

ESTUDOS SOBRE O **PORTUGUÊS EM USO II**



Jussara Abraçado
Nilza Barrozo Dias
Maria Célia Lima-Hernandes
Amanda Heiderich Marchon
Valéria Viana Sousa
(organizadoras)



Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A159e Abraçado, Jussara et al.
Estudos sobre o Português em Uso II /
Organizadoras: Jussara Abraçado, Nilza Barrozo Dias, Maria Célia Lima-Hernandes,
Amanda Heiderich Marchon e Valéria Viana Sousa.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0329-7.

1. Língua Portuguesa. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
2. Linguística. 410
3. Língua portuguesa. 469
4. Língua portuguesa: estudo e ensino. 469.07

ESTUDOS SOBRE O
PORTUGUÊS EM USO II

Jussara Abraçado
Nilza Barrozo Dias
Maria Célia Lima-Hernandes
Amanda Heiderich Marchon
Valéria Viana Sousa
(organizadoras)

Copyright © 2024 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: ACESSA Design
Revisão: Vera Bonilha

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Pentead, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
DESCRIÇÃO, PRESCRIÇÃO, REFLEXÃO: O ENSINO DA ANÁLISE GRAMATICAL EM XEQUE	21
José Carlos de Azeredo	
VOZES VERBAIS NO PORTUGUÊS: DISTINÇÕES ENTRE MÉDIA E REFLEXIVA...	43
Roberto Gomes Camacho	
O DOMÍNIO MÉDIO E AS CONSTRUÇÕES COM REDUÇÃO DE VALÊNCIA NO PORTUGUÊS DO BRASIL E DE PORTUGAL	61
Matheus Barbosa Namen Jussara Abraçado	
ESTUDO SOBRE A VOZ REFLEXIVA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EUROPEU: LEVANTAMENTO DE USOS E DESCRIÇÃO.....	77
Jussara Abraçado Wendell da Conceição Siqueira Paola V. de Lana M. de Carvalho	
MAPEAMENTO DOS INTERESSES SOBRE LH DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA COVID-19	87
Maria Célia Lima-Hernandes	
A PRÁTICA DO BILINGUISMO E DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA NA DIÁSPORA BRASILEIRA: UMA VIA DE MÃO DUPLA?.....	103
Maria Luisa Ortiz Alvarez	
A MANUTENÇÃO DO PLH NA DIÁSPORA: INTERSEÇÕES ENTRE LÍNGUA, SOCIEDADE E COGNIÇÃO EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO ..	129
Tânia Gastão Saliés	
EXPRESSÃO DE EFEITO NO DOMÍNIO DA CAUSALIDADE – UM ESTUDO BASEADO NA HIPOTAXE	155
Amanda Heiderich Marchon	

A HIPOTAXE CONCESSIVA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA VISÃO FUNCIONAL CENTRADA NO USO ...	169
Maria Alice Linhares Costa Gessilene Silveira Kanthack	
RELAÇÕES SEMÂNTICAS CONTRASTIVAS NA CONSTRUÇÃO COM <i>ENQUANTO QUE</i> , NO PORTUGUÊS EM USO	183
Nilza Barrozo Dias	
CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E PREDICATIVAS COM FUNÇÃO EQUATIVA	201
Angelina Maganha Grigorio da Silva	
UMA ELIPSE DE VERBO PODE SE CONSTITUIR COMO PAREAMENTO FORMA ↔ SIGNIFICADO?.....	217
Elenita Alves Barbosa Valéria Viana Sousa	
“QUER VER” COMO FICA A ANÁLISE DESSA CONSTRUÇÃO: CONTEXTOS DE USOS E PROPRIEDADES DA CONSTRUÇÃO	229
Rebeca Emerich Alvarez	
CONSTRUÇÕES COM <i>IR</i> À LUZ DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO	251
Valéria Viana Sousa Milca Cerqueira Etinger Silva	
ANALISANDO A CONSTRUÇÃO AGORA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO.....	265
Ramilda Viana Gomes da Silva	
INDEXAÇÃO SOCIAL DA PALATALIZAÇÃO DE /T, D/ CONTÍGUOS A DITONGO NO RN: CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES	279
Gabriel Sales Duarte Bezerra Eliete Figueira Batista da Silveira	
“PEGA O BECO”: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DO VERBO PEGAR NA FALA DOS MORADORES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ ...	295
Triciane Rodrigues dos Santos Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	317

APRESENTAÇÃO

Vivemos um momento em que algumas instabilidades são revisitadas mais incisivamente no campo do ensino. Os temas revisitados tendem a ser revistos na ponta final que consome o conteúdo inovador sobre linguagem e, algum tempo depois, são alvos de transposições didáticas. Nesse sentido, os conteúdos que a ciência da linguagem tem produzido ao longo dos anos têm propiciado o aprofundamento do conhecimento sobre a linguagem humana, sob diversos aspectos. Nesta obra, são privilegiados os aspectos cognitivo, funcional, social e cultural.

O mundo idealizado da convivência fraterna entre abordagens de modo a produzir um ambiente de trocas e/ou de acoplamento de perspectivas parece cada vez mais amplo em número de pessoas e menos agregativo em termos de conhecimento geral. O Núcleo de Estudos Linguísticos sobre o português em uso – *PORUS* vem se fortalecendo nessa busca por um espaço de atenção cada vez mais ampliado em perspectivas. A língua em uso é fundamental para se compreender como os indivíduos se individualizam na sociedade ou se deixam aglutinar por ideias e papéis/representações sociais, no entanto a visada dessas realidades não pode desprezar o alinhamento com as grandes e relevantes questões para as quais os encaminhamentos científicos já oferecem respostas.

No IV SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE O PORTUGUÊS EM USO, promovido pelo *PORUS*, várias foram as atividades desenvolvidas pelos membros e pelos convidados, de modo a difundir

profundas discussões que permitissem ampliar as reflexões sobre a língua em uso. Este volume é representativo do evento.

José Carlos Azeredo abre este volume, com o capítulo **Descrição, prescrição, reflexão: o ensino da análise gramatical em xeque**, e coloca em discussão o tema da análise gramatical como recurso didático-pedagógico. Para construir esse raciocínio, o autor parte de uma pergunta fortemente ecoada desde que a Gramática surge no cenário da língua portuguesa: o que é gramática? O autor coteja as respostas oferecidas por vários gramáticos, até chegar à forma de como a Linguística resolve essa questão. De um modo bastante inteligente, Azeredo nos leva a refletir sobre o *modus operandi* de linguistas que assumiram papéis relevantes na formação de professores de português. Ele próprio se deixa levar por um exercício rememorado de outra instância em que o Prof. Dr. Franchi divertia-se brincando com a gramática, ao mesmo tempo em que nos fazia refletir sobre os efeitos dessa dinâmica criativa e tão necessária à sala de aula de Português.

Os três capítulos seguintes referem-se a um tema de destaque na descrição do português, por revelar uma preciosidade para as reflexões também no campo do ensino, já que dão um passo a mais nas discussões sobre, por exemplo, a categoria de voz. O tema da voz verbal parece ser corriqueiro no ensino gramatical e na descrição de usos no campo da Linguística. No entanto, é um tema cercado de polêmicas considerando-se que, em estudos históricos, há uma tendência de se afirmar que a voz média teria desaparecido de sua marcação morfológica, especialmente se focalizarmos as línguas clássicas. Ocorre que, quando uma categoria é amplamente empregada numa determinada sociedade, ela simplesmente não desaparece, mas segue um fluxo natural de mudanças para se adaptar às formas de comunicação eleitas pelos falantes e escreventes de uma língua. Esse importante tema é visitado por Camacho, por Namen e Abraçado e por Abraçado, Siqueira e Carvalho.

Roberto Camacho publica os resultados de um estudo sobre a categoria da voz verbal no capítulo **Vozes verbais no português: distinções entre média e reflexiva**. O autor parte do rótulo voz *média* na tradição gramatical a partir de seu estatuto de categoria flexional verbal no Grego Clássico, o qual, do ponto de vista formal, refletia um conjunto paradigmático de sufixos verbais com a função semântica bem delineada de expressar eventos em que a ação ou o estado afeta o sujeito do verbo ou seus interesses. Ele argumenta que o Estruturalismo adotou o termo *medial* para designar uma construção sintática em que a forma do verbo na voz ativa se acrescenta um pronome adverbial átono, referente à pessoa do sujeito. O interessante é que a função semântica veiculada é a de uma integração na ação que dele parte. Não é um tema simples, talvez por isso pouco discutido, porém Camacho retoma esses conceitos para delinear com base em uma distinção formal e conceitual as diferenças existentes entre as construções de reflexivo-recíproca e as médias. A dificuldade nessa distinção impõe-se pela relação de proximidade entre essas construções justamente porque ambas estabelecem obrigatoriamente uma ancoragem nas relações entre sujeito e ação a ele conectada, ainda que, distinções possam ser sustentadas por meio de um simples teste de comutação pronominal. Nesse sentido, Camacho argumenta que o uso de um mesmo marcador aproxima os dois tipos de construções, mas, diferentemente do que ocorre com as construções reflexivo-recíprocas, nas médias, o clítico não permite, por um lado, comutações com outros termos possíveis no mesmo paradigma e, por outro, não estabelece com o sujeito uma relação semântica de correferência. Segundo o autor, isso somente seria possível se houvesse duas posições estruturais disponíveis para serem preenchidas por SNs referencialmente idênticos. As explicações de Camacho, sem sombra de dúvidas, ajudam a entender o delineamento dessa categoria tão importante para exploração durante a formação de professores de línguas.

Dialoga com esse tema o capítulo sobre **O domínio médio e as construções com redução de valência no português do Brasil e de Portugal** de autoria de Matheus Barbosa Namen e Jussara Abraçado. Eles adotam a lente da Linguística Cognitiva para lidar com a categoria da voz média. Para consubstanciarem essa relevante contribuição, recolhem e analisam dados extraídos de jornais *online* do Brasil e de Portugal, por meio do que demonstram que, embora negligenciada e/ou não admitida, a voz média se faz presente nas variedades do português estudadas, revelando-se um objeto de estudo com potencial contributivo na formação linguística. Partem do pressuposto de que aos diferentes padrões de voz correspondem conceptualizações distintas de uma dada situação. Depois de analisar os dados, chegaram a um padrão de recorrência estrutural básica, em que há apenas um participante expresso linguisticamente, em construções supostamente agentivas.

Complementam a discussão sobre vozes verbais, Jussara Abraçado, Wendell da Conceição Siqueira e Paola V. de Lana M. de Carvalho, que focalizam a voz reflexiva nas mesmas duas variedades do português selecionadas pelos autores do capítulo anterior. Relatam os resultados no capítulo intitulado **Estudo sobre a voz reflexiva no português brasileiro e europeu: levantamento de usos e descrição**, em que verificamos diferentes usos da voz reflexiva nas duas variedades. A forma como explanam e descrevem permite-nos compreender as particularidades desse padrão de voz reflexiva numa abordagem da Linguística Cognitiva em contraste com a voz média. Chegaram ao resultado de que a construção pronominal com verbos de ação tende a favorecer a voz reflexiva quando os sujeitos são [+humanos] e [+agentes] do processo. Já, com outros tipos de verbo, a voz média tende a ser favorecida com sujeitos [-agente] ou com agentividade rebaixada.

Temas inovadores sempre figuram entre os mais intensos debates do PORUS. Se não bastasse a novidade de se confrontarem modelos teóricos e abordagens para o estudo da categoria de voz,

ainda contamos com os fenômenos ligados à dinâmica social da imigração, representados pelas línguas de herança. Trata-se de uma língua minoritária basicamente utilizada em casa, normalmente represada pela escola e alvo de estigma em alguns ambientes sociais em que outra língua figura como a oficial. Três cientistas discutem esse fenômeno: Lima-Hernandes e sua preocupação em mapear os interesses de linguistas sobre esse fenômeno durante o período pandêmico; Ortiz Alvarez e seu questionamento sobre o papel do bilinguismo, nem sempre bem delineado nos estudos tradicionais de contato entre línguas; e Saliés, com a pertinente contribuição acerca do estatuto do falante de herança, a qual culmina com uma proposta de letramento como resposta a uma política linguística mais ampla e de respeito às línguas de casa.

Com o capítulo **Mapeamento dos interesses sobre lh durante o isolamento social da pandemia Covid-19**, Maria Célia Lima-Hernandes promove uma reflexão sobre os impactos positivos e negativos do isolamento necessário durante a pandemia da Covid-19 para os falantes de herança. Focalizam-se a mudança de método na coleta de dados, as decisões temáticas dos linguistas, o acesso bibliográfico e o cenário de línguas estudadas ao redor do mundo. Além disso, resvala-se na questão do movimento reivindicatório de revitalização de línguas praticamente em extinção e da intensa produção flagrada entre os temas comuns ao meio de estudo das línguas de herança. Por meio da discussão tecida, é possível reunir evidências do papel positivo que assumem os estudos sobre língua de herança como forma de reunir informações que orientem políticas públicas de paisagens linguísticas superdiversas, num momento em que a sociedade se encontrava em isolamento.

Maria Luisa Ortiz Alvarez, percebendo uma divergência gritante na definição de bilinguismo, propõe-se a investigar as suas consequências sociais, culturais, linguísticas e cognitivas no capítulo **A prática do bilinguismo e do português língua**

de herança na diáspora brasileira: uma via de mão dupla?

A autora cumpre seu objetivo com argumentos maduros sobre como um fenômeno complexo pode ser abordado, observado e analisado. Destaca, para tanto, os vários elementos que interagem para explicar o Português como língua de herança na diáspora brasileira, dentre os quais, obviamente, está o contexto de interação casada com a política linguística familiar e o próprio estatuto da língua majoritária.

Fechando essa temática, Tânia Gastão Saliés volta seu foco de atenção para contextos de manutenção do português como língua de herança. Parte do contexto da década de 1990, em que as interseções entre língua, sociedade e cognição ganharam visibilidade renovada com o desenvolvimento da linguística cognitiva, da antropologia linguística e dos estudos sociológicos e culturais associados ao desenvolvimento de linguagem. Tais interseções passaram a assumir especial relevância em contextos de imigração, uma vez que os processos de assimilação e de aculturação podem levar à perda gradual das Línguas de Herança e ao uso exclusivo da língua de acolhimento. Ao longo do capítulo, intitulado **A manutenção do PLH na diáspora: interseções entre língua, sociedade e cognição em contextos de letramento**, a autora discute ações com potencial de atalhar o processo e promover a manutenção do PLH (Português como Língua de Herança) à luz dessas interseções, entre as quais está o papel do falante de herança e as ações necessárias para tecer pontes e contrapontos em favor da manutenção dessas línguas minoritárias.

Como não podia deixar de ser, os seminários do PORUS tradicionalmente abrigam discussões sobre combinação de orações. Esse é, na verdade, um tema privilegiado por todos os grupos que estudam o uso, constituindo-se uma tradição desde os primeiros estudos sobre gramaticalização de conectores, quando pesquisadores ainda buscavam entender a relação entre categorização e complexidade. Hoje, os estudos caminham para um avanço sobre

as novas formas que surgem de conexão, não necessariamente focada no item conector, mas, também, em construções como resultado do pareamento forma e função. Essa é a missão de Marchon ao investigar a hipotática causal; de Costa e Kanthack com o estudo sobre a argumentação por concessividade; de Dias na transição entre comparação e contraste; de Grigorio da Silva nas funções equativas; de Barbosa e Sousa nas construções elípticas de verbo; de Ortiz Alvarez nas microconstruções [Verbo(querer) + Verbo(ver)]; de Sousa e Silva nas construções constituídas com verbo *ir* e de Silva com os padrões construcionais instanciados pela construção *agora*.

Amanda Heiderich Marchon, no capítulo **Expressão de efeito no domínio da causalidade – um estudo baseado na hipotaxe**, sob a perspectiva teórica da Linguística Funcional, investiga que aspectos sintáticos e semântico-discursivos das cláusulas hipotáticas veiculam a noção de efeito (consequência e finalidade). A hipótese verificada foi pautada pela gradiência de argumentatividade em correlação com o gênero artigo de opinião em cujo foco de análise estavam as cláusulas hipotáticas de finalidade e de consequência. Os resultados apontam para a tendência de maior frequência associada à correlação alta frequência cláusulas de finalidade x alto grau de argumentatividade. O interessante foi o aprofundamento que a autora trouxe ao evidenciar que os artigos de opinião podem diferir quanto a estratégias de argumentação quando se compara a finalidade e a consequência.

Apresentando um olhar funcionalista, sobretudo, pautado na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), Maria Alice Linhares Costa e Gessilene Silveira Kanthack, em **A hipotaxe concessiva como estratégia argumentativa no português brasileiro: uma visão funcional centrada no uso**, analisam, em gêneros textuais jornalísticos, os padrões construcionais das concessivas [X que], nas quais o *slot* de X é preenchido por *nem*, *mesmo* e *ainda*. Em seus resultados, as autoras sinalizam que a

concessividade das construções analisadas é decorrente de processos de intersubjetividade e de inferência. Com isso, argumentam que, em um jogo interativo, o falante tende a recorrer a expressões concessivas em análise com o propósito de antecipar possíveis refutações de seus interlocutores e, dessa forma, asseverar o seu ponto de vista, enfraquecendo a contra-argumentação. Por meio da investigação realizada, as pesquisadoras concluem que, em contextos mais marcados pela pessoalidade, o uso da construção tende a funcionar como uma estratégia de reforço; ao passo em que, em contextos mais marcados pela impessoalidade, as construções funcionam como estratégias argumentativas de projeção de face e da polidez.

Nilza Barroso Dias, fundamentada na Linguística Centrada no Uso, no capítulo **Relações semânticas contrastivas na construção com *enquanto que*, no português em uso**, traz como objetivo discutir as relações semânticas de contraste na construção *enquanto que*, representada pelo esquema mais abstrato [X-QUE], conectada por dois segmentos, em dados selecionados do *Corpus do Português*, seção NOW, dos séculos XIX e XX. Com esse propósito, a linguista verifica o grau de compartilhamento entre as relações semânticas da construção com *mas* (NEVES, 2000) e as relações semânticas da construção com *enquanto que*. Além disso, também são analisados, nessas construções, sob a perspectiva de Bybee (2016), os domínios cognitivos, como *chunking*, categorização e analogia. Como resultados preliminares da investigação empreendida, pela frequência de uso, Dias verificou, a partir dos dados, que o falante apresenta tendência a recorrer, preferencialmente, à comparação de eventos, de descrições e estatísticas, além do léxico antônimo, *na realização morfossintática do contraste*; e a recorrer, na realização das relações semânticas contrastivas compartilhadas com a conjunção *mas*, à marcação de contraste, à restrição parcial, à negação de inferência, à contraposição na mesma direção e em direção independente. Assim, a pesquisadora constatou que a construção com *enquanto que* se comportou como

uma coordenada adversativa, a partir da instanciación de algumas das relações semânticas da conjunção *mas*, por analogia com a rede contrastiva (DIAS, 2022).

Angelina Maganha Grigorio da Silva, a partir da elucidação de que “construção subjetiva”, em estudos realizados por Dias, Abraçado; Lima-Hernandes (2017), são consideradas as construções que se constituem de pelo menos uma oração subjetiva e uma ou mais oração matriz; e que “construção predicativa”, seguindo orientação de Rodrigues (2001), por sua vez, são consideradas as construções que se constituem de oração matriz e oração predicativa, no capítulo **Construções subjetivas e predicativas com função equativa**, propõe-se a investigar as construções com sujeito e predicativo oracionais com função equativa à luz do Funcionalismo Linguístico a fim de constatar se é possível determinar a posição das orações subjetivas e predicativas em relação à matriz ou, em outras palavras, compreender, a partir dos dados analisados, se há prevalência de anteposição da oração subjetiva ou se as construções podem ser consideradas equativas. Com a pesquisa realizada em dados coletados em *sites* das redes sociais Facebook e Instagram, a pesquisadora comprovou a dificuldade em determinar a posição das orações subjetiva e predicativa, tendo em vista que, sintaticamente, é possível a equivalência na construção, embora não haja equivalência nas esferas semântico-pragmáticas.

Elenita Alves Barbosa e Valéria Viana Sousa apresentam, no título do capítulo **Uma elipse de verbo pode se constituir como pareamento forma x significado?**, a questão norteadora da pesquisa. Assim, em uma pesquisa de natureza qualiquantitativa, direcionam-se a investigar, a partir de dados coletados em 6 (seis) entrevistas dos *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e 6 (seis) do Português Culto de Vitória da Conquista (PCVC), as estruturas elípticas de verbo na Língua Portuguesa na perspectiva da Gramática de Construções (GC) e da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), considerando que

esse fenômeno linguístico, além de não ser apenas um elemento de coesão textual, possui diversos significados no contexto de uso e se constitui como construção. Nos resultados, as linguistas registram a frequência *token* de 283 elipses de verbo, distribuídas e classificadas como construções transparentes, semitransparentes e opacas.

No capítulo **“Quer ver” como fica a análise dessa construção: contextos de usos e propriedades da construção**, Rebeca Emerich Alvarez, em uma pesquisa sustentada teórico-metodologicamente na Gramática de Construções Baseada no Uso, traz, como escopo de análise, a microconstrução [Verbo(querer) + Verbo(ver)]. Para tanto considera que i) o verbo *querer*, ao unir-se com um verbo no modo indicativo, adquire o caráter modalizador que pode assumir, ora características deônticas de volição, ora características epistêmicas e, com isso, há um movimento que aponta para uma fluidez categorial de construção, [+lexical] e/ou [-gramatical], essa gradiência/gradualidade é pautada na pesquisa como objeto de investigação; ii) o verbo *ver* pode comportar-se com a noção de sensorialidade, considerando o sentido da visão, quando o valor é mais prototípico de percepção, ou como um processo de metaforização, quando o valor é menos prototípico. Os resultados da pesquisa sinalizaram que, quanto mais desenvolvida a oração, menor prototipicidade ela apresentará. Dessa forma, os verbos *querer* e *ver* tendem a apresentar-se esvaziados pela força dos elementos posicionados à direita e, assim, de volicionais e perceptivos, ainda que conservem, de alguma forma os traços, passam a servir a um aspecto de futuridade.

Com a visão de que a língua é um sistema emergente e complexo, Valéria Viana Sousa e Milca Cerqueira Etinger Silva, no capítulo **Construções com *ir* à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso**, analisam, nos *corpora* do Português Culto e Popular de Vitória da Conquista, construções constituídas com verbo *ir* e descrevem o padrão construcional responsável pela

formação das microconstruções. Os resultados, ainda preliminares, da pesquisa sinalizaram que i) há processos cognitivos envolvidos e motivações discursivo-pragmáticas implicadas no uso das construções com *ir*; e que ii), em situações menos específicas e mais genéricas, a construção, que anteriormente era transparente, vem se tornando opaca de significado na língua em uso.

Ramilda Viana Gomes da Silva, no capítulo **Analisando a construção *agora* na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso**, investiga os padrões construcionais instanciados pela construção *agora* na função de conector com traços adversativos alicerçada nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Nos resultados parciais da pesquisa, que se apoiou no Método Misto para análise das ocorrências extraídas do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista, foi constatada a frequência *token* de 316 ocorrências, o que permitiu à pesquisadora as seguintes conclusões: i) a construção *agora* desempenha, além da função prototípica de advérbio circunstanciador de tempo, a função conectora com traços adversativos e função de marcador discursivo; ii) a microconstrução mais produtiva instanciada pela construção *agora* é com função de conector com traços adversativos.

Por fim, neste volume, são apresentados dois capítulos que trazem um diálogo sobre a variação e, quiçá, mudança linguística, pautados na Sociolinguística, teoria precursora dos estudos na área. Com essa teoria, Bezerra e Silveira discutem, em falas de informantes do Rio Grande do Norte, sobre a palatalização de /t, d/ contíguos a ditongo; e Santos e Cavalcante expõem um estudo realizado com o verbo *pegar* em informantes do Amazonas.

No capítulo **Indexação social da palatalização de /t, d/ contíguos a ditongo no RN: considerações complementares**, Gabriel Sales Duarte Bezerra e Eliete Figueira Batista da Silveira objetivam, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), delimitar,

em ambiente átono contíguo a ditongo, que permite realizações variantes, o valor social das formas [t, d] e [tʃ, dʒ] dos fonemas /t, d/ no estado do Rio Grande do Norte (RN). Para tanto, os pesquisadores organizaram uma amostra com participação de 76 avaliadores com ensino superior, responsáveis pelo julgamento de 4 pares de estímulos sonoros, elaborados em conformidade com a técnica *matched-guise* (LAMBERT *et al.*, 1960) e veiculados em um questionário hospedado no *Google Forms*. A análise, realizada por regressão logística ordinal e multinomial, na plataforma R (R CORE TEAM, 2022), traz resultados que sugerem que i) em contexto regressivo, as realizações de /t, d/ parecem não trazer indícios de valores sociais específicos; e que ii) em contexto progressivo, as formas [tʃ, dʒ] são rejeitadas pelos participantes como marca de sua própria fala e indexam indivíduos menos escolarizados, menos metropolitanos e que desempenham atividades profissionais menos prestigiadas socialmente.

Em um diálogo ainda com a Sociolinguística, com a intenção de demonstrar os resultados de um estudo no qual há interface entre a Sociolinguística e o viés cognitivista com enfoque nos Esquemas Imagéticos, Triciane Rodrigues dos Santos e Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante, no capítulo **“Pega o beco”: uma análise sociocognitiva do verbo pegar na fala dos moradores do município de Santo Antônio do Içá**, analisam o uso do verbo *pegar* realizado por informantes de uma cidade do interior do Amazonas. Os resultados da pesquisa apontaram que os moradores do município de Santo Antônio do Içá usam o verbo *pegar* em diferentes contextos linguísticos e semânticos e, mais especificamente, que há dois usos mais recorrentes nas falas dos moradores içaenses: o verbo *pegar*, no sentido de “ir buscar algo, agarrar, segurar”, que aciona o esquema imagético de CONTÊINER; e o verbo *pegar*, com o significado de “extrair, pescar/apanhar, contrair (algo); sair (de); deslocar-se (de)”, que aciona, por sua vez, o esquema imagético de ORIGEM/CAMINHO/META.

De tudo o que vemos nesses anos de pesquisa do PORUS, extraímos a ideia de que os fluxos científicos e as lentes metodológicas nos permitem refletir, sob perspectivas diversas, os fenômenos do uso isolados pelos olhares. Assim, como novas formas de manifestação surgem continuamente e outras são abandonadas ou mantidas em instâncias comunicativas específicas, também as abordagens revelam às vezes uma revisitação necessária para que o leitor acesse outros momentos de reflexão. Este volume é um exemplo dessa dinâmica vivenciada pela Linguística brasileira. Convivem argumentos prioritariamente funcionalistas, que pedem o contexto como elemento mediador da codificação, sem, contudo, ignorar que lógicas mais estruturalistas possam ser colocadas ao lado de lógica mais cognitivistas. Os seminários realizados pelo PORUS acolhem essa diversidade de perspectivas porque nelas plasam-se encaminhamentos inovadores e profundamente provocativos.

DESCRIÇÃO, PRESCRIÇÃO, REFLEXÃO: O ENSINO DA ANÁLISE GRAMATICAL EM XEQUE

José Carlos de Azeredo

Introdução

Desde que foi feita pela primeira vez, a pergunta “O que é gramática?” deve ter recebido praticamente uma única resposta até o final do século XIX. João de Barros a adotou em 1540: “Gramática é vocábulo grego: quer dizer, ciência de letras. E segundo a definição que lhe os gramáticos deram é um modo justo e certo de falar, e escrever, colhido do uso, e autoridade dos varões doutos” (BARROS, 1540, p. 2). E o prof. Evanildo Bechara lhe deu redação mais atual na primeira versão de sua *Moderna Gramática*, surgida em 1961: “Cabe à *Gramática* registrar os fatos da língua geral ou padrão, estabelecendo os preceitos de como se fala e escreve bem ou de como se pode falar e escrever bem uma língua” (BECHARA, 1967, p. 25). Invariavelmente adotado nos manuais didáticos, esse conceito criou raízes no imaginário social, e todo o esforço que se faz modernamente para desconstruí-lo parece inútil.

A eleição de um uso como o ideal e melhor entre todos revela que tradicionalmente se atribui à gramática um papel não apenas prescritivo, mas também proscritivo, já que um de seus efeitos é a depreciação de vários usos correntes. Esse culto a uma forma ideal da expressão está umbilicalmente ligado à concepção filosó-

fica de língua como “logos”, o discurso da razão entre os gregos. Foi com esse perfil que a *Gramática* passou a integrar o Trivium – primeira parte das Sete Artes Liberais do ensino medieval – ao lado da *Lógica* (que se ocupa da razão/verdade) e da *Retórica* (que se interessa pela eficácia do discurso).

É bem sabido que o estudo da linguagem só ganharia o *status* de ciência no século XIX. Só que o foco da ciência oitocentista não era a estrutura da língua usada na interação cotidiana, mas o processo da respectiva mudança no curso da história. O estudo analítico ou descritivo da língua continuava focado na aquisição da técnica da escrita e da leitura, necessariamente conduzida pelo viés normativo. Obras escritas no final do século XIX revelam que seus autores tinham muita clareza dessa situação, que separava o estudo científico e o estudo prático da língua. O romanista Arsène Darmesteter (1846-1888) citado por Eduardo Carlos Pereira (1907), escreveu:

A concepção de gramática como ciência é, podemos dizê-lo, uma ideia nova nascida com a linguística moderna. Assim entendida, é a gramática de uma língua a determinação das leis naturais, que a regem em sua evolução histórica. A gramática pode ser considerada como arte (...). Da antiga Roma nos veio esta definição: A gramática é a arte de escrever e falar corretamente. Existe uma boa tradição: a gramática tem o dever de a tornar conhecida e defendê-la contra qualquer alteração. É ensinando o bom uso que ela não se contenta em ser ciência, e torna-se arte (PEREIRA, 1942, p. 19).

Esse cenário seria radicalmente alterado no início do século XX com a publicação e divulgação de duas obras: o *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, em 1916, e a *Filosofia da Gramática*, de Otto Jespersen, em 1924. Essas obras reivindicavam

o *status* de ciência para o estudo da língua na modalidade viva e corrente, que permeia a atividade interlocutiva do dia a dia. Eis o que escreveu Otto Jespersen no Prefácio de *The Philosophy of Grammar*, há quase cem anos:

Estou firmemente convencido de que muitas das deficiências da teoria gramatical atual se devem ao fato de que a gramática foi estudada principalmente em conexão com línguas antigas conhecidas apenas por meio da escrita, e que uma apreensão correta da natureza essencial da linguagem só pode ser obtida quando o estudo se baseia em primeiro lugar na observação direta da fala viva e apenas secundariamente em documentos escritos e impressos¹.

É preciso que fique claro que a concepção de gramática como um “figurino” da expressão lógica do pensamento não tem lugar na “nova” análise científica da língua. Qualquer língua só está apta a funcionar como um meio de interação social e compartilhamento de conteúdo porque é dotada de uma organização formal: a gramática. Se há “regras do bom uso”, essas regras são inerentes ao acontecimento comunicativo, e não existe situação comunicativa exemplar que sirva de modelo universal para os demais usos, escritos ou falados.

Estava assim configurada a zona de conflito entre duas concepções de gramática: a da *Gramática Tradicional*, que já caracterizamos aqui e que está em nossa memória como um legado escolar, e a da *Linguística*, que desde o início do século XX reorientou a atenção dos estudiosos para a manifestação mais genuína da linguagem humana: a fala.

1 I am firmly convinced that many of the shortcomings of current grammatical theory are due to the fact that grammar has been chiefly studied in connexion with ancient languages known only through the medium of writing, and that a correct apprehension of the essential nature of language can only be obtained when the study is based in the first place on direct observation of living speech and only secondarily on written and printed documents (JESPERSEN, 1975, p. 7).

O mais interessante de tudo isso é que não se tratava de uma simples troca de objeto: a forma escrita pelo uso falado. O efeito foi mais amplo e radical: em sua manifestação genuína, a língua deixava de ser tratada como um “conhecimento provisório e imperfeito” a ser refinado pela escola e pelo contato com as obras literárias. Essa língua passava a ser o objeto de uma ciência. E não era qualquer ciência; a linguística alcançaria o prestígio de ciência-piloto das ciências humanas. A psicologia, a antropologia, a sociologia foram buscar nos conceitos teóricos da nova ciência – notadamente em sua versão saussuriana – modos de explicar, com maior rigor, fatos das áreas respectivas.

Descrição, prescrição, reflexão

Vamos dar agora uma olhada em algumas definições de gramática desde o final do século XIX. Nosso foco é o alcance dos termos ‘expositiva’, ‘descritiva’ e ‘normativa’, e nossas referências iniciais são João Ribeiro (1887/1909), Maximino Maciel (1887/1916), Rocha Lima (1957/1962), Gladstone Chaves de Melo (1968) e Mário Perini (1995 e 2010).

João Ribeiro (1909)

Gramática descritiva, ou expositiva, ou prática, é a arte que ensina a falar e a escrever corretamente, isto é, segundo o uso das pessoas dotas (RIBEIRO, 1909, p. 4).

Maximino Maciel (1916):

Gramática é a sistematização lógica dos fatos e normas de uma língua qualquer. A gramática pode ser descritiva, histórica e comparativa. Gramática descritiva, que também se diz expositiva, é a sistematização orgânica dos fatos e normas próprios de uma língua, isoladamente considerada (MACIEL, 1916, p. 1).

Rocha Lima (1962):

Gramática é uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta (LIMA, 1962, p. 9).

Gladstone Chaves de Melo (1968):

Que é Gramática Normativa? É a própria Gramática Descritiva, utilizada com intenção didática, com a finalidade de corrigir os desvios da língua-padrão, ou melhor as influências, na língua-padrão, das linguagens locais e das diversas formas de linguagem coloquial. Nas escolas ensina-se a Gramática, não apenas descrevendo os fatos, mas também chamando a atenção para as distorções, as contaminações, os erros. Toda vez, pois, que a Gramática Descritiva transforma uma das suas conclusões em preceito, em princípio diretivo, ela se coloca na posição de Gramática Normativa. Portanto, Gramática Normativa não é algo de diferente da Gramática Descritiva, é uma “atitude” da Gramática Descritiva, atitude didática, atitude com finalidade prática (MELO, 1968, p. 11).

É perceptível a influência de Saussure na informação de GCM de que a gramática deve ser sincrônica (p. 9) e que “é possível fazer uma gramática para cada uso linguístico” (p. 10). Assim compreendida, a gramática teria viés eminentemente descritivo. E ‘descritivo’ aqui tende para a acepção moderna, que vamos encontrar no título da *Gramática Descritiva do Português*, de Mário Perini, publicada em 1995.

Mário Perini (1995)

Este livro pretende ser um exemplo de como se pode fazer uma gramática portuguesa sobre bases

teoricamente coerentes, ao mesmo tempo isolando as preocupações normativas (que, em si, não são necessariamente condenáveis) da descrição da língua propriamente dita (PERINI, 1995, p. 15-16).

Muitos leitores estranharão o tom bastante “científico” desta Gramática; (...) Não há razão alguma para que uma gramática seja menos “científica” em sua concepção e em sua redação do que um compêndio de biologia ou de psicologia. E não há razão para que o professor de gramática seja dispensado da formação científica que se exige de um professor de biologia ou de psicologia (PERINI, 1995, p. 16).

Considerando apenas o cenário brasileiro, o pensamento de Mário Perini trazia uma novidade ao reivindicar um perfil científico para a prática da análise gramatical na escola. A ideia de Perini obteve o respaldo de outros nomes de peso, como Luiz Carlos Travaglia, que a incorporou às reflexões desenvolvidas no meticoloso *Gramática: ensino plural*, de 2003. Mais uma vez me ocorre citar Otto Jespersen, que já em 1924 pensava exatamente assim:

Nas discussões sobre o ensino da gramática na escola, como era antigamente e ainda é, em grande medida, os adjetivos mais requisitados são *maçante, desinteressante, difícil demais, abstrato, inútil*; e a esse juízo o estudante de gramática histórica e da moderna ciência da linguagem vai se sentir propenso a acrescentar a queixa de que a gramática, como geralmente ensinada, não acompanhou as pesquisas recentes e não tem caráter científico (JESPERSEN, s/d, p. 488).

Passados quinze anos do aparecimento de sua *Gramática Descritiva*, Mário Perini publicou a *Gramática do Português Bra-*

sileiro (2010), em que reafirma esse ponto de vista e se posiciona sobre a relação entre o domínio técnico da análise gramatical e a competência comunicativa em língua padrão:

Esperar do estudo da gramática que leve alguém a ler ou escrever melhor é como esperar do estudo da fisiologia que melhore a digestão das pessoas. E, como evidência bastante clara do que estou dizendo, todos conhecemos pessoas que escrevem, leem ou falam em público muito bem, e que se confessam seriamente ignorantes de gramática (PERINI, 2010, p. 28).

Só para lembrar: Mário Perini já tinha sustentado essa tese em um ensaio sugestivamente intitulado *Sofrendo a gramática* (PERINI, 2002, p. 47-56).

Em um trabalho intitulado *Gramáticas na escola*, de 2016, as linguistas Roberta Pires de Oliveira e Sandra Quarezemin comentam e endossam o ponto de vista de Mário Perini: “a publicação de *Gramática descritiva do português*, de Mário Perini, é de 1995, e já nessa obra o autor propõe que o ensino de gramática seja uma maneira de ensinarmos a raciocinar cientificamente, a construir modelos científicos, visão que nos inspira” (p. 31). Vejamos uma passagem da obra que desenvolve esse posicionamento:

As aulas de português (...) são momentos privilegiados em que o aluno se reconhece, valoriza sua fala, entende o lugar da sua fala e a do outro na sociedade, ao mesmo tempo em que aprende a construir modelos científicos, a raciocinar através da formulação e refutação de hipóteses; afinal, gramáticas nada mais são do que modos de explicação para um fenômeno da natureza – as línguas naturais, que são uma característica exclusiva dos seres humanos. Um dos objetivos deste livro é pavimentar um caminho que

nos leve a entender as línguas sob esse outro prisma, que não é nem literário, nem o da sua utilidade para aprender a ler e a escrever – ambos, obviamente legítimos e necessários –, mas sim aquele do olhar curioso para um fenômeno natural, que caracteriza a atividade científica. Esse fenômeno é a língua que falamos em casa, na nossa intimidade, com os nossos familiares e amigos. A língua que o aluno traz para a escola (OLIVEIRA e QUAREZEMIN, 2016, p. 23).

‘Língua materna’ como matéria de ensino: a reflexão como estratégia

A ênfase na imagem da língua “tal como ela é” e funciona nos eventos interacionais, e não “como deveria ser”, como faz crer a tradição conservadora, tem méritos óbvios, mas não está isenta de riscos. O grande risco é que ela deixe passar a ideia de que só a fala merece o título de língua real e legítima. A escrita “falsearia” a realidade da língua, desvirtuando-a como objeto de estudo científico, já que carece da espontaneidade e naturalidade típicas do processo aquisitivo da fala.

Quando se refere à língua *tal como ela é*, o linguista parece querer dizer que existe um ‘estado natural’ da língua. O que seria esse estado natural? Seria o da conversação? Parece que sim, a julgar pelos exemplos que colhemos de algumas obras que criticam as abordagens tradicionais.

Voltemos à tese de Mário Perini, que consiste no seguinte: quando estudamos cientificamente uma língua, devemos observar seu uso e descrever seu funcionamento do mesmo modo que o botânico observa e descreve a vida de uma planta.

Para o senso comum, as feições que uma língua toma na sociedade são mero produto das necessidades triviais e cotidianas de comunicação. É compreensível, portanto, que esse modo de ser

de uma língua seja visto pelo leigo como um “estado natural”. O especialista, porém, sabe que a analogia entre língua e objetos naturais tem suas limitações. A natureza não tem propósitos, a natureza não faz escolhas. Escolhas e propósitos são duas importantes características do relacionamento do ser humano com a vida em geral e com sua linguagem em particular.

A língua não é um fruto puro e genuíno de um suposto espontaneísmo social; ela está sempre sujeita a juízos de valor que nenhuma lei da natureza explica, ela está sujeita aos efeitos de toda sorte de intervenção criativa consciente de seus usuários, como se dá nas atividades lúdicas, no discurso publicitário, na poesia.

Os significados que transmitimos e recebemos não estão estocados na cabeça de quem os enuncia para serem entregues ao destinatário em uma embalagem neutra e asséptica. Os significados não são simplesmente veiculados por nossas palavras; os significados são modelados por nossas escolhas. Ensinar a língua é oferecer escolhas, é propiciar alternativas ao usuário.

Conforme já comentamos, a linguística moderna promoveu a língua oral ao *status* de objeto genuíno da ciência. Segundo essa mesma linguística, a vigilância e o monitoramento, comuns à produção da escrita, privam a língua de naturalidade ou espontaneidade. Por outro lado, os cidadãos não especialistas em linguagem, por mais escolarizados e esclarecidos que sejam – a esmagadora maioria da população, portanto – estão convencidos de que a língua de fato, a língua que merece atenção e cuidados, é justamente a que é retratada por dois instrumentos que alimentam a referida vigilância: o dicionário e a gramática. Para alguns estudiosos da relação entre a escrita e a organização política do estado, estas duas espécies de obras – o dicionário e a gramática – compõem o arsenal de um aparelhamento ideológico destinado a garantir a perpetuação do poder da classe dominante.

Em uma formulação que expressa metaforicamente esse ponto de vista, o antropólogo e linguista Maurizio Gnerre, autor de um livro muito difundido no Brasil nos anos 1980, intitulado *Linguagem, escrita e poder*, comparou a língua dos monumentos escritos, da qual se deduz uma norma padrão, a uma cerca de arame farpado que delimita um território e dificulta o acesso às informações que aí circulam e aos bens que aí se desfrutam.

A língua padrão, associada à escrita, está há muito tempo na berlinda, mas acredito que o melhor lugar para ela é a de objeto da atenção científica dos linguistas. Em uma formulação mais pontual e direta, esse discurso sublinha o seguinte: o ensino tradicional, obsessivamente normativo, incute nos estudantes oriundos das classes mais pobres, hoje esmagadora maioria nas salas de aula, um sentimento de vergonha da língua que falam espontaneamente, à medida que lhes impõe, em substituição, mas sem sucesso, uma norma gramatical forjada no século XIX, que nem mesmo os brasileiros cultos de hoje utilizam quando escrevem. Acha-se hoje na praça um volume monumental de publicações que endossam esse diagnóstico. Como pesquisadores e professores, temos, entretanto, a responsabilidade social de apreciá-lo criticamente.

A esse respeito, minha opinião como professor de língua é que a linguística brasileira faria muito bem em se inteirar mais da modalidade escrita e em dar a ela maior espaço no objeto de investigação, a fim de produzir, sobre o português escrito, um volume de análises que possam subsidiar a elaboração de material didático realista e eficaz como meio de propiciar o acesso democrático aos textos, independentemente de sua variedade e complexidade. Acredito que, da perspectiva de uma política pedagógica, esta seja a melhor contribuição da linguística para que a cerca de arame farpado possa dar lugar ao aviso “Entrada franca”.

Sei muito bem que caminho na contramão do pensamento hegemônico da linguística brasileira, mas como professor de língua, e não como linguista, meu interesse não se limita a descrever como

a língua é. Estou convencido de que quando concebemos e conceituamos a língua nos limites estritos de sua utilidade no dia a dia, o que acabamos fazendo é despojá-la de aspectos substanciais do que faz dela a manifestação mais genuína da identidade humana. Entendo que o que dá à língua um perfil eminentemente humano é justamente o que nela pode ser identificado como efeito do trabalho de criação consciente de seus falantes e como possibilidade de expressão que transcende as fórmulas que pomos em prática rotineiramente no dia a dia. Meu papel, como professor de língua, é, principalmente, mostrar ao estudante como a língua pode ser, como ela é capaz de dar acesso a experiências de significação inteiramente novas. Como professor de língua, minha função é oferecer um arsenal de ferramentas que lhe deem acesso a esse universo.

Menciono agora uma obra mais recente, uma gramática, que revela com mais detalhes a modernidade de sua proposta. Refiro-me à *Pequena Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba de Castilho e Vanda Maria Elias.

DUAS DIREÇÕES DOS ESTUDOS GRAMATICAIS

Andando por aí, você pode encontrar várias definições de gramática. Fiquemos com duas:

1. “A gramática é um conjunto de sons que podemos gravar, de palavras e de sentenças cuja estrutura podemos descrever, recolhendo tudo num livro chamado gramática; em seguida, podemos produzir algumas generalizações”,
2. “A gramática é a disciplina que nos ensina a falar e a escrever corretamente, valendo-nos sempre do padrão culto”.

A resposta (1) refere-se à Gramática Descritiva.

A resposta (2) refere-se à Gramática Prescritiva ou Normativa.

Vejamos mais de perto essas duas percepções.
A Gramática Descritiva identifica as classes de sons, de sílabas, de palavras e de sentenças.

(...)

A Gramática Prescritiva, também conhecida como Gramática Normativa, preocupa-se unicamente com a variedade culta da língua, retratando como as pessoas escolarizadas falam e escrevem.

(...)

Por que apenas a variedade padrão é considerada nesse tipo de Gramática? Isso se deve ao fato de que as sociedades humanas são restritivas a respeito da variação linguística, promovendo uma das variáveis, a culta, e discriminando a outra, a popular. O Estado e seu aparato de ensino são sensíveis a esse fato, por isso a escola – que é uma das representações do Estado – privilegia em suas práticas a chamada variedade padrão. Acredita-se que a promoção da cidadania assenta em seu domínio do padrão privilegiado socialmente.

Essa prática, em princípio sensível a um dado antropológico, tem tido, infelizmente, um efeito perverso em nosso país: a consideração nada razoável de que, dentre as diferentes variedades que convivem numa língua, só tem interesse a variedade culta.

