua organização, arranjos da ordem do dizer e da ordem do dito (CHACON, 2021). Os arranjos da ordem do dizer, na visão desse autor, são voltados prioritariamente ao atendimento de demandas sociais que regulam a circulação da escrita (como as enunciativas, as pragmáticas e as imaginárias), enquanto os arranjos da ordem do dito são voltados prioritariamente ao atendimento de demandas diretamente envolvidas com o funcionamento da língua (como as fonológicas, as morfológicas, as sintáticas e as semânticas). É justamente a investigação de uma parte desse funcionamento linguístico que propomos para esta pesquisa: os aspectos fonológicos, vistos em sua relação com a escrita. Dito de outro modo, apresentamos, para a presente pesquisa, a investigação das questões fonológicas envolvidas em uma das dimensões da escrita – a ortografia. Assumimos, portanto, que ortografia não se confunde com escrita, mas se constitui como (mais uma) de suas dimensões.

Visando a uma melhor compreensão das questões ortográficas na escrita da criança, estudos recentes vêm se desenvolvendo em diferentes áreas de conhecimento, como as da Linguística, da Fonoaudiologia, da Educação e da Psicologia. Embora os estudos em tais áreas busquem analisar a ortografia desse tipo de escrita, podemos identificar diferentes vertentes entre eles. Por exemplo, encontramos investigações que buscam: caracterizar e comparar o desempenho ortográfico de crianças com e sem diagnóstico médico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (GONÇALVES-GUEDIM *et al.*, 2017; PEREIRA *et al.*, 2018); correlacionar erros ortográficos ao desempenho do que se entende como habilidade em consciência fonológica (WILSENACH, 2019; DONICHT; CERON E KESKE-SOARES, 2019); relacionar desempenho ortográfico e dificuldades nas chamadas habilidades sociais e/ou alterações comportamentais (SANTOS, L. S. *et al.*, 2021); caracterizar o desempenho ortográfico de crianças em situação escolar com dislexia e/ou com dificuldades de aprendizagem (CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A, 2022); analisar a influência das chamadas consciências

silábica e fonêmica no aprendizado de leitura e escrita em crianças em processo de alfabetização (SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R., 2024); e analisar a classificação dos erros de escrita para categorizar o desempenho ortográfico de alunos conforme os anos escolares (ARNAUT, M. A.; AVILA, C. R. B.; HACKEROTT, M. M. S., 2024).

Diferentemente dessas vertentes, que buscam relacionar desempenho ortográfico a habilidades e/ou diagnósticos, mas ainda visando a análise da ortografia na escrita infantil, encontramos estudos que analisam o desempenho ortográfico relacionando-o a características linguísticas da ortografia. Grande parte desses estudos, no Brasil, é desenvolvida no interior do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita* (o GEALE) – coordenado pela Prof^a Dra^a Ana Ruth Moresco Miranda – e do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (o GPEL) – coordenado pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon. Exemplos de trabalhos desenvolvidos no interior desses grupos são: Pizarini *et al.* (2015); Chacon *et al.* (2016); Ferreira e Miranda (2020); Miranda e Pachalski (2020); Vaz e Chacon (2021); Chacon (2021); Amarante, Chacon e Soncin (2022); Chacon e Silva (2022); Vaz e Chacon (2023); Silva e Miranda (2023); Paschoal e Chacon (2023); Miranda, Pachalski e Richetti (2023); Miranda e Costa (2023); Vitti, Chacon e Amarante (2024); Matzenauer e Miranda (2024).

Dentre eles, destacaremos aqueles que diretamente relacionam aspectos da ortografia a diferentes classes fonológicas do Português Brasileiro (PB), já que o foco do presente artigo é justamente a ortografia em uma dessas classes – antecipando-a, dos fonemas oclusivos.

Em Pizarini *et al.* (2015), os autores tiveram como preocupação central descrever o desempenho ortográfico de crianças da 1ª série do Ensino Fundamental (doravante, EF), no que se refere ao registro de consoantes oclusivas do PB em posição de ataque silábico simples. Os resultados apontaram que, mesmo em ano inicial de alfabetização, o registro ortográfico dos fonemas oclusivos foi majoritariamente de maneira convencional. Observou-se, ainda: maior ocorrência de erros em sílabas não-acentuadas; e predomínio de erros ortográficos fonológicos dentro da classe (aqueles cujo

fonema foi registrado por um grafema que alterou seu valor fonológico e a substituição do fonema se deu no interior da própria classe das oclusivas, como na palavra <bosque> ortografada como *posqui), seguidos pelas omissões (aqueles cujo fonema oclusivo não foi registrado ortograficamente, como na palavra <sapeca> ortografada como *saeca) e pelos erros ortográficos não fonológicos (aqueles cujo fonema foi registrado por um grafema que não alterou seu valor fonológico, como na palavra <casa> ortografada como *kaza), tanto no interior das sílabas não-acentuadas quanto das acentuadas. (PEZARINI *et al.*, 2015).

No estudo de Chacon *et al.* (2016), o foco principal foi a relação entre o desempenho ortográfico infantil e as classes fonológicas do PB (fricativas, oclusivas e soantes). Na investigação dessa relação, os autores verificaram: se o acento influenciaria a ocorrência de erros no interior das palavras; e como se caracterizaria o padrão da distribuição dos erros. As produções examinadas foram de 76 crianças que cursavam a 1ª série do EF I. A análise dos resultados mostrou, primeiramente, que a quantidade de acertos foi predominantemente maior do que a de erros e que a classe fonológica com mais erros foi a de fricativas, seguida de oclusivas e, por fim, de soantes. Também foi mostrado que a distribuição de erros em função das classes fonológicas foi igual tanto em sílabas acentuadas quanto em sílabas não acentuadas. Por último, foi visto que os diferentes tipos de erros variaram em função da classe fonológica. Portanto, as conclusões principais do estudo foram as de que: (1) a ocorrência de erros foi mais fortemente influenciada pelo tipo de classe fonológica associada aos grafemas do que pela presença ou ausência de acento nas sílabas das palavras; e (2) o tipo e a incidência dos erros sofriam influência da classe fonológica envolvida na correspondência grafema/fonema.

Já no trabalho de Vaz e Chacon (2021), o objetivo da investigação foi verificar em que medida a acurácia ortográfica em consoantes líquidas seria dependente das posições que essas consoantes podem preencher na estrutura da sílaba, bem como do ano escolar. Foram analisadas produções dos três primeiros anos do EF (Ciclo I de Alfabetização). A análise mostrou que a ancoragem da ortografia investigada em características silábicas foi

parcial, já que nem todos os aspectos da organização da sílaba se mostraram presentes, de modo espelhado, nessa ortografia. A análise mostrou, ainda, que a ortografia resulta de interações entre aspectos da sílaba, práticas pedagógicas e seriação escolar e não exclusivamente de um ou de outro desses aspectos, isoladamente. Chama-se, pois, a atenção para o estabelecimento de relações não diretas entre fala e escrita infantil no que se refere à ortografia.

Vaz e Chacon (2023) investigaram, em produções textuais de crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, se a aquisição da ortografia de consoantes nasais sofreria influência de aspectos da estrutura silábica da língua e da seriação escolar. Os resultados mostraram que o efeito da posição silábica sobre a acurácia ortográfica foi maior em ataque silábico simples do que em coda silábica simples. Mostraram, ainda, que o efeito do ano escolar foi notado apenas na posição de coda silábica simples, especificamente em posição de coda final (já que, no 1º ano, o desempenho foi inferior se comparado aos outros anos), mostrando maior instabilidade na posição de coda silábica simples quando comparada à posição de ataque silábico simples no registro de consoantes nasais. Com base nesses resultados, os autores concluíram que a ortografia das consoantes nasais apresenta ancoragem em aspectos fonético-fonológicos da língua, e também em aspectos ortográficos da própria classe, o que apontou para uma relação não direta entre fala e escrita no que se refere à aquisição ortográfica.

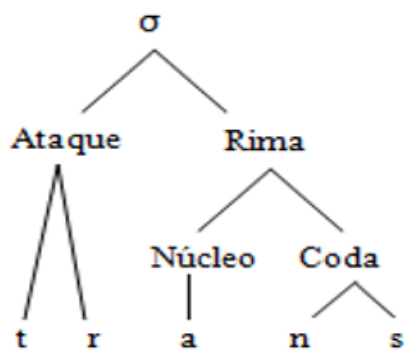
No trabalho de Paschoal e Chacon (2023), duas preocupações orientaram a investigação: (1) verificar em que medida a ocorrência de erros ortográficos seria influenciada pelo tipo de relação (opaca/transparente) que os fonemas fricativos mantinham com os grafemas com que podiam ser ortografados; e (2) verificar, dentre esses dois tipos de relações, se os fonemas com relações grafêmicas comuns apresentavam, ou não, diferenças entre si. Foram analisadas 2.972 produções textuais de 300 crianças que cursavam o Ensino Fundamental I. Os resultados apontaram: ocorrência de erros dependente do tipo de relação que os fonemas mantinham com os grafemas; ausência de diferenças entre os fonemas que apresentavam ortografia transparente na ocorrência de erros; e não-simetria entre a ocorrência de erros

na ortografia dos fonemas que apresentavam relação opaca com seus grafemas correspondentes. A conclusão do trabalho foi a de que os fonemas em que se observam relações de transparência com seus grafemas correspondentes foram muito menos suscetíveis à ocorrência de erros do que os fonemas que mantinham relações opacas com seus grafemas correspondentes.

A partir dos resultados encontrados nesses diferentes trabalhos, buscamos, então, uma melhor compreensão de relações entre aspectos ortográficos e aspectos fonológicos da língua, fixando-nos especificamente no interior da classe das consoantes oclusivas, como fizeram Pizarini *et al.* (2015). Explicitaremos, a seguir, nossa opção pela ortografia de consoantes dessa classe fonológica.

Tais fonemas são de aquisição precoce na fonologia do PB: são os primeiros a serem adquiridos e estabilizados no sistema fonológico da criança, por volta dos três anos de idade (LAMPRECHT *et al.*, 2004; LAZZAROTO-VOLCÃO, 2009).

Ainda, os segmentos que se agrupam nessa classe não podem, no PB, ocupar todas as posições silábicas. Para abordá-las, assumiremos como base teórica o modelo hierárquico de organização da sílaba (SELKIRK, 1982). O diagrama abaixo sintetiza tal hierarquização:



Fonte: Paschoal (2017)

Esse diagrama mostra que os constituintes *ataque* e *rima* saem diretamente do mesmo nó raiz (σ), ou seja, estão imediatamente subordinados a ele. Já os constituintes *núcleo* e *coda* saem do nó da rima. Observamos, também, que, como saem de nós distintos na hierarquia, núcleo e coda não apresentam relação direta com o ataque. Da disposição dos constituintes da sílaba nesse diagrama, pode-se, portanto, depreender que elementos que partem de um mesmo nó mantêm relação intrínseca entre si, mas não com elementos de nós diferentes.

Em outras palavras, segmentos dispostos em um mesmo bloco estão em um mesmo plano hierárquico e, assim, apresentam relações muito estreitas entre eles. Isso quer dizer que segmentos no interior de um mesmo plano apresentam relações mais orgânicas entre si do que com os segmentos de um outro plano hierárquico. No PB, por exemplo, se a posição de ataque é preenchida por dois elementos, o primeiro segmento será uma oclusiva ou uma fricativa labial e o segundo uma líquida lateral anterior (/l/) ou uma líquida não lateral anterior (/r/). Desse modo, de uma dessas duas posições é possível prever quais tipos de fonemas podem preencher a outra posição. Mas essa construção não consegue prever o segmento que estará no núcleo: como ele estará em outro plano de organização da sílaba, poderá ser preenchido por qualquer vogal.

Neste modelo, os constituintes à esquerda ou à direita do núcleo apresentam diferenciações. O ataque é mais estável do que a coda, já que corresponde a um constituinte diretamente ligado à raiz da sílaba, enquanto a coda é uma ramificação de outra ramificação – ramificação da rima. Justifica-se, dessa maneira, o padrão silábico consoante-vogal (CV) constituir-se como universal (BISOL, 1999, p. 712).

A maneira como os segmentos podem preencher cada constituinte da sílaba dependerá, sobretudo, de restrições fonotáticas de cada língua, as quais determinam quais sequências podem ocorrer e quais não podem (SELKIRK, 1982). Essas restrições, no entanto, obedecem a um princípio mais geral, ou seja, universal, de disposição dos segmentos no interior da sílaba. Trata-se do Princípio Ascendente-Descendente de Sonoridade (CLEMENTS, 1990).

De acordo com esse princípio, os elementos são dispostos de maneira que os mais sonoros ocupem o núcleo da sílaba enquanto os menos sonoros ocupem as periferias – ataque e coda –, obedecendo a uma escala de sonoridade baseada no grau de abertura do trato vocal e no nível de energia liberada durante a produção do som.

Obedecendo a essa escala e às restrições fonotáticas específicas do PB, temos, para essa língua, as seguintes possibilidades de distribuição das consoantes oclusivas: (1) em posição de ataque silábico simples, todas elas são permitidas em sílabas iniciais e mediais de palavras; (2) em ataque silábico ramificado, todas elas podem ocupar a primeira posição, enquanto que, na segunda posição, nenhuma delas é permitida; (3) em posição de coda (simples ou ramificada), não é permitida nenhuma ocorrência de consoantes oclusivas. Portanto, no PB, as consoantes oclusivas preenchem apenas a posição silábica de ataque simples e de primeira posição de ataque ramificado.

No Quadro 1, apresentamos as posições silábicas e as possibilidades em que os fonemas oclusivos podem figurar em cada uma delas:

Quadro 1 – Posições silábicas *versus* fonemas oclusivos.

Posição silábica	Fonemas oclusivos
Ataque simples	/p/ - p ote, t apete
	/b/ - b ala, c abelo
	/t/ - t apa, c anteiro
	/d/ - d ata, c adeira
	/k/ - c asa, r equeijão
	/g/ - g ato, f ogueira
1ª posição de ataque ramificado	/p/ - p rato, p laca
	/b/ - b raço, s emblante
	/t/ - t raço, a tlas
	/d/ - d ragão, E dla
	/k/ - c ravo, d eclive
	/g/ - g rafite, s igla

Fonte: elaborado pelos autores

Dadas tais características fonológicas das consoantes oclusivas, julgamos necessária também a investigação de como elas se mostrariam na escrita inicial da criança. Mesmo porque o único estudo encontrado na literatura que se volta, especificamente, para a ortografia de fonemas da classe das consoantes oclusivas é o de Pezarini *et al.* (2015). No entanto, além de o estudo se voltar apenas para dados do primeiro ano do Ciclo de Alfabetização, somente os registros de fonemas oclusivos que comparecem no ataque simples foram investigados.

Perguntamo-nos, então: (1) de que maneira o registro ortográfico de consoantes oclusivas se ancoraria em aspectos fonológicos da língua – especificamente da estrutura silábica? Dadas as características estruturais das posições silábicas que os fonemas oclusivos podem ocupar, nossa hipótese é a de que a acurácia ortográfica, ou seja, a relação acerto/erro, se mostrará dependente das diferentes posições silábicas em que a consoante oclusiva pode ser registrada ortograficamente. De acordo com a estrutura hierárquica de organização da sílaba, o padrão silábico CV é mais estável por ser menos marcado na língua (padrão universal), enquanto o padrão silábico CCV seria mais marcado, portanto menos estável. Dessa forma, acreditamos que o predomínio de acertos, na relação acerto/erro, será maior na estrutura silábica menos complexa e menor na estrutura mais complexa.

No entanto, a literatura aponta que a ortografia infantil varia com a progressão escolar (CAPELLINI, S. A. *et al.*, 2012; ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S., 2012; DONICHT, G.; CERON, M. I.; KESKE-SOARES, M., 2019; ZADUNAISKY- EHRlich, S.; SEROUSSI, B.; STAVANS, A., 2021; TREIMAN, R. *et al.*, 2023). Desse modo, perguntamo-nos também: (2) de que maneira o registro ortográfico de consoantes oclusivas se modificaria em função da seriação escolar? Com relação à seriação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que, ao final do Ciclo de Alfabetização, “[...] é necessário que [o aluno] tenha atenção à forma ortográfica, isto é, que a dúvida ortográfica e a preocupação com as regularidades da norma já estejam instaladas” (BRASIL, 1997, p. 70). Dessa forma, nossa hipótese é a de que,

na relação acerto/erro, os acertos aumentem progressivamente do 1º até o 3º ano – ano final do Ciclo I do EF. Da mesma forma, os erros estarão mais distantes do acerto no 1º ano e mais próximos desse com a progressão dos anos escolares. Dessa forma, esperamos que a relação entre as posições silábicas se mostrará dependente também dessa seriação.

Para responder a essas perguntas, nossos objetivos de investigação foram:

- investigar a relação acerto/erro ortográfico em fonemas oclusivos de acordo com as posições silábicas que eles preenchem;
- comparar as mudanças na relação acerto/erro ortográfico em função da seriação escolar.

Destaque-se, como contribuição teórica da presente investigação, a importância da análise de dados ortográficos levando-se em consideração suas relações com o funcionamento da língua em sua dimensão fonológica – diferentemente do que ocorre em grande parte da literatura que investiga questões ortográficas na escrita infantil, como destacamos há pouco. Especialmente porque, do ponto de vista de sua aplicação, a investigação dessas relações pode contribuir para um melhor entendimento das grafias não convencionais na alfabetização por parte de professores e demais profissionais que se voltam para a escrita infantil, se vistas em sua relação com o funcionamento da língua – o que pode contribuir, enfim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e clínicas mais eficazes com a escrita infantil.

Esperamos, desse modo, demonstrar como o funcionamento da língua, especialmente de sua dimensão fonológica, pode explicar o aparecimento de registros ortográficos não convencionais na escrita das crianças analisadas, a fim de contribuir para o aprofundamento da compreensão de como a ortografia do PB se ancora especialmente em aspectos fonológicos.

Desejamos, ainda, contribuir para o crescimento de políticas públicas voltadas à alfabetização, colaborando com o quarto objetivo de

desenvolvimento sustentável no Brasil, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), a saber: “Educação de qualidade”. Destaque-se que esse objetivo visa assegurar o acesso à educação inclusiva, equitativa e de qualidade até o ano de 2030. Nesse contexto, a possível contribuição da presente investigação é a de promover e/ou aprimorar, na formação de professores alfabetizadores, conhecimentos sobre o funcionamento da língua, especialmente de sua dimensão fonológica, dada a importância da língua nas práticas de alfabetização.

Metodologia

1.1 Tipo de estudo

Fizemos um estudo descritivo de natureza transversal prospectiva, visto que investigamos características ortográficas de fonemas oclusivos da população num período de tempo determinado, sem comparações no interior desse período.

1.2 Material e método

Para o desenvolvimento do estudo, utilizamos quatro produções textuais (coletadas ao longo do segundo semestre de 2016) que fazem parte de um banco de dados que subsidia investigações do Grupo de Pesquisa XXXX. A constituição do banco foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do XXXXX – Número de parecer XXXX e CAAE XXXXX.

O gênero das produções é o narrativo. Para cada produção, foi apresentada às crianças uma história, a qual elas foram orientadas a recontarem, por escrito. As quatro produções foram coletadas da seguinte maneira:

Agosto/2016 – produção baseada na narrativa *A verdadeira história dos três porquinhos*, de Jon Scieska – traduzida por Pedro Maia Soares;

Setembro/2016 – produção baseada na narrativa *Marcelo, Marmelo, Martelo*, de Ruth Rocha;

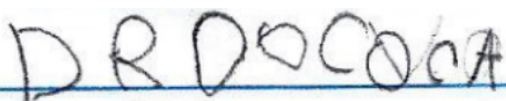
Outubro/2016 – produção baseada na narrativa *Saci Pererê*, de Monteiro Lobato;

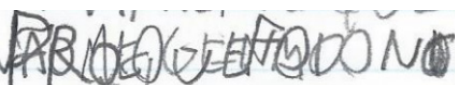
Novembro/2016 – produção baseada na narrativa *A festa no céu*, de Ângela Lago.

Participaram da pesquisa crianças de ambos os sexos, com idades entre seis e oito anos, regularmente matriculadas em turmas do 1º ao 3º ano do EF I de uma escola pública do município de XXXX

Após a coleta das produções textuais de todas as crianças presentes em sala de aula, foram excluídas da amostra produções daquelas que não receberam autorização dos pais ou responsáveis para participarem da pesquisa. Essa autorização se deu mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado a eles em Agosto/2016.

Nessas produções, buscamos todas as possibilidades de registro de consoantes oclusivas em ataque simples e em primeira posição de ataque ramificado. Foram descartados registros ortográficos que não permitiam a identificação da palavra registrada (1), bem como aqueles que dificultavam a interpretação (2). Em casos de rasuras (3), foi considerado o último registro que permitia a identificação.

(1) 

(2) 

(3) 

1.3 Forma de análise dos resultados

Para analisar os resultados referentes ao primeiro objetivo (*investigar a relação acerto/erro ortográfico em fonemas oclusivos de acordo com as posições silábicas que eles preenchem*), realizamos o levantamento de: (a) acertos – registros convencionais dos grafemas que remetiam a fonemas oclusivos, ou seja, segundo a ortografia convencional da palavra; e (b) erros – registros não convencionais dos grafemas que remetiam a fonemas oclusivos, ou seja, em desacordo com a ortografia convencional da palavra. Os diferentes tipos de registros não convencionais serão descritos mais abaixo.

Esse levantamento foi feito de acordo com as duas posições em que os fonemas oclusivos figuram na estrutura da sílaba – lembrando-as: ataque simples e primeira posição de ataque ramificado.

Por fim, para analisar os resultados referentes ao segundo objetivo (*comparar as mudanças na relação acerto/erro ortográfico em função da seriação escolar*), o número absoluto de acertos e de erros de cada sujeito, no interior de cada ano escolar, foi convertido em uma medida relativa ($*100/\text{total}$). Após essa conversão, esse número foi utilizado como forma de comparação entre os anos escolares.

Adotamos como índice de desempenho o número percentual de erros.

1.4 Análise estatística

Por fim, um tratamento estatístico dos dados foi realizado com o uso do *software* Statistica (versão 10.0). Foram feitas análises descritiva e inferencial. Para a análise descritiva dos dados, foram utilizadas uma medida de tendência central (média) e uma medida de dispersão (desvio padrão).

Para a análise inferencial, foi utilizado o teste ANOVA Fatorial. Utilizamos como variável independente acurácia ortográfica, posição silábica e ano escolar e como variável dependente as ocorrências ortográficas.

Por fim, para cada análise inferencial, o valor do nível de significância adotado foi de $(\alpha) \leq 0,05$. Destaque-se que a metodologia da presente pesquisa

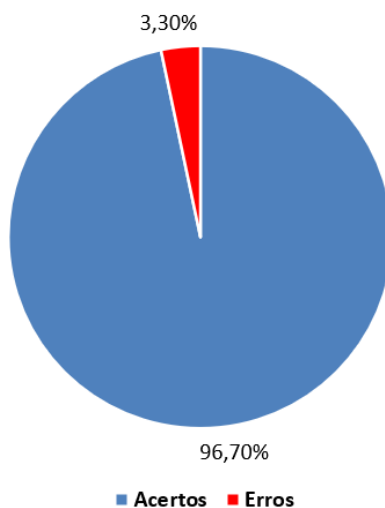
possibilitou observar a ortografia infantil em contextos menos controlados, já que, durante a fase de coleta de dados, as crianças ficaram mais livres em seus registros ortográficos. Essa forma de coleta propiciou, portanto, melhor detecção de momentos em que o funcionamento da fonologia da língua se mostrava como menos ou como mais opaco para as crianças durante sua escrita – o que permitiu melhor compreensão da acurácia ortográfica dessa (sua) escrita.

5. Resultados

5.1 Análise estatística descritiva

Observamos grande predomínio dos acertos (13.814 / 96,70%) sobre os erros (472 / 3,30%). O Gráfico 1 permite melhor visualização desses resultados:

Gráfico 1: acurácia ortográfica dos fonemas oclusivos



Fonte: dados da pesquisa

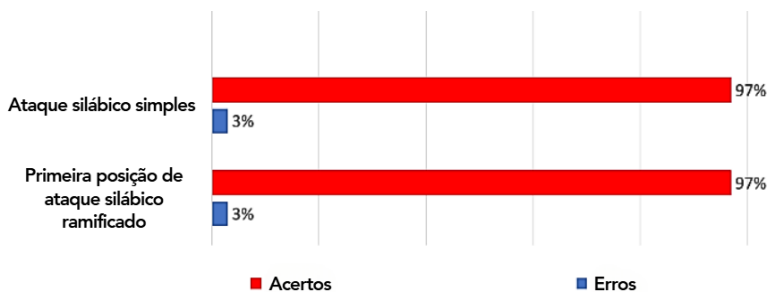
Abaixo, seguem exemplos dos dois tipos de registros:



Conforme podemos observar, em (04) a palavra ‘porque’ foi registrada de acordo com as convenções ortográficas. Já em (05) a palavra ‘todos’ – grafada como ‘totos’ – foi registrada de forma não convencional, com a substituição do grafema <d> pelo grafema <t>.

Vejamos como essa distribuição se relaciona com os objetivos específicos de nossa investigação. Em relação ao primeiro objetivo (*investigar a relação acerto/erro ortográfico em fonemas oclusivos de acordo com as posições silábicas que eles preenchem*), o grande predomínio dos acertos sobre os erros se deu independentemente das posições silábicas. Mas houve diferença nesse predomínio, se observadas as posições. Em ataque silábico simples, foram 13.040 (96,66%) acertos e 450 (3,34%) erros. Já na primeira posição de ataque ramificado foram 774 (97,20%) acertos e 22 (2,80%) erros. Esses resultados estão ilustrados no Gráfico 2:

Gráfico 2: acurácia ortográfica na posição de ataque simples e de primeira posição de ataque ramificado



Fonte: dados da pesquisa

Abaixo, seguem exemplos dos dois tipos de registros nas duas posições citadas:

(06) CANTOU

(07) ENPORA

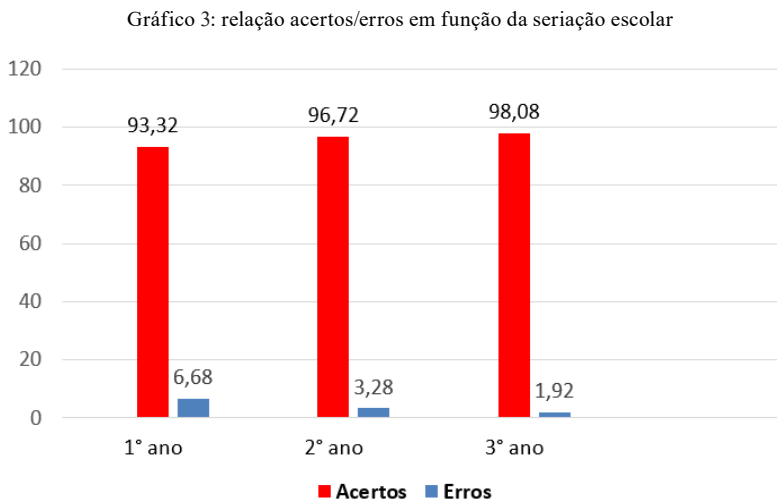
(08) OUTRO

(09) asobro

Conforme podemos observar, em (06), a palavra <cantou> contém os grafemas <c> e <t> em posição de ataque simples, registrados de forma convencional. Já em (07), a palavra <embora> – grafada como *enpora – contém o grafema em posição de ataque simples, registrado de forma não convencional, com a substituição desse grafema pelo grafema <p>. Em (08), a palavra <outro> contém o grafema <t> em primeira posição de ataque ramificado, registrado de forma convencional. Por fim, em (09), a palavra <assopro> – grafada como *asobro – contém o grafema <p> em primeira posição de ataque ramificado não registrado de forma convencional, já que foi substituído pelo grafema .

Já em relação ao segundo objetivo (*comparar as mudanças na relação acerto/erro ortográfico em função da seriação escolar*), foram observados: no 1º ano, 1997 (93,32%) acertos e 143 (6,68%) erros; no 2º ano, 6803 (96,72%) acertos e 231 (3,28%) erros; e no 3º ano, 5014 (98,08%) acertos e 98 (1,92%) erros. Mesmo com diferenças percentuais pequenas, os números mostram um aumento de registros convencionais e uma diminuição de registros não

convencionais conforme o avanço da escolaridade. Esses resultados estão ilustrados no Gráfico 3 abaixo:



Fonte: dados da pesquisa

Análise estatística inferencial

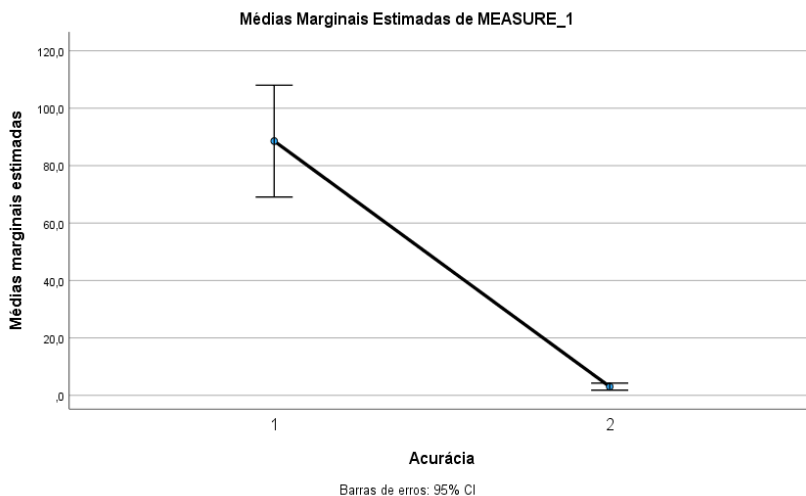
Os dados de ocorrências ortográficas das consoantes oclusivas foram submetidos ao teste estatístico *Anova Fatorial*, que considerou como variável independente *acurácia ortográfica*, *posição silábica* e *seriação escolar* e como variável dependente o percentual de ocorrências ortográficas.

Em relação à análise isolada das variáveis, o teste indicou diferença estatisticamente significativa para a acurácia ortográfica ($F = 85,191$ e $p = ,000$), posição silábica ($F = 89,110$ e $p = ,000$) e seriação escolar ($F = 6,071$ e $p = ,010$).

Referente a acurácia ortográfica, a ANOVA indicou diferença estatisticamente significativa entre a frequência de acertos e a frequência de erros na ortografia de fonemas oclusivos. O teste *posthoc* Bonferroni foi realizado para indicar entre quais fatores residiria a diferença apontada pela

ANOVA. Como resultado, a maior quantidade de ocorrências ortográficas foi de acerto quando comparada à de erro (,000), conforme indicado no Gráfico 4:

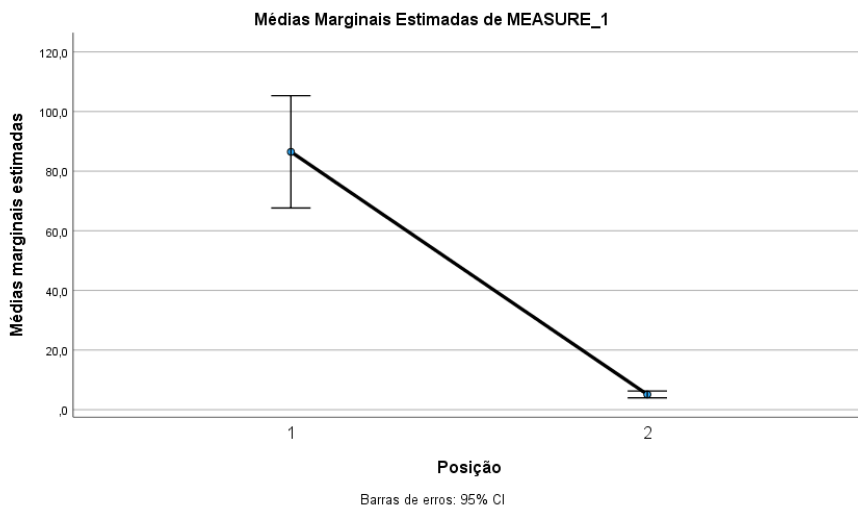
Gráfico 4: distribuição da acurácia ortográfica



Fonte: dados da pesquisa. Legenda: 1 - acertos; e 2 - erros.

Resultado similar foi indicado pela ANOVA para a variável *posição silábica*, uma vez que, quando apenas a posição silábica foi considerada como critério de análise, a frequência de registros na posição de ataque simples teve diferença estatisticamente significativa em comparação à primeira posição de ataque ramificado. Novamente, foi utilizado o teste *posthoc* Bonferroni para indicar onde estaria a diferença apontada pela ANOVA: a posição de ataque simples apresentou maior registro de ocorrências ortográficas, diferenciando-se da primeira posição de ataque ramificado ($p = ,000$). O Gráfico 5, abaixo, demonstra esses resultados:

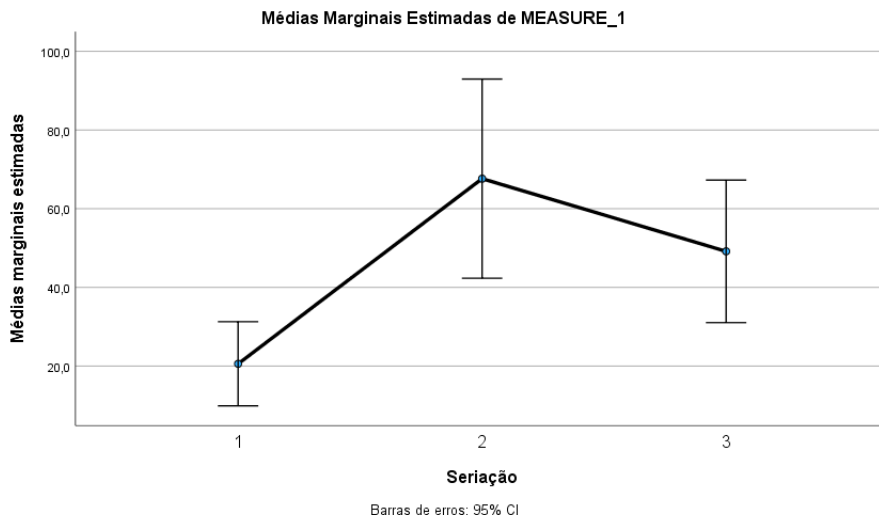
Gráfico 5: distribuição das ocorrências ortográficas em função da posição silábica



Fonte: dados da pesquisa. Legenda: 1 - ataque simples; e 2 - primeira posição de ataque ramificado.

Já em relação à variável *seriação escolar*, novamente, o teste indicou diferença estatisticamente significativa, ou seja, quando considerados os três primeiros anos do EF1, as ocorrências ortográficas dos fonemas oclusivos diferiram. O teste *poshoc* Bonferroni indicou que tal diferença apareceu, pois o primeiro ano se diferenciou dos demais (com menor ocorrência ortográfica), os quais, por sua vez, não se diferenciaram entre si, conforme indicado no Gráfico 6, abaixo:

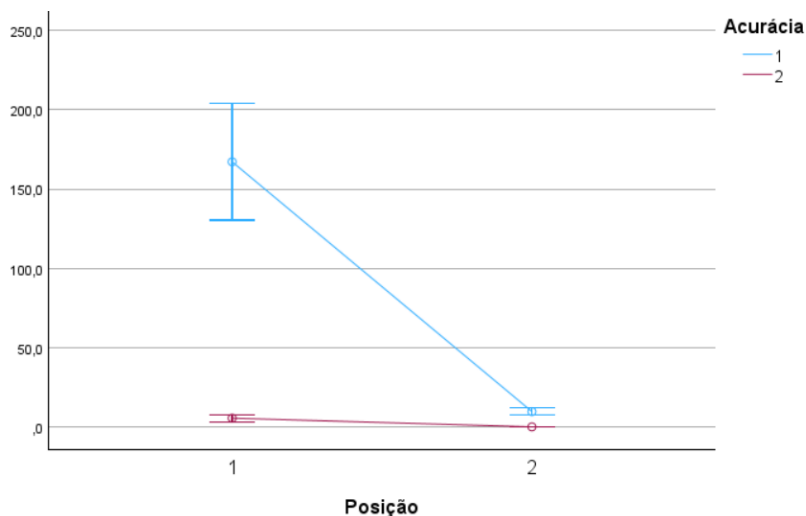
Gráfico 6: distribuição das ocorrências ortográficas em função da seriação escolar



Fonte: dados da pesquisa.

Referente à interação entre as variáveis, a ANOVA apontou diferença estatisticamente significativa para *acurácia/posição silábica* ($F = 25,000$ e $p = .000$); *acurácia/seriação escolar* ($F = 5,920$ e $p = .005$); *posição silábica/seriação escolar* ($F = 6,077$ e $p = ,010$); e *acurácia/posição silábica/seriação escolar* ($F = 6,001$ e $p = ,011$). Os gráficos 7, 8, 9 e 10, abaixo, demonstram esses resultados:

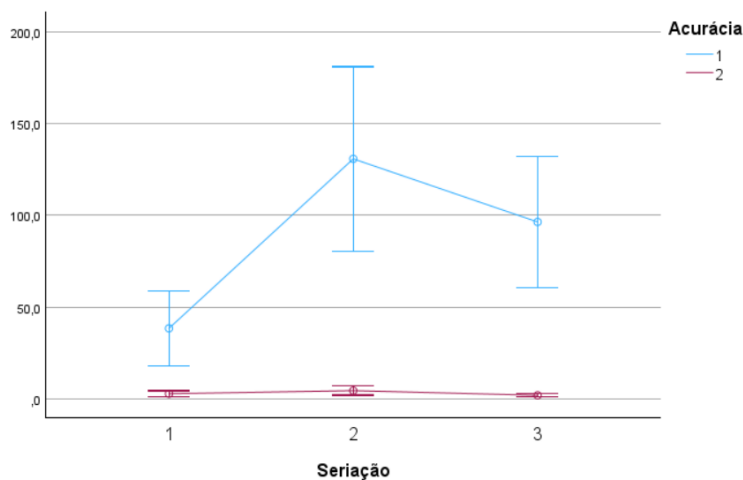
Gráfico 7: Interação entre acurácia ortográfica e posição silábica



Fonte: dado da pesquisa. Legenda: Posição: 1 = ataque simples; e 2 = primeira posição de ataque ramificado. Acurácia: 1 = acerto; 2 = erro.

Como se vê, a acurácia ortográfica dos fonemas oclusivos é dependente da posição silábica, uma vez que os acertos em ataque simples se diferenciaram estatisticamente dos: (1) acertos em primeira posição de ataque ramificado; (2) erros em ataque simples; e (3) erros na primeira posição de ataque ramificado.

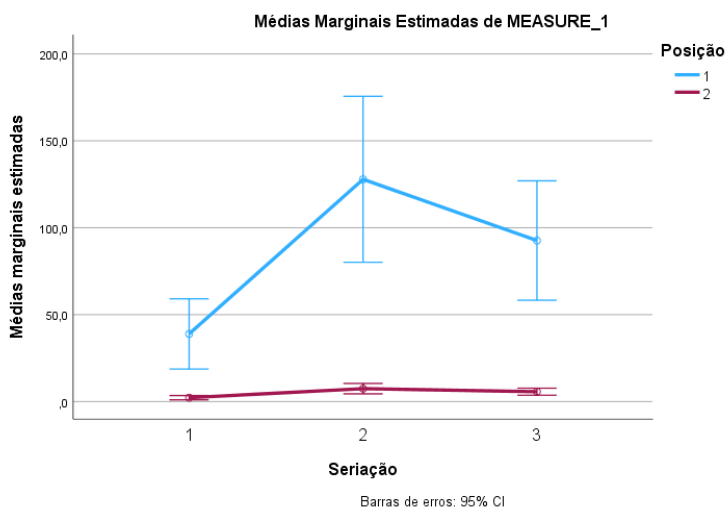
Gráfico 8: relação entre acurácia ortográfica e seriação escolar



Fonte: dados da pesquisa. Legenda: seriação: 1 = primeiro ano; 2 = segundo ano; e 3 = terceiro ano.
Acurácia: 1 = acerto; e 2 = erro.

De modo semelhante, a interação entre a acurácia ortográfica e a seriação escolar, também, foi estatisticamente significativa. Isso porque os acertos, no segundo e no terceiro ano, diferenciaram-se daqueles do primeiro ano, bem como dos erros no primeiro, segundo e terceiro ano, os quais, por sua vez, não se diferenciaram entre si.

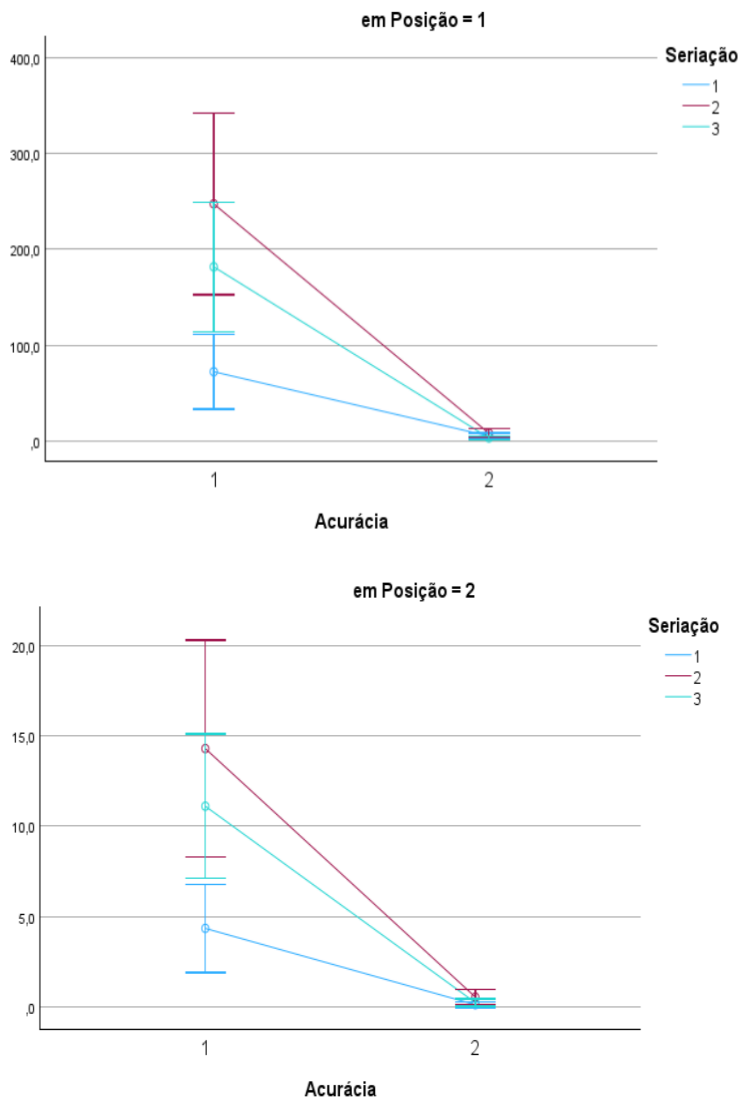
Gráfico 9: interação entre posição silábica e seriação escolar



Fonte: dados da pesquisa. Legenda: posição 1 - ataque simples; e 2 - primeira posição de ataque ramificado.

Vemos, ainda, que a frequência dos registros ortográficos nas posições silábicas mostrou-se dependente da seriação escolar, uma vez que a posição de ataque simples no segundo e no terceiro ano se diferenciou da posição de ataque simples do primeiro ano e da primeira posição de ataque ramificado do primeiro, segundo e terceiro ano, os quais, por sua vez, não se diferenciaram entre si.

Gráfico 10: interação entre acurácia ortográfica, posição silábica e seriação escolar



Fonte: dados da pesquisa. Legenda: posição: 1 = ataque simples; 2 = primeira posição de ataque ramificado. Acurácia: 1 = acertos; 2 = erros. Seriação = 1 = primeiro ano; 2 = segundo ano; e 3 = terceiro ano.

Por fim, a distribuição dos acertos e erros ortográficos variou de maneira diferenciada entre as posições silábicas ao longo dos anos escolares. Isso porque, embora os erros tenham se distribuído de forma semelhante entre as posições silábicas nos três anos escolares, o resultado estatístico significativo mostra as diferenças na frequência de acertos, que interagem com a posição silábica (ataque simples) e a seriação escolar (segundo e terceiro ano), caracterizando um efeito de interação relevante para o desempenho ortográfico infantil.

Finalizada a exposição dos resultados, passemos à discussão das tendências para as quais eles apontaram.

Discussão

Em relação ao primeiro objetivo (*investigar a relação acerto/erro ortográfico em fonemas oclusivos de acordo com as posições silábicas que eles preenchem*), os resultados apontaram a seguinte tendência: maior quantidade de acertos do que de erros na posição de ataque simples comparada à primeira posição de ataque ramificado. Essa frequência elevada de registros convencionais mostra, por um lado, que a ortografia em fonemas oclusivos nessa posição, mesmo nos estágios iniciais da alfabetização, apresenta grande consistência.