Entretanto, se colocarmos a variedade padrão numa perspectiva científica, como uma variedade linguística entre outras, tudo bem, a ciência voltará a respirar aliviada. E teremos menos preconceitos linguísticos entre nós.

Este livro vai concentrar sua atenção na descrição gramatical. Você, leitor, será convidado a raciocinar com os autores, não a seguir decisões previamente tomadas. Não se faz ciência com um montão de

certezas, sabendo de antemão que, em matéria de linguagem, mais de uma resposta correta é perfeitamente aceitável, desde que o raciocínio tenha sido consistente (CASTILHO e ELIAS, p. 42-44).

Notemos essa passagem: “Você, leitor, será convidado a raciocinar com os autores, não a seguir decisões previamente tomadas”. Os autores se comprometem com o método dialógico de construção do saber (aberta à diversidade de usos da língua), e explicitam a rejeição do modelo monológico da tradição (focada exclusivamente na língua culta). O recurso adotado pelos autores para viabilizar a parceria sugerida é a simulação de um diálogo com o leitor, lembrando mesmo a maiêutica socrática, como se pode ver na passagem seguinte, relativa à classificação semântica dos advérbios:

- Espere aí, vou ter de decorar 14 tipos de advérbios?
- Não, se você entender os processos semânticos básicos dos advérbios não precisará apelar para a decoreba. Mas você tem razão num ponto: cada vez que encontramos classificações muito extensas, será sinal de que não se conseguiu fazer uma generalização sobre o assunto. Não vamos cair nessa (CASTILHO e ELIAS, p. 248).

Essa mudança de tom mostra uma preocupação em desmitificar a gramática, apresentada agora como um conhecimento que não é recebido pronto, mas construído de forma racional, conforme requer o método científico. Esse mesmo raciocínio inspira o teor reflexivo que é a marca do variado conjunto de atividades propostas nos vinte e cinco capítulos do instigante *Introdução à semântica; brincando com a gramática*, de Rodolfo Ilari (ILARI, 2001).

Por fim, em um ensaio intitulado *Criatividade e Gramática*, publicado em 1991 e que se tornou um clássico, incluído no volume *Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?*, de 2006, por iniciativa de Sírio Possenti, o genial linguista Carlos Franchi, a quem rendo minha sentida homenagem neste momento, exaltou o método de trabalho de um antigo professor de português seu, que – palavras de Franchi –

exercitava-nos, continuamente, em um trabalho de reconstrução consciente de textos; estávamos, sempre, alterando tópicos e perspectivas, substituindo uma construção por outra, experimentando-as e compondo-as com outras, reforçando o vocabulário mais próprio às pompas e circunstâncias, simulando várias situações com diferentes interlocutores etc. (FRANCHI, 2006, p. 81- 82).

É ainda Carlos Franchi quem comenta:

Trata-se de levar os alunos, desde cedo, a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua. É aí que começa uma prática ou intensificação de uma prática que começa na aquisição da linguagem, quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua. Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas de novas significações (FRANCHI, 2006, p. 97).

Acredito que o comentário epilinguístico rende bons resultados quando articulado com a atividade de reescrita de textos. Vou dar um exemplo – despretensioso, é claro – dessa articulação abordando as categorias verbais de pessoa e de tempo.

Luis Fernando Verissimo:

Você está num restaurante com nome francês. O cardápio é todo escrito em francês. Só o preço está em reais. Muitos reais. Você pergunta o que significa o nome de um determinado prato ao maître. Você tem certeza que o maître está se esforçando para não rir da sua pronúncia. O maître levará mais tempo para descrever o prato do que você para comê-lo, pois o que vem é uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um real, embora custe mais de cem. Você come de um golpe só (...). Sua acompanhante pergunta qual é o gosto e você responde que não deu tempo para saber.

Uma particularidade desse texto chama atenção, quando o comparamos com os textos típicos em que alguém relata um fato que lhe aconteceu: o uso do pronome ‘você’ para identificar o personagem principal da história. Essa escolha estabelece uma espécie de convite ao leitor para se imaginar na situação relatada. O texto bem poderia ter começado assim: “Imagine que você está...”. Por que não é normal que um texto desse gênero trate seu personagem central pela forma ‘você’? Eu diria que é porque seu enunciador é um narrador onisciente, que sabe tudo sobre seu personagem. Ora, um narrador só pode saber tudo sobre si mesmo ou sobre um personagem criado por ele ou cuja vida ele pesquisou. Não é esse, geralmente, o caso do seu leitor ou ouvinte. Ao simular a presença de um interlocutor direto, o que o narrador desse texto pretende é tomar seu leitor como um confidente

eventual de uma situação embaraçosa, de molde a extrair algum consolo de sua solidariedade. Atitude que se pode resumir na fórmula “Ponha-se no meu lugar! ”.

Vamos, então, reescrever esse texto, de modo que o narrador e o personagem passem a ser o mesmo indivíduo: o pronome ‘você’ dará lugar ao pronome ‘eu’.

Eu estou num restaurante com nome francês. O cardápio é todo escrito em francês. Só o preço está em reais. *Eu* pergunto o que significa o nome de um determinado prato ao maître. O maître está se esforçando para não rir da *minha* pronúncia, e levará mais tempo para descrever o prato do que *eu* para comê-lo, pois o que vem é uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um real, embora custe mais de cem. *Eu* como de um golpe só (...). *Minha* acompanhante pergunta qual é o gosto e *eu* respondo que não deu tempo para saber.

Uma simples substituição gramatical – *você* > *eu* – alterou profundamente a representação do acontecimento. O que era a encenação de um episódio imaginariamente protagonizado por um interlocutor imaginário passou a ser tão somente o registro pessoal e solitário de uma experiência embaraçosa. O texto deixou de ser explicitamente proposto a um leitor ou ouvinte, que, mesmo vindo a existir, jamais entrará na pele de um interlocutor.

Passemos a uma segunda reescrita.

Eu estava num restaurante com nome francês. O cardápio era todo escrito em francês. Só o preço estava em reais. Eu perguntei o que significava o nome de um determinado prato ao maître. O maître estava se esforçando para não rir da minha pronúncia, e levaria mais tempo para descrever o prato do que eu para comê-lo, pois o que veio era uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um

real, embora custasse mais de cem. Eu comi de um golpe só (...). Minha acompanhante perguntou qual era o gosto e eu respondi que não tinha dado tempo para saber.

A segunda reescrita resulta em um texto com características bem conhecidas: um relato narrativo. O narrador e o personagem continuam a ser o mesmo indivíduo, mas a época do fato e o momento do relato são agora diferentes. O tempo que separa a experiência do acontecimento e seu relato é decisivo para o tom de sua representação. Suponhamos que esse tempo já tivesse sido suficiente para superar o eventual trauma do embaraço da situação. Uma vez mais, essa mudança se realiza textualmente por meio de uma alteração gramatical. O tempo presente deu lugar ao tempo passado – *estou* > *estava*; *pergunto* > *perguntei*.

Ensaieemos mais uma reescrita.

Luís estava num restaurante com nome francês. O cardápio era todo escrito em francês; só o preço estava em reais. *Ele* perguntou o que significava o nome de um determinado prato ao *maître*. O *maître* estava se esforçando para não rir da *sua* pronúncia, e levaria mais tempo para descrever o prato do que *ele* para comê-lo, pois o que veio era uma pasta vagamente marinha em cima de uma torrada do tamanho aproximado de uma moeda de um real, embora custasse mais de cem. *Luís* comeu de um golpe só (...). *Sua* acompanhante perguntou qual era o gosto e *ele* respondeu que não tinha dado tempo para saber.

A terceira reescrita manteve o distanciamento introduzido pelo tempo passado, mas trouxe uma novidade: narrador e personagem voltaram a ser diferentes, agora, porém, com novo *status* para o personagem: uma identidade individual, um nome. Ao longo do texto, a referência ao personagem passou a ser feita por meio de nova marca gramatical: ele/seu, pronomes de terceira pessoa. No texto original, o episódio não se apresenta como um

fato real; ao propor o interlocutor como personagem, o narrador deixa claro que o episódio retrata uma situação imaginária ou hipotética; nas duas primeiras reescritas, o narrador é parte do episódio, já que é também o personagem. Na terceira reescrita, o narrador também trata o episódio como um fato real a ser relatado; diferentemente das outras reescritas, ele não tem qualquer participação ou interferência no acontecimento, por mais que se mostre sensível ao desconforto que a situação impõe ao personagem. Todas essas diferenças são expressas por variações de tempo e pessoa envolvendo verbos e pronomes.

A atividade de reescrita ilustrada acima destina-se a levar o estudante a observar o funcionamento textual das categorias de pessoa e de tempo do verbo, de modo que essas noções gramaticais sejam assimiladas graças ao papel que têm na organização semântica do texto. O professor deve sugerir à turma que proceda à primeira reescrita e, em seguida, escreva lado a lado a forma do texto original e a que a substituiu, a fim de realizar algumas generalizações. O importante é perceber o caráter sistemático das mudanças operadas. Por serem intuitivamente reconhecidos pelo usuário nativo, esses dados devem ser explorados como reflexão epilinguística preparatória à descrição gramatical propriamente dita.

Esta é a oportunidade de mostrar que o verbo é uma classe de palavra que tem na variação de forma para exprimir tempo uma de suas características mais importantes. Reescrito no passado, o texto revela uma diferença que não é nítida no texto original: a que envolve a substituição das formas do presente (*estou, é, pergunto, significa, vem*) pelas formas correspondentes no passado (*estava, era, perguntei, significava, veio*). Enquanto as formas do presente têm a mesma classificação – presente – as formas do passado se distinguem como ‘pretérito imperfeito’ e ‘pretérito perfeito’. Antes de explicar essa diferença ou de remeter o estudante para a informação dada em uma gramática, o ideal é testar a possibilidade de usar unicamente o pretérito perfeito ou o pretérito imperfeito em

todas as ocorrências. É a partir do juízo feito pelos alunos que se oferece a explicação: as formas *perguntei*, *veio*, *comi*, *perguntou* e *respondi*, no pretérito perfeito, indicam os atos pontuais que se sucedem no episódio narrado, ao passo que todas as restantes, no pretérito imperfeito, dão informações sobre o contexto. Duas outras alterações devem ser explicadas em função da diferença entre atos que se situam em momento anterior (*deu/tinha dado*) e posterior (*levará/levaria*) a um dado ponto de referência. No texto original, esse ponto de referência é o presente, na segunda e terceira reescritas, é o passado: ‘deu’ denota uma anterioridade ao presente, ‘tinha dado’ denota uma anterioridade ao passado; ‘levará’ denota uma posterioridade ao presente, ‘levaria’ denota uma posterioridade ao passado.

Arremate com reticências

O estudo de gramática ainda hoje praticado nas escolas tem uma história de pelo menos vinte e dois séculos. Até o início do século XX, o objeto exclusivo da gramática foi a língua escrita, e sua principal função foi servir de subsídio para o domínio prático da língua analisada. Ao longo de toda a Idade Média, essa língua foi quase exclusivamente o latim. O Renascimento ofereceu contexto histórico para a expansão do uso escrito das línguas vernáculas em substituição ao latim. Desde então, a figura do gramático foi ganhando um novo papel, associado à exaltação das línguas nacionais como meio legítimo de expressão verbal das grandes obras do pensamento. Elegendo a escrita de certos autores como exemplar, era comum que o gramático, a quem competia registrar objetivamente as regras do uso, extrapolasse essa função para se arvorar em “guardião da língua”, prescrevendo certas formas em detrimento de outras.

Apesar da duradoura presença da gramática nos currículos escolares, essa reserva de espaço não esteve imune a controvér-

sias, mesmo entre especialistas. No Brasil, tal questionamento remonta ao final do século XIX, mas a opinião dos educadores que endossavam a análise gramatical como matéria escolar sempre teve peso maior do que a daqueles que lhe faziam restrições. Hoje, pode-se dizer que a fase de mera negação da utilidade pedagógica do estudo gramatical vai sendo superada. A renovação teórica da ciência linguística, a reformulação do alcance de seu objeto e a consequente redefinição do conceito de gramática vêm inspirando estratégias de abordagem que deslocam a língua, na diversidade de seus usos, para a classe de material de reflexão e experimentação, a exemplo das propostas de Carlos Franchi e de Rodolfo Ilari, e de objeto de estudo científico, em sintonia com as reflexões de Mário Perini e com o pensamento, formulado há um século, do linguista dinamarquês Otto Jespersen.

Referências

BARROS, João de. **Grammatica da Lingua Portuguesa**. Lisboa: 1540 (Acervo da Biblioteca Nacional – RJ).

BECHARA, Evanildo [1961]. **Moderna gramática portuguesa**. 12. ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1967.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCHI, Carlos *et al.* (org. de Sírio Possenti). **Mas o que é mesmo “GRAMÁTICA”?** São Paulo: Parábola, 2006.

FRANCHI, Carlos; FIORIN, J. Luiz; ILARI, Rodolfo. (org. de Eglê Franchi e José Luiz Fiorin). **Linguagem** – atividade constitutiva; teoria e poesia. São Paulo: Parábola, 2011.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica**; brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

JESPERSEN, Otto [1924]. **The philosophy of grammar**. London: George Allen & Unwin LTD, 1975.

JESPERSEN, Otto [1924]. The teaching of grammar. In: JESPERSEN, Otto [1924]. **Selected writings**. London: George Allen & Unwin LTD, s/d.

LIMA, C. H. da Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1962.

MACIEL, Maximino [1887]. **Grammatica descriptiva**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves e Cia., 1916.

MELO, Gladstone Chaves de. **Gramática fundamental da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1968.

PEREIRA, Eduardo Carlos [1907]. **Gramática expositiva** – curso superior. 59. ed. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 1942.

PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2002.

PERINI, Mário. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza** – curso superior. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática**; ensino plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VOZES VERBAIS NO PORTUGUÊS: DISTINÇÕES ENTRE MÉDIA E REFLEXIVA

Roberto Gomes Camacho

Introdução

Por voz ou diátese, entende-se a forma que o predicado verbal assume para representar sua relação com o argumento na função de Sujeito. Tratando especificamente das línguas indo-europeias, diz Benveniste que a voz é “a diátese fundamental do sujeito no verbo; denota uma certa atitude do sujeito relativamente ao processo (...)”, associando-se às marcas de pessoa e de número para caracterizar a desinência verbal (1976, p. 185).

Desse modo, há duas unidades formais no verbo: reúne-se numa um conjunto de três referências, cada qual situando o Sujeito em relação ao processo: pessoa/não pessoa, individualidade/pluralidade, diátese interna/diátese externa; a outra unidade formal se destina a localizar o processo em si em relação a tempo e modo de desenvolvimento. A construção mais básica ou primária de representação da relação sujeito/verbo é a voz ativa, denominação que procede do fato de ser o evento tratado como uma ação, ou atividade de determinada entidade, representada pelo Sujeito, de quem pelo menos parte o processo na representação linguística (Câmara Jr., 1977).

Já o uso do termo *média* aplicado ao termo *voz* na tradição gramatical designa uma categoria flexional do verbo do Grego

Clássico. Do ponto de vista formal, constituía um conjunto paradigmático de sufixos verbais com uma função semântica bem delineada: expressar eventos em que a ação ou o estado afeta o sujeito do verbo ou seus interesses (Lyons, 1979, p. 373).

Câmara Jr. (1972) não se distancia muito dessa definição, embora chame *medial* a esse tipo de evento, que corresponde sintaticamente a uma construção em que à forma do verbo na voz ativa se acrescenta um pronome adverbial átono, referente à pessoa do Sujeito e a função semântica que veicula é a de uma integração na ação que dele parte.

Mencionando Brugmann, Câmara Jr. (1972, p. 182-1) fornece três subcategorias de voz média, que ele denomina *medial*: a medial reflexiva, a medial recíproca e a medial dinâmica. Tanto na medial reflexiva, quanto na recíproca, a construção não pronominal com objeto autônomo, isto é, não correferencial ao sujeito, mantém inalterada a significação verbal, sempre numa forma ativa, conforme os exemplos: *José se feriu* x *José feriu o gato*.

Já na medial dinâmica, a pessoa do sujeito, sob a forma do clítico, reaparece no predicado como o centro de uma ação verbal transitiva que dele parte, mas que não sai de seu âmbito, eliminando-se, assim, o objeto sobre o qual ela recairia: *José se levantou*. Diferentemente das estruturas reflexivo-recíprocas, a construção com objeto autônomo altera de fato a significação verbal: *José levantou a pedra*.

O objetivo deste trabalho é reforçar essa diferenciação já estabelecida entre construções médias e as reflexivo-recíprocas, fornecendo, todavia, argumentos de caráter semântico, sintático e tipológico para dar sustentação a essa distinção teórica, conforme desenvolvido mais detalhadamente em Camacho (2002; 2003). Para tanto, este texto está organizado da seguinte maneira: a seção 1 trata das distinções formais e conceituais entre os dois tipos de construção; a seção 2 trata especificamente dos domínios

semânticos envolvidos com a medialidade de um ponto de vista tipológico. A seção 3 discute a distinção entre as construção média e reflexivas com base no conceito de evento transitivo prototípico. As Considerações Finais tratam de algumas generalizações teóricas sobre o futuro diacrônico da voz média.

Distinções formais entre as construções média e reflexivo-recíproca

Para dar início à discussão dos dois tipos de construção de voz, considerem-se algumas ocorrências de voz reflexiva e recíproca em (1a-b) e (2a-b) respectivamente. O uso do pronome, que se vê em (1a-b), e o uso recíproco, que se vê em (2a-b) constituem um objeto direto que está em relação de correferência com o sujeito.

- (1) a *esses empregados comiam... se alimentavam nos botequins... certo?* (D2-RJ-355)
- b *e a melhor maneira que ele encontrava pra se defender era atacando* (EF-RJ-379)
- (2) a *mas um não acusa o outro de jeito nenhum... agora na mai/... na maioria das vezes eles dizem... (que foi eles...dizem) se acusa* (D2-SP-360)
- b *eles se ah... complementam andam juntos* (EF-RE-337)

Todas as construções de (1-2) permitem uma formulação alternativa na voz ativa com o mesmo valor semântico, como se vê em (3a-d):

- (3) a *esses empregados alimentavam os cães.*
- b *a melhor maneira que a onça encontrava para defender seu território era atacando*
- c *O juiz acusou o réu.*
- d *José complementou o texto.*

Devido à morfologia compartilhada, construções reflexivas e recíprocas são potencialmente ambíguas, de modo que é necessário acrescentar informação contextual para desambiguá-las. Observe uma interpretação mais provavelmente recíproca em (4a) e uma interpretação mais provavelmente reflexiva em (4b):

- (4) a *Os dois irmãos se veem sempre na escola.*
 b *Os dois irmãos se veem sempre em apuros na escola.*

De qualquer modo, o sistema morfossintático dispõe de mecanismos para desambiguá-las. As sentenças (5a) e (5b) constituem exemplos não ambíguos de reflexiva e de recíproca, respectivamente.

- (5) a *Eles se veem a si mesmos no espelho.*
 b *Eles se veem um ao outro no espelho.*

A diferença entre as construções reflexivo-recíprocas e médias está justamente no caráter referencial do clítico *se*, presente na primeira, e parcialmente ausente na segunda. Observe-se o exemplo (6) abaixo, que configura um caso de voz média.

- (6) *é que ela realmente procura se aperfeiçoa(r) dentro daquilo que faz (DID-POA)*

Nas construções reflexivo-recíprocas, o clítico *se* caracteriza por uma simetria de traços número-pessoais com o SN na posição de sujeito, com o qual estabelece obrigatoriamente uma relação de correferência, pelo menos nos registros formais. O uso do pronome reflexivo/recíproco ‘*se*’ é o mecanismo padrão para manifestar formalmente correferência com o sintagma nominal na posição de sujeito.

O uso do mesmo marcador aproxima os dois tipos de construções, mas, diferentemente das reflexivo-recíprocas, nas médias, o clítico não permite, por um lado, comutações com outros termos possíveis no mesmo paradigma e, por outro, não estabelece com o sujeito uma relação semântica de correferência, o que só seria possível se houvesse duas posições estruturais disponíveis para serem preenchidas por SNs referencialmente idênticos.

De fato, em (6), o pronome *se* não estabelece relação de correferência com o pronome pessoal *ela*. Nesse caso, o pronome *se* exerce uma função de medializador, que pode ser mais bem entendida se, no nível lexical, o pronome sinalizar que a oração de (6) contém um predicado de um só lugar.

O correlato morfossintático de uma construção média são os verbos inerentemente pronominais, cujo efeito semântico está no fechamento do predicado sobre seu sujeito, valor que já se supõe estar presente na construção reflexivo-recíproca. A diferença, entretanto, é que, na reflexivo-recíproca, o clítico é simultaneamente anafórico e correferencial ao SN sujeito, enquanto na média o clítico estabelece uma relação anafórica com o SN sujeito, mas não correferencial.

O português dispõe de itens lexicais específicos, todos verbos inerentemente pronominais, para representar essas categorias semânticas de certa universalidade nas línguas, o que oferece um bom indício para se postular a existência de uma categoria morfossintática de voz média em contraposição às reflexivo-recíprocas. É necessário, entretanto, verificar se esses tipos de predicados têm algum traço semântico comum que permita identificá-los como membros de um paradigma unitário. É o que se passa a verificar.

Os domínios semânticos da medialidade de um ponto de vista tipológico

Em um estudo de base tipológica, Kemmer (1994) mostra que as construções de voz média fazem parte de um vasto domínio semântico, que inclui, de modo regular nas diversas línguas, os seguintes tipos específicos de estados de coisas: cuidados corporais, como *vestir-se*, movimento não translacional, ou seja, movimento corporal sem mudança total de posição, como *virar-se*, mudança na postura corporal, como *levantar-se*, *sentar-se*, eventos reciprocamente naturais, como *abraçar-se*, *casar-se*, verbos psicológicos, como *assustar-se*, *impressionar-se*, *irritar-se*, ações emocionais, como *lamentar-se*, eventos espontâneos, como *quebrar-se*, *secar-se*, *abrir-se*, *fechar-se* etc..

Em função desse tipo de distribuição sintática do léxico, Bacelar do Nascimento e Martins (s/d.) propõem, como hipótese para o português contemporâneo, cinco subclasses formalmente distintas de predicados mediais: subclasse 1: verbos que só admitem a construção média, como *queixar-se* em (7a); subclasse 2: verbos que admitem, além da construção em *-se*, a construção resultativa com o auxiliar *estar*, como *ressentir-se*, *estar ressentido*, sem mudança de valência, como (7b); subclasse 3: verbos que, em virtude de diferenças sintático-semânticas, podem ser considerados diferentes itens lexicais, como *comportar* e *comportar-se*, em (7c); subclasse 4: verbos que, apesar da duplicidade de formulação sintática, apresentam o mesmo valor semântico como *rir/rir-se*, sem incidência no *corpus*; subclasse 5: verbos que apresentam homonímia sintática: por um lado, uma construção ativo-causativa, que permite oposição à voz passiva; por outro, uma construção média, pronominal, que tem por par correlativo a construção resultativa com *estar*, como *apagar* (7d).

- (7) a (...) *designadamente, o PSD que antes ameaçava queixar-se a instâncias internacionais se a lei fosse revista.* (MA, T1, L13)
- b *A sua vida sexual pode ressentir-se tanto durante a gravidez como no futuro.* (MA, T5, L48)
- c *Fale com seu gerente Bradesco e veja como seu filho vai se comportar como um anjinho* (A, T3, L6)
- d (...) *que corta o gás caso a chama se apague* (A, T91, L4)

A grande maioria de construções médias que o *corpus* manifesta ocorre com verbos da subclasse 3 (v. exemplo 7c), com uma incidência de 58,0% (54/94), seguida por verbos da subclasse 5 (exemplo (7d), que mantêm frequência de 36,0% (34/94); os verbos da subclasse 1 compreendem apenas 4,0% do total de ocorrência (4/94), enquanto os da subclasse 2, apenas 2,0% (2/94).

É possível referir-se aos verbos inerentemente pronominais das subclasses 1, 2, como *queixar-se*, *arrepender-se* e *levantar-se*, como *media tantum*, já que não têm uma contraparte não pronominal. Os predicados dessas subclasses não são certamente derivados por qualquer tipo de regra de formação de predicados, devendo, por isso, ser considerados como básicos e assim listados no léxico.

Predicados da subclasse 3, como *importar/importar-se*, *interessar/interessar-se* etc., também não podem ser incluídos em nenhuma regra de formação de predicados, constituindo cada qual uma entrada lexical própria sem correspondência semântica com algum outro predicado. Pode-se afirmar que as construções inerentemente pronominais dessas duplas são também casos de *media tantum*, como os das subclasses 1 e 2.

Verbos da subclasse 4, como *rir/rir-se*, não constituem diferentes predicados, já que o estatuto valencial não se altera com a inserção do pronome expletivo; no entanto, a ocorrência variável do clítico indica claramente tratar-se de evento dinâmico que não sai do âmbito do sujeito.

Há verbos, como o da classe de *conscientizar*, que apresentam homonímia sintática: por um lado, uma construção ativo-causativa, que permite oposição à voz passiva; por outro, uma construção média, pronominal, que tem, como par correlativo, a construção resultativa com *estar*, conforme mostram os exemplos em (8a-b) e (8c-d):

- (8) a *O padre conscientizou Maria das dificuldades do casamento.*
(ativo-causativa)
b *Maria foi conscientizada pelo Padre das dificuldades do casamento.* (passiva)
c *Maria se conscientizou das dificuldades do casamento.* (média, do tipo processiva)
d *Maria está conscientizada das dificuldades do casamento.* (estativo-resultativa)

Em (8a-b), o predicado da sentença ativo-causativa é trivialmente, apresentando, por isso, contraparte passiva. Já a sentença de (8c) permite uma leitura tipicamente média, com um verbo inerentemente pronominal, semanticamente orientado para o paciente. É interessante observar que um evento causativo exclui a construção reflexiva; o clítico *se* de (8c) não pressupõe reforço com *a si mesma*, mas com *por si mesma*, o que leva a interpretá-la como construção média. A reflexividade é muito mais restrita: está relacionada semanticamente a verbos de ação com SNs sujeitos animados e humanos, não a predicados que se referem a eventos causativos, como se vê em (9a-b):

- (9) a *João cortou o bolo.*
b *? O bolo (se) cortou*
c *João se cortou.*

A maioria dos casos de voz média manifesta predicados com argumento único paciente e todo o evento é tomado como não resultando da ação de uma outra entidade causativa. O sujeito pa-

rece ter alguma qualidade própria para gerar o processo que então só dele emana. Observe-se em (10a-e) alguns casos prototípicos:

- (10) a *a palavra mesma por si já se explica* (EF-POA-278)
- b *a gente se desgasta mais* (D2-SP-360)
- c *acho que o sistema bancário já que nossa conversa é em torno de dinheiro... evoluiu muito e se popularizou* (D2-RJ-355)
- d *mas eu acho que o pessoal não se equipou ainda aqui* (D2-SA-98)
- e *se cala mas não se dobra* (D2-SP-360)

Esses verbos de processo, configuram uma classe ampla de predicados orientados para o Paciente. O epíteto *Orientação para o Paciente* (Goal-oriented predicates), cunhado por Vet (1985) indica que esses predicados estão em oposição aos verbos que admitem voz reflexivo-recíproca, que são orientados para o controlador, geralmente no papel semântico de Agente (Agent-oriented predicates). Os predicados orientados para o Paciente não expressam, como os orientados para o controlador, uma relação de alguma entidade consigo mesma, mas o envolvimento do sujeito da sentença num processo.

Apesar de o marcador de voz média do português ser, como já mencionado, por definição, o clítico reflexivo, podem ocorrer alternativas não clíticas, até mesmo num *corpus* mais formal, como as entrevistas do NURC, como se vê em (11a-c):

- (11) a *todo o terreno da vizinhança já valorizou* (D2-RJ-355)
o problema é vender pro comércio... quando começa a desenvolver o comércio... (D2-RJ-355)
- b *o dia que você tiver verba pra consertar a torneira da tua escola... o vidro da janela que quebrou* (D2-RJ-355)
- c *quando atinge o quinto ano do primeiro grau é o grande déficit de evasão... é onde há... é o pique da evasão... a pirâmide fecha ali... quase que fecha ali...* (D2-RJ-355)

As sentenças de (11) não produzem um efeito semântico muito diferente do de suas alternativas clíticas; são casos de variação. Observe a esse propósito que o mesmo falante produz, às vezes, duas instâncias do mesmo predicado, ora clítico, ora não clítico, conforme mostra (12):

(12) *acho que o sistema bancário já que nossa conversa é em torno de dinheiro... evoluiu muito e se popularizou [fechando o tópico] hoje popularizou o sistema bancário* (D2-RJ-355)

Segundo Benveniste (*op. cit.*), o fato de ser o sujeito centro e ator do evento é condição para a construção média. É natural, portanto, que, quando o sujeito for ator e exterior ao evento, haja secundariamente uma forma ativo-transitiva do verbo; não sendo dirigido ao sujeito, o evento é transferido a outro SN, que, nesse caso, é o objeto.

Essa característica da medialidade nas línguas clássicas indo-europeias parece aplicar-se à maioria dos verbos inerentemente pronominais do português. Como nas línguas clássicas, o léxico do português dispõe de classes de verbos exclusivamente médios, como *queixar-se*, e classes de verbos médios que se opõem a classes de verbos transitivos, como *se vê*, respectivamente em *levantar-se* x *levantar*, *virar-se* x *virar*. Diferentemente dos reflexivos, não há comutação plausível entre o clítico e outro SN com manutenção de compatibilidade semântica, como comprovam os exemplos contidos em (13) e (14).

- (13) a *João virou-se.*
b *João virou a pedra.*

- (14) a *João conduziu-se bem na cerimônia.*
b *João conduziu bem a cerimônia.*

Parece que, à caracterização semântica própria de medialidade, o português falado vem acrescentando uma distinção gramatical nada desprezível: somente construções médias, em comparação com as reflexivo-recíprocas, permitem a omissão do clítico, que é, nesse caso, o morfema marcador, conforme se observam nos casos contidos em (15):

- (15) a *Maria curvou um pouco mais para ver melhor o animal.*
- b *Maria ajoelhou para rezar.*
- c *João e Maria casaram no sábado.*

Nesses exemplos, aparecem predicados que representam movimento não translacional (15a), mudança na postura corporal (15b), eventos inerentemente recíprocos (15c). Todos prescindem funcionalmente do clítico por duas razões: 1) se não há objeto, a ação se volta para o sujeito, o que motiva um vestígio de reflexivo, que o clítico *se* ainda manifesta; todavia, paradoxalmente, a intuição de que o clítico não funciona como autêntico reflexivo também torna gradualmente obsoleto o uso do pronome.

Já em casos como os de (16a), cujo predicado representa um evento de cuidados corporais, a ausência do clítico parece criar no interlocutor a impressão de que falta algo que complete o sentido do predicado, em função de uma clara oposição com o predicado causativo de (16b); nesse caso, parece ser (16c) uma alternativa formalmente mais viável que a da construção (16a).

- (16) a. *?Maria vestiu rapidamente.*
- b. *Maria vestiu a criança rapidamente.*
- c. *Maria se vestiu rapidamente.*

Com verbos prototipicamente transitivos, como *matar* (pode-se mencionar também *ferir*, *cortar*, *machucar*), a ausência do clítico na função reflexiva é completamente impensável, como mostra a ocorrência (17):

(17) ?*João matou(-se) na semana passada.*

A média é, como se vê, um tipo semântico e não morfossintático de voz. Sendo assim, o melhor caminho, dentro dos critérios aqui adotados, para identificá-la, com maior grau de precisão, seria contrastá-la com a situação-tipo fundamental da linguagem, ou o evento transitivo prototípico. É o que passamos a examinar na próxima seção.

A construção média e o evento transitivo prototípico

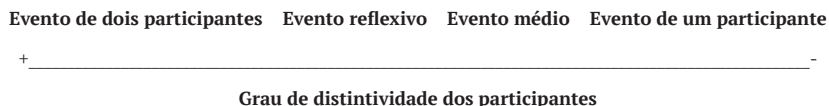
Givón (1994) entende como evento transitivo prototípico como o que transmite energia física de um agente a um paciente. Apesar de sua generalidade, o esquema de Givón faz referência a propriedades que não afetam necessariamente a marcação nos domínios médio e reflexivo-recíproco.

Em função disso, Kemmer (1994) desenvolve um esquema ainda mais abrangente, já que as línguas assimilam alguns tipos de eventos que não envolvem a transmissão da energia física dos eventos transitivos prototípicos. Kemmer postula que a construção de um evento transitivo envolve a existência de um participante que o “inicia” para um segundo participante, que, em algum sentido, é o alvo ou “ponto de chegada”.

A justificativa para a consideração de hiperpapéis como *Iniciador* e *Ponto de Chegada* reside no fato de que verbos de percepção assimilam a morfossintaxe dos verbos transitivos, já que a formulação de eventos psicológicos implica uma relação assimétrica em que uma entidade cognitiva atua como iniciador da atividade mental, dirigida, por sua vez, a uma segunda entidade, com a qual se estabelece o contato mental ou cognitivo.

Com base num postulado de Haiman (1980) sobre a separação conceitual que o falante opera mentalmente no grau de individuação dos participantes, Kemmer (1994) elabora o princípio da

distintividade relativa dos participantes, segundo o qual uma entidade única físico-mental pode ser conceitualmente distinguida em dois diferentes participantes. O esquema abaixo representa essa escala:



Esse critério semântico-cognitivo é a base da definição de eventos de dois participantes, de eventos reflexivo-recíprocos e eventos médios. Um evento de dois participantes se caracteriza por conter duas entidades referenciais distintas preenchendo dois papéis semânticos, como agente e paciente, numa relação assimétrica.

Os eventos reflexivo e médio evocam dois papéis semânticos separados, que, todavia, convergem para uma única entidade referencial. Nesse caso, o evento reflexivo implica uma diferenciação conceitual da entidade referencial única em subpartes discretas, enquanto o evento médio prescinde dessa diferenciação. Assim, o evento médio está relativamente mais distante do evento de dois participantes do que o evento reflexivo-recíproco.

Dado que a função prototípica dos marcadores reflexivos é assinalar correferencialidade entre participantes que constituem entidades cognitivamente distintas, tem sentido analisar o evento reflexivo como uma situação em que se mantém alguma separação entre Iniciador e Ponto de Chegada, o que aproxima esse tipo de construção dos eventos transitivos prototípicos de dois lugares.

Além disso, nos eventos reflexivos, o Iniciador atua sobre si mesmo do mesmo modo como atuaria sobre outra entidade dele distinta e a função do marcador é simplesmente assinalar o fato de que diferentes papéis semânticos são exercidos pela mesma

entidade. O marcador médio indica, ao contrário, que dois papéis semânticos, o de Iniciador e o de Ponto de Chegada, se referem a uma entidade holística, sem aspectos conceitualmente diferenciados (cf. Kemmer, 1994, p. 207).

Apesar de que a autora tenha centrado sua análise nos eventos de ação corporal, ela considera que a voz média é uma categoria semanticamente unitária e a escala acima constitui, assim, uma propriedade mais geral, denominada “relativa elaboração de eventos”, que explica por que as médias de cognição, emoção ou fala emotiva tendem a ser geralmente expressas por predicados intransitivos.

A noção de relativa elaboração de eventos é caudatária do conceito de perspectiva de Fillmore (1977): pode ser vista como o grau em que diferentes aspectos esquemáticos de uma situação são separados e vistos como distintos pelo falante. O estado de coisas de processo consiste num evento autônomo, discursivamente retratado pelo falante como ocorrendo independentemente de um causador externo. Assim o único participante codificado é visto como o Iniciador e, em virtude de se sujeitar a alguma mudança de estado, é visto também como Ponto de Chegada.

Conclusões e generalizações teóricas

Conforme mostrado na seção anterior, justamente por não dispor de uma relação de correferência com a entidade no SN sujeito, as construções médias cada vez mais prescindem de uma manifestação explícita do clítico se nos registros mais informais, produzindo, assim, uma variante clítica e uma variante não clítica de média, processo que já se dissemina em registros mais formais, inclusive institucionais.

Essas correspondências sintático-semânticas encaminham a discussão para outro aspecto relevante, de natureza tipológica,

conforme sustentado em Camacho (2003). A maioria das línguas dispõe de um marcador especial para indicar que a entidade iniciadora/controladora e a entidade afetada convergem no sujeito. A relação formal entre marcadores mediais e reflexivos mostra, segundo Kemmer (1994), ser possível separar as línguas com marcação medial num número limitado de classes tipológicas básicas. Há, assim, “sistemas médios de uma forma” (*one-form middle systems*), que incluem o alemão e línguas românicas, como o português, o espanhol e o francês; nesse tipo, o marcador medial é idêntico ao reflexivo. Num outro tipo de línguas, que se podem rotular “sistemas médios de duas formas” (*two-form middle systems*), como o russo, o marcador de reflexividade (MR) é uma forma similar, mas não exatamente idêntica ao marcador de medialidade (MM). Geralmente, o MR é uma forma nominal ou pronominal, enquanto o MM é um afixo verbal, mas há línguas desse tipo em que ambos os marcadores são afixos verbais.

É comum em todos os sistemas de duas formas o MM apresentar menos substância fonológica que o MR, seja quanto ao número de segmentos, seja quanto ao grau de dependência fonológica com a raiz verbal; por isso, Kemmer as denomina respectivamente ‘forma leve’ (*light form*) e ‘forma pesada’ (*heavy form*) (cf. Kemmer, 1994, p. 188). O peso fonológico mais leve do marcador médio reflete iconicamente o mais baixo grau de peso conceitual da entidade que ele sinaliza (cf. Haiman 1983; Kemmer 1994)¹. É um tanto forçado chamar o clítico reflexivo de forma pesada, já que, em termos absolutos, é por definição átono e, portanto, foneticamente leve. Em termos relativos, entretanto, a forma pesada tem manifestação fonética, que estaria ausente na forma leve. Foi essa a hipótese defendida no texto de Camacho (2003).

1 Haiman (1983) trata a separação conceitual pressuposta nas formas leves e pesadas não como uma diferença entre a semântica reflexiva e a média, mas em termos do grau de ‘individuação’ de objetos, o que não é, todavia, incompatível com o princípio, já mencionado, da *distintividade relativa de participantes* de Kemmer (1994).

No entanto, como se vislumbra nos dados uma tendência para a ausência da forma semanticamente vazia do clítico reflexivo nas construções médias, é mais sensato e razoável supor agora que a gramática do português brasileiro estaria, na realidade, perdendo a construção média, especialmente quando se nota a perda do clítico inclusive em registros formais.

Um exemplo dessa ausência está numa postagem recente no Facebook, datada de 6 de agosto de 2022, em que o colega Marcelo Módolo, docente da USP, registra a foto de uma placa tirada por um amigo mostrando o sumiço dos clíticos em construções tipicamente médias, como *sentar-se* e *apoiar-se*, conforme mostrado em (18). O contexto institucional é o da Linha 4 do Metrô paulistano:

(18) É proibido sentar no chão do trem e apoiar no sanfonado².

Dentro dos parâmetros classificatórios de Kemmer (1994), trata-se de dois predicados de mudança na postura corporal (*sentar-se*), e de movimento não translacional (*apoiar-se*). Esse processo de variação, opondo médias clíticas e médias não clíticas, especialmente quando já se registra, em contexto institucional, formal, construções de voz média destituídas de clítico, é indício de mudança diacrônica possível num futuro talvez não muito distante, em que o resultado de um uso categórico da não clítica seria a completa ausência da categoria morfossintática de voz média no português brasileiro em proveito da forma intransitiva dos predicados correspondentes, que, como os médios, manifestam eventos de um só participante.

2 Disponível em: https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02MsiMjd6cUMpuVZm5SAbPggtSEWDUhPyefUwwByRrBvjHQCqRo3N6zSEFnHYo69p2l&id=100002122920385. Acesso em: 05 nov. 2022.

Referências

- BENVENISTE, E. Ativo e médio no verbo. *In: Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Editora Nacional/EDUSP, 1976, p. 183-191.
- CAMACHO, R. G. Construções de voz. *In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, Â. C. S. (orgs.) Gramática do Português Falado* (V.VIII: Novos estudos descritivos). Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 227-316.
- CAMACHO, R. G. Em defesa da categoria de voz média no português. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 91-122, 2003.
- CÂMARA JR., J. M. **Princípios de lingüística geral**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 4. ed. revista e aumentada, 1972.
- CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de Lingüística e Gramática**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GIVÓN, T. The pragmatics of de-transitive voice: functional and typological aspects of inversion. (Introduction). *In: GIVÓN, T. (ed.) Voice and Inversion*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1994, p. 3-46.
- HAIMAN, J. The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. **Language** (Baltimore), v. 56, n. 3, p. 515-40, 1980.
- ILARI, R. *et al.* Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. *In: CASTILHO, A. T., BASÍLIO, M. (orgs.) Gramática do português falado* (v. 4: Estudos Descritivos). Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996, p. 79-168.
- KEMMER, S. Middle voice, transitivity and the elaboration of events. *In: FOX, B; HOPPER, P. J. (eds.) Voice: form and function*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1994, p. 179-230.
- VET, Co. Passive, reflexive, and causative predicate formation in French. *In: Bolkestein, A. M.; de Groot, C; Mackenzie, J. L. (orgs.), Predicates and terms in Functional Grammar*. Dordrecht-Holland/Cinnaminson-USA: Foris Publications, 1985, p. 49-69.

O DOMÍNIO MÉDIO E AS CONSTRUÇÕES COM REDUÇÃO DE VALÊNCIA NO PORTUGUÊS DO BRASIL E DE PORTUGAL

Matheus Barbosa Namen
Jussara Abraçado

Introdução

A voz verbal, ou diátese, em geral, é definida como uma forma especial na qual o verbo se apresenta. Entretanto, essa definição um tanto vaga, acompanhada de critérios de caracterização imprecisos, não atende à necessidade descritiva do fenômeno. Segundo Teixeira:

A categoria de voz, na gramática tradicional, é mal descrita. Por isto, divergem os critérios, às vezes num mesmo autor, e consequentemente altera-se a tipologia. O critério mais destacado tanto na definição de voz como na caracterização dos seus tipos é o semântico. Este critério aparece isolado, conjugado à forma ou disfarçado de critério sintático, neste caso, havendo referência à relação sujeito/predicado. Outras vezes, os autores empregam um critério no conceito e outro na tipologia diatética. Cunha & Cintra (1985), por exemplo, apresentam *voz* como uma variação verbal, o que seria o mesmo que afirmar ser

ela uma “forma verbal”. Em seguida, asseveram que “o fato expresso pelo verbo pode ser representado de três formas: como praticado pelo sujeito, como sofrido pelo sujeito, como praticado e sofrido pelo sujeito” (1985, p. 372). Esta caracterização é nitidamente semântica (TEIXEIRA, 2015, p. 783).

Ainda, de acordo com Teixeira, para além da desarmonia nas concepções de voz verbal, há um problema de razão tipológica que dificulta a delineação das diferentes vozes:

A confusão não é apenas conceitual, mas também tipológica. Há autores que reconhecem dois tipos de voz, como Melo (1978), a ativa e a passiva, e Lima (1992) que identifica a ativa e a medial. Outros há que distinguem três, a exemplo de Cunha & Cintra (1985), a ativa, a passiva e a reflexiva. Almeida (1980), por seu turno, reconhece quatro: ativa, passiva, reflexiva e neutra (DUARTE, 2015, p.783).

A título de exemplificação, vejamos como Bechara (2004) categoriza e define as vozes verbais expressas no português:

Ativa: forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o *agente* da ação. A pessoa diz-se, neste caso, *agente* da ação verbal: Eu *escrevo* a carta, Tu *visitaste* o primo, Nós *plantaremos* a árvore.

Passiva: Forma verbal que indica que a pessoa é o *objeto* da ação verbal. A pessoa, neste caso, diz-se *paciente* da ação verbal: A carta é escrita por mim, O primo *foi visitado* por ti, A árvore *será plantada* por nós (BECHARA, 2004, p. 222).

Reflexiva: forma verbal que indica que a ação verbal não passa a outro ser (negação da transitividade),

podendo reverter-se ao próprio agente (sentido reflexivo propriamente dito), atuar reciprocamente entre mais de um agente (reflexivo recíproco), sentido de “passividade com se” e sentido de impessoalidade, conforme as interpretações favorecidas pelo contexto, formada de verbo seguido do pronome oblíquo de pessoa igual à que o verbo se refere: eu me visto, tu te feriste, ele se enfeita (BECHARA, 2004, p. 223).

Casos, como o destacado na manchete a seguir, que não se adequam às categorias e definições próprias das vozes ativa, passiva e reflexiva acima apresentadas, confirmam as observações críticas de Teixeira acerca dos estudos sobre voz verbal:

1. Mega-sena acumula e pode pagar R\$ 72 milhões¹.

Como se pode notar, sintaticamente, a cláusula em questão enquadra-se na voz ativa. Porém, essa classificação leva a indagações como: Onde está o “agente do verbo acumular”? O verbo em questão não seria um verbo de dois participantes/argumentos (X acumula Y)?

A partir desse simples exemplo, pode-se constatar que, para a compreensão dos padrões de voz de forma mais aprofundada, outros aspectos, além dos sintáticos, devem ser levados em conta. Em outras palavras, a descrição dos padrões de voz envolve aspectos morfológicos, semântico-pragmáticos e, ainda, especificidades e variabilidades relativas a cada uma das vozes verbais. Diante da complexidade e amplitude do fenômeno, sobretudo no que diz respeito à voz média que, por si só já constitui uma categoria bastante complexa – e por isso o entendimento de se tratar de um domínio, o domínio médio –, neste trabalho, vamos nos ocupar apenas de casos em que se observa a redução de valência, conforme

1 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/mega-sena-acumula-e-pode-pagar-r-72-milhoes/>. Acesso em: 22 jul. 2018.

detalharemos mais adiante, e, com o respaldo dos pressupostos da Linguística Cognitiva, vamos analisar o fenômeno, pautando-nos na associação entre a estrutura gramatical e o significado, com os objetivos de: (i) apresentar evidências de que as construções em análise pertencem ao domínio médio e (ii) contribuir para a compreensão e descrição da voz média em português.