Tais resultados reforçam aqueles de outros estudos que investigaram a relação acerto/erro ortográfico em fonemas de diferentes classes fonológicas na escrita infantil na posição de ataque simples. É o que mostram, por exemplo: Chacon *et al.* (2016), que analisaram a acurácia ortográfica em fricativas, oclusivas e soantes; Paschoal *et al.* (2014), que examinaram o desempenho ortográfico em consoantes fricativas; Vaz e Chacon (2021), que verificaram a acurácia ortográfica em consoantes líquidas; e Vaz e Chacon (2023), que investigaram o desempenho ortográfico relacionado aos fonemas nasais. Como se observa, ainda que se trate de distintos tipos de ocorrências

ortográficas não convencionais e de fonemas diferentes dos aqui estudados, a tendência de todos esses estudos converge para um fato em comum: o predomínio dos acertos sobre os erros em posições simples da sílaba. Essa convergência aponta para a relevância de não se destacar apenas a presença de erros, e sim levar em consideração a relação entre eles e os acertos.

No entanto, essa mesma diferença (entre acertos e erros) não foi observada na primeira posição de ataque ramificado. Esse resultado pode ser explicado devido à organização interna da sílaba: as posições ramificadas apresentam maior complexidade quando comparadas a posições simples.

De acordo com o modelo hierárquico de organização da sílaba proposto por Selkirk (1982), o ataque ramificado representa uma configuração estrutural mais complexa do que o ataque simples, por conter mais de um segmento consonantal antes do núcleo silábico, o que pode ter contribuído para um desempenho ortográfico menos estável nessa posição.

De qualquer modo, a estabilidade do desempenho ortográfico nessa posição – ainda que com menor índice de acertos – aponta para um modo de funcionamento em que o erro não deve ser lido como falha, mas como indício de um processo de constituição da escrita atravessado pelo funcionamento (no caso, fonológico) da língua.

Já em relação aos resultados relativos ao segundo objetivo (*comparar as mudanças na relação acerto/erro ortográfico em função da seriação escolar*), estes apontaram para outra tendência: um diferente funcionamento na distribuição da acurácia ortográfica em fonemas oclusivos no primeiro ano comparado ao segundo e ao terceiro ano.

Vimos que estes últimos anos obtiveram melhor desempenho comparado ao do ano inicial. Essa variação pode ser entendida como uma manifestação da complexidade da trajetória da criança rumo à ortografia convencional, deslocamentos apontados também por outros estudos, como os de Vaz e Chacon (2021), com a relação entre escolaridade e a classe fonológica das líquidas, e Vaz e Chacon (2023), com a relação entre escolaridade e a classe fonológica das nasais.

Apesar de esses deslocamentos não condizerem diretamente com o que se espera numa trajetória supostamente progressiva (primeiro ano < segundo ano < terceiro ano), ou seja, de uma organização por etapas sucessivas, os dados mostraram que a ortografia nos fonemas oclusivos analisada neste estudo inclina-se à estabilização ao longo do Ciclo de Alfabetização, com elevado índice de acertos já a partir do primeiro ano. Portanto a acurácia ortográfica observada se expande nos anos posteriores, insinuando um deslocamento que se aproxima do que é esperado ao final do Ciclo.

Essa diferença entre os anos escolares pode ser compreendida como efeito das condições de produção da escrita em cada etapa da escolarização. No primeiro ano, a escrita analisada parece mostrar mais fortemente as tensões da complexidade do funcionamento da língua no que se refere a suas relações com as convenções ortográficas, o que implica não apenas o aprendizado de regras dessas convenções, mas a apropriação de uma nova forma de dizer por parte das crianças, regulada, sobretudo, pelo espaço do letramento escolar.

Já no segundo e terceiro anos, por outro lado, observa-se um movimento de maior estabilização das formas ortográficas, o que pode ser interpretado como efeito do fortalecimento da posição discursiva da criança enquanto sujeito da escrita. Ao ampliar sua exposição a diferentes práticas de escrita e ao funcionamento da língua nesse modo de enunciação, a escrita da criança passa a mobilizar com maior regularidade os saberes ortográficos que o espaço escolar legitima. A aproximação entre os resultados do segundo e do terceiro ano pode indicar, justamente, que, a partir do segundo ano, há maior consolidação das normas ortográficas (ainda que a escrita apresente fugas às suas convenções).

Por fim, a ausência de diferença na ocorrência de erros durante a seriação escolar pode estar relacionado às especificidades fonológicas e ortográficas dos fonemas em questão, bem como à heterogeneidade das práticas sociais que envolvem a circulação da escrita. Dessa forma, o avanço na escolarização nem sempre garante, por si só, a redução progressiva dos erros, uma vez que os modos de apropriação da ortografia são mediados por

fatores não apenas escolares mas, também, sociais e discursivos que podem exceder a lógica linear da seriação escolar.

Assim, o deslocamento observado entre os anos não deve ser lido apenas como aquisição de um saber técnico e cumulativo, mas como inscrição progressiva das crianças em uma formação discursiva da linguagem da qual a ortografia é parte constitutiva.

Conclusão e considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a acurácia ortográfica em fonemas oclusivos na escrita de crianças do Ciclo de Alfabetização, analisando como essa acurácia se relacionaria com as posições silábicas ocupadas por esses fonemas e com a seriação escolar analisada. Para isso, foram formuladas duas hipóteses principais.

A primeira hipótese propunha que a acurácia ortográfica seria dependente das duas posições silábicas que os fonemas oclusivos podem ocupar na estrutura da sílaba. Havia a expectativa de um maior número de acertos nas estruturas menos marcadas (nesse caso, o ataque silábico simples) e um menor número de acertos nas estruturas mais complexas (nesse caso, a primeira posição de ataque ramificado).

Os resultados confirmaram essa hipótese. A ocorrência de acertos foi maior no ataque simples em comparação com a primeira posição de ataque ramificado, indicando que a complexidade da sílaba é constitutiva do desempenho ortográfico em fonemas oclusivos, pelo menos na amostra analisada.

A segunda hipótese propunha que a acurácia ortográfica nos fonemas oclusivos aumentaria de forma progressiva do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização, acompanhando o avanço escolar, e diminuindo os erros ortográficos conforme a progressão escolar.

Os resultados confirmaram parcialmente essa hipótese, uma vez que a ocorrência de acertos aumentou no segundo e terceiro anos, indicando um

melhor desempenho ortográfico em relação ao primeiro ano. No entanto, não houve diferença na frequência de acertos entre o segundo e o terceiro e, também, não houve diferença na ocorrência de erros durante a seriação escolar – ou seja, o avanço dos anos escolares não provocou, progressivamente, a diminuição da quantidade de erros.

Assim, os resultados apontam, por um lado, para a necessidade de se compreenderem os registros ortográficos não convencionais como manifestações do funcionamento linguístico, e não apenas como equívocos que devem ser eliminados sem uma interpretação dessa sua natureza linguística já que, conforme observamos, o aparecimento de acertos e erros ortográficos que envolveram os fonemas oclusivos sofreu efeito da posição silábica. Mas, por outro lado, sofreu efeito também da seriação escolar, mas não, diferentemente do que parte da literatura indica, como uma progressão linear.

Por fim, espera-se que os resultados contribuam para o aprofundamento da reflexão sobre as bases linguísticas da ortografia, sobretudo as de natureza fonológica, no percurso da alfabetização, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas e clínicas mais atentas à complexidade desse percurso.

Agradecimentos: À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP – processos XXX e YYY) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Processo ZZZ), pelo apoio financeiro.

Referências

AMARANTE, M. V.; CHACON, L.; SONCIN, G. Distribuição das transposições ortográficas na escrita de crianças brasileiras. **Revista Da Associação Portuguesa De Linguística**, v. 9, p. 1–12. Disponível em: <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln9ano2022a1>. 2022.

ARNAUT, M. A.; AVILA, C. R. B. de; HACKEROTT, M. M. S. Erros ortográficos segundo os processos de: substituição; omissão e acréscimo; junção e segmentação: Análise de erros ortográficos. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 16(1), 39–48. Disponível em: https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/864. 2024.

BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In.: BENVENISTE, É.

Problemas de Linguística geral II, v. 3, 1989. Cap. 5

BENVENISTE, É. Últimas aulas no **Collège de France (1968 e 1969)**. Tradução: SILVA, D. C da. *Et al*, Editora Unesp, São Paulo, 2014.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In.: NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do Português Falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 2. Ed., v. 7, 1999, p. 701-742.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação: Brasília (DF), 1997.

CAPELLINI, S. A. et al. Desempenho ortográfico de escolares do 2o ao 5o do ensino particular. **Revista CEFAC** [online], v. 14, n. 2, p. 254-267. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000012>. 2012.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil.

Cadernos de Linguística, v. 2, p. 01-17. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/328>. 2021

CHACON, L. et al. Classes fonológicas e ortografia infantil. **Revista do GELNE**, Natal, v. 18, n. 2, p. 105-125. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1517-7874.2016v18n2ID11199>. 2016

CHACON, L; SILVA, M. Omissões ortográficas na escrita infantil: relação entre posição silábica e escolaridade (Orthographic omissions in children's writing: relationship between syllabic position and schooling). **Estudos da Língua(gem)**. v. 20. p. 29-54. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/el.v20i1.12064>. 2022.

CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0314–0327. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14610>. 2022.

CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. A. (org.) **The handbook of phonological theory**. Cambridge, p. 245-306, 1995.

CLEMENTS, G. N. The role of sonority cycle in cor syllabification. In: KINGSTON, J.; BECKMAN, M. E. (eds.) **Papers in laboratory phonology I: Between the grammar and physics of speech**. Cambridge: University Press. p. 283-333, 1990.

DONICHT, G; CERON, M. I; KESKE-SOARES, M. Erros ortográficos e habilidades de consciência fonológica em crianças com desenvolvimento fonológico típico e atípico. **CoDAS**, v. 31, n. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018212>. 2019.

FERREIRA, C. R. G.; MIRANDA, A. R. M. A Noção de Palavra na Perspectiva da Criança. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 1, p. 12–26. DOI: 10.46230/2674-8266-12-3086. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3086>. 2020.

GONÇALVES-GUEDIM, T. F. et al. Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 19, n. 2, p. 242-252. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719220815>. 2017.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português.** Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

LAZZAROTO-VOLÇÃO, C. **Modelo padrão de aquisição de contrastes:** uma proposta de avaliação e classificação de desvios fonológicos. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M. Categorias da gramática na construção do conhecimento fonológico na Aquisição da Linguagem – o caso de consoantes obstruintes. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 546–580, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i2.2232>. 2024.

MIRANDA, A. R. M.; PACHALSKI, L. Dados de aquisição da linguagem e sistema pretônico das vogais do Português: fonologia e ensino. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, p. 368-390. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2020.v24.32475> 2020.

MIRANDA, A. R. M.; PACHALSKI, L.; RICHETTI, L. Os dígrafos do português na escrita de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **As linguísticas da alfabetização**, v. 20, n. 1, p. 8727-8745. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2023.e85764>. 2023.

MIRANDA, A. R. M.; COSTA, T. A grafia de consoantes em final de sílaba no PB e no PE. **Fonologia e ortografia**, capítulo 6. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781003294344-8>. 2023.

PASCHOAL, L. *et al.* Características da ortografia de consoantes fricativas na escrita infantil. **Audiology - Communication Research**, 19 (4), 333–337. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000400001448>. 2014.

PASCHOAL, L.; CHACON, L. Influência da transparência e da opacidade na ortografia de fonemas fricativos.. **CoDAS**, v. 35, n. 3, e20210212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021212pt>. 2023.

PEREIRA, C. S. *et al.* Desempenho ortográfico de estudantes com e sem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. **Revista CEFAC**, v. 20, p. 409-421. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/182534>. 2018.

PEZARINI, I. O. *et al.* Relações entre aspectos ortográficos e fonético-fonológicos de fonemas oclusivos. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 775-782. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201515314>. 2015.

ROSA, C. C.; GOMES, E.; PEDROSO, F. S. Aquisição do sistema ortográfico: desempenho na expressão escrita e classificação dos erros ortográficos. **Revista CEFAC** [online], v. 14, n. 1, p. 39-45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462011005000087>. 2012.

SANTOS, L. *et. al.* Desempenho em atividades de escrita em escolares com dificuldades em habilidades sociais e/ou alterações comportamentais. **Research, Society and Development**. v. 10. e176101421885. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.21885>. 2021.

SANTOS, L. R. L. L. dos; GUARESI, R. Consciência Fonológica Como Preditora de Aprendizado na Alfabetização. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 18, n. 53, p. 258–275. DOI: 10.5281/zenodo.11523008. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/4361>. 2024.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: HULST, F. V; SMITH, N. **The structure of phonological representations**. Dordrecht: Foris, p. 337-379, 1982.

VITTI, M. E. G.; CHACON, L.; AMARANTE, M. V. Aspectos fonético-fonológicos da língua em inserções ortográficas na escrita da criança. **Revista Caderno Pedagógico**. 21(9):e7978. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/7978>. 2024.

SILVA, S. S.; MIRANDA, A. R. M. Conhecimento fonológico e ortográfico nas escritas hipersegmentadas de alunos dos anos iniciais. IX. Semana Integrada da UFPel, 2023; XXV ENPÓS, UFPel, 2023. **ANAIS**. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2023/CH_06723.pdf. 2023.

TREIMAN, R. et al. Predicting Later Spelling from Kindergarten Spelling in U.S., Australian, and Swedish Children. **Sci Stud Read**, v. 27, n. 5, p. 428–442. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10888438.2023.2186234>. 2023.

VAZ, S; CHACON, L. Aspectos fonológicos de consoantes líquidas e acurácia ortográfica no Ciclo de Alfabetização. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 4, p. 825-842. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v24i4.21193>. 2021.

VAZ, S.; CHACON, L. Relações entre aspectos fonéticos-fonológicos e escolaridade na acurácia ortográfica de consoantes nasais no Ciclo de Alfabetização. **Scripta**, , v. 27, p. 181-208. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2023v27n59p181-208>. 2023.

WILSENACH, C. Phonological awareness and reading in Northern Sotho- Understanding the contribution of phonemes and syllables in Grade 3 reading attainment. **South African Journal of Childhood Education**, v. 9, n. 1, p. 1-10. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.647>. 2019.

ZADUNAISKY-EHRLICH, S.; SEROUSSI, B.; STAVANS, A. Predictors of spelling

errors in expository texts written by Hebrew-speaking elementary school children.

Jornal for the Study of Education and Development, v. 44, p. 117-149. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1848089>. 2021.

Colocação pronominal e ensino de língua materna na escola brasileira

Pronoun placement and mother tongue teaching in brazilian schools

Thais Leal Rodrigues*

RESUMO

Este artigo aborda o ensino da colocação pronominal no português brasileiro e as dificuldades enfrentadas pelos professores devido às divergências teóricas. A Sociolinguística é apresentada como um campo essencial para compreender a variação linguística e a influência do contexto social na língua. O estudo destaca que a gramática normativa tradicional, baseada no português europeu, muitas vezes não reflete a realidade do português brasileiro.

A pesquisa analisa como diferentes gramáticas abordam a colocação pronominal, contrastando as perspectivas prescritivas de Bechara (2003) e Cunha & Cintra (2001) com abordagens mais descritivas, como as de Castilho (2010) e Azeredo (2010). A principal diferença entre essas obras está na valorização da próclise no português brasileiro, enquanto gramáticas tradicionais enfatizam a ênclise como norma preferencial.

O artigo conclui que o ensino de língua materna deve ser multidialetal, respeitando a diversidade linguística e promovendo a competência comunicativa dos alunos. Propõe-se um ensino que valorize a norma culta brasileira sem desconsiderar a variação linguística, garantindo que os alunos compreendam e utilizem diferentes registros conforme o contexto comunicativo.

PALAVRAS-CHAVE: colocação pronominal; ensino de português; Sociolinguística Educacional.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1492>

* Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro (FAETEC-RJ), leal_thais@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0003-0482-4827>

ABSTRACT

This article addresses the teaching of pronominal placement in Brazilian Portuguese and the challenges faced by teachers due to theoretical divergences. Sociolinguistics is presented as an essential field for understanding linguistic variation and the influence of social context on language. The study highlights that traditional normative grammar, based on European Portuguese, often does not reflect the reality of Brazilian Portuguese.

The research analyzes how different grammar books approach pronominal placement, contrasting the prescriptive perspectives of Bechara (2003) and Cunha & Cintra (2001) with more descriptive approaches, such as those of Castilho (2010) and Azeredo (2010). The main difference between these works lies in the emphasis on proclisis in Brazilian Portuguese, while traditional grammars emphasize enclisis as the preferred norm.

The article concludes that mother tongue teaching should be multidialectal, respecting linguistic diversity and promoting students' communicative competence. It proposes an approach that values the Brazilian standard variety without disregarding linguistic variation, ensuring that students understand and use different registers according to the communicative context.

KEYWORDS: pronominal placement; Portuguese language teaching; Educational Sociolinguistics.

Introdução

O ensino da posição dos pronomes, em português brasileiro, tem se mostrado um tema um tanto controverso, em virtude das divergentes abordagens do assunto. Muitos professores declaram estar perdidos com relação ao que de fato ensinar, já que há divergências e diferentes pontos de vista dos próprios estudiosos da área. Todavia, é inquestionável que a reflexão sobre a prática do professor não é possível sem o conhecimento detalhado do uso de cada posição pronominal (VIEIRA, 2007, p.121). É a partir da análise da descrição e caracterização desse fenômeno que se devem traçar maneiras de abordar o tema em sala de aula. O primeiro aspecto a ser mudado, no ensino de língua materna, é o conceito que se tem da própria língua. Muitos alunos

e até mesmo professores afirmam que o brasileiro não sabe falar português. Ora, que língua falamos então? Como nos entendemos? Essa é uma visão limitada de língua.

Antes de tudo, faz-se necessário tecer alguns comentários acerca da concepção de língua que adotamos neste artigo, a qual está obviamente relacionada ao nosso embasamento teórico.

1. Concepção de língua e Sociolinguística

O primeiro aspecto a ser mudado, no ensino de língua materna, é o conceito que se tem da própria língua. Muitos alunos e até mesmo professores afirmam que o brasileiro não sabe falar português. Ora, que língua falamos então? Como nos entendemos? Essa é uma visão limitada de língua.

A Sociolinguística considera que a língua é um fenômeno social, portanto, procura estudá-la a partir de seu contexto social. Tal corrente surgiu nos anos 1960, a partir dos estudos de Wiliam Labov, na comunidade de Martha's Vineyard, nos Estados Unidos. Segundo essa escola linguística, a variação e a heterogeneidade são características inerentes às línguas naturais. Para Labov, não há dois falantes que se expressem do mesmo modo, nem sequer um falante se expressa da mesma maneira em diferentes situações comunicativas. Essa variação individual, por assim dizer, pode estar relacionada a gênero, profissão, classe social, enfim, a todo contexto social e de história de vida do falante. Já no que tange à variação situacional, também denominada diafásica, refere-se aos diferentes contextos comunicativos em que o falante está inserido, por exemplo, as situações formais e informais. Isto é, um mesmo falante varia o seu modo de falar ou escrever, dependendo da situação ou contexto. Além disso, pode-se afirmar também que existe variação regional ou diatópica, relacionada ao local de origem do falante. A essas diferentes formas de falar dá-se o nome de variedade, como por exemplo, a variedade fluminense ou a paulista. Há também as variedades padrão e não padrão, que como o nome sugere se relacionam a uma variedade que é

tomada como modelo, a partir do uso escrito culto da língua e possui prestígio social. Outro termo utilizado em Sociolinguística que vale a pena mencionar é *variante*, que consiste em diferentes formas linguísticas concorrentes, ou seja, que são alternativas para outras, que podem ser usadas em um mesmo contexto. Por exemplo, os pronomes *tu* e *você* são variantes linguísticas no português brasileiro para designar a segunda pessoa do discurso.

Voltando ao tema do ensino de língua materna, não se pode confundir ensino de português com ensino de norma padrão, pois esta é apenas uma idealização, uma convenção abstrata. Ensinar língua materna é ensinar a ler, compreender e escrever em português, nas suas diversas formas, é provocar a reflexão no aluno sobre sua própria língua e seu modo de falar. Como colocar isso em prática tem sido o questionamento de muitos professores que já reconhecem a necessidade de um ensino multidialetal, mas não sabem como fazê-lo.

Outro problema a superar – e que pode gerar problemas teórico-metodológicos no ensino de língua materna – é a confusão provocada pela polissemia dos termos “norma” e “gramática”, muitas vezes entendidos apenas no sentido de regras a seguir para ter um bom resultado ou uma boa escrita. Também é do senso comum entender *gramática* como um manual que deve, obrigatoriamente, servir de modelo para produção textual – escrita ou falada. Contudo, os significados de norma e gramática são bem mais amplos.

Gramática são as regras de funcionamento da língua, ou seja, como a língua é usada, na prática, por seus falantes. É claro que também se usa o termo para fazer referência aos livros que descrevem o uso linguístico. Nesse sentido, cabe ressaltar que esses compêndios se baseiam em pesquisas científicas e/ou no uso escrito literário ou jornalístico. Sendo assim, existem diferentes tipos de gramática e cada qual descreve determinado uso e serve a propósitos distintos.

Do mesmo modo, o conceito de norma também é ambíguo, uma vez que, além de poder significar diretriz, preceito, também designa o uso

corrente da língua, ou seja, uma tendência de uso linguístico, como explica Bagno (2012):

O conceito de norma linguística desde sempre oscila entre uma perspectiva do normal e uma perspectiva do normativo. A primeira é de interesse da sociolinguística e das práticas descritivas da língua; a segunda é o foco de atenção da gramática normativa e das práticas prescritivas. (BAGNO, 2012, p. 21)

A compreensão adequada de todos esses conceitos implica na produção coerente de materiais didáticos, planejamentos de curso e planos de aula de língua portuguesa.

2. Língua falada e língua escrita: modalidades igualmente variáveis

Embora a escrita seja comumente vista como mais uniforme que a fala, é incontestável a sua diversidade. A escrita é plural, porque é um ato social, uma atividade interativa e dialógica. Não é produto, é processo, e, por isso, não possui modelos pré-definidos ou moldes que, se seguidos, levam à perfeição. Ensinar a escrever, portanto, vai muito além de uma aula de redação. Ensinar a escrever é ensinar a enxergar a diversidade linguística e dos gêneros, é ensinar a produzir textos adequados ao seu contexto, é ampliar a competência linguística do aluno e não limitá-la.

Durante muito tempo, a metodologia de ensino de colocação pronominal consistiu, e ainda tem consistido, em listar regras do que se pode e do que não se pode fazer. Duas dessas regras que se tornaram célebres são “não se começa frase com pronome átono” e “o advérbio de negação atrai o pronome”. De acordo com essa visão, cabe ao aluno memorizar as prescrições e pô-las em prática, ainda que sem entendê-las bem, pois isso significa saber escrever bem e produz bons resultados e boas notas em Redação. Desse modo, não se levam em consideração alguns questionamentos dos alunos, como: por que não posso começar frases com pronome se, ao falar, todos os brasileiros

fazem isso? Ou: por que o “não” atrai o pronome? O que significa isso? Ou seja, trata-se de uma pedagogia mecânica, que não vê o discente como ser pensante e que nada tem a ver com a proposta de conduzir os estudantes à reflexão sobre sua própria língua.

É do senso comum que a escola é lugar de letramento, que é missão da escola ensinar a escrever, já que os alunos já sabem falar. Contudo, o ensino da disciplina Produção Textual precisa mudar. É necessário que se deixe de enxergar a produção textual como uma técnica ou um método infalível, que conduz a um bom resultado em provas e vestibulares. Escrever é muito mais que isso. A dissertação de concursos não é o único gênero textual que tem de ser aprendido. Esse método leva ao pensamento de que todos os gêneros têm de ser escritos da mesma forma, o que não é verdade. A variação deve ser contemplada no ensino de língua materna e de produção textual. É preciso mudar de foco e deixar de centrar o ensino na norma padrão da língua, como afirma Antunes (2008, p.214): “É necessário que o foco do ensino de LM deixe de ser a ‘correção’ gramatical, a ‘higiene ortográfica das palavras’.” Não é que tais questões não devam ser abordadas nas aulas, mas sim que a gramática ensinada tem de ser a gramática de cada gênero específico, ou seja, uma gramática variável, “uma gramática mais próxima das operações que as pessoas realizam quando usam a língua em situações concretas de comunicação” (ANTUNES, 2008, p.214). Isso tornaria o aprendizado mais prazeroso, natural, descomplicado e alcançável, pois o conteúdo seria mais compreensível e acessível.

3. Variedade padrão: prestígio e acesso ao poder

O papel da escola não é condenar e eliminar a variedade do aluno e sim levá-lo, gradativamente, ao conhecimento e domínio de variedades mais formais, orais e escritas, fazendo-o percorrer o contínuo linguístico. No entanto, vê-se, no sistema educacional brasileiro, o predomínio de uma pedagogia de imposição da norma padrão.

A prática pedagógica que impõe a norma padrão e exclui quem não a domina é uma forma de preconceito e de propagação da exclusão social, uma vez que língua e sociedade são faces de uma mesma moeda. Variedades prestigiadas estão associadas a classes que possuem prestígio social, assim como variedades estigmatizadas estão associadas a classes excluídas socialmente. As diferenças na língua são, pois, decorrentes das diferenças na sociedade e, conseqüentemente, das diferenças de poder.

No âmbito dos estudos bourdieusianos, a padronização está associada à legitimação, oficialidade e a poder. Portanto, “é à norma padrão que é concedido o reconhecimento da legitimidade” (HANKS, 2008, p.51) e, se uma variedade é legitimada, outras variedades são silenciadas. Daí a necessidade de se adquirir a variedade padrão, pois ela é um caminho para a aquisição de poder:

O acesso à língua padrão através da educação fornece o acesso aos lugares de poder no qual ela é empregada. O processo completo constitui um tipo de dominação simbólica no qual as variantes não-padrão são suprimidas e aqueles que as falam são excluídos ou levados a aceitar essa exclusão. Assim os indivíduos adquirem a disposição para aquiescerem à variante padrão como uma questão de interesse próprio porque ela dá acesso ao poder. (HANKS, 2008, p.49)

Uma vez que as classes sociais menos privilegiadas possuem menos conhecimento da variedade que é legitimada, o domínio dessa variedade propicia reconhecimento e a possibilidade de ascensão social e econômica, e, assim, de acesso ao poder, por isso ela tem sido imposta pela escola e, muitas vezes, pela família. É o que se costuma chamar de “cultura da substituição”, isto é, a crença de que se deve substituir o dialeto do aluno pela variedade padrão. Entretanto, esse quadro precisa ser mudado, de modo a gerar a consciência da necessidade de um ensino de língua materna baseado na reflexão sobre a realidade sociolinguística brasileira e que tenha como objetivo a ampliação da competência comunicativa do corpo discente.

3. Colocação pronominal em gramáticas do português

Evanildo Bechara, em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2003, p. 587), de longa tradição no ensino de norma padrão, trata do tema da colocação dos pronomes pessoais átonos, como uma questão de fonética sintática. Segundo o gramático, “durante muito tempo viu-se o problema apenas pelo aspecto sintático, criando-se a falsa teoria da ‘atração’ vocabular...” Ele ainda afirma que muitas das regras impostas aplicavam-se ao falar lusitano e não ao nosso, e admite que a Gramática, por fundamentar-se na tradição literária, ainda não reconhece estruturas típicas do falar culto brasileiro. Finalmente, esclarece que, em sua gramática, considerará somente as normas concernentes à língua escrita e a falada pelas pessoas cultas. O gramático conta, como corpus exemplificativo, com obras literárias brasileiras e portuguesas contemporâneas e também clássicas.

Desse modo, Bechara (2003, p. 587) começa a descrever as possibilidades de posicionamento do pronome átono com relação ao verbo, em português. Segundo o autor, são três as posições possíveis: posposto ao vocábulo tônico (ênclise); anteposto ao vocábulo tônico (próclise) e interposto ao vocábulo tônico (mesóclise). Os exemplos dados são os seguintes (BECHARA, 2003, p. 587 - 588):

Deu-me a notícia.

Não me deu a notícia.

Dar-me-ás a notícia.

Em seguida, o gramático (2003, p. 588) aponta cinco critérios para a colocação do clítico, começando pelos casos em que o pronome se relaciona a um só verbo. O primeiro critério arrolado é: “Não se inicia período por pronome átono” (BECHARA, 2003, p. 588). São apresentadas algumas observações a respeito dessa regra inicial. Primeiramente, Bechara (2003, p. 588) comenta que “este princípio é, em nosso falar espontâneo, desrespeitado” e menciona o fato de alguns modernistas usarem a próclise inicial, inclusive, segundo o gramático, de maneira exagerada, já que iniciam períodos com

os clíticos acusativos de terceira pessoa, que segundo Bechara (BECHARA, 2003, p. 588) são usados sempre pospostos ao verbo em início de período. A observação seguinte diz respeito à adoção do critério de oração e não de período, isto é, segundo este critério não se devem iniciar nem períodos, nem orações com pronome átono. Assim, os que adotam tal critério condenam o uso de pronome no início de oração dentro do período. A terceira e última observação ressalta o uso comum do pronome em início de período, em expressões populares cristalizadas. O exemplo dado é a frase popular “Te esconjuro!”.

O segundo critério apontado é: “Não se pospõe, em geral, pronome átono a verbo flexionado em oração subordinada: Confesso que tudo aquilo me pareceu obscuro” (BECHARA, 2003, p. 588). A essa regra também é acrescentada uma observação. Bechara (2003, p. 588) observa que é comum ocorrer a ênclise do pronome átono: 1) na segunda oração subordinada, quando esta está coordenada à outra; 2) quando na subordinada se intercalam palavras ou oração, exigindo uma pausa antes do verbo.

Dando continuidade, Bechara (2003, p. 589) apresenta um terceiro critério: “Não se pospõe pronome átono a verbo modificado diretamente por advérbio (...) ou precedido de palavra de sentido negativo”. Em seguida, esclarece que, no caso de haver uma pausa depois do advérbio, a posição do clítico é opcional. O quarto princípio aplica-se à posição do clítico junto a verbos conjugados no futuro do presente ou do pretérito, com os quais não se usa ênclise, segundo o gramático (BECHARA, 2003, p. 589), e as outras posições podem ocorrer quando as outras regras não são infringidas. O último critério diz respeito a orações iniciadas por palavras interrogativas ou exclamativas, casos em que se deve empregar a próclise.

Já com relação aos casos em que o pronome se relaciona a mais de um verbo, isto é, a uma locução verbal, duas situações são levadas em conta: aquelas em que o auxiliar se une a um infinitivo ou a um gerúndio e aquelas em que o auxiliar se une a particípio. No primeiro contexto, segundo Bechara (2003, p. 589 - 590), o pronome átono pode aparecer, desde que não

sejam refutados os princípios antes mencionados, proclítico ou enclítico ao auxiliar ou enclítico ao principal. Os exemplos dados para cada situação, respectivamente, são (BECHARA, 2003, p. 590):

Eu lhe quero falar.

Eu lhe estou falando

Eu quero-lhe falar.

Eu estou-lhe falando.

Eu quero falar-lhe.

Eu estou falando-lhe.

Note-se que, nos casos em que o clítico se intercala aos verbos ou a eles se pospõe, usa-se o hífen, nesses exemplos. No entanto, o gramático observa o uso frequente entre os brasileiros, tanto na modalidade oral quanto na escrita, da próclise ao verbo principal – sem hífen, na escrita – e esclarece que esse uso só é aceito pela gramática clássica se o infinitivo estiver precedido de preposição, como no exemplo dado: “Começou a lhe falar” (BECHARA, 2003, p. 590).

O segundo contexto considerado por Bechara (2003, p. 590), auxiliar seguido de particípio, resume-se ao princípio de que “jamais se pospõe pronome átono a particípio” (BECHARA, 2003, p. 590). Portanto, o clítico pode encontrar-se antes ou depois do auxiliar. Nesse último caso, prescreve-se, na gramática em questão, o uso do hífen, muito embora haja a seguinte nota: “Entre brasileiros também ocorre a próclise ao particípio” (BECHARA, 2003, p. 590).

Bechara também expõe dois casos em que a posição do pronome é fixa: 1) com gerúndio precedido da preposição *em* e *¶*) nas orações exclamativas ou optativas, com sujeito anteposto a verbo no subjuntivo. Um célebre exemplo da primeira circunstância é a expressão “em se plantando tudo dá”, que remete à Carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei Dom Manuel, na qual descreve suas impressões sobre o Brasil. Com relação ao segundo caso, um

dos exemplos dados por Bechara (2003, p. 591) é o seguinte: “Bons ventos o levem!”.

Bechara (2003, p. 591) finaliza a seção com uma explicação sobre a colocação dos pronomes átonos no Brasil. Vale a pena citar o comentário a seguir:

Nos princípios anteriormente comentados vimos certas tendências brasileiras que nem sempre a Gramática agasalha como dignas de imitação, presa que está a um critério de autoridade que a linguística moderna pede seja revisto. (BECHARA, 2003, p. 591)

Linhas adiante, Bechara (2003, p. 591) afirma que, no Brasil, é possível começar período com o clítico, na linguagem coloquial. Contudo, não fica claro o que ele considera linguagem coloquial, pois não menciona fatores importantes para esta definição, tais como: gênero textual, situação comunicativa, modalidade da língua etc. É indiscutível que a escolha do posicionamento do pronome envolve variáveis que ultrapassam a questão de simples coloquialismo.

Outra gramática considerada tradicional em que buscamos respaldo para nossa pesquisa foi a de Celso Cunha e Lindley Cintra (2001), por também ser muito adotada por professores, no ensino da norma padrão portuguesa. Segundo Cunha e Cintra (2001, p.309), o pronome átono pode estar, em relação ao verbo: enclítico (posposto), proclítico (anteposto) e mesoclítico (no meio do verbo). Para os autores (CUNHA e CINTRA, 2001, p.309), a posição “lógica, normal” do pronome de objeto direto ou indireto é a ênclise; contudo, há “casos em que, na língua culta, se evita ou se pode evitar essa colocação”, o que diferencia as variedades lusitana e brasileira do português. As regras apresentadas pelos gramáticos (CUNHA e CINTRA, 2001, p.309-316) para tais casos podem ser resumidas da seguinte forma:

A- Mesóclise: Só é possível com verbos no futuro do presente ou futuro do pretérito. Nestes casos, permite-se também a próclise (CUNHA e CINTRA, 2001, p.310).

B- Próclise: com um só verbo, a próclise é utilizada nos seguintes casos:

a) nas orações que contêm palavra negativa, quando entre ela e o verbo não há pausa.

b) nas orações iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos.

c) nas orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo.

d) nas orações subordinadas desenvolvidas.

e) com gerúndio regido da preposição “em”.

f) com verbo antecedido de certos advérbios (bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez etc).

g) quando a oração na ordem inversa se inicia por objeto direto ou predicativo.

h) quando o sujeito da oração, anteposto ao verbo, contém o numeral “ambos” ou algum dos pronomes indefinidos.

i) nas orações alternativas.

Quanto ao uso do pronome átono com locuções verbais com verbo principal no infinitivo ou no gerúndio, Cunha e Cintra (2001, p. 314-316) apresentam as seguintes normas:

A- A ênclise:

a) ao verbo principal: sempre é permitida.

b) ao verbo auxiliar: é permitida quando não se verificam as condições que aconselham a próclise.

B- A próclise:

a) ao verbo auxiliar: é permitida “quando ocorrem as condições exigidas para a anteposição do pronome a um só verbo” (2001, p. 314), apresentadas acima.

Com locuções verbais com verbo principal no particípio, Cunha e Cintra (2001, p. 316) prescrevem que “o pronome átono não pode vir depois dele. Virá, então, proclítico ou enclítico ao verbo auxiliar, de acordo com as normas expostas para os verbos na forma simples.”

Nessa gramática, os autores apresentam uma seção que trata especialmente da colocação dos pronomes átonos no Brasil (2001, p. 316). Dois aspectos apontados são importantes de ser mencionados aqui:

1) a possibilidade, no português brasileiro, de se iniciarem frases com os pronomes átonos.

2) a próclise ao verbo principal (sejam eles infinitivo, particípio ou gerúndio) nas locuções verbais, muito comum em nossa variedade da língua portuguesa.

Também buscamos averiguar como o fenômeno em análise é descrito em uma gramática de usos. Para isso, escolhemos a *Gramática do Português Brasileiro*, do linguista Ataliba T. de Castilho (2010), que é, como o seu título revela, uma gramática que assume descrever a língua dos mais de 200 milhões de falantes, no Brasil. Castilho (2010, p. 483, 484) afirma que os pronomes átonos, no PB, colocam-se preferencialmente antes do verbo, diferentemente do que ocorre no PE, em que se observam as posições proclítica e enclítica, com predomínio da última. Com relação ao uso do pronome átono com perífrases verbais e tempos compostos, percebe-se uma maior ocorrência do clítico anteposto ao verbo principal, no PB, segundo essa Gramática (CASTILHO, 2010, p. 484). Neste aspecto, PB e PE também se diferenciam, pois nesta última variedade há uma preferência pela ênclise ao auxiliar (CASTILHO, 2010, p. 484).

O gramático (2010, p. 483) também revela uma mudança diacrônica no posicionamento do clítico em português: “predominando inicialmente a ênclise, até o século XIV, começando então o domínio da próclise, até o século XVI”. Essa oscilação entre as posições do pronome, ao longo da história do português, mostra, segundo Castilho (2010, p. 484) o quão complexa é a língua e que a mudança linguística não tem um fim. Em seguida, são apresentadas algumas pesquisas de linguistas sobre colocação pronominal, em PB e PE, com ênfase no estudo diacrônico até a década de 90. Não há uma descrição minuciosa do fenômeno no PB atual.

Azeredo (2010), em sua Gramática Houaiss, descreve as regras de colocação dos pronomes oblíquos átonos, que, segundo ele, “está condicionada a fatores de três ordens: sintática, prosódica e sociocomunicativa” (AZEREDO, 2010, p. 258). Tal gramática, segundo se informa em sua Apresentação, tem como objeto de estudo a variedade padrão do português brasileiro escrito em uso. O *corpus* analisado é formado por obras literárias, técnicas, científicas, ensaísticas e jornalísticas, publicadas a partir da segunda metade do século XIX.

Essa obra considera a variação no uso e posicionamento dos pronomes. O gramático (AZEREDO, 2010, p. 259) comenta que há duas variáveis prosódicas do fenômeno da sínclise pronominal: “o padrão que determina a distribuição dos acentos de intensidade; e de que modo os vocábulos átonos se subordinam aos que contêm sílaba tônica para a formação dos vocábulos fonológicos”.

Por outro lado, no que diz respeito aos fatores sociocomunicativos de condicionamento da escolha da posição dos pronomes, Azeredo (2010, p. 259) afirma que é necessário levar em consideração a variedade de língua empregada e a situação discursiva. O gramático (2010, p. 259) comenta as diferenças entre as variedades culta e popular e entre os registros formal e informal da língua, no que concerne a esse tema. Salienta que os clíticos acusativos de terceira pessoa, foneticamente raros (tendo em vista que se constituem de uma única vogal, ao passo que a maioria dos átonos tem a estrutura CV), são adquiridos por ação da escola e só são usados em situações formais e de discurso planejado.

Ainda com relação ao ponto de vista prosódico, Azeredo (2010, p. 259) afirma que a próclise é a posição pronominal “mais favorecida pelo ritmo da frase no português do Brasil”. Essa posição favorece o relevo fonético dos pronomes, tornando-os semitônicos. É, pois, a posição natural, no PB, segundo o gramático:

Não é outra a razão do conhecido hábito brasileiro de ‘começar frase com pronome átono’, fato que em épocas não tão remotas causava horror aos gramáticos mais puristas. (AZEREDO, 2010, p. 259).

Em contrapartida, a ênclise do pronome é, segundo o gramático, “um traço de formalismo”, seja na fala ou na escrita. Portanto, trata-se de uma escolha relacionada com a situação comunicativa, que “pode revelar alto grau de monitoramento (...), quando não certo artificialismo do discurso” (AZEREDO, 2010, p. 260).

No que tange ao condicionamento sintático, Azeredo (2010, p. 260) aponta três aspectos a considerar: se o pronome se relaciona a uma forma verbal simples ou a uma locução verbal; se o pronome é complemento, parte integrante do verbo ou índice de indeterminação; ou se há alguma particularidade que imponha a posição do pronome. Levando em consideração os três fatores mencionados, registra as seguintes normas de colocação do clítico:

Pronome atrelado à forma simples do verbo

A próclise é o uso padrão generalizado, inclusive na variedade culta, se o pronome é antecedido imediatamente de advérbio ou pronomes de significação negativa e de conectivo de subordinação (especialmente com verbo no subjuntivo).

As variantes *-lo*, *-la*, *-los*, *-las* dos pronomes de terceira pessoa são sempre enclíticas ao infinitivo e às formas terminadas em *-s* e *-z*.

As variantes *-no*, *-no*, *-nos*, *-nas* dos pronomes de terceira pessoa são sempre enclíticas às formas terminadas em vogal ou ditongo nasal e são de uso estritamente formal.

Com verbos no futuro do presente ou do pretérito e sujeito explícito, usa-se a próclise.

A regra anterior possui variantes ultraformais, restritas à modalidade escrita, a saber, o uso do pronome mesoclítico ao verbo.

2) Pronome atrelado a locuções verbais

- a. Os pronomes *me, te, se, lhe, nos, lhes* ocorrem majoritariamente proclíticas ao verbo principal. Ocorre a ênclise ao verbo principal quando este é gerúndio ou infinitivo, em contextos de formalidade. Igualmente, em registros formais, especialmente da modalidade escrita, ocorrem a ênclise ou a próclise ao verbo auxiliar.
- b. Os clíticos acusativos de terceira pessoa, *o, a, os, as*, são, segundo o gramático, restritas ao uso formal e podem ocorrer proclíticas ao auxiliar, se a este não segue uma preposição, ou enclíticas ao gerúndio. Já as suas variantes *-lo, -la, -los, -las* são necessariamente enclíticas ao infinitivo.
- c. Finalmente, o clítico *se*, quando é indeterminador do sujeito ou apassivador, liga-se ao verbo conjugado, proclítica ou encliticamente.

Em conclusão, observa-se grande diferença na maneira de apresentar a colocação pronominal em português, principalmente, o fato de que algumas adotam a variedade lusitana como referência e padrão, deixando a descrição do fenômeno em PB como uma observação apenas, inclusive chamando atenção para irregularidades no falar brasileiro. Embora, em tese, todas as gramáticas sejam descritivas, já que descrevem determinado uso da língua, pode-se afirmar que tais gramáticas possuem um tom mais prescritivo. Por outro lado, Castilho (2010) e Azeredo (2010) buscam descrever apenas a realidade do fenômeno em PB. A observação dessas diferenças por parte do docente de língua materna permite a abordagem consciente da gramática.

É notório que já existe certa mudança em termos de descrição da realidade do PB, nas gramáticas mais tradicionais, fruto dos avanços da pesquisa Sociolinguística. Nas últimas décadas, muitos estudos vêm descrevendo sociolinguisticamente o PB, o que nos oferece um conhecimento da nossa realidade linguística, tanto no tocante à modalidade falada, quanto,

em menor escala, à modalidade escrita. E, assim, parece que o abismo existente entre as descrições gramaticais que servem de base para o ensino de português e a língua realmente praticada no Brasil tende a diminuir. Porém, ainda há um caminho a ser percorrido, resta mudar a perspectiva, o foco, deixar de tomar a variedade europeia como modelo de correção e passar a voltar o olhar para as variedades cultas brasileiras (com ênfase ao plural). É preciso partir do entendimento de que não há uma única norma culta, que a língua é variável, tanto na fala quanto na escrita. Esse reconhecimento implica uma produção de gramáticas menos prescritivas e mais descritivas da língua, a partir de exemplos de textos autênticos e atuais de vários gêneros discursivos. Os estudos científicos que partem da noção dos três contínuos, proposta por Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), contribuem e contribuirão muito nesse sentido. É indiscutível que já temos muitas gramáticas com essas características.

Na *Moderna Gramática Portuguesa*, Evanildo Bechara (2003) se propõe a descrever as normas concernentes à língua escrita e falada pelas pessoas cultas, como se comentou no início desta seção. No entanto, lista regras de colocação pronominal, que mais se aproximam das normas referentes à variedade lusitana do português, como, por exemplo, o primeiro critério apresentado: “Não se inicia período por pronome átono” (BECHARA, 2003, p. 588). Porém, mais adiante Bechara afirma que este é um princípio desrespeitado na nossa fala espontânea e usado por modernistas, segundo ele, de maneira até exagerada. O que Bechara não comenta é que até hoje a colocação do clítico em início de período é utilizada por muitos escritores, como veremos na análise dos dados desta tese. A questão que fica de fora é: quando não se inicia período por pronome átono? Em que situação discursiva? Em que contextos? Só na escrita? Em todos os gêneros? Somente uma teoria com base na discussão sobre os diferentes gêneros textuais e a variação existente, tanto nos gêneros orais, quanto nos escritos (MARCUSCHI, 2001), consegue dar conta desses questionamentos.

Cunha e Cintra (2001, p. 309) são ainda mais tradicionais ao afirmarem que a posição “lógica, normal” do clítico é a ênclise. Por que lógica? E normal para quem? Isso não é discutido. Portanto, mesmo que mais adiante reconheçam que há casos em que, na língua culta, se evita tal uso, no PB, fica clara a visão implícita de que a variedade tomada como padrão/modelo é a lusitana, uma vez que, como já comentamos, a preferência pela ênclise no PE e pela próclise, no PB, tem explicações que se baseiam nos padrões rítmicos, na prosódia de cada variedade. Falta, então, uma argumentação mais rigorosa para essa afirmação. Destacamos o seguinte comentário sobre esse tema:

Apesar de já haver no início do século, como se pode observar, a consciência de que as regras de colocação pronominal brasileiras divergem das portuguesas, as gramáticas prescritivas atuais ainda estabelecem normas que, aparentemente, se aplicariam tanto no Brasil quanto em Portugal. Essas gramáticas, embora admitam casos conflitantes entre PB e PE, propõem a ênclise como regra geral (VIEIRA, 2007, p. 124).

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, assim como a gramática de Bechara, também reserva um espaço para os comentários acerca da colocação pronominal em PB, com destaque para dois fatos: a tendência brasileira a usar a próclise em início de período e a preferência pela próclise ao verbo principal. O fato de a descrição do PB estar em uma seção à parte se justifica por serem gramáticas que se baseiam na língua portuguesa como um todo e não apenas na nossa variedade. Contudo, há de se frisar que, quando descrevem os usos particularmente brasileiros, mencionam que não são aceitos pela gramática clássica, como a próclise ao verbo principal, tão comum, tanto na oralidade, quanto na escrita brasileira, caracterizada pela ausência de hífen, nesta última modalidade (BECHARA, 2003, p. 590). Espera-se, reafirmamos, que as gramáticas que se propõem a descrever a língua portuguesa de maneira abrangente não tomem apenas uma variedade como modelo de correção e bom uso, mas apresentem as várias normas cultas das diferentes variedades. Portanto, não basta reconhecer as diferenças de usos, é necessário rever o critério de prestígio.

Por outro lado, a gramática de Castilho (2010) se propõe a descrever a variedade brasileira da língua portuguesa. Dessa forma, parte de uma apresentação das nossas regras de uso culto, afirmando que a próclise é a posição preferencial no PB. Referente às ocorrências de clítico adjacente à locução verbal, afirma que a posição preferida é a próclise ao verbo principal. Nos dois casos, comenta que são aspectos em que o PB se diferencia do PE. Temos, pois, um ponto de vista descritivo bastante diferente.

A gramática *Houaiss* também visa à descrição do PB e toma como *corpus* textos de diferentes gêneros. Azeredo (2010) parte de uma explicação prosódica para afirmar que a próclise é a posição preferida no PB. Além disso, conclui que a ênclise é um traço de formalismo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva bem diferente das gramáticas tradicionais, pois toma os usos brasileiros como ponto de partida. O gramático (AZEREDO, 2010) considera também, além de fatores de ordem prosódica e sintática, os de ordem sociocomunicativa. Como já comentamos, quando apresenta a norma brasileira de posicionamento do clítico, leva em conta as diferenças entre variedades culta e popular, registro formal e informal, modalidade escrita e falada, situação comunicativa e grau de monitoramento: uma inovação.

Conclusão: Por um ensino de língua materna multidialetal

Sabe-se que a partir dos PCN houve uma suposta mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa que resultou na substituição e não na convivência de pressupostos teóricos. Já que o modelo de ensino de regras gramaticais parecia insatisfatório e retrógado, buscou-se, erroneamente, aplicar, como conteúdo didático na educação básica, os resultados de estudos linguísticos contemporâneos. Tal prática não condiz com o que preconizam os PCN. Segundo o documento, que adota a abordagem sócio-interacional de língua, o texto – e não a gramática ou as pesquisas linguísticas – deve ser o ponto de partida e o objeto do ensino de língua materna, o que não quer dizer

que não se deve ensinar gramática, mas que esse ensino seja instrumental e esteja a serviço das práticas de linguagem. Em outras palavras, a gramática ensinada deve ser a gramática do texto. Tampouco se deve usar o texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais aleatórias e descontextualizadas.

O papel do docente é levar o aluno ao entendimento de que existem diferentes textos, de diferentes gêneros, os quais possuem regras próprias de funcionamento e objetivos específicos. Cabe a ele também promover a discussão sobre como os elementos gramaticais do texto contribuem para que tais objetivos sejam alcançados e a reflexão a respeito de como a troca de itens gramaticais pode resultar numa mudança semântica e ou até mesmo interferir na textualidade, no sentido de que tais elementos colaboram para coesão e coerência, ou seja, os elementos gramaticais são recursos expressivos na construção do sentido do texto.

Acreditamos e confiamos na solução proposta na Apresentação do livro *Ensino de português e sociolinguística*:

Ao professor, cabe conhecer o perfil das variantes com que lida diariamente nas produções de seus alunos, avaliar sua natureza e orientar os estudantes na busca da adequação dos textos que produzem em relação ao gênero e à situação interacional em que se encontram e no reconhecimento de variantes pouco familiares nos textos que leem [...] Em outras palavras, é preciso que o professor domine um contínuo de normas que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2008), vai (i) do mais monitorado/formal ao menos monitorado/informal (contínuo de monitoração estilística); (ii) do mais rural ao mais urbano (contínuo de urbanização); e (iii) do mais oral ao mais escrito (contínuo oralidade-letramento). (MARTINS et. al., 2014, p.12,13)

Portanto, é imprescindível que se entenda que todas as línguas apresentam diferentes tipos de variação que se distribuem em um contínuo, como bem ilustrou Bortoni-Ricardo (2008). Logo, não podemos falar em uma única variedade padrão e sim em variedades padrão, bem como em variedades não padrão, por exemplo.

Como percebemos, as fronteiras que delimitam as variedades são tênues e se entrecruzam. Por isso, o professor de língua materna precisa compreender que é natural que o falante adquira primeiro as variedades informais da língua e, progressivamente, vá percorrendo os contínuos. Sendo assim, não deve limitar-se a ensinar uma única variedade da língua – a de prestígio. Na verdade, a educação escolar não pode, de nenhuma maneira, ser limitadora. Nosso dever como educadores é ampliar os horizontes do estudante, para que ele possa ser um cidadão consciente, questionador e crítico.

O primeiro passo a ser dado pelo professor é, portanto, o reconhecimento da realidade linguística multifacetada do português e da necessidade de trabalhar com essa realidade, em sala de aula, a fim de que os alunos realmente aprendam e não somente memorizem e consigam desempenhar-se bem nas mais variadas tarefas comunicativas, inclusive as que exigem o domínio das variedades cultas do português. É conveniente começar pelas práticas orais e, logo, as escritas. O segundo passo é selecionar bem os textos com e a partir dos quais trabalhará. Cabe ao professor avaliar as tarefas propostas e os textos escolhidos como modelo linguístico, nos materiais didáticos que utiliza, seja por opção, seja por imposição da escola. Caso não utilize material didático, terá maior liberdade de escolha e poderá selecionar textos que efetivamente condigam com o português culto atual e real, de gêneros presentes no dia a dia do brasileiro. Somente com a utilização de uma pedagogia pautada na pluralidade de normas do PB, o processo de ensino-aprendizagem fará sentido para o aluno e, conseqüentemente, surtirá o efeito esperado.

No que tange à colocação pronominal, tema deste artigo, é importante salientar que esse é um fenômeno divergente nos diferentes gêneros textuais, orais e escritos, e situações comunicativas. Além disso, cabe ressaltar que, ao adotar algum material de apoio gramatical, é conveniente observar se ele se baseia na variedade lusitana ou reflete a norma efetivamente praticada no Brasil, a fim de conscientizar os alunos sobre a diversidade das variedades do

português, inclusive as variedades cultas, sem transformar em obrigação algo que é estilístico.

Referências

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEREDEO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo, Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. Norma linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/traduzires/article/view/6652/5368>>. Acesso em: 14 de jan 2025.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo, Contexto, 2010.

COELHO, Izete. [et. al.] **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010. Disponível em: <http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf> Acesso em: 15 fev. 2018.

CUNHA, Celso; LINDLEY CINTRA, L. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2001.

HANKS, William F. **Língua como prática social:** das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Trad. Anna Cristina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos** (Sociolinguistic Patterns). Trad. de: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

Disputas discursivas e educação empreendedora: a apropriação da BNCC por segmentos privatistas no ensino médio

Discursive disputes and entrepreneurial education: the appropriation of the BNCC by private segments in high school

Shayane França Lopes

RESUMO

Este artigo, que se origina da nossa pesquisa de doutorado, analisa a construção discursiva da educação empreendedora no contexto da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), com foco nos segmentos privatistas, particularmente a Fundação Lemann. A partir da Análise Cartográfica do Discurso, articulada a referenciais foucaultianos e à Linguística Aplicada de vertente discursiva, investiga-se como enunciadores alheios ao cotidiano escolar constroem efeitos de verdade que legitimam sua atuação sobre a escola pública. O *corpus* da pesquisa constitui-se de enunciados divulgados por atores institucionais privatistas entre 2018 e 2020. A análise evidencia estratégias linguísticas que produzem um ethos de autoridade, recorrendo ao uso da primeira pessoa do plural, à repetição de termos como “qualidade”, “protagonismo” e “equidade” e à articulação com instâncias decisórias, como o Conselho Nacional de Educação. Constatou-se que esses discursos não apenas promovem a inserção do ideário empreendedor no currículo público, como também deslegitimam a experiência e a voz dos profissionais da educação. Ao contrastar esses discursos com os de entidades da contraconduta, como ANPED e ANFOPE, observa-se uma interincompreensão estrutural. A pesquisa contribui

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1503>

* Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, shayanelopes@id.uff.br, <https://orcid.org/0000-0003-1478-2480>

para o debate crítico sobre a presença do capital privado na educação pública e reforça a importância de se problematizar a naturalização de discursos empresariais no campo educacional.

Palavras-chave: educação empreendedora; BNCC; discurso privatista.

ABSTRACT

This article, which originates from our doctoral research, analyzes the discursive construction of entrepreneurial education in the context of the National Common Curricular Base of High School (BNCC-EM), focusing on the private segments, particularly the Lemann Foundation. From the Cartographic Analysis of Discourse, articulated with Foucaultian references and Applied Linguistics of a discursive nature, it is investigated how enunciators alien to the school daily life construct effects of truth that legitimize their action on the public school. The corpus of the research consists of statements released by institutional private actors between 2018 and 2020. The analysis highlights linguistic strategies that produce an ethos of authority, resorting to the use of the first person plural, the repetition of terms such as “quality”, “protagonism” and “equity” and the articulation with decision-making bodies, such as the National Council of Education. It was found that these discourses not only promote the insertion of entrepreneurial ideas in the public curriculum, but also delegitimize the experience and voice of education professionals. When contrasting these discourses with those of counter-conduct entities, such as ANPED and ANFOPE, a structural intercomprehension is observed. The research contributes to the critical debate on the presence of private capital in public education and reinforces the importance of problematizing the naturalization of business discourses in the educational field.

Keywords: entrepreneurial education; BNCC; privatist discourse.

1 Reflexões iniciais e pressupostos teóricos

O Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória n. 746, conhecida como MP da Reforma do Ensino Médio, e, em cinco meses, essa MP já havia sido convertida na Lei n. 13.415 (Brasil, 2017). A rapidez de todo esse processo fez com que muitos olhares se lançassem sobre a imposição. Da Lei para o documento Base Nacional Comum Curricular –

Ensino Médio (doravante BNCC-EM), bastou um curto período, uma vez que a Lei dava legitimidade a um documento que ainda não estava pronto. Essa legitimação que se deu por meio da linguagem – no momento em que se referia ao documento BNCC-EM antes da sua existência – ativou meu interesse em pesquisar sobre como é possível trazer realidades à existência por meio da linguagem, como o “haja luz” proferido pelo Deus Todo-Poderoso.

Minha proposta é que, por esta pesquisa, possamos tornar públicos os impactos que se materializam no chão da sala de aula, mas que tiveram sua origem em interferências, constituídas pela/na linguagem provenientes de decisões tomadas por pessoas alheias à área da educação. Nesse sentido, a cartografia nos permite acompanhar o traçado das linhas que compõem um plano sempre em movimento, cuja tecedura se faz em todos os sentidos e direções, em uma comunicação que não se esgota (Passos; Barros, 2010 *apud* Passos; Kastrup; Escóssia, 2010). Busco ampliar as discussões acerca do cenário educacional, sob a perspectiva ética em uma inter-relação como pesquisadora, profissional da educação, servidora pública, cartografando o real a partir do real, em que me deixo “afetar por questões relevantes do ponto de vista social” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 217), e não por simulações.

A investigação mobilizada para conhecer o contexto em que a educação se encontra é o que me possibilita constituir o *corpus* e, a partir dele, orientada pela análise cartográfica do discurso, colocar em evidência as práticas que permitem a atuação dos segmentos privatistas em um lugar de tomada de decisões. Segundo Deusdará e Rocha (2021, p. 14):

[...] fazemos um percurso dos estudos discursivos com base em pistas deixadas pela cartografia e inventamos um itinerário nosso para revisitar a AD, o que significa dizer que não há uma única versão do projeto que denominamos AD, ou seja, são múltiplas as suas histórias. Dito de outro modo, para incluir a perspectiva da cartografia no horizonte dos estudos do discurso, foi preciso propor uma cartografia desse campo do saber, revisitando suas linhas de força e tensionando seus modos de fazer. Eis como entendemos uma Análise cartográfica do discurso.

Como apresentado em parágrafos anteriores, a educação transborda de incoerências e de paradoxos. Um desses paradoxos é a Base Nacional Comum Curricular, documento que autoriza intervenções e vem garantindo o livre acesso do mercado à educação pública. A Base é um objeto constituído discursivamente por diversos enunciados, em diversos gêneros, que circulou sustentado na palavra; palavra que autorizou reformas educacionais e impôs novas práticas escolares. Este conjunto de impactos a partir da BNCC é o problema que justifica a realização desta pesquisa e nos encaminha à pergunta para a qual buscamos resposta: como, discursivamente, os segmentos privatistas alheios às práticas de formação e à atuação no âmbito escolar das redes públicas de ensino vêm ocupando espaços de fala dos efetivos profissionais do campo da educação? Tendo como propósito vir a contribuir para a ampliação das problematizações que estão em embate no âmbito da Educação Básica, especificamente no Ensino Médio (EM), nosso objetivo geral é identificar, pelo viés da análise cartográfica do discurso, características discursivas comuns em enunciados relativos à educação, sobretudo pública, produzidos por participantes dos segmentos privatistas.

Visando alcançar esse objetivo geral, traçamos dois objetivos específicos: mapear as práticas institucionais que sustentam os discursos dos segmentos privatistas, visando à apropriação de efeitos de verdade; desnaturalizar, por meio das análises linguístico-discursivas, as verdades constituídas pelos segmentos privatistas sobre a educação pública brasileira.

Apresentada a pergunta de pesquisa e os objetivos geral e específicos, esclarecemos que a discussão se apoia na concepção da Linguística Aplicada de vertente discursiva, tendo como base preceitos da Análise do Discurso (AD), tais como discurso (Maingueneau, 2008), interdiscurso (Maingueneau, 2008), interincompreensão (Maingueneau, 1997, 2008; Deusdará; Rocha, 2021), prática discursiva (Maingueneau, 1997, 2008; Foucault, 2009; Deusdará; Rocha, 2021) e, no campo dos estudos da cartografia social, os conceitos de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995) e de cartografia (Deleuze; Guattari, 1995; Deusdará; Rocha, 2021; Passos; Kastrup; Escóssia, 2010; Souza, 2019). A

grande contribuição da Linguística Aplicada para esta pesquisa consiste na sua interface entre o linguístico-discursivo e o social, transitando entre as áreas humanas e as áreas sociais. E é via linguagem que o social vai sendo construído, uma vez que tudo o que se diz sobre o social se diz pela linguagem. A partir dessa fundamentação teórica, nossa proposta é analisar, por meio do não dito (Foucault, 2008) – sob a base da noção de prática discursiva (Maingueneau, 1997, 2008; Foucault, 2009; Deusdará; Rocha, 2021), que nos permite ir além da materialidade linguística – e do discurso relatado (Maingueneau, 2011) – sob a perspectiva da semântica global (Maingueneau, 2008) – enunciados sobre educação proferidos por três atores dos segmentos privatistas distantes do chão da escola, sendo esse o *corpus* deste estudo, que se origina da pesquisa de doutoramento da autora¹.

2 Aspectos metodológicos

Esta pesquisa inscreve-se no campo da Linguística Aplicada de vertente discursiva, fundamentando-se nos pressupostos da Análise Cartográfica do Discurso, conforme proposta por Deusdará e Rocha (2021). Essa abordagem metodológica dialoga com os estudos de Deleuze e Guattari (1995), Passos, Kastrup e Escóssia (2010) e Souza (2019), assumindo um posicionamento ético-estético-político que recusa modelos rígidos de análise e propõe, em contrapartida, a produção de um conhecimento processual, implicado e situado. Nesse sentido, o rigor metodológico não se traduz em neutralidade, mas em uma atitude de escuta e de atenção aos efeitos da pesquisa sobre o objeto, o pesquisador e os resultados obtidos.

A Análise Cartográfica do Discurso, conforme operada neste trabalho, exige o envolvimento subjetivo da pesquisadora, que se reconhece como parte constitutiva do campo investigado. Ao compreender a pesquisa como uma

1 Dadas as limitações de extensão impostas pelo gênero artigo, este manuscrito focalizará a divulgação dos resultados. Para uma compreensão ampla de toda a pesquisa, convidamos os leitores à consulta da tese da autora (XXX).

intervenção, reconhece-se que a dimensão afetiva e política da experiência não apenas influencia, mas também constitui o processo analítico. Assim, em lugar de categorias previamente definidas, trabalha-se com movimentos de aproximação e de afetação, construindo o percurso investigativo em articulação com os acontecimentos que emergem da realidade.

O *corpus* da pesquisa foi produzido – e não simplesmente coletado – a partir da identificação de enunciados discursivos sobre a (BNCC-EM), emitidos por representantes de três atores institucionais dos segmentos privatistas: o Movimento pela Base (MPB), o Todos pela Educação (TPE) e a Fundação Lemann (FL). A seleção desses enunciados considerou sua relevância temática e o contexto histórico-discursivo de sua circulação, especialmente entre dezembro de 2018 e maio de 2020. A constituição do *corpus* levou em conta, ainda, o papel público dessas instituições na formulação e na difusão de discursos sobre políticas educacionais.

Do ponto de vista teórico-analítico, a pesquisa mobiliza noções como prática discursiva (Foucault, 2009; Maingueneau, 1997, 2008), interdiscurso e discurso relatado (Maingueneau, 2011), semântica global (Maingueneau, 2008) e o conceito foucaultiano de não dito (2008b). Esses referenciais permitem que a análise vá além da materialidade linguística imediata, alcançando camadas de sentido que operam nos interstícios do que é dito, revelando estratégias de construção de autoridade, apagamentos e deslocamentos no campo discursivo da educação pública.

A noção de rizoma, tal como formulada por Deleuze e Guattari (1995), constitui um dos pilares conceituais do método, ao possibilitar a compreensão das relações discursivas não como estruturas fixas e hierárquicas, mas como redes múltiplas, interconectadas e móveis. Essa concepção rizomática orienta a leitura dos discursos que se entrelaçam em torno da BNCC-EM, revelando linhas de força que articulam o público e o privado, o estatal e o mercadológico, o pedagógico e o empresarial.

A metodologia adotada envolve, portanto, procedimentos que rejeitam a pretensa objetividade da neutralidade científica e acolhem a implicação

do sujeito pesquisador. O objeto de estudo é entendido como um campo em disputa, construído pelas relações de força que atravessam a linguagem, as instituições e os saberes. O processo investigativo demanda, assim, uma escuta atenta às condições de enunciabilidade e aos efeitos de verdade que os discursos analisados buscam produzir.

Nesse sentido, os objetivos específicos da pesquisa são: (1) mapear as práticas institucionais que sustentam os discursos dos segmentos privatistas com vistas à apropriação de efeitos de verdade; e (2) desnaturalizar, por meio da análise linguístico-discursiva, as verdades constituídas por tais segmentos sobre a educação pública brasileira. A análise cartográfica, nesse contexto, atua como um instrumento de visibilização das estratégias discursivas mobilizadas pelos atores investigados, em sua tentativa de legitimar interferências no campo educacional.

Ao acompanhar os movimentos dos discursos no tempo e no espaço, a cartografia permite evidenciar as conexões rizomáticas que sustentam as falas dos segmentos privatistas, bem como as condições que tornam possível sua circulação como verdades sobre a educação pública. Os enunciados são analisados a partir de eixos temáticos emergentes, os quais são interpretados à luz da semântica global, de modo a explicitar o processo de significação da educação operado nos discursos do MPB, do TPE e da FL.

Por fim, o método cartográfico se afirma como uma aposta na criação de deslocamentos analíticos que interroguem as verdades cristalizadas sobre a escola pública e seus profissionais. Ao conjugar linguagem, mundo e sujeito como uma tríade indissociável (Deusdará; Rocha, 2021), esta abordagem propõe-se não a explicar ou resolver um problema, mas a provocar fissuras no já instituído, abrindo espaço para a emergência de novos sentidos e de outros modos possíveis de pensar a educação.

3 Análise e discussão dos resultados: a educação empreendedora

A Fundação Lemann se apresenta como “uma organização de filantropia familiar”; menciona, também, que se trata de uma Fundação “sem fins lucrativos que colabora com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil e apoia pessoas comprometidas em resolver grandes desafios sociais do país”, parceira de “secretarias de educação e governos” e anuncia: “Nós não vendemos nenhum produto educacional, não estamos associados a nenhuma organização privada e não apoiamos nenhum partido político, coligação ou campanha eleitoral”. Esclarece, ainda, que busca ajudar na construção de um país “justo, inclusivo e avançado” (Fundação Lemann, [2020?]). A FL presta apoio a algumas entidades ligadas à filantropia, como, por exemplo, a Sinapse, uma biblioteca virtual ligada ao Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) que reúne publicações sobre filantropia, investimento social privado e terceiro setor (SINAPSE, [2021?]).

No que se refere à análise linguístico-discursiva, sob a voz do enunciador FL, temos os seguintes enunciados: *Debater a BNCC do Ensino Médio é uma oportunidade de mudança; Jovens participam de audiências da BNCC do Ensino Médio e BNCC do Ensino Médio: 5 razões para continuar colaborando.*

É preciso situar o leitor no que diz respeito à educação empreendedora e à forma como a FL atua direcionada por (e para) essa visão do empreendedorismo educacional.

A Fundação Lemann, por meio da marca Nova Escola, que desde 2016 pertence ao grupo, dedica-se a fornecer informações, sequências didáticas e certificados relacionados à educação empreendedora, que é grafada com iniciais maiúsculas pela Revista:

A Educação Empreendedora é uma ferramenta para os educadores despertarem e motivarem os alunos para a construção de ideias inovadoras, auxiliando a formação de cidadãos críticos, autônomos, transformadores e empreendedores. [...] Se no dia a dia, você se preocupa em criar

espaço de participação e protagonismo para crianças e adolescentes com propostas que fazem sentido para eles, já está no caminho da Educação Empreendedora. Mas, além do protagonismo dos educandos e da contextualização, a experiência é parte crucial da abordagem em questão. [...] Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente, a Educação Empreendedora pode ser explorada também com temas como trabalho, negócios e meio empresarial – possíveis de serem explorados no Ensino Médio também, especialmente no último ano (Ferreira, 2020a).

O foco da educação empreendedora, pelo que se vê, está na busca por soluções de problemas e no protagonismo do estudante e pode ser detalhada em sete tópicos, de acordo com a revista mantida pela FL: compreender o problema; pesquisar jeitos de resolvê-lo; verificar a possibilidade de colocar uma das soluções em prática; mudar de ideia ou adaptá-la caso necessário; conversar com os demais envolvidos sobre qual caminho seguir e argumentar sobre isso, além de escutar e analisar as ideias deles; permitir se reinventar quando alguma ideia falhar; ser resiliente e persistente para alcançar o objetivo final (Ferreira, 2020a).

Afirma-se que pela educação empreendedora os alunos poderão se formar como “pessoas capazes de se posicionar, solucionar problemas, se reinventar, ser resiliente e trabalhar em equipe, entre outras competências” (Ferreira, 2020b). A revista anuncia também sua parceria com a Gerdau, responsável pelo desenvolvimento de 70 planos de aula, agrupados em sequências didáticas para turmas do Ensino Fundamental, além de projetos institucionais com temas que contemplam a atuação social da Gerdau. Segundo Paulo Boneff, líder de Responsabilidade Social da Gerdau, projetos como esse contribuem para a educação empreendedora, refletindo na “transformação social por meio do empreendedorismo” (Ferreira, 2020b).

Desde 2014, a Nova Escola já anuncia seu desejo por contribuir com a formação de professores e ressalta seu grande interesse pela BNCC (Carvalho, 2019). A marca disponibiliza sequências didáticas de educação empreendedora ditas alinhadas à BNCC e também cursos *online* gratuitos com emissão de certificado:

Para você aprofundar seus estudos e ter mais embasamento para trabalhar a Educação Empreendedora com seus alunos, estamos produzindo uma trilha com 4 cursos autoinstrucionais imperdíveis. Os 2 primeiros já estão no ar! - Educação Empreendedora Alinhada à BNCC; - Educação Empreendedora: Primeiros Passos no Ensino Fundamental 1 (Ferreira, 2020b).

O enunciador Revista Nova Escola, além de assumir o lugar daquele que está apto a formar professores, recorre ao discurso de crise no sistema educacional público brasileiro, o que parece ser uma constante no discurso dos segmentos privatistas, pois, a partir dele, argumenta-se em favor da interferência do capital privado.

Buscando aprofundar a compreensão sobre educação empreendedora e sobre a forma como sua relação com a FL impacta na sala de aula de escolas públicas, apresentamos informações sobre uma parceria feita entre a SEEDUC/RJ e o SEBRAE com vistas à capacitação de professores para a educação empreendedora na Rede Estadual:

O ensino do empreendedorismo nas escolas já é uma realidade graças ao convênio pioneiro entre *SEBRAE/RJ* e *Governo do Estado do Rio de Janeiro*. Pelo termo de cooperação, o SEBRAE/RJ capacitará professores, permitindo acesso de aproximadamente cinco mil alunos à educação empreendedora em dois anos. [...] Além de desenvolver o programa, o Sebrae disponibilizou todo o material de apoio e viabilizou a participação de 100 diretores escolares no *Seminário EMPRETEC*, que utiliza metodologia do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) para identificar, estimular e desenvolver o comportamento empreendedor. A inserção do empreendedorismo no sistema educacional propiciará aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para assumirem o protagonismo de suas vidas e de negócios. A iniciativa da SEEDUC é pioneira e já está sendo vista como referência nacional. As temáticas principais dos cursos referem-se a características empreendedoras; criatividade e inovação; identificação de oportunidades; formas de empreender; avaliação de perfil e ideias de negócios. Ainda fazem parte do conteúdo noções sobre o mundo do

trabalho; administração do tempo; comunicação e trabalho em equipe (Agência SEBRAE de Notícias, 2018, grifos originais)

Além do SEBRAE, o Instituto Ayrton Senna também é um parceiro da SEEDUC/RJ na educação empreendedora. Em publicação do sítio do IAS, explica-se a iniciativa:

[...] os alunos terão aulas sobre como empreender e abrir negócios, além de carga horária adicional em Português, Matemática e Inglês. [...] A partir de uma visão de educação integral, escolas podem estimular os estudantes a serem protagonistas na construção de sua aprendizagem e no desenvolvimento de competências. É o que sugere uma proposta do Instituto Ayrton Senna para o Ensino Médio que conta com diversas estratégias para isso. [...]

Do ponto de vista da reestruturação curricular, a proposta de Educação Integral em tempo integral traz uma importante inovação para escolas de Ensino Médio. Os componentes curriculares são organizados em Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. [O núcleo articulador é] voltado ao desenvolvimento de projetos pelos alunos, sempre orientados por professores, e agrega componentes curriculares inovadores (Instituto Ayrton Senna, [2019?]).

Destacamos, a seguir, alguns fragmentos dos enunciados da FL nos quais nos baseamos para fazer a análise linguístico-discursiva. O primeiro aspecto no qual iremos nos deter diz respeito ao uso da primeira pessoa do plural, que aparece nos três enunciados selecionados para compor o *corpus* desta pesquisa sob a enunciação da FL. O uso dessa pessoa se manifesta nos pronomes pessoais do caso reto, nos pronomes possessivos e nas formas verbais, como pode ser visto dos Fragmentos 01 ao 08.

Fragmentos – O nós: FL e coenunciadores – FL

(01)	Leia <i>nossa</i> fala feita durante a 1ª Audiência Pública da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em Florianópolis (grifo nosso).
(02)	<i>Participamos</i> da discussão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio na 1ª Audiência Pública realizada pelo Conselho Nacional de Educação (grifo nosso).
(03)	Nesta sexta-feira, 05 de julho, <i>acompanhamos e participamos</i> da audiência pública sobre a Base Nacional Comum Curricular em Fortaleza, Ceará (grifos nossos).
(04)	<i>Vimos</i> que muitos atores, entre eles MEC e Consed, bem como este Conselho, estão preocupados com essas questões e comprometidos em encontrar soluções, para criar um Ensino Médio genuinamente flexível para o estudante. E <i>nós</i> também (grifos nossos).
(05)	Desde 2015, com o Movimento pela Base, <i>defendemos</i> a existência de uma política nacional que garanta os direitos de aprendizagem de todos os alunos (grifo nosso).
(06)	A principal razão de <i>acreditarmos e contribuirmos</i> com a BNCC é porque ela garante os direitos de aprendizagem de todos os alunos, de norte a sul do país, independentemente de sua renda ou local de nascimento (grifos nossos).
(07)	<i>Sabemos</i> que o modelo atual de Ensino Médio é falho e que não <i>estamos</i> conseguindo formar os jovens para a vida e para as habilidades do século 21. Por isso, <i>entendemos</i> que a BNCC do Ensino Médio é positiva e tem qualidade porque determina as competências e habilidades relevantes para os jovens concretizarem seus projetos de vida, aprendendo o que é essencial para o mundo atual, como comunicação, empatia e pensamento crítico (grifos nossos).
(08)	<i>Acreditamos</i> que só <i>vamos</i> ter aprendizagem de qualidade com muita escuta, conversa e troca de ideias. <i>Ficamos</i> felizes em ver a evolução do documento do Ensino Médio na BNCC depois que o CNE realizou as audiências regionais. [...] <i>precisamos</i> garantir condições para que a BNCC aconteça na prática, reduzindo desigualdades e enfrentando questões desde infraestrutura até valorização e formação do professor. <i>Nós continuaremos</i> juntos nessa caminhada para fortalecer o diálogo e apoiar os profissionais da educação (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

Esse embreante de primeira pessoa, também utilizado nos enunciados do TPE, é um recurso que imprime o efeito de cumplicidade ao enunciado e, em se tratando dos fragmentos da FL, além da cumplicidade, garante autoridade ao que é dito, sem espaço para questionamentos ou problematizações. Nos fragmentos agrupados acima (01 ao 08), é possível identificarmos, no plano discursivo, um uso predominante do plural de modéstia, também chamado plural majestático, em que a primeira pessoa do plural é utilizada com efeito de autodesignação e busca afastar a noção de arrogância no que foi dito. O efeito do uso desse embreante nos Fragmentos 01 a 03 e 05 se assemelha ao “nós” exclusivo, uma vez que o enunciador tem entrada em um lugar onde o coenunciador não chega: a “fala”, a participação, o acompanhamento, a defesa, o destaque são atribuídos apenas à FL, não incluindo o coenunciador. A necessidade de “garantir condições para que a BNCC aconteça na prática” e de continuar “juntos nessa caminhada para fortalecer o diálogo e apoiar os profissionais da educação” diz respeito aos próprios enunciadores que falam em nome da FL. A opção por enunciar dessa forma pode ter como um de seus efeitos a captação do coenunciador.

Do Fragmento 01 ao 08, destaca-se o lugar de fala do enunciador FL como aquele que tem entrada nas audiências públicas e, não só entrada, mas também espaço de fala em interação direta no CNE, podendo, inclusive, interpelar os Conselheiros ditando prescrições: “Cabe a vocês, Conselheiros, garantir que haja ganhos de qualidade e de direitos com essa mudança, evitando desigualdades pela diferenciação”.

No Fragmento 04, recorremos ao plano do estatuto do enunciador e do coenunciador: ao convocar MEC, CONSED e CNE em sua fala, o enunciador FL legitima sua aproximação entre essas instituições, marcando as alianças por meio das formações discursivas de cada uma delas. A menção a essas instituições nos possibilita associar a FL a um etos autorizado não só a falar sobre educação pública, mas, também, a participar, dar direções e tomar decisões divulgadas como ações “em prol da educação pública de qualidade”.

No Fragmento 06, é dito que a BNCC “garante os direitos de aprendizagem de todos os alunos, de norte a sul do país, independentemente de sua renda ou local de nascimento”, o que sabemos não ser possível, tendo em vista que as escolas estaduais, responsáveis pelo maior número de alunos brasileiros nesse nível de ensino, de acordo com o Censo da Educação Básica/ INEP (2013-2019), só têm como obrigatoriedade oferecer um único itinerário, ao passo que escolas privadas certamente, visando à matrícula de uma quantidade maior de alunos, disponibilizarão mais de um itinerário. Assim, o direito de escolha por um determinado itinerário formativo está, sim, diretamente ligado à renda de quem pode pagar por uma instituição escolar que oferte o maior número de itinerários.

Em nenhum momento é explicitado o que a FL considera “ganhos de qualidade e de direitos”, assim como, ao mencionar “desigualdades pela diferenciação”, não é possível compreender de que forma essas desigualdades seriam evitadas, uma vez que, pela Reforma do EM, legitimam-se os itinerários formativos oferecidos pelos sistemas de ensino – o que, já sabemos, reforça a desigualdade.

O enunciador institucional FL enfatiza que é aquele que fala na 1ª Audiência Pública da BNCC-EM (Fragmento 01); que participa da discussão do documento e o acompanha (Fragmentos 02, 03); que destaca a importância de ouvir e de dialogar com as escolas e com os jovens; que, assim como MEC e CONSED, também está comprometido em encontrar soluções; que defende a existência de uma política nacional em favor dos jovens estudantes e contribui com ela (Fragmentos 05, 06); que sabe que o modelo atual de EM é aquele que “[forma] os jovens para a vida e para as habilidades do século 21” (Fragmento 07) e; que fica feliz “em ver a evolução do documento do Ensino Médio na BNCC” (Fragmento 08). É desse lugar de fala que ele se apresenta, assumindo o *ethos* de promotor do processo responsável pela BNCC-EM, indicando seus interesses e agindo como o principal responsável pela empresa-escola brasileira.

Como pode ser visto ao longo dos enunciados, não há especificação do que seja “qualidade” para o enunciador FL, tampouco de como essa “equidade” será alcançada. Apesar de dizer que há uma preocupação com o EM, com a Educação Básica, com a formação, com o futuro dos jovens e com o diálogo, esse dizer não se verifica na prática da Fundação, uma vez que, entre outros fatores mencionados, não se prioriza em seu quadro de colaboradores a presença de professores, tampouco o diálogo, que se dá prioritariamente com os próprios atores dos segmentos privatistas.

Fragmentos – Qualidade e equidade – FL

(09)	A Fundação também faz parte do Movimento Pela Base, grupo de mais de <i>60 professores</i> , gestores e especialistas em educação, atuando desde 2013 a favor da criação de uma Base Nacional Comum de <i>alta qualidade</i> , sempre em diálogo com educadores de todo país (grifos nossos).
------	---

Fonte: Elaboração própria.

O enunciador institucional FL menciona, em sua apresentação, que faz parte do MPB, um “grupo de mais de *60 professores*, gestores e especialistas em educação, atuando desde 2013 a favor da criação de uma Base Nacional Comum” (Fragmento 09). No entanto, embora pareça dar relevância ao vocábulo “professores” por ser o primeiro da sequência “*professores*, gestores e especialistas”, sabemos que o MPB prioriza os gestores e os especialistas ligados a empresas e a cargos políticos, e não os professores. Ocorre o mesmo em relação à ênfase que o enunciador institucional FL dá à qualidade e à equidade, seja em relação à “educação básica pública”, à “Base Nacional Comum”, às “preocupações com o Ensino Médio”, à “formação”, ao “futuro” ou ao “resultado desse diálogo”.

A seguir, destacamos a menção feita pelo enunciador FL ao Conselho Jovem do Porvir:

Fragmento – Conexão Porvir e FL

(10)	Nós tivemos a oportunidade de fazer uma fala em que destacamos a importância de dialogar com as escolas e os jovens para garantir mais qualidade à BNCC. Nesse sentido, a audiência do Nordeste contou com a <i>presença da União Nacional dos Estudantes, o Conselho Jovem do Porvir</i> , entre outros (grifo nosso).
------	---

Fonte: Elaboração própria.

O Conselho Jovem do Porvir pertence ao Instituto Inspirare, uma “organização autônoma e sem fins lucrativos”, que desde 2012 “mapeia, produz e difunde referências para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros” (Porvir, [2021?]). A organização tem Anna Penido como conselheira (participou da construção da BNCC como “especialista”, emitindo o parecer referente à terceira versão, e atualmente é conselheira consultiva do MPB e diretora executiva do Centro Lemann), FL como apoiadora e IAS como parceiro (Porvir, [2021?]). Essas conexões explicam as alianças entre os pronunciamentos da FL, do Porvir, do Inspirare, do IAS e do MPB, além do TPE, cujos enunciados analisamos anteriormente. Nesta etapa da análise, por já termos passado pelos demais movimentos analíticos, podemos falar dos outros enunciadores institucionais a partir da compreensão das formações discursivas de cada um deles, em aproximações ou afastamentos. Algumas dessas alianças entre FL, MPB e TPE podem ser vistas a partir do quadro seguinte:

Quadro 1 – Formações discursivas em aliança – Segmentos privatistas

	ENUNCIADOS DA FL	PONTOS DE CONTATO COM ENUNCIADOS DO MPB E DO TPE
(11)	A intenção de permitir aos estudantes que escolham entre diferentes caminhos possíveis é positiva. [...] Hoje, oferecer apenas uma trajetória nessa etapa é umas das maiores razões para o enorme desinteresse e abandono (grifos nossos).	Protagonismo do estudante.
		Desqualificação do EM.

Fonte: Elaboração própria.

É importante observar que o vocábulo “intenção” (Fragmento 11) possibilita uma justificativa do enunciador FL em relação ao que já mencionamos nestas análises: a oferta cabe aos sistemas de ensino, e não à escolha dos estudantes. Ou seja: o enunciador institucional se resguarda no uso desse substantivo, indicando que essa escolha é uma intenção, não um fato: “A intenção de permitir aos estudantes que escolham entre diferentes caminhos possíveis é positiva”.

O modo de constituir sentidos sobre educação é comum a todos esses enunciadores institucionais mencionados, e, embora algumas instituições, em uma primeira mirada, não se enquadrem nos segmentos privatistas, alguns de seus posicionamentos se aliam à concepção de educação empreendedora, como é o caso da SEEDUC/RJ.

As relações de aliança podem ser vistas nos aspectos a que demos destaque na terceira coluna do quadro, como a desvalorização do EM (naturalização da baixa aprendizagem, do enorme desinteresse e da alta evasão do EM); a ênfase no protagonismo do estudante (possibilidade de escolha de percurso formativo); as experiências estrangeiras como referência do que deve ser seguido; a flexibilidade (promovida pela BNCC), assim como a necessidade de recursos (para implementação do documento por meio de novos modelos de oferta que demandam tecnologias, parcerias; orientação

para a necessidade de uma Base para a formação dos professores); o diálogo (discurso de valorização do diálogo com professores e discurso de valorização desse profissional da educação); educação integral (desenvolvimento integral do aluno como solução para as demandas do século XXI); competências/habilidades (valorização do currículo organizado por áreas de conhecimento e por competências e habilidades); educação empreendedora (verificada no plano do vocabulário dos enunciadores institucionais mencionados: “qualidade”, “pensamento crítico”, “resiliência”, “empatia”, “mercado de trabalho”, “mundo dos negócios”, “busca por soluções de problema”, “protagonismo do estudante”, “foco no resultado”); autolegitimação (lugar de autoridade autoatribuído que lhes permite falar sobre educação, necessidade de mudanças, desafios, garantia de condições para a construção e implementação da BNCC, promoção do diálogo e apoio aos profissionais da educação).

Ao dizerem que o estudante pode escolher o percurso formativo; que o diálogo com professores e jovens é valorizado; que há preocupação em entender as necessidades e os desejos dos professores e dos jovens; que a demanda de tecnologias será atendida para que se cumpram os novos modelos de oferta; que há ênfase no desenvolvimento integral do aluno; que se valoriza o envolvimento da sociedade, das escolas e dos jovens no processo de melhoria do EM; que a BNCC é uma garantia da redução das desigualdades; que existe uma preocupação com infraestrutura e valorização/formação profissional; que será promovido diálogo com os profissionais da educação, assim como apoio a eles etc., dificilmente esse discurso sofrerá alguma resistência. Pelo contrário: muitos serão os adeptos, pois essas propostas parecem favorecer a educação crítica emancipadora. Entretanto, ao refletir sobre cada um desses pontos a partir das análises aqui empreendidas, é possível compreender essas propostas como falaciosas. Por isso, é tão importante refletir sobre a autoverdade (Brum, 2018), cujo valor está no ato de dizer, e não conteúdo dito.

Para que as propostas dos segmentos privatistas sejam multiplicadas, MPB, TPE e FL buscam por visibilidade. E, para que seus interesses ligados

a projetos educacionais sejam incorporados à sociedade, é fundamental alcançar o maior número possível de pessoas. Desse modo, é comum que participantes desses segmentos ressaltem sua presença em ações e eventos políticos, por meio de divulgações feitas pela mídia, já que os meios de comunicação são ferramentas que tornam suas ações visíveis e viáveis. O lugar institucional ocupado por um enunciador é o que lhe permite ter seu dizer levado em consideração, por isso é preciso pertencer a instituições que tenham o reconhecimento da sociedade. Nisso consiste o sentido pelo qual os segmentos privatistas buscam dar visibilidade a suas ações ligadas à dita “educação de qualidade para todos”.

A conexão entre FL e MPB se manifesta para além do plano do vocabulário, estando presente na organização do enunciado e no conteúdo expresso respectivamente. O documento-conceito do MPB é organizado em cinco tópicos para explicitar a *Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum*, e o enunciado da FL enumera *5 razões para continuar colaborando com a Base do EM*, sendo: “1. É política de estado e não de governo; 2. O que todos os alunos têm direito de aprender; 3. Formar para o século 21; 4. Referências internacionais; 5. Educação é diálogo e valorização” (Fundação Lemann, 2018d). Ambos os enunciados se utilizam de uma autoridade de quem fala de dentro do campo educacional emitindo suas autoverdades. Questões não consensuais são naturalizadas, seja pelos não ditos, seja pelas marcas da modalidade assertiva, expressa nas formas verbais, demonstrando um maior ou menor engajamento em relação ao que se afirma. Com base nos fragmentos do quadro anterior, podemos citar alguns exemplos: “oferece”, “avança”, “há”, “acreditamos”, “defendemos”, “sabemos”, “precisamos”. Algumas dessas estruturas verbais são utilizadas na primeira pessoa do plural, o que, como analisamos anteriormente, imprime o efeito de cumplicidade, conduzindo a uma leitura sem espaço para questionamento.