O modelo teórico: a Linguística Cognitiva

Um dos princípios essenciais em Linguística Cognitiva é o de que o significado é conceptualização. Um processo de conceptualização, por sua vez, consiste numa determinada perspetivação do conceptualizador (falante e ouvinte(s)) relativamente a uma entidade ou situação.

Sob esse viés teórico, a linguagem não é independente nem descritível sem referência essencial ao processamento cognitivo. Em outras palavras, as estruturas gramaticais não constituem um sistema formal autónomo e não há fronteiras delimitadas entre léxico, morfologia, sintaxe e semântica:

A gramática é entendida como um sistema de estruturação conceptual, que envolve capacidades cognitivas gerais, como a percepção, a atenção, a categorização, a memória; os conhecimentos que temos sobre o mundo, integrando assim uma semântica enciclopédica; e mecanismos imaginativos, como a metáfora, a metonímia, a mesclagem conceptual, a evocação de entidades *fictivas* (SILVA & BATORÉO, 2010, p. 230).

O significado linguístico, portanto, é caracteristicamente perspectivizado, dinâmico e flexível, enciclopédico, baseado no uso e na experiência. Vejamos os porquês de tais características:

i. O significado linguístico é perspectivizado, porque não constitui uma representação real do mundo. Conforme explica Silva (2008), “o significado não é um espelho objetivo do mundo, não é uma questão de relações entre a linguagem e o mundo, mas é o meio de construir o mundo e de o construir de determinada maneira ou perspectiva e, assim de perspectivas alternativas”. O significado, portanto, é conceptualização, e “falar implica sempre em uma escolha” (SILVA, 2008, p. 18).

ii. O significado linguístico é dinâmico e flexível, porque está diretamente relacionado às experiências e mudanças que ocorrem no mundo. Assim sendo, não se pode pensar em estruturas rígidas, mas sim, em estruturas necessariamente flexíveis.

iii. O significado linguístico é enciclopédico, porque somos seres corporificados e não, mentes puras. Temos identidades cultural e social e as línguas resultam das nossas experiências históricas e socioculturais.

iv. O significado linguístico é baseado no uso e na experiência, porque se considera que o conhecimento linguístico tem uma natureza experimental e o significado é totalmente integrado à experiência.

Os cognitivistas, como se pode concluir, são avessos à hipótese da autonomia da sintaxe. Entendem que a estrutura gramatical está atrelada ao significado da linguagem em uso real. Em outras palavras, “o conhecimento linguístico emerge e se estrutura a partir do uso da língua em eventos comunicativos reais” (DUQUE; COSTA, 2012, p. 63).

É com base nesses pressupostos que nos propomos analisar o fenômeno em tela nas variedades do português do Brasil (PB) e do português europeu (PE): observando a estrutura gramatical como associada ao significado da linguagem em uso real.

O domínio médio

Para Lyons (1979), a voz média indica que “a ‘ação’ ou o ‘estado’ afeta o sujeito do verbo ou seus interesses”. Nessa linha, mas em consonância com o modelo teórico da Gramática Cognitiva, Maldonado (2007, p. 853) refere-se à voz média como um sinal de mudança de estado que afeta somente o sujeito e acrescenta que essa voz constitui uma conceptualização que envolve o foco e a seleção do sujeito em detrimento de todos os demais participantes do evento em questão.

Há línguas em que essa voz se codifica no âmbito do sistema morfológico. É o caso do Grego Antigo, conforme explica Camargo (2013, p. 181):

Quando pensamos em voz média grega, a primeira distinção feita em relação à ativa refere-se ao ponto de vista morfológico, já que ambas apresentam formas distintas. Um aprendiz de grego, ainda em estudos iniciais da língua, provavelmente identificará as diferenças das construções das vozes verbais diante da presença de diferentes desinências assinaladas morfolologicamente.

O autor apresenta um quadro em que em que dispõe a conjugação do verbo *στέλλω* (vestir algo ou alguém, na voz ativa, e vestir-se, na voz média), para ilustrar a diferença na marcação morfológica das vozes ativa e média:

Quadro 1: Marcação morfológica das vozes ativa e média no grego antigo

Presente do indicativo ativo	Presente do indicativo médio
στέλλω	στέλλομαι
στέλλεις	στέλλῃ
στέλλει	στέλλεται
στέλλομεν	στέλλόμεθα
στέλλετε	στέλλεσθε
στέλλουσι(ν)	στέλλονται

Fonte: Camargo (2013, p. 181).

Como assinala Camargo (2013), no grego antigo, a marcação morfológica indica diferenças de significados. Muitos autores, entre os quais, Brandão (2009), entendem que a voz média ocorre quando há interesse do sujeito no processo verbal:

ἐγὼ λούω τὸν υἱόν μου <i>(eu dou banho em meu filho),</i> o sujeito da oração realiza a ação de <i>dar banho</i> no objeto (<i>meu filho</i>), sem conotar o interesse do sujeito na ação realizada. Já uma declaração como ἐγὼ λούομαι τὸν υἱόν μου indica que <i>eu dou banho em meu filho</i> não porque ele quer, mas porque interessa a mim, sou eu que acho isso importante.

BRANDÃO, 2009, p. 123)

Sob esse ângulo, costuma-se alegar haver proximidade entre a voz média e a reflexiva. Não obstante, Camargo (2013) questiona-se sobre tal proximidade, relacionando-a à motivação para a coexistência das vozes verbais ativa, reflexiva média:

a coexistência de três vozes verbais, especialmente ativa e média, sugere-nos que os autores, e possivelmente os falantes, tornavam essa escolha motivada, de modo a ser possível encontrar uma sistematização para a alternância dessas ocorrências. Normalmente,

atribui-se à voz média uma fala de um sujeito que tem interesse na ação que se propõe a realizar, ou a função reflexiva que conhecemos, por exemplo, na língua portuguesa. No entanto, essas duas definições, mesmo que possíveis em determinadas aplicações da medial, não são capazes de abarcar o variado leque de seu uso (CAMARGO, 2013, p. 182).

A partir dessa breve explanação sobre vozes verbais no grego antigo, podemos concluir que, apesar da existência da marcação morfológica, já se evidenciava nessa língua a problemática relação entre voz média e voz reflexiva. Outro aspecto importante a se observar, sobretudo na análise de Brandão (2009), é a associação entre os padrões de voz e diferenças de significado, que entendemos corresponder a conceptualizações diferentes de uma dada situação.

Voltando-nos para o Português, ainda que haja o emprego, cada vez menos assíduo, do clítico ‘se’, as vozes verbais, em termos morfológicos, não podem ser devidamente categorizadas: o clítico ‘se’, quando ocorre, pode ser indicador da voz reflexiva, média, ambas ou ainda um indicador de passividade. No que diz respeito à voz média, a categorização se torna ainda mais complicada, uma vez que são poucos os estudos sobre a voz média no português, ainda que, diferentemente do que se poderia supor, seu emprego não seja esporádico. A proposta deste estudo, entretanto, além de contribuir para a compreensão e descrição do fenômeno em questão, é a de apresentar evidências de que as construções em análise pertencem ao domínio médio.

Cumpramos destacar que estudos formalistas, com base na estrutura argumental e em operações de projeção e de derivação, buscam relacionar e opor construções denominadas anticausativas² e médias, impessoais e de alternância agentiva (cf. Alexia-

2 “Os verbos classificados geralmente como verbos que denotam uma mudança de estado podem ser subdivididos em duas classes semânticas. Os verbos do tipo

dou; Anagnostopoulou; Florian (2006); Cançado; Amaral (2010) e Santos; Maia (2017), entre outros). Embora haja convergência entre os autores brasileiros, no que diz respeito à explicação de que a proximidade entre tais construções no PB esteja relacionada à perda do clítico *se*, não há consenso no que se refere às particularidades de cada uma delas. Carvalho (2013), por exemplo, conclui que “com a perda de morfologia de voz (*se*), as médias não marcadas em PB possuem uma estrutura inacusativa. Como resultado, não há diferenças de transitividade entre sentenças anticausativas e médias em PB” (CARVALHO, 2013, p. 68).

Para nós, entretanto, o ponto de vista é outro. Contestando a autonomia da gramática e com base no pressuposto de que esta não determina a conceptualização, entendemos que os diferentes padrões de voz correspondem a conceptualizações distintas de uma dada situação. Assim sendo, na esteira de Maldonado (2007), para quem a voz média sinaliza a mudança de estado que afeta somente o participante sujeito e constitui uma conceptualização que envolve o foco e a seleção do sujeito em detrimento de todos os demais participantes do evento em questão, consideramos pertencerem ao domínio médio as referidas construções anticausativas, em que se verifica mudança de estado que afeta somente o sujeito e que também envolvem o foco e a seleção do sujeito.

O domínio médio no português

Para alcançar o propósito da pesquisa que estamos desenvolvendo, ou seja, o de analisar ocorrências de voz média em dados

‘quebrar’ são distintos dos verbos do tipo ‘amadurecer’, em relação a algumas propriedades semânticas e morfossintáticas, formando assim duas subclasses verbais distintas. Enquanto os primeiros, do ponto de vista semântico, são verbos basicamente causativos e sofrem um processo de incoativização, os outros são verbos basicamente incoativos e sofrem um processo de causativização. Baseadas nessa hipótese, propomos que cada classe terá uma estrutura semântico-lexical distinta, mas que essa distinção não se refletirá na projeção da estrutura sintático-lexical e, por isso, do ponto de vista sintático (...), essas classes verbais não se distinguem” (CANÇADO; AMARAL, 2010, p. 123).

das variedades do português do Brasil e de Portugal, coletamos, de agosto de 2018 até dezembro de 2020, 67 ocorrências de construções em manchetes de dois jornais *online*, do jornal brasileiro *Extra* (37) e do jornal português *Diário de Notícias* (30). A coleta foi realizada com buscas quase que diárias nos *sites* dos referidos jornais: (i) *Extra*: <https://extra.globo.com/>; (ii) *Diário de Notícias*: <https://www.dn.pt/>.

Como já mencionamos, no entanto, a voz média constitui uma categoria bastante complexa. Kemmer (1993), em um estudo tipológico, levantou pelo menos 13 tipos de construções, em diferentes línguas do mundo, pertencentes, segundo ela, ao domínio médio. Daí a necessidade de um recorte, o que nos levou, neste trabalho, a restringir a abordagem a casos em que se observa o fenômeno de redução de valência, do qual falaremos a seguir. Com esse recorte, reduz-se para 19 o número total de ocorrências analisadas: 13 do PB e 18 do PE. Vejamos então como ocorre esse fenômeno, retomando o caso apresentado em (1):

1. Mega-sena acumula e pode pagar R\$ 72 milhões.

Em (1), deparamo-nos com uma sentença supostamente ativa, mas com o sujeito não agentivo. Para além disso, podemos verificar que o verbo ‘acumular’, que prototipicamente ocorre com dois participantes/argumentos (X acumula Y), não apresenta essa característica em (1). Tal fenômeno, identificado como redução de valência, explica-se a partir do entendimento de que a valência – uma propriedade que se refere ao número de participantes/argumentos associados ao verbo – possui duas facetas, uma sintática e outra semântica, que nem sempre se equivalem, no que diz respeito ao número de participantes semanticamente previstos e de argumentos sintaticamente manifestados, como é o caso do verbo ‘acumular’ em (1).

Como explica Payne (2006):

A valência pode ser pensada como uma noção semântica, uma noção sintática ou uma combinação das duas. Valência semântica refere-se ao número de participantes na cena do mundo das mensagens normalmente expresso por um verbo (...). Por exemplo, o verbo ‘eat’ em inglês tem uma valência semântica de dois, pois para qualquer evento de comer deve haver dois participantes – algo que come e algo que é comido. Se um deles está faltando na própria cena, é difícil imaginar a cena descrita como um evento de comer (PAYNE, 2006, p. 45).

Já a valência sintática, assevera o autor, refere-se ao número de argumentos presentes em uma cláusula:

O verbo ‘eat’ [comer] em inglês pode ocorrer em uma cláusula com uma valência gramatical ou duas dependendo de como o verbo é usado. Em uma cláusula como *Calvin already ate* [Calvin já comeu], não há objeto direto; portanto, o único argumento central do verbo se refere ao “comedor”. No entanto, na cena expressa por esta cláusula, entende-se que algo é comido. Apenas a identidade da coisa comida não é conhecida ou não é importante para a tarefa comunicativa específica em questão (PAYNE, 2006, p. 45).

Fenômeno idêntico ocorre em português, em que o verbo ‘comer’ também conta com dois participantes em sua valência semântica como ilustrado em (a) *João comeu toda a comida*. Contudo, muitas vezes ‘comer’ é empregado com apenas um participante expresso, como no caso de (b) *João come muito*. Enquanto em (a) as valências semântica e gramatical do verbo ‘comer’ se equivalem, o mesmo não ocorre em (b), em que há apenas um argumento gramatical, no caso o sujeito. Semanticamente, porém, os dois participantes se mantêm.

Para elucidar tal fenômeno, Payne (2006) recorre à metáfora da comunicação como uma peça de teatro, também utilizada por Fillmore (1976), ao sugerir que os verbos com suas estruturas de argumentos ativam cenas nas mentes dos usuários da língua. Com base na metáfora em questão,

Payne explica que a diminuição e aumento de valência afetam a cena idealizada que verbos específicos evocam. O efeito comunicativo do aumento da valência sintática, então, caracteriza-se por trazer um participante que normalmente não faz parte de uma cena ou está na margem dela para o “centro do palco”. Por outro lado, o efeito da diminuição da valência sintática é o de minimizar um participante normalmente central, atribuindo-lhe um estatuto periférico ou eliminando-o completamente da cena (ABRAÇADO, inédito. p. 6).

Diante do exposto, podemos entender que o ‘efeito comunicativo’, mencionado por Payne, evidencia que a estrutura gramatical se associa ao significado da linguagem em uso real e que se relaciona a diferentes conceptualizações de uma dada situação, nos termos de Langacker (1991).

Dada a explicação, passemos para a análise de uma outra ocorrência:

2. Inscrições no Educação 360 abrem na terça-feira³.

Na manchete em (2), novamente se observa uma sentença supostamente ativa, mas com o sujeito sintático não agente. O verbo abrir, prototipicamente também ocorre com dois participantes (X abre y), mas não apresenta essa característica em (3).

³ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/educacao/inscricoes-no-educacao-360-abrem-na-terca-feira-23919510.html>. Acesso em: 01 set. 2019.

Assim, chegamos ao esquema sintático [Suj S. + V] que nos casos analisados vem acompanhado de adjunto(s). Nesse esquema, há um participante sujeito, que não é o desencadeador do processo verbal. Sob a perspectiva semântica, observamos que o sujeito não é um participante ativo. Diferentemente, há um processo que incide no sujeito. O participante desencadeador do processo verbal em questão “foi retirado de cena”.

Passemos para a análise de mais dois casos, para demonstrar que as características presentes em (1) e (2) se fazem presentes também nos demais. Vejamos agora ocorrências referentes à variedade portuguesa:

3. Covid-19: Campanha de vacinação na União Europeia arranca hoje⁴.

Como nos casos anteriores, o esquema sintático [Suj S. + V] acompanhado de adjunto(s) se repete. Mais uma vez nos deparamos com uma sentença supostamente ativa, mas com o sujeito não agentivo. Da mesma forma, podemos observar que o verbo ‘arrancar’, que prototipicamente ocorre com dois ou mais participantes (X arranca Y de Z), apresenta-se apenas com o participante sujeito que não é o desencadeador do processo verbal. Situação semelhante ocorre em (4):

4. Fronteiras fecharam às 23h⁵.

Em (4), pode-se perceber a recorrência do esquema sintático mencionado [Suj S. + V]. Em termos semânticos, verifica-se, uma vez mais, a presença de um sujeito não agentivo e de um processo verbal que incide no participante sujeito. Também neste caso,

4 Disponível em: <https://www.sabado.pt/mundo/detalhe/covid-19-campanha-de-vacinacao-na-uniao-europeia-arranca-hoje>. Acesso em: 27 dez. 2020.

5 Disponível em: <https://www.dn.pt/pais/so-9-pontos-de-passagem-entre-portugal-e-espanha-onde-e-como-se-vao-controlar-as-fronteiras-11935481.html>. Acesso em: 27 abr. 2020.

o verbo em questão (fechar) ocorre prototipicamente com dois participantes: X fecha Y, mas em (4) há apenas um participante, o sujeito que não desencadeia o processo verbal.

Com a análise dessas ocorrências, que ilustram a análise realizada em casos como esses nos dados coletados nos *sites* dos jornais *Extra* e *Diário de Notícias*, julgamos ter alcançado os objetivos de apresentar evidências a favor do postulado de que construções como essas pertencem ao domínio médio e o de aprofundar a discussão sobre a voz média, visando contribuir para a compreensão e descrição desse nosso objeto de estudo.

Considerações finais

Neste estudo, analisamos as ocorrências de construções em que se verifica o fenômeno de redução de valência, observando a estrutura gramatical, não como autônoma, mas como associada ao significado. Na análise qualitativa dos casos em que ocorre o fenômeno em questão, constatamos a recorrência do esquema sintático [Suj S. + V], em que há apenas um participante expresso linguisticamente, em construções agentivas. Atestamos ainda: (i) que o participante desencadeador do processo verbal “foi retirado de cena em todos os casos”, (ii) a presença de sujeitos não agentivos e (iii) a incidência do processo verbal no participante sujeito, características que consideramos serem evidências favoráveis ao postulado de que as construções em análise pertencem ao domínio médio. Como sabemos, entretanto, há outros tipos de ocorrências, que julgamos pertencerem ao domínio médio, a serem estudados e descritos. Desafios esses que deixamos para pesquisas e trabalhos futuros.

Referências

ABRAÇADO, Jussara. **A voz média em Português sob a perspectiva teórica da Gramática Cognitiva**. Inédito, 2022.

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; FLORIAN, S. The properties of anticausatives crosslinguistically. *In*: FRASCARELLI, M. (ed.). **Phases of Interpretation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 187-211.

BECHARA, Evanildo. Verbo. *In*: **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. cap. Verbo, p. 209- 286.

BERTOQUE, Lennie Aryete Dias Pereira; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Construções em títulos de notícias e em manchetes: uma contribuição para o ensino**. Periódicos científicos, Cuiabá, julho 2010. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/5/5>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRANDÃO, Jacyntho Lins; SARAIVA, Maria Olívia de Quadros; LAGE, Celina Figueiredo. **Introdução ao Grego antigo**. 2. ed. Belo Horizonte: Ufmg, 2009. 660 p.

CAMBRUSSI, MORGANA FABIOLA. **Médias e ergativas: uma construção, dois sentidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90749>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CAMACHO, Roberto Gomes. Em defesa da categoria de voz média no português. **D.E.L.T.A.**, 19:1, 2003, p. 91-122.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Existe voz média no Português?** (Middle voice: does it exist in portuguese?). São José do Rio Preto: [s. n.], 1993. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/GEL_XXX/ART32.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

CAMARGO, Caio Vieira Reis de. A voz média do Grego Antigo: percurso sincrônico acerca dos estudos linguísticos. **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 3, v. 3, n. 1, p. 180-198, jan/jul 2013.

DUARTE, Paulo Mosânio Teixeira. **A voz média em português: seu estatuto**, 2015. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4606.pdf>. Acesso em: 13/03/2018.

LANGACKER, Ronald W. 1991. **Foundations of cognitive grammar**. Vol. 2, Descriptive application. Stanford, CA: Stanford University Press.

PAYNE, T. **Exploring language structure**: a student's guide. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SANTOS, Sabrina Lopes dos; MAIA, Marcus. Voz média, incoativos e causativos: um estudo de sintaxe experimental. **SOLETRAS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPLIN. Número 33 (jan.-jun. 2017), p. 137-164. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/29691>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SILVA, Augusto Soares da. Introdução. Línguas pluricêntricas: variação linguística e dimensões sociocognitivas. In: **Línguas Pluricêntricas Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas**. Braga: ALETHEIA- Associação Científica e Cultural Faculdade de Filosofia; Universidade Católica Portuguesa, 2011.

SILVA, Augusto Soares da. Integrando a variação social e métodos quantitativos na investigação sobre linguagem e cognição: para uma sociolinguística cognitiva do português europeu e brasileiro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, jan./jun. 2008, p. 49-81.

SILVA, Augusto Soares da; BATORÉO, Hanna Jakubowicz. **Gramática Cognitiva**: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações (2010). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290790148_Gramatica_Cognitiva_estruturacao_conceptual_arquitectura_e_aplicacoes. Acesso em: 15 jan. 2020.

TEACHERS, Joint Association of Classical (ed.). **Aprendendo Grego: Texto & vocabulário Gramática & exercícios**. 2. ed. São Paulo: Odysseus, 2014. 811 p. Tradução: Cecília Bartalotti e Luiz Alberto Machado Cabral.

ESTUDO SOBRE A VOZ REFLEXIVA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E EUROPEU: LEVANTAMENTO DE USOS E DESCRIÇÃO

Jussara Abraçado
Wendell da Conceição Siqueira
Paola V. de Lana M. de Carvalho

Introdução

De acordo com Bechara (2001, p. 222-223), a voz reflexiva é um indicativo de que a ação verbal não passa a outro ser, isto é, há uma negação da transitividade, que pode ser revertida ao próprio agente, indicando o sentido reflexivo propriamente dito. Ademais, pode atuar reciprocamente entre mais de um agente, com sentido de “passividade com se” e com sentido de impessoalidade, em conformidade com as interpretações favorecidas pelo contexto, que se forma de um verbo seguido do pronome oblíquo de pessoa igual à que o verbo se refere. O autor destaca ainda que “o verbo empregado na forma reflexiva propriamente dita diz-se *pronominal*” (BECHARA, 2001, p. 223). No entanto, acrescenta que, em sentenças com verbos como *atrever-se*, *indignar-se*, *queixar-se*, *ufanar-se*, *admirar-se*, há a indicação de que a pessoa a que o verbo se refere está “vivamente afetada”, por isso não se percebe mais a ação rigorosamente reflexa. Em verbos que indicam movimento ou atitudes da pessoa em relação ao seu próprio corpo como em

ir-se, partir-se, servir-se, também não se expressa a ação reflexa. Em casos como esses, o pronome oblíquo concede maior expressividade à oração, razão pela qual alguns autores classificam os pronomes oblíquos, nesses casos, como pronomes de realce (BECHARA, 2001, p. 223).

Para Cunha e Cintra (2008, p. 421), a voz reflexiva ocorre quando um pronome oblíquo vem acompanhado de um verbo. Em concordância com Bechara (2001), os autores garantem que esse pronome tem função sintática de objeto direto ou, raramente, de objeto indireto e representa a mesma pessoa que o sujeito, e exemplificam com ‘Eu *me lavo* (ou *lavo-me*) e Ele *se deu* o trabalho de vir a minha casa (ou *deu-se*)’. Cunha e Cintra (2008) consideram que a voz reflexiva também pode indicar reciprocidade, ou seja, uma ação mútua de dois ou mais sujeitos, como em ‘Pedro, Paulo e eu *nos estimamos*’ (estimamo-nos) [mutuamente]. Alertam ainda que verbos pronominais possuem sentidos diferentes de verbos reflexivos e exemplificam com verbos usados na forma pronominal e “que se usam também na forma simples, mas esta difere ou pelo sentido ou pela construção da forma pronominal” (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 422): *debater* [=discutir] / *enganar* alguém; *debater-se* [=agitar-se] / *enganar-se* com alguém.

Azeredo (2018), para quem a voz, ou diátese, é função que o predicado assume para atribuir significado ao respectivo sujeito, descreve a voz a reflexiva pela anexação formal “ao verbo de um pronome ‘- se’, para a terceira pessoa – que no papel de complemento, ‘reflete’ a pessoa e o número do sujeito, e semanticamente pela confluência possível, no mesmo referente, dos papéis de *agente e paciente*” (AZEREDO, 2018, p. 298). No que diz respeito ao uso do pronome reflexivo, Azeredo (2018, p. 306) assevera que uma construção com um pronome reflexivo nos informa que a coisa ou a pessoa determinada gramaticalmente pelo sujeito é um ser afetado ou paciente do fato/processo expressado pelo verbo, como em: ‘Os turistas *se perderam* na floresta’; (Eu) ‘*Batizei-me*

nesta igreja’. Continuando sua explanação, o autor diz que, quando certos substantivos assumem funções de sujeito – especialmente os que representam seres vivos – cumprem papel de agente. Construções em que o sujeito ocupa os papéis de agente e de paciente conferidas pelo pronome reflexivo são, portanto, chamadas de reflexivas padrões. De outro lado, em sentenças construídas com verbos de sentimentos, e não de ação, como em ‘Pedro *alegrou-se* com a volta do filho’, só resta ao sujeito (Pedro) o papel de ser afetado (AZEREDO, 2018).

Ainda, segundo Azeredo (2018), as construções pronominais geram certo debate acerca da voz reflexiva e isso ocorre porque, em apenas uma parte dos casos, e somente com verbos de ação, a construção reflexiva pronominal inclui um sujeito que acumula duas funções simultâneas, de agente e de afetado pelo processo verbal, que é a característica principal da voz reflexiva. Nos outros casos, em que o sujeito não é agente, ocorre a chamada ‘voz média’. Azeredo (2018, p. 307) considera que “Esta designação tem a vantagem de caracterizar a construção pronominal como um meio-termo entre a voz ativa e a voz passiva e a adota como um rótulo mais amplo do que a ‘voz reflexiva’, que passa a ser vista como uma variedade da voz média”.

No que se refere aos verbos pronominais e principalmente aos definidos por ele como ‘verbos psicológicos’, também conhecidos como verbos de cognição, entre os quais se destacam *emocionar, alegrar, exaltar, intimidar, encorajar, aborrecer, entusiasmar*, Azeredo (2018, p. 308) diz que, na construção pronominal, o sujeito desses verbos é necessariamente – e tão somente – um ser afetado, isto é, a causa do estado em que o sujeito se encontra está em qualquer coisa, exceto no sujeito. Conclui então o autor, que construções com verbos pronominais representam a cristalização de estruturas originalmente construídas como formações de voz média. Tradicionalmente, os pronomes que fazem parte dessas construções são chamados de ‘parte integrante do verbo’. Por se

tratar de construções idênticas às dos pronomes reflexivos que, através das regras sintáticas, se integram ao verbo, tais construções com verbos pronominais são, então, um subtipo das construções de voz média em geral.

No âmbito dos estudos linguísticos, também há diferentes explicações pautadas em correntes teóricas distintas para os fenômenos que envolvem os padrões de voz e, mais especificamente, a relação entre a voz reflexiva e a voz média. O presente trabalho, teoricamente embasado na Linguística Cognitiva, parte da concepção de que uma construção linguística não reflete apenas uma situação, em termos de conteúdo, mas também a forma como esse conteúdo é estruturado e interpretado. No que refere ao fenômeno em investigação, entendemos que há relação entre o padrão de voz e o grau de importância atribuído aos participantes (agente e paciente/tema) e ao processo referentes a uma dada situação (Maldonado, 2007; Langacker, 1991). Vão nessa direção os estudos de Kemmer (1993), Payne (2006) e Maldonado (2007). Mas recorremos também à contribuições de outros estudos, como os de Marçalo (2007), Fonseca (2010) e de Barros (2016).

Para Fonseca (2010), na sequência do entendimento tradicional, percebe-se que verbos reflexos são verbos em que a ação recai sobre o agente. Como exemplificam verbos como *magoar*, *pentear*, *lavar* etc. Sendo estes verbos transitivos, podem ter uma forma reflexa, quando Agente e Paciente têm um mesmo referente. Já outros verbos, como *arrepender-se*; *lembrar-se*; *esquecer-se*; *rir-se*, entre outros, ainda que sejam verbos pronominais, são verbos tidos como falsos reflexos, uma vez que o participante sujeito não é agentivo. Fonseca chama a atenção para a impossibilidade de se aplicar a paráfrase: a mim próprio/mesmo; a si próprio/mesmo e outras paráfrases de sentido equivalente. Conclui então a autora que, quando há um uso reflexivo verdadeiro, a ação recai, efetivamente, sobre o Agente. Por outro lado, quando tal não ocorre, o verbo usado na construção será um falso reflexo ou pseudorreflexo.

Magalhães de Barros (2016, p. 167), a partir da análise de dados do PB contemporâneo, chegou à conclusão de que

a rede construcional da voz está em mudança, e que essa mudança está sendo conduzida por diversos fatores cognitivamente elaborados, dentre eles as alterações na transitividade. A modificação do estatuto de um argumento sujeito agente para um sujeito experienciador/processado impacta a transitividade e provoca deslizamentos da voz reflexiva em direção à voz média.

Kemmer (1993), por sua vez, em seu estudo tipológico, constatou que muitos dos tipos de situação associados à morfologia média ocorrem em construções com verbos que se referem a situações de: (i) limpeza corporal (*lavar-se*, *barbear-se* etc.), (ii) movimento corporal sem mudança na localização (*voltar-se*; *inclinarse* etc.), (iii) movimentos relacionados à postura do corpo (*sentar-se*; *levantar-se* etc.), (iv) autobenefício (*aproveitar-se*; *beneficiar-se*), (v) interação inerente entre dois ou mais participantes (*abraçaram-se*; *encontraram-se*), (vi) movimentos autoinduzidos que resultam em mudanças de localização (*ir-se*; *deslocar-se*), (vii) mudança de estado emocional (*alegrar-se*; *irritar-se*), (viii) verbalização de emoções (*declarar-se*; *lamentar-se*), (ix) atos de fala com conotação emocional (*confessar-se*; *redimir-se*), (x) estados ou processos mentais (*esquecer-se*; *considerar-se*), (xi) mudança de estado de natureza espontânea (*criar-se*; *evaporar-se*).

Com base no exposto até então, analisamos diferentes usos do que se convencionou chamar de voz reflexiva no PB e no PE, buscando desvelar as particularidades desse padrão de voz, relativamente a outros padrões e, em particular, em relação à voz média, a fim de contribuir para uma melhor compreensão e descrição do fenômeno em tela.

Análise dos dados

Foram coletados até então um total de 87 dados do que tradicionalmente se considera voz reflexiva no PB e no PE. Tais ocorrências, que se dividem em modalidade oral (50 ocorrências) e modalidade escrita (37 ocorrências), foram extraídas, no período de maio a julho de 2021, de diferentes *corpora* do português: Amostras de fala fluminense, Banco de Dados do PORUS\UFF, CINTIL – *corpus* internacional do português e Corpus – Museu da pessoa, e também de *sites* com entrevistas: Hugo Gloss, Contigo, Caras Portugal, Entretenimento Uol, O dia e Superesportes.

Nessa fase preliminar da pesquisa, cujos resultados apresentamos aqui, realizamos análise qualitativa em que buscamos observar:

i. características do sujeito (o afetamento do sujeito não foi considerado por ser uma característica categórica da voz reflexiva). Buscamos averiguar então se o participante sujeito é ou não: humano [+/- Hum.] e agente do processo [+/- Ag].

ii. o ‘tipo de verbo’: se o verbo em questão é um verbo de ação, de estado, de percepção ou de movimento.

Os exemplos a seguir ilustram as características elencadas em (i) e (ii) e algumas combinações possíveis:

1. Sujeito [+Hum], [+ Ag]; verbo de ação:

*Eu atirei-me para dentro do barco, fiquei sozinha, à deriva, e fiz uma promessa (PB; mod. oral)*¹.

¹ Disponível em: <https://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=MUSEUDAPESSOA>. Acesso em: 18 fev. 2021.

2. Sujeito [- Hum], [- Ag]; verbo de estado:

Não só isso, *a faixa* estreou no segundo lugar do Spotify Brasil, e mantém uma crescente nos streams, *se segurando* no pódio até hoje” (PB; mod. escrita).

3. Sujeito [+Hum], [- Ag]; verbo de percepção.

Agora eu tive algumas experiências em que *eu me vi*, inclusive alguns meses atrás²...

4. Sujeito [+Hum], [- Ag]; verbo de cognição.

Acho que nunca *me imaginei* a fazer outra coisa. As minhas brincadeiras de criança já passavam por fazer revistas, jornais, programas de rádio (PE; mod. Escrita)³.

5. Sujeito [+Hum], [+ Ag]; verbo de movimento.

Mandei-me ao rio e atravessei o rio (PE; mod. oral)⁴.

Cumpre destacar que foram coletadas e analisadas, considerando-se os mesmos parâmetros, ocorrências da voz reflexiva sem a marca pronominal e ocorrências em que o pronome difere da pessoa do verbo, como ilustram (6) e (7):

6. Sujeito [+Hum], [+ Ag]; verbo de movimento:

(...) aí ele feis de conta que saiu... bateu o pé... feis de conta que ia em/bora... *escondeu* atrais da... na privada lá... aí eu saí pô ponta de pé... ele foi pegô eu puxô po braço... aí foi a taca sadia” (PB; mod. oral)⁵.

7. Sujeito [+Hum], [+ Ag]; verbo de ação:

No dia 2 de janeiro de 2023 já quero sair de Brasília direto pra Salvador. Passar um mês lá largado na areia da praia da barra *se alimentando* só de acarajé, cerveja e água de côco.” (PB; mod. escrita)⁶.

2 Disponível em: <https://www.linguateca.pt/cgi-bin/aceso.pl>. Acesso em: 20 maio 2021.

3 Disponível em: <https://caras.sapo.pt/famosos/2016-04-09-joao-moleira-tornei-me-uma-pessoa-muito-independente/#&gid=0&pid=1>. Acesso em: 18 fev. 2021.

4 Disponível em: <https://www.linguateca.pt/cgi-bin/aceso.pl>. Acesso em: 20 maio 2021.

5 Disponível em: (CONT, PB, OR, FG, Inq. 8).

6 Disponível em: <https://twitter.com/Omardeideais>. Acesso em: 15 maio 2021.

Os resultados que encontramos mostram que: (i) há casos em que a voz reflexiva pode ser identificada sem problemas, (ii) há casos ambíguos, em que se observa fluidez entre a voz reflexiva e a média, e (iii) há casos em que não ocorre a voz reflexiva, mas a voz média, conforme demonstram, respectivamente, os exemplos (8), (9) e (10):

8. E então parte dos bancos mandaram-me uma ficha para *eu me inscrever*, inclusive o Banco de Portugal, depois fui chamado (mod. Oral PE)⁷.

9. Acordei reflexiva. Acordei feliz. Feliz por estar viva. Feliz por ter saúde. Feliz por ter passado por esse ano louco sem sair dos trilhos, sem enlouquecer, *sem me perder* de mim, (PB; mod escrita)⁸.

10. (...) tenho a cicatriz nas costas, como não a vejo, *não me lembro* de que fui operada” (PE; mod escrita)⁹.

A partir da análise dos dados e das contribuições da literatura estudada durante a pesquisa, concluímos que a construção pronominal com verbos de ação favorece a ocorrência da voz reflexiva, uma vez que os sujeitos desses verbos são caracteristicamente mais humanos e agentes do processo em questão. Por outro lado, com outros tipos de verbos, a ocorrência da voz média tende a ser favorecida, porque, nesses casos, o sujeito da construção pronominal tende a: (i) não ser agente ou (ii) ter sua agentividade rebaixada.

Considerações finais

A análise de dados, embora ainda preliminar, nos mostrou ser necessário rever as definições de voz e das vozes consideradas

7 Disponível em: [Illegal attempt \(linguateca.pt\)](http://linguateca.pt). Acesso em: 18 out. 2020.

8 Disponível em: <https://caras.uol.com.br>. Acesso em: 30 nov. 2021.

9 Disponível em: <https://caras.sapo.pt/famosos/2020-10-03-eduardo-sa-defende-e-uma-catastrofe-o-que-se-esta-a-passar-com-os-recreios/>. Acesso em: 15 out. 2020.

atuantes em português. Adicionalmente, desvelou a importância de pesquisas que visam à investigação mais aprofundada da voz reflexiva e, sobretudo, de sua delimitação em relação à voz média.

No que diz respeito à hipótese de que os diferentes padrões de voz indicam uma visão diferente de um evento, a partir da junção da análise de dados com a literatura estudada, constatamos que a principal característica que distingue as construções reflexivas das médias é justamente o grau de importância e de destaque atribuído aos participantes, agente e paciente/tema, e aos processos referentes a uma dada situação, ou seja, enquanto na voz reflexiva, a agentividade do sujeito é determinante, na voz média, é a experiencição ou o afetamento a principal característica do sujeito. Mas o que dizer dos casos ambíguos?

Entendemos, na esteira de Kemmer (1993), que há um ‘cline’ do evento transitivo de dois participantes para o evento intransitivo de um participante, havendo portanto, um contínuo que, naturalmente, abriga construções ambíguas, em termos de padrão de voz. Nesse *cline*, a voz média ocuparia uma posição abaixo da posição ocupada pela reflexiva. Em outras palavras, a reflexiva reduz a diferenciação observada na construção transitiva entre sujeito e objeto ao promover a correferência entre os dois. Na média, a redução se acentua, uma vez que a voz média não implica divisão de participantes. A redução se completa na construção intransitiva em que há apenas um participante.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: PubliFolha, 2018.

BARROS, D. **Um estudo pancrônico da voz reflexiva em perspectiva construcional**. Tese (Doutorado em Letras) – Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2016.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

FONSECA, Paula. **Os verbos pseudo-reflexos em português europeu**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Porto: Universidade do Porto, 2010.

KEMMER, Suzanne. **The middle voice**. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1993.

LANGACKER, Ronald W. **Foundations of cognitive grammar**. Vol. 2, Descriptive application. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991.

MALDONADO, Ricardo. Grammatical voice in Cognitive Grammar. *In*: GEERAERTS, Dirks; CUYCKENS, Hubert (eds.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 829-868.

PAYNE, T. **Exploring language structure: a student's guide**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MAPEAMENTO DOS INTERESSES SOBRE LH DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DA PANDEMIA COVID-19

Maria Célia Lima-Hernandes

Introdução

A diferença entre a realidade brasileira em cada estado por si só denota uma história da magnitude de um país europeu. A diversidade integra o que somos, porque cada brasileiro é fruto de alguma mistura étnica em níveis que, nem sempre, reconhecemos como diferença. Do momento de consciência sobre o outro neste território pouco sabemos. Quantas e quais tribos? Quantos e quais invasores? Quantos mecanismos de contato linguísticos? Quais estratégias de aculturação dos povos autóctones? O que vemos hoje em Portugal poderia ser comparado, pelo avesso, com o que se sabe do Brasil no século XVI? A vagueza das respostas a essas questões evidencia o que somos hoje: um tecido humano diversificado em suas origens. Todos reivindicam seu espaço e sua nacionalidade, porque todos são, de fato, parte da construção desse *etos* brasileiro.

Olhando para fora de nós, tomamos conhecimento de formas diferentes de organização de si e do outro e estranhamos que nossa história seja contada à luz de narrativas não americanas. Os aldeamentos indígenas seriam algo similar aos guetos na Alemanha

do século XX? As tribos do Oregon e as tribos do Xingu podem ser por si só comparadas em termos de manutenção da Língua-cultura local? A história precisa ser revista em suas faces camufladas, em suas culturas esgarçadas, em suas práticas sociais silenciadas.

É preciso olhar para o local da cultura e dele extrair os entrelugares, espremidos pela força da diferença. Essa orientação de Homi Bhabha continua válida e ainda mais desperta na contemporaneidade, em que a história das migrações se reconstrói em novos espaços, mas seguindo a mesma dinâmica. É o entrelugar o estado fluido a partir do qual se avança para o respeito à diferença. Retomando a perspectiva de Bhabha (1998), recorremos a Lyotard, que nos faz defrontar com nossa própria condição pós-moderna. Vivemos, sim, um momento de debulhamento de crenças, de verdades, de axiomas. Os estudos sobre línguas de herança (LIMA-HERNANDES, BAXTER, 2019; CARVALHINHOS, LIMA-HERNANDES, 2011; por exemplo) vêm na esteira dessas reflexões e demandas. Estamos num *front*¹.

Lembro-me de que rompi com algumas metanarrativas das teorias linguísticas já consolidadas em minha formação ao viver como analfabeta na China entre 2010-2011. Ali, vivenciei o silêncio e a imersão numa cultura que não respondia aos meus padrões inferenciais, baseados também em metanarrativas sobre ser mulher no mundo ocidental (lembro-me da surpresa ao ver uma mulher fazendo a reparação do calçamento de uma rua, agachada no sol a pino, ao lado de outros homens – um serviço braçal sem correspondência no meu imaginário brasileiro). Lembro-me do que desconstruí sobre o que era o cuidado da mãe com o bebê na China (vi, várias vezes, carrinho de bebê do lado de fora da loja, com o bebê dentro, enquanto a mãe comprava compenetra-

1 “Uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas – como os gregos reconheceram” (Martin Heidegger, **Building, Dwelling, Thinking**, *apud* Bhabha). A fronteira, nessa perspectiva, é o ponto a partir do qual *algo começa a se fazer presente*. É no *front* que tudo se decide. A fronteira é o limite entre os itens binários e polares. Ultrapassando o *front*, o que resta como realidade a ser contemplada é a hibridez.

da algo no interior do comércio). Lembro-me do momento em que minhas convicções sobre L1, L2 e LM ruíram naquele espaço chinês (vi crianças pequenas indo para a escola sozinhas e falando duas línguas muito cedo a depender do seu interlocutor). As metanarrativas de tipologia linguística tiveram que considerar os entrelugares a partir daquele momento. Na esteira disso, o *codeswitching* já não podia ser efeito de aprendizado inconsistente ou de interferência entre línguas tipologicamente próximas. Um tanto de outras metanarrativas foram sendo erodidas uma a uma. Isso me fez rever tudo o que eu havia incorporado como o “repertório da certeza” em meus cursos de graduação, mestrado e doutorado.

De lá para cá, tenho cada vez mais me surpreendido com as metanarrativas brasileiras. Enviei, certa vez, uma ficha cadastral a um colega angolano e ele me devolveu sem o nome da rua e do bairro. Surpreendi-me que houvesse uma região nomeada simplesmente como “zona”, sem ruas e bairros e sem números das moradias em pleno século XXI. Logo reconstituí em mim vários resultados de processos colonizatórios totalmente excludentes e aprendi a ler o Brasil de uma forma diferente. Essa leitura ficou válida até que a tevê brasileira aportasse em Dubai para acompanhar a Copa do Mundo de Futebol, em 2022, e noticiasse que ali, um lugar tão rico e ostentoso, tivera crescido tão rapidamente que não houvera tempo para nomear ruas e numerar prédios. Novamente, o que ruía em mim era a metanarrativa da dominação ligada à exclusão, da pobreza ligada ao não-lugar.

Aos poucos, fui rememorando minhas descobertas mais recentes, as quais conflitavam com as teorias que havia estudado na universidade e, depois, ensinado por anos. Foi inevitável a revisitação: uma língua materna pode ser substituída; nem toda Língua de Herança (LH) é falada por falantes de herança (FH); nem todo cérebro bilíngue tem a mesma configuração neural; língua materna não é uma só; diglossia estendida e diglossia clássica

podem não ser as únicas formas diglósicas em contextos de superdiversidade; não é possível separar aquisição de aprendizagem em determinados contextos; não somente o chinês é língua tonal. O tom sobrevive nas línguas humanas como traço diferencial e opositivo; a Língua Materna (LM) pode ser a língua da mãe, sim; é possível deflagrar processo de esmaecimento de LM e tratá-las como Língua Adicional (LA)... Há muito mais entre o céu e a terra do que supõem nossas vãs teorias linguísticas.

Por isso e por mais uma série de sustos que hei de levar enquanto linguista é que concebo hoje o campo da superdiversidade, associada ao das Paisagens Linguísticas, o melhor cenário para lidar com a lapidação dos conceitos associados à Linguística; é um campo promissor de abertura da mente de linguistas em formação para fenômenos complexos. E há algo mais a ser dito, agora com relação ao objeto a ser focalizado: um dos objetos propícios para esse despertar é o campo das LH. Para isso, será preciso consciência sobre os próprios nichos de conhecimento herdados e consolidados, as metanarrativas (VICENTE; MARÇALO; LIMA-HERNANDES, 2019).

Contextos de metanarrativas: ruínas da consciência

A educação em LH é uma área de investigação relativamente jovem, que tem crescido consideravelmente nos últimos anos no mundo todo. Só o fato de ser considerada um campo de reflexão na Academia já a torna um dos quesitos para as ações de inclusão sociocultural nas políticas públicas das instituições. Com a primazia dessa discussão e dos benefícios e prejuízos vinculados às LH, facilmente se constata um crescimento exponencial das escolas bilíngues e trílíngues no Brasil.

No campo científico, é óbvio que as publicações sobre esse tema cresceram também de forma súbita. Os países que têm mais recursos para a educação e para a pesquisa têm apresentado um

número maior de trabalhos publicados – isso já sabemos. Os Estados Unidos são um desses polos irradiadores de princípios e métodos, seguidos da Espanha. Como resultado, essas línguas são também as mais estudadas no que toca aos falantes de herança, que são indivíduos, na maioria das vezes, melhor equipados com motivações para aprender sua LH. Isso não quer dizer que sejam os de melhor resultado em termos de proficiência.

Deixados de lado os parâmetros oficiais utilizados para se medir a proficiência dos falantes, há outros fatores que explicam o baixo rendimento dos FH numa língua em que se sentem motivados a aprender. No caso dos hispano-falantes nos Estados Unidos, o que explica a disparidade é a diversidade de variedades dessa língua, que já vem mesclada pelas demais línguas de herança de cada grupo de falantes, ou seja, a língua que se fala em casa não coincide com a língua que a escola veicula ou ensina². Todos, contudo, reclamam o espanhol como LM, mesmo não o sendo de fato.

O papel do professor e o peso de suas crenças obviamente determinarão o que é correto e o que é desvio na aprendizagem. Quando o professor é falante hispano dessas variedades que se afastam da normatividade ditada pela Academia Real de Madrid, ele concebe as diferenças de resultado como uma fase necessária para o próximo estágio de maior proficiência, porque ali há um espaço de discussão e conscientização sobre os usos que são avaliados pela régua do prestígio, do estigma e das metas pessoais. Em outros contextos de consciência monolíngue, como é o caso da cidade de Madrid, esse quadro interpretativo pode variar sobremaneira.

2 Esta conjunção “ou” deve ser lida em seu sentido alternativo. Há lugares no mundo em que se ensina a língua oficial, no ensino infantil, por meio da língua veicular de casa. Há lugares no mundo em que o professor é obrigado a veicular o ensino por meio da língua oficial, mesmo que não seja sua LM, nem a dos alunos. Sobre esse tema e a formação do professor Teixeira-e-Silva e Lima-Hernandes (2020) constroem algumas reflexões.

Mais ao sul da China, no caso de Hong Kong ou mesmo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM)³, as LH são fluidas a depender do momento em que se faz a fotografia. Explico melhor com o caso da RAEM. Na Macau governada pelos portugueses, a língua de casa teve sempre um perfil muito variado. O crioulo maquista era falado em algumas poucas casas, até meados do século XX, majoritariamente pelas mãos orientais (não chinesas) dirigindo-se aos seus filhos e netos euroasiáticos. Era uma língua alvo de piadas, de estigmas, daí também ser empregada em contextos de sátira ou textos em tons de críticas jocosas e anônimas veiculadas em jornais, por exemplo. Dessa língua, ameaçada de extinção em sua linha de evolução ainda durante a segunda metade do século XX, conheci apenas uma única falante idosa, D. Margarida, surda, morando num asilo situado na Península de Macau⁴. Ela era solteira, o que me deixou a impressão de que fosse uma língua confinada aos serviços domésticos – mas foi só uma hipótese cuja validade não pude verificar cientificamente. Hoje, essa língua tem sido revitalizada pelos supostos netos dessas senhoras, que, de memória, reconstroem e adaptam aquela língua a contextos muito diversos e inimagináveis para a Macau de então. Produzem peças teatrais cômicas, em que os atores, em sua minoria, receberam *inputs* dessa língua que tentam revitalizar. É, na verdade, um projeto político de sobrevivência euroasiática, um campo de resistência étnica para os macaenses.

Ao lado do crioulo, o cantonês sempre foi a língua majoritária, uma língua que, até hoje, corre pelas vielas da RAEM com uma

3 Ao longo do texto, poderá surgir a referência Macau para designar o espaço da RAEM no período em que a soberania local era guiada pelas regras coloniais portuguesas. Acrescento que os chineses da República Popular da China nunca consideraram a hipótese de uma colônia portuguesa por ali, e os chineses locais sempre se orientaram pelas decisões chinesas e não portuguesas numa dinâmica tensa por muitos períodos. A partir de 1999, a soberania volta à China. A esse advento rotula-se, nos livros e demais materiais sobre o tema, o *Handover*.

4 Macau era constituída até então por três ilhas e uma Península: Ilha Verde (que foi conectada à Península por aterros), Ilha da Taipa (conectada por três pontes à Península de Macau), Ilha de Coloane (também conectada por istmos à Ilha de Taipa) e a própria Península de Macau. Hoje, essa configuração está bastante alterada.

vitalidade imensa. Todos os que pretendem viver ali precisam entrar em contato com o cantonês em boa parte de seu dia, posto que o comércio, os serviços de transporte e tudo o mais ali é colorido pelos nove tons dessa língua rica em cultura, encrustada ao sul há séculos. Do século XVI ao XX, o cantonês conviveu muito de perto com o português (LP). Foi um contato tão intenso que, mesmo os analfabetos em cantonês, tinham que falar o português vez ou outra e vice-versa⁵. Foi um período de prestígio da LP e dos euroasiáticos, autoconclamados macaenses 100%, mas, em sua grande parte, insegura para escrever uma outra língua, embora fosse tricoteador hábil das duas línguas em sua só cadeia de fala cotidiana. Até hoje, somente quando estão entre membros de sua comunidade é que falam utilizando uma fluidez em *codeswitchings*, que é um traço identitário comum. Quem não faz isso de berço é colocado num terceiro grupo, tal como o que ocorre com os chineses de Macau, que falam muitas línguas diferentes, aprenderam eventualmente o português, e que precisam do cantonês para a comunicação diária como língua adicional⁶.

Essa dinâmica já trazia, em paralelo, uma escolarização fortalecida pela língua inglesa, que é falada fluentemente pelos jovens e adultos jovens após o *handover*, quando o governo chinês determinou que a língua mandarim deveria ser a língua corrente de ensino nas escolas públicas⁷. Tal dinâmica fez com que o cantonês fosse se tornando uma LH e todos aprenderam a dizer que sua língua materna era o mandarim – mesmo sem ser de fato.

5 Expressões pragmáticas como: Obrigada! duo jie (多謝!), Com licença: ng goi jie jie (唔該借借!), Bom dia! : zou xen (早晨) e “a conta!” [pedir a conta]: mai dan (埋單) também passaram ao domínio dos portugueses. Agradeço à Professora Mei Chan, por ter feito as escritas chinesas em cantonês.

6 Para ler mais sobre esse jogo de sobrevivência e desterramento, indico a leitura de Lima-Hernandes (2015).

7 Esse processo de mudança iniciou-se em 2014, aproximadamente, logo depois das denúncias na mídia de língua portuguesa sobre o que significava “chinês” no Acordo do *Handover*. Só, então, os habitantes de Macau deram-se conta de que o “chinês” não era o cantonês, mas, sim, o mandarim. Antes desse episódio, todos consideravam-se incluídos no rótulo “chinês”.

Obviamente, isso nem passa perto de acontecer no Brasil, não é? Nós não aprendemos a dizer que nossa língua materna é o português e sequer suspeitamos que essa língua tivesse sufocado gradativamente as demais línguas de casa. Não! Não há dúvida de que as políticas linguísticas que se implantam via escola são os mecanismos mais poderosos de ameaçar a sobrevivência das línguas da terra. Por isso, os FH sentem maior dificuldade de aprender sua LH. Seria preciso entender sua funcionalidade num contexto em que outra língua é a majoritária. Mas não somente isso. Os FH são como camaleões, não percebidos em suas peculiaridades em contextos mais globais e, inseguros em suas faces identitárias, escolhem falar na língua menos conhecida pelo seu interlocutor. Camaleões às avessas. É o meu caso, é o caso de muitos. Sabemos deslizar entre uma instância e outra, sem sermos surpreendidos.

Várias pesquisas ratificam que as motivações mais comuns dos FH para estudar sua língua ancestral é a reconexão com sua herança cultural e a busca de criar conexões com outros membros da comunidade (BEAUDRIE; DUCAR; RELÂNO-PASTOR, 2009; CARREIRA; KAGAN, 2011; BEAUDRIE; DUCAR; POTOWSKI, 2014; CARVALHINHOS; LIMA-HERNANDES, 2019; JENNINGS; LIMA-HERNANDES, 2015; LIMA-HERNANDES; SASSI, 2015; dentre outros). De acordo com os dados do Pew Research Center, de 2018, o espanhol é a língua não inglesa mais falada nos Estados Unidos, seguido pelo chinês, incluindo mandarim e cantonês, hindi, filipino ou tagalo, vietnamita, francês, dravidiano e árabe. Outras tantas pesquisas, agora na América do Sul, têm evidenciado que a língua dos antigos imigrantes ainda é falada por seus descendentes em contextos específicos, muitas vezes, em busca/resposta ao movimento de circularidade. E – sabemos – os mais recentes imigrantes dialogam em sua língua e criam redutos com paredes invisíveis para manifestações identitárias.

Assim, os programas de LH poderiam ser mais uma ferramenta de promoção de atitudes positivas e manutenção dessas

línguas no Brasil. Qual a vantagem disso? Imigrantes instalaram-se no novo território, e – casando-se com brasileira/o ou não – o destino de seu filho será a escola que tem como língua corrente o português. Trata-se de uma inserção que merece um cuidado no acolhimento. E a escola – um lugar de cultura e expansão da mente – acaba se tornando o ambiente em que o silenciamento de línguas, logo o de culturas, mais ocorre.

Mais recentemente, ainda neste ano, apresentei um trabalho na Universidade de Brasília, um congresso sobre bilinguismo e línguas de herança, organizado pela Professora Doutora Maria Luísa Ortiz Alvarez. Depois de tanto tempo isolada e interagindo por internet, fiquei muito feliz em ver a proliferação de trabalhos e questões relevantes de inclusão social pela mão da superdiversidade manifestada nas paisagens linguísticas locais. O Brasil, em especial, os grandes centros urbanos que recebem os que buscam oportunidades, deve prestar atenção às políticas públicas inclusivas, mesmo porque todos serão, a partir do ingresso, cidadãos brasileiros.

Benefícios científicos inesperados do contexto pandêmico

Com a chegada da Pandemia Covid-19 à China e, de lá – como sugerem – para o mundo, o ambiente doméstico passou a ocupar o palco principal das relações sociais. As línguas de casa passaram a ganhar outros coloridos, com uma interação mais intensa entre familiares deslocados no espaço. A casa tornou-se o lar, o ambiente profissional, o local das angústias e o espaço de cuidados, planos e sonhos.

As maiores oportunidades de *inputs* diversificados decorreram das interações envolvendo a família estendida (avós, tios, padrinhos, amigos etc.) e fizeram com que as famílias pensassem mais detidamente sobre política linguística familiar. Crianças que não falavam o português do Brasil, por exemplo, apesar da

ascendência brasileira, tiveram mais oportunidade de interação com essa família distante. Também nas usinas de conhecimento os efeitos foram avassaladores. As universidades tiveram que lidar com projetos individuais baseados em coletas a distância, o que favoreceu o contato com esse ambiente familiar, paradoxalmente, muito de perto. As interações remotas produziram, assim, a consciência sobre o papel do pesquisador como membro minimizador dos efeitos atricionais e da facilidade que um pesquisador da comunidade pesquisada teria em relação aos demais na abordagem inicial. Assim, revisitamos o paradoxo do observador de Labov e refletimos sobre a interferência de nossa presença na casa do nosso entrevistado.

Várias pesquisas foram publicadas durante a pandemia, permitindo que constatássemos um interesse aumentado pelo tema da LH em todos os continentes. E vieram a debate trabalhos com línguas antes inacessíveis, provocando questionamentos identitários importantes, às vezes, com um tom reivindicatório inédito em muitos dos casos. As bibliotecas e editoras abriram-se ao compartilhamento de materiais e passamos a ter acesso ao que, antes, sofria a barreira da moeda e da geografia.

Naquele momento, ativei um alerta do *Google Acadêmico* para ir acompanhando os efeitos da Covid sobre os estudos vinculados a contato sociolinguístico. Mapeei a produção de 08.03.2021 a 17.10.2021. Examinei o banco de dados, verifiquei que línguas eram focalizadas – embora a maioria envolvesse o inglês, secundado por outras línguas europeias, especialmente o espanhol. Muitas das línguas em contato passaram a figurar nas publicações mundiais ineditamente (pelo menos, no acesso que preteritamente tínhamos), embora o contato já existisse bem antes.

Os objetos também foram diversificados, porém, ainda assim, o grande interesse continuou sendo o ensino/aprendizagem, focando, de modo geral, na distinção de método de ensino entre

a LH e Línguas Adicionais (LA)⁸. Embora não fosse o foco das publicações, notei que havia um movimento de pesquisadores “de-dentro”⁹ reivindicando espaço para um debate que buscava uma perspectiva diferente. É natural que o de-dentro enxergue coisas que um pesquisador de fora demore a ver, quando vê. Uma proposta para se pensar sobre o método sociolinguístico aliado ao estudo de línguas de herança pode ser visto em Lima-Hernandes (2016) e, também, num trabalho recentemente feito por mim e pela Maria Luísa Ortiz Alvarez (2022), intitulado “O efeito fênix nos estudos das Línguas de Herança – dinâmicas de circularidade”, a ser publicado.

Os interesses científicos no momento pandêmico

Para esta abordagem do tema, estabeleci um recorte sobre 148 trabalhos publicados sobre o tema. Eles foram colhidos durante o mês de março de 2021. Notemos que os estudos de LH provocam uma reflexão sobre línguas antes invisíveis nas Políticas Linguísticas de Estado. Observemos o quadro a seguir:

-
- 8 Alguns preferem chamar Línguas Estrangeiras, mas essa decisão implica uma posição política que desloca o aprendiz para fora ou mais distante da língua que pretende aprender. Ocorre que, no contexto de LH, a língua estrangeira é a língua corrente, oficial e justamente aquela com que o aprendiz mais se depara no cotidiano, apesar de apresentar específicas dificuldades se a régua da medição da proficiência for o índice centralizado pelo falante nativo e a não a capacidade comunicativa.
- 9 Pesquisadores que integram a comunidade pesquisada são os chamados pesquisadores “de-dentro”. Obviamente, eles conhecem a fundo certas instâncias comunicativas e talvez possam ter mais facilidade para entrar e conseguir a colaboração de outros participantes. Tudo isso é muito variável. É uma tendência, na verdade.

Tabela 1: Descrição da amostra de trabalhos

Objetos		Línguas estudadas
Estatuto do FH/ identidades	28	espanhol/inglês, coreano na Nova Zelândia, nahua, inglês, minorias do paquistão, chinês/inglês, inglês/bangla, lgs asiáticas, kashmir, chinês, somali, javanês, myammia, ucraniano no Brasil
Proficiência/ Avaliação Ensino	24	inglês no Quebec, crioulo palenquero/alemão, russo/inglês e outras lgs em contato; turco na Alemanha, lgs da Mongólia, línguas na Europa, espanhol na Califórnia, espanhol, lesvos, línguas do Paquistão, línguas asiáticas, inglês, lgs do Suriname, javanês, holandês/sranantongo, russo, árabe, mandarim em Pequim
Atitude/valores culturais (crença/papel do professor)	12	chinês na Austrália, Grego, libanês no Canadá, polonês/brasileiro, Alemão/italiano/neerlandês/Português, Espanhol, lgs da Malásia, alemão, francês/inglês, francês, espanhol nos EUA
Bilinguismo	34	lg de sinais/inglês, tamil no Canadá, latinxs, russo-sueco, indonésio, árabe/francês, irlandês/inglês, espanhol/inglês, chileno no Canadá, coreano, inglês/chinês, línguas europeias, polonês, norueguês, catalão/espanhol, chinês moderno/chinês tradicional, quéchua, ayta mag-antsi
Ensino/método	34	escrita romana, russo, bretão/francês, persa, chinês/inglês/cantonês/mandarim, francês, japonês/português, chinês/inglês de Hong Kong, línguas do Canadá, punjabi/paquistanês, árabe/inglês, escrita local africana, coreano, México/ Nepal (línguas indígenas), línguas indígenas na escola, lgs africanas, tâmil, sueco/sápmi, chinês (mandarim)/inglês, binadjao lligan, inglês indígena, turco, espanhol nos EUA, inglês/árabe.
Documentação e constituição de <i>corpora</i> , revitalização	11	línguas indígenas no Hawái, espanhol, chinês/confuncionismo, lgs da Malásia, russo, lgs iranianas, falar das fábricas, lgs africanas, espanhol na Flórida
Aplicada a outras áreas (Direito, Psicologia, Arquitetura, Artes, etc.)	5	Efeitos psicológicos-chinês, feminismo inglês, Direito-chinês Turismo/Antártida, Arquitetura indonésia
Total	148	

Fonte: Elaboração da autora.

Com essas publicações, notamos haver uma reivindicação ainda tímida de políticas públicas, no sentido defendido pelo antropólogo Steven Vertovec (2007) em consonância com as pressões exercidas pelos estudos sobre Paisagens Linguísticas (GORTER, 2006, dentre outros). No entanto, é um começo de reflexão necessário para que a sociedade tome consciência de sua superdiversidade e, num passo seguinte, faça proposições de interesse coletivo, numa ciência mais cidadã.

Organizei a tabela 1 em três colunas: na primeira, priorizei a organização temática dos estudos; na segunda, procedi à quantificação de trabalhos incluídos no tema; e, na terceira, identifiquei as línguas envolvidas no contato linguístico. Num segundo momento, procedi à análise desses resultados.

Lendo os trabalhos, pude distribuí-los, posteriormente, em 7 veios temáticos, segundo a priorização feita por seus autores: (i) estatuto do FH/identidades; (ii) proficiência e avaliação de ensino; (iii) atitude/valores culturais (crença/papel do professor); (iv) bilinguismo; (v) método de ensino; (vi) documentação e constituição de *corpora*/revitalização e (vii) aplicação a áreas diversas. A partir dessa segmentação, ficou nítido que a ciência linguística continua fazendo a lição de casa de se monitorar a si própria quanto ao *modus operandi* defendidos em pesquisas e aplicações prévias exitosas. Bilinguismo (tema iv) e método de ensino (tema v) continuam sendo, por isso, a preocupação número um dos estudos, ou seja, a perspectiva centralizada nas ações de ensino é a mais preocupante para os pesquisadores, porque essa dinâmica, se malsucedida, atinge, de cheio, o *status quo* da língua majoritária.

No entanto, há uma demanda crescendo mais e mais nos estudos linguísticos. Ela prioriza o participante em várias emoções, sentimentos e atitudes. Desses trabalhos, extraímos causas legítimas de estigmas sociais via linguagem: estatuto do FH e suas questões identitárias (tema i), muitas vezes, subvertendo o que precisa ser subvertido na mente da Academia; a atitude e os

valores culturais dos falantes (tema iii), ainda em alguns casos recortado pelo papel do professor; e documentação de línguas silenciadas e praticamente desaparecidas com vistas a um projeto de revitalização necessário em nome da cultura local (tema vi).

No que toca a línguas, explicitadas na coluna 3 e excluídas as línguas inglesa e espanhola, majoritariamente representadas nas pesquisas em geral, chamo a atenção para o ucraniano no Brasil, que pouca expressão denota e poucos brasileiros o conhecem. Esse silenciamento cultural precisa ser revisitado, para munir de políticas públicas pautadas pela superdiversidade regiões consideradas homogêneas culturalmente.

Considerações finais

O objetivo inicial desta intervenção era discutir alguns impactos do contexto pandêmico para a pesquisa sobre língua de herança. Obviamente, todas as circunstâncias envolvidas no isolamento social imposto, tais como o acesso a materiais bibliográficos gratuitamente, o acesso ao ambiente familiar de FH e a aproximação de familiares e membros da relação familiar estendida como prioridade na interação fizeram como que houvesse uma expansão das temáticas estudadas no campo das LH, da figuração de línguas pouco referidas de forma tão geral nos momentos anteriores e das demandas identitárias em um nível mais global de conhecimento. Essas consequências positivas puderam ser evidenciadas durante a leitura e a organização da amostra que esteve sob estudo.

Se considerarmos, assim, que o isolamento e as sequelas derivadas do vírus que gerou a Covid-19 somente poderiam suscitar aspectos negativos na sociedade em geral, para os linguistas em geral, pudemos ver uma aproximação maior das famílias pesquisadas, assim como uma desfronteirização do conhecimento. Evidenciei, portanto, que, não somente aspectos negativos revelaram-se proeminentes durante 2021, mas, ainda, a despeito da falta de

recursos científicos, especialmente nos países de terceiro mundo, o aprimoramento do método foi algo muito positivo e que tende a não ser abandonado, mesmo após o controle da Pandemia.

Pude discutir, igualmente, a paradoxal proximidade do pesquisador, que, separado pela distância física, passou a mobilizar a internet como meio de alcançar os participantes em seu ambiente de conforto, sua moradia. É nesse contexto em que se materializa uma substancial oxigenação do campo científico, uma discussão aberta e reivindicatória tão necessária às ideias circulares que rondavam a sociedade pandêmica, em que todos estavam mergulhados. Aquele tempo de isolamento, ao contrário do que se poderia supor, munuiu-me de uma consciência de coletividade e do papel social que meu trabalho teria numa frente de investigação orientada por uma ciência cidadã.

Referências

BEAUDRIE, S.; DUCAR, C.; POTOWSKI, K. **Heritage language teaching: Research and practice**. New York, NY: McGraw-Hill, 2014.

BEAUDRIE, S.; DUCAR, C.; RELÂNIO-PASTOR, A. M. **Language, Culture and Curriculum**, 2009 (22:2), p. 157-174. DOI: 10.1080/07908310903067628 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/07908310903067628>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CARREIRA M.; KAGAN, O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. **Foreign Language Annals**. 2011, 44 (1), p. 40-64.

CARVALHINHOS, P.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). **A casa, o sapo e o baú**. Português como Língua de Herança. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

GORTER, D. **Linguistic Landscape: A New Approach**. De Gruyter, 2006. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853599170>.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. **Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, do meio e fim**. Nova Iorque: Brasil em Mente, 2015.

LIMA-HERNANDES, M. C. Culturas desterradas, línguas exterminadas e heranças surrupiadas. *In: V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa: De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Lecce: Università del Salento, 2015, p. 4665-4678.

LIMA-HERNANDES, M. C. Sociolinguística e línguas de herança. *In: MOLLIKA, M. C.; FERRAREZZI JR., C. (orgs.). Sociolinguística, Sociolinguísticas – uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016 (1), p. 97-110.

LIMA-HERNANDES, M. C.; ALVAREZ, M. L. O. O efeito fênix nos estudos das Línguas de Herança – dinâmicas de circularidade. Artigo inédito. Submetido à **Comissão Editorial do Congresso sobre Bilinguismo e Língua de Herança**. Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

LIMA-HERNANDES, M. C.; BAXTER, A. N. A herança lusófona na China: mitos e lacunas. *In: MILTON, J.; ABI-SAMARA, R.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). Crossings: Brazil, Portugal and Greater China*. São Paulo: Paulistana, 2019 (1), p. 3-20.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CARVALHINHOS, P. A Herança Cultural da Capitania de São Paulo: Rituais, Costumes e Expressões Paulistas. **Revista da Abralin**, 2011 (16), p. 399-448.

LIMA-HERNANDES, M. C.; SASSI, K. V. C. Língua de Herança: por uma política pública justa. *In: CHULATA, K. A. (org.). Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2015 (1), p. 17-33.

TEIXEIRA-E-SILVA, R.; LIMA-HERNANDES, M. C. Contextos de Mobilidade Geopolítica e Língua de Herança. *In: GONÇALVES, M. L.; MELO-PFEIFER, S. (orgs.). Português Língua de Herança e formação de professores*. 1. ed. Lisboa, Portugal: Lidel, 2020 (1), p. 35-57.

VERTOVEC, S. 'Super-diversity and its implications'. **Ethnic and Racial Studies**. 2007 (29: 6):1024-54: DOI10.1080/01419870701599465.

VICENTE, R. B.; MARÇALO, M. J.; LIMA-HERNANDES, M. C. Uma provocação à consciência: as línguas de casa no Brasil e em Portugal. *In: CARVALHINHOS, P.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.). A Casa, o Sapo e o Baú: Português como Língua de Herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019, v. 4, p. 103-115.

A PRÁTICA DO BILINGUISMO E DO PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA NA DIÁSPORA BRASILEIRA: UMA VIA DE MÃO DUPLA?

Maria Luisa Ortiz Alvarez

Bilinguismo

Autores como Bloomfield (1933), Titone (1995), Weinreich (1953) Haugen (1995), Mackey (2000), Harmers e Blanc (2000) até o momento defendem que o bilinguismo requer o domínio perfeito de pelo menos duas línguas.

Weinreich (1953) considera bilíngues os indivíduos que manifestam a capacidade de usar alternadamente duas línguas, isto é, que não revelam dificuldade em centrar espontaneamente a sua atenção nas línguas faladas.

Titone (1972) defende que o bilinguismo é a capacidade de falar uma L2 respeitando a sua estrutura formal e não parafraseando a primeira língua (L1)

Macnamara (1967) defende que um indivíduo bilíngue é aquele que manifesta competências mínimas em qualquer um dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral, leitura e produção escrita.

Grosjean (1994) afirma que são os falantes que usam pelo menos duas línguas no seu dia a dia, independentemente do seu grau de proficiência linguística. Na perspectiva deste autor, bilíngues podem ser imigrantes que se exprimem com relativa dificuldade na língua do país de acolhimento, ou ainda licenciados no ensino de uma LE, que se comunicam fluentemente em duas línguas. Para o autor isso acontece pela convivência diária com duas ou mais línguas, seja através da leitura de um jornal, seja através da interação com amigos estrangeiros.

Nesse sentido, Grosjean (1999) revela que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias, afirmando que metade da população mundial é bilíngue.

O conceito de bilinguismo, portanto, está muito ligado ao contexto ou à proposta do que se quer dizer com ele, sempre tendo como parâmetro o grau ou nível de fluência do indivíduo. A proposta de Grosjean é razoável porque não está restrita à mera consideração da capacidade linguística do falante na segunda língua, mas ligada ao uso que se faz dessa língua na rotina e nas mais diversas circunstâncias em que ocorre.

Mackey (2000) traz outras propostas sobre o bilinguismo:

1. o grau de proficiência (não necessita ser equivalente em todos os domínios linguísticos, nem mesmo nas duas línguas);
2. a função e o uso das línguas (as situações em que as línguas são usadas);
3. a alternância de código, a frequência com que são usadas as duas línguas; deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra;
4. a interferência, a forma como uma língua interfere na outra.

Scott (2010), no entendimento de que “o bilinguismo não é um estado, mas um processo; não é uma meta, mas um *continuum*”, pois as habilidades linguísticas do indivíduo podem variar ao longo do tempo, aumentando ou diminuindo de acordo com as atividades sociais em que se envolve. Nas palavras de Butler e Hakuta (2014) “o perfil de um indivíduo bilíngue está, portanto, constantemente mudando”.

Harmers & Blanc (2000) consideram seis dimensões para a definição de bilinguismo:

1. a competência relativa, que tem que ver com o nível de proficiência que o falante possui nas línguas faladas (um *bilinguismo balanceado*, em que as competências reveladas ao nível da L1 são equivalentes às da L2) e *bilinguismo dominante*, quando o indivíduo manifesta maior competência numa das línguas, geralmente na nativa;
2. a organização cognitiva, relacionada às representações cognitivas que o bilíngue tem das traduções (de determinado conceito). Os autores sugerem, então, os conceitos de *bilinguismo composto*, em que o bilíngue apresenta apenas uma representação cognitiva para duas traduções equivalentes; e de *bilinguismo coordenado*, em que o bilíngue apresenta distintas representações cognitivas para duas traduções equivalentes;
3. a idade de aquisição das línguas, que determina, em grande medida, o desenvolvimento de aspetos linguísticos, neuropsicológicos, cognitivos e socioculturais. Assim sendo, e de acordo com as diferentes idades de aquisição das línguas, podemos deparar-nos com bilinguismo infantil que se divide em *bilinguismo simultâneo*, quando o bilíngue aprende as duas línguas ao mesmo tempo, sendo exposto às mesmas desde o seu nascimento; e *bilinguismo consecutivo*, quando o bilíngue aprende uma segunda língua depois de ter adquirido as bases da sua língua materna por volta dos cinco anos de idade (WEI, 2000). Os autores se referem ainda ao

bilinguismo adolescente e ao *bilinguismo adulto*, quando a aquisição da L2 ocorre na adolescência ou na idade adulta;

4. a presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social do bilingue dá lugar ao *bilinguismo endógeno*, o sujeito usa as duas línguas como nativas na comunidade onde se insere, com ou sem fins institucionais; e *bilinguismo exógeno*, quando as línguas são oficiais, sem fins institucionais;

5. o *status* atribuído às línguas leva-nos ao *bilinguismo aditivo* nos casos em que as duas línguas são valorizadas pela comunidade e, portanto, a aquisição da L2 não acarreta perda da L1; e ao *bilinguismo subtrativo* nos casos em que a L2 é desvalorizada na comunidade onde o bilingue se insere, sendo que a sua aquisição acarreta prejuízo da L1;

6. identidade cultural. Os indivíduos bilingues podem ser diferenciados em termos de identidade cultural obtendo-se bilingues biculturais, monoculturais, aculturais e desculturais. Por *bilinguismo bicultural*, entende-se o indivíduo bilingue que se identifica positivamente com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles. No *bilinguismo monocultural*, o indivíduo bilingue identifica-se e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos em questão. Já o *acultural* é considerado o indivíduo que renuncia sua identidade cultural relacionada à sua língua materna e adota valores culturais associados ao grupo de falantes da língua estrangeira. Finalmente, o *bilinguismo descultural* dá-se quando o indivíduo bilingue desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante da língua estrangeira.

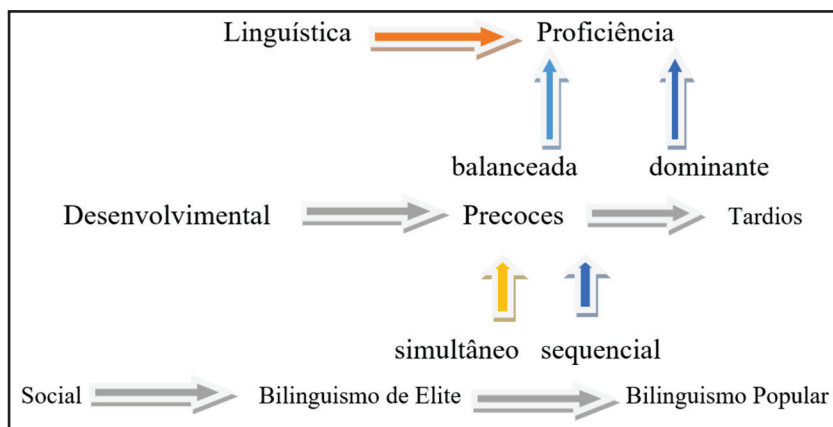
Entendemos o bilinguismo como um complexo comportamento linguístico, psicológico e sociocultural, e que tem aspectos multidimensionais porque envolve diferentes áreas da vida humana (social, cultural, familiar, identidade, linguística, emocional) (GARCIA, 2009).

Bialystok (2011, p. 3) diz que, “quando pensamos em crianças bilíngues, pensamos naquelas que parecem funcionar igualmente em duas línguas, se movem facilmente entre elas e adotam a postura sociocultural apropriada para cada um”.

Bilíngues são frequentemente definidos de forma geral como indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm o conhecimento e a utilização de mais de um idioma. No entanto, o bilinguismo é um complexo comportamento psicológico, sociocultural e linguístico e tem aspectos multidimensionais. Não há nenhuma definição acordada de bilinguismo entre pesquisadores (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 114).

Bluter & Hakuta (2004, p. 114) definem bilinguismo como um comportamento linguístico – psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais. Os autores falam de quatro dimensões gerais para se considerar uma pessoa bilíngue: a linguística, a cognitiva, a desenvolvimental e a social.

Figura 1: Dimensões do bilinguismo, segundo Bluter & Hakuta (2004)



Fonte: Baseado em Peal & Lambert (1962).

Bilíngues são frequentemente definidos de forma geral como:

indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm o conhecimento e a utilização de mais de um idioma. No entanto, o bilinguismo é um complexo comportamento psicológico, sociocultural e linguístico e tem aspectos multidimensionais. Não há nenhuma definição acordada de bilinguismo entre pesquisadores (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 114).

O bilinguismo tem vantagens psicológicas, vantagens sociais, vantagens educacionais e vantagens individuais.

Em linhas gerais:

- O bilinguismo é um fenômeno comum em todo o mundo (BUCHWEITZ, 2013);
- A complexidade do termo bilinguismo;
- Grosjean (1999) afirma que o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; afirmando que metade da população mundial é bilíngue;
- Não há uma definição universalmente aceita para o bilinguismo;
- É preciso investigar o fenômeno do bilinguismo em relação às suas consequências sociais, culturais, linguísticas e cognitivas.
- Scott (2010), no entendimento de que “o bilinguismo não é um estado, mas um processo; não é uma meta, mas um *continuum*”.
- Há diversas classificações para as pessoas bilíngues.

- O bilinguismo é complexo e multifacetado, e a sua construção conceitual envolve vários fatores que o fazem “profundamente heterogêneo” e que “potencialmente alteram suas consequências” (BIALYSTOK *et al.*, 2009, p. 90).
- O bilinguismo não é um fenômeno da língua, mas uma característica de seu uso, uma prática linguística que varia em grau, função, alternância e interferência. O grau é o quanto um indivíduo domina uma língua, a função é para que ele as usa, a alternância é a extensão em que alterna entre uma variedade e outra, e a interferência é o quanto é capaz de usar as línguas separadamente, e o quanto as mistura (MACKEY, 1972).

Em resumo, podemos dizer que o bilinguismo é um fenômeno multifacetado e heterogêneo que se caracteriza por ser complexo do ponto de vista linguístico, psicológico e sociocultural, que tem aspectos multidimensionais, pois envolve diferentes áreas da vida humana (social, cultural, familiar, identidade, linguística, emocional) (GARCIA, 2009; (BUTLER; HAKUTA, 2004, p. 114).

Língua de herança

Um dos primeiros linguistas que estudou as LHs (embora as tenha denominado de língua do emigrante) foi Einar Haugen, que investigou o uso da língua norueguesa entre imigrantes da Noruega nos Estados Unidos a partir de 1825 até os anos 50 do século XX. Os resultados obtidos mostram como a língua norueguesa desaparece por conta do inglês desde uma primeira geração de imigrantes monolíngues em norueguês, a segunda geração com diferentes graus de bilinguismo, até a terceira geração em que a maioria são monolíngues em inglês (HAUGEN, 1995, p. 65-70). As descobertas de Haugen se tornaram modelo convencional para o desenvolvimento (ou perda) da LH.

De acordo com Klein *et al.*, (2014, p. 24) A aquisição simultânea de duas línguas e o bilinguismo precoce são as condições associadas com a maior proficiência e apresenta o menor efeito na estrutura cerebral ligada ao monolinguismo. Alguns resultados mostram evidências estruturais de que a idade de aquisição é crucial na manutenção das estruturas para o aprendizado de língua. As maiores diferenças na estrutura cerebral associadas com aquisição tardia de L2 refletem o recrutamento de circuitos neurais para a aprendizagem de língua.

Ortale (2016) adota um conceito de língua de herança que não está necessariamente vinculado ao fator de ancestralidade:

Língua de herança é a língua com a qual uma pessoa possui identificação cultural e sentimento de pertencimento a determinada comunidade que a usa, seja por laços ancestrais, seja por convivência no mesmo ambiente sociocultural com falantes dessa língua (ORTALE, 2016, p. 27).

Lee e Wright (2014) adotam o termo *língua/cultura de herança* (LH/CH), com o qual concordamos plenamente, em primeiro lugar porque a língua é a primeira manifestação de cultura; e em segundo lugar, pois, como os próprios autores afirmam, significa reconhecer os usos variados do termo sem esquecer as culturas que estão por trás da língua.

Cabe à família decidir se essa criança receberá ou não o acesso a uma língua que é a da história da sua família. Manter o uso dessa língua, contudo, nem sempre é simples – é bastante comum que os pais sejam de nacionalidades diferentes e que por isso a língua majoritária acabe sendo a de comunicação dentro de casa, o que diminui muito as possibilidades de uso da língua minoritária com a criança (WEISS e DUTRA, 2019, p. 47).

Ao privar os filhos de falarem suas línguas de herança em casa, cria-se um modelo de conflito entre o que é vivido em família e na sociedade, havendo um problema de identidade nesses falantes de herança.

A transmissão do idioma de geração para geração se dá quando os pais ensinam a língua de herança a seus filhos e dessa forma asseguram uma continuidade e manutenção desse patrimônio (FISHMAN, 1991, p. 355).

Strubell (2001, p. 261-262) apresenta as causas para a transmissão intergeracional de uma língua de herança, baseadas na teoria da reversão de mudança de uma língua de Fishman (1991), sendo as principais: a lealdade ao grupo linguístico e a percepção da utilidade da língua. Também existem outros fatores como integração, identidade e fatores econômicos, etc. De Houwer (1995, p. 75-92) inclui as crenças e atitudes dos pais como fator decisivo no desenvolvimento linguístico de uma pessoa, pois os pais são os que mais têm influência nos primeiros anos de vida do indivíduo.

Enquanto para algumas crianças é uma razão para orgulho [ser diferente e saber outra língua], para outras é uma razão para vergonha” (NESTERUK 2010, p. 283).

Apesar de muitas famílias transmitirem as suas línguas de herança aos seus filhos, sendo para muitos a sua L1, a verdade é que ao alcançar a idade da escolarização os pais preocupam-se com as dificuldades e maus resultados que os filhos poderão obter na escola, passando a incentivar o uso e a aprendizagem da língua-cultura do país de acolhimento, em casa e na rua. Assim, a língua-cultura do país de acolhimento vai se solidificando como língua dominante de jovens, sendo a língua de alfabetização e a língua de socialização, relegando a LH para o contexto familiar, que também já não oferece muitas possibilidades de realização e manutenção.

Algumas das razões para se decidir manter uma língua de herança, é a motivação que pode ser *individual*, voltada para a comunicação com familiares; *comunitária*, ligada aos valores e à cultura do país de origem; motivação *religiosa*; ou ainda, uma combinação das anteriores. A decisão pode partir das famílias, de uma comunidade que fala essa língua e até do Estado que pode decidir apoiar a promoção da língua motivado por interesses diversos (VALDÉS, 2001).

Na possibilidade de existirem iniciativas das próprias comunidades, no sentido de criar projetos ou escolas de LH, que as crianças e jovens falantes de herança possam frequentar ao longo da sua escolarização realizada na língua dominante, muito dificilmente estas línguas manter-se-ão na geração posterior, contribuindo assim para um progressivo desaparecimento das mesmas, desvalorizando o riquíssimo potencial e recursos linguísticos dessas comunidades e do próprio país. Importa acrescentar que o país dá passos concretos no sentido de estimular e fortalecer o ensino das línguas estrangeiras.

Algumas das razões para manter a LH (VALDÉS, 2001):

Figura 2: Razões para a manutenção da língua de herança, segundo Valdés (2001)



Fonte: Elaboração da autora, baseada em Valdés (2001).

Os estudos demonstram que para um desenvolvimento contínuo da língua de herança familiar, o *input* dos pais não é suficiente só por si; “um *input* linguístico mais amplo de outros interlocutores e o apoio da comunidade alargada também são necessários” (NESTERUK, 2010, p. 273) e não sendo possível uma instrução nas duas línguas (a de herança e a dominante), como manter estas línguas? Que fatores contribuem para afetar essa manutenção ou perda?

Nesteruk (2010, p. 273) se refere a fatores inerentes ao indivíduo (idade, gênero, local de nascimento, razões de emigração, duração de residência no país de acolhimento e variedade linguística)

e fatores inerentes ao grupo (dimensão e distribuição do grupo étnico, política de língua do país de acolhimento, proximidade/distância da LH em relação à L2 (NESTERUK, 2009). Porém uma outra questão é o fato de a LH se perder de geração para geração, caso os seus falantes não recebam instrução formal paralelamente à aquisição naturalista da LH.

Transmissão intergeracional de uma língua de herança (STRUBELL (2001, p. 261-262):

CAUSAS

- A lealdade ao grupo linguístico;
- A percepção da utilidade da língua;
- A integração;
- A identidade;
- Fatores econômicos, etc.

Figura 3: A relação entre crenças/attitudes dos pais e o possível desenvolvimento bilíngue de seus filhos



Fonte: De Houwer (1999, p. 86).

Wong Fillmore (2000) e Lee *et al.* (2008) mostram as consequências positivas ou negativas da relação do falante de herança com a língua de origem. Wong Fillmore revela como o abandono da LH pode ter influência na relação afetiva, cognitiva e comunicativa numa família de imigrantes. Além da valorização ou desvalorização do *status* linguístico das línguas na sociedade.

Quadros (2017) acredita que a língua de herança está diretamente relacionada linguística e culturalmente aos usos de uma língua por pessoas de um grupo social específico dentro de um grupo social maior.

Segundo Spolsky (2012), o domínio familiar é considerado ‘crítico’ porque é nele que ocorrem muitas atividades de planejamento linguístico. Quando, no intuito de manter a língua materna nos filhos, os pais fazem escolhas em relação à aquisição e ao uso de uma ou mais línguas, e desenvolvem estratégias para isso, estão atuando como ‘agentes’ (SPOLSKY, 2009) do que é denominado Política de Língua Familiar (PLF).

Os estudos de PLF vêm se concentrando em famílias imigrantes, com o intuito de entender o processo de desenvolvimento do bilinguismo na criança e a manutenção da língua minoritária em contextos multilinguísticos.

Fazendo um apanhado dos significados antes mencionados por diferentes estudiosos, podemos definir a língua de herança como aquela adquirida no ambiente familiar e com a qual a pessoa (falante de herança) se identifica social e culturalmente por ser uma língua utilizada dentro de uma determinada comunidade da qual a família faz parte, e que tem a língua de herança como língua nativa.

Assim, o termo “herança” está relacionado ao desejo de manutenção, preservação da língua-cultura do país de origem como capitais herdados de pais nativos ou no caso em que pelo menos um deles é estrangeiro, residindo com a família num outro país.

Os pais imigrantes, preocupados em preservar a língua-cultura de seu país, como fator facilitador para que os filhos possam se comunicar com os demais parentes, procuram algumas vezes impor o ensino da língua-cultura do país de origem, principalmente quando a língua é considerada um traço importante da cultura e da etnicidade (HAMERS & BLANC, 2000).

Beaudrie, Ducar, & Potowski (2014) sugerem que professores de língua de herança levem em consideração os fatores sociolinguísticos para terem uma prática efetiva. Mas também é essencial a argumentação de Moussouri (2010). O autor estuda a relação dos professores com a LH, destacando as suas necessidades formativas e o impacto das imagens destes profissionais nas suas práticas de ensino (designadamente em termos de avaliação e de conteúdos selecionados).

A relação dos FH com as suas LH é fortemente afetiva, podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspectos como a motivação, a ansiedade linguística, a percepção de competências ou as estratégias e estilos de aprendizagem, exercendo um impacto positivo ou negativo nas competências e *performance* em LH.

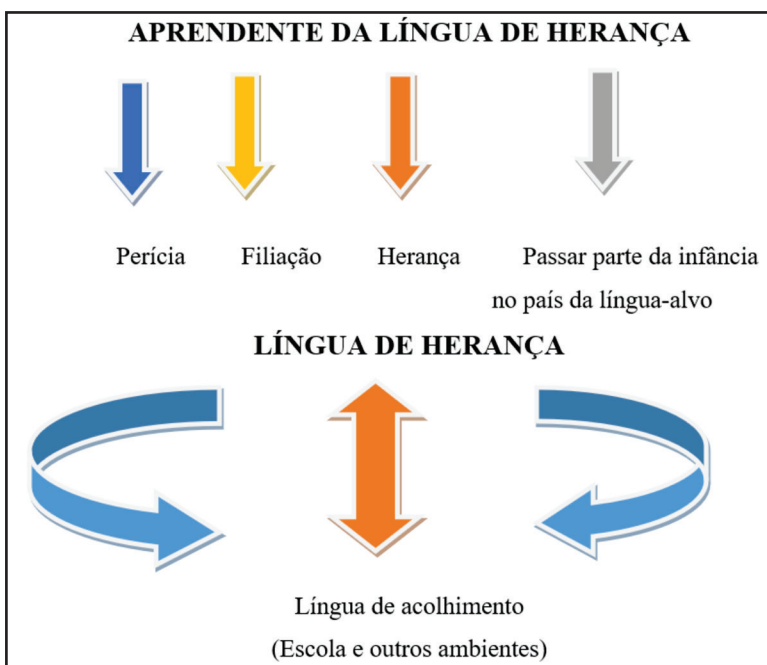
LH → cultura → identidade → representação → afetividade →
atitude linguística → *performance* em LH.

Soares (2012) identifica categorias de ligação entre o aprendente de LH e a língua-alvo. Passamos a citar:

1. *Perícia* – nível de proficiência linguística revelado;
2. *Filiação* – laços, identificação, sentimento de pertença ou não pertença à comunidade dessa língua;
3. *Herança* – ter nascido numa tradição linguística que é proeminente na sua família e comunidade, independentemente de

reclamar para si próprio filiação ou perícia nessa língua. (SOARES, p. 23) De acordo com Dressler (2010, apud SOARES 2012), o aprendente de LH também pode ser alguém que passou parte significativa da sua infância num país da língua alvo. O autor dá um exemplo de uma romena que passou sete anos da sua infância na Alemanha antes de emigrar para o Canadá, onde mais tarde veio a ser estudante de Alemão Língua de Herança, apesar de a sua nacionalidade e família serem romenas.

Figura 4: Categorias de ligação entre o aprendente de LH e a língua-alvo (SOARES, 2012)



Fonte: a autora, baseada em Soares (2012).

Sobre o conceito de língua minoritária, Lagares (2020) esclarece que [o] conceito de língua minoritária não diz respeito a nenhuma característica intrínseca da língua, não diz respeito às suas qualidades ou à falta delas do ponto de vista da estrutura

linguística ou do sistema linguístico (...) ocorre que algumas línguas, por questões históricas e conceituais, encontram-se em situação minoritária (LAGARES, 2020).

A identidade também é um fator-chave em relação à manutenção da LH. Alguns estudos apontam que o sucesso na transmissão e na manutenção da LH revela-se, sobretudo, em ambientes nos quais a identidade cultural das crianças e dos adolescentes é fortalecida (SAKAMOTO, 2001; PACINI-KETCHABAW *et al.*, 2001, p. 56).