Retomando essas cinco razões apontadas pelo enunciador FL para continuar colaborando com a Base, iniciamos pela razão 1 (“É política de

estado e não de governo”), que remete à grandiosidade dessa política, que permanece intocável com o passar de diferentes gestões governamentais. Em outro fragmento desse mesmo enunciado, é reafirmado: “A gestão dos governos federais, estaduais e municipais mudam, mas a BNCC deve e precisa continuar”. A razão 2 não menciona (e nem deixa espaço para isso) a óbvia diferença entre as redes de ensino públicas e privada, uma vez que os itinerários serão definidos pelas redes, e não pelas escolas, eliminando por completo a possibilidade de o aluno estudar em uma escola estadual que ofereça todos os itinerários, uma vez que a própria Lei n. 13.415 (Brasil, 2017, art. 36) determina que a oferta será de acordo com a possibilidade dos sistemas de ensino. Assim, as condições para se chegar ao “direito de aprender” são distintas a depender das condições de acesso ao EM de cada estudante. A razão 3, no seu detalhamento, enfatiza “o modelo atual de EM” como sendo falho e justifica, a partir disso, a inserção de competências dadas como essenciais “para o mundo atual” que, como vimos, são competências do mercado empreendedor. A razão 4 retoma as referências internacionais como padrão, dialogando com os enunciados do MPB e do TPE. A razão 5 aborda a educação como diálogo e valorização, explicitando “escuta, conversa e troca” como fatores essenciais para se chegar a uma educação de qualidade. Não se diz com quem essa escuta, essa conversa e essa troca devem ocorrer, nem o que se deve priorizar para que a educação ocorra de modo a ter qualidade – vocábulo tão mencionado nos enunciados dos segmentos privatistas, porém sem especificação. Pelo contrário: afirmam que a BNCC reduzirá as “desigualdades”, mas já vimos, exaustivamente, que essas serão acentuadas, não reduzidas.

Uma outra estratégia, utilizada pelo enunciador FL, é convocar os conselheiros do CNE, realçando um lugar de fala daquele que pode interpelar os conselheiros de forma direta, dizendo a eles qual deve ser sua atribuição: “Cabe a vocês, Conselheiros, garantir que haja ganhos de qualidade e de direitos com essa mudança, evitando desigualdades pela diferenciação”. A

autoridade de quem pode se dirigir diretamente aos conselheiros é reforçada pela condição em que o enunciador FL atribui a si para fazer análises e apontamentos acerca da BNCC-EM, assim como para esclarecer dúvidas sobre o documento. Essa autoridade atribuída é marcada nos três enunciados da FL:

Quadro 2 – Autoridade autoatribuída – FL

	AUTORIDADE AUTOATRIBUÍDA	COMENTÁRIOS ACERCA DO DOCUMENTO BNCC-EM
(12)	No documento em discussão do Ensino Médio, vemos características positivas:	<i>Enxuto</i> , abre espaço para as redes interpretarem e contextualizarem com saberes locais (grifo nosso).
		Foca no <i>desenvolvimento integral do aluno</i> . As 10 competências gerais da BNCC (como <i>empatia, pensamento crítico e criativo, cidadania e resiliência</i>), já muito importantes na parte de EI e EF, ganharam ainda mais destaque (grifo nosso).
		Induz a interdisciplinaridade. A <i>organização em áreas de conhecimento</i> ao invés de disciplinas não significa que o conhecimento disciplinar sumiu. Significa <i>mais flexibilidade</i> na organização dos projetos por problemas (grifo nosso).
		Essa versão também avança na promessa de oferecer aos jovens o <i>protagonismo</i> na sua trajetória curricular. Não há país no mundo com bons índices de aprendizagem e de conclusão da Educação Básica que não ofereça aos jovens alguma escolha de percurso. Cabe a vocês, Conselheiros, garantir que haja ganhos de qualidade e de direitos com essa mudança, <i>evitando desigualdades</i> pela diferenciação (grifos nossos).

(13)	Nossa análise dessa parte do documento é:	O <i>desenvolvimento integral</i> do aluno ganhou ênfase. Cada habilidade está vinculada a uma competência específica. E com as competências gerais da Base, como pensamento crítico, resiliência e empatia (grifo nosso).
		A organização é em <i>áreas de conhecimento</i> e essa mudança induz à interdisciplinaridade, o que também apresenta desafios, demandando, por exemplo, preparação e planejamento para a formação dos professores. É preciso revisar o texto de algumas habilidades para deixar o significado mais claro e também explicitar melhor a progressão nos textos introdutórios (grifo nosso).
		Além da parte comum, de até 1800 horas, haverá 600 a 1200 horas a mais nas escolas, com os itinerários formativos. Sobre isso, apontamos que: <i>A intenção de permitir aos estudantes que escolham entre diferentes caminhos</i> possíveis é positiva. Não há país no mundo com bons índices educacionais que não permita ao jovem escolher em quais conteúdos quer se aprofundar no Ensino Médio. Hoje, oferecer apenas uma trajetória nessa etapa é umas das maiores razões para o enorme desinteresse e abandono (grifos nossos).

Fonte: Elaboração própria.

No quadro anterior, vemos uma FL com autoridade que se compara à do MEC, respondendo por um documento de impacto nacional. O enunciador institucional FL, ao fazer uma análise da BNCC-EM, caracteriza o documento como “enxuto” e afirma que o fato de as redes “contextualizarem com saberes locais” (Fragmento 12) é algo positivo, entretanto não é mencionada a vasta lista de habilidades para cada competência em cada um dos componentes curriculares, o que fala contra um documento caracterizado como enxuto. Além disso, não se problematiza como as redes farão essa contextualização. Ao dizer que o documento “foca no desenvolvimento integral do aluno”, citam-se as dez competências gerais da BNCC (Fragmento 12), que estão alinhadas a uma educação empreendedora. A “organização em áreas de conhecimento”

é significada como sinônimo de “mais flexibilidade na organização dos projetos por problemas” (Fragmento 12), o que também dialoga com o empreendedorismo. A conclusão da análise feita pelo enunciador institucional FL compreende essa versão como um avanço “na promessa de oferecer aos jovens o protagonismo na sua trajetória curricular”, interpretada como possibilidade de “escolha de percurso” (Fragmento 12), todavia, já sabemos, tendo em vista as análises anteriores, que não se trata necessariamente de uma escolha do estudante da rede pública e, por isso, seria uma afirmação imprecisa.

No Fragmento 13, o enunciador institucional FL diz fazer uma análise de uma parte do documento e reafirma as competências gerais da Base como positivas no processo do desenvolvimento integral do estudante, citando vocábulos que fazem parte do discurso da educação empreendedora, além de não especificar o que entende por “desenvolvimento integral”. Pela organização em áreas de conhecimento, justifica-se uma demanda dada como essencial para a formação dos professores, abrindo espaço para se falar do documento BNC-Formação. Retoma-se a afirmação sobre possibilidade de escolha do percurso curricular como um fato, apontando a trajetória única como razão para o “enorme desinteresse e abandono”, mais uma vez recorrendo a algo que não é factível nas redes estaduais, por exemplo, e naturalizando a relação entre desinteresse/abandono e modelo atual do EM.

Reunimos enunciados que dizem respeito à BNCC-EM e organizamos, no quadro seguinte, semas positivos, que dizem respeito ao Mesmo, e semas negativos, que dizem respeito ao Outro, em uma polêmica da interincompreensão, por meio da qual a incompreensão se dá entre posicionamentos discursivos diferentes, uma vez que o que é compreendido pelo Mesmo na grade de semas positivos será compreendido pelo Outro na grade de semas negativos. Os documentos passam a adquirir posicionamentos distintos a partir das respectivas formações discursivas de cada um dos enunciadores institucionais. As marcas linguísticas evidenciam as vozes em aliança: de um lado o apoio à BNCC e, do outro, a rejeição ao documento e o

alerta à sociedade. Segue o quadro, para facilitar a visualização do processo da polêmica como interincompreensão:

Quadro 3 – BNCC-EM: O processo de interincompreensão

O que dizem os representantes dos segmentos privatistas – o Mesmo	Referem-se à BNCC-EM com posicionamento favorável	O que dizem os representantes da contraconduta – o Outro	Referem-se à BNCC-EM com posicionamento desfavorável
<i>O desenvolvimento integral do aluno ganhou ênfase. Cada habilidade está vinculada a uma competência específica. E com as competências gerais da Base, como pensamento crítico, resiliência e empatia (grifo nosso).</i>	Base como um documento por meio do qual promove-se o desenvolvimento integral do aluno, o pensamento crítico, resiliência e empatia.	Tudo o que não é português e matemática é delegado aos estados. Isso quebra a unidade do ensino médio no Brasil, porque, por mais que esse documento esteja sendo chamado de base comum, o que ele efetivamente propicia é a <i>quebra de uma unidade mínima entre os currículos estaduais do ensino médio no Brasil. Não podemos aceitar esta determinação</i> (grifo nosso).	BNCC como promotora da quebra de uma unidade mínima entre os currículos estaduais do ensino médio no Brasil. Não aceitação desta determinação.
A Base é uma política estruturante, essencial para melhorar a qualidade e a equidade da educação básica (grifo nosso).	Base como política estruturante, essencial para a Educação Básica.	manifestamos nossa insatisfação com uma base nacional comum curricular (grifo nosso).	Insatisfação diante da BNCC.

A intenção de <i>permitir aos estudantes que escolham entre diferentes caminhos</i> possíveis é positiva. Não há país no mundo com bons índices educacionais que não permita ao jovem escolher em quais conteúdos quer se aprofundar no Ensino Médio (grifo nosso).	Escolha dos estudantes como algo factível e positivo para se alcançar o aprofundamento de conteúdos que constituem os componentes curriculares de interesse dos alunos.	manifesta sua posição contrária a BNCC do Ensino Médio e solicita sua retirada da pauta do CNE, e em unidade conjunto das entidades acadêmicas e sindicais, requer a imediata revogação da Lei 13.415/2017, que dispõe sobre a Reforma do Ensino Médio (grifo nosso).	Manifesta seu posicionamento contrário à BNCC. Solicita sua retirada da pauta do CNE. Requer a imediata revogação da Lei 13.415/2017.
No documento em discussão do Ensino Médio vemos características positivas: <i>Enxuto</i>, abre espaço para as redes interpretarem e contextualizarem com saberes locais. <i>Foca no desenvolvimento integral do aluno</i>. As 10 competências gerais da BNCC (como empatia, pensamento crítico e criativo, cidadania e resiliência) [...]. <i>Induz a interdisciplinaridade</i>. A organização em áreas de conhecimento ao invés de disciplinas não significa que o conhecimento disciplinar sumiu. Significa <i>mais flexibilidade</i> na organização dos projetos por problemas (grifo nosso).	Documento com características positivas: enxuto, com foco no desenvolvimento integral e que induz a interdisciplinaridade.	Repudiamos, de forma veemente, a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia do trabalho docente e das instituições formadoras, e num claro desrespeito ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos professores da educação Básica (grifo nosso).	Manifesta seu repúdio à BNCC. Fere a autonomia do trabalho docente e das instituições formadoras. Desrespeito.

Fonte: Elaboração própria.

No quadro acima, é possível ver o posicionamento discursivo de participantes dos segmentos privatistas e da contraconduta, por meio, respectivamente, do enunciador FL e dos enunciadores ANPED e ANFOPE, tendo como base a polêmica da interincompreensão. Às grades semânticas da caracterização negativa do Outro correspondem as grades positivas do Mesmo. Nessa interincompreensão, os sentidos vão se constituindo dentro de cada formação discursiva. Nossa análise nos mostrou que, enquanto para os segmentos privatistas a BNCC é concebida como um documento que colocará o país no rumo de uma “educação de qualidade” e será construída a partir da contribuição da sociedade em geral por meio de suas várias organizações, para os representantes da contraconduta, esse documento apequena a educação, é impositivo e antidemocrático; afronta, ameaça e restringe a Educação Básica pública; fere a autonomia, os direitos, os princípios constitucionais, sendo, portanto, ilegítimo, já que não resulta de um debate amplo com a sociedade e, em particular, com docentes, estudantes e com a comunidade científica.

Os participantes da contraconduta demonstram ter conhecimento de natureza muito mais detalhada sobre a regulamentação da educação no Brasil (incluindo disputas, visão do interesse de terceiros a partir da redução do Estado, repasse do dinheiro público para instituições de natureza privada, desresponsabilização do governo com relação aos profissionais da educação, entre outros aspectos) e, por isso, problematizam aspectos que os segmentos privatistas optam por naturalizar.

Amparados na noção teórica de prática discursiva em que se enredam discurso, comunidade que o produz e que é por ele produzida e instituições que o praticam, refletimos sobre esse entrelaçamento de discursos e instituições e apresentamos o lugar de fala que cada enunciador institucional atribui a si:

Quadro 4 – Autodesignação dos enunciadores institucionais

ENUNCIADOR INSTITUCIONAL	AUTODESIGNAÇÃO
MPB	Não faz nenhum tipo de autoapresentação no enunciado analisado.
TPE	Não faz nenhum tipo de autoapresentação nos enunciados analisados.
FL	<i>A Fundação também faz parte do Movimento Pela Base</i>, grupo de mais de 60 professores, gestores e especialistas em educação, atuando desde 2013 a favor da criação de uma Base Nacional Comum de alta qualidade, sempre em diálogo com educadores de todo país (grifo nosso). <i>A Fundação Lemann, que é parte do Movimento pela Base</i>, foi representada pelo nosso coordenador Felipe Michael [...]. “Bom dia a todas e a todos! Falo em nome da Fundação Lemann, organização não governamental que atua há 15 anos, em todo o Brasil, em prol da educação básica pública, de qualidade e para todos” (grifos nossos).
ANPED	A ANPED, ciente de seu compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (grifo nosso).
ANFOPE	representa um pensamento educacional brasileiro comprometido historicamente com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social (grifo nosso).
UFPA / NEB	unidade acadêmica da maior instituição de educação superior da Amazônia Legal. (grifo nosso).
CONDICAp	Não faz nenhum tipo de autoapresentação no enunciado analisado.
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio	Essa reforma pelo alto representa um ataque à concepção de formação integrada e integral que marca a <i>experiência da EPSJV/Fiocruz há 30 anos</i> (grifo nosso).

Fonte: Elaboração própria.

Enfatizamos a indissociabilidade entre essas entidades e as práticas discursivas, uma vez que esses enunciadores institucionais se legitimam ao enunciar, bem como, ao mesmo tempo, legitimam uma concepção de educação. De acordo com as respectivas formas de autodesignação, é possível ver a diferença entre o nível de experiência na área da educação de cada enunciator institucional, também é possível ver a aliança entre FL e MPB. Pela autodesignação, em uma primeira mirada, poderíamos ser levados a pensar que as associações e instituições públicas de pesquisa/educação teriam uma entrada maior do que os segmentos privatistas no CNE, todavia o que vemos – e podemos analisar com base no plano da coesão – é o contrário: o discurso da FL marca uma aproximação ao Conselho por meio da definição de seu coenunciador, como um TU, ao passo que o discurso da ANPED, por meio de estruturas linguísticas mais formais e em terceira pessoa, marca um distanciamento em relação a esse Conselho, sendo bastante formal, até mesmo por sua natureza institucional.

Quadro 5 – Relação FL e ANPED com CNE

FL	<i>Cabe a vocês, Conselheiros, garantir que haja ganhos de qualidade e de direitos com essa mudança, evitando desigualdades pela diferenciação (grifos nossos).</i>
ANPED	<i>a ANPED entende que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, já aprovadas por este egrégio Conselho, e que orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta na escola as possibilidades de pleno desenvolvimento humano contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país (grifos nossos).</i>

Fonte: Elaboração própria.

Essa aproximação entre FL e CNE não é vista apenas na estrutura linguística utilizada no enunciado da Fundação, mas é percebida também na constituição do Conselho, em que apresentamos a relação dos conselheiros que votaram favoravelmente ao documento BNCC-EM e também os que se abstiveram: de 18 conselheiros, apenas quatro atuaram na Educação Básica como professores, no entanto, vários deles têm vínculo com instituições como TPE, FL (Nova Escola), MPB, BID, OCDE, UNDIME, CONSED, SESI/ SENAI.

É compreensível que associações como ANPED e ABdC recorram ao CNE para manifestar desagrado em relação à BNCC – e a todo o seu processo, que inclui, por exemplo, a Medida Provisória n. 746 (Brasil, 2016) e a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017) –, tendo em vista que o CNE é a instância deliberativa sobre a BNCC; assim, oficial e formalmente, a ANPED só pode apelar para eles. No entanto, é preciso questionar as escolhas de ocupação do CNE, advindas do governo, e considerar que os próprios conselheiros votaram de forma favorável ao documento. Enunciados da ANPED e da ABdC ilustram nossa observação:

Fragmentos – Relação CNE e BNCC-EM

(14)	o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das Diretrizes Curriculares para Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, já aprovadas por este egrégio Conselho, e que orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção de uma escola que respeite e valorize as juventudes e garanta na escola as possibilidades de pleno desenvolvimento humano contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país (grifos nossos).
------	---

(15)	entendemos que o CNE precisa reafirmar a existência e vigência das <i>Diretrizes Curriculares para a Educação Básica</i> e as <i>Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio</i> , já aprovadas por este Conselho, e que orientam de maneira adequada a formulação das propostas pedagógicas das escolas brasileiras considerando a diversidade e a autonomia necessárias à construção cotidiana de escolas democráticas que respeitem e valorizem as juventudes e garantam as possibilidades de pleno desenvolvimento humano e oportunidades justas, contribuindo para a redução das desigualdades em nosso país (grifos nossos).
------	--

Fonte: Elaboração própria.

Nenhum conselheiro votou de forma contrária ao documento e apenas Aurina Oliveira Santana e José Francisco Soares se abstiveram. Além de recorrer ao CNE, a ANPED retoma as diretrizes, sem considerar que o TPE teve papel de destaque nesse documento, sendo o responsável pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concretizado por Estados e Municípios, por meio da estruturação da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), conduz à revisão das políticas públicas de educação e potencializa a articulação de programas e ações educacionais de governo (Brasil, 2013, p. 147).

No relatório preparado pelo TPE, menciona-se o plano de metas:

Entre dezembro de 2005 e março de 2006, iniciou-se o caminho para a definição dessas metas, que deveriam partir da perspectiva do aluno, serem verificáveis, mensuráveis e facilmente compreendidas pelo público em geral. Nesse período, o grupo discutia também o nome oficial que teria o movimento, até aquele momento chamado de Pacto Nacional Pela Educação. *A denominação escolhida por consenso foi Todos Pela Educação, que passava a ser considerado um “compromisso”. E não se tratava, nem de longe, de uma mera questão de nomenclatura. O Compromisso Todos Pela Educação começava a ganhar forma como uma união de esforços em que cada cidadão ou instituição seria corresponsável e se mobilizaria, em sua área de atuação, para que*

todas as crianças e jovens brasileiros tivessem garantido o seu direito a uma Educação de qualidade. [...] “Nosso primeiro marco histórico: o lançamento da carta Compromisso Todos Pela Educação” (Todos pela Educação, [2009?], p. 15-17, grifos nossos).

A ANFOPE segue o fluxo da ANPED e da ABdC, tomando as DCNEB como um documento que favorece o processo de educação como algo democrático:

Repudiamos, de forma veemente, a adequação automática da formação docente aos itens da BNCC, ferindo a autonomia do trabalho docente e das instituições formadoras, e num claro desrespeito ao estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos professores da educação Básica (Brasil, 2019, grifo nosso).

Dessa forma, sustentamos nosso posicionamento acerca do CNE: tomá-lo como cúmplice para vociferar contra a BNCC é o mesmo que buscar abrigo em terreno hostil.

Concluindo a análise linguístico-discursiva do eixo temático educação empreendedora sob a enunciação da FL, retomamos os principais pontos. Cremos que as análises empreendidas por meio dos dispositivos escolhidos – as marcas linguístico-discursivas privilegiadas em cada texto – constituíram-se como analisadores capazes de explicitar tanto as alianças, quanto as oposições de forças presentes nos enunciados, evidenciando, além do embate das formações discursivas, a própria constituição das práticas discursivas. Os discursos relatados são utilizados como argumentos de autoridade, silenciando o Outro, o que endossa o *ethos* de autoridade inquestionável por meio dos não ditos. A educação empreendedora é aquela em que a FL investe e que se apresenta com foco na busca por soluções de problemas e no protagonismo do estudante, que passa a ser visto como aquele que pode “se posicionar, solucionar problemas, se reinventar, ser resiliente e trabalhar em equipe” (Ferreira, 2020b), com vistas a ocupar o mercado de trabalho. E isso se torna possível por meio da educação integral no Ensino Médio – embora o enunciator FL não seja claro quanto aos limites do que compreende por

educação integral – que se manifesta na sala de aula por meio da inclusão de componentes curriculares que promovem soluções educacionalmente empreendedoras a partir da instituição do horário integral para o segmento do EM. Recorrendo, mais uma vez, a Apple (2005, p. 59): “o currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Assim, no cenário educacional brasileiro, quem constrói o conteúdo da educação pública é o mercado e seus atores do capital privado.

4 A título de síntese

Este artigo buscou analisar como os segmentos privatistas, representados especialmente pela Fundação Lemann, constroem discursos que legitimam sua atuação sobre a escola pública, especialmente no contexto da BNCC do Ensino Médio. A análise linguístico-discursiva, orientada pela perspectiva cartográfica, evidenciou que os discursos desses atores mobilizam estratégias retóricas e recursos linguísticos que produzem efeitos de verdade, promovendo a naturalização de determinadas concepções de educação alinhadas ao ideário empreendedor e empresarial.

A recorrência ao discurso da qualidade, da equidade, da inovação e do protagonismo juvenil aparece associada a uma concepção de educação orientada pelas demandas do mercado, que se expressa fortemente na promoção da chamada educação empreendedora. No entanto, tais termos, embora revestidos de aparente neutralidade e consenso, ocultam disputas de poder e modos de produção do saber sobre o que deve ser a escola pública e quem tem o direito de decidir sobre ela.

Os resultados da pesquisa revelam que os discursos institucionalizados por esses segmentos se sustentam por meio de enunciados autorreferenciais e pelo uso de uma primeira pessoa do plural que constrói uma imagem de coletividade, proximidade e autoridade. Essa construção discursiva, ao mesmo tempo em que sugere um projeto inclusivo, reforça um lugar de

fala privilegiado que frequentemente silencia as vozes dos profissionais da educação pública e de seus representantes legítimos.

Além disso, ficou evidente o papel das alianças institucionais e discursivas na legitimação de tais projetos. A relação entre Fundação Lemann, Movimento pela Base, Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Porvir e SEBRAE articula uma frente discursiva coesa, que se propõe como parceira da educação pública, mas cuja atuação, conforme demonstrado, resulta em deslocamentos de autoridade pedagógica e curricular para fora das instâncias públicas e democráticas de decisão.

A análise cartográfica do discurso permitiu evidenciar a disputa de sentidos em torno da BNCC-EM e das práticas escolares que ela pretende instituir. Ao contrastar os enunciados dos segmentos privatistas com os de entidades da contraconduta, como ANPED e ANFOPE, tornou-se possível identificar uma interincompreensão estrutural, na qual as mesmas expressões – como qualidade, equidade ou protagonismo – adquirem sentidos distintos a depender da formação discursiva em que se inserem.

Nesse cenário, o discurso da educação empreendedora funciona como operador ideológico, que viabiliza a penetração do empresariado na escola pública sob o pretexto da modernização, da eficácia e da formação integral. No entanto, como evidenciado, essa formação integral tende a ser compreendida sob os moldes do capital humano e das competências desejadas pelo mercado, e não necessariamente sob a ótica da cidadania crítica ou da justiça social.

Com isso, a pesquisa reafirma a importância de se tensionarem os discursos que ganham lugar de fala nas políticas públicas educacionais e os modos como tais discursos são produzidos, veiculados e naturalizados. A análise discursiva, nesse sentido, constitui uma ferramenta potente de desvelamento das estratégias simbólicas que sustentam a dominação e o silenciamento, além de possibilitar a emergência de outras vozes e narrativas.

Em suma, os achados desta investigação contribuem para a ampliação das problematizações sobre os rumos da educação pública brasileira,

especialmente diante da crescente influência do capital privado na definição de seus princípios, objetivos e conteúdos. Ao tornar visíveis os mecanismos discursivos que sustentam essa influência, esta pesquisa reafirma o compromisso ético e político com uma escola pública laica, gratuita, democrática e socialmente referenciada.

Referências

AGÊNCIA SEBRAE DE NOTÍCIAS. Professores do Rio de Janeiro serão capacitados para ensinar empreendedorismo nas escolas. **Pequenas empresas, grandes negócios**, Empreendedorismo, 3 jul. 2018. Disponível em: <https://revistapegn.globo.com/Empreendedorismo/noticia/2018/07/professores-do-rio-de-janeiro-serao-capacitados-para-ensinar-empreendedorismo-nas-escolas.html>. Acesso em: 2 jul. 2025.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 59-91.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a.

BRASIL. **Medida provisória n. 746, de 2016**. Reformulação Ensino Médio. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2016b. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRUM, E. Bolsonaro e a autoverdade. **El País**, 16 de julho de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/16/politica/1531751001_113905.html. Acesso em: 2 jul. 2025.

CARVALHO, S. M. **Análise linguístico-discursiva do projeto planos de aula Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/12917/DEFESA%20STHÉFANI%20M%20DE%20CARVALHO%2020012020-convertido.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 jul. 2025.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34, 1995. v. 1.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

FERREIRA, A. R. O que é Educação empreendedora e como colocá-la em prática na escola? **Nova Escola**, 20 maio 2020a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19150/o-que-e-educacao-empreendedora-ecomocoloca-la-em-pratica-na-escola>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FERREIRA, A. R. Educação empreendedora: 3 sequências didáticas para trabalhar o autoconhecimento. **Nova Escola**, jun. 2020b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19380/educacao-empreendedora-3-sequencias-didaticas-para-trabalhar-o-autoconhecimento>. Acesso em: 2 jul. 2025.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Sobre a Fundação Lemann**. [2020?]. Disponível em: <https://fundacao-lemann.gupy.io/>. Acesso em: 7 jun. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC do Ensino Médio: 5 razões para continuar colaborando**. São Paulo, 14 de dezembro de 2018d. Disponível em: <https://fundacaolemman.org.br/noticias/bncc-do-ensino-medio-5-razoes-para-continuar-colaborando>. Acesso em: 2 jul. 2025.

INEP. **Censo da Educação Básica 2018: resumo técnico** [recurso eletrônico]. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Educação Integral para o Ensino Médio (RJ): como atuamos.** [2019?]. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html>. Acesso em: 2 jul. 2025.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** 3. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

PORVIR. **Sobre nós.** [2021?]. Disponível em: <https://porvir.org/sobre-nos/>. Acesso em: 2 dez. 2021.

SINAPSE. **Sobre.** [2021?]. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/sobre>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SOUZA, A. M. R. **Base nacional comum para quê/quem? Uma cartografia de conflitos discursivos na produção de um currículo oficial.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/11599/tesefinal_AliceMoraes_set2019_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 2 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** [2019?]. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

Hipercorreção da coda final (r): o que dizem os fatores estruturais

Hypercorrection of final coda (r): what point linguistic factors

Caio Mieiro Mendonça*

RESUMO

Este trabalho consiste em uma revisão da literatura sobre a variação na inserção hipercorretiva da coda final (r) em textos escritos em língua portuguesa. Analisam-se investigações sobre textos escolares e sobre a escrita em ambientes digitais, focando-se o tratamento dos fatores estruturais nessas pesquisas. Constatando-se a baixa expressividade de materiais que se debruçam explicitamente sobre o tema, este texto explora a abordagem secundária do fenômeno em trabalhos de natureza distinta (a. sobre casos diversos de hipercorreção, e b. sobre a representação gráfica da coda final (r)), bem como resenha textos que versam especificamente sobre usos hipercorretos de <r>. Verifica-se, de maneira geral, uma assistemática nas análises do fenômeno, apesar de alguns contextos estruturais serem observados com mais recorrência. Os resultados encontrados indicam a majoritária tentativa das pesquisas de reproduzir os métodos de análise da coda (r) empregados pelos estudos de fala, e apontam ainda que trabalhos mais recentes têm desenvolvido metodologias específicas para dar conta das complexas relações entre fala e escrita que permeiam o fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Hipercorreção. Coda final (r). Fatores estruturais.

ABSTRACT

This work consists of a literature review on the variation in the hypercorrective insertion of the final coda (r) in texts written in Portuguese. It analyzes investigations

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1505>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, caio.mieiro@gmail.com,

<https://orcid.org/0000-0002-1264-3914>

into school essays and writing in digital environments, focusing on how structural factors are treated in these studies. Noting the low expressiveness of materials explicitly addressing the topic, this text explores the secondary approach to the phenomenon in works of a distinct nature (a. on various cases of hypercorrection, and b. on the graphic representation of the final coda (r)), as well as reviews texts that specifically discuss hypercorrect uses of <r>. Overall, a lack of systematicity is observed in the analyses of the phenomenon, despite some structural contexts being noted with more recurrence. The results found indicate the majority tendency for the research to replicate the methods of coda (r) analysis employed by speech studies, and further point out that more recent works have developed specific methodologies to account for the complex relations between speech and writing that permeate the phenomenon.

KEYWORDS: Hypercorrection. Final coda (r). Structural factors.

1. Introdução

A literatura sobre a coda final (r) na fala demonstra a sua inexpressiva realização em itens verbais, indicando que o uso do segmento restringe-se a contextos de maior monitoramento que demarcam variação estilística, o que aponta um processo de mudança praticamente implementado em diferentes variedades do português brasileiro (OLIVEIRA, 1983; CALLOU; MORAES; LEITE, 1998; HORA; MONARETTO, 2003; CALLOU; SERRA, 2012; RENNICKE, 2016). Apesar da ausência do segmento na fala, a escrita exerce um papel conservador, preservando o uso de <r> para sinalizar o morfema infinitivo e outros usos da coda, como “*quer*”, “*vir*” (subjuntivo). O caso do infinitivo, em especial, tem seu uso prescrito pela escola, o que faz com que esse paradigma verbal apresente maior saliência à percepção e à avaliação dos falantes. O usuário da língua, com isso, vê-se em meio a duas forças antagonistas em relação à coda final (r): a. o uso corrente, que não registra o segmento em interações faladas, e b. a pressão normativa, que, além de reforçar a representação escrita do segmento no ambiente escolar, firma um estigma quanto ao registro escrito pareado à fala.

Mesmo com a influência prescritiva da escola, entretanto, os estudos sobre o registro do grafema <r> em verbos mostram o seu caráter variável, que se explica pelo baixíssimo quantitativo de *input* linguístico do segmento na modalidade falada do português brasileiro, e, com isso, dificulta a sistematização de seus contextos estruturais e de uso. O saber linguístico acerca do uso da coda final (r), portanto, afasta-se da consciência dos fatos linguísticos por representar a reflexão explícita sobre o que “não está na língua” (MENDONÇA, 2021). A dificuldade imposta pelas diferenças (socio) linguísticas do uso da coda final (r) na fala e na escrita leva a padrões de hipercorreção (a. “ninguém me *encontrarar* em casa”; b. “você não *saber* de nada mesmo”).

A inserção hipercorretiva do rótico já foi constatada na literatura há algum tempo, embora sem aprofundamento. Callou, Moraes e Leite (1998) citam o trabalho de Houaiss (1970), que menciona indícios de recuperação do (r) em hipercorreções; Camara Jr. (2004 [1972]) aponta a inserção hipercorretiva da coda final (r) em formas verbais não infinitivas como um dos erros escolares frequentes. Apesar da recorrência do fenômeno, há pouca expressividade de trabalhos que investiguem a hipercorreção da coda final (r), o que dificulta a atuação dos professores e pesquisadores que se deparam com tal hipercorreção. Adicionalmente, trabalhos recentes sobre o assunto com abordagem sociolinguística (MENDONÇA, 2021; MENDONÇA; MELO, 2023) ampliam o escopo de análise para textos publicados em ambientes digitais, como redes sociais, fóruns de reclamação, entre outros. Com isso, há necessidade de se adaptarem as metodologias de coleta e análise de dados do fenômeno, tendo em vista a impossibilidade frequente de se precisarem características sociais dos escreventes.

Diante de tal realidade, apresenta-se esta revisão crítica de literatura com vistas a verificar de que maneiras vêm sendo descritos em trabalhos científicos o fenômeno da hipercorreção e a inserção hipercorretiva da coda final (r) em formas não infinitivas. Desse modo, são apresentadas e comentadas informações e resultados de pesquisas anteriores, com o

objetivo de aprofundar as reflexões sobre o fenômeno da hipercorreção, considerando as relações entre a consciência linguística do falante e as realidades sociolinguísticas que condicionam o uso de formas hipercorretas. Em se tratando do uso hipercorretivo da coda final (r), as discussões aqui apresentadas têm por interesse a reflexão sobre como as análises da inserção hipercorretiva do rótico na escrita escolar e nos ambientes de interação digital contribuem para o entendimento dos condicionadores estruturais do fenômeno. A escolha por se observarem apenas fatores estruturais justifica-se pelo fato de alguns trabalhos sobre os usos não convencionais da coda final (r) tanto na escrita escolar quanto na escrita digital não abordarem fatores sociais.

Busca-se, inicialmente, na seção *Hipercorreção*, contextualizar o trabalho com uma leitura crítica da abordagem da hipercorreção na literatura, considerando a relação do fenômeno tanto com a instituição escolar quanto com o contato entre normas linguísticas que apresentam assimetrias de prestígio, encaminhando a discussão sobre o comportamento prescritivo em ambientes digitais. Em seguida, na seção *Inserção hipercorretiva da coda final (r) em textos escolares*, verificam-se os trabalhos que mencionam direta e indiretamente o fenômeno, apontando os fatores estruturais abordados nas análises. Finalmente, na seção *Inserção hipercorretiva da coda final (r) em ambientes digitais*, discutem-se as variáveis apontadas pelos poucos trabalhos que propõem a análise do fenômeno fora da escrita escolar.

2. Hipercorreção

Todo falante é capaz de perceber os fatos linguísticos da sua produção e da dos demais falantes, capacidade denominada consciência linguística. Outra competência diretamente relacionada à consciência linguística envolve “tomar a língua como objeto de reflexão e análise, dissociando-a de seu uso habitual como meio de interação” (SOARES, 2018 [2016], p. 125), nomeada pela literatura como consciência metalinguística. O nível de percepção e

a profundidade das reflexões operadas a partir de tais capacidades estão diretamente relacionados ao acesso que o falante tem à educação formal e ao seu nível de inserção social, ou seja, quanto maiores o grau de escolarização e sua inserção em instâncias sociais diversificadas, tão maior poderá ser a consciência do falante sobre os fatos da língua. O aspecto social das consciências linguística e metalinguística permite ao usuário da língua identificar, tanto pelos contatos linguísticos entre normas distintas quanto pelo trato para com falantes de diferentes recortes sociais, as avaliações sociais firmadas em cada estrato da sociedade que recaem sobre determinados paradigmas linguísticos. A partir da observação consciente sobre tais realidades, o falante tem a possibilidade de manipular os paradigmas linguísticos em questão durante seus usos, garantindo o êxito de seus objetivos comunicativos.

Refletir sobre a língua, entretanto, não é sinônimo da compreensão dos fatos do sistema e de suas contrapartes extralinguísticas. A reflexão sobre o binômio prestígio/estigma feita pelo falante a partir da identificação da atribuição de significados sociais às formas linguísticas envolvidas em padrões de variação pode gerar uma hipersensibilidade ao prestígio, que implica perceber traços linguísticos de grupos mais prestigiados socialmente e/ou traços estigmatizados de sua própria norma, mas não sistematizar os contextos estruturais nos quais tais traços se realizam. Uma vez que não há sistematização, durante a modulação de paradigmas linguísticos, o falante pode ultrapassar os contextos de uso dos traços prestigiados, corrigindo irrestritamente aqueles vistos como estigmatizados, por conta do sentimento de insegurança linguística, fenômeno referido por Labov (2008 [1972]) como hipercorreção.

As motivações encontradas para os fenômenos hipercorretivos são de ordem estrutural e estilística (MOLLICA, 1989; CALVET, 2002; BAGNO, 2012; BORTONE; ALVES, 2014; MENDONÇA, 2021; MENDONÇA; MELO, 2023). Objeto de interesse dos estudos sociolinguísticos, a hipercorreção atinge diversos níveis do sistema linguístico: i. fonológico (*bandeija*); ii. morfofonológico (*grandãos*); iii. morfológico (*cabeu*); iv. morfossintático

(*houveram olimpíadas*); v. sintático (*este livro trata-se de uma obra-prima*); vi. textual-discursivo (*ele me afirmou isso, onde eu tive que mostrar o erro dele*); vii. semântico (*o seu hamster encontra-se morto*). Um dos fenômenos sobre os quais atuam condicionadores de ambas as ordens é a inserção hipercorretiva da coda final (r) em formas verbais não infinitivas (a. *não me divertir nada hoje*; b. *você **estar** maravilhoso com essa roupa*), fenômeno que se encontra entre os limites dos níveis fonológico e morfológico.

No que se refere à produção linguística em ambiente escolar, uma outra faceta do fenômeno é abordada: o conceito de erro de acordo com a norma-padrão. A literatura que sucede Labov (2008 [1972]) constantemente discute, quando se aborda a hipercorreção, a tentativa do falante de se adequar a um ideal linguístico associado às regras da norma-padrão (MOLLICA, 1998; CALVET, 2002; BAGNO, 2012; BORTONE; ALVES, 2014). Tais reflexões colocam a instituição escolar como geradora do preconceito linguístico, que é gotejado na sociedade, para além dos muros da escola, pelos próprios falantes em suas dinâmicas interacionais. Tal preconceito afeta os usuários da língua tanto no que diz respeito à produção quanto no que se refere à avaliação das formas linguísticas, restando determinados usos e fomentando outros hipercorretos.

Os apontamentos da literatura recente sobre a hipercorreção indicam a influência cruzada de três grandes fatores: i. *o desenvolvimento da consciência linguística*, que permite ao usuário da língua refletir sobre os seus usos linguísticos e sobre os dos demais, e, a partir disso, identificar as relações de prestígio/estigma firmadas, perceber paradigmas linguísticos e modulá-los em seus usos; ii. *o sentimento de insegurança linguística*, que se instaura a partir dos contatos linguísticos entre normas distintas e leva o falante/escrivente a avaliar a sua produção linguística como qualitativamente inferior em relação aos padrões de uso das normas mais prestigiadas, e iii. *a pressão normativa escolar*, que se espalha *extra muros*, propalando prescrições assistemáticas e/ou incoerentes, que atingem mesmo aqueles que não tiveram acesso direto à escolarização.

Há que se destacar, entretanto, que a leitura de Labov (2008 [1972]) sobre a hipercorreção prevê uma imitação exagerada das formas prestigiadas, mas não afirma que esse exagero resulte em formas inovadoras e que se afastem da norma-padrão. Como exemplos de hipercorreções nos termos labovianos, destacam-se a retroflexão dos róticos em coda abordada pelo autor, e o que se verifica na língua portuguesa nos casos de “correção” do alteamento, como no item sep[e]tiba, produzido por falantes do dialeto carioca, dado no qual a expressão da vogal média-alta [e] no lugar da alta [i] se afasta da norma carioca, mas não representa um erro do ponto de vista da norma-padrão. Não é possível, portanto, estabelecer uma relação unívoca entre hipercorreção e erro.

Uma outra questão acerca da hipercorreção é a defesa de que o fenômeno ocorra via hipermonitoramento da produção, motivado por insegurança linguística. Apesar de a hipercorreção se manifestar em textos que requerem do falante maior nível de monitoramento, verificam-se também dados de hipercorreção em textos de gêneros menos formais e/ou naqueles produzidos em situações que não impõem o exame rigoroso da produção linguística, como se observa em alguns textos veiculados em suportes digitais. Destaque-se que os fatos de o gênero, a situação comunicativa e o grau de simetria entre os interlocutores não demandarem monitoramento alto não implica dizer que não haja avaliação social negativa das formas hipercorretas.

Identificam-se ainda casos de hipercorreções que exibem padrões previsíveis e, portanto, também desassociados do monitoramento. A regularidade das hipercorreções é tratada na literatura dentro dos casos de supergeneralização, que significa transpor um paradigma linguístico para além de seu contexto de uso, quando em ambiente favorecedor. Como exemplos de supergeneralização no nível fonológico, uma regra linguística pode ser aplicada por influência de condicionantes estruturais e lexicais, desde que o falante identifique a recorrência de algum fenômeno naquele contexto linguístico. Vejam-se os dados a seguir: a. verifica-se o abaixamento de algumas vogais em contexto pretônico, como os casos do uso de vogais

médias em itens como p[o]purina (*purpurina*) e d[e]latar (*dilatar*); b. observam-se dados de ditongação diante de fricativa pós-alveolar, tais quais band[ej]ja (*bandeja*) e f[aj]chada (*fachada*); c. identificam-se usos da coda (r) para marcação de tonicidade final, tal como “har”, “vocer”, “colherzinha de char”, “maracujar” e “leite em por”; d. no que diz respeito à influência de itens, destacam-se os casos de rech[ej]ado (recheado) e fr[ej]ada (freada), em que as formas nominais “recheio” é “freio” são transpostas para a formação dos participios.

Em relação à avaliação das formas hipercorretas, Calvet (2002) aponta um a ridicularização do falante que incorre em hipercorreções. Isso se verifica no trabalho de Mendonça (2022) sobre a hipercorreção da coda (r) em ambientes digitais. Pelo fato de não ter havido, por muito tempo, fiscalização rigorosa dos comportamentos dos usuários, as redes sociais são vistas como territórios livres para violências e agressões linguísticas. O autor discute que as normas de conduta linguística às quais os falantes estão sujeitos não raro se relacionam a discursos de ódio aos próprios falantes, associando-os, de maneira pejorativa, a membros de determinadas comunidades de práticas menos escolarizadas.

Mendonça (2022), a partir de buscas pelos itens “verbo” e “infinitivo”, na rede social X (antigo *Twitter*), identifica e categoriza as avaliações negativas acerca da coda final (r) em formas verbais, destacando a assistemática das prescrições que as acompanham. Dentre os problemas de prescrição identificados quanto à não representação da coda (r) em formas infinitivas,

-
- 1 Dados do fenômeno na fala são verificados nos seguintes vídeos: a. “é só vocer aquecer”, disponível em <<https://www.instagram.com/reel/C5WK2htOJkF/?igsh=MWMzZzU0b2o5aHYw>>, acesso em 08 abr. 2024; b. “colherzinha de char”, disponível em <<https://www.facebook.com/share/v/nzBMLSqwcNTjo3ra/?mibextid=Zg00Y8>>, acesso em 12 fev. 2024; c. “vamos viver tudo o que har pra viver”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NLJNG6BEWrI>>, acesso em 07 abr. 2024; d. “maracujar” e “leite em por” <<https://www.youtube.com/watch?v=nufG7IQXaA&feature=youtu.be>>, acesso em 08 set. 2021.

destacam-se o uso dos termos “palavra” e “letra” para se referir a itens verbais e ao rótico; ainda a menção a “palavras no infinitivo”, sem associá-las à classe dos verbos; também a referência à classe dos verbos de maneira geral, e a nomeação da categoria “infinitivo”, sem diferenciá-la das demais categorias verbais. Já no que se refere aos casos de hipercorreção da coda (r) em formas não infinitivas, identificam-se também a referência ao termo “palavras”; a associação do uso hipercorretivo da marca de infinitivo com “não conjugação”, e a menção a algumas categorias verbais, como tempo e pessoa, sem apresentar qualquer sistematização.

A assistemática das prescrições somada ao discurso odioso veiculado durante as práticas de “higiene verbal” que pregam os usuários de redes sociais impulsionam um ciclo vicioso de hipercorreção. Tal ciclo se inicia na incerteza sobre o uso da coda (r), que se converte em hipercorreções. A partir do contato com as normas obscuras de conduta linguística nos ambientes digitais, os escreventes não conseguem internalizar as regras da tradição e, quando do monitoramento, apoiam-se em modelos assistemáticos e defectivos reforçados via interação digital.

3. Inserção hipercorretiva da coda final (r) em textos escolares

3.1 Menções ao fenômeno

A maioria dos trabalhos que abordam a hipercorreção da coda final (r) em textos escolares faz isso secundariamente. As menções ao fenômeno estão pulverizadas em trabalhos de caráter intervencionista que abordam a representação da coda final (r) em formas infinitivas (*fazer* versus *faze*). Durante as investigações, os professores-pesquisadores deparam-se com tais dados hipercorreção, mas, por uma série de fatores, dentre os quais se destaca a raridade da variável em relação a outras, não se consegue abordar especificamente o fenômeno. Dentre as abordagens secundárias da inserção

hipercorretiva da coda final (r), destacam-se: Almeida (2016), Queiroz (2016), Martins (2019) e Branco (2020).

Almeida (2016) estuda o apagamento e a inserção hipercorretiva de -r em coda final de verbos, em uma pesquisa intervencionista com análises qualitativas. O *corpus* analisado é composto a partir de uma amostra de produções escritas de duas turmas de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II da rede pública estadual de Fortaleza.

Foram realizadas duas formas de coleta: a redação e o ditado. A autora recolheu, por meio de redações, em uma das turmas, o total de 488 dados de infinitivo para diagnóstico, dentre os quais 66 configuravam apagamento do rótico e 30 inserções. Na segunda turma, por meio do ditado, foram levantados 430 dados de diagnóstico, sendo 96 de apagamento e 4 de inserção. Observa-se que, tanto na tarefa semiespontânea (redação) quanto na controlada (ditado), há presença de “erros de ortografia”, tal como denomina a autora.

Um ponto interessante quanto aos dados de Almeida (2016) é a diferença significativa de ocorrências de hipercorreção na tarefa guiada, o que é um indicativo de que a hipercorreção do rótico está relacionada às situações mais espontâneas, como é o caso da produção individual que, em tese, incita um menor grau de monitoramento da escrita. Quanto ao fenômeno da hipercorreção, a autora destaca que ela pode se espalhar para outras classes de palavras, “formando verbos”:

Tal processo é identificado também como hipercorreção que, segundo Cagliari (2001, p. 141), é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Dessa maneira, o aprendiz passa a generalizar a forma de escrever algumas palavras, como acontece em relação aos verbos no infinitivo: formas como “pode”, “volta”, “ganha”, “paga” na 3ª pessoa do presente do indicativo, são escritas com o acréscimo do r ao final da palavra. Outro caso é a inserção desse sufixo “r” a outras classes de palavras, como “se”, “te” que acabam formando os verbos “ser” e “ter”. (ALMEIDA, 2016, p. 48)

Queiroz (2016) foca suas investigações na influência exercida pela fala sobre a escrita, analisando a ausência do registro da vibrante em coda final. A autora observa dados de ambiente off-line (produções escritas na escola) e on-line (mensagens instantâneas enviadas pelo *Whatsapp*), a fim de comparar os índices de apagamento do rótico nos dois ambientes. A pesquisa conta com 72 informantes distribuídos entre as séries do Ensino Fundamental II (do 6º ano ao 9º ano), de idades que variam entre 11 e 18 anos, cujas origens não foram reveladas por questões éticas. Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas dos dados que se seguiram por estratégias de intervenção.

A variável *tamanho do vocábulo* apresenta resultados que confirmam as análises da literatura sobre a maior incidência de apagamento em itens mais extensos: “a recuperação na escrita de grafemas cancelados na fala em itens grandes é menos frequente” (MOLLICA, 2003, p.41 *apud* QUEIROZ, 2016, p. 69). A variável *classe gramatical* apresentou diferenças em ambos os ambientes. No ambiente off-line, há maior predominância de apagamento em substantivos e, no on-line, em verbos. Essas diferenças são explicadas pelo tipo de atividade que se desenvolvia no ambiente off-line. A autora esclarece que a discrepância se deve à utilização de determinados substantivos que a atividade solicitava.

A variável *ambiente precedente* aponta, em ambos os contextos, para o favorecimento da vogal central baixa [a] para o apagamento. Quanto à marcação, o contexto on-line aponta as vogais posteriores médias [o] e [ɔ] como significativas. O contexto subsequente, enquanto apresenta dados muito próximos de ambiente off-line, no ambiente on-line aponta a pausa como maior influente, seguida de nasais, vogais, oclusivas e fricativas. A variável *tonicidade* aponta para as palavras oxítonas como favorecedoras da queda do segmento, em ambos os ambientes. Já a variável *tipo de verbo* indica que os regulares favorecem a marcação nos dois ambientes, “por causa da coincidência que há nos verbos regulares que ao ser suprimido o -r final da forma nominal infinitivo, a palavra fica igual à terceira pessoa do singular,

podendo levar o aprendiz a confundir as duas formas” (QUEIROZ, 2016, p. 76-77).

Quanto aos dados de hipercorreção, a Queiroz (2016, p. 54) identifica a marcação hipercorretiva do rótico em verbos conjugados “mas isso não dar muito dinheiro”; em particípios verbais “mais ele não estava lá devido ele ter idor preucurar”; em nomes, “Quero ter uma motor”; em preposições, “Não tinha linha nem pipa e foram ater uma barraca”, e conjunções, “por serem crianças sonhavam, uns tinha 12, 11, 10 er falavam que não”.

Martins (2019) propõe-se a investigar a variação na escrita do /R/ em coda silábica final de verbos infinitivos, analisando produções escritas de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, da rede pública estadual do município de Mariana (MG), além de realizar uma comparação entre os dados da escrita e outros identificados em produções orais dos mesmos informantes. A pesquisa conta com dez informantes, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Foram apresentadas aos alunos histórias de dois livros infantis e um episódio da animação Turma da Mônica. A pesquisadora recolheu 29 textos escritos pelos informantes sobre as três histórias e 29 áudios nos quais os alunos narravam as histórias que haviam ouvido.

Os dados de produções escritas apresentam incidência de 11.8% de apagamento de /R/. De um total de 195 verbos, 23 não apresentaram o rótico, sendo eles 4 da primeira conjugação, 19 da segunda e nenhum da terceira. Houve predominância de apagamento em verbos dissílabos e a forma verbal *quer* apresentou a maior incidência de apagamento (78% das ocorrências). As produções orais apresentaram o percentual de 80.4% de apagamento do rótico. Foram 202 casos de apagamento de 251 ocorrências, sendo eles 88 da primeira conjugação (43.53%), 102 da segunda (50.4%) e 12 da terceira (5.9%).

Martins (2019) destaca casos de outros “erros” em seção à parte, na qual dá especial destaque para casos de hipercorreção: “Na inserção do r ao verbo deixa, pressupomos também uma propagação da regra aplicada aos verbos no infinitivo, que leva o aluno novamente a cometer uma hipercorreção” (p. 95). Para a autora, os alunos, quando realizam hipercorreções, demonstram

capacidade para a assimilação, para a internalização e para a generalização de regras (p. 94).

Por trás desses erros, sobretudo nos casos de hipercorreção, estão presentes as hipóteses construídas pelas crianças no momento da escrita, a partir das quais elas evidenciam sua competência linguística, atuando como sujeitos ativos no processo de busca pela escrita ortográfica. Ou seja, nesses casos, é possível observar a apreensão das regras por trás da escrita das palavras pelos alunos, que tentam reproduzi-las objetivando o acerto. (MARTINS, 2019, p. 98)

Branco (2020) estuda o apagamento do -r em posição de coda nas produções escritas dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual, no município de Santo Antônio do Descoberto/ Goiás. A pesquisa contou com 30 informantes, 14 do sexo masculino e 16 o sexo feminino, com idades entre 13 e 16 anos. O *corpus* de análise conta com a produção inicial de textos pertencentes ao gênero memórias. A variável estrutural utilizada na análise foi *extensão do vocábulo*.

A autora constata que o apagamento do -r final só ocorreu em verbos. Dentre as 30 produções iniciais, 10 apresentaram apagamento do rótico. Houve índices expressivos de não marcação do rótico e de hipercorreção: de 136 ocorrências iniciais, 31 verbos apresentavam apagamento e 30 a hipercorreção. A variável *dimensão do vocábulo* identifica, a partir do total de casos de apagamento, 2 ocorrências em monossílabos (6.45%), 23 em dissílabos (74.20%) seis em trissílabos (19.35%) e nenhum dado de apagamento em polissílabos. As análises de Branco (2020) optaram por não considerar as demais variáveis.

Em relação à inserção do rótico ao final de verbos conjugados, a autora a caracteriza como uma hipercorreção do apagamento do /R/ em posição de coda final (BRANCO, 2020, p. 48) e se refere ao fenômeno como uma estratégia: “foram vários casos encontrados em que alguns alunos mostraram esta estratégia. É preciso discutir isso e apontar alguma solução.” (BRANCO, 2020, p. 65).

Os estudos suprarreferidos apontam a baixa frequência da variante em relação aos demais usos da coda final (r) e discutem a inserção hipercorretiva do <r> como uma generalização da norma ortográfica que evidencia a consciência linguística dos aprendizes, demonstrando as suas capacidades de fazer analogias e de aplicar regras. A hipercorreção da coda final (r) é avaliada como uma estratégia empregada pelos estudantes durante o seu processo gradativo de apropriação das normas ortográficas. No que se refere aos dados, identificam-se: i. a manifestação do fenômeno em variadas classes de palavras (*er* por “e”, *ater* por “até”, *motor* por “moto”), o que confirma o seu espraiamento para além dos verbos; ii. a formação de itens que não coincidem com palavras da língua, criando formas inovadoras (*percebir* por “percebi”, *possar* por “possa”, *idor* por “ido”), o que aponta para o fato de as hipercorreções extrapolarem a associação entre o item verbal e a grafia padrão do infinitivo (*dar* por “dá”, *seguir* por “seguir”, *perceber* por “percebe”), e iii. a produtividade das hipercorreções em ambientes átonos (*ligar* por “liga”, *saber* por “sabe”), o que sugere a impossibilidade de avaliar a inserção hipercorretiva de (r) estritamente como uma marca de tonicidade.

3.2 Tratamento junto à variação no quadro do infinitivo

Dois trabalhos destacam-se por abordar a inserção hipercorretiva da coda (r) final junto à não representação do segmento em formas infinitivas sejam eles: i. Freitas (2018), que investiga a representação da coda (r) em itens verbais, considerando a manifestação da coda em formas infinitivas, e a inserção do (r) em verbos flexionados na terceira pessoa do singular no presente do indicativo, a partir de um corpus de produções escritas de alunos de 7º ano de uma escola da rede municipal de Fortaleza (CE), e ii. Bomfim (2021), que propõe a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de um Colégio da área urbana da cidade de Aracaju/SE intervenções para os casos de apagamento da coda (r) em infinitivos e de hipercorreções do segmento em verbos flexionados.

O estudo de Freitas (2018) é uma pesquisa-ação que busca avaliar o efeito de um ensino reflexivo para as convenções de escrita acerca da representação do <r> em verbos no infinitivo, e acerca da ausência da coda (r) em formas verbais de P3 do presente do indicativo. O corpus do trabalho é formado por 275 dados extraídos de 50 textos produzidos por alunos de duas turmas distintas durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa. Não há menção no texto aos itens verbais que foram encontrados nas atividades, sendo apenas apresentadas as quantidades de desvios. Os desvios foram contabilizados em duas atividades diagnósticas, denominadas pré-testes.

O primeiro pré-teste, do qual participaram 24 alunos, envolveu a escrita de redações. Dos 31 desvios encontrados na atividade, 21 representavam dados de apagamento e 10 eram casos de inserção. Além desses dados, outros fenômenos linguísticos são mencionados pela autora, dentre eles, destaca-se a inserção da coda (r) em formas não verbais, o que é analisado como outro tipo de desvio. Já o segundo pré-teste consistiu em um ditado musicalizado com 29 verbos, do qual participaram 31 alunos. Identificam-se 244 desvios, dentre os quais 30 representavam hipercorreções.

Não se fazem análises específicas em relação aos fenômenos linguísticos, avaliando-se apenas os resultados das atividades de intervenção. Entretanto, é interessante observar que o recorte da pesquisa aproxima bem a hipercorreção e a realização da coda em formas infinitivas, delimitando a interferência da representação gráfica dos infinitivos nas hipercorreções. Tal relação é mencionada pelo trabalho de Queiroz (2016), que identifica algumas formas verbais em que há coincidência entre hipercorreção e infinitivo padrão escrito como elementos de confusão para o escrevente, que transitaria entre ambas as representações (com e sem <r>).

As reflexões sobre os desvios (não representação do grafema <r> e hipercorreção) apresentadas por Freitas (2018) discutem o papel do conhecimento metalinguístico dos aprendizes. A autora destaca que os alunos não conseguem ainda associar a fala e a escrita, sem localizar suas diferenças no que se refere à não representação. Além disso, destaca o papel da

consciência morfológica se torna evidente nos desvios, uma vez que, segundo a autora, não se usa o conhecimento da classe gramatical para auxiliar na correta representação das formas flexionadas: “Essa oscilação no uso ou não do -r no final dos verbos é indicativa da falta de domínio de convenções de escrita das formas verbais analisadas ou alternâncias de hipóteses, talvez pela ausência de atividades orais” (FREITAS, 2018, p. 69).

Bomfim (2021) desenvolve um trabalho intervencionista no qual se propõem atividades para o desenvolvimento da consciência acerca do uso do (r) em itens verbais, considerando-se a não representação da coda em infinitivos e a sua inserção em verbos flexionados. O apagamento da coda é abordado como um caso de motivação fonológica, associando a percepção do escrevente sobre a ausência do segmento na fala à transposição de tal realidade para a escrita. Já a inserção é avaliada como uma hipercorreção motivada pelo monitoramento da produção escrita que leva à extrapolação da norma: “trata-se de um monitoramento movido pela vontade de acertar, pois instigados pela ideia de que no geral o apagam, findam por colocá-lo” (BOMFIM, 2021, pp. 17-8).

A autora levanta, como questão de pesquisa, que o monitoramento da produção escrita, tendo em vista que se tratam de textos escritos para a professora de língua portuguesa, levaria a uma quantidade de hipercorreções semelhante à de apagamentos. A atividade para diagnose inicial reuniu 28 textos produzidos pelos alunos, nos quais identifica-se a ocorrência 63 casos de apagamento e 38 dados de hipercorreção. As hipercorreções foram categorizadas de acordo com a *conjugação verbal* e o *contexto subsequente*.

No que diz respeito à distribuição dos dados pelo grupo de fatores *conjugação verbal*, observou-se a recorrência da hipercorreção em verbos de 2a e 3a conjugações. A partir disso, a autora traça relações entre o fenômeno e a frequência de uso dos itens, discutindo a possibilidade de que os escreventes aumentem o monitoramento diante de itens lexicais menos frequentes. Quanto ao *contexto subsequente*, a distribuição dos dados mostrou-se bastante equilibrada: 19 diante de consoantes *versus* 18 diante de vogais; em relação

ao vozeamento das consoantes, 11 ocorrências diante de segmentos sonoros e 8 diante de surdos. Isso parece indicar que o ambiente fonológico seguinte não é relevante para o fenômeno.

Em relação aos itens, foram encontrados 21 verbos hipercorretos, dentre os quais 14 formam homônimas com o infinitivo padrão escrito (passar, trabalhar, buscar, dar, ver, vir, poder, sair, divertir, cair, insistir, conseguir, sentir, desistir) e 7 representam usos não coincidentes com palavras da língua (ajudor, sofrer, perceber, esconder, podiar, correr, existir). A variedade de contextos antecedentes à coda, embora não tenha sido abordada no trabalho, aponta para uma relação que extrapassa o conhecimento dos itens individualmente e atinge a classe dos verbos como um todo.

As reflexões sobre os desvios em ambos os trabalhos discutem o papel do conhecimento metalinguístico dos aprendizes. Os trabalhos postulam que as hipercorreções ocorrem via hipermonitoramento da escrita, o que decorre do nível de consciência linguística dos escreventes, os quais ainda apresentam dificuldades em localizar as diferenças entre ambas as modalidades.

3.3. Abordagem direta

O trabalho de Cesar (2017) discute especificamente o acréscimo indevido do grafema <r> em posição de coda silábica. A autora analisa um corpus formado por dados de escrita de estudantes de uma escola da rede pública estadual do município de Mesquita, Região Metropolitana do Rio de Janeiro, e ainda por dados do fenômeno obtidos a partir de fontes digitais. Destaca-se no trabalho que a hipercorreção é uma tentativa de adequar a produção linguística a um ideal de “culto” que incorre na alteração de formas linguísticas, associando o fenômeno à insegurança linguística relacionada às regras da norma-padrão. O corpus reúne 95 ocorrências do fenômeno, que não se restringe à classe dos verbos. Os dados encontrados são discriminados na tabela a seguir:

CATEGORIAS	DADOS DE ESCRITA ESCOLAR	DADOS DE FONTES DIGITAIS	Nº OC.
Pronomes	ser/sir (se), tir (te), vocêr (você)	ser (se), ter (te),	12
Conjunção	ir (e)	*****	4
Advérbios	lar (lá), da ir (daí)	*****	3
Substantivos	jogor (jogo), menor (menino), aver (ave), colegar (colega), never (neve), trabalho (trabalho), fazer (fase), florestar (floresta), chonor (sono), babar (babá)	ferar	12
Verbos paroxítonos	acabar (acaba), chamar (chama), machucar (machuca), lutar (luta), estudar (estuda), pular (pula), assustar (assusta), calçar (calça), ficar (fica), estavar (estava), usar (usa), fechar (fecha), colocar (coloca), pintar (pinta), tiver (tive), resolver (resolve), vender (vende), saber (sabe), vendecer (vendesce), sober (sobe), amor (amo), perguntador (perguntando)	amor (amo)	24
Verbos oxítonos	estar (está), tar (ta), nascir (nasci), conhecer (conheci), crescer (cresci), perceber (percebi), resolver (resolvi), aprender (aprendi), viver (vivi), conseguir (consegui), decidir (decidi), sair (saí), pedir (pedi), preferir (preferi), adquirir (adquiri), descobrir (descobri), ouvir (ouvi)	estar (está), decidir (decidi)	26 ²
Verbos monossílabos	vir (vi), lir (li), ver (vê)	Der (dê)	10

Quadro 1: ocorrências de hipercorreção em verbos de Cesar (2017)

- 2 Destaque-se que três verbos com a terminação -or, quais sejam começar (começou), arrumar (arrumou), ficar (ficou), acabam sobrepondo ao fenômeno de manifestação do <r> a monotongação do ditongo [ow], o que impossibilita dizer com precisão se de fato ocorre uma inserção da coda ou se atua um fenômeno de transformação da semivogal em rótico. Há ainda um dado “conservar-las” (conservá-las), em que a coda (r) tem característica distinta, uma vez que o verbo está no infinitivo e a ausência da coda decorre de um processo fonológico de assimilação, presente na fala e na escrita.

Duas classes de palavras chamam a atenção no estudo de Cesar (2017) pela produtividade do fenômeno, a dos substantivos e a dos verbos. Para além dos valores brutos, o que mais impacta na leitura dos dados é a incidência de róticos em sílabas átonas, uma vez que a literatura constantemente associa o fenômeno à classe dos verbos e, além disso, defende a hipótese de que o escrevente associa a coda (r) das formas infinitivas a uma marca de tonicidade, transferindo-a para outros itens oxítonos da mesma classe de palavras. Considerando-se apenas os dados de escrita escolar, no grupo de substantivos, das 11 ocorrências de erregrafismo, apenas uma incide sobre sílaba tônica, representando 10,10% do total de dados de substantivos hipercorretos, ou seja, 90,90% das hipercorreções ocorrem em contexto átono. No caso dos verbos, os dados de escrita escolar somam 56 dados, sendo 24 ocorrências de hipercorreção em sílabas átonas para 36 em contextoônico. Tais resultados se traduzem em 58,93% de hipercorreção em sílabas tônicas e 41,07% em ambiente átono. Tendo em vista que se trata de um corpus de escrita física, os dados atestam a produtividade do fenômeno e levantam duas questões no que se refere à variável: seria a tonicidade de fato relevante para a marcação hipercorretiva? Se sim, o que motiva a aplicação da marca (r) em sílabas átonas?

Outro fato interessante, considerando-se apenas a classe dos verbos, é a quantidade de hipercorreções que não geram homônimas com palavras da língua, sejam elas: *estavar, vender, sober, perguntador, tar, nascer, conhecer, crescer, perceber, resolver, aprender, viver e lir*. Dos 43 itens verbais nos quais se identificam as inserções de <r>, 13 não formam homônimos, representando 30,23% do percentual total de itens. Esses percentuais apontam para quase 1/3 de palavras divergentes sendo formadas pelo fenômeno. Além disso, é interessante notar a variabilidade de contextos nos quais a coda (r) se insere: a. em sílabas com distintas tonicidades, e b. após morfemas variados. Tais dados abrem um precedente para que se verifiquem as relações entre o fenômeno e a representação escrita dos itens, traçando reflexões sobre até que ponto atua a interferência das formas gráficas da norma-padrão.

A autora realizou uma análise qualitativa das hipercorreções, considerando sua distribuição por quatro fatores, quais sejam: i. *extensão do vocábulo*; ii. *contexto precedente*; iii. *tonicidade do vocábulo*, e iv. *classe gramatical*. Destaque-se que foram considerados apenas os números de ocorrências, sem que se apresentassem os dados em valores percentuais. Apesar de não se poder falar em relevância estatística, tendo em vista a quantidade pouca de dados levantados na pesquisa, devido à grande incidência de verbos no *corpus*, a autora comenta que o fenômeno surge nessa classe. Segundo sua análise, o fenômeno espalha-se para as demais pela não internalização da regra de inserção de <r> ao final de verbos no infinitivo. Assim, a autora postula que o escrevente passa a representar rótico aleatoriamente em qualquer palavra (CESAR, 2017, p. 70). Embora tal afirmação contradiga a própria metodologia do estudo – afinal, se o fenômeno ocorre aleatoriamente, por que selecionar grupos de fatores? – é interessante perceber que ainda não se delimitaram claramente quais fatores levam ao espriamento da marca para outras classes de palavras.

4. Inserção hipercorretiva da coda final (r) em ambientes digitais

De acordo com Godoy et al. (2023), o primeiro estudo de que se tem notícias a trabalhar o fenômeno é o de Fernandes (2016 *apud* GODOY et al., 2023) que se debruça especificamente sobre a hipercorreção da coda final (r) em verbos em ambientes digitais.

Esse fenômeno ganhou visibilidade em tempos de popularização de redes sociais em ambiente online, o que motivou a pesquisa embrionária de Fernandes (2016). No respectivo estudo, houve a coleta assistemática de ocorrências do fenômeno em 31 prints de postagens publicadas no Facebook (posts informais e comentários pessoais acessíveis publicamente) (GODOY et al, 2023, p. 125).

As menções ao trabalho (que não pôde ser encontrado por meios digitais) revelam um questionamento recorrente quanto à manifestação do fenômeno em ambientes virtuais, seja ela: os dados encontrados em textos digitais são de fato hipercorreções, representam erros de digitação ou ainda a atuação de ferramentas de correção automática? Dando sequência à investigação de Fernandes (2016), com vistas a responder à questão anteriormente apresentada, Godoy et al. (2023) realizaram uma pesquisa experimental na qual foram realizados testes para atestar a ocorrência do fenômeno em textos digitais e verificar a produtividade da variante hipercorreta, bem como sua distribuição em relação a fatores linguísticos e extralinguísticos. No trabalho, entretanto, não se apresentam pressupostos teóricos para nortear as análises.

A discussão envolveu o levantamento de duas hipóteses, uma que considera que a inserção do (r) resulta de hipercorreção e outra que associa a inserção a uma marca de tonicidade. O trabalho defende a segunda hipótese.

O acréscimo do R em finais de verbos flexionados, como dar (dá), ler (lê) e conseguir (consegui), é compreendido como casos de hipercorreção (HOUAISS, 1970; CESAR, 2018). De fato, parece haver uma relação desse fenômeno com o apagamento do R em final de verbos infinitivos: o indivíduo sabe que verbos infinitivos têm R na escrita, mas não na fala (fala-se *Vou fazer o trabalho*, mas se escreve *Vou fazer o trabalho*), e isso pode levá-lo a pensar que verbos flexionados oxítonos também terão esse R na escrita, e não na fala (fala-se *Eu saí ontem*, mas se escreve *Eu sair ontem*).

[...]

As ocorrências de acréscimo do grafema R parecem seguir um padrão que nos leva a acreditar na hipótese de que esse R seja um marcador de tonicidade. Não descartamos, porém, uma influência do apagamento do R no infinitivo com manutenção do R na escrita: é possível que o fato de saber que verbos infinitivos têm R na escrita (mas não na fala) leve o indivíduo a pensar que verbos flexionados oxítonos também o terão. (GODOY et al., 2023, pp. 126-7, grifos do original)

Estabelecendo uma reflexão entre a frequência com que as autoras identificam os dados de hipercorreção e padrões de terminação verbal, destaca-se, no trabalho, a recorrência das terminações -a, -e ou -i, embora não se mencione nenhuma outra. Defende-se, com isso, que o fenômeno decorre de uma analogia com a grafia dos verbos no infinitivo:

Nossa hipótese é que há, nesses casos, uma analogia com verbos no infinitivo, que são oxítonos e grafados com R final. Acreditamos que a inserção do R, no final de verbos flexionados, está relacionada à marcação de tonicidade. Ele funcionaria, portanto, como um diacrítico, uma vez que não tem valor de fonema. (p. 135)

Uma discussão importante do trabalho é a relação entre o que se denomina tradicionalmente como hipercorreção, fenômeno relacionado à percepção de linguísticas prestigiosas e à alteração que opera o falante de elementos da própria produção linguística considerados estigmatizados para se adequar aos índices de prestígio. Fernandes (2016), entretanto, questiona que o uso da coda (r) em verbos flexionados seja um procedimento de hipercorreção tendo em vista as ocorrências do fenômeno em contextos informais. Há que se destacar que o trabalho considera que “a hipercorreção ocorre entre aqueles que têm certo grau de conhecimento sobre a estrutura da língua e preocupação com correções gramaticais e ortográficas” (GODOY et al, 2023, p. 127). Tal afirmação está apenas parcialmente correta, uma vez que, de fato, a hipercorreção se relaciona com a consciência linguística do falante, mas a definição de Labov (1972) se afasta da definição tradicional que precedia o trabalho, não mais considerando que a hipercorreção incorra em formas que fogem às regras gramaticais (ver seção 2.1).

Para o levantamento de dados, foi aplicado, em dezembro de 2018, um questionário digital que continha 12 frases com lacunas que deveriam ser preenchidas por verbos. Junto a cada frase apresentavam-se para o participante duas opções de preenchimento da lacuna, uma com a forma ortográfica padrão e outra com a coda final (r). O questionário foi aplicado para 92 informantes de Diamantina (MG) e redondezas, divididos de acordo

com três características extralinguísticas, sejam elas: a. *faixa etária* – 18 anos ou menos; 18 a 25; 25 ou mais –, b. *escolaridade* – ensino fundamental, médio e superior, completos ou incompletos –, c. *redes sociais mais utilizadas* – WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter –, e d. *frequência de uso das redes sociais* – várias vezes ao dia, uma vez ao dia em média, uma vez por semana em média, menos de uma vez por semana. Consideraram-se, como fatores linguísticos para a análise, as *dimensões dos itens* – monossílabos, dissílabos e trissílabos –, a *tonicidade* – verbos oxítonos e paroxítonos – e a *terminação do verbo* – -a(r), -e(r) e -i(r). Além das frases com verbos flexionados, foram inseridas três frases com lacunas a serem preenchidas por verbos no infinitivo, chamadas de “distratoras”. De acordo com o trabalho, a escolha de alguns verbos foi motivada pela produtividade da amostra de Fernandes (2016). Os verbos que constavam no questionário são os seguintes: a. “deixa”, “dá”, “chorar” (distrator), “ama”; b. “sofre”, “vê”, “dê”, “receber” (distrator); c. “ri”, “recebi”, “pedi”, “sair” (distrator). Os resultados estão reunidos no quadro a seguir:

VERBO	GRAFIA PADRÃO	HIPERCORREÇÃO
Deixa	90	2
Dá	80	12
ama	92	0
Sofre	92	0
Vê	84	8
Dê	68	24
Ri	75	17
Recebi	91	1
Pedi	79	13

Quadro 2: resultados do questionário de Godoy et al. (2023)

O questionário reuniu 828 dados da variável, dentre os quais 77 ocorreram com a marca (r), representando 9,30% das ocorrências. No que se

refere aos participantes, as autoras propõem um ranqueamento com base nos seus desempenhos:

O informante que mais optou pelo verbo flexionado com R final, para completar as frases, fez essa escolha sete (das nove) vezes. Em segundo lugar, um outro informante fez essa escolha cinco vezes. Em terceiro, cinco informantes fizeram essa escolha três vezes. Em quarto lugar, 13 informantes escolheram duas vezes e, em quinto lugar, 24 informantes escolheram apenas um verbo flexionado com R final. Por fim, 48 informantes não escolheram nenhuma das nove opções de verbos flexionados com R final.

Ao cruzar os dados quantitativos dos fatores sociais com os internos, chegamos a uma divisão dos 92 informantes em três grupos, conforme o ranking acima. O primeiro grupo, composto por 20 informantes, escolheu mais de uma vez o R final. O segundo grupo, constituído por 24 pessoas, optou pelo R final apenas uma vez. O terceiro grupo, formado por 48 membros, é dos informantes que não escolheram nenhuma forma verbal flexionada com R final. O primeiro e segundo grupos, somados, têm 44 membros. Assim, 48% dos informantes confirmaram a existência do fenômeno, enquanto 52% não o reconheceram. (GODOY et al., 2023, pp. 137-8)

Destaque-se que não é possível afirmar que os falantes não reconhecem o fenômeno, uma vez que não se tem como atestar com esse tipo de teste o que o falante sabe ou não. É bastante possível, tendo em vista a influência da escola (uma vez que se considera escolaridade na pesquisa), que o falante que não apresenta nenhum caso de escolha da variante não padrão perceba o fenômeno e reconheça o estigma da variante observada. Além disso, apenas testes de crenças e atitudes poderão apontar se o fenômeno está acima ou abaixo do nível da consciência e ainda se funciona como marcador ou estereótipo nos termos de Labov (1972).

As frases do questionário denominadas “distratoras” são apenas três, uma inserida a cada grupo de terminações, sejam elas: i. “João, _____ não vai resolver seus problemas.” (*chorar*); ii. “Você poderia _____ esse papel?” (*receber*); iii. “Você vai _____ hoje?” (*sair*). É importante destacar

que tais frases apresentam formas verbais infinitivas, o que, em se tratando da marcação hipercorretiva da coda final (r) em itens verbais, além de não representar um distrator, haja vista que a própria hipótese da hipercorreção apresentada no trabalho aponta a analogia às formas verbais infinitivas, funciona como um *input* positivo para a representação da coda, afetando com isso os resultados. Além disso, no que se refere aos verbos com os quais se verificaria a hipercorreção, há problemas quanto à sua distribuição em relação aos fatores linguísticos considerados.

Quanto à *tonicidade*, que é o ponto principal do trabalho, dos nove verbos, apenas três são paroxítonos (“deixa”, “ama”, “sofre”), o que representa dois problemas, quais sejam: i. o desequilíbrio inicial que se impõe para a variável – o fato de os verbos em -i serem tônicos – não foi compensado com a distribuição da tonicidade pelas demais variantes, haja vista que há dois verbos átonos para a terminação -a e apenas um para a terminação -e; ii. o problema da distribuição de tonicidades só pode ser abordado com o uso de formas que não coincidem com o infinitivo padrão escrito, tal como os usos de “morrir” e “vendir” em contexto átono, portanto, a adoção da divisão hipercorreção x grafia padrão não dá conta de mapear o fenômeno.

No que diz respeito à *dimensão* dos verbos, o desequilíbrio dos dados está também atravessando as variáveis. Dos nove verbos selecionados, quatro são monossílabos (“dá”, “vê”, “dê”, “ri”), quatro são dissílabos (“deixa”, “ama”, “sofre”, “pedi”), além dos distratores “chorar” e “sair”, e apenas um item é trissílabo (“recebi”) junto ao distrator “receber”. A terminação -a conta com dois três dissílabos e apenas um monossílabo, a vogal -e é representada por dois monossílabos, um dissílabo e um trissílabo, ao passo que -i apresenta um monossílabo, dois dissílabos e um trissílabo. A não padronização das variantes acaba ofuscando os resultados do grupo de fatores *dimensão do vocabulo*.

Em se tratando dos verbos, um problema que se coloca pela seleção dos dados que compõem a pesquisa. Um dos itens apresentados, “recebi”, além de ser afetado pela forma “receber”, observada no grupo da terminação

-er, apresenta um efeito que não pôde ser de fato analisado no trabalho, qual seja a relação entre a coincidência gráfica entre a hipercorreção. Todos os demais oito verbos formam pares com os infinitivos padrões escritos quando recebem a coda final (r). Isso se coloca como um problema de análise, afetando a verificação da relação entre o conhecimento gráfico e o conhecimento fonológico.

É importante destacar que as autoras justificam o questionário como forma de atestar o fenômeno na escrita digital, tendo em vista os questionamentos acerca do erro de digitação e da atuação do corretor automático. O questionário, entretanto, não dá conta de sanar essa questão, pois, embora seja realizado em uma plataforma digital, consiste em um teste de escolhas binárias e não em uma reunião de dados de produção. Com isso, o trabalho atesta a variável, mas não o seu uso em ambientes digitais. Quanto à manifestação do fenômeno, para além das menções anteriores na literatura, que discutiam fala e escrita no papel, Cesar (2017) e Mendonça (2021, 2022) já haviam apresentado dados da inserção hipercorretiva do (r) em ambientes digitais.

Um aspecto interessante do trabalho é propor uma metodologia para capturar as alternâncias nas escolhas dos falantes, o que possibilita reflexões sobre uma série de aspectos da percepção e do uso linguísticos. Além disso, o questionário permite à pesquisa o mapeamento de características sociais, o que é bastante difícil tendo em vista as configurações dos ambientes digitais.

A hipercorreção da coda final (r) em textos digitais foi tratada a partir de uma abordagem sociolinguística nos trabalhos de Mendonça (2021) e Mendonça e Melo (2023). Contando com um corpus de 419 ocorrências do fenômeno, com dados de textos publicados em redes sociais, aplicativos de relacionamento e de conversa, os trabalhos analisam dados nos quais as formas verbais hipercorretas geram homônimas com os as formas ortográficas dos infinitivos, tal como em “ver” por “vê”, “gostar” por “gosta” e “conseguir” por “consegue”. Articulando os pressupostos teóricos dos Modelos Baseados no

Uso e da Sociolinguística Quantitativa, buscou-se nos trabalhos: a. investigar a relação entre representação mental e forma ortográfica, tendo em vista que os MBU consideram que a experiência dos usuários com a escrita afeta o conhecimento linguístico; b. discutir como o fenômeno de espalha dentro da classe dos verbos, e c. identificar contextos linguísticos favorecedores, mapeando fatores lexicais e estruturais.

Em relação aos condicionamentos de ordem lexical, observou-se como uma variável aleatória o *item lexical*. O trabalho conta com 145 verbos distintos, dentre os quais selecionaram-se 34 para a análise com efeitos aleatórios, com base na sua frequência de ocorrência. Quanto aos fatores estruturais, analisaram-se as seguintes variáveis:

VARIÁVEL	VARIANTES		
Tonicidade da sílaba final	tônica (<i>essa estar boa</i>)	átona (<i>ele só assistir tv</i>)	
Vogal antecedente	<a> (estar)	<e> (saber)	<i> (mentir)
Dimensão do vocábulo	monossílabo (dar)	dissílabo (pedir)	mais de três sílabas (responder)
Expressão do sujeito	lexical (<i>mãe ver tudo</i>)	funcional (<i>você não engajar</i>)	não explícito (<i>não entender</i>)

Quadro 3: variáveis independentes analisadas por Mendonça (2021) e Mendonça e Melo (2023)

As hipóteses primárias dos estudos consideram que o fenômeno teria surgido nos verbos oxítonos, a partir da extensão analógica entre o padrão sonoro das formas infinitivas e a posição da sílaba tônica nesses verbos. Como hipótese para a inserção da marca nos contextos átonos, assume-se que ocorreria analogia à representação gráfica do infinitivo, apenas. As

demais variáveis são sustentadas pelas seguintes hipóteses: a. o contexto antecedente seria relevante, com a vogal <i> favorecendo a hipercorreção, por conta da sobreposição de tonicidade e dado o seu caráter transversal na classe dos verbos (morfema de P1 do pretérito perfeito e vogal temática da terceira conjugação); b. quanto menor o vocábulo, mais favorável seria para a inserção hipercorretiva, e c. sujeitos não explícitos e representados por elementos funcionais seriam favorecedores da hipercorreção, e aqueles com núcleos lexicais desfavoreceriam a marcação.

Após o cômputo das variáveis, os dados foram submetidos à regressão logística no programa Rbrul, em duas rodadas. A primeira observa apenas variáveis de efeito fixo, ao passo que a segunda insere os itens lexicais como variáveis aleatórias. A tabela que segue apresenta os resultados da rodada inicial

Variável	Dimensão do vocábulo	Vogal antecedente	Tonicidade da sílaba final	Expressão do sujeito
<i>p</i> -valor	5.11e-05 ³	0.00375	0.0953	0.295

Tabela 1: p-valores das variáveis independentes analisadas por Mendonça (2021, p. 61)

Os resultados da tabela anterior demonstram que, na rodada com efeitos fixos, o programa seleciona apenas as variáveis *dimensão do vocábulo* e *vogal antecedente*.

Observem-se, em seguida, os resultados da variável *dimensão do vocábulo*:

-
- 3 O símbolo e-número representa a quantidade de zeros antes do número indicado. Portanto, p-valor é igual a 0.00000511.

Variante	Log-odds	Tokens	%	Peso relativo
Monossílabo	0.753	102	84.3	0.680
Mais de três sílabas	0.009	122	61.5	0.502
Dissílabo	-0.762	195	45.1	0.318

Tabela 2: resultados para *dimensão do vocábulo* por Mendonça (2021, p. 64)

A variável indicou como favoráveis à hipercorreção as variantes *monossílabo* e *mais de três sílabas*. O resultado é analisado como evidência do efeito da frequência de tipo, uma vez que a inserção hipercorretiva do rótico se assemelha estatisticamente à representação usual da coda final (r) em verbos, indicando como favorecedores os mesmos contextos que aponta a literatura.

Em seguida, encontram-se os resultados da variável *vogal antecedente*:

Variante	Log-odds	Tokens	%	Peso relativo
<i>	0.847	89	84.3	0.70
<a>	-0.352	236	50.8	0.413
<e>	-0.495	94	57.4	0.379

Tabela 3: resultados para *vogal antecedente* por Mendonça (2021, p. 66)

A análise indicou que apenas a vogal <i> favorece o fenômeno. Os resultados corroboram a hipótese levantada para a variável. Analisa-se, nos trabalhos, que a vogal atua como gatilho da consciência linguística em relação à classe dos verbos.

Na rodada com efeitos aleatórios, o programa não selecionou nenhuma variável independente. Como análises preliminares desse resultado, discute-

se que pode haver condicionamentos de ordem lexical. Assim sendo, o falante faria uma generalização para a classe dos verbos, aplicando a marca de acordo com a influência dos efeitos de frequência.

A literatura discute frequentemente a relação de alimentação entre a fala e a escrita, na qual a primeira interfere diretamente na segunda. Nos trabalhos de Mendonça (2021) e Mendonça e Melo (2023), o recorte da pesquisa, que considera apenas formas homógrafas aos infinitivos padrões escritos, permite aos trabalhos discutir a relação entre interferência das representações gráficas das formas verbais infinitivas no conhecimento linguístico, abordando a retroalimentação da escrita no sistema.

Discute-se ainda outro movimento, que consiste na interferência da escola nas escolhas linguísticas do falante. Atuando direta e indiretamente como entidade de propagação do estigma, repreendendo os usos que se afastam da norma-padrão ortográfica, a escola gera um sentimento de insegurança linguística que leva inicialmente às hipercorreções, e que é, com o tempo, supergeneralizado pelos falantes, os quais passam a aplicar marca (r), derivada da regra ortográfica de infinitivo, mesmo em contextos nos quais há baixo monitoramento, como se verifica em boa parte dos dados coletados a partir de textos digitais analisados nos estudos. Mendonça (2021) e Mendonça e Melo (2023) apontam a identificação do fenômeno em variados contextos de monitoração estilística como evidências de que as pressões que o falante sofre podem impactar o sistema, levando à produção regular de hipercorreções.

Conclusões

A marcação hipercorretiva da coda final (r) surge de uma dissonância entre o uso real (que é praticamente ausente na fala) e o uso prescrito (presença requerida na escrita), estabelecendo um atravessamento social na gramática do falante. Por uma série de fatores, não se estabelecem os contextos de uso do rótico na escrita, mesmo assim, a prescrição continua a pressionar a representação do segmento, o que acaba por levar à hipercorreção.

As menções à hipercorreção da coda final (r) encontram-se normalmente espalhadas em trabalhos que, em maioria, têm como objeto de análise a expressão escrita da coda final (r) em itens infinitivos e em outras formas verbais nas quais a coda é representada, ou ainda em textos que abordam erros gerais da escrita escolar. Estão em menor número os estudos que observam especificamente o fenômeno. As referências à hipercorreção da coda final (r) em tais trabalhos apresentam caráter majoritariamente qualitativo, fato que se justifica porque as formas hipercorretas representam uma variante rara em relação às demais variantes da coda (r).

A literatura sobre o fenômeno apresenta um consenso em relação à atuação da consciência linguística dos escreventes na sua manifestação. Os estudos recentes demonstram ainda que o fenômeno não está restrito aos contextos de maior monitoramento, figurando em gêneros e suportes variados. Ao passo que na escrita escolar estão mais evidentes a questão do monitoramento e da insegurança linguística, o mesmo não se verifica em dados de escrita digital. As análises de dados de ambientes digitais discutem a não univocidade entre hipercorreção e insegurança linguística, haja vista a regularidade das hipercorreções, que extrapolam contextos de maior monitoramento (e insegurança).

Observa-se que os trabalhos sobre a hipercorreção da coda final (r) na escrita escolar têm uma tendência a reproduzir nas análises as variáveis independentes consideradas para os estudos de fala. Por exemplo, o estudo de Queiroz (2016) trata o *contexto antecedente* considerando parâmetros articulatórios das vogais; Bomfim (2021) considera nas análises o *contexto subsequente*, também a partir de parâmetros articulatórios. Tais escolhas têm coerência, afinal, a escassa literatura da área impede que os trabalhos se apóiem em outros parâmetros. Outro fator que chama a atenção em alguns estudos é a utilização de critérios morfológicos para observar os verbos, como se verifica nos trabalhos de Cesar (2017), Bomfim (2021) e Godoy et al. (2023), que segmentam os verbos por *conjugação*. Isso acaba por mascarar os resultados, uma vez que o recorte de conjugação põe em mesmas variantes

vogais distintas e ainda aquelas que se repetem dentro de conjugações diferentes.

Verifica-se, de maneira geral, que não há uma sistematicidade nas análises do fenômeno. Os contextos estruturais para os padrões de variação observados de maneira mais consistente são *dimensão do vocábulo*, *tonicidade silábica* e *contexto antecedente*. Além disso, os resultados chamam a atenção para a possibilidade de os dados de hipercorreção apresentarem *coincidência gráfica* com palavras correntes na língua. Verifica-se também que o *item lexical* pode atuar como um condicionador do fenômeno. Entretanto, há que se destacar o esforço de trabalhos mais recentes em desenvolver metodologias de análise que deem conta de considerar tanto os baixos percentuais de realização do segmento na fala quanto as particularidades da aprendizagem da escrita para a análise da representação gráfica hipercorreta da coda (r).

Referências

ALMEIDA, Daniele Cristina de. **Tratamento didático do apagamento e inserção da rótica em final de verbos**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (Dissertação - Mestrado Profissional em Letras), 2016.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Bomfim, Jussileide Ramos. **“Eu vou começa a fala [...] eu sair escondido”** – estratégias para trabalhar com o apagamento e a hipercorreção em sala de aula. São Cristóvão, SE, UFSE, Mestrado Profissional em Letras, 2021.

BRANCO, Andréia Aparecida Tomáz Castelo. **O apagamento do rótico em coda final em produções escritas no Ensino Fundamental II**. Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2020.

CALLOU, Dinah; MORAES, João; LEITE, Yonne. Apagamento do R final no dialeto carioca: um estudo em tempo aparente e em tempo real. *In: DELTA*, São Paulo, v. 14, n. spe, p. 00, 1998.

Callou, Dibah; Serra, Carolina. Variação do rótico e estrutura prosódica. *In: Revista do GELNE* (UFC), v. 1, p. 41-57, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística Educacional**: uma introdução crítica. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro [1972]. *In: UCHÔA*, Carlos Eduardo Falcão. (Org.). **Dispersos de Mattoso Câmara Jr.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.

CESAR, Helena Horvat de Farias. **Acréscimo do grafema <r> em coda silábica**: intervenção para casos de hipercorreção. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

FERNANDES, Valéria dos Santos. **Um novo fenômeno ortográfico na escrita digital**: o grafema r final em verbos flexionados. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em Humanidades, UFVJM. Diamantina, 2016.

FREITAS, Amanda Cristina de; LACERDA, Mariana Fagundes de Oliveira. O apagamento do /R/ em coda final de nomes e verbos infinitivos na escrita escolar de alunos do 8º ano. **Revista Investigações**, Recife, v. 34, n. 2, p. 1 - 26, 2021.

GOGOY, Luisa Andrade Gomes; PEREIRA, Pâmella Alves; FERNANDES, Valéria dos Santos. “Ontem eu não sair”: o grafema r final em verbos flexionados como marcador de tonicidade. **Missangas: Pesquisas em Literatura e Linguística**. Teixeira de Freitas (BA): UNEB, ano 4, número 7, Jan – Jun, pp. 125-143, 2023.

HORA, Dermeval; MONARETTO, Valéria Oliveira. Enfraquecimento e cancelamento dos róticos. *In*: HORA, D.; Collischonn, G. (Org.). **Teoria Linguística: fonologia e outros temas**. João Pessoa: Editora Universitária, p. 114-143, 2003.

HOUAISS, Antônio. Sobre alguns aspectos da recuperação fonética. *In*: **Anais do Primeiro Congresso de Filologia Românica**. Rio de Janeiro: MEC, p. 25-38, 1970.