Para esses autores, os casos de perda da LH estão associados principalmente à baixa autoestima dos sujeitos em relação a sua identidade de origem GUARDADO (2002; 2006).

Se a diversidade linguística pode ser uma vantagem, tudo depende da atitude dos pais em relação à língua da comunicação familiar, o seu valor em relação à língua do país de acolhimento. Somente reconhecendo e assumindo essa riqueza eles podem, por sua vez, transmiti-la (COUËTOUX-JUNGMAN, 2010).

As decisões linguísticas no ambiente familiar (que língua usar com qual interlocutor, em qual situação ou contexto), enfim, a política de linguagem familiar adotada e implementada, seja consciente, subconsciente ou espontânea, constituem a base do processo de transmissão de uma linguagem de herança (ROCHA, 2015).

Alguns princípios

- A participação da família nas ações que são desenvolvidas em contexto de PLH é um dos motores fundamentais para o sucesso do(s) projeto(s).

- As ações em PLH devem objetivar o desenvolvimento de ambientes de bilinguismo / plurilinguismo aditivo e não subtrativo ou excludente.
- A situação desejável de bilinguismo / plurilinguismo deve ser a de liberdade do aprendiz, para fazer uso de diferentes línguas, em variados contextos, sem imposições de nenhum tipo.
- Além da família, o trabalho da comunidade de brasileiros (associações de pais, sociedades organizadas, escolas etc.) é fundamental para o sucesso e a visibilidade do(s) projeto(s) em PLH.
- Aqueles que atuam na área de PLH, sobretudo os professores, devem agir como mediadores culturais, devem ser, necessariamente, educadores interculturais.
- Além de ligar a criança aos costumes e cultura do país de origem, o domínio do idioma português se torna um instrumento de identidade.
- A relação dos FH com as suas LH é fortemente afetiva, podendo essa carga afetiva e emocional ser positiva ou negativa, influenciando, concomitantemente, aspectos como a motivação, a ansiedade linguística, a percepção de competências ou as estratégias de aprendizagem. Ou, em suma, exercendo um impacto positivo ou negativo nas competências e *performance* em LH.

Língua → identidade → cultura → afetividade (motivação, atitude linguística, personalidade, crenças) → Proficiência na LH.

Reflexões

- a. Concordamos plenamente com Melo-Pfeifer (2018, p. 1174) quando elenca as seguintes atuações: a) diversificar percursos e modalidades de formação, centrados no funcionamento integrado dos repertórios plurilíngues dos falantes/aprendentes de LH e na

heterogeneidade constitutiva da sala de aula, não só em termos de repertórios na LH, mas também em termos de competência plurilíngue, nas suas dimensões afetiva, comunicativa e cognitiva;

b. conceber modalidades de envolvimento dos docentes nos processos formativos, dando conta de como gerem o pluricentrismo linguístico e a heterogeneidade em sala de aula;

c. desenvolver práticas “ecológicas” e coordenadas de formação, envolvendo colegas de diferentes contextos (de diferentes LH, mas também da mesma LH em diferentes países) e a própria comunidade junto de e com quem trabalham;

d. aproximar docentes de PLH que representem diferentes variedades da LP (valorizando a pluricentralidade da LP);

e. devido à escassez de materiais de ensino de Português que apresentem uma abordagem compatível com as necessidades de falantes de herança – ainda que tenha havido um avanço nas produções realizadas nos últimos anos no Brasil –, o foco foi no preparo dos 59 professores para “avaliarem, de modo crítico, e a partir do seu contexto de atuação, os materiais que melhor atendem às necessidades de seus alunos, além de serem capazes de produzir os seus próprios materiais” (MENDES, 2012, p. 28). Com relação aos materiais, Melo-Pfeifer (2018) sugere integrar e articular as variedades do Português com o objetivo de aproximar e comparar o mundo da Língua Portuguesa. Jouët-Pastré propõe materiais didáticos e currículos com foco na família e na busca pelas origens;

f. desenvolver a consciência de uma pertença, não só à variedade X ou L da língua e à(s) respectiva(s) herança(s) cultural/ais, mas também a uma comunidade lusófona alargada, marcada pela sua heterogeneidade; b) promover a reflexão, em termos curriculares, acerca da complexidade subjacente a diferentes pertenças identitárias, que podem não só compreender diferentes variedades do

Português, como também um vasto leque de outras influências linguísticas e culturais;

g. estabelecer pontes entre diferentes contextos de formação linguística, ou, dito de outra forma, entre contextos formais, informais e não formais de aprendizagem da língua; tal permitiria criar espaços híbridos de educação linguística e intercultural que fossem todos vistos como espaços legítimos e complementares de transmissão linguística e de práticas identitárias complexas; assim, seria possível compreender que há múltiplos espaços e tempos disponíveis para a herança e para a manifestação de repertórios complexos e heterogêneos (MELO-PFEIFER, 2018, p. 1173);

h. Professores e envolvidos nos processos de ensinar e aprender PLH devem promover, mais do que tudo, a mediação cultural, ao tempo em que eles mesmos se constroem como mediadores culturais, ao conduzirem os seus alunos à criação de lugares de pertencimento, onde experimentam viver também em português;

i. São as questões culturais e identitárias que estão na base do processo de ensino-aprendizagem de PLH, e não questões linguísticas *stricto sensu*;

j. Por esse motivo ressalto que o esforço principal para a formação de professores e para a promoção do PLH deve ser o de criar condições sociais e pedagógicas para que os sujeitos aprendizes e, conseqüentemente, os do núcleo familiar como um todo, sejam capazes de, através da aproximação de sua língua-cultura, se reinventar como sujeitos;

k. O ensino do PLH é considerado muito importante a nível da formação do indivíduo FH (*falante de herança*), não só pela utilidade no presente para comunicar com os familiares, pelas oportunidades que o conhecimento desta língua pode criar para o futuro, a nível profissional ou de mobilidade, mas acima de tudo pela sua importância na formação da identidade dos falantes de LH, na

sua ligação às origens, às raízes, na sua vertente mais afetiva. O ensino de PLH é ainda importante para a formação de cidadãos plurilíngues e pluriculturais, que respeitam e valorizam a diversidade e conseguem mover-se e agir em ambientes multiculturais (FERREIRA, 2016, p. 267);

l. “Língua de Herança faz parte do legado cultural e identitário passado das gerações mais velhas às gerações mais novas que nascem e/ou crescem no exterior. De modo geral, a herança constitui não só o objeto herdado, mas também o direito de herdar. Assim, o que se herda geralmente é recebido pelo sujeito herdeiro, que posteriormente decide o que fazer com o patrimônio herdado” (DUTRA, 2021, p. 119).

Referências

BEAUDRIE, Sara ; DUCAR, Cynthia ; POTOWSKI, Kim. **Heritage language teaching: Research and practice**. Estado de Nova York, Nova York: McGraw Hill, 2014.

BEAUDRIE, Sara; DUCAR, Cynthia; RELAÑO-PASTOR, A. M. Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. **Language, Culture and Curriculum**, 22(2), 2009, p. 157-174.

BIALYSTOK, Ellen; FERGUS, Craik; TAMAR, Gollan; GREEN, David. Bilingual minds. **APS: Association for Psychological Science**, v. 10, p. 89-129, 2009.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Henry Holt, 1933.

BLUTER, Yuko; HAKUTA, Kenji. Bilinguismo e aquisição de uma segunda língua. In: In: BHATIA, Tej. K.; RITCHIE, W. (Eds.) **The handbook of bilingualism**. New York: Blackwell, 2004. p. 114-144.

COUËTOUX-JUNGMAN, Francine. Du bilinguisme familial chez les enfants. **Musée de l’histoire de l’immigration** « Hommes & Migrations » 2010/6 n. 1288, p. 80-85. Disponível em: file:///C:/Users/maria/Downloads/HOMI_1288_0080.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

DE HOUWER, Annick. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In: EXTRA, G.;

VERHOEVEN L. (eds.). **Bilingualism and migration**. New York: Mouton de Gruyter, 1999. p. 75-96.

DE HOUWER, Allen. Bilingual language acquisition. *In*: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (eds.) **The handbook of child language**. Oxford: Basil Blackwell, 1995. p. 219-250.

DUTRA, Maíra Candian de Paula. **Português como Língua de Herança**: famílias na diáspora brasileira e sua relação com a Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Universidade de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2021.

FERREIRA, Daniele Azevedo da C. **Aquisição do vocabulário e manutenção do português língua de herança por meio da leitura**. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, Portugal, 2019.

FERREIRA, Teresa. “Faço o pino!”: Representações e práticas de professores de Português Língua de Herança”. *In*: MELO-PFEIFER, S. (org.), **Didática do Português Língua de Herança**. Lisboa: Lidel, 2016. p. 246-277.

FILLMORE, Wong. Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? **Theory into Practice**, v. 39, n. 4, p. 203-210, Autumn, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249901053_Loss_of_Family_Languages_Should_Educators_Be_Concerned. Acesso em: 10 out. 2020.

FISHMAN, Joshua A. 300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States. *In*: **Heritage Languages in America. Preserving a National Resource**. Ed. Joy Kreeft Peyton, Donald A. Ranard, and Scott McGinnis. McHenry, IL: CAL. EUA, 2001, p. 81-99

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo. Diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 23-40, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century** – A Global Perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, François. Individual bilingualism. *In*: **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1999.

GROSJEAN, François. Individual Biligualism. **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1.

GUARDADO, Martin. Loss and maintenance of first language skills: case of Hispanic families in Vancouver. **Canadian Modern Language Review**, n. 58, p. 341–363, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/240804543_Loss_and_Maintenance_of_First_Language_Skills_Case_Studies_of_Hispanic_Families_in_Vancouver. Acesso em: 21 set. 2019.

GUARDADO, Martin. Engaging language and cultural spaces: Latin American parents' reflections on language loss and maintenance. Vancouver. **Canadian Journal of Applied Linguistic**, v. 9, n. 1, p. 51-72, 2006. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Engaging-language-and-cultural-spaces-%3A-Latin-on-in-Guardado/0436df5cede640c6435084fa710994fa262f1f3c>. Acesso em: jun. 2018.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KLEIN, Denise; KELVIN, Mok; JEN-KAI, Chen; WATKINS, Kate. Age of language learning shapes brain structure: a cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals. **Brain and Language**. USA, v. 131, 2014, p. 20-24.

LAGARES, Xoán. **Política linguística: desafios glotopolíticos** (minicurso – aula 3 – minorias linguísticas). 2020 (35m 26s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WNsSQJv1dVg&list=PLJTYyIbC0TwlP0Yx8xzECSBWyDEW0o_0g&index=3. Acesso em: 14 set. 2020.

LEE, Jin Sook; KIM, Hae Young. Heritage language learners' attitudes, motivations, and instructional needs: The case of postsecondary Korean language learners. In: KONDO-BROWN, Kimi; BROWN, James Dean (eds.). **Teaching Chinese, Japanese, and Korean heritage language students: Curriculum needs, materials, and assessment**. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 159-186.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: WEI, Li (ed.). **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000/2006. Publicação original:

MACKEY, William. F. The Description of Bilingualism. **Canadian Journal of Linguistics**, 7, 1972, p. 51-85,

MACNAMARA, John. **Bilingualism and primary education: a study of Irish experience**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 1966.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL*, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELO-PFEIFER, Silvia. Português como língua de herança: que português? Que língua? Que herança?. **Dominios da Língu@gem**, v. 12, n. 2 abr./jun. 2018, p. 1161-1179.

MOUSSOURI, E. Pratiques didactiques et représentations: un outil pour la conception d'une formation destinée aux enseignants des langues secondes/d'origine. **Les Cahiers de l'ACEDLE**, n. 7.2, 2010, p. 139-168. Disponível em: http://acedle.org/IMG/pdf/Moussouri_Cahiers-Acedle_7-2.pdf. Acesso em: 5 fevereiro 2020.

NESTERUK, Olena. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 31, n. 3, 2010, p. 271-286. Disponível em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ886940>. Acesso em: 03 dez. 2014.

ORTALE, Fernanda Landucci. **A formação de uma professora de italiano como língua de herança**: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PACINI-KETCHABAMET, Veronica.; BERNHARD, Judith; FREIRE, Marlinda. Struggling to preserve home language: the experiences of Latino students and families in the Canadian school system. *Early Childhood Education Publications and Research*, n. 16, 2001. **Revista de Pesquisa bilíngüe**. Jornal da Associação Nacional de Educação Bilíngüe, v. 25, ed. 1-2: Comemorando 25 anos de conquistas na bolsa de estudos de educação bilíngüe, 2001.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança**. Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROCHA, Carine de Oliveira. O papel dos pais na transmissão de LH: planejamento e prática. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA HERNANDES, Maria Célia. **Português como língua de herança**: A filosofia do começo, meio e fim. 2015, p. 84-100.

SAKAMOTO, Mitsuyo. **Raising bilingual and trilingual children**: japanese immigrant parents' child-rearing experiences. Tese de Doutorado em Filosofia – Department of Curriculum, Teaching and

Learning Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, Toronto, Canada, 2000. Disponível em: https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0021/NQ53713.pdf. Acesso em: junho de 2022.

SCOTT, Virginia. **Double talk**: Deconstructing monolingualism in classroom second language learning. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

SPOLSKY, Bernard. Family language policy—the critical domain. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 33, n. 1, p. 3-11, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>. Acesso em: 15 dez. 2022.

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

STRUBELL, Miquel. Catalan a decade later. In: FISHMAN, J. A. (ed.) **Can threatened languages be saved?** Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 260-283.

TITONE, Renzo. **Bilinguismo precoce ed educazione bilingue**. 2. ed. Roma: Armando Editore, 1995. 445 p.

TSE, Lucy. Resisting and Reversing Language Shift: Heritage-Language Resilience among U.S. Native Biliterates. **Harvard Educational Review**, 71/4, 2001, p. 676-708.

SOARES, Sofia Maria de Carvalho Campos Duarte. **Português Língua de Herança**: Da Teoria à Prática. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto, Lisboa, Portugal. Faculdade de Letras, 2012. 121 f.

VALDÉS, Guadalupe. **Heritage Language Students**: Profiles and Possibilities. 2001. 42 p. Disponível em: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200%3D&tabid=695&mid=1356&language=en-US>. Acesso em: 17 maio 2021.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage Language Students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (eds.). **Heritage languages in America**: Preserving a national resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001, p. 37-77.

WEINREICH, Uriel. **Language in contact**. New York, Linguistic Circle & The Hague, Mouton, 1953.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In*: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. 13 London; New York: Routledge, 2000.

WEI, Li. (ed.) **The Bilingualism reader**. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2007.

WEISS, Denise Barros; DUTRA, Máira Candian de Paula. Ensino-aprendizagem de língua de herança: experiências linguísticas, memória fonológica e identidade cultural. **Trama**, v. 15, n. 34, 2019, p. 41-51.

A MANUTENÇÃO DO PLH NA DIÁSPORA: INTERSEÇÕES ENTRE LÍNGUA, SOCIEDADE E COGNIÇÃO EM CONTEXTOS DE LETRAMENTO

Tânia Gastão Saliés

Introdução

Com o crescimento da imigração brasileira para outros países nos últimos 10 anos, cresceu igualmente a presença do português como língua de herança (PLH) mundo afora. Segundo dados do Ministério das Relações Exteriores (2020), são 4,2 milhões de brasileiros vivendo no exterior, representando um crescimento de 35% entre 2010-2020, recorde histórico. Tal taxa de crescimento imigratório implica igual demanda por estudos que olhem para o desenvolvimento e a manutenção do português pelas gerações que sucedem a essa onda de imigração.

Os processos de assimilação e aculturação¹, conforme já documentado na literatura (WU, 2005; FISHMAN, 1966; 1991 dentre outros) podem levar à perda gradual das LH e ao uso exclusivo da língua de acolhimento, fazendo as gerações mais novas e suas LH

1 O processo de aculturação envolve aproximações e afastamentos vivenciados por minorias como imigrantes, refugiados e povos originários, ao entrarem em contato com a cultura de uma maioria dominante. Já a assimilação é uma das estratégias de aculturação, identificada sempre que uma dessas minorias converge para os valores, comportamentos, crenças, língua da maioria dominante, seja por completo ou parcialmente. Uma revisão profunda do tópico pode ser encontrada em Sam e Berry (2006).

vítimas do processo de assimilação. Sinto, por experiência própria, com três filhos e cinco netos bilíngues, vivendo na diáspora², que a segunda geração de filhos de brasileiros que emigraram para o exterior já experimenta a perda da língua, a exemplo do que acontece com outras LH (WU), principalmente nos EUA, onde a pressão pela americanização acarreta uma luta diária em prol da manutenção da LH (HE, 2015). Dentre outros fatores, como sublinha Wong Fillmore (2000), falar uma língua ou outra envolve questões de pertencimento, e para pertencer, quando iniciam a escolarização, as crianças convergem para a cultura e a língua majoritária. Nesse sentido, é o início da escolarização que restringe o uso da língua de herança, inclusive no seio familiar, principalmente se um dos pais não for falante da LH (ver FLORES; MELO-PFEIFER, 2014; GUARDADO, 2019). Ações que valorizem o bilinguismo e as LH podem evitar que as gerações mais novas se tornem vítimas do processo de assimilação (WONG FILLMORE; WU). Um dos *loci* dessas ações nos contextos de imigração é a sala de aula. E é dela e das atividades nela desenvolvidas, assim como de suas interseções com a sociedade, a cultura e a cognição que trata o presente artigo, com o propósito de refletir criticamente sobre o desenvolvimento e a manutenção do PLH na diáspora brasileira. Faço-o sob as lentes da antropologia linguística, em especial da socialização da linguagem (DUFF, 2019; HE, 2015), da linguística cognitiva (LAKOFF, 1987; LITTLEMORE, 2006) e de estudos em aquisição de segunda língua de base sociocognitiva (LANTOLF; THORNE 2007; LANTOLF *et al.*, 2015; NICK ELLIS, 2008), arcabouço que fornece a base conceitual para a análise dos exemplos gerados nos três contextos de letramento objetos de nossa reflexão: o contexto das escolas comunitárias ou iniciativas, das aulas particulares e da universidade.

2 Sempre que me referir à diáspora brasileira, emprego o termo em referência ao deslocamento geográfico da população brasileira por escolha própria, em busca de melhores condições de vida.

Começo traçando um panorama geral sobre os falantes (FH) e as línguas de herança (LH); na sequência, ilustro ações em cada um dos contextos e estabeleço pontes e contrapontos teóricos. Fecho com ponderações sobre a manutenção do PLH na diáspora brasileira à luz dos dados e do paradigma teórico multidisciplinar aqui abraçado. Todos os exemplos advêm do *front* e foram dados gerados por pesquisas de viés etnográfico, realizadas por Caldeira (2021), Spitz (2018) e por mim própria.

Panorama geral: os falantes de herança e o bilinguismo

Várias têm sido as acepções de FH na literatura. Em um espectro que varia de falantes de herança fluentes na LH a falantes que simplesmente mantêm vínculos afetivos e culturais com a língua, mesmo já estando distantes dela há gerações (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003), o termo falante de herança nos força a olhar para o bilinguismo como a “prática de duas línguas em graus diferentes de uso” (SALIÉS, SPITZ, CALDEIRA, 2022, p. 39), um *continuum* sobre o qual o pêndulo flutua do monolinguismo na língua de acolhimento ao monolinguismo na língua de herança (VALDÉS, 2001), a depender de vários fatores, como ser o discurso oral ou escrito, a idade, o valor cultural-literário das línguas envolvidas, o envolvimento afetivo-emocional, dentre outros.

Muitos FH se tornam aprendizes da LH durante a vida. É o caso do Pierre³, um aluno de PLH da Universidade de Rennes 2, que participou da pesquisa de Caldeira (2021). Como seus avós são portugueses (ele é a terceira geração) e a mãe já não falava mais português em casa, Pierre contou à pesquisadora que foi estudar o PLH formalmente para se reencontrar com sua herança cultural (Quadro 1, linhas 65-69) e poder reinserir a língua no cotidiano familiar.

3 Os nomes dos FH são fictícios.

Quadro 1: Estudo formal da LH como encontro com a história pessoal

Pierre	62	((Pierre olha para o canto inferior esquerdo)) ... eu
	63	vo::u vou (ali) (.) para visitá-los ... e ... e:: ((Pierre olha para
	64	cima)) °decidi estudar° português porque:: (1s) queria:: hum...
	65	conhecer a minha:: história pessoal ((Brízzida acena com a
	66	cabeça afirmativamente)) ... e:: ... o que o que estudo e (.) quem
	67	sou ((Brízzida acena com a
		cabeça afirmativamente)) ... e:: ... o que o que estudo e (.)
		quem sou ((Brízzida acena com

Fonte: CALDEIRA (2021, p. 238).

Conforme características descritas em Saliés, Spitz e Caldeira (2022) e Montrul (2015), de modo geral, falantes de herança dominam o uso da língua em contextos informais, domésticos na maioria; os que a falam desde o nascimento têm pronúncia semelhante à de nativos, repertório lexical alargado, mas habilidades sociolinguísticas e pragmáticas restritas. A compreensão falha de ditados populares ou do humor os diferencia de falantes nativos. Do mesmo modo, raramente sabem usar a língua em contextos formais. Assemelham-se muito a falantes de línguas adicionais, afastando-se desses pela proximidade sociocultural e afetiva que têm com a língua e o conhecimento lexical. Pedro, um menino francês de 11 anos, cuja mãe é brasileira, é aluno do curso particular *Parle Portugais Comigo*, em Rennes, na França, e como Pierre, participou da pesquisa conduzida por Caldeira (2021, p. 158). Mesmo só falando francês em casa (segundo a mãe, é mais fácil), usa categorias subordinadas, específicas (“anaconda” ao invés de simplesmente “cobra”, termo mais geral e inclusivo), que suas vivências na Amazônia consolidaram (Quadro 2). Segundo sua professora Fabiana, “com o Pedro é impressionante, eu acho que ele não percebe, ele não se dá conta de como, apesar de a mãe não falar, de como ele está realmente ligado à nossa cultura” (Caldeira, 2021, p. 158):

Quadro 2: FH *versus* FL2 – a diferença no elo cultural

795	Pedro	ele vê um, um anaconda...hum
796	Fabiana	Pode ser né? Pode ser...o tipo né?
797		A espécie de cobra, não é?
798	Pedro	Huum da cobra
799	Fabiana	nós dizemos de uma maneira geral
800		cobra, mas eu sei que pra você memorizar
801		nós dizemos também serpente
802		serpente
803		você pode falar serpente também
804	Pedro	Hum
805	Fabiana	Só que no imaginá::rio coleti::vo
806		brasile::iro é nós utilizamos mais a
807		palavra <u>cobra</u> , ok?
808	Pedro	cobra
809	Fabiana	mas se você dissesse serpente ou se
810		você disser anaconda como você disse.
811		os brasileiros vão saber

Fonte: Caldeira (2021, p. 158).

Ou seja, Pedro faz escolhas lexicais que poucos falantes de português como língua adicional o fariam. O esperado é o uso de categorias básicas, mais inclusivas, como “cobra”. Sua pronúncia, conforme mostra a transcrição de Caldeira (2021), é muito próxima à nativa. Ao mesmo tempo, há deslizes de concordância nominal típicos do desenvolvimento linguístico de falantes de línguas adicionais. Casos como o dele são correntes e uma abordagem teórica-metodológica dedicada a esses FH se faz necessária para manter a LH em movimento visando à sua manutenção.

Ao lume do paradigma experiencialista (LAKOFF; JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987), vivências continuadas no uso da língua constituem oportunidades de se gerar desenvolvimento linguístico assim como sua manutenção (SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022).

Da mesma forma, esse viés filosófico nos permite teorizar que é no uso da língua em atividades sociais que tais vivências (“*lived cognition*”) propiciam processos de significação e a descoberta dos princípios que governam o funcionamento da língua. Isso envolve a ação do sujeito cognoscente no mundo (BARSALOU, 1987) e suas perspectivas (*construal*) em cenas interacionais configuradas para proporcionar experiências situadas socioculturalmente. Os casos de cada um dos três contextos ilustrados a seguir colocam em evidência essas facetas.

Escolas comunitárias: a “receita” e o bolo de fubá

Protagonistas nesse esforço, as escolas comunitárias vêm ampliando o espaço cultural em que a nossa língua habita. Enfrentando dificuldades variadas, a maioria das 64 escolas comunitárias com as quais Spitz (2018) estabeleceu contato nos últimos seis anos não recebe auxílio do governo brasileiro (SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022). Contam com espaços cedidos por igrejas, colégios, prefeituras, associações de pais, entre outros (ver também MENDES, 2014, em entrevista oral à WordPress) e com professoras voluntárias, geralmente sem formação na área. Muitas trabalham na base de tentativa e erro, resgatando experiências com a educação infantil:

“Ah! Vamos ver se dá certo começar com uma brincadeira! Putz, não dá certo porque elas não concentram mais... ah, então cantigas! Vamos trabalhar cantigas... ah, movimento, movimento é legal... ah, a ciranda” (.)

(Professora de uma das iniciativas observadas por Spitz [2018]).

Nesses espaços, recebem majoritariamente crianças de três a seis anos em regime informal de final de semana (JENNINGS-

-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015), em encontros que variam de uma a três horas, com foco no discurso oral mediado por práticas culturais. Para tal, organizam atividades pedagógicas semelhantes às praticadas nas escolas brasileiras no segmento da educação infantil. A maioria dessas iniciativas está na Itália, Alemanha e Reino Unido, nesta ordem. Curiosamente, e em contraposição, a maioria dos brasileiros na diáspora encontra-se nos EUA (1.9 milhões, segundo o MRE, 2020 – 43%), onde essas iniciativas nos parecem escassas quando comparadas ao número presente na Europa.

O caso aqui ilustrado (*a receita e o bolo de fubá*) aconteceu no curso “Português Avante” oferecido, à época, por uma das iniciativas localizadas na Europa que participou da pesquisa conduzida por Spitz em 2017, a iniciativa XYZ. Consoante aos dados gerados e reportados pela pesquisadora (2018) e por Saliés, Spitz e Caldeira (2022), tratava-se de um curso de 11 meses, destinado a alunos de 10 a 13 anos, que se propunha a rever, de modo lúdico e crítico, conteúdos de níveis anteriores, e levar os participantes a refletir sobre o funcionamento da LH, em aulas semanais (três horas) ou bissemanais (dois encontros de uma hora e trinta minutos). Nesse propósito, o curso trabalhava a Cultura e a História do Brasil por meio de projetos temáticos. As ações aqui relatadas – *Receita e Bolo de Fubá* – eram parte do projeto “Festejos Juninos”.

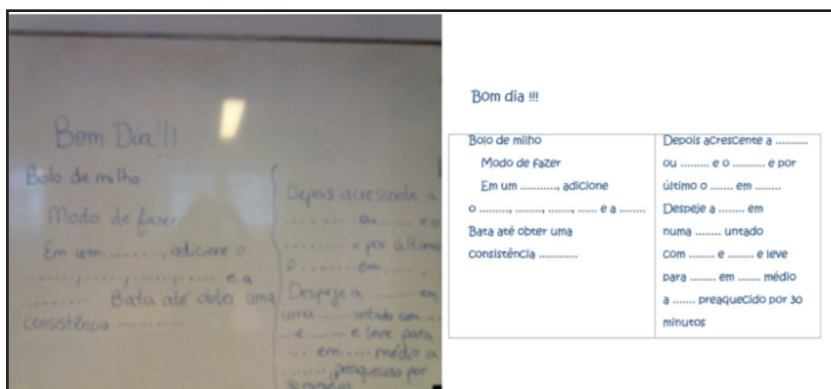
Como vários FH da turma ainda não haviam experimentado um bolo de fubá, a tarefa assinalada foi pedir que colocassem as mãos na massa e preparassem o bolo. O grupo de sete FH encontrou-se excepcionalmente em um domingo. Cada um trouxe um ingrediente e, juntos, prepararam a receita na cozinha da associação, espaço em que interagiram em PLH.

Já na sala de aula tradicional, enquanto esperavam o bolo assar, cada FH não só relatou o que trouxe, mas também anotou no papel os ingredientes trazidos pelos colegas. Na sequência, a professora escreveu parte do texto na lousa (Quadro 3) e pediu que

os alunos o completassem, provocando a percepção deles para o “modo de fazer” e a organização retórica do gênero. Discutiu com eles as características de uma receita e corrigiu a forma, inclusive a ortografia, em um momento de foco na forma (LIGHTBOWN; SPADA, 1997) ou de conhecimento declarativo sobre a língua. Mediou ainda um paralelo entre a ortografia, a gramática e a fonética da língua majoritária e do português, em um exercício metacognitivo.

Essas ações conjugaram processos ascendentes (o conhecimento SOBRE a língua, discursivo e gramatical) e o seu uso em situações significativas (processos descendentes), multimodais, que intensificaram de modo situado e agentivo a percepção do funcionamento sintático, semântico e pragmático da língua.

Quadro 3: O gênero receita no fazer do bolo de fubá



Bom dia!!!	
Bolo de milho	Depois acrescenta a
Modo de fazer	ou e o e por
Em um edicione	último o em
O e a	Despeje a em
Bata até obter uma	numa untado
consistência	com e e leve
	para em médio
	a preaquecido por 30
	minutos

Fonte: Saliés, Spitz e Caldeira (2022, p. 114).

Em última instância, houve a socialização no uso do português falado e escrito (HE, 2015; DUFF, 2019), pois os alunos participaram como agentes da construção de dois artefatos culturais, o bolo e a receita escrita, tendo suas ações e interações mediado o processo de significação.

O contexto das aulas particulares: cores, contação de história e o jogo de memória

Bastante presentes em áreas em que não há iniciativas comunitárias, as aulas particulares atendem a crianças, adolescentes e adultos de modo mais personalizado, sendo, em geral, realizadas na própria casa dos professores, em espaços adaptados para o fim. A unidade aqui relatada foi elaborada e mediada por uma professora-pedagoga, com experiência prévia em pedagogia de ensino no Brasil, que à época ministrava aulas particulares de PLH. Intituladas “cores, contação de história e o jogo de memória”, sua realização se deu nos EUA, em dois encontros de uma hora e trinta minutos, por mim observados. Teve como objetivo o desenvolvimento oral do PLH de dois irmãos com quatro e cinco anos, por meio da compreensão e enunciação das cores em discurso situado. Para tal, priorizou fazeres do cotidiano infantil.

Iniciou-se com a contação de uma história de Maurício de Souza (2020) – *Cores da Turma* – em que Mônica e sua turma explicam que as cores estão por toda parte, e os *pop-ups* as trazem à vida na forma de frutas, brinquedos, guloseimas e outros artefatos infantis (Figura 1).

Figura 1: Cores da Mônica



Fonte: Souza (2020).

Após a contação de história, os FH coloriram os personagens do livro com cores que foram posteriormente por eles enunciadas a pedido da professora. Mesmo sem a estrita colaboração das crianças, ela se posicionava e os posicionava como participantes interacionais, buscando estabelecer um estado de conversa. Nas produções, foi propiciado espaço para que assinassem seus nomes, como o fazem habitualmente na escola (Figura 2). Essas ilustrações coloridas pelos FH foram compartilhadas com a família, permitindo que esses FH exercitassem suas agências e fomentassem orgulho pela LH e suas conquistas ao desenvolvê-la.

Figura 2: Cores e significação socioculturalmente situada no uso do PLH



Fonte: a autora.

Dando continuação à unidade, no encontro seguinte, esses mesmos FH prepararam, montaram e participaram de um jogo de memória (Figura 3). Primeiro, fizeram gelatina de diversas cores com a ajuda da professora, a colocaram em potinhos e os encobriram com copos plásticos azuis, formando peças de um jogo de memória.

No jogo, quem adivinhasse o maior número de cores antes de levantar os copos de plástico seria o vencedor, com direito à premiação – pirulitos e balas. Tais ações permitiram que memórias linguísticas e afetivas fossem criadas, reativadas e fortalecidas, potencialmente ficando à disposição das crianças para usos futuros.

Figura 3: Jogo de memória no uso do PLH – memórias linguísticas e afetivas



Fonte: A autora.

O sorriso estampado no rosto do menino reflete sua alegria em participar do jogo. O PLH funcionou como meio para se chegar a um fim (SALIÉS, 2002), em uma prática social. Vários foram os artefatos culturais presentes no processo interacional, a contação de histórias, a ilustração colorida e assinada e a gelatina, que ao mesmo tempo são artefatos culturais gerados pelos próprios participantes.

O contexto universitário: da turma do xaxado às migrações no Brasil

As ações no contexto universitário aqui compartilhadas advêm do trabalho de viés etnográfico realizado por Caldeira (2021) sob minha orientação, no curso de francês-português da

Universidade de Rennes 2. Nessa habilitação, a universidade recebe alunos com mais de 17 anos, com perfis e objetivos diferentes. Dentre eles há

os que tiveram contato com a língua durante a adolescência e a fase adulta nas escolas da cidade e na universidade, mas pouco uso do PLH oral em família, até alunos que tiveram experiência esparsa em contextos formais e muita vivência oral na língua, já que falavam PLH desde pequenos. O tempo, a idade e as diferentes formas de exposição ao português geralmente se projetam nas práticas orais e escritas em sala de aula, difíceis de serem administradas dada a heterogeneidade que constitui as turmas, complexificada pela presença de alunos de PLNM e PLM e que falam variedades diferentes do português (SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022, p. 117).

Segundo relato dos alunos a Caldeira (2021), foram os laços afetivos e psicológicos que os motivaram a se letrar em PLH no nível universitário, mesmo que somente dois deles usassem a língua fora da universidade ou no seio familiar. Os professores, ainda segundo a autora, ao contrário do que em geral acontece nas escolas comunitárias e nas aulas particulares, são formados em Letras, com o grau mínimo de mestre, e especialidades em língua, literatura, cultura do Brasil, de Portugal ou dos países africanos de língua portuguesa, dando aos FH oportunidade de conviver com as variedades do português, em uma abordagem pluricêntrica (BARTÓREO; SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013; MENDES, 2016). Ainda assim, pondera Caldeira, há a predominância de professores cuja especialidade são as literaturas de língua portuguesa e não o ensino-aprendizagem de línguas ou o desenvolvimento de uma língua de herança. Ou seja, especificidades do contexto de herança e as aulas de escrita e/ou conversação muitas vezes são relegadas ao segundo plano.

Por ser um curso universitário, segue as referências do Q CER para o ensino de línguas e tem duração mínima de três anos. O objetivo é atingir o nível C1 em português e conhecimento sobre as culturas de língua portuguesa, nesse sentido, alinhando-se ao pluricentrismo no que tange ao português (BARTÓREO; SILVA, 2012; OLIVEIRA, 2013; MENDES, 2016) em aulas semanais, com duração de duas horas cada.

A unidade aqui em tela foi elaborada e implementada por Caldeira (2021) em uma turma de nível avançado. Apesar de destinar-se à leitura de uma HQ, objetiva o desenvolvimento integrado de todas as habilidades. Como o tema selecionado pela coordenação pedagógica foi “migrações no Brasil”, a pesquisadora-professora selecionou a HQ *A turma do Xaxado* (CEDRAZ, 2012), que tematiza justamente o retorno de uma família de retirantes ao nordeste com a chegada das chuvas (Figura 4).

Figura 4: A turma do Xaxado



Fonte: Cedraz (2012).

Três foram as fases dessa unidade, conforme reza a literatura em prática leitora (KLEINMAN, 2004; OLIVEIRA, 2014, dentre outras): pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na *pré-leitura*, várias representações artístico-culturais sobre as migrações, os retirantes, a seca, foram articuladas e proporcionaram múltiplas perspectivas sobre um mesmo tópico. Pinturas de Portinari, de Tarsila do Amaral, ensaios, vídeos e documentários consolidaram e ampliaram a visão que esses alunos poderiam ter sobre as migrações e os retirantes, de modo crítico e desconstruindo estereótipos. Ao

mesmo tempo, processos conceptuais como o *frame* “migrações no Brasil” e a categorização de termos-chave como, por exemplo, “retirante”, “êxodo rural” e “seca” foram ativados (uma descrição completa encontra-se em CALDEIRA, 2021).

Para tal, Caldeira (2021) partiu de perguntas que desencadeassem esses processos conceptuais: “Por que será que as pessoas saíam de suas terras e migravam para outras regiões do Brasil?”, “Quais os pontos em comum entre as representações de cada obra de arte?”. Para além da categorização e compreensão de termos-chave, as práticas socioculturais dessa primeira fase proporcionaram a ativação de pistas que direcionaram os mecanismos de atenção dos FH para o tema da HQ – o retorno de uma família de retirantes para a sua terra natal. Propiciaram ainda o exercício do pensamento associativo ao introduzir imagens que retratavam a outra face do mesmo fenômeno: o momento da partida da terra natal, motivada pela seca e pela fome.

Nos inúmeros artefatos culturais que se sucederam constavam inclusive gráficos estatísticos sobre os desdobramentos desses movimentos migratórios, como o desemprego e a pobreza nas cidades. Atributos mais nucleares de cada categoria foram listados na lousa pela professora-pesquisadora, a exemplo do que aconteceu com o *Bolo de Fubá*, à medida que os alunos negociaram sentidos e se socializaram no e pelo uso do PLH (DUFF; TAMLY, 2011; HE, 2017) com a mediação desses artefatos.

Chegada a *fase da leitura*, a bagagem conceptual da pré-leitura encontrava-se disponível para a interação dos FH com a HQ. Na tirinha (Figura 4), o cenário de abundância e a felicidade do retorno à terra natal com a chegada das chuvas são representados verbal e pictoricamente por Cedraz (2012) e se contrastam com as representações artístico-culturais da pré-leitura, em que figuravam a tristeza, a seca e a fome. Conduzida em silêncio e individualmente, a leitura pôde se alimentar das relações de CAUSA-EFEITO que aproximam os dois movimentos (o êxodo rural e o retorno ao

sertão) e foram ativadas na bagagem conceptual coconstruída em sala. A pobreza, o desemprego e a fome são ao mesmo tempo as CAUSAS do êxodo da terra natal e as CAUSAS do retorno a essa mesma terra com a chegada das chuvas. Em outras palavras, a bagagem conceptual disponibilizada abriu espaço para o raciocínio crítico, perspectivado, sobre as migrações no Brasil ao ativar as relações de CAUSA-EFEITO presentes no processo migratório e possibilitar sua associação ao enredo presente na tira.

Na *pós-leitura*, os FH produziram uma narrativa com base em um roteiro de perguntas cujas respostas não se encontravam na tira, mas sim em suas capacidades imaginativas (TURNER, 1996). Dentre elas encontravam-se “O que aconteceu com eles?”, “Por que eles foram embora?”, “O que aconteceu no lugar para onde eles foram e por que voltaram para sua terra?”. Pierre, FH sobre o qual já falamos na primeira seção deste trabalho, produziu uma narrativa canônica (Quadro 6) em que recuperou toda a bagagem conceptual disponibilizada, conforme documentado em Caldeira (2021, p. 112):

Quadro 6: O retorno à terra natal segundo Pierre

Isso é a história de uma família sem nome. Pais e filhos moravam numa pequena casa no sertão. Por causa de fome e porque a mulher estava grávida, o pai decidiu deixar a sua terra estéril para encontrar um trabalho na outra fábrika de lá de J. que consueva automoveis. A viagem foi muito longa de lá e depois um mês e meio de calor e de fome, a família chegou na cidade. Os pais trabalhavam muito para pouca dinheiro e o menino estava doente quando a fome estava tão insuportável. Mas um dia, uma boa notícia chegou na cidade - uma chuva sazonal apareceu sobre o sertão e, segundo os jornais, uma família estava nascida no lugar de antes de novo. Tão rápido quanto eles chegaram, a família decidiu voltar a esta cidade para viver no sertão verde, ainda lá, mas com verde nas lábios. Quando a família foi na sua antiga propriedade, não reconheceram nada. Neste momento, a mãe sentia dores no seu abdômen. Minutinhos depois, a nova criança apareceu, numa nova florista, com pais felizes. Hoje o sertão está o verde de novo paraíso e a sua habitantes vivem em paz e alegria.

Fonte: Caldeira (2021, p. 112).

Na orientação de sua narrativa, Pierre descreveu a vida inicial no sertão; as ações complicadoras, a seca, a pobreza, a viagem dura e sofrida e a vida na cidade grande, onde catavam lixo para não morrer de fome. No ponto de virada, representou textualmente a chegada das chuvas, que levou às ações descendentes (a viagem a pé de volta ao sertão) e à resolução (o sertão é um paraíso onde os personagens vivem felizes para sempre). Elementos evocados na e pela socialização no uso da linguagem, mediada por artefatos culturais vários, encontram-se presentes (“sertão”, “terra estéril”, “passa por uma mudança”, “seca”). As pistas, para essa narrativa, foram acionadas pela leitura da HQ de Cedraz e sua interação com a bagagem conceptual engendrada durante a pré-leitura.

Ou seja, processos cognitivos ativados na prática pedagógica abriram espaço para que Pierre integrasse todo o conhecimento de modo inédito e imaginativo. Ainda em ordem sublinhar que no nível linguístico, o FH recruta o pretérito imperfeito e marca a transitoriedade dos fatos no passado, assim como o seu movimento até o momento da enunciação (“o sertão **está**”; “**vivem** felizes”). “A reconstrução da categoria ‘sertão’ feita pelo aluno é autoral. Demonstra sua agência no processo de significar as rotinas interacionais por ele vivenciadas” (CALDEIRA; SALIÉS, 2021, p. 19).

A manutenção do PLH

Segundo a Teoria da Socialização da Linguagem (DUFF; TALMY, 2011; HE, 2017; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011) é no entrecruzamento de aspectos interacionais, sociais e culturais com a construção de conhecimento que emerge o desenvolvimento linguístico. No caso dos FH aqui relatados, esse desenvolvimento nos parece ter sido propiciado por ações socialmente inscritas, mediadas por artefatos culturais que convergiram para a construção de conhecimento no e pelo uso do PLH.

Na escola comunitária, os FH engajaram-se no fazer de um *Bolo de Fubá* e conheceram uma combinação de ingredientes antes desconhecida; foram expostos ao gênero “receita” que coproduziram em grupo; discutiram ortografia e compararam como o gênero se concretizava na LH e na língua de acolhimento, em uma ação metacognitiva; na aula particular, as duas crianças engajaram-se em práticas sociais e linguageira enredadas pelas histórias da Turma da Mônica, parte integrante de nosso universo cultural, visando à construção de conhecimento sobre as cores e seu uso em discurso situado; no contexto universitário, os muitos aspectos das migrações no Brasil puderam ser significados na interação, com a mediação de vários artefatos culturais, dando lugar a sentidos autorais na narrativa construída pelo Pierre.

Teoricamente, a semente para a manutenção da língua vem sendo plantada e nutrida por práticas como as exemplificadas. Se ela de fato gerará frutos, só o tempo e a continuada exposição à língua determinarão. Em todos os exemplos, no entanto, a exposição linguística foi muito além da mera interação oral. Incluiu “a interação com saberes, multimodos, expressões gestuais e corpóreas assim como com o afeto” (CALDEIRA; SALIÉS, 2021, p. 5; ver também DE LEON; GARCÍA-SANCHÉZ, 2020).

Em outras palavras, os exemplos em cada um dos contextos articularam língua, sociedade e cognição, tendo como norte a competência linguística e cultural nas produções dos FH. Para tal, recrutou fazeres, ativou a percepção, a atenção e a memória, enquanto envolvia emocionalmente os FH, criando memórias afetivas e linguísticas. No processo de significar, posicionou os FH como agentes ao permitir que gerassem artefatos culturais e participassem ativamente de práticas sociais culturalmente ancoradas e multimodais. Parece-me, portanto, que as ações aqui reportadas foram muito além de meras práticas orais. A qualidade que as caracterizam muitas vezes faz face à regularidade, número de horas ou de encontros que nem sempre, dadas as condições

logísticas de cada contexto, é possível incrementar no propósito de manter a LH e evitar sua erosão.

Ao mesmo tempo, apesar de aparentemente fácil, nada há de simples na articulação desses elementos. Por um lado, o contexto do PLH já é complexo *per se*, dado haver muita heterogeneidade, seja na motivação para usar a língua, seja no conhecimento e fluência da mesma. Para além da heterogeneidade, ensinar PLH não é ensinar língua materna nem mesmo é ensinar uma língua adicional. Há especificidades em cada uma das áreas. Mesmo que possamos traçar alguns paralelos entre esses processos, as diferenças são tantas que justificam uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança *per se*, como argumentamos em Saliés, Spitz e Caldeira (2022). Dentre as possíveis comunicações encontram-se justamente os que aqui expusemos, a base experiencial do desenvolvimento linguístico, promovida pela cognição situada na e pela socialização da linguagem. Por outro lado, o processo de desenvolvimento linguístico é igualmente complexo, pois engloba fatores internos (como personalidade, memória, mecanismos de atenção, percepção, mecanismos de aprendizagem, capacidade de abstração, variáveis motivacionais) e fatores externos (variáveis sociais, instrucionais, discursivas e linguísticas), que se entrelaçam e o tornam imprevisível. Trata-se de um processo adaptativo complexo em que a língua se move dinamicamente, podendo avançar ou retroagir em função desses fatores (DE BOT, 2007). Há ainda fatores relacionados à idade e às memórias declarativa e procedural, para mencionar apenas alguns outros, pois,

enquanto os mais velhos sofrem erosão nas estruturas da memória declarativa (competência explícita de fazer relações associativas entre itens lexicais ou acessar o léxico, por exemplo), os mais novos sofrem erosão na competência linguística implícita (gramática e fonologia), ambas procedurais, pois envolvem o uso automatizado das formas (SALIÉS; SPITZ; CALDEIRA, 2022, p. 101).