LABOV, William. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. *In*: **Sociolinguistic Working Papers**, 44. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, 1978.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: Internal Factors**. Vol. 1. Oxford UK/Cambridge - USA, Blackwell Publishers, 1994.

LABOV, William. **Principles of linguistic change: External Factors**. Vol 2. Cambridge/ Philadelphia, Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre. São Paulo: Contexto (2008 [1972]).

MARTINS, Karine Gonçalves. **Variação na escrita do /r/ final**: uma análise em textos escritos e dados orais de alunos do Ensino Fundamental I. Universidade Federal de Ouro Preto: Departamento de Letras. *Programa de Letras: Estudos da Linguagem* (Dissertação - Mestrado Acadêmico), 2019.

MENDONÇA, Caio Mieiro; MELO, Marcelo Alexandre Silva Lopes de. **Hipercorreção da coda final (r) em textos digitais: um fenômeno variável.** Working Papers em Linguística (ONLINE), v. 24, p. 54-78, 2023.

MENDONÇA, Caio Mieiro. **Da hipercorreção ao reforço pragmático: considerações sobre a marca de infinitivo.** Cadernos Do NEMP, v. 13, p. 35-47, 2022.

MENDONÇA, Caio Mieiro. **“O mundo não gira, ele capotar”:** hipercorreção e variabilidade no uso da coda (r) ao final de verbos. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2021.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Influência da fala na alfabetização.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

QUEIROZ, Verônica Tozzo de. **A ausência de registro da vibrante na escrita de alunos do Ensino Fundamental II em ambiente on-line e off-line.** Rio de Janeiro: PROFLETRAS UFRJ, 2016.

RENNICKE, Iiris. Representação fonológica dos róticos do português brasileiro: uma abordagem à base de exemplares. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 38, p. 70-97, 2016.

Teorias linguísticas e ensino de língua materna: a distinção entre objeto indireto e adjunto adverbial em livros didáticos

Linguistic theories and first language education: distinguishing the indirect object from the adverbial adjunct in Portuguese language textbooks

Matheus Gomes Alves*
Murilo Amaral do Prado Castro**

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para o ensino de sintaxe na Educação Básica no contexto de português como língua materna. O objetivo específico é investigar quais critérios são utilizados para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Considera-se a seguinte pergunta de pesquisa: qual é a natureza dos critérios utilizados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais. Para alcançar tal objetivo, adotou-se uma análise qualitativa de materiais didáticos levando em consideração as categorias de análise “presença de critérios semânticos” e “presença de critérios morfossintáticos” (Perini, 1985). Observou-se que, nos livros didáticos consultados, os critérios utilizados são semânticos, referentes à obrigatoriedade ou não do adjunto adverbial na sentença.

Palavras-chave: objeto indireto, adjuntos adverbiais, ensino de língua materna, sintaxe da língua portuguesa, movimento.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1504>

* Universidade Federal do Rio de Janeiro, matheus.ling@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0001-8109-5299>

** Universidade Federal do Rio de Janeiro, muriloamaral@live.com

ABSTRACT

The overarching aim of this study is to contribute to the teaching of syntax in Basic Education, within the context of Portuguese as a first language. More specifically, it seeks to examine the criteria employed to differentiate prepositional verbal arguments from adverbial adjuncts in three Portuguese Language textbooks used in secondary education. Accordingly, the research question guiding this investigation is: what is the nature of the criteria adopted in Portuguese Language textbooks at the secondary level to distinguish prepositional verbal arguments from adverbial adjuncts? To address this question, a qualitative analysis of instructional materials was carried out, taking into account the analytical categories “presence of semantic criteria” and “presence of morphosyntactic criteria” (Perini, 1985). The findings indicate that, in the textbooks analyzed, the criteria employed are predominantly semantic, specifically concerning whether or not the adverbial adjunct is obligatory within the sentence.

Keywords: indirect object, adverbial adjunct, teaching of native language, portuguese syntax, movement.

Introdução

O ensino de sintaxe da língua portuguesa não é um ponto pacífico entre os principais teóricos, tendo em vista as divergências entre os gramáticos tradicionais, os gramáticos descritivos e os linguistas gerativistas. Essas divergências tornam-se ainda mais polêmicas em se tratando dos termos que se ligam ao verbo, em especial, os chamados objetos indiretos e adjuntos adverbiais, segundo a nomenclatura tradicional.

Esse debate recai, sobremaneira, acerca da grade argumental de cada verbo, o que gera impactos não só na classificação dos termos que se relacionam ao constituinte verbal, como também em relação à própria classificação do verbo. Apesar de ser uma polêmica duradoura, dado que discussões a esse respeito duram mais de cem anos, ela não está perto de ser resolvida, ao passo que os gramáticos mais conservadores tendem a classificar como adjuntos adverbiais termos que os linguistas modernos tendem a classificar como argumentos verbais.

Dentre os casos de discordâncias entre os estudiosos, o que mais chama a atenção, devido ao tamanho da polêmica, são os locativos, que ora são considerados como adjuntos adverbiais, ora são considerados argumentos verbais. Um dos casos mais relevantes para a discussão que trazemos acerca da grade argumental dos verbos da língua portuguesa é sobre o verbo “ir”.

De acordo com a Gramática Tradicional, todos os termos que podem se ligar ao verbo “ir” são adjuntos adverbiais, haja vista que, segundo essa classificação, o verbo “ir” seria um verbo intransitivo e não teria nenhum argumento interno. Já de acordo com a Linguística Gerativa, determinados locativos podem ser considerados como argumentos internos do verbo “ir”, o que levaria à mudança da sua classificação, de modo que esse verbo deixasse de ser intransitivo. Desse modo, apresentamos as defesas dos principais estudiosos no assunto, trazendo as diferentes perspectivas e as soluções por eles apresentadas para, de fato, acabar com essa polêmica - sem que ela seja inteiramente resolvida, dado que nenhum desses argumentos é final.

Frente a isso, o objetivo geral deste trabalho é contribuir para o ensino de sintaxe na Educação Básica no contexto de português como língua materna. O objetivo específico é investigar quais critérios são utilizados para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Considera-se a seguinte pergunta de pesquisa: qual é a natureza dos critérios utilizados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais? Para alcançar o primeiro objetivo, adotou-se uma análise qualitativa de materiais didáticos levando em consideração as categorias de análise “presença de critérios semânticos” e “presença de critérios morfossintáticos” (Perini, 1985).

Este artigo se subdivide em três seções. Na primeira seção, descrevem-se os critérios empregados em gramáticas tradicionais, descritivas e em trabalhos gerativistas para diferenciar argumentos internos preposicionados de adjuntos adverbiais. Além disso, caracteriza-se a concepção de ensino adotada. Na segunda seção, descrevem-se os procedimentos metodológicos

e analíticos. Finalmente, na terceira seção, expõem-se os resultados e as análises adotadas.

1. Pressupostos teóricos

Nesta seção, serão apresentados os critérios de diferenciação entre argumentos e adjuntos em Gramáticas Tradicionais, Gramáticas Descritivas e na Linguística Gerativa. Justifica-se a inclusão das generalizações de gramáticas normativas por conta do fato de que não apenas tais gramáticas detêm de teor prescritivo, mas também descritivo (cf. Tescari Neto; Souza de Paula, 2021).

Em seguida, os principais parâmetros para o estabelecimento de um ensino ativo e científico de sintaxe serão apresentados, expondo-se a concepção de ensino explicitamente adotada. Tal concepção se aparta de um entendimento de gramática como um meio para produção e compreensão textual, haja vista que adota categoricamente a noção de que o ensino de regras gramaticais deve ser um fim em si, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência linguística por meio de processos metacognitivos e indutivos.

1.1 Critérios de diferenciação entre argumentos e adjuntos em Gramática Tradicionais

Consenso, por vezes, não é uma palavra que possa definir bem as relações entre as gramáticas tradicionais. Mesmo que haja uma certa homogeneidade do caráter prescritivo e normativo do gramático, existem divergências que podem ser insolúveis em determinados casos. É o que ocorre, sem muitas concordâncias entre os mais respeitados no assunto em questão, quando se trata da diferença entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais. Ambos os termos se ligam ao verbo, porém os primeiros são considerados termos integrantes da oração e os segundos, termos acessórios da oração. Até essa definição primária, gramáticos de diversas correntes concordam

absolutamente entre si, embora divirjam exatamente na identificação e na exposição de exemplos que mostrem o que é objeto indireto e o que é adjunto adverbial.

Nesse sentido, para esta pesquisa, buscamos os principais nomes da gramática tradicional para investigar quais seriam os pontos de convergência e de divergência no tocante à diferenciação entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais. Além disso, como é também foco desta pesquisa uma análise linguística gerativista, questionamos os critérios usados por cada gramático, isto é, se foram usados critérios morfológicos, sintáticos ou semânticos. Para realização desta etapa, foram elencadas as gramáticas dos seguintes autores: Chaves de Melo (1978), Alves (1984), Azeredo (2008), Cunha e Cintra (2016), Rocha Lima (2021), Sacconi (1994), Bechara (2019) e Mendes de Almeida (1997). Os critérios utilizados são diferentes e, por vezes, combinados em cada uma dessas gramáticas, porém, nesta pesquisa, valorizamos principalmente os critérios sintáticos, os quais são destaque da análise dos trabalhos de linguistas gerativistas sobre esse tema. Desse modo, em um primeiro momento, entendemos de que maneira a gramática tradicional interpreta essa distinção entre objeto indireto e adjunto adverbial.

A começar por um dos gramáticos mais conservadores do nosso idioma, Napoleão Mendes de Almeida (1997), vemos uma explicação bastante concisa sobre a diferença entre os termos verbais integrantes e acessórios da oração. A sua explicação obedece majoritariamente a critérios semânticos, traçando alguns paralelos com critérios morfológicos, principalmente no que diz respeito ao uso da preposição “a”, na regência dos verbos transitivos indiretos. Todavia, Mendes de Almeida (1997) apresenta poucos critérios puramente sintáticos para essa análise e, como dito, sua explicação é bastante breve. Nesse âmbito, entende-se que tal brevidade é também uma proposição estratégica, tendo em vista que o referido gramático, à época, estava ciente da polêmica em torno da classificação desses dois termos. Contudo, ele vale-se da concisão de sua exposição acerca desse tema justamente para não dar margem à discussão e encerra o assunto com um desabafo crítico:

“É desanimador o que se está passando em alguns colégios e até em faculdades; desastrosamente, para o português e principalmente para o latim, andam ensinando que o verbo ir e outros são transitivos indiretos porque, dizem, vêm com complemento antecedido de preposição. Não! Isso é um atentado à sintaxe. Ensinar isso é não saber o que é regência verbal nem em latim nem em português; teria graça ensinar que há dois objetos indiretos na oração ‘Foi do Rio para Recife’; e se estivesse ‘Foi do Rio para Recife por Belo Horizonte’? Não temos aí objetos mas adjuntos adverbiais de lugar: de lugar donde, de lugar para onde e de lugar por onde.” (p. 432, 1997)

Mendes de Almeida (1997) posiciona-se veementemente contrário à aceção de que os locativos possam funcionar como objetos indiretos. Na mesma linha de pensamento dele, seguindo uma perspectiva mais conservadora na análise dos termos integrantes e acessórios da oração, estão os gramáticos Celso Cunha e Lindley Cintra (2016), Chaves de Melo (1978) e Sacconi (1994). Nesse cenário, tais gramáticos não fazem uma exposição detalhada sobre a diferença entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais, embora façam uso majoritário de critérios semânticos para diferenciá-los, sobretudo no que diz respeito ao caráter opcional do termo. Nesse ponto, inclusive, estes últimos estudiosos concordam que o adjunto adverbial está na periferia do sintagma e traz uma informação circunstancial, de modo que não seja o alvo do verbo, sendo esta função exclusiva do objeto indireto. Com isso, eles não entram na polêmica dos locativos da mesma maneira que Mendes de Almeida, ainda que ressoe esse posicionamento em suas definições e em seus exemplos.

Sob uma perspectiva menos conservadora e mais alinhada com as interpretações dos linguistas modernos, ainda que sob a orientação prescritiva, está o gramático Rocha Lima (2021). Tendo em vista que, mesmo que se parta de critérios semânticos como defendidos pelos outros gramáticos já referenciados, ainda podem emergir dúvidas, principalmente no tocante aos locativos, então, Lima propõe um sistema com mais possibilidades de classificação. O problema advindo da análise dos gramáticos mais

conservadores é que se torna difícil o consenso de que o locativo seja sempre um termo acessório na oração e, portanto, um adjunto adverbial. Em frases como: “Eu fui à padaria”, é complicado chegar à conclusão de que o sintagma “à padaria” seja simplesmente acessório e, por isso, atualmente há um movimento que o identifica como um argumento verbal. Deixando, momentaneamente, de lado essa discussão, Rocha Lima (2021) visa resolver esse problema sugerindo uma terceira via.

Na verdade, não apenas uma terceira via, mas também uma quarta e até uma quinta. Esse gramático oferece cinco possibilidades de termos que se ligam ao verbo: o objeto direto, o objeto indireto, o complemento relativo, o complemento circunstancial e o adjunto adverbial. Resumidamente, o objeto direto seria, por definição, o que é dito consensualmente pelas outras gramáticas, cujo critério principalmente é sintático: a substituição pelos clíticos “o, a, os e as”. Já o objeto indireto, identificado pelo caso dativo, seria apenas o receptor ou beneficiário da ação verbal e substituível pelos pronomes “lhe e lhes”. Nesse caso, os outros termos preposicionados, identificados tradicionalmente como objetos indiretos, que não são substituídos por tais clíticos, poderiam ser considerados complementos relativos, algo que já distingue enormemente Rocha Lima (2021) dos demais gramáticos já referenciados. O que chama a atenção, nessa proposição revolucionária do autor, é a separação entre os complementos circunstanciais e os adjuntos adverbiais. Por critérios puramente semânticos, os adjuntos adverbiais seriam os termos acessórios que não são exigidos como alvo da informação verbal. Os complementos circunstanciais, porém, tem uma relação mais necessária com o verbo e seriam, nesse caso, tais locativos, como discutimos.

Essa seria a terceira via explorada por Lima, os locativos em frases como: “Maria foi à padaria” não seriam nem objetos indiretos nem adjuntos adverbiais, seriam complementos circunstanciais, mesmo que não sejam imediatamente exigidos para cumprimento da informação verbal, não são plenamente descartáveis. A análise desse autor parece-nos mais uma tentativa de criar um tipo especial de adjunto adverbial do que de fato resolver o

problema, algo que de modo semelhante faz Azeredo (2008) em sua gramática. Esse gramático propõe que não existam objetos indiretos e os renomeia como complementos relativos, isto é, complementos preposicionados que, por isso, diferenciam-se dos objetos diretos. O critério de Azeredo (2008) combina aspectos semânticos e morfológicos, pois o complemento relativo é exigido pela grade argumental do verbo, enquanto o adjunto verbal não. Este último, definido sob um critério puramente semântico, é uma parte necessária do significado total. Com isso, não houve avanços consistentes desses gramáticos para superar o rigor e o conservadorismo de Mendes de Almeida e seus simpatizantes.

Por último, cabe citar a “Moderna Gramática Portuguesa” (2019), de Evanildo Bechara, a qual traz uma discussão mais sóbria e atualizada sobre o assunto, mostrando pontos de convergência e de divergência à linha de pensamento de Mendes de Almeida mais bem elaborados. Em vez de criar mais categorias para os termos ligados ao verbo, o que estaria na contramão dos estudos da linguística gerativa, que visa a soluções binárias (argumento x adjunto), Bechara (2019) explica a diferença entre: termos nucleares e marginais, termos argumentais e não argumentais, termos opcionais e não opcionais e termos integráveis e não integráveis. Percebemos, nesse sentido, que essa divisão proposta pelo gramático obedece ao estimado binarismo e mostra diferentes caminhos, sejam eles mais ou menos sintáticos, para diferenciarmos os objetos indiretos dos adjuntos adverbiais. Com isso, vale a pena comentar cada um desses quatro meios de distinção.

Os termos nucleares são termos que se relacionam diretamente com o verbo, enquanto os termos marginais se relacionariam com toda a oração. Esse já pode ser identificado como um primeiro critério sintático para diferenciar objetos indiretos de adjuntos, sendo os primeiros nucleares e os segundos, marginais. Essa distinção, contudo, não é suficiente e, por isso, ele traça a distinção entre termos argumentais, os quais estão ligados ao conteúdo do pensamento designado pelo verbo e não argumentais, os quais podem ser eliminados da oração, pela coesão fraca, pela independência sintático-

semântica em relação ao predicado, com maior liberdade na colocação da oração. Esse critério, diferentemente, já possui um caráter semântico muito mais evidente e necessário que o anterior. Em seguida, ele mostra a distinção entre termos opcionais e não opcionais (um critério que não interessa à nossa investigação), enquanto os primeiros podem ser facilmente eliminados pelo contexto, os segundos não podem. Todavia, esse critério não auxilia na distinção entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais, já que objetos indiretos podem ser opcionais e adjunto adverbiais não opcionais, contrariando a nossa intuição. Por fim, ele mostra a diferença entre termos integráveis e não integráveis, o que corresponderia à capacidade de um termo poder ser substituído por um clítico, o que acontece com os objetos diretos de modo geral pelos pronomes “o, a, os e as” e com alguns objetos indiretos pelos pronomes “lhe e lhes”.

Em resumo, Bechara (2019) traz bons indicativos e reflexões atualizadas sobre a natureza do objeto indireto e do adjunto adverbial, embora não mostre um critério puramente sintático e objetivo para diferenciação desses termos. Nesse viés de análise, ele avança os estudos normativos com base na posição inicialmente conservadora de Mendes de Almeida (1997) sem que acabe incorrendo na criação de novas nomenclaturas que mais compliquem esse assunto excessivamente polêmico. Com isso, ele mostra-se ciente das atuais discussões da linguística gerativa que identifica, em alguns clássicos adjuntos adverbiais da gramática tradicional, termos argumentais, embora ainda mostre exemplos que estão alinhados à posição de Mendes de Almeida, principalmente no tocante aos locativos identificados como adjuntos adverbiais. Assim sendo, para dar continuidade a esta pesquisa, finalizamos a investigação das gramáticas tradicionais e damos início à análise das gramáticas descritivas, que visam descrever, sem ter com isso objetivos normativistas, como os dos autores mencionados.

1.2 Critérios de diferenciação entre argumentos e adjuntos em Gramática Descritiva

Entre as gramáticas descritivas analisadas para identificação de critérios de diferenciação entre argumentos e adjuntos verbais, trazemos as gramáticas de Castilho (2022) e de Mira Mateus (2003). Trata-se de análises linguísticas que não visam, necessariamente, à prescrição, embora tragam também mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos para a classificação de termos ligados ao verbo. Tendo isso em vista, vê-se uma disposição mais alinhada aos trabalhos da Linguística Moderna, mormente, caminhando em uma direção diferente dos gramáticos mais tradicionais, a exemplo de Napoleão Mendes de Almeida (1997) e de seus seguidores. Desse modo, mostramos como, a partir da visão da gramática descritiva, podemos entender de que maneira alguns tradicionais adjuntos adverbiais, principalmente os locativos, podem ser considerados parte da grade argumental do verbo.

Em Castilho (2022), o verbo pode se ligar a três tipos de constituintes preposicionados: o objeto indireto, o complemento oblíquo e o adjunto adverbial. Os dois primeiros fazem parte da grade argumental do verbo, enquanto o último é adjungido na duplicação da projeção máxima do sintagma verbal. Com isso, objeto indireto e complemento oblíquo estariam mais próximos entre si do que do adjunto adverbial. Desse modo, para diferenciar os três, Castilho propõe critérios morfofossintáticos, de modo que as considerações semânticas, sobrevalorizadas pelos gramáticos mais tradicionais, não sejam adotadas como critérios práticos. No entanto, esses mesmos critérios já podiam ser encontrados nas gramáticas prescritivas que analisamos e, apesar da diferença de nomenclatura, alguns deles também estão presentes nas análises de Mendes de Almeida (1997).

Inicialmente, o objeto indireto é um argumento interno preposicionado que pode ser comutado pelos clíticos “lhe” ou “a ele”, possuindo caso dativo, cujo papel temático é de beneficiário. Esse critério não é novo e está presente nas gramáticas tradicionais, mas, tal como Rocha Lima (2021) propõe,

Castilho (2022) exclui uma série de outros tradicionais objetos indiretos que, regidos por outras preposições, não podem ser comutados pelos pronomes “lhe” ou “a ele”. A nova nomenclatura usada pelo gramático descritivo é que os argumentos internos introduzidos por outras preposições é o complemento oblíquo. A nomenclatura, dessa vez, está em consonância com as gramáticas gerativas, ainda que possa identificar-se quase plenamente ao que Rocha Lima (2021) nomeia como complemento relativo. Nesse caso, temos aquela terceira via que, de maneira mais radical ainda, vai incorporar tradicionais adjuntos adverbiais como complementos oblíquos.

Isso ocorre porque Castilho (2022) considera que os argumentos internos podem ser comutáveis por uma preposição mais os termos “ele”, “isso” ou “lá”. Nesse caso, chama a atenção a presença do advérbio “lá”. Em frases como: “Eu fui à padaria”, que, na análise de Mendes de Almeida (1997), há um adjunto adverbial, na análise de Castilho (2022), existe um complemento oblíquo, isto é, um termo que faz parte da grade argumental do verbo. Isso se justificaria pelo fato de que o termo “à padaria” pudesse ser substituído por “lá”: “Eu fui lá”. Não obstante, sabemos que esse tipo de locativo pode aparecer em quaisquer construções verbais, de modo que teremos sempre, em toda grade argumental, a presença desse complemento oblíquo. Dessa forma, é difícil diferenciar quando um locativo pode ser de fato um complemento oblíquo ou um adjunto adverbial, já que a comutação por “lá” quase sempre pode ser realizada.

Para isso, temos que entender o que ele define como adjunto adverbial. Trata-se de um termo adjacente não selecionado pelo verbo, que não pode ser comutado por pronome, visto que não há atribuição de caso. Em sua dimensão sintática, adjuntos adverbiais podem ser focalizados com “só” e “apenas”, podem ser clivados por “é que” e podem ser interrogados. Com isso, eles podem mover-se livremente pela sentença e, até mesmo, ser omitidos. Esses critérios podem ser úteis para diferenciar, por exemplo, quais locativos são complementos oblíquos e quais são adjuntos adverbiais, embora não sejam produtivos para os exemplos mais polêmicos. Nesse sentido, com o intuito

de identificar critérios que sejam mais assertivos para traçar essa diferença, trazemos também a análise de Mira Mateus (2003) sobre a distinção de objetos indiretos e adjuntos adverbiais, principalmente no tocante a locativos.

Para definir os objetos indiretos, Mira Mateus (2003) vale-se de critérios muito próximos dos de Castilho (2022), já que, segundo a autora, o objeto indireto é um argumento interno de verbos de dois ou três lugares cujo papel temático é de alvo ou fonte. Os critérios sintáticos seriam os mesmos adotados por Castilho (2022), haja vista que o objeto indireto pode ser comutado pelos pronomes “lhe” e “a ele”, assim como ser retomado por interrogativas como “a que” e “a quem”. Quanto aos critérios semânticos, o objeto indireto pode ser mais ou menos animado e, por isso, nem sempre será o beneficiário da ação verbal, principalmente em frases com esse argumento interno menos animado, como em verbos de dois lugares ou quando o objeto direto for um nome deverbal. Todavia, esses últimos critérios parecem ter sido adotados somente porque a tradição já usa a preposição “a”, isto é, a mesma que introduz os objetos indiretos de caso dativo. Desse modo, ela busca critérios para identificá-los como parte das mesmas classes devido à semelhança das suas construções.

Já em relação aos oblíquos, constituintes introduzidos por preposição, Mira Mateus (2003) os divide em dois grupos: os oblíquos complementos e os oblíquos adjuntos. Para diferenciar ambos, a gramática descritiva propõe que os oblíquos complementos não podem ocorrer em uma interrogativa segundo o esquema “O que é que SU fez OBL” / “O que é que aconteceu a SU OBL”. Nesse caso, seriam agramaticais frases como: “O que é que João fez na estante?” ou “O que é que João fez do México para Lisboa?”, uma vez que os termos que aparecem nessas frases fazem parte da grade argumental do verbo e a presença deles torna essas sentenças agramaticais. Com isso, é possível entender de maneira mais objetiva em comparação à análise de Castilho (2022) como diferenciar os locativos que são complementos dos que são adjuntos. Dessa forma, os adjuntos adverbiais seriam aqueles que poderiam aparecer nessas interrogativas sem gerar agramaticalidade, como:

“O que é que João comprou na padaria”. Nesse caso, a presença do locativo “na padaria” na interrogativa não gera uma sentença agramatical.

Em resumo, Mira Mateus (2003) adota os seguintes critérios sintáticos para diferenciar argumentos verbais de adjuntos verbais, os quais ela nomeia como oblíquos complementos e oblíquos adjuntos, respectivamente: interrogativas com o verbo “fazer” (que já referenciamos), supressão e extração em “ilhas Q”. O critério de supressão é o mais simples dos três e pode até ser encontrado em gramáticas tradicionais, já que implica que o oblíquo adjunto pode ser suprimido da frase sem que haja perda de sentido. Já com o critério das “ilhas Q”, advérbios argumentais podem ser extraídos da sentença, como em frases: “Onde é que você perguntou que o Pedro mora”, dado que o locativo que se liga ao verbo “morar” é um argumento interno e o pronome “onde” recai sobre o próprio verbo “morar”; enquanto em frases como: “Onde é que você perguntou que o Pedro trabalha” seria agramatical, posto que o locativo que se liga ao verbo “trabalhar” é um adjunto adverbial e o pronome “onde” não consegue se ligar ao verbo “trabalhar”. A gramaticalidade desta última sentença só ocorre se o pronome “onde” recair sobre o verbo perguntar, de modo que se obtenha o local em que foi feita a pergunta e não o local em que se trabalha.

Portanto, a partir da análise dessas duas gramáticas descritivas, vimos pontos de convergência e de divergência com as próprias gramáticas tradicionais e consistentes avanços em relação à distinção de objetos indiretos e adjuntos adverbiais. Nesse caso, encontramos uma constante na criação de uma nova nomenclatura para os termos que se ligam ao verbo, que diferenciem os objetos indiretos de caso dativo dos demais, chamados de complementos relativos ou oblíquos complementos, respectivamente em Castilho (2022) e em Mira Mateus (2003). Esses critérios são de maior interesse para dar continuidade à discussão, na medida em que propõem soluções que abarcam um grande escopo de frases para diferenciar o que faz do que não faz parte da grade argumental, principalmente em Mira Mateus (2003). Assim sendo,

podemos avançar ainda mais e entender como os linguistas gerativistas enxergam essa distinção.

1.3 Critérios de diferenciação entre argumentos e adjuntos em Gramática Gerativa

No que concerne aos critérios de diferenciação entre argumentos internos preposicionados e adjuntos adverbiais na Sintaxe Gerativa a partir de dados do português do Brasil, convém citar as contribuições de Augusto (1998), Duarte (2007), Miotto, Silva e Lopes (2013), além de Moura e Miliorini (2018). Serão resenhados brevemente tais trabalhos abaixo e, em seguida, serão analisadas as convergências e divergências entre tais critérios.

Em Augusto (1998), adota-se a proposta de Ross (1967) referente à diferença entre ilhas fortes e ilhas fracas. Identificam-se ilhas fortes como contextos sintáticos em que argumentos e adjuntos não podem ser extraídos por meio de movimento. Em “*Quem(t) você viu o homem que beijou (t)?”, o constituinte Wh “quem” é inserido como argumento interno do predicador “beijar”, porém tal complemento não pode ser retirado da posição em que é inicialmente soldado (“Você viu o homem que beijou quem?”). Em “*Como(t) você viu o homem que beijou José (t)?”, o constituinte Wh é adjunto do predicador verbal “beijar”, embora tal adjunto não possa ser alçado a uma posição distinta a que foi soldado (“Você viu o homem que beijou José como?”). Diz-se, assim, que tal contexto sintático, especificamente de relativização, é um exemplo de ilha sintática forte, haja vista que inviabiliza a extração de argumentos e de adjuntos.

Dentre os contextos de ilha sintática forte, Augusto (1998, pp. 52-53) cita: 1) a restrição sobre sintagmas nominais complexos de orações relativas, conforme se observa respectivamente nos pares “*O que(t) você encontrou alguém que comprou (t)?” vs. “*Como(t) você encontrou alguém que consertou o carro (t)?” e de sintagmas nominais de orações completivas nominais “*O que(t) você ouviu o boato de que a Maria havia comprado (t) ?” vs. “*Como(t)

você ouviu o boato de que a Maria consertou o carro (t)?”, 2) a restrição sobre sujeito oracional, como se observa em “*Que livros (t) [comprar (t)] é difícil?”, 3) a restrição sobre sentenças coordenadas, conforme se observa em “*O que(t) a Maria comprou um livro e (t)? e (4) a restrição sobre adjuntos, como se observa em “*O que(t) você saiu da livraria sem comprar (t)? Em todos esses contextos, assim, argumentos e adjuntos não podem ser extraídos.

Identificam-se ilhas fracas como contextos sintáticos em que apenas adjuntos não podem ser extraídos. Em “O que(t) você perguntou que a Maria consertou (t)?”, o constituinte Wh “o que” é argumento interno do predicador verbal biargumental “consertar”. Observa-se, entretanto, que não há qualquer impossibilidade de movimento deste complemento para a periferia esquerda (ou espaço do CP) da oração matriz. Em “*Como(t) você perguntou que a Maria consertou o rádio (t)?”, o constituinte Wh “como” é adjunto adverbial de “consertar” e não pode ser alçado à periferia esquerda da oração matriz sem haver prejuízo a sua gramaticalidade ou a seu escopo. Dentre os contextos sintáticos de ilha fraca, Augusto (1998, pp. 52-53) aponta: 1) a restrição sobre ilha QU, conforme se observa na impossibilidade de extração do adjunto “como” em “*Como (t) você se perguntou o que (i) a Maria consertou (t) (i)?” em oposição a “O que(i) você se perguntou que a Maria consertou (i)?, 2) a restrição sobre ilha negativa, como se observa na impossibilidade de extração do adjunto da oração subordinada “por que” em “*Por que(t) você não acredita que eles o despediram (t)? em oposição a “Quem(i) você não acredita que eles despediram (i)?, 3) a restrição sobre ilha factiva, conforme se observa na impossibilidade de extração do adjunto da oração subordinada “por que” em “*Por que(t) você lamentou que a Maria tenha chegado (t)?” em oposição “Quem(i) você lamentou que tenha chegado (i)? e 4) a restrição sobre extraposição, como se observa na impossibilidade de extração do adjunto da oração subordinada “por que” em “*Por que(t) está na hora de começar o show (t)?, em oposição a “O que(i) está na hora de começar (i)?”. Em todos esses contextos, argumentos podem ser extraídos

por movimento, mas adjuntos não o podem. Há, dessa forma, uma assimetria puramente sintática no comportamento de adjuntos e de argumentos.

Adota-se, neste trabalho, que a assimetria no comportamento sintático entre adjuntos e argumentos pode se revelar como diagnose para diferenciar esses dois conceitos. Ao se empregarem os contextos sintáticos de ilha fraca, é possível, assim, distinguir o comportamento de argumentos internos preposicionados de adjuntos adverbiais, conforme se observa em “De quem (i) você lamentou que o Pedro gosta (i)”, em que é possível extrair o argumento interno oblíquo “de quem” e em “*Por que(t) você lamentou que o Pedro gosta da Ana (t)?”, em que não é possível extrair o adjunto “por que” sem modificar seu escopo. Escarçam, contudo, propostas que visem a adequar tais predições a sequências didáticas de língua materna.

Em Duarte (2007), advoga-se pela diferença sintática entre argumentos internos preposicionados e adjuntos adverbiais. No âmbito dos argumentos internos preposicionados, assume-se a existência de objetos indiretos e complementos oblíquos, no espírito da proposta de Mateus *et al.* (2003). Aponta-se que objeto indireto é um argumento interno preposicionado, de papel temático de alvo, fonte, receptor e beneficiário, especificado, geralmente, para o traço [+animado] e comutável pelo pronome dativo “lhe/hes”. Dessa forma, em “Pedro entregou a encomenda ao rapaz”, o predador verbal triargumental “entregar” seleciona dois argumentos internos. O primeiro argumento interno é “a encomenda”, um DP acusativo, de papel temático de tema e [-animado]. O segundo argumento interno é “ao rapaz”, um PP dativo, comutável pelo clítico “lhe” (Pedro entregou-lhe a encomenda), de papel temático de receptor e especificado positivamente para o traço de animacidade. Este último termo é classificado, assim, como objeto indireto.

Em oposição, considera-se complemento oblíquo como um argumento interno preposicionado, não comutável pelo clítico dativo “lhe”, que não tem necessariamente papel temático de beneficiário, alvo, receptor ou fonte, tampouco é especificado positivamente para o traço de animacidade. À vista disso, em “Pedro gosta de papel”, o predador verbal “gostar” seleciona como

argumento interno o PP oblíquo “de papel”, que não é comutável por “lhe” (“*Pedro gosta-lhe”), não tem os papéis temáticos mencionados, tampouco é [+animado]. Semelhantemente, em “Pedro foi ao mercado”, o predicador verbal “ir” seleciona como argumento interno o PP locativo “ao mercado”, que não é comutável por “lhe” (“*Pedro foi-lhe), não tem os papéis temáticos mencionados, tampouco é [+animado]. Embora para a Gramática Normativa (Cunha; Cintra 2016) e para a NGB (Brasil, 1959), “ao mercado” não seja compreendido como argumento do verbo “ir”, haja vista o tradicional estatuto intransitivo de tal verbo, sustenta-se que o PP sob análise faz parte de estrutura argumental do verbo.

Para Duarte (2007), adjuntos adverbiais, entretanto, são elementos que caracterizam circunstâncias relacionadas a uma eventualidade, adjungindo-se a um predicador. Duarte (2007, p. 16) afirma que “adjuntos adverbiais podem ocorrer em número ilimitado e não devem ser vistos como termos “acessórios”, haja vista que, para fins comunicativos, nada é prescindível em uma sentença.

Em Miotto, Silva e Lopes (2013), aponta-se que, enquanto argumentos internos e argumentos externos podem ser selecionados por predicadores verbais, adjuntos adverbiais não o são. Nesse sentido, adjuntos adverbiais não são regidos pela grade argumental, não sendo, pois, objetos de seleção categorial (doravante c-seleção) e seleção semântica (doravante s-seleção). A partir de uma perspectiva lexicalista clássica (cf. Chomsky 1970), as especificidades do léxico conduzem o processo de seleção argumental. Em outras palavras, a partir de um item como “comprou”, seleciona-se como argumento externo um DP agentivo e como argumento interno um DP tema, que, por definição, seja afetado pelo evento de “comprar”. Tais argumentos, conforme apresentado, são selecionados a partir de critérios categoriais (c-seleção) e semânticos (s-seleção). Em contrapartida, adjuntos adverbiais não são selecionados nem categorialmente nem semanticamente pelo predicador verbal. Em uma sentença como “João comprou o bolo”, existe um evento de comprar que culminou em um momento anterior ao presente (passado) e

que teve como agente o DP “João” e como tema o DP “o bolo”. Salienta-se que, em uma sentença como essa, seria possível inserir um adjunto temporal na forma de um PP ou de um AdvP, bem como inserir adjuntos de outras categorias semânticas, como os locativos. Em outras palavras, adjuntos não são governados pelo predicator quanto ao seu valor semântico ou quanto à sua forma. Fundamenta-se, portanto, o critério de s-seleção em Miotto, Silva e Lopes (2013).

Além disso, também se considera o critério de extração, segundo o qual, em ilhas fracas, adjunto é o domínio de onde não se pode extrair um sintagma. Dessa forma, ao se analisar a sentença “*Quais livros ele está chorando porque Maria leu?”, observa-se que a agramaticalidade desta deriva do fato de que o sintagma “Quais livros”, selecionado como argumento interno de “leu”, não pode ser extraído para uma posição criterial, por estar no domínio de um adjunto “porque Maria leu [quais livros]”. De forma mais evidente, sua contraparte gramatical seria resultante da ausência de movimento na sintaxe estrita (cf. Huang 1982), conforme se constata na aceitabilidade de “Ele está chorando porque Maria leu quais livros?”

Em Miotto, Silva e Lopes (2013), aponta-se que adjuntos adverbiais na forma de um PP são comumente introduzidos por preposições lexicais, ou fortes (cf. Rocha Lima, 2021), ao passo que os argumentos internos na forma de PP seriam comumente introduzidos por preposições funcionais. Dessa forma, em uma sentença como “Maria desmaiou sobre a mesa”, o PP “sobre a mesa” seria adjunto, haja vista a impossibilidade de substituir o DP “a mesa”, selecionado pela preposição lexical “sobre”, por outro de natureza distinta “*Maria desmaiou sobre a quinta-feira” (cf. Miotto, Silva e Lopes, 2013, p.84). Similarmente, em “Maria desmaiou na mesa”, a preposição “em” tem natureza lexical e seleciona semanticamente o DP “mesa”. Portanto, tanto “sobre a mesa” quanto “na mesa” são adjuntos do verbo “desmaiar”.

Convém, ainda, salientar que, em Miotto, Silva e Lopes (2013), emprega-se o teste da opcionalidade. De acordo com este, adjuntos adverbiais preposicionados podem ser excluídos da oração sem qualquer prejuízo à

aceitabilidade e à gramaticalidade da sentença (“Maria desmaiou pela manhã” vs. “Maria desmaiou”, ao passo que argumentos internos preposicionados não o podem (“Maria gosta de flores” vs. “*Maria gosta”).

Portanto, adotam-se, em Miotto, Silva e Lopes (2013), os testes extração, opcionalidade, s-seleção e de preposição lexical. Ao se contrastarem Augusto (1998) e Miotto, Silva e Lopes (2013), nota-se a existência de uma concordância de um critério para distinguir argumentos internos preposicionados e adjuntos adverbiais preposicionados, a saber: o Teste da Extração. Em contrapartida, em Duarte (2007), sustenta-se tal diferenciação sobretudo pelo emprego do teste de comutação, também adotado por descritivistas como Castilho (2022).

Finalmente, em Moura e Miliorini (2018), são adotados um conjunto de critérios para diferenciar argumentos internos preposicionados de adjuntos adverbiais, a saber: 1) Teste da Opcionalidade, 2) Teste da Retomada Anafórica, 3) Teste de Acarretamento, 4) Teste de S-seleção e 5) Teste de Subcategorização. Resenham-se, assim, tais testes.

De acordo com o Teste da Opcionalidade, o argumento verbal é essencial para satisfazer a grade argumental de um predador, ao passo que o adjunto não faz parte da grade argumental de um predador. Consequentemente, adjuntos adverbiais preposicionados podem figurar opcionalmente no predicado, ao passo que argumentos internos preposicionados não são alvo de tal opcionalidade. A formulação inicial deste critério pode ser observada em Jackendoff (1977) e é, até hoje, um dos critérios que mais são empregados para diferenciar argumentos de adjuntos. Sendo assim, em sentenças como “O manobrista colocou o carro na vaga” e “O motorista estacionou o carro na vaga”, retiradas de Kenedy (2013, p.156) *apud* Moura e Miliorini (2018, pp. 575-576), o PP “na vaga” tem função sintática distinta. Em “O manobrista colocou o carro na vaga”, “na vaga” exerce função oblíqua (cf. Mira Mateus, 2005), haja vista o fato de ser um argumento interno preposicionado não comutável por “lhe” que não pode ser elidido da sentença (“*O manobrista colocou o carro”). Em “O motorista estacionou o carro na vaga”, “na vaga” exerce função sintática de adjunto adverbial, haja vista o fato de poder ser

eliminado da sentença, não integrando a grade argumental do verbo “O motorista estacionou o carro”.

Em relação ao Teste da Retomada Anafórica, formulado inicialmente em Jackendoff (1977), somente os adjuntos de um predicator verbal podem ser retomados por expressões como “fez isso”, por não integrarem o sintagma verbal, enquanto os argumentos podem ser retomados por meio de tais expressões, por integrarem o sintagma verbal. Consequentemente, argumentos internos preposicionados não podem ser retomados anaforicamente pelas referidas expressões, ao passo que adjuntos adverbiais preposicionados o podem. À vista disso, em uma sentença como “Pedro leu o livro na internet e João fez isso na biblioteca”, a anáfora “isso” retoma o VP “leu o livro”, mas não retoma o PP adjunto “na internet”, que, embora esteja contido em um VP, não o integra (cf. Moura; Miliorini, 2018, p. 582). Em uma sentença como “*Pedro colocou o livro na estante e João *fez isso* na mesa”, anáfora “isso” retoma o VP “colocou o livro na estante”, haja vista que o argumento interno oblíquo “na estante” integra o VP.

No que concerne ao Teste de Acarretamento, formulado inicialmente em Dowty (1982), em face de sua essencialidade, argumentos seriam acarretados pelo predicator verbal. Sendo assim, em uma sentença como “O João colocou o livro na mesa”, o predicator verbal “colocou” acarreta que houve um agente “O João”, um tema afetado “o livro” e um locativo “na mesa”. Contudo, em “João colocou o livro na mesa de forma rápida”, “colocou” não acarretaria a existência de uma forma específica de alocação de objetos, como se nota em “de forma rápida”. Embora tal teste seja apresentado por Moura e Miliorini (2018), as autoras assumem que a formulação deste não parece ser precisa, tampouco sua efetividade na sintaxe.

Referente ao Teste de S-seleção, formulado inicialmente em Dowty (1982), predicadores verbais não impõem restrições semânticas a adjuntos adverbiais, apenas a argumentos. Tal argumento é adotado também em Mito, Silva e Lopes (2013). Neste contexto, em uma sentença como “João comeu o bolo de maneira rápida”, o PP “de maneira rápida” poderia ser

comutado por outros PPs adjuntos de traços semânticos distintos. Semelhante propriedade não se observa em argumentos externos, como “João”, que deve ser necessariamente [+animado] e [+agente], e em argumentos internos, como “o bolo”, que deve ser necessariamente [+tema] e [-agente].

Finalmente, no que tange ao Teste de Subcategorização, formulado também inicialmente em Dowty (1982), adjuntos modificadores são recursivos, isto é, podem se articular ao predicado verbal de forma infinita, ao passo que argumentos não o são, figurando, no máximo, em três posições. A partir de tal formulação, em uma sentença como um predicador verbal inergativo como “João trabalhou”, é possível articular uma série de modificadores adverbiais, sem ocasionar agramaticalidade “João trabalhou rapidamente na casa de sua mãe felizmente de maneira vigorosa (...)”. Em contrapartida, em uma sentença como “Pedro prefere doces a salgados”, embora seja possível inserir infinitos modificadores adverbiais, apenas três argumentos podem figurar sem ocasionar agramaticalidade, conforme se observa em “*Pedro prefere doces a salgados João Ana pizza”. Com base em Haegeman (1994), interpreta-se que tal teste seja um produto direto da atuação do Filtro do Caso e das restrições de atribuição de caso morfológico.

Contrastando-se Moura e Miliorini (2018) com Mioto, Silva e Lopes (2013), nota-se que há concordância quanto ao emprego do Teste de Opcionalidade e ao de S-seleção. Entretanto, Moura e Miliorini (2018) não se comprometem explicitamente com o Teste de Extração, adotado por Augusto (1998) e Mioto, Silva e Lopes (2013), e com o Teste de Comutação, adotado por Duarte (2007). Nota-se, assim, um cenário um tanto heterogêneo, conforme se pode observar na sistematização abaixo.

Quadro 1 - Critérios para diferenciar argumentos internos preposicionados de adjuntos adverbiais em
Síntaxe Gerativa

Tipo de Teste	Augusto (1998)	Duarte (2007)	Mioto, Silva e Lopes (2013)	Moura e Miliorini (2018)
Extração	✓		✓	
Comutação		✓		
Opcionalidade			✓	✓
Retomada Anafórica				✓
Acarretamento				✓
S-seleção			✓	✓
Subcategorização				✓
Preposição Lexical			✓	

Fonte: elaboração própria

Por meio desta sistematização, observa-se que o Teste de Extração, o Teste de Opcionalidade e o Teste de S-seleção parecem ser os que mais são adotados pelos autores em questão, haja vista uma relativa concordância entre estes. Com base em tal observação, adotam-se os referidos testes na atividade a ser apresentada neste trabalho, com o objetivo de incorporar as contribuições das teorias linguísticas no processo de ensino e aprendizagem de português como língua materna.

1.4 Concepção de ensino adotada

Em Vieira (2018), três grandes eixos para o ensino de gramática no contexto de língua materna são apresentados, a saber: 1) o emprego de uma abordagem reflexiva da língua, 2) a análise de recursos linguísticos para a construção textual e 3) o tratamento da variação linguística em sala de aula. À vista disso, segundo a autora, o ensino de gramática não deve ser

compreendido como uma ferramenta para o ensino de leitura e produção textual, conforme se adota em documentos normativos (cf. Brasil 1998, 2017), mas como um fim em si, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um exercício reflexivo, crítico e contínuo acerca da constituição formal de sua língua e da variedade desta em uma comunidade de fala.

Neste trabalho, adota-se o entendimento de que o ensino de português como língua materna deve objetivar o desenvolvimento, por parte do discente, de uma reflexão linguística ativa, por meio da análise de recursos linguísticos enquanto objetos científicos (Pilati, 2017). No âmbito desta proposta, não apenas se intenciona que o aprendiz reconheça as idiossincrasias do emprego textual-discursivo de elementos sistêmicos (cf. Brasil 1998, 2017), mas que este desenvolva uma consciência científica quanto aos padrões formais de determinada construção em seus diferentes níveis descritivos (morfológico, sintático, semântico). Dessa forma, ao compreender a constituição formal de determinada estrutura por meio de uma abordagem indutiva, o aluno, por meio de sua agência, reconhece-se capaz de tecer generalizações acerca de sua própria língua.

A proposta apresentada baseia-se, assim, em três grandes assunções: 1) os elementos sistêmicos de uma língua devem ser trabalhados explicitamente em sala de aula, 2) o desenvolvimento de um raciocínio indutivo por parte do aluno contribui para a postulação de generalizações profundas acerca de sua língua materna e 3) por meio da indução e da reflexão crítica acerca dos elementos linguísticos, o aluno não só é capaz de empregar ativamente determinadas construções como também compreender o porquê de estas serem empregadas desta forma, em um exercício ativo da metacognição (cf. Vieira, 2018; Pilati, 2017). Intenciona-se, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítico-discursiva em relação às estruturas gramaticais (cf. Alves; Machado; Nespoli, 2020).

A apresentação da gramática enquanto objeto científico, a partir do qual o aluno pode fazer generalizações com base em seus conhecimentos linguísticos preconiza a adoção de julgamentos de aceitabilidade como

ferramenta pedagógica (cf. Tescari Neto; Souza de Paula 2021, Tescari Neto; Bergamini-Perez, 2023). Considera-se que por meio de tais julgamentos é possível deixar explícito o conhecimento implícito da gramática interna do aluno acerca de sua própria língua (cf. Franchi, 2006; Tescari Neto; Souza de Paula 2021). Dessa forma, interpreta-se que uma efetiva maneira de emprego de tal ferramenta emerge na confecção de atividades linguísticas e epilinguísticas em que o aluno é convidado a empregar suas intuições ativamente para checar as generalizações importantes acerca das regras gramaticais de sua língua. Convém salientar que, conforme aponta Franchi (2006), ao se apresentarem as características gramaticais de uma língua por meio de uma abordagem científica, o emprego da metalinguagem pode se configurar como uma maneira de sistematizar e organizar as generalizações alcançadas pelos próprios alunos. Não se toma, portanto, como dogma a necessária exclusão de qualquer abordagem metalinguística, haja vista que esta é uma ferramenta de análise e não um fim em si mesma.

2. Metodologia

A metodologia deste trabalho consiste na análise qualitativa e interpretativa de três materiais didáticos, do PNLD, adotados no ensino básico, a saber: a) “*Identidade 2: Língua Portuguesa*” (Cereja; Dias Vianna; Damien, 2025), b) “*Interação 2: Língua Portuguesa*” (Sette *et al.*, 2024) e c) “*Se liga nas linguagens*” (Ormundo; Siniscalchi, 2020). Em face de seu caráter interpretativo e qualitativo, empregam-se as categorias de análise sistematizadas em Alves, Machado e Nespoli (2020), a saber: 1) Reflexão crítico-discursiva em relação ao tema; 2) Reflexão crítico-discursiva em relação ao texto e 3) Reflexão crítico-discursiva em relação às estruturas gramaticais. À reflexão crítico-discursiva em relação ao tema, arrola-se a maneira como se articulam os aspectos gramaticais a reflexão de temas transversais (cf. Brasil, 1998, 2017). À reflexão crítico-discursiva em relação ao texto, atribui-se a maneira como as características textuais são

discriminadas em interação com as gramaticais ou sistêmicas. Finalmente, à reflexão crítico-discursiva em relação às estruturas gramaticais, designa-se a maneira como as estruturas linguísticas são descritas em seus níveis básicos de articulação (morfológico, semântico e sintático), bem como a promoção do desenvolvimento da consciência metacognitiva discente acerca dessas categorias. Sendo assim, em face do fenômeno sob escrutínio, são observados os critérios utilizados nos materiais didáticos em análise e sua relação com o que se coloca na literatura especializada.

Os procedimentos metodológico-analíticos são: 1) Leitura do sumário das obras para identificar o capítulo e a seção em que se apresenta a diferença entre argumentos e adjuntos; 2) Identificação da estratégia de introdução à diferença entre argumentos e adjuntos, seja por meio do gênero textual, da contextualização temática ou da metalinguagem; 3) Apontamento dos critérios empregados para contrastar argumentos e adjuntos e 4) Enquadramento dos critérios em três tipos, a saber: semântico, morfológico e sintático. Por meio de tais procedimentos, intenciona-se responder às seguintes questões: 1) por meio de quais critérios, os livros didáticos diferenciam argumentos internos preposicionados de adjuntos adverbiais? e 2) Quais estratégias de ensino são comumente utilizadas para introduzir tal diferenciação? Adotam-se os seguintes critérios de exclusão de dados: 1) Capítulos e seções que não versam diretamente sobre a distinção entre argumento e adjunto ou sua caracterização nos livros didáticos e 2) Capítulos e seções de materiais didáticos anteriores à Base Nacional Comum Curricular (cf. Brasil 2017, 2018). Justifica-se o primeiro critério a partir do fato de que a delimitação de um objeto de pesquisa é essencial para a prática científica (cf. Severino, 2024), o que implica a separação de um conjunto de atividades que possam figurar como corpus para tal investigação. Além disso, cientificamente, a delimitação de um corpus específico contribui para a falseabilidade de uma hipótese (cf. Popper 2004) ou mesmo para a resposta a perguntas de pesquisa. Justifica-se o segundo critério a partir do fato de que toda prática pedagógica pode refletir um momento histórico. Assim, sendo a BNCC (cf. Brasil 2017)

um documento normativo acerca das bases curriculares no ensino básico, é necessário analisar obras que se adequem diretamente a tal documento, que, por se tratar de um política educacional, traz consigo um conjunto de pressupostos acerca do processo de ensino-aprendizagem de componentes curriculares.

5. Resultados e análise

Dada a polêmica observada a respeito de quais critérios são mais rigorosos para a diferenciação entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais, é muito importante que nos atentemos também para como essas diferenças estão sendo abordadas na Educação Básica, a partir de livros didáticos de Ensino Médio. Tendo isso em vista, foram adotados três livros didáticos recentes para servirem como base desta análise, os quais são: “Identidade 2” (2026), de Cereja, Viana e Damien, “Interação 2” (2024), de Sette, Ribeiro, Travalha e Bital, e “Se liga nas linguagens” (2020), de Ormundo e Siniscalchi. Dessa maneira, prosseguiremos esta análise com foco em critérios usados por esses autores em relação à diferenciação entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais, buscando entender se a posição majoritariamente adotada na Educação Básica estaria mais próxima da perspectiva dos gramáticos mais tradicionais ou dos linguistas gerativistas.

O primeiro livro que analisamos é “Identidade 2” (2026), recomendado para estudantes do 2º ano do Ensino Médio. Em apenas duas páginas, os autores propõem o estudo dos termos relacionados ao verbo, de modo que essa reflexão se encerre muito rapidamente, mesmo que se apontem exercícios sobre o assunto. Nota-se, de antemão, que, dada a pouca quantidade de páginas para o estudo dos termos ligados ao verbo, a exposição de critérios que, além de definir, possam também diferenciar objetos indiretos de adjuntos adverbiais são praticamente nulos. Logo no início desta parte, os autores indicam, como termos que se ligam ao verbo, o objeto direto, o objeto indireto e o adjunto adverbial. É importante destacar que, nessa apresentação sumária, eles

não explicam que o sujeito e o agente da passiva também são selecionados pelo verbo, muito provavelmente, devido ao caráter agentivo desses termos sintáticos. Com isso, a estratégia utilizada é primeiro mostrar que há termos na oração que se ligam ao verbo para complementar o seu sentido, os quais seriam os objetos. Para diferenciar os objetos, deve-se analisar a participação da preposição, caso ela esteja ausente, trata-se de um objeto direto, e caso ela esteja presente, trata-se de um objeto indireto. Percebe-se que, com essa definição, os autores não diferenciam os objetos indiretos de caso dativo dos demais complementos preposicionados, dessa forma, alinhados à perspectiva da gramática tradicional.

Ao prosseguir o estudo dos termos ligados ao verbo, os autores apresentam o adjunto adverbial como um termo da oração que insere uma circunstância ao verbo, que pode ser de lugar, de tempo, de negação, de modo, entre outras. Assim, entendemos que simplesmente não há a explicitação de um critério sintático que possa diferenciar os argumentos internos preposicionados dos adjuntos adverbiais, de modo que os autores busquem evitar exemplos que trazem casos mais polêmicos, como o do verbo “ir”, que a tradição analisa como um verbo intransitivo, diferentemente dos linguistas gerativistas de modo geral. Por fim, em relação às atividades, como se espera, os exemplos mais polêmicos não aparecem nos exercícios, os quais se limitam à identificação da função sintática dos termos ligados ao verbo e à reescrita de frases. A exemplo disso, um dos exercícios mais interessantes desta seção, pede que o aluno reescreva as frases dadas com verbos intransitivos, adicionando novas circunstâncias, com o objetivo de que o aluno acrescente justamente adjuntos adverbiais. Embora não seja um exercício muito útil na diferenciação de termos argumentais de não argumentais, isso pode ajudar a entender que as circunstâncias adjungidas ao verbo são potencialmente ilimitadas, algo que não ocorre com os argumentos internos. Isso, todavia, não é satisfatoriamente abordado, e o estudante depende do professor para ter esse tipo de reflexão.

No livro “Interação 2” (2024), usou-se uma estratégia diferente dos autores anteriores, pois, em vez de partirem da definição e diferenciação do objeto direto e do objeto indireto, buscou-se definir primeiro o que são verbos transitivos e verbos intransitivos. A definição apresentada, nesse caso, obedece exclusivamente a critérios semânticos, tendo em vista que estes autores afirmam que o verbo intransitivo tem sentido completo e o verbo transitivo não. Essa definição é bastante problemática, haja vista que, nos casos mais polêmicos, como do verbo “ir”, é bastante improvável que o aluno interprete que o termo que o complementa seja algo dispensável à sua grade argumental. E este critério, como analisamos, não é suficiente para desfazer essa polêmica.

Em seguida, os autores diferenciam os verbos transitivos diretos dos verbos transitivos indiretos, com base na natureza dos objetos diretos e indiretos, a qual seria o uso da preposição. Nesse sentido, a estratégia usada por esses autores é a mesma dos anteriores, o que mostra que, no Ensino Básico, esse critério sintático é majoritariamente aplicado. Contudo, advêm os mesmos problemas apontados em relação ao livro anterior, a despeito dos objetos indiretos de caso dativo distintos dos demais complementos preposicionados.

Essa primeira exposição sobre a natureza dos termos ligados ao verbo, com foco na classificação da sua transitividade, encerra-se sem a discussão da natureza do adjunto adverbial. Esse assunto somente será retomado quase 50 páginas à frente, o que consideramos extremamente prejudicial para o aprendizado do aluno, uma vez que a compreensão dos termos menos agentivos ligados ao verbo fica completamente fragmentada. Enquanto no primeiro livro, não se mencionam, na análise dos complementos verbais, outros termos ligados ao verbo, por possuírem caráter mais agentivo, isto é, o sujeito e o agente da passiva; no segundo livro, os autores optaram por separar a análise dos objetos da análise dos adjuntos. Apesar de ambas as proposições didáticas serem problemáticas ao deixarem abertas muitas lacunas, certamente a proposição do segundo livro é pior. Assim sendo, na parte em que se analisa

a natureza do adjunto adverbial, os autores se limitam a afirmar que o adjunto adverbial é um termo que se liga ao verbo trazendo uma circunstância à ação verbal e, nesse sentido, é capaz de modificar tanto o verbo, como o adjetivo quanto o advérbio. Todavia, não trazem-se exemplos que mostrem como o adjunto adverbial não precisa sempre estar ligado ao verbo, o que seria uma discussão interessante. Tampouco essa discussão é ampliada nos exercícios propostos, os quais se limitam à classificação de transitividade verbal e dos termos ligados ao verbo, sempre adotando o critério semântico de complementação do sentido da informação verbal. Estranhamente, ainda, os autores focam bastante em exercícios de identificação da classe gramatical, o que não se relaciona tão diretamente com o conteúdo sintático proposto.

Por fim, com o último livro desta análise, “Se liga nas linguagens” (2020), já podemos adiantar que este está mais alinhado às discussões e às polêmicas atuais sobre a diferenciação de objetos indiretos e adjuntos adverbiais, isso porque os autores informam aos alunos que essa polêmica existe. É interessante pontuar que, mesmo no Ensino Médio, o estudante já tem capacidade de entender que o conhecimento não é dado, e sim construído, por isso, tais análises estão sujeitas a mudanças conforme se avança nos estudos linguísticos. Esse tipo de honestidade intelectual deveria ser mais valorizada na produção de livros didáticos para a Educação Básica, sem que se tratasse de complicadíssimas discussões acadêmicas, respeitando a maturidade intelectual do aluno.

Não obstante, as considerações positivas a este último livro se encerram neste comentário, dado que os critérios apresentados pelos autores ainda estão mormente presos a critérios semânticos, como os dos livros anteriores. A primeira crítica a ser feita é que os autores dedicam apenas duas páginas para a discussão desse assunto, mesmo que apontem a polêmica em torno da distinção de objetos indiretos de adjuntos adverbiais.

Inicialmente, explica-se a diferença entre o objeto direto e o objeto indireto por meio da análise da participação da preposição na ligação com o verbo e, da mesma forma dos livros anteriores, infere-se que a ausência

da preposição implica um objeto direto e a presença da preposição implica o objeto indireto. Felizmente, os autores não se limitam a essa definição e passam a propor uma reflexão sobre os objetos indiretos de caso dativo, na medida em que analisam como os pronomes oblíquos atuam como complementos verbais. Nesse momento, mostra-se que os pronomes de caso acusativo “o, a, os, as” exercem a função de objeto direto e que os pronomes de caso dativo “lhe, lhes” exercem a função de objeto indireto. Os autores deste livro, portanto, mostram pelo menos um critério sintático, ainda que este não seja tão produtivo para diferenciar objetos indiretos de adjuntos adverbiais nos casos mais polêmicos. Ao tratar do adjunto adverbial, o critério utilizado é puramente semântico, tendo em vista que os autores afirmam que se trata de um termo acessório da oração que não é exigido pelo verbo.

Sabendo, porém, que em construções com o verbo “ir”, por exemplo, o aluno tenderá a identificar o termo que o complementa como algo exigido pelo próprio verbo, os autores sentiram necessidade de fazer uma ressalva. Num quadro isolado da definição de adjunto adverbial, sob o título de “Dica do professor”, os autores mostram que muitos linguistas rejeitam a ideia de que determinados locativos, como dos verbos “ir” e “morar”, sejam adjuntos adverbiais. No entanto, mostram que isso ainda não é um consenso e que, por isso, seria melhor seguir as definições tradicionais, ou seja, de que os locativos sejam considerados adjuntos adverbiais. Assim sendo, o aluno é apresentado à polêmica que analisamos neste artigo, apesar de não ser apresentado a nenhum critério que seja efetivo nessa diferenciação. Com isso, os autores alinham-se à mesma perspectiva dos autores dos livros anteriormente analisados, dado que o adjunto adverbial acrescenta circunstâncias à informação verbal, que podem modificar também o sentido de um adjetivo ou de um advérbio. Desse modo, a única diferença relevante seria uma tentativa de trazer uma honestidade intelectual para a apresentação do conteúdo, embora as conclusões sejam as mesmas.

Em face das descrições acima, observa-se que, no que concerne à caracterização do adjunto adverbial, os autores considerados privilegiam

critérios semânticos em detrimento de morfológicos e sintáticos. Em geral, nota-se que critérios como a opcionalidade do adjunto e sua atribuição de circunstâncias são preferidos. Abaixo, pode ser observada a caracterização de adjuntos adverbiais a partir do critério semântico, morfológico e sintático dos autores.

Quadro 2 - Caracterização do adjunto adverbial a partir de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos

Adjunto adverbial			
Critério	Cereja, Dias Vianna e Damien (2025)	Sette <i>et alii</i> (2024)	Ormundo e Siniscalchi (2020)
Semântico	Veiculação de circunstâncias	Veiculação de circunstâncias	Veiculação de circunstâncias
Morfológico	Inexistente	Inexistente	Inexistente
Sintático	Inexistente	Modificação verbal, adjetival e adverbial	Modificação verbal, adjetival e adverbial. Não selecionado pelo verbo

Fonte: elaboração própria

Os estudos convergem em reconhecer que, no plano semântico, o adjunto adverbial tem a função de veicular circunstâncias, sem divergências entre os autores analisados. No critério morfológico, igualmente, há consenso quanto à inexistência de marcas específicas que identifiquem o adjunto. Já no plano sintático, enquanto Cereja, Dias Vianna e Damien (2025) não apontam traços distintivos, Sette *et alii* (2024) e Ormundo e Siniscalchi (2020) indicam que o adjunto modifica verbos, adjetivos e advérbios, sem ser selecionado pelo verbo. Abaixo pode ser observada a caracterização de objetos indiretos a partir do critério semântico, morfológico e sintático dos autores.

Quadro 3 - Caracterização do objeto indireto a partir de critérios semânticos, morfológicos e sintáticos

Objeto indireto			
Critério	Cereja, Dias Vianna e Damien (2025)	Sette <i>et alii</i> (2024)	Ormundo e Siniscalchi (2020)
Semântico	Inexistente	Complementa o sentido do verbo	Complementa o sentido do verbo
Morfológico	Introduzido por preposição	Introduzido por preposição	Introduzido por preposição
Sintático	Selecionado indiretamente pelo verbo	Selecionado indiretamente pelo verbo	Selecionado indiretamente pelo verbo Comutável por pronome oblíquo átono (“lhe”/”lhes”)

Fonte: elaboração própria

No critério semântico, apenas Cereja, Dias Vianna e Damien (2025) não atribuem função própria ao objeto indireto, ao passo que Sette *et alii* (2024) e Ormundo e Siniscalchi (2020) o caracterizam como complemento do sentido verbal. Do ponto de vista morfológico, há consenso entre os três trabalhos quanto à introdução do objeto indireto por preposição. No plano sintático, todos reconhecem que ele é selecionado indiretamente pelo verbo. Além disso, Ormundo e Siniscalchi (2020) consideram que o objeto indireto pode ser comutado por pronomes oblíquos átonos como *lhe* e *lhes*.

No que tange às estratégias empregadas pelos autores sob escrutínio para introduzir e caracterizar o adjuntos adverbial e o objeto indireto por meio de exercícios, o cenário é mais heterogêneo.

Quadro 4 - Atividades para reconhecimento de adjuntos adverbiais

Adjunto adverbial			
Reflexão	Cereja, Dias Vianna e Damien (2025)	Sette <i>et alii</i> (2024)	Ormundo e Siniscalchi (2020)
Tema	Inexistente	Inexistente	Inexistente
Texto	Inexistente	Inexistente	1. Identificação do valor textual dos adjuntos adverbiais.
Estruturas gramaticais	1. Atividades de identificação de adjuntos adverbiais 2. Atividades de categorização de circunstâncias 3. Atividades de reescrita de sentenças com adjuntos adverbiais	1. Atividades de identificação da relevância do sentido de adjuntos adverbiais 2. Atividades de identificação de classe de palavras 3. Atividades de identificação de circunstâncias	1. Atividades de categorização de circunstâncias 2. Atividades de reescrita de sentenças com adjuntos adverbiais

Fonte: elaboração própria

Em relação à reflexão acerca do tema transversal, os três estudos convergem em não atribuir papel específico ao adjunto adverbial. No plano textual, apenas Ormundo e Siniscalchi (2020) destacam a identificação do valor textual dos adjuntos, enquanto os demais não o contemplam. Quanto às estruturas gramaticais, há variação: Cereja, Dias Vianna e Damien (2025) propõem atividades de identificação, categorização e reescrita; Sette *et alii* (2024) enfatizam a relevância semântica, a identificação de classes de palavras e de circunstâncias; e Ormundo e Siniscalchi (2020) retomam atividades de categorização e reescrita. Abaixo podem ser observadas as estratégias empregadas pelos autores para explicitar as reflexões crítico-discursivas acerca do tema, do texto e das estruturas gramaticais.

Quadro 5 - Atividades para reconhecimento de objetos indiretos

Objeto indireto			
Reflexão	Cereja, Dias Vianna e Damien (2025)	Sette <i>et alii</i> (2024)	Ormundo e Siniscalchi (2020)
Tema	Inexistente	Inexistente	Inexistente
Texto	Inexistente	Inexistente	1. Identificação de temática geral 2. Identificação de detalhes
Estruturas gramaticais	1. Atividades de identificação de complementos verbais.	1. Atividades de identificação de complementos verbais 2. Importância do sentido do complemento verbal 3. Identificação da transitividade do verbo	1. Atividades de identificação de complementos verbais 2. Atividades de reescrita com pronomes oblíquos

Fonte: elaboração própria

No que concerne a atividades que possibilitem a reflexão crítico-discursiva do tema transversal, os três estudos não atribuem função específica ao objeto indireto. No aspecto textual, apenas Ormundo e Siniscalchi (2020) propõem atividades de identificação da temática geral e de detalhes, enquanto os demais não apresentam indicações. Sobre as estruturas gramaticais, todos sugerem atividades de identificação de complementos verbais, sendo que Sette *et alii* (2024) acrescentam a importância do sentido e da transitividade, e Ormundo e Siniscalchi (2020) incluem ainda a reescrita com pronomes oblíquos.

A partir desta análise, entendemos que não é objetivo central dos autores de livros didáticos para Ensino Médio explicitar a diferença entre o objeto indireto e o adjunto adverbial, como já esperávamos. Todavia,

muitos problemas foram encontrados, principalmente, no tocante a que os alunos são induzidos a conclusões errôneas, dadas pelos critérios semânticos majoritariamente adotados. Com as definições apresentadas nesses livros didáticos, é muito difícil que o aluno consiga plenamente diferenciar termos argumentais de termos não argumentais do verbo, algo que se torna ainda mais problemático diante do fato de que todos esses autores estão alinhados com as classificações da gramática tradicional. Como um aluno, em face apenas de critérios semânticos, pode chegar sozinho à conclusão de que o verbo “ir” é intransitivo e que a ele se liga um adjunto adverbial? Com essa confusão na exposição e escolha dos critérios, os estudantes, mais uma vez, caem na falácia de que aprender os conteúdos de língua portuguesa é muito difícil, isto é, que são demasiadamente difíceis ou, até mesmo, ilógicos, se comparados a outras áreas do conhecimento.

Os critérios sintáticos, portanto, seriam uma boa alternativa para tornar a classificação dos termos ligados ao verbo mais claras e, com isso, mais produtivas na Educação Básica. O uso de critérios semânticos leva a muitas contradições e deixa evidentes lacunas que impossibilitam que o estudante, sozinho, consiga, de fato, classificar os termos que se ligam ao verbo, mesmo que o objetivo seja de adequação à perspectiva das gramáticas tradicionais. Não é objetivo, porém, deste artigo propor um modelo de apresentação deste assunto para estudantes de Ensino Médio, de modo que o principal critério adotado seja de natureza sintática. É possível que isso se torne o objetivo de um próximo artigo, que utilize os dados desta análise, a fim de estruturar um novo modelo de ensino dos termos ligados ao verbo. Dessa forma, entendemos que não é necessariamente a polêmica atual que envolve gramáticos tradicionais e linguistas que torna complicado o ensino deste assunto, dado que esse problema vem sendo discutido há décadas, como aponta Napoleão Mendes de Almeida (1997), sem que haja avanços significativos. Em suma, vale reiterar: nem com o objetivo de atender à perspectiva da gramática normativa, é possível concluir, a partir da leitura de quaisquer um desses livros didáticos, qual seria a diferença de um objeto

indireto de um adjunto adverbial. A lacuna, infelizmente, persiste, e os estudantes se formam carregando mais essa dificuldade na continuação ou na interrupção de seus estudos.

Considerações finais

O objetivo específico deste trabalho foi investigar quais critérios são utilizados para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. A pergunta de pesquisa foi: Qual é a natureza dos critérios utilizados em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio para diferenciar argumentos verbais preposicionados de adjuntos adverbiais? Para alcançar o primeiro objetivo, adotou-se uma análise qualitativa de materiais didáticos levando em consideração as categorias de análise “presença de critérios semânticos” e “presença de critérios morfossintáticos” (Perini, 1985).

No que diz respeito aos critérios de caracterização, observa-se que os três livros analisados privilegiam uma abordagem predominantemente semântica para definir tanto os adjuntos adverbiais quanto os objetos indiretos, em detrimento de critérios morfológicos e sintáticos mais rigorosos. No caso dos adjuntos adverbiais, os autores convergem ao defini-los como elementos responsáveis pela veiculação de circunstâncias, sem atribuir marcas morfológicas próprias; apenas Sette *et alii* (2024) e Ormundo e Siniscalchi (2020) ampliam a descrição ao destacarem que esses termos podem modificar verbos, adjetivos e advérbios, sem serem selecionados pelo verbo. Já em relação ao objeto indireto, há consenso quanto à sua introdução por preposição e à seleção indireta pelo verbo. No entanto, diferentemente de Cereja, Dias Vianna e Damien (2025), que não atribuem função semântica específica, Sette *et alii* (2024) e Ormundo e Siniscalchi (2020) caracterizam-no como complemento do sentido verbal, sendo que estes últimos ainda acrescentam a possibilidade de sua comutação por pronomes oblíquos de caso dativo (*lhe*, *lhes*), o que confere maior precisão ao tratamento da categoria.

No que se refere às estratégias didáticas, o cenário apresenta maior heterogeneidade. No tratamento do adjunto adverbial, Cereja, Dias Vianna e Damien (2025) propõem atividades de identificação, categorização de circunstâncias e reescrita de sentenças; Sette *et alii* (2024) enfatizam, além da identificação, a relevância semântica e a classificação de palavras; e Ormundo e Siniscalchi (2020) incluem tanto exercícios de categorização e reescrita quanto a identificação do valor textual dos adjuntos. Em relação ao objeto indireto, todos os autores propõem atividades de identificação de complementos verbais, mas a ênfase varia: Sette *et alii* (2024) associam essa identificação à análise da transitividade e do sentido do complemento, enquanto Ormundo e Siniscalchi (2020) acrescentam exercícios de reescrita com pronomes oblíquos. Nesse sentido, embora todos os livros mantenham-se vinculados à tradição gramatical normativa, distinguem-se pela maior ou menor complexidade das atividades propostas, o que impacta diretamente a formação crítica do estudante diante das polêmicas envolvendo a diferenciação entre objetos indiretos e adjuntos adverbiais.

O próximo passo desta pesquisa consiste em apresentar uma proposta de intervenção pedagógica levando em consideração os achados das gramáticas descritivas sob análise e dos estudos gerativistas. Intenciona-se, assim, priorizar os critérios sintáticos descritos na identificação de adjuntos adverbiais e objetos indiretos em português como língua materna.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2016.

ALMEIDA, N. M de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. Editora Saraiva. 41ª Edição. Ano: 1997.

ALVES, M. dos S. **Prontuário da língua portuguesa**. Editora Universitária Editora. Ano: 1993.

ALVES, M. G, MACHADO, F., C. S. & NESPOLI, J. B.. Linguistic theories and the teaching of foreign language: Standpoints for the teaching of the perfect aspect to Brazilian learners of English. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, 11(2), e39904. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.39904>. 2020.

AUGUSTO, M. R. A. As restrições de ilha e a teoria gerativa: resíduos para o programa minimalista. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 34, 1998.

AZEREDO J. C. de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. Editora Parábola Editorial. 1ª Edição. Ano: 2021.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Editora Nova Fronteira. 37ª Edição. Ano: 1999.

BRASIL. **Portaria n.º 36, de 28 de janeiro de 1959**. Dispõe sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Rio de Janeiro, 1959. Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 16 setembro 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, MEC/CNE, 72 p. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 16 set. 2025.

CASTILHO, A. T. de. **Gramática do português brasileiro**. Editora Contexto. Ano: 2022.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 3.

CUNHA, C. e CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Editora Lexicon. 6ª edição. Ano: 2009.

CHOMSKY, N. Remarks on nominalization. 1970, v. 184, p. 221, 1970.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, p. 185-203, 2007.

HAEGEMAN, L. **Introduction to Government and Binding**. Massachusetts: Blackwell. 1991.

ROCHA LIMA, C. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Editora José Olympio. 49ª Edição. Ano: 2011.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MATEUS, M. **Gramática da língua portuguesa**. Editora Caminho. Ano: 2003.

CHAVES DE MELO, G. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Editora Ao Livro Técnico. 3ª Edição. Ano: 1978.

MIOTO; C.; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. **Novo Manual de Sintaxe**. São Paulo. Contexto 2016.

MOURA, H; MILIORINI, R. Para compreender uma intuição: Critérios para distinguir argumentos de adjuntos verbais. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 62, n. 3, p. 573-589, 2018.

PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do português**. CEP, v. 1507, p. 900, 1985.

PILATI, E. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores. 2017.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. Editora Cultrix, 2004.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática completa**. Editora Matrix. Edição 34ª. Ano: 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2024.

TESCARI NETO, A.; SOUZA DE PAULA, W. M. Souza. O lugar das normas gramaticais e das práticas de análise gramatical no ensino básico e na formação dos professores de língua portuguesa no Brasil. **Revista Internacional Em Língua Portuguesa**, n. 40, p. 93-117, 2021.

TESCARI NETO, A.; BERGAMINI-PEREZ, J. F. Normas gramaticais e análise linguística: o lugar dos julgamentos de gramaticalidade na aula de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 65, p. e023023-e023023, 2023.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, p. 47-60, 2018

Um olhar variacionista sobre *Aí* e *Então* no falar culto de Fortaleza

A variationist approach to *Aí* and *Então* in the formal speech of Fortaleza

Renatta Pires Franco*
Aluíza Alves de Araújo**

RESUMO

Este estudo analisa a variação no uso dos sequenciadores *aí* e *então* no português culto falado em Fortaleza, considerando fatores linguísticos e sociais. Baseado na Sociolinguística Variacionista (LABOV, 2001, 2008), o estudo utiliza dados extraídos de 12 informantes do PORCUFORT – Fase II, especificamente do registro Diálogo entre Dois Informantes (D2), que privilegia a espontaneidade da interação. Os resultados mostram que a variante mais frequente é o sequenciador *aí*, com 118 dados (71%), enquanto o *então* obteve apenas 16 dados (10%). A variante *aí* é favorecida em contextos narrativos e informais, confirmando achados anteriores (ARAÚJO et al, 2019), bem como o uso de *aí* é favorecido por falantes jovens (15 a 25 anos), reforçando sua associação com a oralidade (TAVARES, 2016a, 2017). Além disso, na função discursiva de marcar consequência, o *aí* é favorecido. O paralelismo discursivo também se mostrou relevante, favorecendo *aí* em sequências que não iniciam a estrutura discursiva. Os achados evidenciam a influência de fatores sociais e discursivos na escolha dos sequenciadores e contribuem para ampliar a compreensão da variação linguística no português culto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística Variacionista. Sequenciadores *aí/então*. Norma culta. Falar de Fortaleza

DOI: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n71.1520>

* Universidade Federal do Ceará, renatta.franco@aluno.uece.br,
<https://orcid.org/0000-0002-7736-6604>

** Universidade Estadual do Ceará, aluiza.araujo@uece.br
<https://orcid.org/0000-0003-2166-0852>

ABSTRACT

This study analyzes the variation in the use of the discourse sequencers *aí* and *então* in educated spoken Portuguese in Fortaleza, considering both linguistic and social factors. Grounded in Variationist Sociolinguistics (LABOV, 2001, 2008), the study draws on data from 12 speakers of the PORCUFORT – Phase II corpus, specifically from the Dialogue between Two Informants (D2) register, which privileges spontaneous interaction. The results show that the most frequent variant is *aí*, with 618 occurrences (84%), whereas *então* appears in only 118 occurrences (16%). The variant *aí* is favored in narrative and informal contexts, confirming previous findings (ARAÚJO et al, 2019). Moreover, *aí* is preferred by younger speakers (15–25 years old), reinforcing its association with orality (TAVARES, 2016a, 2017). In addition, in the discourse function of marking consequence, *aí* is favored. Discourse parallelism also proved relevant, favoring *aí* in sequences that do not initiate the discourse structure. These findings highlight the influence of social and discursive factors on the choice of sequencers and contribute to broadening the understanding of linguistic variation in educated Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Variationist Sociolinguistics. Sequencers *aí/então*. Cultured spoken Portuguese. Fortaleza.

1. Introdução

O presente artigo investiga o uso dos marcadores discursivos *aí* e *então* em diferentes contextos interacionais, analisando como fatores sociais (sexo e faixa etária) e linguísticos (tópico discursivo, função discursiva e paralelismo) influenciam a variante *aí*. Para esta pesquisa, foram considerados os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, conforme Labov (2001, 2008).

Estudos anteriores sobre o fenômeno foram realizados por Tavares (2012, 2016a), que examinou sua manifestação na fala de Florianópolis e Natal. Além disso, Santos e Freitag (2011) desenvolveram um estudo voltado para compreender o fenômeno em Itabaiana, no estado de Sergipe. No contexto de Fortaleza, dois estudos se destacam pela análise detalhada desses marcadores: Araújo et al (2019) e Araújo et al (2020). Ambos utilizam pilares

teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, analisando fatores linguísticos e sociais que influenciam o uso dessas variantes. Araújo et al (2019) investigaram o uso dos marcadores no falar popular de Fortaleza, com base no *corpus* do Projeto Norma Oral do Português Popular de Fortaleza – NORPORFOR. Os autores observaram que *aí* foi a variante predominante, correspondendo a 81,9% das ocorrências, especialmente em contextos mais informais e associados a tópicos discursivos como recordações. Além disso, constataram que *aí* é mais frequente entre falantes do sexo masculino, de menor escolaridade e pertencentes a faixas etárias mais avançadas, características que corroboram o estigma social associado a essa variante.

Por outro lado, Araújo et al (2020) analisaram os mesmos marcadores no falar culto de Fortaleza, utilizando dois tipos de registro Diálogo entre Informante e Documentador (DID) e Elocução Formal (EF) do *corpus* do Projeto de Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza – PORCUFORT (fase I). Nesse estudo, *então* mostrou-se a variante mais produtiva, especialmente em contextos formais, como sequências argumentativas e expositivas, enquanto *aí* foi mais comum em contextos dialogais e narrativos. O trabalho evidencia a influência do grau de formalidade do registro e dos tópicos discursivos na escolha das variantes. Esses estudos, embora distintos quanto à variedade linguística analisada, falar popular e culto, convergem ao demonstrar que fatores sociais, como sexo, faixa etária e escolaridade, bem como fatores discursivos, como tópico e sequência discursiva, são relevantes no uso de *aí* e *então*. Tais contribuições fundamentam a relevância de investigações que explorem esses marcadores em diferentes contextos de fala, considerando tanto suas funções pragmáticas quanto às influências sociolinguísticas.

Diferentemente de Araújo et al (2020), o estudo que empreendemos utiliza a fase II do *corpus* PORCUFORT, mas restringe sua análise aos dados do registro Diálogo entre Dois Informantes (D2), um formato que permite capturar a interação mais espontânea entre participantes que possuem grau de familiaridade grande, como familiares ou amigos de longa data. Essa

abordagem favorece a observação do vernáculo em um ambiente mais natural, especialmente porque, nesse tipo de inquérito, “os informantes, necessariamente, são familiares ou amigos [...] utilizando a estratégia de narrativa de experiência pessoal, o documentador reduzia a tensão da situação e facilitava o surgimento do vernáculo, isto é, ‘o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala’” (LABOV, 2008 [1972], *apud* ARAÚJO; VIANA; PEREIRA, 2020, p. 48). Ao focar nesse tipo de registro, este artigo busca preencher lacunas deixadas por estudos anteriores que priorizaram entrevistas mais estruturadas ou outros gêneros de fala.

Para este estudo, foram construídas as seguintes hipóteses: i) Em registros do tipo Diálogo entre Dois Informantes (D2), o marcador *aí* ocorre com maior frequência devido ao caráter informal e espontâneo do contexto, mesmo considerando a fala culta; ii) O marcador *aí* é mais frequente em discursos de falantes mais jovens, enquanto *então* ocorre mais em discursos de falantes mais velhos; iii) O marcador *aí* é mais utilizado em tópicos discursivos informais, como recordações e conversas sobre terceiros, enquanto *então* aparece com maior frequência em tópicos mais formais, como instrução ou explicação; iv) Quanto ao discursivo, quando *aí* é o primeiro da série, favorece a escolha do marcador *aí*, enquanto *então* tende a ser utilizado em contextos discursivos não paralelos; v) O marcador *aí* desempenha predominantemente a função de indicar sequência temporal e introduzir tópicos, enquanto *então* é mais associado a marcar consequências discursivas.

Este trabalho está dividido em cinco seções principais, além desta introdução que apresenta a delimitação do objeto de estudo, o objetivo da pesquisa, as hipóteses deste trabalho e os estudos que embasam a pesquisa. A segunda é uma apresentação do fenômeno em estudo, a terceira parte é a metodologia aplicada nesta investigação. A quarta parte revela os resultados e a análise dos dados obtidos e, por fim, a última seção traz as considerações finais.

2. Os marcadores discursivos: *aí* e *então* em foco

Este estudo dos marcadores discursivos, em especial os marcadores *aí* e *então*, insere-se na perspectiva teórica da Sociolinguística Variacionista, proposta por Labov (2008). Essa abordagem parte do princípio da heterogeneidade da língua, considerando que variações linguísticas não ocorrem de forma aleatória, mas são sistemáticas e influenciadas por fatores linguísticos e extralinguísticos. Desde a década de 1960, a Sociolinguística Variacionista tem demonstrado que a análise das variações linguísticas é uma ferramenta poderosa para desvendar as relações entre linguagem e sociedade, como reforçado por Weinreich, Labov e Herzog (2006). Assim, formas como *aí* e *então* não apenas desempenham funções pragmáticas no discurso, como também refletem escolhas condicionadas por fatores sociais, como sexo, faixa etária e escolaridade, além de fatores linguísticos (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; MOLLICA; BRAGA, 2003).

Os marcadores discursivos *aí* e *então* são frequentemente utilizados na língua portuguesa para estabelecer coesão e progressão textual. Tavares (2012a) os define como sequenciadores, elementos que conectam segmentos do discurso, ao criar uma relação de continuidade e consonância entre enunciados. Por meio de processos de gramaticalização, *aí* e *então* adquiriram funções de articuladores textuais, sendo utilizados para: 1) sequenciar eventos, indicando a ordem pela qual as unidades conectadas sucedem-se ao longo do tempo discursivo, salientando o encadeamento de uma porção textual anterior com uma posterior; 2) marcar consequências, ou seja, introdução de eventos na ordem de ocorrência no tempo (valor de *a seguir*, *depois*), isto é, indicação de que o evento B aconteceu logo depois do evento A; ou 3) introduzir tópicos discursivos, trazendo informações que representam consequência em relação a uma causa mencionada previamente (TAVARES, 2012). Contudo, enquanto *então* é considerado estilisticamente neutro, *aí* está frequentemente associado a contextos de maior informalidade e carrega um estigma social por ser menos valorizado em ambientes formais (ARAÚJO et al, 2019; TAVARES, 2016a).

Os estudos de Tavares (2012, 2016b) investigaram a relação entre fatores sociais, como faixa etária e escolaridade, e o uso dos marcadores discursivos *aí*, *então*, *e* e *daí*, a partir de análises realizadas em rodadas ternárias, nas quais os pesos relativos devem ser interpretados de forma comparativa entre as variantes. Em Tavares (2012), a autora compara os usos em Florianópolis (SC) e Natal (RN). Em Natal, *aí* apresentou maior frequência entre pré-adolescentes (9 a 11 anos), com 89/125 ocorrências (71%) e peso relativo de 0,675, indicando uma tendência mais acentuada de uso nesse grupo etário. Já *então* ocorreu com maior frequência entre falantes adultos (25 a 45 anos), com 82/441 ocorrências (19%) e peso relativo de 0,469, valor que aponta para uma posição intermediária no conjunto de variantes analisadas. O marcador *e*, por sua vez, foi mais recorrente entre indivíduos com mais de 50 anos, com 182/345 ocorrências (53%) e peso relativo de 0,324. Em Florianópolis, *aí* esteve presente em 125/343 ocorrências (36%) entre jovens de 15 a 21 anos, com peso relativo de 0,516, enquanto *daí* se destacou entre crianças de 9 a 11 anos, com 240/307 ocorrências (78%) e peso relativo de 0,941.

O marcador *então* mostrou-se mais favorecido entre os falantes mais velhos (acima de 50 anos), concentrando 82 de um total de 325 ocorrências (25%) e apresentando peso relativo de 0,352. Nesse mesmo grupo etário, o conector *e* foi responsável por 150 ocorrências (46%), com peso relativo de 0,284. A preferência pelo uso de *então* entre falantes mais velhos também se confirma na distribuição geográfica, com 25% das ocorrências em Florianópolis e 17% em Natal. Em conjunto, esses resultados indicam que os marcadores *aí* e *daí* tendem a associar-se a falantes mais jovens, enquanto *e* e *então* são favorecidos por falantes mais velhos, reforçando a existência de padrões de variação sensíveis à faixa etária.

No estudo de Tavares (2016b), o foco recai sobre o impacto da escolaridade no uso dos marcadores em Florianópolis e Natal. Em Natal, *aí* foi usado por falantes com Ensino Fundamental I (4 anos), ocorrendo em 284/635 casos (45%), com peso relativo de 0,478, enquanto entre falantes com Ensino Médio (11 anos) caiu para 133/482 ocorrências (28%), com peso relativo igual

a 0,211. Já *e* e *então* foram empregados por falantes mais escolarizados: *e* apareceu em 237/482 ocorrências (49%), com peso relativo 0,341, e *então* em 112/482 ocorrências (23%), com peso relativo 0,448. Em Florianópolis, o padrão é semelhante: *aí* ocorreu em 225/557 casos (40%) entre falantes com menor escolaridade, com peso relativo 0,346, mas caiu para 45/385 ocorrências (12%) no grupo mais escolarizado, com peso relativo 0,154. Já *e* e *então* cresceram no Ensino Médio: *e* atingiu 171/385 ocorrências (44%), com peso relativo 0,270, e *então* destacou-se com 163/385 ocorrências (42%), com peso relativo 0,415. Esses dados confirmam que *aí* se associa a falantes com menor escolaridade, enquanto *e* e *então* refletem maior prestígio social, aparecendo com mais frequência entre os mais escolarizados.

Santos e Freitag (2011) exploraram o uso dos marcadores *assim*, *aí*, *e* e *depois* no falar popular de Itabaiana (SE), analisando 712 ocorrências dessas variantes. O marcador *aí* foi o mais frequente, com 283 ocorrências (40%), seguido por *e* com 211 ocorrências (29%), *assim*, com 176 ocorrências (25%) e *depois*, com 42 ocorrências (6%). Na análise estatística, *aí* apresentou peso relativo de 0,55, confirmando seu favorecimento, enquanto *assim* obteve peso relativo de 0,41, *e* de 0,36 e *depois* de 0,24, indicando que estes últimos são menos favorecidos na comunidade de fala. Quando observadas as diferenças de uso por sexo, verificou-se que as mulheres usaram mais *aí* (194 ocorrências; 40%) e *assim* (144 ocorrências; 30%), enquanto os homens empregaram mais *e* (107 ocorrências; 43%) e recorreram menos a *assim* (32 ocorrências; 13%).

Os pesos relativos reforçam esse padrão: para as mulheres, *aí* obteve peso relativo de 0,61 e *assim* de 0,52, ao passo que, entre os homens, o maior favorecimento recaiu sobre *e* (PR = 0,58). Esses resultados destacam uma associação entre as mulheres e o uso de marcadores mais informais, como *aí* e *assim*, enquanto os homens demonstraram preferência por *e*, marcador associado a maior formalidade. O estudo evidencia, portanto, a influência de fatores sociais — como sexo, idade e escolaridade — na escolha e no uso de marcadores discursivos, revelando padrões consistentes de variação

linguística que refletem tanto características individuais quanto contextos socioculturais.