Os aspectos fonológicos, a sintaxe e os aspectos semânticos universais costumam se preservar. No entanto, a morfologia, a morfossintaxe e a interface da sintaxe com o discurso continuam sendo suscetíveis à erosão, simplificações ou desenvolvimento incompleto ao longo do tempo. Em última instância, minimizar a erosão linguística ou a incompletude do desenvolvimento linguístico em prol da manutenção da LH requer conhecimento dos fatores envolvidos, ainda que nos seja impossível conhecer o modo como entram em sinergia, já que formam um sistema adaptativo complexo.

Vários estudos (BYLUND; DÍAZ, 2012; MONTRUL; POTOWSKY, 2007; MONTRUL, 2008, entre outros) demonstram que a perda linguística relaciona-se diretamente com o grau de letramento e com a regularidade de instrução na LH. Havendo exposição a alguma forma de educação na língua, a proficiência na LH tende a se sustentar (MONTRUL; POTOWSKY, 2007). Ou seja, a socialização no uso da língua associada a práticas de letramento, fenômeno aqui entendido como o uso da língua em práticas sociais que envolvem o discurso, o ler e o escrever, podem dificultar o processo de erosão linguística. Pallier (2007) e Köpke (2007) frisam ser o letramento um processo determinante na manutenção da LH, pois permite que ela permaneça ativa por mais tempo por meio da leitura e da escrita em qualquer ambiente, não apenas em casa ou na comunidade de origem.

Conhecimento desses fatores demanda investimento na formação do professor e na elaboração de materiais. Mesmo que já haja várias frentes atuando de modo firme nesse sentido, ainda carecemos de políticas públicas que possam garantir acesso facilitado a essa formação. Nas aulas particulares, nas iniciativas comunitárias e também na universidade os materiais são gerados pelos próprios professores, ou por eles adaptados, visando às necessidades e propósitos de cada um dos contextos. Isso demanda tempo e recursos muitas vezes escassos. No âmbito da formação

em si, demanda conhecimento de teorias de linguagem, suas relações com o desenvolvimento linguístico da LH, os fatores envolvidos e como projetá-los na preparação de materiais.

Parece-me, portanto, que uma agenda informada por atores que agem na diáspora e pela pesquisa que oportuniza a formação do profissional de PLH, assim como políticas públicas voltadas para o seu fortalecimento, convergem para o objetivo de manter ativo o português na diáspora brasileira. São ações que ofereceriam aos mais jovens a opção de acolher esse capital cultural que é a LH e diminuiriam o peso que recai sobre as famílias que escolhem mantê-la.

Às famílias e às relações com a comunidade de origem, antes de qualquer outro fator, cabe o papel de valorizar a sociocultura e a LH. Joshua A. Fishman (1966) já nos dizia anos atrás que não há substituto para a família quando o assunto é desenvolvimento de LH. Somente o orgulho por essas raízes e a motivação para usar a língua podem evitar o paulatino afastamento da LH em favor da língua de acolhimento, muitas vezes de maior prestígio na geopolítica mundial (ver GUARDADO, 2019, sobre discursos ideológicos e LH). As forças do contexto, ideologias subliminares, a própria constituição familiar (em muitos casos formada por mãe brasileira e pai estrangeiro) e variáveis internas dos FH, tais como personalidade, emoção e estilo cognitivo se interpõem na ação das famílias em prol da manutenção da LH.

As pontes teóricas que busquei estabelecer entre as ações na prática pedagógica, a socialização no uso da linguagem e a cognição vivenciada aclaram que quando a participação ativa em práticas culturais liga o social, o corpo e a mente ao signo, o objetivo de desenvolver e manter a LH é potencializado. Talvez possam agregar valor às ações em prol do PLH não apenas no *front*, mas em espaços de formação de professores e formulação de políticas públicas. A ideia foi contemplar, minimamente, a complexidade de um fenômeno, que, “além de linguístico, é social, cultural, psicológico, emocional e político” (GUARDADO, 2019, p. 238).

Referências

BARSALOU, L. Grounded cognition. **Annual Review of Psychology**, v. 59, p. 617-645. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>. Acesso em: 15 set. 2021.

BATORÉO, H.; SILVA, A. S. Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB. In: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (orgs.) **III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo**. China, Macau: Universidade de Macau, 2012.

BYLUND, E.; DÍAZ, M. The effects of heritage language instruction on first language proficiency: a psycholinguistic perspective. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 15, n. 5, p. 593-609, 2012.

CALDEIRA, B. **Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança**. 2021. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16731>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CALDEIRA, B.; SALIÉS, T. G. Socialização da linguagem e construção de conhecimento em PLH: a prática pedagógica com quadrinhos no contexto universitário. **Veredas**, v. 25, n. 2, p. 300-320, 2021.

CEDRAZ, A. **1000 tiras em quadrinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00271571906d898989f0c>. Acesso em: 03 set. 2018.

DE BOT, K. Dynamic systems theory, lifespan development and language attrition. In: KÖPKE, B.; SCHMID, M.; KEIJZER, M.; DOSTERT, S. (orgs.), **Language attrition: theoretical perspectives**. Studies in bilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 53-68.

DE LEON, L.; GARCIA-SANCHÉZ, I. M. Language socialization at the intersection of the local and the global: The contested trajectories of input and communicative competence. **Annual Review of Linguistics**, n. 7, p. 13-28, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011619-030538>. Acesso em: 12 set. 2021.

DUFF, P. Social dimensions and processes in second language acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 1, s. 1. 2019. DOI 10.1111/MODL.12534. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/modl.12534>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DUFF, P.; TALMY, S. Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: ATKINSON, D. (org.), **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 95-116.

ELLIS, Nick. Usage-based and form-focused language acquisition: the associative learning of constructions, learned attention, and the limited L2 end state. In: ROBINSON, P.; NICK, E. (orgs.), **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. New York: Routledge, 2008. p. 372-405.

FISHMAN, J. A. **Reversing language shift**: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

FISHMAN, J. A. The historical and social contexts of an inquiry into language maintenance efforts. In: FISHMAN, Joshua A. *et al.* **Language loyalty in the United States**: The maintenance and Perpetuation of non-English mother tongues by American ethnic and religious groups. The Hague: Mouton, 1966. p. 21-33.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da linguística e da didática de línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 3, 2014, p.16-45.

GUARDADO, M. **Discourse, ideology and heritage language socialization**: micro and macro perspectives. Boston/Berlin: Walter de Gruyter. 2019.

HE, A. Language learning and socialization. In: DUFF, P.; MAY, S. (orgs.), **Language socialization**. Encyclopedia of Language and Education (3rd ed.). Cham, Suíça: Springer, 2017.

HE, A. Literacy, creativity and continuity: A language socialization perspective on Heritage Language classroom interaction. In: MARKEE, N. (org.). **The handbook of classroom discourse and interaction**. Malden, MA: Weley-Blackwell, 2015. p. 304-318.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (orgs.), **Português como língua de herança**: a filosofia do começo, meio e fim. New York: Brasil em Mente (B.E.M.), 2015.

KLEINMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KÖPKE, B. Language attrition at the crossroads of brain, mind and society. *In*: KÖPKE, B. *et al.* (orgs.). **Language attrition**. Theoretical perspectives. Studies in Bilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 9-38.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. What categories reveal about the mind. Paper Back edition. Chicago: Chicago University Press, 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

LANTOLF, J.; THORNE, S. Sociocultural theory and second language learning. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (orgs.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 201-224.

LANTOLF, J.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (orgs.). **Theories in second language acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 12, 1990, p. 429-448.

LITTLEMORE, J. **Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching**. UK: Palgrave Macmillian, 2015.

MELO-PFEIFER, Sílvia. Português como língua de herança. Que português? Que língua? Que herança? **Domínios de Lingu@gem**, v. 12, n. 2, p. 1161-1179, 2018. DOI: 10.14393/DL34-V12n2a2018-18.-v12n.

MENDES, E. Como se ensina uma língua pluricêntrica: variações da língua. **Páginas de Português** – crônica em programa de rádio. Portugal: Rádio Antena 2. Disponível em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/ensino/como-se-ensina-uma-lingua-pluricentrica/4557?fbclid=IwAR2G_Wd5CrhXb_

nCukSNvNlj49sMMlouAekJwgTydRCLvGEDJ6qUUbcNgJE. Acesso em: 27 mai. 2021.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **Comunidade brasileira no exterior**. Estimativas referentes a 2020. Brasília, DF: Secretaria de Assuntos de Soberania Nacional e Cidadania. Departamento Consular. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portugal-consular/arquivos/ComunidadeBrasileira2020.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

MONTRUL, S. **The acquisition of heritage languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.

MONTRUL, S.; POTOWSKY, K. Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. **International Journal of Bilingualism**, v. 1, n. 2, 2007, p. 301-328.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. The theory of language socialization. In: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (orgs.), **The handbook of language socialization**. Malden MA: Wiley-Blackwell, 2011. p. 1-21.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 2, n. 52, 2013, p. 409-433.

OLIVEIRA, R. M. Abordagem Cognitiva da Compreensão Leitora: implicações para a educação e prática clínica. **Interação em Psicologia**, v. 18, n. 3, 2014, p. 381-390.

PALLIER, C. Critical periods in language acquisition and language attrition. In: Köpcke, B. *et al.* (orgs.). **Language attrition**. Theoretical perspectives. Studies in Bilingualism. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 121-134.

SALIÉS, T. G. Promoting strategic competence: What simulations can do for you. **Simulation & Gaming**, v. 33, n. 3, 2002, p. 280-283.

SALIÉS, T. G.; SPITZ, C.; CALDEIRA, B. **Retratos do PLH no mundo: Por uma teoria de ensino-aprendizagem de línguas de herança**. EDUERJ, Rio de Janeiro, 2022.

SAM, D.; BERRY, J. **The Cambridge handbook of acculturation Psychology**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SOUZA, M. **Cores da Turma**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2020.

SPITZ, Cláudia. **Crenças no ensino-aprendizagem do Português como Língua de Herança**: problematizações acerca da “aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018.

TURNER, Mark. **The literary mind**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

VALDÉS, G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (orgs.). **Heritage languages in America**: Preserving a national resource. McHenry, IL: Delta Systems, 2001. p. 37-77. Disponível em: <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=pvMGYpDt200=&tabid=695&mid=1356&language=en-US42>. Acesso em: 12 ago. 2017.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, 2003, p. 211-230.

WONG FILMORE, Lily. Loss of family languages: Should educators be concerned? **Theory into practice**, v. 39, n. 4, 2000, p. 203-210.

WU, Chien-Huei. Attitudes towards bilingualism. In: COHEN, James *et al.* (orgs.). **Proceedings of the IV international symposium on bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press. 2005, cap. 186. p. 2385-2394. Disponível em: ISB4 Proceedings (cascadilla.com). Acesso em 18 jan. 2022.

EXPRESSÃO DE EFEITO NO DOMÍNIO DA CAUSALIDADE – UM ESTUDO BASEADO NA HIPOTAXE

Amanda Heiderich Marchon

Palavras iniciais

Este trabalho é parte do projeto de pós-doutoramento desenvolvido na Universidade Federal Fluminense, sob supervisão da Profa. Dra. Nilza Barrozo Dias, sobre o emprego das cláusulas de efeito para a construção da argumentação. Mais especificamente, neste artigo, apresentamos considerações sobre aspectos sintáticos e semânticos das cláusulas de consequência e de finalidade em artigos de opinião, gênero textual prototipicamente argumentativo.

É de amplo conhecimento que a tradição gramatical descreve o período composto pela dicotomia *coordenação vs. subordinação*. O Funcionalismo, porém, considerando que os graus de integração de cláusulas podem ser dispostos em um *continuum*, propõe que o binômio coordenação-subordinação ceda espaço para uma visão, pelo menos, tripartite: *parataxe*, *hipotaxe* e *subordinação* (HOPPER; TRAUGOTT, 1993), entendendo que, na análise do período composto, tanto a forma quanto o sentido devem ser, simultaneamente, observados.

Nesse viés, este trabalho investiga, à luz dos pressupostos teóricos do Funcionalismo, como as cláusulas hipotáticas que veiculam a noção de efeito se articulam, sob a hipótese de que as estruturas hipotáticas circunstanciais revelam diferentes graus de argumentatividade. Para isso, nosso *corpus* de análise é composto por cento e quatro (104) artigos de opinião publicados ao longo de 2020, no jornal *Folha de São Paulo*, na coluna *Tendências e Debates*, dos quais coletamos duzentas e cinco cláusulas (205), sendo cinquenta e três (53) cláusulas hipotáticas de consequência e cento e cinquenta e duas (152) cláusulas de finalidade.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos algumas considerações sobre o princípio da iconicidade e sobre os processos de integração de cláusulas, de acordo com o Funcionalismo (GIVON, 2001; HOPPER; TRAUGOTT, 1993). Na seção subsequente, discutimos características sintáticas e semântico-discursivas das cláusulas de efeito, com base na análise dos dados. Na última seção, tecemos alguns comentários sobre o emprego das cláusulas de consequência e de finalidade na construção da argumentação.

Feita essa explanação inicial, na próxima seção, expomos o aporte teórico que respalda nossas análises.

Pressupostos teóricos funcionalistas

Conceber a linguagem como um processo de interação social, alinhando-se à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade, parece caracterizar todas as correntes teóricas que se intitulam funcionalistas. Para sintetizar o pensamento basilar das teorias funcionalistas, Neves (2001, p. 15) esclarece que qualquer uma das vertentes funcionalistas tem como preocupação básica investigar o modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente, pondo-se sob exame a competência comunicativa, ou seja, a “capacidade que os indivíduos têm não apenas de codi-

ficar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória” (NEVES, 2001, p. 15). Portanto, os pesquisadores funcionalistas buscam, na situação de comunicação, as motivações para os fatos da língua, de forma que discurso e gramática se relacionam simbioticamente.

Os estudos ancorados nos pressupostos funcionalistas defendem que há uma correlação natural e motivada entre forma e função, ou seja, entre o código linguístico e o conteúdo. Esse princípio, descrito por Givón (2001) sob o rótulo de *iconicidade*, desdobra-se em quatro grupos de subprincípios, a saber: *entonação*, *proximidade*, *ordenação* e *quantidade*¹.

A primeira regra do subprincípio da ordenação é a *regra de ordem e importância*, que define que a informação de maior relevância tende a aparecer primeiro no enunciado. A segunda regra desse grupo, *regra de ordem de ocorrência e ordem reportada*, postula que “a ordem temporal em que eventos ocorrem será espelhada no relato linguístico dos eventos” (GIVÓN, 2001, p. 34-35, tradução nossa)².

No que se refere ao subprincípio da quantidade, Givón (2001, 34-35) apresenta duas regras: (a) “informação previsível – ou já ativada – não será expressa”; (b) “informação não importante ou não relevante não será expressa”³. Furtado da Cunha *et al.* (2003, p. 32) interpretam essas regras, explicando que quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma, de tal modo que a complexidade de ideias seja refletida gramaticalmente no enunciado.

1 Considerando os objetivos desta investigação e o limite de páginas deste texto, apenas os subprincípios de sequência e de quantidade serão focalizados.

2 “The temporal order in which events occurred will be mirrored in the linguistic report of the events.”

3 (a) “Predictable – or already activated – information will be left unexpressed”; (b) “unimportant or irrelevant information will be left unexpressed.”

Sobre a visão escalar dos processos de articulação de cláusulas, Hopper e Traugott (1993, p. 184) afirmam que “as línguas do mundo dispõem de uma grande variedade de técnicas para interligar as cláusulas”⁴ e propõem que o estudo da estruturação do nexos clausal⁵ ou da sentença complexa deve observar tanto a dependência semântica entre as cláusulas que o constituem quanto a dependência estrutural. Dessa forma, as estruturas poderiam ser distribuídas ao longo de um *continuum* que revelaria a relação máxima e mínima de dependência entre as cláusulas que se articulam na composição do nexos clausal:

Quadro 1: *Continuum* de integração de cláusulas

	PARATAXE	HIPOTAXE	SUBORDINAÇÃO
[Dependência Semântica]	-	+	+
[Encaixamento Sintático]	-	-	+

Fonte: Adaptado de Hopper e Traugott (1993, p. 170).

A partir do *continuum* de dependência das cláusulas, os autores explicam que a *parataxe* é instanciada por estruturas com menor nível de dependência semântica e de encaixamento sintático. No outro extremo do *continuum*, estão as estruturas de *subordinação* que, ao contrário das paratáticas, refletem maior grau de dependência e encaixamento, visto que a cláusula dependente figura como argumento da cláusula nuclear. A *hipotaxe*, por sua vez, é o processo que evidencia com mais nitidez a distinção entre dependência semântica e encaixamento sintático: a cláusula dependente não exerce função de termo constituinte da cláusula nuclear, embora se sustente pela relação de interdependência entre a cláusula-satélite e a cláusula-núcleo, de modo que a primeira age sobre o sentido da segunda.

4 “The world’s languages display a wide variety of techniques for linking clauses into tighter amalgamations.”

5 Qualquer par de cláusulas relacionadas por interdependência.

Neste artigo, nossa atenção se volta para os nexos clausais em que uma cláusula realça o sentido da outra, atribuindo-lhe qualificações circunstanciais – *hipotaxe de realce*, nos termos de Halliday (2004) –, mais especificamente, focalizamos as cláusulas hipotáticas de efeito, como detalharemos na seção seguinte.

Cláusulas de efeito

Azeredo (2012, p. 329) afirma que a consequência, assim como a finalidade, são dois tipos de efeito que figuram na macrorrelação de causalidade – “dois fatos se articulam pela relação de causalidade se a realização de um deles depende ou decorre da realização do outro”. Segundo o autor, nessa macrorrelação, a ideia de causa é codificada por cláusulas causais e condicionais; o valor de efeito é gramaticalmente representado por estruturas consecutivas e finais. A fim de diferenciar as cláusulas hipotáticas de consequência das cláusulas hipotáticas de finalidade, Azeredo (2012) explica que as primeiras expressam um *efeito não visado*, conforme dado 1 a seguir, ao passo que as últimas assinalam um *efeito visado*, conforme dado 2 a seguir:

(1) Os negócios privados estão à procura de alternativas para não fechar em definitivo. Mesmo assim, o impacto em seus trabalhadores já é percebido. Em fevereiro, antes do agravamento da crise, o desemprego já havia voltado a acelerar, **chegando a 12,3 milhões de trabalhadores** (*Folha de São Paulo*, 04/04/2020).

(2) No Brasil sob a Covid-19, com as pessoas permanecendo mais tempo em casa, a televisão recuperou sua importância como meio de acesso a informações sobre a conjuntura do país. Pesquisa do Kantar-Ibope, realizada entre a segunda metade de março e o final de junho de 2020, aponta que 90% dos jovens brasileiros entre 16 e 30 anos de idade procuraram o jornalismo da principal emissora de TV **para se informar em relação à doença** (*Folha de São Paulo*, 03/10/2020).

O posicionamento de Azeredo (2012) acerca das cláusulas que denotam efeito é coincidente com a descrição de Marques dos Santos (2009), sobre as cláusulas de consequência, e de Dias (2001) e Souza (2019) acerca das cláusulas de finalidade. Segundo essas pesquisas, as cláusulas de consequência indicam o resultado não intencional do acontecimento expresso na cláusula nuclear, como ilustra dado 1 apresentado anteriormente, em que um evento causativo, a aceleração do desemprego, desencadeia um efeito não visado, o fato de mais de doze milhões de brasileiros terem ficado sem trabalho. No que se refere ao dado 2, o acesso a informações sobre a Covid, expresso pela cláusula destacada, é o efeito intencional da ação de buscar o jornalismo da principal emissora de TV do país.

Cláusulas de consequência

Sobre a construção da ideia de consecutividade pela articulação de cláusulas, é frequente entre os estudiosos o entendimento de que uma causa muito forte (intensificadora), expressa pela cláusula núcleo, resulta numa consequência inevitável, codificada pela cláusula hipotática. A esse respeito, Said Ali (1965, p. 143) afirma que as construções de consequência denotam “*o efeito do grau extraordinário* a que se leva a quantidade, qualidade ou intensidade de alguma coisa mencionada na oração anterior” (grifo nosso). É importante frisar, entretanto, que essa nuance de intensificação da causa pode ser depreendida pelas escolhas lexicais, não estando, necessariamente, expressa por um advérbio, item que, em geral, marca a relação de intensidade. No dado 1, anteriormente apresentado, entendemos que o emprego da expressão “agravamento da crise”, associada ao uso do verbo “acelerar”, constrói “essa relação entre uma causa muito forte e uma consequência inevitável” (NEVES, 2018, p. 991). Ressaltamos ainda, no entorno linguístico, o uso de expressões como “fechar em definitivo” e “impacto”, que corroboram a construção do cenário de crise econômica que leva ao elevado número de desempregados no Brasil.

Embora haja consenso no que se refere ao valor de efeito inevitável da cláusula de consequência, não há unanimidade no que se refere ao tratamento sintático da estrutura em tela. Para alguns estudiosos, a cláusula de consequência estaria mais vinculada à cláusula núcleo do que a outras estruturas hipotáticas, pelo fato de, em sua forma desenvolvida, ser iniciada pela conjunção *que* e ser previamente antecedida por uma *expressão intensificadora* encontrada na cláusula nuclear, como mostra o dado 3 a seguir:

(3) No regime de metas, o que, de fato, permite ao BC controlar a inflação é justamente o compromisso de que a política fiscal será conduzida de forma responsável, preservando a autonomia do BC. Este compromisso, entretanto, é **tão** frágil politicamente **que** precisou ser imposto por lei (*Folha de São Paulo*, 9 de maio de 2020).

Essa característica morfossintática de a relação de consequência ser instanciada por um par descontínuo de conectivo (*tão... que, tal... que, tanto... que*) foi descrita por Oiticica (1952) e desenvolvida por Rodrigues (2007), Módolo (2008) e Rosário (2012), que consideram a *correlação* um processo sintático de articulação de cláusulas juntamente com a parataxe, a hipotaxe e a subordinação, conforme discutimos com base em Hopper e Traugott (1993). Apesar de concordarmos com esses estudiosos, não discutiremos, neste artigo, essa questão, uma vez que 92,5% dos dados relacionados à consequência estão estruturados sob a forma reduzida de gerúndio, não havendo, pois, a presença do par de conectivo.

Quanto ao posicionamento da cláusula consecutiva nonexo clausal, Neves (2018) ressalta o valor icônico de a consequência ser apresentada depois da causa, sendo a posposição à cláusula nuclear a ordenação linear mais frequente. Essa frequência foi, de fato, observada nos dados desta investigação: todas as cláusulas de consequência analisadas estão pospostas à cláusula nuclear, como ilustra o dado 4 a seguir:

(4) Diante dos fatos de que cerca de 20% dos casos diagnosticados assumem forma severa e de que a taxa de letalidade da Covid-19 é próxima de 2%, não podemos simplesmente deixar a doença se espalhar na população. *O sistema de saúde ficaria sobrecarregado a ponto de não poder atender todos os casos graves, não somente de coronavírus, mas também de outras enfermidades, aumentando o número de mortes* (Folha de São Paulo, 21/03/2020).

Nesse dado, vemos a estrutura sintática refletir a ordem dos acontecimentos: a sobrecarga no sistema de saúde (causa) gera duas consequências, (i) a impossibilidade de atender pacientes com enfermidades graves (expressa por uma cláusula reduzida de infinitivo iniciada pelo conector *a ponto de*⁶ e (ii) o aumento do número de mortes (expressa por uma cláusula reduzida de gerúndio)⁷.

Cláusulas de finalidade

Quanto às cláusulas hipotáticas de finalidade, esta investigação se coaduna com os estudos de Dias (2001). Baseando-se na Teoria da Metáfora (LAKOFF; JOHNSON, 1980), a pesquisadora considera que essas estruturas escaneiam um deslocamento no esquema semântico do movimento: o enunciador institui um objetivo, cujo alcance demanda o deslocamento de um ponto inicial (origem) a um ponto final (destinação). O dado 5 a seguir ilustra essa explicação:

(5) Não vendo ilusões. Trabalho sempre com realismo, franqueza e transparência. Exercito, todos os dias, meu compromisso com

6 “O pensamento consecutivo pode ser enunciado por oração reduzida de infinitivo, sendo o verbo regido das preposições de e sem, ou da locução *a ponto de*” (ROCHA LIMA, 2011, p. 352).

7 Também consideramos válida a leitura de a cláusula de consequência reduzida de gerúndio realçar a cláusula de consequência reduzida de infinitivo.

a responsabilidade, com a vida e com a boa gestão dos recursos públicos, para dar mais bem-estar à população (*Folha de São Paulo*, 28/11/2020).

De acordo com Dias (2001), entendemos que, nesse dado, a trajetória delineada compreende um movimento unidirecional que satisfaz a vontade de um sujeito – o movimento codificado pela cláusula de finalidade tem como origem o exercício do compromisso com a responsabilidade, com a vida e com a boa gestão dos recursos públicos, e, como meta, dar bem-estar à população, conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1 – Esquema semântico do movimento



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Marchon (2020).

Concordamos que, de fato, é possível associar as ideias de finalidade e movimento, como propõe a autora. Mas acreditamos que a descrição da finalidade pode ser refinada se considerarmos o conceito de esquemas imagéticos (Esquemas-I):

Segundo Johnson (1987, p. 29-30, tradução nossa) os Esquemas-I são estruturas dinâmicas “por meio das quais organizamos nossa experiência de maneira que possamos compreendê-la”. Formadas por meio da percepção sensório-motora de nossas experiências mais primitivas – e, basicamente, espaciais –, essas estruturas são acionadas para que possamos compreender domínios mais abstratos com base em domínios mais concretos (SOUZA, 2019, p. 56-57).

Sobre o esquema imagético de trajetória e ligação entre os pontos da trajetória (origem-trajetória-meta), Duque (2015, p. 34-39) explica que “objetivos são emulados nas metas, logo, atingir um objetivo é entendido como percorrer uma trajetória, passando por pontos intermediários, até chegar ao destino”. Nesse viés, Souza (2019) defende que, em *frames* de finalidade, a ideia de movimento parte de um ponto de inatividade, a origem, e passa por pontos intermediários até atingir uma meta. Para a autora os pontos intermediários seriam ações que condicionariam a realização de uma meta em potencial, como ilustra a figura 2:

Figura 2: Esquema imagético da trajetória



Fonte: Elaborada pela autora, com base em Souza (2019, p. 62).

Nessa figura, emerge com mais nitidez a relação de causalidade entre os eventos, uma vez que o ponto intermediário representa uma condição, uma etapa do caminho percorrido para que a meta seja atingida – “a ligação entre pontos intermediários estabelece as noções de contiguidade e causalidade presentes em eventos complexos” (DUQUE, 2015, p. 34-35). No bojo desse esquema imagético, está a noção de futuridade: o estado de coisas expresso pela cláusula de finalidade está em um tempo posterior ao tempo da cláusula nuclear (NEVES, 2018).

Esse caráter prospectivo das cláusulas de finalidade é refletido iconicamente na ordenação das estruturas no nexos clausal, sendo, pois, a posposição à cláusula nuclear o posicionamento mais frequente – 85% dos dados. Dito de outra forma, como essa estrutura hipotática expressa um efeito (visado) da ação realizada na cláusula nuclear, o princípio da iconicidade explica a prefe-

rência pela ordem linear núcleo-satélite, pois, cognitivamente, a causa precede o efeito.

Quanto aos itens gramaticais que introduzem as cláusulas hipotáticas no discurso, ressaltamos que a ideia de deslocamento é a eles inerente. Mais precisamente, aos conectores *a fim de* e *para*, está associado o valor semântico de destinação e fim. Como explica Martelota (2001), um movimento físico em direção a um espaço determinado pode ser estendido para noções mais abstratas e desenvolver valores de caráter mais gramatical, como os de conectivos de finalidade.

Palavras finais

Como já mencionado, a consequência e a finalidade, segundo Azeredo (2012), são expressões distintas do efeito – as estruturas consecutivas expressam o efeito não intencional, ao contrário das estruturas de finalidade. A fim de investigarmos essas duas faces da noção de efeito, ancorados no princípio da iconicidade (GIVÓN, 2001) e na visão escalar dos processos de articulação de cláusulas (HOPPER; TRAUGOTT, 1993), debruçamo-nos sobre cento e quatro (104) artigos de opinião publicados pelo jornal *Folha de São Paulo*, sob a hipótese de que as cláusulas hipotáticas circunstanciais apresentariam diferentes graus de argumentatividade.

Sobre as cláusulas de matiz consecutivo, Neves (2018) afirma que são comuns em textos narrativos, motivo que, talvez, explique a baixa frequência dessas estruturas no *corpus* analisado: 25,85% das cláusulas de efeito expressam a ideia de consequência, ao passo que 74,15% veiculam a noção de finalidade. Considerando, portanto, que os artigos de opinião analisados são exemplos prototípicos de texto argumentativo, a análise da frequência sugere que o grau de argumentatividade das cláusulas hipotáticas de finalidade é maior que o das cláusulas hipotáticas de consequência.

Ressaltamos, ainda, que 96,22% das cláusulas consecutivas analisadas apresentam-se na forma de gerúndio, sem desinências verbais e sem conector, o que aponta que, nos dados desta pesquisa, são as cláusulas de consequência menos complexas do que as cláusulas de finalidade – embora, majoritariamente, a forma reduzida de infinitivo seja característica das cláusulas finais, essas estruturas são introduzidas no discurso por meio do conector *para*. O valor consecutivo expresso por meio das cláusulas reduzidas de gerúndio aparece associado a outras possibilidades de interpretação, como as leituras de qualificador de sintagma nominal (cláusula relativa), de sequência de eventos (cláusula paratática) e, especialmente, de modo (cláusula hipotática de modo), como mostra o dado 6, a seguir:

(6) A crise sanitária da pandemia da Covid-19 compromete planos. O necessário isolamento, o cancelamento de eventos presenciais, o fechamento ao público do comércio e de serviços requer ajustar o calendário, **adiando compromissos e prolongando prazos** (*Folha de São Paulo*, 28 de março de 2020).

As duas cláusulas em negrito no dado 6 podem ser interpretadas como o *modo* como será ajustado o calendário e/ou a *consequência* desse ajuste do calendário. Essa multiplicidade de leituras pode sugerir que o valor de consequência expresso pelas cláusulas de gerúndio é frágil ou que a análise estrutural dessas cláusulas como casos de hipotaxe circunstancial é questionável. Consideramos que, nesta pesquisa, analisamos comparativamente as cláusulas de efeito por meio da frequência, entendemos que ambas as sugestões sinalizam que as cláusulas consecutivas são menos argumentativas que as cláusulas finais.

Referências

- AZEREDO, José Carlos. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2012.
- DIAS, Nilza Barrozo. **As cláusulas de finalidade**. Tese de doutoramento. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001.
- DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, p. 25-48, jul./ago. 2015.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTA, Mario Eduardo. **Linguística funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIVÓN, Talmy. **Syntax**: an introduction. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.
- HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.
- MARCHON, Amanda Heiderich. Opiniões em confronto: o emprego das cláusulas de finalidade como estratégia argumentativa. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 28, p. 333-353, 2020.
- MARQUES DOS SANTOS, Evelyn Cristina. Um enfoque funcional para a integração de cláusulas consecutivas. *In*: RODRIGUES, Violeta Virgínia (org.). **Articulação de orações**: pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017. p. 185-206.
- MARTELOTA, Mario Eduardo. Vinculação em cláusulas adverbiais: uma análise das cláuaulas finais. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 54-66, 2.º sem. 2001.
- MÓDOLO, Marcelo. As construções correlatas. *In*: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 2. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008. p. 1089-1101.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

OITICICA, José. **Teoria da correlação**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

RODRIGUES, Violeta Virginia. Correlação. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo (orgs.) **Ensino de gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2007. p. 225-235.

ROSÁRIO, Ivo da Costa. **Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional**. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2012.

SAID ALI, Manuel. **Gramática elementar da língua portuguesa**. 8. ed. atualizada. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.

SOUZA, Melina Célia e. **Frame de finalidade**: a projeção de eventos futuros no âmbito da realidade potencial. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2012.

A HIPOTAXE CONCESSIVA COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA VISÃO FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Maria Alice Linhares Costa
Gessilene Silveira Kanthack

Introdução

Neste trabalho, abordamos as construções concessivas encabeçadas pelas construções *nem que*, *mesmo que* e *ainda que*, com o objetivo de explicitar as regularidades e particularidades funcionais desses padrões construcionais no português brasileiro contemporâneo. É válido destacar que este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento acerca das construções concessivas [X que Y], que tem como objetivo principal, em viés pancrônico, tratar dessas três construções comumente classificadas como subordinadas concessivas.

No recorte metodológico aqui estabelecido, investigamos como acontece o processo cognitivo da concessividade a partir de dados reais de usos linguísticos. Buscamos, ainda, entender quais são as motivações e processos cognitivos por trás desses usos e como o contexto pode influenciar a alternância dessas construções.

Para tanto, recorreremos à Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), perspectiva teórica que une pressupostos do Funcio-

nalismo norte-americano e da Linguística Cognitiva, conforme Croft (2001), Goldberg (1995, 2006). Para a discussão de dados, ancoramo-nos, sobretudo, nos trabalhos realizados por Rosário (2012).

A nossa amostra, coletada no *site Corpus do Português*, ainda que em fase inicial, demonstrou que, entre os processos cognitivos e as motivações, atuam o *chunking*, um processo de domínio geral (BYBEE, 2016 [2010]), e a inferência. Notamos que os usos das construções concessivas, conforme afirmam Bechara (1954), em uma abordagem sustentada pela tradição gramatical, e Rosário (2012), em uma abordagem linguística, são cognitivamente complexos e estão associados a contextos de alta intersubjetividade.

Para fins didáticos, estruturamos o artigo assim: (i) inicialmente, relacionamos alguns pressupostos da LFCU, bem como os fatores envolvidos na coleta e análise da amostra; (ii) em seguida, apresentamos uma demonstração da análise qualitativa preliminar; e, por fim, (iii) tecemos as considerações finais e elencamos as referências utilizadas.

Enquadre teórico-metodológico

Para a Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), especialmente o modelo da Gramática de Construção, a língua, denominada de *construction*, compõe um conjunto de construções interconectadas em diferentes níveis hierárquicos, e cada construção corresponde a um pareamento de forma e significado. No plano da forma, estão as propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas; enquanto no plano do sentido, as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Esses planos são, por sua vez, unidos por um elo de correspondência simbólica (CROFT, 2001), o que nos leva a entender que, na análise de uma construção, ambos os planos devem ser considerados.

Com esse pressuposto, a LFCU defende, então, a necessidade de se recorrer a fatores de natureza diversa: comunicativos ou sociais, cognitivos, estruturais e históricos. Entre os fatores cognitivos, estão os de domínio geral, “[...] que se podem mostrar operantes em outras áreas da cognição humana que não a da linguagem” (BYBEE, 2016 [2010], p. 18). Um, em especial, que tem atuado fortemente nas construções concessivas em análise é o *chunking*, processo que faz com que, na linguagem, sequências de unidades usadas juntas, com frequência, passem a ser interpretadas como uma unidade simples, incidindo sobre a analisabilidade e o grau de transparência dos significados das expressões.

Considerando o nosso objeto, entendemos que, quando houve a necessidade de antecipar a objeção do interlocutor, os falantes passaram a utilizar juntas, com relativa frequência de uso, as subpartes que compõem as construções que analisamos a ponto de formarem um novo *chunk* com valor concessivo. Em um levantamento diacrônico, por exemplo, notamos que a construção concessiva *nem que* se formou e se convencionalizou com valor contrastivo a partir do século XVIII. Antes disso, *nem que* era comumente utilizado como uma estratégia de “adição negativa”, como *nem isso*, *nem aquilo*, inclusive o próprio *nem* isoladamente já sinaliza essa ideia negativa.

Além do *chunking*, a concessividade deve ser tratada sob o viés cognitivo, uma vez que, conforme Bechara (1954), o pensamento concessivo é um fenômeno cognitivamente complexo e surge tardiamente a partir do processo de intersubjetividade. Entendemos que a concessividade se manifesta por meio da atuação de processos cognitivos, por exemplo, a inferência, e em ambientes onde nem sempre há consenso, o que levou os falantes a começarem a pressupor as objeções de seus interlocutores, utilizando construções como *nem que*, *ainda que* e *mesmo que* com valor concessivo. Para exemplificar a questão, observemos o excerto (1), retirado

de Rosário (2012, p. 25, grifos do autor) em que um deputado se posiciona em relação às críticas que recebe da Mesa Diretora:

1. Finalizo fazendo um agradecimento aqui à Mesa da Casa, apesar de todas as críticas

Conforme Rosário (2012), esse exemplo ilustra bem o que acontece por trás da concessividade, pois, na cláusula concessiva, verificamos a atuação de uma inferência: o falante acredita que, como recebeu muitas críticas, não deveria agradecer à Mesa Diretora, o que contraria o fato expresso na cláusula base. Acrescenta Rosário (2012, p. 26): “Nesse jogo argumentativo, as críticas a que o deputado faz referência tornam-se inoperantes, já que não é algo impeditivo para que ele agradeça. Revela-se, portanto, a busca pelo equilíbrio de um jogo de forças, instaurado de forma marcadamente argumentativa”. Dessa forma, o pensamento concessivo, pode ser, conforme demonstra a Figura 1, assim representado:

Figura 1 – Estrutura do pensamento concessivo



Fonte: Rosário (2012, p. 26).

De modo geral, segundo Rosário (2012), uma construção concessiva apresenta uma estrutura básica: é formada uma cláusula concessiva que apresenta um fato (real ou suposto) (*apesar de todas as críticas*) contrário à realização da informação expressa na base (*Finalizo fazendo um agradecimento à mesa diretora*), que não impede ou modifica a sua realização, ao contrário, a assevera.

Há duas noções importantes que permeiam o uso das concessivas em questão: da face e da polidez. Conforme Goffman (1970, p. 13-14), a noção de face diz respeito ao “[...], valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assuma durante um contato particular”. Em outras palavras, é a imagem que a pessoa constrói de si mesma durante a interação e que está diretamente relacionada aos interlocutores e ao que eles esperam dela naquela situação específica, sendo, portanto, um construto social. Por estar constantemente em avaliação, os falantes tendem a tentar preservar essa face, utilizando-se de diversas estratégias, como o fenômeno da polidez.

A polidez, por sua vez, pode ser compreendida como uma estratégia na língua para proteção da face. Trata-se de “[...] um conjunto de práticas e estratégias linguísticas usadas pelos sujeitos, a partir de um repertório disponível em sua cultura e sociedade, para, em situações de interação, preservar a sua face e também não agredir a face do seu interlocutor” (SILVA, 2020, p. 142). Diante disso, o que temos notado é que, em alguns contextos de usos, as concessivas em questão funcionam exatamente como estratégias de polidez e proteção de face, como veremos na seção 3.

No que diz respeito ao recorte metodológico deste trabalho, os dados selecionados são de viés sincrônico, pois concordamos com Martins Dall’Orto (2018) quando afirma que “acreditamos que essa perspectiva ‘reflete, sim, a dinamicidade da língua [...] uma vez que formas e funções velhas e novas podem coexistir’” (MARTINS DALL’ORTO, 2018, p. 112). Nesse sentido, a nossa amostra,

ainda em fase inicial de coleta e de análise, é composta por dados retirados do *site Corpus do Português*, aba NOW¹ e pertencentes a gêneros do âmbito jornalístico.

Para a coleta dos dados, empreendemos as seguintes etapas: no campo simples de pesquisa, escrevemos, uma por vez, as nossas construções. Em seguida, coletamos apenas aqueles usos em que os objetos de análise pertenciam aos gêneros jornalísticos do português brasileiro e que apresentassem valor concessivo. Escolhemos gêneros jornalísticos porque partimos do pressuposto de que as concessivas aparecem em contextos de alta argumentatividade, em especial nas relações simétricas, em que os argumentos contrários tendem a ser atenuados.

Na próxima seção, veremos o que as nossas análises iniciais têm demonstrado quanto ao funcionamento das três construções concessivas em questão.

A construção concessiva [X que]

Os resultados das análises aqui realizadas são iniciais, no entanto, já nos demonstram um comportamento funcional sistemático das nossas construções, a saber: (i) a forte integração das subpartes, proveniente da ação do *chunking*; (ii) todas as construções em análise realizam, nesses contextos, a macrofunção concessiva; (iii) tais construções apresentam particularidades de uso a depender do contexto. Vejamos a seguir três exemplos, um para cada construção, individualmente:

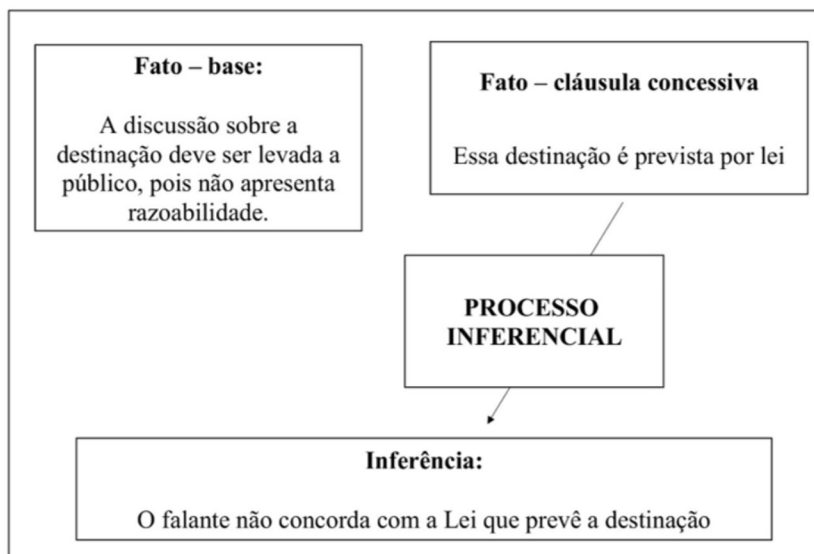
2. Como justificar a destinação copiosa de efetivo militar para evento particular quando em inúmeros bairros não há policiais suficientes para atender a um único chamado? [Esta, a meu ver, é a discussão que se deve levar ao debate público, pois, **ainda**

1 Tal plataforma está disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/now/>. Acesso em: 13 ago 2021.

que prevista legalmente, não aparenta razoabilidade!] (*Corpus do Português*).

O fragmento (2) aborda a tragédia que ocorreu no jogo Vasco x Atlético/PR, em 2014. No texto, o locutor questiona a responsabilidade da PM sobre a segurança dos torcedores e se posiciona, em relação à destinação dos servidores públicos – policiais militares – aos eventos particulares. Para melhor entendermos como a sua opinião foi estruturada a partir de uma estratégia de esmaecimento por meio da concessividade, vejamos o esquema apresentado na Figura 2:

Figura 2 – A representação cognitiva de *ainda que* em (2)



Fonte: Autoria própria, adaptada de Rosário (2012).

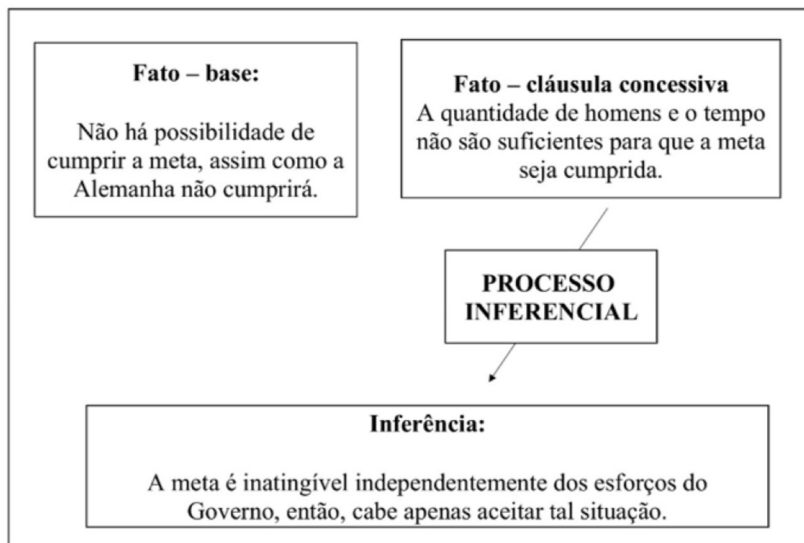
No esquema da Figura 2, percebemos que o falante não expressa explicitamente o seu ponto de vista contrário à lei, mas, por meio da ressalva encabeçada pela construção *ainda que*, ele faz um convite ao interlocutor que, em um processo inferencial,

chega a tal conclusão. Dessa forma, consideramos que a construção concessiva funciona como uma estratégia de proteção da face e polidez. Ou seja, consciente de que se trata de um assunto “delicado”, para apresentar o seu posicionamento crítico, o falante recorre a uma estratégia de esmaecimento por meio da concessiva. Isso significa que, em circunstâncias embaraçosas, como essa, as construções concessivas podem servir de estratégia argumentativa para defesa de um dado ponto de vista a partir da inferência.

3. “Falei com Angela Merkel e a Alemanha não vai cumprir o acordo no tocante a energias fósseis. O que cada brasileiro bota para fora de gás carbônico, o alemão é quatro vezes mais”, disse.

“A nossa (meta), né? A gente não tem como cumprir, **nem que** pegue aqui agora 100 mil homens no campo e comece a reflorestar a partir de agora, até 2030 não vai atingir essa meta”, emendou (*Corpus do Português*).

No fragmento do trecho da notícia sobre a postura do então presidente Jair Bolsonaro sobre o Acordo de Paris em 2019, vemos que o ex-chefe do Estado brasileiro afirma não ter condições de cumprir a meta. Para asseverar o seu ponto de vista, Bolsonaro recorre à construção concessiva, a qual tem seu funcionamento cognitivo demonstrado na Figura 3:

Figura 3 – A representação cognitiva de *nem que* em (3):

Fonte: Autoria própria, adaptada de Rosário (2012).