Na cidade de Fortaleza, encontramos o estudo de Araújo et al (2019) que se debruçou sobre o uso de *aí* e *então* no falar popular da cidade, utilizando entrevistas do *corpus* NORPORFOR, do tipo Elocução Formal - EF, Diálogo entre Informante de Documentador - DID e Diálogo entre Dois Informantes - D2. A pesquisa revelou que *aí* foi a variante predominante, com 81,9% das ocorrências, especialmente em tópicos informais como recordações. Já o marcador *então* mostrou-se mais frequente em tópicos que exigem maior monitoramento da fala, como repreensões e explicações. Um outro trabalho é o de Araújo et al (2020), que analisaram o uso dos sequenciadores no falar culto de Fortaleza, utilizando dados do *corpus* PORCUFORT – Fase I, coletados no final da década de 1990. Nesse estudo, o marcador *então* foi favorecido em registros do tipo EF e DID, com peso relativo de 0,68, enquanto *aí* destacou-se em contextos de maior espontaneidade, sobretudo nos diálogos D2, embora com menor frequência em comparação ao estudo do NORPORFOR, apresentando peso relativo de 0,41.

Essas pesquisas evidenciam que o uso de *aí* e *então* varia significativamente de acordo com o tipo de registro da gravação e o controle dos fatores sociais. No entanto, lacunas permanecem no que diz respeito à interação entre variáveis linguísticas e extralinguísticas, especialmente em registros dialógicos como o Diálogo entre Dois Informantes (D2), que oferecem maior espontaneidade na fala. Assim, este estudo visa aprofundar a análise desses sequenciadores no contexto do registro D2, contribuindo para uma compreensão mais abrangente de seus condicionamentos e usos no português culto falado em Fortaleza.

Após a apresentação dos estudos que fundamentaram a escolha das variáveis controladas neste trabalho, agora serão descritos os aspectos metodológicos desta pesquisa.

3. Metodologia

3.1 O *corpus*, a amostra e as variáveis

Nesta seção, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados durante o desenvolvimento deste estudo. Desse modo, é importante iniciar especificando o banco de dados escolhido. Decidiu-se trabalhar com dados do *corpus* do Projeto Descrição do Português Oral Culto de Fortaleza, doravante PORCUFORT, em sua fase II. O PORCUFORT é um banco de dados de variação linguística focado na análise do português culto falado em Fortaleza, como o acrônimo anuncia. Segundo Araújo et al (2018), o termo culto é utilizado sem intenção de apontar alguma superioridade, que, historicamente, tem sido atribuída à norma culta sobre as demais normas linguísticas, como por exemplo, a norma popular.

O projeto contou com a participação de diversos professores e pesquisadores ao longo de suas fases. Na Fase I, iniciada na década de 1990, o projeto foi organizado pelo Prof. Dr. José Lemos Monteiro, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Posteriormente, na Fase II, que ocorreu no final da década de 2010 e início da década de 2020, o projeto passou a ser coordenado pela Prof. Dra. Aluíza Alves de Araújo, também da Universidade Estadual do Ceará (UECE). (ARAÚJO et al 2018)

Conforme descrito por Araújo et al (2018), o PORCUFORT é composto por 73 informantes, distribuídos segundo os seguintes critérios: sexo (masculino e feminino), três faixas etárias (grupo I: 22 a 35 anos, grupo II: 36 a 55 anos e grupo III: acima de 56 anos) e três tipos de registro (Diálogo entre Informante e Documentador – DID, Diálogo entre Dois Informantes – D2 e Elocução Formal – EF). Ainda segundo Araújo et al (2018), o projeto adota critérios específicos para garantir uma representação mais fiel do falar culto de Fortaleza. Os informantes devem ser nascidos na cidade, não terem se ausentado por mais de dois anos, serem filhos de cearenses, residirem em

Fortaleza e possuírem, no mínimo, nível superior completo em qualquer área de conhecimento.

Os informantes desta amostra estão distribuídos de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1 – Distribuição de informantes da amostra

Faixa etária	Sexo	
	Masculino	Feminino
I (22-35)	2	2
II (36-55)	2	2
III (56-em diante)	2	2
Total	12	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dentre os tipos de registro disponíveis do PORCUFORT, apenas os dados provenientes do D2 foram analisados em nossa amostra. Tal modalidade de registro se caracteriza por ser um contexto de fala com características muito próximas ao vernáculo local. No D2, sempre temos a presença de dois informantes que possuem elevado grau de familiaridade (como amigos ou parentes), interagindo, espontaneamente, durante a gravação (ARAÚJO et al, 2018).

A variável dependente deste estudo é formada pelas variantes *aí* e *então*, sendo classificada como uma variável binária. Aponta-se que “essas variantes ocorrem de maneira regular e são influenciadas por fatores que favorecem seu uso”, indicando que seu emprego não ocorre de forma aleatória (ARAÚJO et al, 2019, p. 338). Ainda que a escolha entre as variantes não seja fortuita, essa seleção nem sempre ocorre de maneira consciente. No âmbito da análise, a variável dependente pode ser inserida nas categorias de significado social das formas linguísticas em variação: estereótipos, marcadores e indicadores, conforme os critérios estabelecidos por Labov. Os marcadores,

segundo a definição apresentada, exibem tanto estratificação estilística quanto social e, mesmo quando se encontram abaixo do nível consciente, geram respostas previsíveis em testes de reação subjetiva (LABOV, 2008, p. 360). A explicação acerca da categoria de marcador é pertinente, considerando a interpretação de que os sequenciadores *aí* e *então* funcionam como marcadores dentro da comunidade de fala estudada, tal como discutem Tavares (2012, 2016a) e Araújo et al (2019, 2020), que analisam essas formas no português falado como variantes de um mesmo paradigma funcional de sequenciação discursiva.

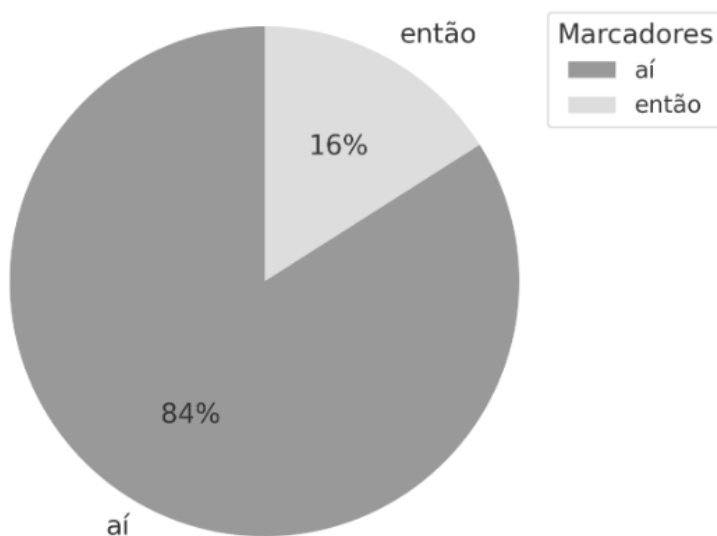
Foram testadas as variáveis extralinguísticas, a saber: sexo (masculino e feminino) e faixa etária (I - 22 a 35 anos, II - 36 a 50 anos e III - a partir de 51 anos), bem como as seguintes variáveis linguísticas, a saber: *Tópico Discursivo* (casual, trabalho, recordações, terceiros, vida pessoal, política, religião, instrução/explicação); *Função Discursiva* (indicar sequência temporal, marcar consequência e introduzir tópicos) e *Paralelismo* (primeiro da série e não primeiro da série). Coletamos nossos dados das transcrições dos inquéritos que foram codificados, para que fossem submetidos à análise estatística com o uso do programa *Goldvarb X*, que é um programa estatístico amplamente utilizado na sociolinguística variacionista para realizar análises multivariadas. Ele permite investigar como diferentes fatores linguísticos e sociais influenciam a variação e mudança linguística, identificando quais fatores têm maior peso na escolha de determinadas variantes linguísticas (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Atendendo ao que determina a ética em pesquisas na área de Ciências Humanas, posto que esta pesquisa pertence ao ramo da Linguística, o Projeto que deu origem a segunda amostra do PORCUFORT (Fase II) foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE da Universidade Estadual do Ceará (CAEE:79693417.7.0000.5534).

4. Análise de Dados

Ao todo, foram registradas 736 ocorrências das variantes *aí* e *então* e, deste total, 618 dados (84%) pertencem à forma não padrão, *aí*, e 118 ocorrências (16%) pertencem à variante padrão, *então*. A frequência de uso para *aí* corrobora com a hipótese inicial, segundo a qual, devido ao caráter informal e espontâneo do contexto, mesmo considerando a norma culta, o *aí* seria mais corriqueiro, como demonstrado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1 – Frequência de uso das variantes analisadas em nossa amostra.



Fonte: elaborado pelas autoras.

O GoldVarb X efetuou a análise binominal (*step up and and down*), considerando a variante *aí* como valor de aplicação. Nesta rodada, o programa mostrou que a melhor análise foi a rodada 15, com *input* = 0.891 e nível de significância = 0.017. Nesta rodada, o programa selecionou, como relevantes, os seguintes grupos de fatores Tópico Discursivo, Faixa Etária, Função

Discursiva e Paralelismo, nesta ordem de importância. A seguir, analisaremos cada uma destas variáveis.

Tópico Discursivo

Quando se trata do tópico discursivo, há diversas definições. No entanto, para esta pesquisa, adotamos a concepção de que o “tópico sintetiza um fragmento de discurso coerente, sem que necessariamente seja explicitado pelo falante ou escritor” (PINHEIRO, 2011, p. 44). Segundo Pinheiro (2011), o tópico está vinculado aos temas abordados no texto, representando “o conteúdo sobre o qual se fala ou escreve, indicando a perspectiva focalizada” (PINHEIRO, 2011, p. 50).

Araújo et al (2019, p. 339) reconhecem a relevância dos tópicos discursivos como fator de análise no uso de sequenciadores. Segundo os autores, compreender quais tópicos discursivos estão associados aos sequenciadores e de que forma essa conexão ocorre pode contribuir para uma melhor compreensão das escolhas feitas pelos falantes. Nesta pesquisa, classificaram-se os tópicos discursivos de acordo com as ocorrências encontradas no *corpus*, a saber: conversas casuais, conversas relacionadas ao trabalho, conversas sobre terceiros, recordações, relato de vida pessoal, política, religião e instrução/explicação.

Verifica-se, na Tabela 1, que os fatores recordações (0,807), instrução/explicação (0,702), conversas sobre terceiros (0,664) e política (0,599) despontam como aliados do sequenciador *aí*, já os fatores vida pessoal (0,299), religião (0,264), trabalho (0,230) e conversas casuais (0,183) inibem a sua aplicação.

Tabela 1 – Atuação da variável tópico discursivo sobre a variante “*ai*”

Fatores	Aplicação/Total	%	Peso Relativo
Recordações	159/165	96,4	0,807
Instrução/ Explicação	12/13	92,3	0,702
Terceiros	134/144	93,1	0,664
Política	40/44	90,9	0,599
Vida Pessoal	157/213	73,7	0,297
Religião	7/10	70	0,264
Trabalho	90/119	75,6	0,255
Conversas Casuais	19/28	67,9	0,183

Fonte: elaborada pelas autoras.

Com base na Tabela 1, nota-se que o resultado obtido corrobora com o estudo de Araújo et al (2019) sobre o uso dos sequenciadores *ai* e *então* no falar popular de Fortaleza, no qual o fator “recordações” foi o mais produtivo para *ai*. Aqui, o fator “recordações” apareceu em 96,4% das ocorrências, com peso relativo de 0,807, revelando ser o fator mais influente para a variante *ai*. Esse resultado já refuta Araújo et al (2020), em que o maior aliado foi o fator “instrução/explicação”.

Um resultado que merece destaque é o tópico “política”, que apresentou 40/44 ocorrências (90,9%) de *ai*, com peso relativo de 0,599. Esse favorecimento é interessante porque, em princípio, o discurso político poderia demandar maior monitoramento da fala, contexto no qual o marcador *então* seria esperado como forma de maior prestígio. Contudo, os dados indicam que, mesmo em temas mais formais, a variante *ai* mantém espaço expressivo, possivelmente em razão de o caráter argumentativo, emocional e persuasivo desse tipo de tópico, que aproxima o discurso de uma oralidade mais espontânea.

Deve-se considerar que o fator “religião”, com apenas 10 ocorrências, foi o que apresentou a menor quantidade de dados na amostra. Ainda assim, os resultados apontam para a validação da hipótese de que tópicos discursivos de

caráter mais informal, como “recordações”, favorecem o uso do sequenciador *aí*. Esse comportamento confirma a tendência de que, em contextos menos monitorados, a linguagem se constrói de modo mais espontâneo, favorecendo variantes associadas à informalidade.

A relevância do fator “recordações” na seleção do sequenciador *aí* pode estar relacionada à natureza discursiva desse tipo de enunciado. Relatar lembranças frequentemente envolve a reconstrução de eventos passados de forma não linear, exigindo a conexão entre diferentes momentos da narrativa. Nesse contexto, *aí* atua como um marcador que organiza a progressão discursiva, sinalizando a introdução de novos eventos, mudanças de perspectiva ou desdobramentos inesperados. Além disso, por se tratar de uma estrutura típica da oralidade, *aí* contribui para a fluidez do relato, permitindo ao falante recuperar e organizar informações de maneira espontânea. Esse resultado dialoga com o que apontam Tavares (2012, 2016a) e Araújo et al (2019), que também observaram o favorecimento de *aí* em contextos narrativos e informais, confirmando sua função como marcador associado à oralidade espontânea.

Faixa Etária

Confirmando uma das hipóteses levantadas inicialmente neste estudo, o marcador *aí* é mais frequente em discursos de falantes mais jovens, como pode ser visto na Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Atuação da variável faixa etária sobre a variante “*aí*”

Fatores	Aplica/Total	%	Peso Relativo
I (15 a 25 anos)	280/322	87	0,631
II (26 a 55 anos)	169/193	87,6	0,479
III (56 anos em diante)	169/221	76,5	0,330

Fonte: elaborada pelas autoras.

A partir da Tabela 2, observa-se que os informantes mais jovens (15 a 25 anos) apresentam um peso relativo de 0,631, ao contrário dos adultos, de 26 a 55 anos, com peso relativo 0,479, e dos idosos, com peso relativo 0,330. Assim, apenas os mais jovens favorecem a realização do sequenciador *aí*, o que não sugere nenhuma mudança em curso. Além disso, verificamos que os resultados da tabela 2 reforçam a tese de que a variante *aí* é menos produtiva entre os mais velhos (a partir dos 56 anos), mesmo com uma frequência de uso ainda relativamente alta (76,5%), comparando-se com os adultos (87,6) e jovens (87%).

O maior uso e favorecimento do sequenciador *aí* entre os jovens pode estar associado a características da oralidade e da informalidade típicas desse grupo etário. Estudos, como os de Tavares (2016a, 2017), indicam que falantes mais jovens tendem a empregar estruturas marcadas pela espontaneidade, fluidez e menor planejamento discursivo, características em que *aí* se destaca. Esse sequenciador desempenha um papel essencial na organização do discurso falado, especialmente em narrativas e relatos informais, funcionando como um conector flexível que introduz novas informações, indica mudança de perspectiva ou preenche pausas na fala. Além disso, a influência das interações cotidianas e do ambiente digital, onde a comunicação tende a ser mais dinâmica e fragmentada, pode reforçar o uso de *aí* como um recurso discursivo natural entre os jovens.

Função Discursiva

Como pode ser visto na Tabela 3, o fator *marcar consequência* apresenta a maior frequência de uso (87,4%) no emprego da variante *aí* e um peso relativo de 0,552, indicando que favorece este sequenciador. Já os outros dois fatores, *indicar sequência temporal*, com peso relativo 0,387, e *introduzir tópicos*, com peso relativo 0,311, desfavorecem a variante *aí*. Desse modo, apenas o fator *marcar consequência* favorece o uso do sequenciador *aí*, rejeitando a hipótese inicial sugerida para esta variável, segundo a

qual o marcador *aí* desempenha predominantemente a função de indicar consequência, enquanto *então* está associado a marcar sequência temporal e introduzir tópicos.

Tabela 3 – Atuação da variável função discursiva sobre a variante “*aí*”

Fatores	Aplica/Total	%	Peso Relativo
Marcar Consequência	498/570	87,4	0,552
Indicar Sequência Temporal	29/38	76,3	0,387
Introduzir Tópicos	91/128	71,1	0,311

Fonte: elaborada pelas autoras.

O fator *marcar consequência* favorece o uso do sequenciador *aí* porque esse conectivo desempenha um papel essencial na organização causal dos eventos no discurso oral. Segundo Tavares (2016a), *aí* é um marcador típico da oralidade, utilizado com frequência para estabelecer relações de causa e efeito de maneira fluida e espontânea, especialmente em narrativas informais. Além disso, Tavares (2017) destaca que esse sequenciador aparece com relevância em relatos de experiência pessoal e opinião, funcionando como um recurso discursivo para introduzir desdobramentos lógicos e inferências. A preferência por *aí* na marcação de consequência também está relacionada à sua flexibilidade no discurso falado, permitindo conexões entre enunciados sem a rigidez de conectivos mais formais, como, “portanto” ou “assim”. Dessa forma, a sua recorrência nesse contexto reforça sua função pragmática na progressão discursiva, tornando-o um elemento chave na construção interativa do texto oral.

Paralelismo

O paralelismo linguístico é compreendido como um recurso textual que se manifesta pela repetição de estruturas sintáticas, semânticas ou rítmicas,

contribuindo para a coesão e para o ritmo da enunciação. Halliday e Hasan (1976) já haviam apontado o paralelismo como uma das formas de coesão textual que reforçam a continuidade do discurso. No contexto brasileiro, Koch (2004, 2008) discute a importância da repetição e do paralelismo como mecanismos de articulação textual e de construção da coerência. Marcuschi (2008), por sua vez, enfatiza que, na oralidade, o paralelismo e a repetição são estratégias recorrentes que favorecem a organização e a progressão temática. Embora poucos estudos tratem diretamente do paralelismo em sequenciadores discursivos, investigações como as de Tavares (2012, 2016a) permitem relacionar esse conceito ao papel de formas como *aí* e *então*, cuja recorrência contribui para a estruturação narrativa e para a fluidez da fala.

Na Tabela 4, logo a seguir, vemos os resultados da atuação do paralelismo sobre a variante *aí*:

Tabela 4 – Atuação da variável paralelismo sobre a variante “*aí*”

Fatores	Aplica/Total	%	Peso Relativo
Não primeiro da série	162/178	91,0	0,630
Primeiro da série	456/558	81,7	0,458

Fonte: elaborada pelas autoras.

O fator *não primeiro da série* favoreceu o uso da variante *aí* (91%, com peso relativo igual a 0,630), indicando que essa forma ocorre preferencialmente em sequências discursivas internas. Já o fator *primeiro da série*, embora apresente 81,7% de frequência, obteve peso relativo de 0,458, configurando-se como inibidor do uso de *aí*. Esses resultados refutam a hipótese inicial do estudo, pois mostram que o marcador aparece mais como elemento de continuidade discursiva do que como iniciador de tópico ou turno. Nesse caso, o *aí* constrói coesão interna, ligando partes do discurso já em andamento, funcionando, portanto, mais como segundo marcador do que como primeiro.

Isso pode indicar que *aí* tem forte comportamento de continuidade, funcionando mais como elemento de sequência discursiva interna do que como iniciador de tópico ou novo turno. Nesse caso, o *aí* está construindo

coesão interna, ligando partes do discurso já em andamento, por isso aparece mais como segundo marcador do que como primeiro.

Considerações Finais

Este estudo investigou o uso dos sequenciadores *aí* e *então* no português culto falado em Fortaleza na perspectiva variacionista. Os resultados confirmaram a hipótese de que *aí* é a variante mais recorrente no registro Diálogo entre Dois Informantes - D2, mesmo na variedade culta, o que reforça sua associação com a oralidade e a informalidade (TAVARES, 2012, 2016b; ARAÚJO et al., 2019). Além disso, foi possível demonstrar que o uso desses marcadores não ocorre de forma aleatória, mas é condicionado por fatores, como faixa etária, tópico discursivo, função discursiva e paralelismo.

Entre as variáveis analisadas, o tópico discursivo foi o fator mais relevante na escolha de *aí*, especialmente no contexto de recordações. Esse achado corrobora a pesquisa de Araújo et al (2019), que identificou essa mesma tendência no falar popular de Fortaleza. A predominância de *aí* nesse contexto sugere que ele desempenha um papel essencial na estruturação narrativa, organizando a progressão discursiva e facilitando a rememoração de eventos passados.

A análise da faixa etária evidenciou que *aí* é mais frequente entre falantes mais jovens, o que está alinhado com os achados de Tavares (2012, 2016b), que demonstram uma associação entre formas linguísticas mais espontâneas e o grupo etário mais novo. Essa preferência pode estar relacionada à maior exposição dos jovens a contextos de fala informal e ao impacto das interações digitais, onde a comunicação tende a ser mais dinâmica e fragmentada.

No que diz respeito à função discursiva, o sequenciador *aí* foi favorecido para marcar consequência, contrariando a hipótese inicial de que sua principal função seria indicar sequência temporal. Esse resultado confirma a análise de Tavares (2016a, 2017), que aponta *aí* como um marcador que introduz inferências e desdobramentos lógicos no discurso oral.

Por fim, o estudo sobre paralelismo discursivo mostrou que *aí* foi mais favorecido no fator *não primeiro da série*, invalidando a hipótese de que seu uso seria mais privilegiado como elemento introdutório. Essa relação sugere que *aí* atua não apenas como um marcador inicial, mas também como um recurso de continuidade dentro de sequências discursivas mais amplas, reforçando seu papel na coesão textual (SANTOS; FREITAG, 2011).

A partir dessas análises, este estudo contribui para o aprofundamento das investigações sobre variação e mudança linguística, reafirmando o impacto das condições sociais e

discursivas na escolha de sequenciadores. Além disso, ao adotar um recorte específico do *corpus* PORCUFORT Fase II, a pesquisa preenche uma lacuna deixada por estudos anteriores, que privilegiaram registros mais formais e dados mais antigos.

Sugere-se, como continuidade desta investigação, a ampliação da análise para outros tipos de registros dentro do PORCUFORT, como o Diálogo entre Informante e Documentador (DID) e a Elocução Formal (EF), a fim de verificar se as tendências observadas no D2 se mantêm em diferentes graus de monitoramento da fala.

Referências

ARAÚJO, A. A. de; VIANA, R. B. de M.; PEREIRA, M. L. de S. O Projeto Português Oral Culto de Fortaleza - PORCUFORT: das origens aos dias atuais. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 8, n. 24, p. 174-198, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/51933>. Acesso em: 12 jan. 2025.

ARAÚJO, A. A.; CARVALHO, D. M.; SILVA, A. E. A. Os sequenciadores *aí/então* no falar popular de Fortaleza: um estudo variacionista. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 9, n. 27, p.328 - 347, 2019. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/183>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ARAÚJO, A. A.; SILVA, D. A.; FREITAS, M. A. *Aí e então: um estudo variacionista sobre os sequenciadores no falar culto de Fortaleza*. In: VIANA, R. B. de M.; RODRIGUES, L. da S.; PONTES, V. de O.; CARVALHO, H. M. de (Orgs.). **Estudos em Sociolinguística Variacionista e Sociofuncionalismo**. Fortaleza: Pimenta Cultural, 2020. p. 264-289. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/05/e-Book_Estudos-em-sociolinguisticas.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change – Social Factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

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

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual interativa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 48, n. 1, p. 43-51, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637254>. Acesso em: 24 dez. 2024.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. **Goldvarb X: A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SANTOS, J. C.; FREITAG, R. M. K. Estratégias de sequenciação de informações na fala de Itabaiana/SE. **Scientia Plena**, Aracaju-SE, v. 7, n. 3, p.1-10, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/101>. Acesso em: 19 dez. 2024.

TAVARES, M. A. O papel do gênero textual na variação estilística: em busca de padrões comunitários. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 14, n. 1/2, p. 239–257, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9372>. Acesso em: 8 jan. 2025.

TAVARES, M. A. Variação no uso de conectores sequenciadores temporais em gêneros textuais narrativos produzidos em entrevistas sociolinguísticas. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p.113 – 130, 2016a. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/11125>. Acesso em: 28 dez. 2024.

TAVARES, M. A. Uma análise sociolinguística comparativa de conectores sequenciadores: foco na escolaridade. **Linguística**, Montevideo-UY, v. 32, n. 2, p. 113- 128, 2016b. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079312X2016000200008&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2024.

TAVARES, M. A. Variação discursiva e gramaticalização: o controle de condicionamentos semântico-pragmáticos e o princípio da persistência. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 187-199, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/25079/16333>. Acesso em: 12 jan. 2025.

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

COLABORADORES DESTE NÚMERO

ALUIZA ALVES DE ARAÚJO possui graduação em Letras (Português/Literatura) pela Universidade Estadual do Ceará (1996), mestrado (2000) e doutorado (2007) em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor Associado O da Universidade Estadual do Ceará. Tem pós-doutorado na área de Linguística. Foi Coordenadora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (2009-2011). Integra, como membro permanente, o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (Conceito 5). Coordenou o Projeto NORPOFOR (Norma Oral do Português Popular de Fortaleza) e participou, como bolsista do CNPq, da equipe do projeto PORCUFORT (Português Oral Culto de Fortaleza). Também coordenou o projeto Descrição do português oral culto de Fortaleza - PORCUFORT (fase II): uma pesquisa em tempo real. Além disso, é coordenadora do Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE). Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas Sociolinguísticas de Fortaleza-Ce (SOCIOFOR). É membro do Conselho Editorial das revistas Entrepalavras, Percursos Linguísticos e Sociodialeto. Além disso, participa do grupo SOCIOLIN-CE. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente na área de Sociolinguística e Dialectologia. Seu número de ORCID é 0000-0003-2166-0852.

ARABIE BEZRI HERMONT possui doutorado (2005) e mestrado (1999) em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005) e graduação em Letras (1997) e Comunicação Social (1989) pela Universidade Federal de

Minas Gerais. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Graduação em Letras e Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atua no Colegiado do Programa de Pós-graduação em Letras. É coordenadora e pesquisadora do grupo de pesquisa Estudos em Linguagem e Cognição ELINC e coordenadora do projeto de extensão ALEGRIA (Aprendizagem de Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia). Conduz e orienta trabalhos que investigam fenômenos sintáticos, morfológicos, lexicais e fonológicos, além de temas relacionados a alfabetização e letramento, muitas vezes, dentro da área de psicolinguística, considerando tanto a perda quanto a aquisição de linguagem por parte de pessoas sem problemas nesse processo e por parte de indivíduos com déficit linguístico e/ou cognitivo.

BRUNO LUÍZ SIGNORI possui formação em Técnica em Plásticos, certificado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Caxias do Sul (2017) e graduação em Licenciatura em Letras - Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2023). Possui mestrado em Letras (2025) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na área de Estudos Linguísticos, mais especificamente na linha de Estudos do Texto e Práticas Linguísticas. Sob a orientação da professora Dr. Vaima Regina Alves Motta, defendeu a dissertação intitulada “A presença e o impacto dos Movimentos Relacionais Intertextuais (MRI) em produções escritas do Ensino Médio: um trabalho à luz da Linguística do Texto”. Atualmente (2025), é doutorando em Letras pela UFSM e, sob a orientação da professora Dr. Eliana Rosa Sturza, permanece filiado a mesma área/linha de pesquisa na qual realizou o mestrado acadêmico. Tanto no mestrado quanto no doutorado, o pesquisador foi/é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Realiza pesquisas ligadas aos MRI, à intertextualidade, à enunciação, à produção textual e à Escola Básica. E-mail: signori.bruno.luiz@gmail.com.

CAIO MIEIRO MENDONÇA é doutor em Língua Portuguesa do Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEV UFRJ), em 2025, com financiamento da FAPERJ e da CAPES. Mestre em Língua Portuguesa pelo PPGLEV UFRJ, em 2021, com bolsa CNPq. Especialista em Língua Portuguesa para Estrangeiros, em 2022, pela Universidade Federal Fluminense. Bacharel Cum Laude em Letras: Português-Latim, pela UFRJ, em 2019. Aluno do curso de especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Escrita na Educação de Surdos, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atuou como professor substituto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2024-2025), como professor substituto de Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2023-2024), e também como professor substituto de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021-2023). Concentra seus interesses de pesquisa em Fonologia do Português Brasileiro, investigando a inserção não convencional da coda (r) ao final de verbos em textos digitais. Realiza, paralelamente, estudos com ênfases em ensino de língua e desenvolvimento de conhecimentos metacognitivos.

FELIPE DE ANDRADE CONSTANCIO é professor efetivo de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Realizou Estágio de Pós-doutorado em História da Gramática Brasileira (2025) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFF, sob a supervisão do Prof. Dr. Leonardo Ferreira Kaltner, e realizou Estágio de Pós-doutorado em Letras Vernáculas (2024) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ, sob a supervisão do Prof. Dr. Godofredo de Oliveira Neto. Concluiu, ainda, Doutorado (2023 - com Tese selecionada ao Prêmio Capes de Tese) e Mestrado (2018) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, sob a orientação do Prof. Dr. André Nemi Conforte; Suas pesquisas

concentram-se em torno de: estudos filológicos, gramaticografia brasileira e ensino de gramática.

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 “Norma culta inculta: a subversão da gramática” (Minotauro, 2026) e de outras obras na área educacional. É colaborador no “Comitê de Avaliação da Olimpíada de Português” e integrante da equipe do “Ciberdúvidas da Língua Portuguesa”.

GABRIEL EDUARDO GONÇALVES é mestrando em Letras na área de Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista CAPES/DS. Licenciado em Letras (2021-2024), habilitação em Português, pela UFSM. Atua no eixo da Argumentação no Discurso, em interface com a Análise do Discurso de linha francesa. Os interesses de pesquisa, nesse eixo, voltam-se à análise das provas retóricas em materialidades do Tribunal do Júri e em textos literários. Além disso, possui interesse em investigações voltadas à educação linguística, com ênfase em tecnologias digitais, examinando seus efeitos na produção de sentidos, na participação do sujeito e na organização de práticas de ensino.

JEAN CARLOS DA SILVA GOMES é professor de Neurolinguística na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor de Sintaxe do Português na Universidade Aberta do Brasil. Doutor e Mestre em Linguística, Licenciado e Bacharel em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Já atuou como docente nas seguintes instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade da Força Aérea (UNIFA), Universidade Estácio de Sá (UNESA) e Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSMG). Seus principais temas de investigação versam sobre neurolinguística, com foco em patologias da linguagem, fenômenos morfossintáticos de tempo e aspecto, aquisição de linguagem e ensino de línguas adicionais.

JEFFERSON EVARISTO é professor de língua portuguesa na UERJ, atuando no PPGLILP e no PPLIN/FFP. Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), procientista da UERJ e coordenador da disciplina de “Crítica Textual” no curso de Letras (UFF) do CEDERJ, foi coordenador do subprojeto de língua portuguesa do Programa Residência Pedagógica da CAPES. Pós-doutor em Língua Portuguesa pela UPM (2023), doutor em Língua Portuguesa pela UERJ (2020) e doutor em Letras Neolatinas (língua italiana) pela UFRJ (2019). Mestre em Letras Neolatinas pela UFRJ. Formado em Letras Português/Italiano e especialista em Língua Italiana - Tradução, ambos pela UERJ. É membro da ANPOLL, da Abralin e da AILP e desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: historiografia da linguística; gramática e gramaticografia; internacionalização da língua portuguesa; políticas linguísticas; ensino de português língua materna e não materna; materiais didáticos; ensino. É membro eleito da Academia Brasileira de Filologia, ocupando a cadeira 18 e, atualmente, é vice-coordenador do GT de Historiografia da Linguística brasileira na ANPOLL.

JULIA LOPES RIBEIRO é graduanda em Fonoaudiologia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Marília. Investiga o efeito de características fonético-fonológicas da língua na escrita infantil, tendo como objeto de investigação as substituições ortográficas. Integra o Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem”, credenciado junto ao Diretório Grupos de Pesquisas do CNPq, que se volta para questões linguístico-discursivas que interessam aos campos da Fonoaudiologia e da Educação.

LEONARDO FERREIRA KALTNER é professor titular de Língua e Literatura Latina e docente do PPG em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Conselheiro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFF (2025-2027). Bolsista Cientista Nosso Estado da FAPERJ (2024-2027). Membro da Société de Linguistique Romane (França) e da Associação Internacional de Linguística do Português (Portugal). Realizou

estágio de pós-doutorado em Letras e Linguagem (UERJ) sob supervisão da Prof.a Dr.a Carlinda Fragale Pate Nuñez. Doutor e Mestre em Culturas da Antiguidade Clássica (UFRJ/CAPEs). Especialista (EaD) em Políticas Públicas e Gestão Governamental (Políticas Linguísticas) (UFF/Cederj). Bacharel em Letras: Português-Latim (UERJ). Collaborator PhD Researcher do Centro de Estudos em Letras da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (CEL/UTAD, Portugal) e coordenador do acordo de cooperação internacional entre a UFF e a UTAD (2024-2028). Membro (researcher) do Projeto European Network On Lexical Innovation (ENEOLI - CA22126) da rede COST/European Cooperation in Science and Technology (financiamento pelo Euraxess/ERC-Horizon Europe, 2023-2027), com a Università degli studi di Verona (Itália). Pesquisador do Projeto Capes-COFECUB Discriminação linguística e preconceito social: um estudo comparativo entre o Brasil e a França, com a Université Rennes 2 (2023-2027), em que desenvolveu estadia de pesquisa. Líder do Grupo de Pesquisa Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/SBEC/UFF) e membro do Laboratório em Pesquisas em Contato Linguístico da UFF (LABPEC). Orientador no projeto Move La America (CAPEs/ Universidade do Chile). Coordenador da área de Historiografia da Linguística da Associação Brasileira de Linguística (Abralín, 2020-2024). Membro do GT da Anpoll de Historiografia da Linguística Brasileira. Membro da Greek Scientists Society (GSS, Grécia/União Europeia). Membro fundador da Association of European Researchers in Brazil (AERB, apoiado por Euraxess-Brasil). Sócio do Real Gabinete Português de Leitura (RGPL/Rio de Janeiro). Tem experiência nas áreas de Letras e Linguística, com ênfase em Línguas Clássicas e Linguística Histórica (Línguas Românicas), atuando principalmente nos seguintes temas: História das Ciências da Linguagem (Historiografia Linguística/ História das Ideias Linguísticas), Glotofobia, Gramaticografia e Lexicografia.

LOURENÇO CHACON JURADO FILHO cursou graduação em Letras Português Francês pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

(1979), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1985), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e pós-doutorado em Linguística pela University of Florida (1999), apoio FAPESP, e pela Universidade de Lisboa (2012-2013), apoio ProPG/UNESP. É livre-docente em Linguística em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista - campus de Marília - em 2017. Atualmente é professor aposentado da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tendo atuado, nessa Universidade, no curso de graduação em Fonoaudiologia. Continua, na mesma instituição, sua atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e Comunicação Humana. É, ainda, professor visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Reabilitação, da Universidade Federal da Bahia.

LUCAS RIEHL ALVES DE SOUZA é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem da Universidade Federal Fluminense (Posling - UFF), sob orientação da profa. Dra. Telma Cristina Pereira, na linha de pesquisa: História, Política e Contato Linguístico, e bolsista Capes-PROEX. Concluiu em março de 2026 mobilidade acadêmica com financiamento COFECUB-CAPES na Université Rennes 2. É Mestre também pela UFF, tendo defendido dissertação em março de 2023, com o tema “Clareza: um farol na política linguística de Cabo Verde”, a qual foi vencedora do edital “Egressos do Posling” e contemplada com publicação em livro por incentivo e financiamento CAPES. É membro do Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico (LABPEC). Nutre particular interesse nos assuntos Contato, Conflito e Políticas Linguísticas, pesquisando principalmente os seguintes temas: Línguas Crioulas; Língua e Identidade; Glotopolítica; com ênfase em Cabo Verde.

LUCIANA CARLA DAS GRAÇAS CASAGRANDE é professora da rede privada e pesquisadora, com atuação e estudos na área da Pedagogia Freinet. Graduada em Pedagogia, com especialização em Necessidades Educacionais Especiais (NEE), e mestre em Letras, com ênfase em Linguística, formações concluídas

na Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas. Durante a graduação, foi bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPEMIG), onde realizou a pesquisa intitulada “A categoria gramatical do aspecto verbal: uma análise da categoria Aspectual em livros didáticos da língua portuguesa”. No mestrado foi bolsista pela CAPES com bolsa tipo 1 para realizar a pesquisa intitulada “Alfabetização e Letramento: a escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I no período pós-isolamento”, além disso, estagiou em docência na graduação pelo programa de pós-graduação em Letras da PUC Minas. Foi membro do Grupo de Estudos Linguísticos ELINC (Estudos em Linguagem e Cognição) por dois anos e monitora no curso de Pedagogia por um ano. Atuou como voluntária e bolsista no projeto de extensão “Aprendizagem da leitura e da escrita por parte de adultos com deficiência intelectual” que atualmente é o projeto “Alegria” da Rede Incluir, concluiu voluntariado no projeto de extensão Casa do aprender (Rede Incluir PUC Minas) prestando atendimento individualizado à pessoas com dificuldade de aprendizagem, bem como, foi professora de maneira autônoma como alfabetizadora de pessoas autistas em escola privada.

MARIA CECILIA CASINI é livre-docente em Língua, Literatura e Cultura Italianas pela USP, é Professora Associada V de Literatura Italiana na FFLCH-USP. Doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela USP, com pós-doutorado pela Università L'Orientale de Nápoles, pesquisa literatura italiana medieval, renascentista e barroca, história da língua italiana, literatura comparada e autoria feminina.

MARIANA QUEIROGA GOMES é doutoranda em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Pedagogia (Ênfase em Necessidades Educacionais Especiais) e graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Foi bolsista da CAPES pelo Programa de Residência

Pedagógica e, por dois anos consecutivos, foi bolsista de iniciação científica da FAPEMIG com projetos nas áreas de Educação e Linguística. Foi membro do projeto de extensão da PUC Minas intitulado ALEGRIA - Aprendizagem da Leitura e Escrita Gerando Respeito, Inclusão e Autonomia. Participa do Grupo de Estudos em Linguagem e Cognição (ElinC). Atuou como monitória e expositora em eventos do Curso (Simpósio da Pedagogia - 2016) (Mostra Tecnológica do IPUC - 2016) e da Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC Aberta - 2016). Atualmente, é professora na prefeitura municipal de Belo Horizonte. Conquistou o Prêmio Sylvia de Resende Costa, pela PUC Minas (2020) e Prêmio. Prof. Dr Marta Pires Relvas - Experiences Report, The Sixth International Congress of Neuroscience and Learning - Performance Multidisciplinary (2020).

MATHEUS GOMES ALVES é doutor e mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras - UFRJ, na linha Gramática na Teoria Gerativa. É especialista em Língua Portuguesa, pelo Liceu Literário Português/UERJ e licenciado em Letras Português-Inglês, pela UFRJ. Foi professor de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Vernáculas, da UFRJ, de 2022 a 2024. Foi professor de Linguística, do Departamento de Linguística e Filologia, da UFRJ, de 2022 a 2024. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística e em Gramática da Língua Inglesa. Atua no grupo de pesquisa Biologia da Linguagem, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com interesse em sintaxe cartográfica, advérbios e no ensino de português como língua materna.

MIRIAN VERZA AMARANTE é bacharela em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Fonoaudiologia - Distúrbios da Comunicação Humana - também pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Doutoranda em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É membro da rede internacional de pesquisa Literacies in Different

Fields of Knowledge, com financiamento CAPES-PrInt-UNESP (2019-em andamento). Integra, desde 2017, o Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem”, o GPEL, existente desde 1999 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Investiga relações entre ortografia infantil, fonética e fonologia da língua, convenções ortográficas e alfabetização.

MURILO AMARAL DO PRADO CASTRO possui graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás, com ênfase em Literatura e canção popular. Atualmente, é mestrando de Filosofia, com ênfase em Estética, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RAQUEL MARQUES DA SILVA LAGOA é doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (2025). Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal Fluminense (1998), Especialização em Literatura de Língua Inglesa pela Universidade Federal Fluminense (1999), Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa (2003) e Mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2024). Atualmente é professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Colégio Estadual Ministro José de Moura e Silva e professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, atuando como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Escola Municipal Altivo César. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas

RENATTA PIRES FRANCO é doutoranda e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará, na área de Linguagem e Interação, com pesquisa filiada ao Laboratório de Tradução Audiovisual (LaTAV). Pós-Graduada em Audiodescrição pela Pontifícia Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e em Gestão de Equipes, Inovação e Produtividade pela Uninassau, ambos os cursos de especialização na modalidade EaD. Bacharel em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nas seguintes áreas

da Tradução Audiovisual Acessível (TAVa): Audiodescrição para pessoas com deficiência visual e Legendagem para Ouvintes e Surdos e Ensurdecidos.

SHAYANE FRANÇA LOPES é doutora em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense/UFF, 2022), com pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (CEFET/RJ), cuja pesquisa se concentra na área de Formação docente com foco em Prevenção ao Abuso Sexual. É mestre (Universidade Federal Fluminense/UFF, 2017), especialista em Educação Especial Inclusiva (Universidade Cândido Mendes - Instituto AVM, 2015) e graduada em Letras (Universidade Federal Fluminense/UFF, 2005). Possui MBA em Gestão de Pessoas (Universidade Federal Fluminense/UFF, 2012) e cursos de extensão em Motivação e Gerência de Pessoas (Fundação Getúlio Vargas/FGV, 2009; Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2008). Em 2022 concluiu a Certificação ESEPAS: Educação Sexual, Emocional e Prevenção ao Abuso Sexual (Faculdade Brasília/FBr, 2022). Atuou no ensino superior como professora da Faculdade de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e como professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense/UFF. Atuou também na educação básica como professora e coordenadora de área no Colégio Salesiano Região Oceânica e na educação profissional e empresarial como instrutora especializada no SENAI, ministrando cursos de aperfeiçoamento em Língua Portuguesa e Redação Empresarial na Petrobras. Atualmente, é professora da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Práticas de Linguagem, Trabalho e Formação Docente (Universidade Federal Fluminense/UFF) e idealizadora do Projeto Cultura de Proteção: Prevenção ao Abuso Sexual, ministrando cursos de formação, treinamentos, oficinas e palestras.

SUELLEN VAZ DE SOUZA cursou graduação em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012), mestrado em Fonoaudiologia na área de Distúrbios da Comunicação Humana pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2015) e doutorado

em Estudos Linguísticos na área de Análise Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2019). Realizou pós-doutorado junto ao Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2023). Integra, desde 2010, o Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a Linguagem”, o GPEL, existente desde 1999 e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, investigando relações entre ortografia infantil, fonética e fonologia da língua, convenções ortográficas e alfabetização. Atua como Fonoaudióloga na cidade de Marília/SP. Tem experiência nas áreas de Fonoaudiologia e Linguística, com ênfase em Linguagem, em seu modo de enunciação falado e escrito.

TATIANA KELLER é doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS (2010), com pós-doutoramento no Programa Língua e Cultura, da UFBA, na linha Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita (2020). Mestre em Teoria e Análise Linguística pela UFRGS (2004) e Licenciada em Letras Português e Inglês pela UFRGS (2001). Professora Associada IV do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM, na área de Língua Portuguesa. Filiada à ABRALIN e à ALFAL. Membro do GT Sociolinguística da ANPOLL. Membro do Grupo de Pesquisa História da Língua e Formação Urbana (HLinFU). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras na linha de pesquisa Estudos do texto e práticas linguísticas. Coordena os projetos Variação e mudança linguística do Rio Grande do Sul: aspectos sincrônicos e diacrônicos e Toponímia Urbana de Santa Maria/RS: aspectos linguísticos, históricos e sociais. Coordena o projeto Para a História do Português Brasileiro no Rio Grande do Sul (PHPB-RS). Tem experiência na área de Teoria e Análise Linguística, Filologia e Fonologia do Português e Português Histórico e atua principalmente nos seguintes temas: variação e mudança linguística, edição e análise de manuscritos, história linguística e social do português brasileiro.

THAIS LEAL RODRIGUES é doutora e mestre em Estudos de Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, com área de concentração em

Linguística. É pesquisadora com interesse nos seguintes temas: variação linguística, ensino de português como língua materna e estrangeira e ensino de espanhol, com base nos pressupostos da Sociolinguística Variacionista e da Sociolinguística Educacional. Possui graduação em Letras - Espanhol e pós-graduação em Língua Portuguesa, pela mesma instituição. Atualmente, é professora de espanhol da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC (desde 2013). Trabalhou como professora de língua espanhola e língua portuguesa no Instituto Federal Fluminense. Tem experiência docente de quinze anos, tendo também trabalhado como tradutora. Foi bolsista da Faperj e Capes. É autora do livro *Ensino de português brasileiro a hispanofalantes e a representação do complemento verbal* - Editora Appris.