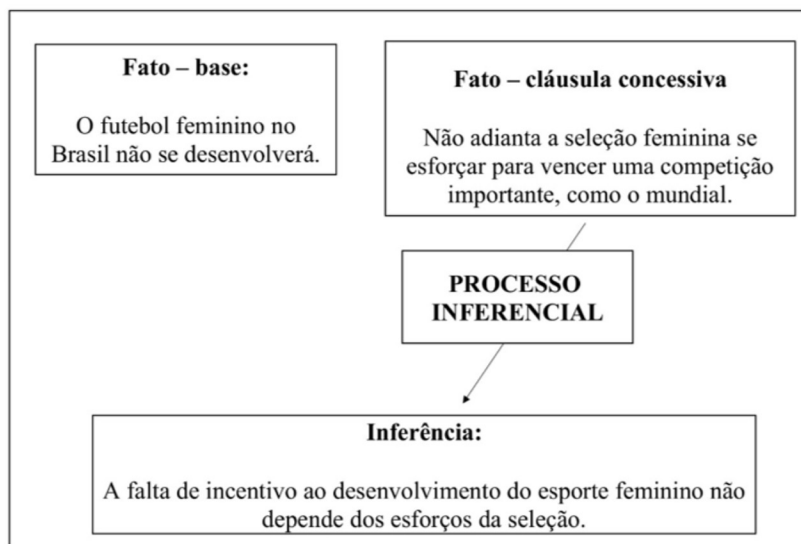
A expressão *nem que*, ao quebrar a expectativa lógica do nosso conhecimento de mundo (esperamos que a quantidade de homens somada ao tempo longo fosse suficiente para o cumprimento da meta), acaba por asseverar seu ponto de vista: não importam os esforços, tal meta não será atingida, portanto, não adianta se esforçar tanto, basta aceitar. A partir disso, podemos afirmar que a forma X *nem que* pode, em determinados contextos, funcionar como um reforço argumentativo: a sua impossibilidade tática de resolver o problema.

4. “Foi por causa dele que eu fiquei”, recordou Soró. Ela vai além: “Tenho certeza de que, se ele ainda estivesse vivo, nunca teria deixado as atletas dele sem trabalho. Nós, que jogamos em Olimpíada, que passamos por Mundial, nunca seríamos deixadas de lado”, completou a baiana. Ela está desempregada, como muitas das ex-jogadoras brasileiras que não saíram do país. Meg vive de forma mais confortável, porém graças à aposentadoria da Prefeitura do

Rio de Janeiro, e não ao esporte. Sem lero-lero. [De acordo com Meg e Soró, a situação não deve melhorar em um futuro próximo. Elas não acreditam que o futebol feminino pode se desenvolver no país **mesmo que** a seleção vença alguma competição importante, como a Olimpíada no ano que vem.]” (*Corpus do Português*).

Em (4), temos a construção *mesmo que* sendo utilizada em um fragmento de texto que traz depoimentos de duas ex-jogadoras da seleção feminina de futebol de 1990, Meg e Soró. No trecho, a baiana Soró deixa claro seu descontentamento em relação ao descaso com o futebol feminino no Brasil, criticando um padrão de comportamento negativo que sempre diz que, se a seleção ganhar campeonatos importantes, o Brasil explodirá. Ao contrário, pela concessiva, vemos que a ex-atleta, em decorrência de alguns fatos, não acredita nisso. A Figura 4 demonstra como a concessividade evidencia a crítica da falante:

Figura 4 – A representação cognitiva de *mesmo que* em (4):



Fonte: Autoria própria, a partir de Rosário (2012).

Percebemos que, através da inferência estabelecida pela concessiva *mesmo que*, há uma crítica muito grande à falta de incentivo brasileiro ao futebol feminino, destacando que a culpa de não se desenvolverem nunca foi a falta de esforço das jogadoras, mas de questões de outra ordem. Nesse contexto, a locução *mesmo que*, além de asseverar o ponto de vista das ex-atletas, também funciona como uma estratégia de organização linguística esmaecida da crítica, o que o faz funcionar, assim como no exemplo da construção *ainda que*, como uma estratégia de proteção de face.

Salientamos que, embora as construções, ilustradas a partir de três usos reais da língua, apresentem a macrofunção concessiva, nem sempre elas podem ser tomadas como variáveis, pois, a depender do contexto de uso, essa alternância ora se torna impossibilitada, ora pode ser realizada. Um dos princípios basilares da abordagem construcional da gramática é o da não-sinonímia defendido por Goldberg (1995). Segundo a autora, se duas construções são distintas sintaticamente entre si, logo serão também diferentes semântica ou pragmaticamente. Isso justifica, ao tempo em que reforça, o pressuposto de que as escolhas lexicais feitas pelos falantes não são aleatórias, mas sim motivadas por questões lexicais, cognitivas e comunicativas (MARTELOTTA, 2011).

Considerações finais

O que nossos resultados preliminares demonstram é que as construções concessivas [X que], em que X pode ser preenchido por *nem*, *ainda* e *mesmo*, podem funcionar em determinadas situações comunicativas como estratégias argumentativas ora de reforço do argumento, ora como proteção da face, principalmente em esferas de alta argumentatividade, como a jornalística.

Sendo um reforço argumentativo, as construções mantêm a relação contrastiva, mas o fato (real ou suposto) expresso na cláusula concessiva não tem força para modificar ou impedir o

fato da base; ao contrário, não o negando, acaba por asseverá-lo. Assim, nessas situações, observamos que o falante recorre a essas expressões para antecipar as objeções dos seus interlocutores, enfraquecendo a contra-argumentação. Quando usadas como estratégia de polidez ou proteção de face, essas construções parecem ser recorrentes em ambientes em que se deve manter a impessoalidade ou por questões de hierarquia ou, ainda, evasão de confronto.

Referências

BECHARA, E. **Estudos sobre os meios de expressão do pensamento concessivo em português**. Tese de Cátedra. Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 1954.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. [2010]. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. Revisão Técnica: Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

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

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

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

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS DALL'ORTO, L. F. **Construções avaliativas com super, mega, hiper e ultra na língua portuguesa – uma proposta de rede construcional a partir da Linguística Funcional Centrada no Uso**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

ROSÁRIO, I. C. **Expressão da concessividade em construções do português do Brasil**. Tese (Doutorado em Línguas Vernáculas) –

Departamento de Letras Vernáculas, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa**, Revista de Linguística, v. 60, n. 2, p. 233-259, 2016.

SILVA, A. A. Polidez e estratégias de preservação de face em notas de esclarecimento em vídeo de celebridades. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 27, p. 135-155, 2020.

RELAÇÕES SEMÂNTICAS CONTRASTIVAS NA CONSTRUÇÃO COM *ENQUANTO QUE*, NO PORTUGUÊS EM USO

Nilza Barrozo Dias¹

Introdução

Neste artigo, o objetivo é verificar quais relações semânticas da conjunção prototípica contrastiva *mas* ocorrem nas construções com *enquanto que*², quer as orações, introduzidas pelo conector, estejam articuladas a orações, quer a sentenças (NEVES, 2018; CASTILHO, 2010), instanciadas pelo esquema mais abstrato X-QUE. Para tanto, apontaremos inicialmente as relações semânticas compartilhadas com a conjunção *mas*, identificadas por Neves (2000) como membro central da categoria, facilmente acessada pela frequência de uso, e, em seguida, apresentamos análises e resultados das relações semânticas na construção com *enquanto que* iniciando oração/ sentenças.

O conector *enquanto que* ocorre preferencialmente em contextos contrastivos e representa geralmente tempo de eventos simultâneos que podem facilmente ser comparados para, poste-

1 Texto apresentado na mesa redonda “Português em uso: contraste linguístico”, como parte do programa do IV Seminário de Estudos sobre o Português em Uso, realizado de 7 a 11 de novembro de 2022, na Universidade Federal Fluminense.

2 As construções com *enquanto que* se realizam com dois segmentos, sendo o segundo segmento (ou oração/sentença), introduzido pelo conector.

riormente, serem contrastados. Assim, temos um esquema muito amplo [X- QUE], sendo o X o elemento conjuncional de base temporal que migra para a categoria de contraste.

Utilizo os pressupostos da Linguística Centrada no Uso, especialmente os de Bybee (2016) e Diessel (2004; 2019), que usam base teórica funcionalista e cognitivista. A construção com *enquanto que* apresenta muitas das relações semânticas do *mas*, contudo, é utilizada pelo falante em contextos que instanciem, em boa parte, comparação de eventos predominantemente simultâneos. Temos um conector que forma um *chunk* e instancia o contraste adversativo por relação analógica com a categoria contrastiva da conjunção *mas*.

O texto apresenta as seguintes seções: inicialmente, há a introdução, seguida de considerações sobre o contraste, o foco sentencial, a categorização do contraste na construção em estudo. Seguem-se a metodologia e a análise de dados: são analisados os resultados de uso da construção com *enquanto que* na conexão de orações e sentenças nos séculos XIX e XX, para finalmente tecermos as considerações finais e as referências.

O contraste

O contraste adversativo pode ser observável, formalmente, em dois segmentos que apresentam o conector no início do segundo segmento, realizando-se em duas orações/sentenças ou enunciados independentes, em que o segundo segmento se opõe semanticamente ao primeiro, por representar uma quebra de expectativas, que pode opor, negar, desconsiderar a informação do segmento anterior³ (NEVES, 2018; DIAS; CORREA, 2020b). Ou seja, temos algo no segundo segmento que entra em conflito com a informação do primeiro segmento (MAURI; RAMAT, 2017). A porção textual posterior à informação contrastiva pode ser constituída de uma

3 O primeiro segmento vem sublinhado e o segundo, em itálico.

explicação ou de uma solução para a contrariedade apresentada (FORD, 2000). Contudo, a explicação ou justificativa pode ser a própria quebra de expectativa em relação ao primeiro segmento como em *Eu levantei cedo, mas peguei um trânsito terrível*, em um contexto em que a pessoa chega atrasada ao evento (DIAS, 2022).

Lang (2000) propõe que o conector de contraste reúne informações de vários níveis de análise. A escolha adequada depende de “uma escolha pragmática motivada” entre as orações/sentenças representantes de unidades de conteúdo, entidades lógicas ou de atos de fala, envolvendo “passos *inferenciais* que dependem do contexto prévio, do estatuto das orações, da semântica lexical e da relação sintática do conector” (DIAS, 2022).

Podemos considerar que as construções contrastivas adversativas ocorrem em contextos específicos e as inferências de contraste derivam de eventos que ocorrem de modo simultâneo, de habitualidade de situações e de eventos que apontam para a futuridade, entre outros (DIAS; RAMOS; PACHECO, 2020b; LONGHIN; FERRARI (2020). O conector contrastivo não prototípico, *enquanto que*, estará ocorrendo em eventos que estabelecem oposição marcada por um contexto de base lexical ou de base inferencial, pragmática, distinguindo-se o conectivo de sua fonte, de conteúdo temporal, por apresentar contraste ao formar um novo *chunk* com a conjunção *que*. Assim o *enquanto* transforma-se de valor semântico de tempo em valor de contraste, quando se junta ao *que*, mantendo a simultaneidade dos eventos no uso do novo conector, mas desenvolve, com menor intensidade, o tempo paralelo entre os eventos (DIAS, 2022).

Para Neves (1985), no exame das implicações semânticas entre os segmentos coordenados por *mas*, encontra-se “uma *desigualdade* pouco caracterizada, em escalas variáveis, para o contraste, a contrariedade, a oposição e se chega à negação, à anulação, à rejeição”, “que podem ser seguidas por substituição ou recolocação”.

A autora (*op.cit.*) propõe as relações semânticas em *contraposição* e *eliminação* para a conjunção *mas*. Será detalhada aqui somente a *contraposição*, já que a *eliminação* **não foi encontrada na construção com enquanto que**.

Neves (2018) apresenta a contraposição nas relações semânticas da conjunção *mas*:

(A) Contraposição em:

(a) direção oposta (marcando contraste lexical, com em: *A paisagem era civilizada, mas os homens não*; por compensação em: *Não era a arrumação definitiva, mas era o início*; por negação de inferência em: *Os presos atiraram em sua direção, mas não o atingiram*; e por restrição parcial como em: *Carlos concordou, mas em tese*;

(b) na mesma direção, como em: *Os termos do acordo não eram favoráveis, mas o pior foi o parceiro escolhido*; e

(c) em direção independente em: *As pessoas vivem procurando trabalho intelectual, mas o importante é ser útil*.

O foco sentencial

Para Halliday (1994), a focalização é um destaque realizado pelo falante para apontar um bloco de informação, sendo informação nova, mesmo que parcialmente. Lambrech (1994, p. 207) aponta

o foco de uma sentença, ou de uma proposição expressa pela sentença num determinado enunciado, como um elemento de informação, através do qual a pressuposição e a asserção diferem entre si. O foco é a força de uma proposição que não pode ser tomada como uma concessão no momento da fala. O foco transforma um enunciado em uma asserção (DIAS; CORREA, 2020b).

A estrutura de foco pode ser dividida em tipos, de acordo com a porção textual que esteja sendo focalizada. O foco estreito focaliza apenas um argumento de oração e o foco amplo é utilizado pelo falante se ele quiser focalizar um predicado, uma oração, ou um enunciado (LAMBRECH, 1994). Leite de Oliveira (2017) afirma que o foco sentencial focaliza tudo aquilo que envolve uma sentença.

Construções de foco podem ainda ser analisadas de acordo com funções informacional e contrastiva numa porção textual. O foco com função informacional é uma estratégia que acrescenta uma informação nova entre falante e ouvinte (LEITE DE OLIVEIRA, 2017), enquanto que o foco contrastivo tem a função de transmitir uma informação opositiva em relação a um fato pressuposto pelo interlocutor.

A categorização e a ressalva do contraste na construção com *enquanto que*

Na categorização da construção com *enquanto que*, devemos atentar para a importância da automatização, um processo gradual dirigido pela frequência de ocorrência, em um contínuo de relações sequenciais. Quanto mais empregamos os mesmos elementos em cadeia, mais frequente essa sequência é processada e mais fortes se tornam os *links* entre eles (DIESSEL, 2019), o que resulta em um *chunk* (BYBEE, 2016) que se instala gradualmente na língua, tendo como resultado cognitivo a emergência gradual de uma “unidade” (LANGACKER, 1994).

O esquema maior, a construção [X QUE], constitui-se de um *slot* preenchido por verbo de acontecimento, por conjunção adverbial de tempo e por advérbio de tempo (DIAS; RAMOS; PACHECO, 2020b). A conjunção adverbial de tempo, *enquanto*, é usada em eventos que representam tempo simultâneo nas hipotáticas adverbiais, funcionando a oração como moldura, embelezamento da

informação contida na oração principal. Ao ser ligado à conjunção *que*, o conector *enquanto que* passa a ocorrer em contextos opostos, expressando quebra de expectativa em relação ao segmento que o antecede. Das relações semânticas identificadas por Neves (2000) em relação à conjunção *mas*, observamos que, no uso do conector *enquanto que*, o falante passa a selecionar as relações semânticas de contraposição, excluindo as relações peculiares da eliminação, propostas por Neves (*op.cit.*). Além disso, temos a comparação dos eventos dos segmentos muito recorrente na base do contraste.

Para Bybee (2016, p. 138), “a categorização se dá por comparação local de itens em vários aspectos quanto à frequência de ocorrência. Isso significa que itens formam relações estreitas, locais, sempre que possível”. Desse modo, a expansão de categorias se faz por meio da adição de membros semelhantes: de valor temporal na origem para uso contrastivo em contextos peculiares. O Quadro 1 mostra o esquema mais detalhado.

Quadro 1: Esquema de base temporal

ORIGEM	>	USO CONECTIVO
[X _{verbo} QUE]:		<i>acontece que, sendo que,</i>
[X _{conj. adverbial} QUE]:		<i>enquanto que.</i>
[X _{advérbio} (QUE)]:		<i>logo eu/você</i> ⁴ .

Fonte: Elaboração da autora.

Na relação entre os dois segmentos contrastivos, não poderíamos deixar de falar sobre a ressalva. O que seria a ressalva? A ressalva fica mais evidente no valor semântico que não seja a expressão de um contraste simples, mas naqueles outros que apontam, na desigualdade, *um contraste por restrição parcial, por*

4 O uso de conectores não prototípicos contrastivos *logo eu/você/ele/ela* pode ser observado em contextos contrastivos (RAMOS, 2021). O uso da conjunção adverbial *logo que* não é observado em contextos contrastivos.

negação de inferência, por um contraste na mesma direção e em direção independente, encontrados nas construções com enquanto que.

Investigamos ainda a relação semântica de gradação de informação na construção com *sendo que* (DIAS e CÔRREA, 2022) e contraste por justificativa em algumas ocorrências da construção com *mas* (DIAS, 2022) e com *ocorre que* (PACHECO, 2022). Destaque-se que, na relação semântica de gradação de informação, *sendo que* é usado para apontar a informação mais evidente e saliente em trechos narrativos e descritivos. Na relação semântica de justificativa, quer na oração iniciada por *mas*, como naquela introduzida por *ocorre que*, há envolvimento de pressuposições e inferências que culminam na exposição de um motivo.

Metodologia

Utilizo os aportes teóricos da Linguística Baseada no Uso⁵, que envolve princípios do Funcionalismo e da Linguística Cognitiva, considerando-se aqui a representação por exemplares. Os dados são da modalidade escrita, pesquisados do século XVII ao XX, no *Corpus* do Português. Contudo, só foram encontradas ocorrências contrastivas com *enquanto que* nos séculos XIX e XX.

A construção com *enquanto que* foi comparada à construção com *mas* e, a seguir, foram identificadas aquelas relações semânticas que são compartilhadas e as ignoradas no uso das duas construções. Os modelos que adotam a representação por exemplar pressupõem que o cérebro possa: (a) armazenar um vasto e crescente repertório de episódios de experiências; (b) comparar os traços do novo *input* aos traços daqueles exemplares lembrados; (c) usar a analogia para escolher um ou mais exemplares e excluir os outros; e (d) registrar o evento como uma experiência que pode ser útil posteriormente, com o máximo de detalhes (BYBEE, 2016; DIAS, 2022).

5 Podemos encontrar alternância entre Linguística Centrada no Uso (LCU) e Linguística Baseada no Uso.

O objeto de pesquisa é uma construção em que há o pareamento de forma e sentido a partir do elo de correspondência simbólica (LANGACKER, 1994), formando um *chunk* (BYBEE, 2016). Considero a proposta de conexão de orações (HALLIDAY, 1984); a noção de contraste e seus valores semânticos a partir de Neves (2000; 2018) e resultados de pesquisas no âmbito do Funcionalismo e/ou da Linguística Centrada no Uso (BYBEE, 2016; DIESSEL, 2019; DIAS, 2022; DIAS; RAMOS; PACHECO 2020b; DIAS; CORREA 2020a).

Na coleta de dados, objetivo testar as relações semânticas da conjunção *mas* em ocorrências da construção com *enquanto que*, na forma de orações e sentenças. Como hipótese, consideramos a motivação de o falante migrar elementos linguísticos de base temporal para a categoria de conectores contrastivos, em contextos bem próprios. Além disso, consideramos também a capacidade de o falante realçar e focalizar as realizações contrastivas que não sejam por contraste simples. Dentre os processos cognitivos de domínio geral, propostos por Bybee (2016), destaco *chunking*, categorização e analogia na formação da construção com *enquanto que*.

Nossa proposta é realizar uma análise qualitativa e quantitativa a partir de investigação diacrônica. Essas escolhas se justificam porque o objetivo é identificar e analisar os usos das construções bem como suas possíveis motivações. Para a coleta de dados das construções, utilizo o banco de dados do *Corpus do Português*, localizado no site: [HTTPS://www.corpusdoportugues.org/now/](https://www.corpusdoportugues.org/now/). O *Corpus do Português* foi idealizado pelo Professor Mark Davies, da BYU (Brigham Young University, Utha, USA) e financiado pelo National Endowment for the Humanities. Foram coletadas ocorrências dos séculos XIX e XX, respectivamente, 54 ocorrências de ficções e 44 ocorrências das seguintes revistas: Folha, BR:Scat e Br: Recf.

Análise de dados

As análises das construções com *enquanto que*, realizando-se por dois segmentos, podem se manifestar por orações e sentenças. A seleção do conector torna o segundo segmento focalizado e aponta a ressalva nas relações que não sejam de contraste simples. A comparação permeia, preferencialmente, a construção em foco.

1. Nos vinte primeiros dias de abril, a balança comercial registrou um déficit de US\$ 477 milhões, resultado de importações de US\$ 3,489 bilhões e exportações de US\$ 3,012 bilhões. O período teve 14 dias úteis de um total de 21 no mês. As exportações tiveram uma média por dia útil em abril de US\$ 215,1 milhões, *enquanto que* as importações apresentaram média por dia útil em abril de US\$ 249,2 milhões. Na terceira semana do mês, o déficit foi de US\$ 213 milhões, resultado de exportações de US\$ 1,101 bilhão e importações de US\$ 1,314 bilhão. A média por dia útil na terceira semana foi de US\$ 220,2 milhões para exportações e US\$ 262,8 milhões nas importações (www.Corpusdoportuguês.BrScat. Balança soma déficit de US\$ 477 mi. 22.04.97.).

O exemplo acima instancia *uma marcação contraste por oposição lexical*, estabelecido pela ideia de exportações *versus* importações, sendo que as últimas apresentam maior peso na balança comercial. Para construir o contraste, pode-se observar ainda uma *comparação* entre as duas possibilidades, apontando a média por dia e destacando o *déficit* da balança comercial de US\$ 477 milhões. Ao formar um *chunk* com a conjunção *que*, percebe-se que o tipo de tempo facilita a comparação entre eventos e, imediatamente, o contraste. A *simultaneidade temporal* é uma herança da conjunção adverbial *enquanto*, que propicia a comparação dos eventos e o contraste.

2. Mesmo sem querer criticar outros segmentos envolvidos com

a questão da segurança pública, Ângela Simões afirmou que o Centro de Apoio encaminhou ofício ao secretário de Segurança Pública, João Arraes solicitando o número de atendimentos na 1ª Delegacia da Mulher, em Santo Amaro. # A promotora explicou que a delegada Mariluce Coelho divulgou na Imprensa que atendia uma quantidade de mulheres, *enquanto que* o número de casos encaminhados à Justiça é inferior. “Queremos saber por que os números são tão distantes da realidade”, frisou. A delegada justificou que nem todos os casos são encaminhados à Justiça (www.corpusdoportugues. Cidadania fica escondida. 11.09.97).

O exemplo acima instancia *contraste por restrição parcial, contraposição não lexical*, em que o segmento introduzido pelo conector quebra a expectativa gerada pelo primeiro segmento, ou seja, a promotora divulgou uma quantidade, mas o número que chegava à Justiça era bem inferior. Percebe-se, no exemplo acima, que temos o tempo paralelo do evento – a delegada divulga a quantidade de mulheres atendidas ao mesmo tempo em que há encaminhamento de casos à Justiça – que está sendo bastante usado pelos falantes no contraste com *enquanto que*.

3. [...] havia pago as reservas do hotel aqui, através da agência que preparou minha viagem, mas precisei desembolsar 660 francos no guichê. Não havia reserva em meu nome” [...] Ainda segundo os dados presentes na pesquisa, 66% dos donos das agências com problemas de mão-de-obra (87%) creditam as dificuldades à falta de profissionais mais qualificados no mercado. # Para 45% destes empresários, as maiores dificuldades encontradas por seus funcionários se devem ao pouco conhecimento que estes têm sobre o produto, *enquanto que* 42% verificam deficiências de ordem prática em seus subordinados. # PREPARO # [...] Foi assim que com o objetivo de minimizar os problemas do mercado recifense, Newton elaborou o curso Cálculos de Roteiros Turísticos Internacionais, destinado a proprietários e funcionários de agências de viagens, operadoras e estudantes de cursos (www.corpusdoportugues. BR:RCF. O alto preço do imprevisto. 28.08.97).

Em (3), nota-se uma *marcação de contraste por oposição estatística*, opondo o percentual de empresários entre os sintagmas: 45% que têm funcionários que não conhecem o produto e 42% de empresários que verificam deficiência na execução das atividades dos funcionários. Observa-se que a categoria de contraposição marcando contraste, com comparação, apresenta descrição e dados estatísticos, que são aspectos recorrentes nas ocorrências analisadas. Assim, ao configurar o *contraste*, constitui-se a *comparação* em sua base, ou seja, comparam-se os percentuais e também as dificuldades de cada empresário junto aos funcionários. Pode-se dizer, então, que a comparação é um processo cognitivo metafórico usado para estabelecer um contraste entre os segmentos, a partir da herança de simultaneidade temporal.

4. O senhor é meu prisioneiro e hóspede desta casa, general, disse Bento Gonçalves sentando-se com a maior calma. Em outro momento e outro lugar, eu lhe mostraria que um brasileiro não vale um, mas dez homens; **enquanto que** são precisos dois *castelhanos* para fazer meio brasileiro. O senhor deve saber disto (Corpus do Português. O Gaúcho. José de Alencar. 1873).

No exemplo (4), temos um caso de *marcação de contraste lexical*, realizando-se por *comparação de indivíduos*. O contraste nesse caso ocorre entre o que se afirma sobre os brasileiros e o que se afirma sobre castelhanos: os primeiros equivalem a 10 homens sendo 1 e os segundos equivaleriam, sendo 2 castelhanos, a meio brasileiro. Pode-se considerar, então, que a comparação é um processo cognitivo metafórico usado para estabelecer um contraste histórico e cultural entre os brasileiros e os castelhanos, a partir da herança de simultaneidade temporal.

5. CATARINA – Porém, o que deseja mais, minha ama? Não vive aqui porventura tão feliz? Tem carro para passear todas as tardes ao alto da serra, mora em uma excelente casa, meu amo a adora.

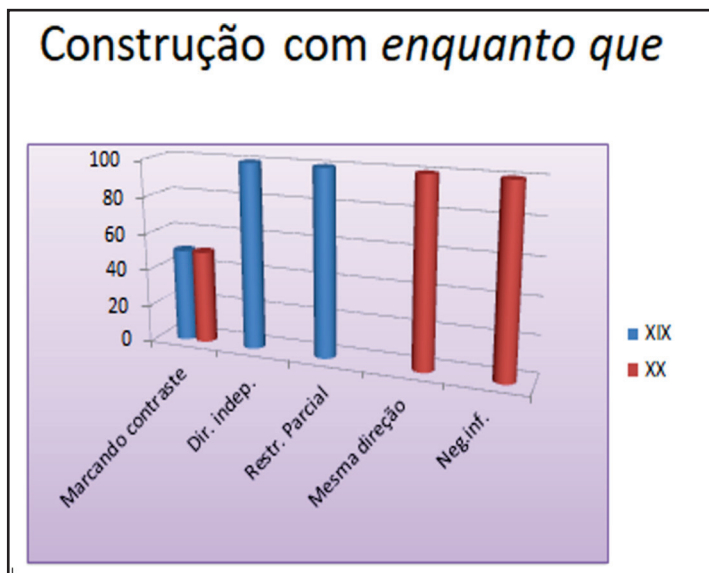
AMÉLIA – No verão. (Vai ao espelho) CATARINA – Está bem relacionada, todos a estimam, ouve música aos domingos no passeio público.. AMÉLIA – No verão. CATARINA – Vai às partidas do clube, aos bailes do hotel Bragança.. [AMÉLIA – No verão! Mas no inverno, desgraçada, o que fico aqui fazendo? CATARINA – Come excelente manteiga fresca, magnífico pão de cerveja, bebe bom leite e passeia. AMÉLIA – E hei de passar aqui a minha mocidade, enquanto que outras mais felizes do que eu dançam no Cassino, vão às corridas do Jóquei Clube, divertem-se pelos teatros, gozam, enfim, de todos os prazeres da corte! Se soubesses como fico, quando neste ermo leio os jornais de maio a outubro! (Corpus do Português. Dois Proveitos em um Saco. Joaquim José de França Júnior. 1883).

Em (5), encontramos a *marcação de contraste (simples)*, por *contraposição da descrição de eventos*, em que se explicita, por *comparação*, duas formas de viver: a de Amélia, na serra, onde passará toda a sua mocidade se divertindo apenas no verão, *versus* a de outras mulheres. As outras são muito mais felizes do que ela, já que passam a juventude em cassinos, corridas e teatros, inclusive se divertem no inverno. Existe, então, uma diferença entre esses dois estilos de vida, sendo o segundo o mais desejado por quem fala e o primeiro, rejeitado.

Após a rodagem dos dados e suas respectivas classificações no programa GoldVarb, produzimos os seguintes gráficos:

Os resultados colocados nos Gráficos 1 e 2 mostram que as construções com *enquanto que* apresentam algumas das relações semânticas do *mas*, contudo, acrescente-se a alta especialização em comparação de eventos.

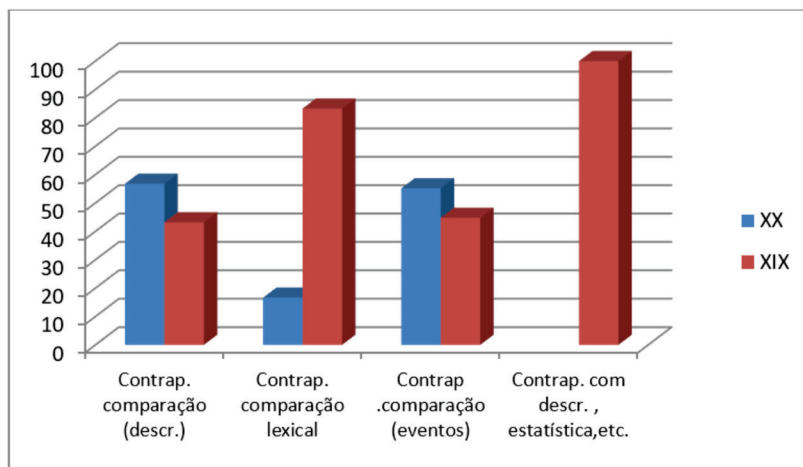
Gráfico 1: Relações semânticas nos séculos XIX e XX



Fonte: Elaboração da autora.

Observamos no gráfico que a marcação de contraste apresenta resultados similares nos séculos XIX e XX, contudo, a restrição parcial ocorre no século XIX e a negação por inferência, no século XX. Quando observamos o contraste na direção independente, ele ocorre no século XIX, enquanto a contraposição na mesma direção realiza-se no século XX. A justificativa de ocorrências mais concentradas em *marcando contraste simples*, recurso mais simples e recorrente do contraste, pode estar no uso da construção com *enquanto que* em situações comunicativas instanciadas por *comparação de eventos*, facilitadas pela simultaneidade temporal. A comparação ajuda na focalização da informação.

Gráfico 2: Séculos e tipos de realização de contraste



Fonte: Elaboração da autora.

Pode-se observar que, por comparação, a contraposição pode envolver descrição de indivíduos, coisas (concretas e abstratas), sentimentos e estatística; a oposição lexical; a oposição de *frames*/ de eventos; e, sem comparação, a contraposição pode instanciar a descrição estatística. No século XIX encontramos todos os tipos, incluindo aqueles sem comparação dos eventos. Contudo, no século XX, observa-se que a comparação se realiza categoricamente nas relações semânticas contrastivas da construção com *enquanto que*, tornando-se a única construção contrastiva não prototípica investigada, com o recurso recorrente da comparação. Considera-se aqui que os recursos peculiares da realização do contraste, mais a comparação, contribuem para a ressalva em todos os recursos e para a focalização contrastiva da construção.

Considerações finais

Na construção com *enquanto que*, encontramos o contraste entre dois segmentos, realizando-se preferencialmente por *comparação*. Compartilha com a construção com *mas* as seguintes

relações semânticas de contraste: *marcação de contraste, restrição parcial, por negação de inferência, na mesma direção ou em direção independente*. Não foi encontrada a eliminação/desconsideração nos dados investigados. O contraste pode se realizar por comparação de: *descrição de indivíduos, coisas (concretas e abstratas), sentimentos e estatística*; e também *de oposição lexical*; *oposição de frames/ de eventos*. Já o contraste realizando-se sem comparação, pode instanciar a *descrição estatística*.

O conector *enquanto que* forma um *chunk* utilizado em contextos contrastivos; a construção apresenta muitas relações semânticas da conjunção adversativa *mas*, exceto a eliminação/desconsideração, o que a coloca na rede contrastiva como uma representação não prototípica, mas próxima das características da conjunção prototípica *mas*. O uso eficiente da comparação entre os segmentos se assenta em situação de simultaneidade temporal, preferencialmente. A comparação põe em destaque as relações semânticas, levando à ressalva do segmento introduzido por *enquanto que* e à projeção da função de foco contrastivo. Tais assertivas demandam mais pesquisas.

Referências

- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Cortez, 2016.
- CASTILHO, Ataliba T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORRÊA, Karina da Silva. **A mudança linguística da construção “acontece que”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- DIAS, N. **As cláusulas de finalidade**. Nilza Barrozo Dias. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, SP, 2001.
- DIAS, N. **As construções contrastivas não prototípicas no português em uso**. Conferência no IV Seminário do Português em Uso (PORUS). UFF, 2022.

DIAS & CORREA. O valor contrajuntivo de acontece que. **Revista Confluência**, 2020a.

DIAS, RAMOS & PACHECO. Construções contrastivas acontece que e logo eu. **Revista Contextos Linguísticos**. UFES, 2020b.

DIESSEL, Holger. **The grammar Network**. How Linguistic Structure is Shaped by Language Use. United Kingdom: Cambridge Press, 2019.

DIESSEL, Holger. **The acquisition of complex sentences**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

FORD, Cecília.E. The treatment of contrasts in interaction. *In*: COUPER-KUHLEN; KORTMANN. (eds.) **Cause, condition, concession, contrast**. Cognitive and discourse perspective Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam: Benjamins. 2000.

GOLDBERG, A. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University Press, 1995.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994 [1985].

HILPERT, M. Comparing comparatives: A corpus-based study of comparative constructions in English and Swedish. *In*: BOAS, H. C. (ed.). **Contrastive Studies in Construction Grammar**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2010. p. 21-42.

LAMBRECH, K. Information structure and sentence form. A theory of topic, focus, and the mental representations of discourse referents. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge Studies in Linguistics, v. 71, 1994.

LANG, Edwald. Adversative connectors on distinct levels of discourse: A re-examination of Eve Sweetser's three-level approach. *In*: COUPER-KUHLEN; KORTMANN. (eds.) **Cause, condition, concession, contrast**. Cognitive and discourse perspective Studies in Interactional Linguistics. Amsterdam: Benjamins, 2000.

LANGACKER, Ronald. **Foundations of Cognitive Grammar**. Stanford: Stanford University Press, 1994, v. I.

LEITE DE OLIVEIRA, D. **Construções de foco com o marcador éto em russo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFRJ, 2017, capítulo 2, p. 13-34.

LONGHIN, Sanderléia Roberta; FERRARI, Luísa. Mudança no sistema de contraste no português: entre codificação e inferenciação. **Revista da Abralín**, v. 19, n. 1, 2020.

MAURI, C; RAMAT, A. **The development of adversative connectives in Italian**: Stages and factors at play. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/273073077>, Uploaded by Anna Giacalone Ramat on 22 February 2017.

NEVES, M. H. M. **A Gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 828.

NEVES, M. H. M **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NEVES, M. H. M.O estatuto das chamadas conjunções coordenativas no sistema do português. **Alfa**, São Paulo, v. 29, p. 59-65, 1985.

CONSTRUÇÕES SUBJETIVAS E PREDICATIVAS COM FUNÇÃO EQUATIVA

Angelina Maganha Grigorio da Silva

Funcionalismo

O estudo das construções subjetivas e predicativas, à luz do funcionalismo, permite analisar os dados tanto com base nos aspectos formais quanto nos funcionais que orientam os falantes/escrevantes quanto à produção dos enunciados, a fim de entender melhor os dados de uso. A incorporação de pressupostos funcionalistas sustenta estudos que analisam a língua considerando a motivação do falante/escrevente para os fatos que interferem na estrutura linguística – como ordem de colocação dos termos/orações nas construções – e que ajudam a explicar suas regularidades, conforme Bybee (2016):

As dunas de areia têm regularidades aparentes de formato e estrutura, contudo elas também exibem considerável variação entre instâncias individuais, assim como gradiência e mudança ao longo do tempo. Se quisermos entender fenômenos que são tanto estruturados quanto variáveis, é necessário olharmos para além das formas superficiais mutáveis e considerarmos as forças que produzem os padrões observáveis (BYBEE, 2016, p. 17).

De acordo com Bybee (2016), a língua, assim como as dunas de areia, sofre mudanças em sua forma, portanto os usos permitem analisá-la para compreender sua estrutura e função. Isto é, ao analisar a língua em uso, é possível descrever os fenômenos linguísticos que apresentam regularidade de padrões quanto aos usos que são feitos. A exemplo disso, estudos sobre as sentenças com orações subjetivas que analisam dados coletados do Corpus do Português, cartas dos séculos XIX e XX, por exemplo, apontam que existe uma predominância da posposição da oração subjetiva em relação à matriz (DIAS *et al.*, 2017; DIAS; BRAGA, 2018). No entanto, Maganha (2021) observa que, em dados coletados do *site* da rede social Facebook, foi possível observar maior expressão da oração subjetiva anteposta à matriz com dados de construção subjetiva de matriz avaliativa no *corpus* para sua pesquisa.

Bybee (2016) chama a atenção para a necessidade de se buscar os significados gerados pela relação que há entre a forma e a função; pois, se o usuário da língua elege uma estrutura linguística em vez de outra – como ocorre, por exemplo, no uso de uma oração subjetiva anteposta à matriz em oposição à posposição – essa escolha pode afetar o significado da mensagem veiculada, conforme apontado por Dias *et al.*, 2017; Dias; Braga, 2018. De acordo com as autoras, a informação inserida no início da construção ganha ares de centralidade, informação mais importante. Deste modo, estudos centrados nos aspectos funcionais e formais, de modo simultâneo, permitem obter os significados que são gerados a partir dessa relação (NEVES, 2011; BYBEE, 2016).

Conexão de orações

Nos estudos com abordagens mais tradicionais, a conexão de oração está subdividida entre dois processos: coordenação e subordinação. Este último é o processo em que as orações se conectam em uma relação de dependência sintática, isto é, as

orações subordinadas exercem funções sintáticas em relação à oração matriz, estando ligadas a um de seus termos; e o primeiro é o processo cujas orações se ligam em uma relação de independência sintática (CUNHA; CINTRA, 2017; BECHARA, 2019).

Não há consenso entre gramáticos e linguistas acerca da conexão de orações, já que para alguns o critério para definir a ordenação e a subordinação é se há ou não dependência (CUNHA; CINTRA, 2017). No entanto, nem mesmo quanto à dependência o consenso existe. Isto porque a dependência apontada pode ser a sintática ou a semântica. O embate, portanto, deixa dúvida a classificação do processo de conexão das orações. Nesse sentido, a análise com base em pressupostos funcionalistas põe luz sobre o embate, pois, mais importante do que determinar se há ou não dependência e se essa é sintática ou semântica, é observar a relação entre a forma e a função das partes que se conectam na construção, conforme observado por Neves (2006, p. 226) que afirma:

Uma análise de base funcionalista penetra a organização dos enunciados para avaliá-los não apenas sob diversos níveis (predicacional; proposicional; ilocucional), mas também sob os diversos ângulos que envolvem a atividade linguística (textual/informacional; interacional), e o faz sempre com incorporação dos diversos componentes (sintático; semântico; pragmático).

Na abordagem funcionalista, sugere-se analisar a integração de orações em um *continuum* e integração entre a parataxe, a hipotaxe e a subordinação. Consideram-se a dependência e o encaixamento para se determinar o grau de integração entre as orações. A parataxe encontra-se em um extremo do *continuum*, caracterizando a combinação de orações em que a relação é de relativa dependência, ou seja, as orações são menos dependentes e menos encaixadas. Já a hipotaxe apresenta relativa dependência

e menos encaixamento. No outro extremo do *continuum*, está a subordinação cuja relação entre as orações é marcada por mais dependência e encaixamento total (HOPPER; TRAUGOTT, 2003). Halliday (1985), Thompson (1984), Matthiessen; Thompson (1988) corroboram a ideia da existência de diferentes graus de dependência nos processos de conexão de orações.

Sendo assim, as orações tidas como subordinadas pela tradição gramatical apresentam diferentes graus de dependência e precisam, portanto, ser tratadas de forma mais cuidadosa, em vez de serem todas alocadas em um único grupo de forma a desconsiderar suas particularidades.

Estudos pautados em uma abordagem funcional-discursiva se preocupam em descrever a relação entre as sentenças, considerando o nível do discurso, e não somente o nível da sentença. Essa metodologia tem levado estudiosos da língua à adoção de novos parâmetros que surgem da necessidade de se estabelecer a distinção entre encaixamento e articulação (combinação) de orações (DECAT, 2001, p. 109). No encaixamento, ocorre a integração estrutural das orações, ou seja, uma oração é parte constituinte da outra. Neste caso, trata-se de uma oração complemento.

Outro ponto a ser observado é o formato da oração encaixada. De acordo com Duarte (2003), as orações completivas – que completam outra oração – podem trazer o verbo na forma finita ou não finita, casos em que o verbo se apresenta, respectivamente, no modo indicativo ou subjuntivo e no modo infinitivo flexionado ou não.

A construção subjetiva e predicativa com função equativa

Neste estudo, conforme mencionado anteriormente, a designação “construção subjetiva” está sendo adotada, com base em Dias *et al.* (2017), para referenciar a construção que se constitui

de oração matriz e de oração ou orações que se comportam como sujeito.

De acordo com Gonçalves (2011), a análise dos dados que avalie a relação sintática e semântica é capaz de apontar os seguintes parâmetros nas construções subjetivas: “*categoria do predicado matriz* (verbo, adjetivo, nome); *valor semântico-pragmático do predicado matriz* (epistêmico, deôntico, avaliativos, outros), formato da oração encaixada (finita, infinita) e *relação tempo-modo entre matriz e encaixada* (...)” (p. 91, grifos do autor). Segundo Gonçalves, é o entrecruzamento desses parâmetros que torna possíveis os diferentes padrões de orações encaixadas.

Neves (2011) observa que as orações substantivas são **encaixadas** ou **integradas** em uma outra oração, considerada matriz. Para a autora, as orações substantivas apresentam função argumental de um termo valencial da oração na qual está encaixada. São, portanto, orações completivas, por completarem a valência do verbo da oração matriz.

Já as construções predicativas são aquelas que se constituem de orações com função de predicativos do sujeito e orações matrizes. Veja o que afirma Rodrigues (2001, p. 198) acerca das orações predicativas:

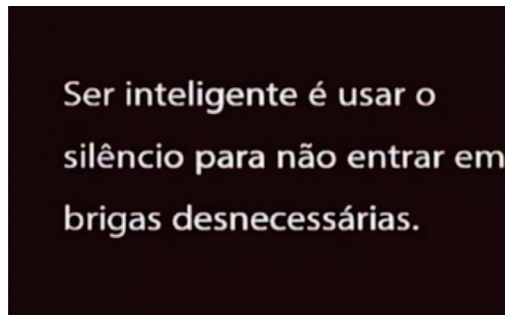
Tomando como ponto de partida a teoria dos protótipos, propõe-se uma hierarquia para as orações predicativas. Os dados revelaram que as estruturas [+prototípicas] podem ser descritas a partir de quatro atributos:

1. A oração matriz, na qual a predicativa está encaixada, apresenta seu sujeito na forma de um SN cujo núcleo é um nome que possui o traço [-animado] (na maioria dos casos, o núcleo do SN é um adjetivo substantivado);
2. A predicativa ocorre na forma não finita;

3. O verbo da matriz é o verbo **ser** que ocorre na P3 do tempo presente do modo indicativo;
4. A oração predicativa ocupa a posição à direita do verbo da matriz. A estrutura prototípica é SN + V (ser) + predicativa.

Com base no exposto, percebe-se uma característica específica dos dados coletados para esta pesquisa: as construções apresentam uma oração com função de sujeito e outra oração com função de predicativo, no entanto a função específica de cada uma delas não parece ser fixa, já que ambas parecem se comportar tanto como sujeito quanto como predicativo, dependendo apenas da posição que ocupam na construção. À vista disso, adotou-se a nomenclatura “Construção subjetiva e predicativa com função equativa”, conforme apresentado a seguir.

Figura 1: Construção subjetiva e predicativa com função equativa



Fonte: Facebook1.

Com base nos critérios listados por Rodrigues (2011), observa-se que os dados para este estudo apresentam o sujeito oracional e não um SN; a predicativa ocorre na forma não finita; o verbo da oração matriz é o verbo **ser** que ocorre na P3 do presente do modo indicativo; a oração predicativa ocupa a posição à direita do

1 Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=774211772698434&set=a.308450092607940>. Acesso em: 11 jul. 2018.

verbo da matriz. No entanto, o sujeito oracional é um diferencial em relação ao que Rodrigues (2011) aponta em relação às orações predicativas prototípicas, já que, diante de construções com sujeitos também oracionais, conforme o exemplo acima, do ponto de vista sintático, tanto a primeira oração: *Ser inteligente* quanto a segunda: *usar o silêncio para não entrar em brigas desnecessárias* pode perfeitamente desempenhar tanto a função de sujeito da construção quanto a de predicativo. Isso ocorre, porque essas construções se assemelham a construções equativas, em que há uma equivalência de forma e função entre as orações.

Não que exista neste estudo a intenção de se inverter a ordem das orações, apenas pontua-se essa característica para se compreender a dificuldade em se estabelecer se a construção apresenta a oração subjetiva em posição anteposta ou posposta, já que a segunda oração pode perfeitamente funcionar também como o sujeito oracional posposto em relação à matriz. A percepção é a de que o elemento fixo seja apenas o verbo *ser* (é) da oração matriz, como se as duas orações finitas: *ser inteligente* e *usar o silêncio para não entrar em brigas desnecessárias* possuísssem equivalência entre elas; e, por esse motivo, optou-se por enfatizar a função equativa das construções em estudo.

Bechara (2019) analisa os predicativos, em sentenças simples, e afirma que a construção básica da oração apresenta o predicativo à direita do verbo, no entanto há a possibilidade de um falante/escrivente apresentar uma construção equivalente em que o predicativo se antecipa e se apresenta antes do sujeito. Neste caso, em se tratando de predicativo constituído de adjetivo, não há dificuldades em diferenciá-lo do sujeito. A dificuldade surge, segundo o autor, em casos em que o predicativo e o sujeito estão representados por substantivos.

As orações subjetivas e predicativas são alocadas, pela tradição gramatical (CUNHA; CINTRA, 2017; BECHARA, 2019), no grupo das substantivas, por se comportarem como substantivos;

contudo as orações predicativas apresentam uma característica que dificulta essa visão simplista, pois elas predicam. Neste sentido, a forma verbal finita das orações, à primeira vista, pode ser o elemento linguístico gerador do fator complicador, ocasionando a dificuldade em se estabelecer qual é a posição das orações subjetiva e predicativa nas construções.

Se a construção básica da oração apresenta o predicativo à direita do verbo, é possível apontar a oração inicial como sendo a subjetiva e a segunda oração como a predicativa, portanto esse seria o critério adotado: sujeito/verbo. Entretanto, Castilho (2019, p. 332), citando Heine; Claudi; Hunnemeyer (1991, p. 40), afirma que: “As sentenças equativas são usadas quando se quer estabelecer uma relação de igualdade entre X e Y, em que X é o sujeito, e Y é o equativo. Elas correspondem à proposição-fonte ‘X é (como) Y’ proposta por Heine / Claudi / Hünemeyer”. Esse fenômeno pode ser visto no dado apresentado anteriormente na Figura 1.

Dentre as propriedades das sentenças equativas, Castilho (2019) cita que:

O verbo das sentenças equativas é preenchido por ser, que organiza a estrutura sintagmática e funcional $[SN^1 \text{ sujeito} + V + SN^2 \text{ equativo}]$. Essa sentença estabelece no nível sintático uma relação de equação entre o sintagma nominal sujeito e o sintagma nominal equativo. Por isso mesmo, esses constituintes podem trocar de posição na sentença, sem que altere sua interpretação semântica (CASTILHO, 2019, p. 333).

Deste modo, neste trabalho as construções com orações subjetivas e predicativas serão analisadas com base na contribuição de Bechara (2019) e de Castilho (2019), no entanto a apropriação desses conceitos ocorre com adaptação para o nível da sentença complexa.

Metodologia

A análise dos dados desta pesquisa baseia-se em pressupostos teóricos de cunho funcionalista. Essa escolha deve-se ao fato de que o estudo centrado no uso nos permite o emprego da semântica e da pragmática nas análises sintáticas, ampliando, assim, o nosso olhar sobre os dados.

Nosso *corpus* de análise se constitui de construções subjetivas e predicativas. Para este estudo foram coletados 91 dados de ocorrências das referidas construções nas redes sociais Facebook e Instagram. A coleta ocorreu a partir da *timeline* e do *feed*, respectivamente, ou seja, à medida que foram surgindo ao ser compartilhados em postagens da nossa rede de amigos. Como forma de registro, elegeu-se o *print*.

O levantamento dos dados foi realizado no período de abril de 2018 a maio de 2019 – Facebook; e de maio a setembro de 2022 – Instagram. Após a coleta, deu-se início à análise dos dados, pautando-se no aporte teórico para esta pesquisa que foi apresentado nas seções anteriores. A análise abarca tanto os aspectos formais quanto os funcionais das ocorrências de construções subjetivas e predicativas com função equativa. Portanto, contempla os papéis semânticos sem desprezar a forma das orações (matriz e subjetiva). Aplica-se os critérios da prototipia das orações predicativas (RODRIGUES, 2001) e a noção de sentença equativa (CASTILHO, 2019).

A escolha das redes sociais se deve ao fato de que, com o advento da internet e a popularização do computador a partir da década de 1990 e o acesso aos *smartphones*, é possível observar a criação de diversos espaços virtuais para a interação humana e a socialização. Esses espaços de interação social afetam também a língua, gerando usos diferentes dos usos predominantes em outros espaços de interação, portanto faz-se necessário analisar os

usos da língua que são feitos também nesses ambientes (ARAÚJO, 2010; RECUERO, 2016).

Análise dos dados

Figura 2: Dado 1



Fonte: Facebook.²

O exemplo (2) apresenta a construção – *Casar é acompanhar no supermercado* –, em que a oração matriz – *Casar é* – aparece em posição inicial, apresenta verbo *ser* na P3 do presente do indicativo e sujeito oracional – *Casar* –, que se realiza por meio do verbo na forma finita; e é seguida da oração – *acompanhar no supermercado* – que se realiza por meio de verbo na forma finita – *acompanhar*. Do ponto de vista sintático, é perfeitamente aceitável que o falante/escrevente possa produzir uma construção com ordem inversa à apresentada; no entanto, do ponto de vista semântico-pragmático, isso não ocorre com a construção, uma vez que – *Acompanhar no supermercado é casar* – não é semanticamente equivalente ao dado original. Do ponto de vista sintático, a construção subjetiva e predicativa apresenta função equativa.

² Disponível em: <https://www.facebook.com/ciumefofo/photos/pcb.2027907227486543/2027905544153378>. Acesso em: 07 jun. 2018.

Figura 3: Dado 2



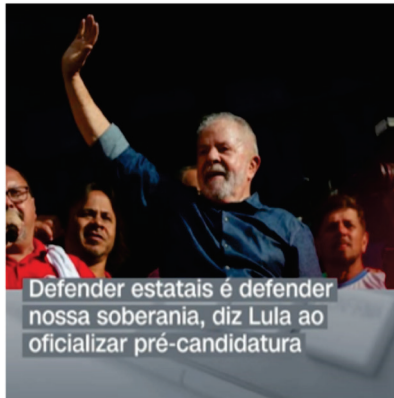
Fonte: Facebook³.

O dado (2) apresenta a construção – *Amar é cuidar um do outro mesmo quando estamos zangados* –, em que a oração matriz – *Amar é* – apresenta o verbo *ser* na P3 do presente do indicativo, cujo sujeito realiza-se por meio do verbo no infinitivo – *Amar*. À direita da oração matriz, encontra-se a oração predicativa – *cuidar um do outro mesmo quando estamos zangados*.

Se, do ponto de vista sintático, é possível a construção – *Cuidar um do outro mesmo quando estamos zangados é amar* –, mais uma vez, percebe-se que essa construção com ordem inversa evidencia prejuízo semântico-pragmático, pois o foco recai sobre a informação contida na parte inicial da construção. Portanto, há mais um caso de construção subjetiva e predicativa com função equativa, dada a equivalência sintática das duas orações.

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/sitecifras/photos/a.266509970056040/3131686283538380/>. Acesso em: 26 jul. 2018.

Figura 4: Dado 3



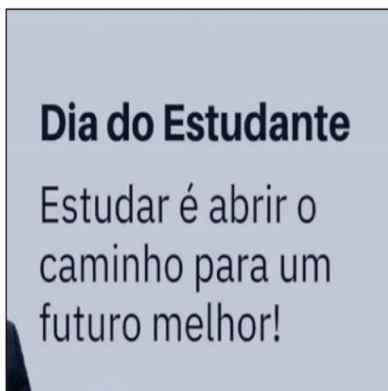
Fonte: Instagram.⁴

No exemplo (3), ocorre a construção – *Defender estatais é defender nossa soberania*. A matriz ocorre com o verbo *ser* na P3 do presente do indicativo, e seu sujeito – *Defender* – realiza-se morfologicamente por meio da forma verbal finita. A predicativa, que ocorre à direita da matriz, que também se realiza com o verbo – *defender* –, logo o mesmo verbo ocupa as duas posições (sujeito e predicativo), evidenciando ainda mais o valor equativo da sentença (CASTILHO, 2019).

Do ponto de vista sintático, a construção – *Defender nossa soberania é defender estatais* – coloca a oração – *Defender nossa soberania* – em posição de sujeito da construção; portanto, sem desconsiderar que há mudança semântico-pragmática, neste dado há ocorrência de construção subjetiva e predicativa com função equativa.

⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CdQ-qSCMvRt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>. Acesso em: 07 maio 2022.

Figura 5: Dado 4



Fonte: Instagram⁵.

Com este dado, é apresentada a construção – *Estudar é abrir o caminho para um futuro melhor*. A oração matriz – *Estudar é* – realiza-se morfologicamente por meio do verbo *ser* na P3 do presente do indicativo e apresenta sujeito oracional na forma verbal finita – *Estudar*. A oração predicativa – *abrir o caminho para um futuro melhor* – realiza-se morfologicamente por meio do verbo na forma finita – *abrir* – e surge à direita da matriz.

Assim como nos demais exemplos analisados, a construção equivalente é perfeitamente possível na língua portuguesa sem prejuízo sintático – *Abrir o caminho para um futuro melhor é estudar*. Isso não se pode afirmar no que diz respeito ao ponto de vista semântico-pragmático, assim como tem sido apontado em toda a análise. O dado constitui-se de uma construção subjetiva e predicativa com função equativa.

5 Disponível em: <https://www.instagram.com/p/ChIu7SusZYF/?igshid=MDJmNz-VkMjY=>. Acesso em: 11 ago. 2022.

Conclusão

O estudo das construções subjetivas e predicativas com função equativa – assim denominadas por apresentarem uma oração com função de sujeito, que compõe a oração matriz, e outra com função de predicativo do sujeito, com função equativa – revelou a dificuldade em determinar a posição das orações subjetiva e predicativa, uma vez que possibilita construções sintaticamente equivalentes, embora a equivalência não se estenda à esfera semântico-pragmática. Isso porque, esse aspecto formal estabelece, no nível sintático, uma relação de equação entre as orações com função de sujeito e de predicativo, o que Castilho (2019) denominou de sentença equativa, no nível da sentença simples, e neste trabalho está sendo adaptado para o nível da sentença complexa.

Portanto, conclui-se que o tratamento mais adequado para esses dados seja “Construções equativas” dada a equivalência das orações que apresentam a forma verbal não finita em ambas as orações da construção. Outro ponto que ainda não está claro é se a oração predicativa, sendo equativa, é encaixada na oração matriz; e se o tipo de verbo da oração subjetiva é fator determinante para a função equativa observada na análise dos dados apresentados.

Referências

- ARAÚJO, J. C. R. de. *Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019 [1928].
- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha; Revisão técnica Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed., reimp., Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.

DECAT, M. B. N. A articulação Hipotática adverbial do português em uso. In: DECAT, M. B. N. *et al.* **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 103 -166.

DECAT, M. B. N. A noção de unidade informacional do tratamento da subordinação. **Revistas Veredas ON-LINE – ATEMÁTICA**, 2014/2, p. 123-135. PPG-LINGUÍSTICA/UFJF. Juiz de Fora, MG. ISSN: 1982-2243.

DIAS, N. B.; ABRAÇADO, J.; LIMA-HERNANDES, M. C. Construções subjetivas. In: BAGNO; M. CASSEB-GALVÃO; V.C., REZENDE, T.F. (orgs.). **Dinâmicas funcionais da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2017..

DIAS, N. B.; ABRAÇADO, J.; LIMA-HERNANDES, M. C.; BRAGA, M. L. Construções subjetivas avaliativas no português do Brasil. In: OLIVEIRA, M.R. & CEZÁRIO, M.M. (orgs.). **Funcionalismo linguístico – vertentes e diálogos**. Coleção/UFF, 2018.

DUARTE, I. Subordinação completiva – as orações completivas. In: MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003. p. 593-640.

GONÇALVES, S. C. L. Orações subjetivas: variância e invariância de padrões na fala e na escrita. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 1, p. 87-111, jan. / jun. 2011.

HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. **Clause combining in Grammar and Discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1988.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Edward Arnold Publishers Ltd., 1985.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAGANHA, A. G. S. **A ordem das orações nas construções subjetivas com verbo +nome**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2021.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. A. The structure of discourse and “subordination”. *In*: HAIMAN, J; THOMPSON, S. A. (eds.). **Clause combining in grammar and discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988. p. 275-329.

NEVES, M. H. M. A modalização na linguagem. *In*: NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

RECUERO, R. C. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, A. T. C. A prototipicidade das orações predicativas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p.197-202 sem. 2001.

THOMPSON, S, A. Subordination in formal and informal discourse. *In*: SCHIFFRIN, D. (ed.). **Meaning, form and use in context**: linguistic applications. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1984. p. 85-94.

UMA ELIPSE DE VERBO PODE SE CONSTITUIR COMO PAREAMENTO FORMA ↔ SIGNIFICADO?

Elenita Alves Barbosa
Valéria Viana Sousa

Elipse de verbo: um pareamento forma↔significado

Compreendendo que a língua é dinâmica, viva e se realiza nos atos de interação do falante com seu interlocutor, e que, desse uso, emergem vários fenômenos, é que nos propomos a investigar a elipse, especificamente a elipse de verbo, recurso bastante utilizado, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade falada. A despeito disso, consideramos a elipse pouco estudada, sobretudo nas escolas em que, muitas vezes, os conteúdos apresentados pela Gramática Tradicional (GT) e, conseqüentemente, pelos livros didáticos, são priorizados, e os textos utilizados para exemplificação não refletem a língua em uso.

As elipses de verbo caracterizam-se pela ausência do verbo ou da locução verbal nas orações, cujos contextos, linguístico ou situacional, proporcionam condições de resgate do termo, a fim de que a estrutura da frase não seja comprometida, ou seja, que a frase não se torne agramatical. Em (1), temos um exemplo típico desse *type*¹ a que nos referimos:

1 Entendemos, com base em Traugott e Trousdale (2021 [2013]), por *type* o tipo de

1. INF: Olha eu num sei assim... claro que não Ø, sabe? Que é... o... não fala corretamente, hoje usa muita é... principalmente os jovens, Ø muita gíria... questão de usar o... a... é... *whatsapp*, é internet, esse prog... *softwares*, né de bate papo e tudo, Ø muita... muitas gírias e formas abreviadas de falar [...] (JBDF – *Corpus PCVC*).

No excerto que ora apresentamos, há três elipses de verbo, que podem ser interpretadas da seguinte maneira: na primeira, há a retomada do contexto linguístico posto pelo entrevistador ao questionar o entrevistado se ele acha que a maioria da população brasileira fala corretamente, ao que, de acordo com o fragmento de fala (1), o informante expressa que compreende que o falante do português brasileiro não fala corretamente. Assim, na primeira elipse, “[...] *claro que não Ø, sabe?*”, fica evidente que falta a forma verbal de 3ª pessoa do singular “fala”, referindo-se ao fato de a população não saber falar português; na segunda elipse, “[...] Ø *muita gíria*”, o falante omite a forma verbal de 3ª pessoa do plural que pode ser “falam”, “expressam” ou qualquer outro verbo *dicendi*, remetendo ao uso de gírias pelos jovens; e na terceira elipse, “[...] Ø *muita... muitas gírias*”, além da elipse verbal, ainda houve a elipse do sujeito “jovens”. A elipse verbal desse fragmento sinaliza a possibilidade de outra omissão de verbo de mesmo valor da anterior.

Com o excerto (1), trazemos uma amostra de vários exemplos, presentes nos *Corpora*, do uso da elipse de verbo, a fim de anunciar o nosso objetivo, neste artigo: investigar as elipses de verbo, enquanto construções, ou seja, enquanto pareamento forma↔significado, no modelo de construção proposto por Croft (2001), conforme apresentado no Quadro 01:

constructo utilizado em uma construção. Nesse caso, especificamente, o *type* é a elipse de verbo.

Quadro 01: Modelo da Estrutura Simbólica da Construção Radical



Fonte: Adaptado de Croft (2001, p. 18).

Podemos perceber, por meio do Quadro 01, que a forma envolve a estrutura; o significado está associado ao sentido; e, juntos, $[[F]] \leftrightarrow [[S]]$ (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2021 [2013]), constituem as “características de uma construção”, diferenciação estabelecida por Croft (2001). Ressaltamos que a construção é organizada a partir dos dois núcleos, formando um feixe das propriedades, e que, em conformidade com o exposto, nenhum dos dois núcleos, forma e significado, é colocado em evidência em relação ao outro. Dessa forma, eles se completam, são correspondentes.

As elipses, em geral, são preconizadas pela GT como elemento de coesão textual que deve ser resgatado facilmente do contexto linguístico ou situacional. São apresentadas como um conteúdo sem muita importância, fato percebido pela hierarquia apresentada pelos sumários dos compêndios das Gramáticas Normativas.

Posto isso, vale ressaltar que a GT defende que o termo elidido precisa ter uma conexão linguística com seu antecedente para que ele possa ser interpretado, porém as elipses ultrapassam essa

fronteira e nem sempre o referenciador linguístico é suficiente para a interpretação da elipse, como exemplificado em (2):

2. DOC: Aí, o que o senhor acha das brincadeiras de sua época e as... em relação com as de hoje?
 INF: Eu acho Ø muito diferente.
 DOC: Em que?
 INF: Eu acho Ø bastan'diferente, porque é tu...tudo diferente em fa... tu... tudo falan.
 DOC: Hum. Como o que?
 INF: As dança de primeiro era dum jeito, era uma coisa. E hoje, Ø é de oto... de oto mo... de oto sistema, de ota moda, né. Os namoro de hoje ...Ø Ø de primeiro era só pegava na mão... eh... e Ø de hoje não. Ø É diferente, né (ARA - *Corpus PPVC*).

Esse é um típico exemplo de elipses que aparecem na estrutura em duas situações: em, “*Eu acho Ø muito diferente.*”, qualquer leitor percebe que o complemento de “eu acho” é “as brincadeiras”, porque o contexto no qual a fala do documentador está posta conduz a essa interpretação, assim como em “*Ø é de oto...*”. Contudo, em “*Os namoro de hoje ...Ø Ø de primeiro era só pegava na mão... eh... e Ø de hoje não. Ø É diferente, né.*”, há necessidade também de um conhecimento histórico, isto é, um contexto situacional, para a inferência das construções elípticas, dado que somente o contexto linguístico não é suficiente para o resgate com compreensão clara, pois o fato de que antigamente o namoro não passava de um toque na mão, o chamado “fazer a corte”, realidade que recebeu grandes mudanças até chegar aos dias atuais, não é do conhecimento de todos.

No exemplo (3) há uma situação diferente. Vejamos:

3. INF: Assim, a história que eu me lembro é da gente assim tá sempre junto, né? Sempre a gente Ø, quando

minha mãe, meu pai Ø, a gente ia pra a roça, ia todo mundo, era aquela diversão... muito, muitas coisas assim que hoje já fugiu da minha mente (ACMG – Corpus PCVC).

No fragmento (3) fica evidenciado que nem sempre as elipses precisam de um referenciador ou de qualquer outro material linguístico que lhes sirva como ponteira², pois, em “*Sempre a gente Ø [...]*” é observada uma elipse para refazer a estrutura da frase, mas que poderia muito bem ser analisada com um preenchimento tipo “ia pra roça”. No entanto, o informante reestrutura sua fala e infere o “[...] *quando minha mãe, meu pai Ø [...]*”, que permite uma interpretação com “chamavam”, posto o contexto situacional que é percebido pela continuidade da informação, sem qualquer termo na estrutura da fala que sirva como ponteira de resgate. Heine (2010) defende que nem sempre o significado de uma elipse é derivado composicionalmente de palavras, isto é, não é sempre que o elemento ponteira está presente no texto, anafórica ou cataforicamente, como ocorre em (3). Em outros termos, o referente, ocasionalmente, não deriva de palavras, mas ele pode estar no contexto situacional e será interpretado com a inferência dos feixes de exemplares trazidos pelos interlocutores. Assim, embora na elipse não haja forma física, todas as elipses necessitam de dar condições de interpretação para que a mensagem se constitua.

Os estudos, sustentados na interface Funcionalismo e Cognitivismo, têm ganhado espaço na contemporaneidade e refinado concepções como língua, gramática e construção. Além disso, para essas abordagens, a gramática é holística e não hierárquica, o que coloca todos os conteúdos em um mesmo patamar que os categoriza conforme o uso que o falante faz de cada fenômeno. Dessa forma, compreendemos que as elipses têm seu lugar garantido,

2 Chamamos de ponteira a expressão já usada por outros autores para mencionar o termo ao qual a elipse faz referência e que já foi citado anteriormente.

uma vez que é um recurso com frequência *token*³ bastante alta no português brasileiro.

A elipse é uma ideia clara de uma sentença excluída que adquire seu significado em um termo antecedente ou no contexto situacional, ou seja, nos seus componentes linguísticos ou extralinguísticos, conforme mostrado anteriormente. Porém, esses componentes da cláusula devem ser comuns aos interlocutores para que a elipse seja licenciada. Caso não haja essa possibilidade, a construção não é licenciada e se torna agramatical ou sem sentido, assim como qualquer outra construção quando as formas sintáticas não se conectam. É consenso entre Heine (2011), Hilpert (2014) e Goldberg; Perek (2019), que as elipses são adjacentes perante as categorias que as licenciam e, portanto, elas devem estar dentro da estrutura. Ademais, vale lembrar que a elipse se configura no encadeamento do discurso.

No Brasil, qualquer trabalho que exista sobre as elipses na perspectiva da Gramática de Construções (GC) ainda é bastante restrito e, possivelmente, não foi publicado até agora. Encontramos alguns autores, a exemplo de Goldberg; Perek (2019), Heine (2011) e Hilpert (2014), que analisaram a elipse na perspectiva da GC em outras línguas que não fossem o português e nos ancoramos nesse conhecimento para subsidiar nosso estudo. Na perspectiva da GC, respaldamo-nos em: Bybee (2016 [2010]); Hopper (1991); Goldberg (1995, 2006); Traugott, Trousdale (2013); e da LFCU em Furtado da Cunha (2017); Rosário (2022) entre outros.

Nossos dados, retirados dos *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC), coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)funcionalismo – CNPq, são constituídos por amostras retiradas de 6 (seis) entrevistas de informantes do PCVC e 6 (seis) de informantes do PPVC, totalizando

3 Entendemos, com base em Traugott e Trousdale (2021 [2013]), por frequência *token* o número de vezes que o mesmo padrão construcional aparece em um texto.

uma frequência *token* de 283 ocorrências do *type* elipse de verbo, classificadas em: 101 (35,7%) elipses transparentes, 80 (28,3%) semitransparentes e 102 (36%) opacas⁴.

Em nossa pesquisa, amparada nos moldes funcionalistas, após a coleta dos dados em *corpora* linguísticos da modalidade oral, realizamos i) a catalogação dos dados, ii) a categorização das elipses de verbo encontradas no material analisado, iii) o cálculo da frequência *token*, e, a partir dessa tabulação, iv) a análise de cada contexto elíptico de verbo com o intuito de certificarmos-nos de que a elipse se constitui pareamento de forma↔significado.

Resultados e discussão

A elipse conduz o falante à compreensão/ao entendimento (escolher uma forma) de que ela constitui é um conteúdo evidente de uma sentença excluída, que obtém seu significado em um antecedente, seja ele linguístico ou situacional. Esses componentes da cláusula, porém, devem ser comuns aos interlocutores para que a elipse seja licenciada. Caso não haja essa possibilidade, a construção torna-se agramatical ou sem sentido, assim como qualquer outra construção quando as formas sintáticas não se conectam.

Advogamos que esse fenômeno da língua, além de não ser apenas um elemento de coesão textual, ganha significado no contexto de uso e se constitui como construção, considerando o pareamento forma↔significado, no modelo de construção proposto por Croft (2001), como no exemplo (4):

4. INF: “Ah... É uma festa boa né, Ø um ritmo legal...”
(AFSF – *Corpus PCVC*).

4 Chamamos de *elipse transparente* àquelas cujo termo é mais localizável; de *semitransparente* às que para serem interpretadas carecem do contexto e do cotexto; e de *elipse opaca* às que não possuem material linguístico como ponteira, mas apenas a situação de fala favorece a interpretação.

O elemento elidido é um verbo que agrega, do contexto linguístico e situacional, o significado voltado para “possuir”, “ter” etc., a depender da relação (inter)subjativa que se estabelece entre os interlocutores. Ao omitir o termo, o falante considera que seu ouvinte é capaz de inferir o termo elidido no contexto da estrutura simbólica da construção que envolve a forma e o significado, e isso só é possível por que ambos possuem um feixe de exemplares bastante próximos. De acordo com nossa tabela classificatória, quando a elipse pode ser interpretada pelas duas circunstâncias (linguística e extralinguística), ela é considerada por nós como uma elipse semitransparente.

No excerto a seguir, há uma construção com elipse de verbo, cuja inferência pode ser resgatada do contexto linguístico. Vejamos:

5. INF: Eu trabalhei na roça trinta e cinco *ano*, Ø no pesado[...] (ARA – *Corpus PPVC*).

No exemplo (5), compreendemos que a interpretação do termo elíptico (trabalhei) se dá pela retomada do termo de maneira anafórica na própria fala do informante, pois julgamos que ele considera desnecessário repetir uma informação já dada, o que seria redundância. A forma verbal “trabalhei” se processa na cabeça do falante na mesma matriz em que se deu o exemplo (4), considerando a forma e o significado estabelecidos pelo ouvinte, em um exercício de (inter)subjatividade. Esse tipo de elipse interpretada a partir do contexto linguístico é classificada por nós como transparente.

Em (6), temos um exemplo em que há a possibilidade de inferência da forma verbal “foi” ou da locução verbal “foi vivida”, mas que uma ou outra não impacta no significado final da oração.

6. INF: a adolescência toda, na verdade, Ø nesse bairro [...] (HFDS – *Corpus PCVC*).

Mais um exemplo de termo elidido por economia de palavras, quando o falante opta por não o expressar fisicamente, mas virtualmente, cujo sentido se completa pelo contexto situacional, sem nenhum prejuízo de entendimento e sem considerar apenas a coesão textual, mas apossa-se da iconicidade e da motivação para realizar a elipse. Esse tipo de elipse é por nós nomeada como opaca.

Consideramos a elipse um pareamento forma↔significado, conforme manifestado anteriormente, e expressamos nosso entendimento da seguinte maneira, com base nos estudos de Croft (2001): na forma, no que diz respeito à sintaxe, trata-se de verbos/ locução verbal que cumprem função sintática de identificar os demais elementos, quais sejam o sujeito, o complemento verbal etc., mas que, no uso da língua, podem ser naturalmente elididos sem prejuízo na interpretação do que foi dito; no tocante à morfologia, observamos que a escolha da conjugação, da pessoa e do tempo verbal que se processam na mente dos interlocutores se dá mediante o contexto linguístico e depende da semântica de *frames* que cada um deles utilizará para o preenchimento; em se tratando da fonologia, ela é processada na mente, de forma virtual, ou seja, não é esboçada na fala, por se tratar de um termo elidido, mas é constituída na imagem acústica que cada interlocutor formata baseado no seu conhecimento de mundo. Sintaxe, morfologia e fonologia constituem a forma de uma construção (verbo).

No que tange ao significado, podemos dizer que a semântica traz o sentido das palavras e favorece a interpretação das sentenças e dos enunciados ao que é agregado no ato da fala, nos contextos linguísticos e situacionais, tal como salientamos na análise; a pragmática se dá no uso, na escolha que se faz por um ou outro termo (verbo) a ser elidido pela influência do contexto conversacional, e, assim, ultrapassa a escolha semântica e sintática, uma vez que foca não só no ato de fala, mas, também, em suas implicações sociais e culturais; já o aspecto discursivo-

-funcional percebe o discurso (a fala) como uma unidade de interação. Dessa forma, as propriedades semântica, pragmática e discursivo-funcional se unem e concedem o significado do termo elidido, nesse caso, especificamente, o verbo.

A elipse, embora não tenha forma física, traz consigo forma e significado constituídos virtualmente, possibilitando aos interlocutores o processamento eficiente e eficaz para se efetivar enquanto construção.

Considerações finais

Para concluir, ratificamos nosso entendimento de que a elipse de verbo pode se compor enquanto pareamento de forma↔significado, designando-se uma construção nos moldes de Croft (2001), sempre que for possível ao falante/ouvinte estabelecer as propriedades necessárias para que o termo elidido se concretize como tal.

Os dados nos permitem inferir que há elipses resgatáveis do contexto linguístico (transparentes); outras que além do contexto linguístico carecem das informações extralinguísticas (semitransparentes) e as que não há material referente, mas que apenas o contexto situacional fornece subsídio suficiente para a inferência do termo elíptico (opacas). Na análise dos dados coletados para esta pesquisa, conferimos que o número de elipses de verbo opacas é superior ao de transparentes e semitransparentes, o que confirma nossa expectativa de que nem sempre a elipse precisa de ponteira para ser resgatada.

Esperamos contribuir com a ampliação da reflexão desse fenômeno nos diversos espaços de estudo, especialmente por ser um recurso pouco visto nas escolas e, quando visto, analisado apenas com o enfoque coesivo.

Referências

- BYBEE, J. **Língua, Uso e Cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].
- CROFT, W. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. O papel da cognição nos estudos funcionalistas. In: **Gelne 40 anos**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 107-118
- GOLDBERG, A. **Constructions**: a construction approach to argument structure. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work**: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- GOLDBERG, A. E.; PEREK, Florent. **Ellipsis in Construction Grammar**. Handbooks Online, Oxford, fev. 2019.
- HEINE, L. Non-coordination-based ellipsis from a Construction Grammar perspective: The case of the coffee construction. **Cognitive Linguistics**, v. 22, ed. 1, 2011, p. 55-80.
- HILPERT, M. **Construction Grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2014. p. 50-73.
- HOPPER, P. J. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, Elizabeth Closs; HEINE, Bernd. **Approaches to grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v. 1. p. 17-35.
- ROSÁRIO, I. da C. do. Linguística Funcional Centrada no Uso e Gramática de Construções: hierarquia construcional e domínios gerais. In: ROSÁRIO, Ivo da Costa do (org.). **Introdução à linguística funcional centrada no uso** [recurso eletrônico]: teoria, método e aplicação. Niterói: Eduff, 2022.
- TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Tradução: Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021 [2013].

“QUER VER” COMO FICA A ANÁLISE DESSA CONSTRUÇÃO: CONTEXTOS DE USOS E PROPRIEDADES DA CONSTRUÇÃO

Rebeca Emerich Alvarez

Introdução

A discussão central deste trabalho recai sobre o debate da polissemia inerente às construções modais no Português Brasileiro (doravante PB), ou seja, os auxiliares modais possuem diferentes significados dependentes de contextos de usos (HILPERT, 2014) e/ou apresentam um significado central e os demais significados são derivados, os quais apontam uma relação de hierarquia.

De modo geral, a visão atual sobre os modais seria de que eles podem, por exemplo, indicar tanto o valor epistêmico quanto o não-epistêmico (CAPELLE; DEPRAETERE, 2014; DEPRAETERE, 2016), caracterizando, por conseguinte, a polissemia. Além disso, em Coates (1983), é indicado que as distinções de sentido epistêmico e não-epistêmico formam um *continuum*, o que não resultaria em construções distintas de sentido.

Para observarmos a gradiência/gradualidade das propriedades do “quer ver”, analisaremos primeiramente a forma, para depois, observarmos a função. Foi feita uma análise de dados oriundos do *Corpus do Português Now*, disponível em: <https://www.>

corpusdoportugues.org/, *corpus* coletado entre os anos de 2012 a 2019, utilizado neste artigo como base para aferição analítica qualitativa dos dados, usando a gradação entre forma e função, atrelada à revisão bibliográfica.

Tipos de orações

As orações encontradas com a estrutura “quer ver” são as Orações Subordinadas Substantivas Objetivas Diretas (OSSOD). Azeredo (2011, p. 91) especifica que as orações principais das subordinadas são seguidas de conjunção integrante, cujas marcas de modalização são trazidas para o enunciado para que fique claro não só o ponto de vista, como as intenções do enunciador.

Castilho (2012, p. 356-357) faz um estudo sincrônico e diacrônico sobre as conjunções e traz os seguintes dados:

A conjunção integrante que deriva do latim vulgar *quid*. Nessa variedade, várias conjunções ligavam as substantivas às matrizes (*quod*, *quid*, *quia*, *quomodo*), mas foi *quid* a que sobreviveu (Maurer Jr., 1959, p. 167-168, 217). As seguintes sintaxes eram possíveis: *dixit quod/quid/quia/quomodo* + verbo, em que o português arcaico encontra suas raízes: *disse que* (<*quid*>)//*ca* (<*quia*>)/ *como* (<*quomodo*>) + verbo. A conjunção integrante e a conjunção condicional se derivam de um mesmo étimo latino, *si*.

No PB contemporâneo, observamos o registro de “que” e “se” como conjunções integrantes ligando as OSSOD às respectivas OPs, contudo, traremos alguns exemplos em que o “como” se comporta como conjunção integrante, podendo ter a raiz no português arcaico, como mencionado acima por Castilho (2012).

Locução Verbal - Quer ver

(01) o que está acontecendo ali quase sempre tem também um outro nome, ilegalidade. **Quer ver?** (2019, disponível em: [Volta o filme: como é que é? Grampos agora vêm do céu?, indaga Mario Rosa | Poder360](#)).

(02) “quando eu estava descendo a escada no parque”, ela disse. **“Quer ver?”** (2019, disponível em: [Estado da Arte](#)).

Nos exemplos (01) e (02), o “quer ver” está no sentido de experienciar, fitar os olhos ou assistir. Em todos os exemplos, há a noção de futuridade, porém são mais prototípicos.

Orações Substantivas Objetivas Diretas

Na microestrutura “quer ver”, quando em uma Oração Subordinada Substantiva Objetiva Direta, percebe-se que a posição à direita é ocupada por um elemento, e este pode modificar o sentido dos verbos “querer” e “ver”, o que não acontece em uma oração simples. Observemos que não se trata mais da recorrência dos modais em simples locuções verbais, mas sim de orações subordinadas substantivas objetivas diretas reduzidas ou desenvolvidas. O sentido do complemento modifica os verbos à esquerda, dotando-os de caráter [- sensorial], ou [+metafórico].

1.2.1 Orações desenvolvidas - QUER VER QUE

(03) O coração fica apertado, não dá pra não pensar. **Quer ver que** não é exagero? (2017, disponível em: [Férias escolares: o “pai de selfie” chegou! - Jornal Correio](#)).

(04) **Quer ver que** o seu lavatório não se vai aguentar? (2010, disponível em: [Quais as pedras naturais adequadas para tampos de lavatórios? - Fórum da Casa](#)).

(05) **Quer ver que** foi o Gaspar e o Passos Coelho que vos impediram de distribuir melhor... (2013, disponível em: <http://lobidocha.com/602139.html>).

(06) **quer ver que** ela vai esquecer de mexer e vai queimar? (2012, disponível em: <http://passaneura.com/2012/11/o-que-rolou-no-instagram-2/>).

(07) **Quer ver que** eu vou ficar sem graça, vou ficar vermelho e não vou conseguir... (2015, disponível em: [Terapeuta](#)).

Nos exemplos (03) a (07), podemos verificar que não se trata mais do verbo “ver” com seu significado [+ prototípico], mas sim do “ver” como metafórico. O “quer ver”, neste caso, funciona como um futuro proximativo, a ser confirmado pelo falante dentro do campo de sua dêixis, em um futuro breve, em que o interlocutor presenciara o fato de forma evidencial direta. O sujeito faz essa pergunta semirretórica baseado em seu retrospecto de fatos passados, em que suas experiências apontam para a repetição de fatos. Olhemos semanticamente:

(04) - o lavatório deve ser de qualidade inferior, ou já se quebrou em outra ocasião;

(05) - Gaspar e Passos Coelho não são confiáveis;

(06) - ela sempre se esquece da comida e/ou sempre queima;

(07) - eu sou tímido, fico sem graça em situações em que sou o centro das atenções e fico vermelho, é algo que se repete.

Em todas as construções, percebemos que é algo que se espera da ação a seguir, algo rotineiro, porém ainda não concretizado, ainda não confirmado. Há, de certa forma, uma pequena dúvida, o que não compromete totalmente o falante. A frase (06) “quer

ver que ela vai esquecer de mexer e vai queimar?” termina com o seguinte desfecho: “dito e feito”. Ou seja, confirmou-se o que o locutor prospectava, o fato de que a pessoa sempre se esquece e a ação de queimar mais uma vez aconteceu, como de costume.

Quer ver como

Além do “quer ver” + CI QUE, podemos ter orações com a referida construção ligadas por COMO:

(08) **Quer ver como** eu mato um homem agora? (2018, disponível em: [Homem anuncia publicamente antes de matar colega a golpes de faca em Monte Carmelo](#)).

(09) **Quer ver como** eles vão separar no papel, somente no papel pra receberem (2018, disponível em: <https://www.folhamax.com/politica/tj-nega-liminar-e-proibe-que-casal-de-autoridades-tenha-beneficio-duplo-em-mt/156440>).

(10) **Quer ver como** vai apitar de novo “ - E apitava mesmo, outra vez (2016, disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen/>).

(11) **Quer ver como** o Serra vai ganhar, se ganhar só resta as pessoas que moram... (2018, disponível em: <http://glaucocortez.com/2012/04/20/cpi-da-imprensa-jornalista-orienta-naji-nahas-que-expulsou-familias-do-pinheirinho-a-processar-jornalistas-que-denunciaram-corrupcao/>).

Nestes exemplos, o “como” poderia ser substituído, sem prejuízo de ordem semântica, pelo “que”. Isso acontece porque o “como”, nas orações de (08) a (11), não carrega a noção de modo: em oração equivalente ao “quer ver que” x “quer ver como”, a conjunção “como” fica opaca, esvaziada de sentido e se comporta como uma conjunção integrante, assim como funcionava, segundo

Castilho (2012), no português arcaico, podendo ser um resquício, quando se trata de futuridade, utilizando o “como” em lugar do “que”, mais presente na modalidade oral do PB.

Podemos observar, em uma análise inversa, que, ao trocarmos o “que” pelo “como”, também conservamos o sentido:

(12) **quer ver que** ela vai esquecer de mexer e vai queimar?

(13) **quer ver como** ela vai esquecer de mexer e vai queimar?

Em ambas as sentenças, o sentido ficou preservado, assim como a sintaxe. Porém, a conjunção integrante “que” passa a ser “como”, isso porque a conjunção “como” ganha opacidade e não é mais uma conjunção de modo, por exemplo. Porquanto, fez o seguinte caminho como (conjunção) >>> como (conjunção integrante).

“Quer ver” versus “quer ver que” e “quer ver como” - Sentenças menos desenvolvidas ou mais desenvolvidas

A microconstrução “quer ver” [verbo “querer” infinitivo pessoal de caráter modal] + [verbo “ver” infinitivo impessoal], quando compõem uma locução verbal, mantêm o caráter [+prototípico] de ambos os verbos como em:

(14)...o solo próximo a Clear Lake, Iowa, o cenário era desolador.

Quer ver ? (2019, disponível em: <https://www.metropoles.com/entretenimento/musica/jukebox-sentimental-as-dores-e-dilemas-do-dia-em-que-a-musica-morreu>).

O exemplo (14) exprime a intenção que o interlocutor fite os olhos em um cenário, o verbo “quer” possui o traço [+volitivo] e o verbo “ver” possui o traço [+perceptivo], o que os tornam [+pro-

totípicos]. Porém, tanto as construções “quer ver que” quanto “quer ver como” só aparecem em orações desenvolvidas, em que há um complemento oracional ligado por meio das preposições: “que” ou “como”, tornando o “querer” e o “ver” [-prototípicos] como a seguir:

(15) O coração fica apertado, não dá pra não pensar. **Quer ver que** não é exagero? (2017, disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ferias-escolares-o-pai-de-selfie-chegou/>).

(16) **Quer ver como** eu mato um homem agora? Vou matar o Ronaldo! (2018, disponível em: [Homem anuncia publicamente antes de matar colega a golpes de faca em Monte Carmelo](#)).

Em (15) e (16), o valor de “querer” e “ver” são [-prototípicos], visto que não possuem mais o sentido de, respectivamente, “vontade” e “colocar os olhos”, mas sim de auxiliar de futuridade (quer) e metaforização de evidencialidade com aspecto de futuro (ver).

“Quer ver que” *versus* “quer que veja” e “queria ver que” - uma questão de modalização

Ao analisarmos a construção “quer ver que”, em contraposição à inversão da conjunção integrante “que”, como em “quer que veja”, o sentido da segunda assemelha-se ao de “quer ver”, enquanto locução verbal, perdendo, portanto o caráter modalizador, como podemos atestar a partir dos excertos retirados do *corpus*:

(17) ...o que ajuda a eliminar alguém que você não **quer que veja** suas publicações (2018, disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2018/05/dez-funcoes-do-instagram-para-evitar-pessoas-chatas.shtml>).

(18) Quem **quer que veja** futebol é bombardeado com *marketing*, publicidade e patrocínios de empresas de apostas.

Observa-se que, em (17), o sentido produzido é [+prototípico], porquanto “querer” significa vontade, e “ver” significa, de fato, fitar com os olhos, no âmbito do sentido da visão. Em (18), o sentido muda para “qualquer um” ou “todos” na expressão “quem quer”, complementado por “que veja”, sendo apenas o “ver” com sentido [+prototípico] no sentido de assistir. Mas nos dois casos, (17) e (18), não há o caráter modalizador de “querer”, já que permanece em (18) [+prototípico] e, em (19), como complemento da expressão, [+cristalizada], oposto de (15), por exemplo.

Ao flexionarmos o verbo “querer” para o pretérito imperfeito do indicativo, tomando por conseguinte a forma examinada “queria ver que”, assim como em “quer ver” ou “quer que veja”, perde-se o traço modalizador, como no trecho a seguir:

(19) Estava lidando com os bichos no sítio e **queria ver que** dente do cavalo estava doendo (2016, <http://sportv.globo.com/site/combate/noticia/2016/12/dentista-por-um-dia-cowboy-leva-mordida-de-cavalo-arrancou-pedaco.html>).

Neste caso, o “queria ver que” é equivalente a “queria ver qual”, mantendo-se a prototipicidade tanto em “querer” quanto em “ver”. Isso nos mostra a possibilidade *versus* impossibilidade de desenvolvimento do infinitivo “ver”, ou do verbo “querer”, para que haja a presença do modal.

Animacidade do sujeito

Outro fator observado é o traço de animacidade do sujeito. A animacidade é um traço semântico cuja manifestação pode incorrer no papel gramatical do substantivo, na natureza dos seres, como animados (animais, pessoas, etc.) ou inanimados (objetos, abstrações, lugares, etc.), formando, então, uma hierarquia de maior ou menor grau de animacidade. Nesta pesquisa, foi verifica-

do que as sentenças com o traço [+animado] podem conter o traço [+intersubjetivo] e [+prototípico], pois a animacidade se une ao traço de intersubjetividade, uma vez que “chama” o interlocutor a participar ativamente, assim como conserva a prototipicidade, ao passo que o traço [-animado] acarreta o traço [-intersubjetivo] e [-prototípicos], como nos exemplos a seguir:

(20) quando eu estava descendo a escada no parque”, ela disse.
 “**Quer ver?**” Ela começou a tirar o esparadrapo do braço (2019, disponível em: Estado da Arte).

No supracitado exemplo, podemos observar o sujeito [+animado] “você” (desinencial), o qual convida o interlocutor a ver (ver em seu sentido de fitar os olhos, logo, prototípico -um possível machucado no braço) - traço [+intersubjetivo] + [+prototípico].

(21)...o mercado segue confiante na aprovação da reforma, mas **quer ver** qual o texto a ser aprovado nesta semana na comissão especial (2019, disponível em: Ibovespa registra quarta alta consecutiva de forma tímida).

Já neste outro exemplo podemos verificar o sujeito [-animado], a sentença [-intersubjetiva] e [-prototípica], tendo em vista que esse “ver” já não exprime mais “fitar os olhos” em alguma coisa, mas sim, o desejo futuro da aprovação da reforma. Além de não ser tão intersubjetivo como na sentença anterior, não funciona como um pedido a participar, como em (20), mas apenas uma constatação.

Função

Volição: da intencionalidade à futuridade

Segundo o *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2015), volição significa, para o ramo da psicologia, “Processo mental pelo

qual a pessoa adota uma linha de ação; atividade consciente que visa a determinado fim, manifestada por intenção e decisão” (p. 672). Em outras palavras, pode ser compreendida como o processo cognitivo pelo qual o indivíduo decide, conscientemente, praticar uma ação. Portanto, podemos entender, segundo Costa, Souza e Vieira (2020), que “a volição parece estar relacionada à ideia de um fim projetado para o futuro” (p. 33).

De acordo com o estudo de Costa, Souza e Vieira (2020, p. 36), “querer”, ao se ligar a um verbo no infinitivo, assume o papel de auxiliar de futuridade, como no trecho:

Dessa forma, nosso entendimento é o de que essa construção atualiza, com o verbo querer, diferentes potencialidades que, em alguma medida, tendem a reter algum grau dos valores de volição e de futuridade. Entre essas possibilidades, está a que se vê configurada, em certos constructos, com verbo auxiliar. Tal verbo exerce valores gramaticais típicos de um auxiliar de futuro: ligando-se mais estreitamente a um verbo na forma de infinitivo, servindo mais para perspectivar temporalmente o estado de coisas que esse verbo representa do que para acentuar intencionalidade/volição.

Santos (2015) afirma que a situação acima pode ser também projetada ao PB, já que verbos volitivos podem se transformar em auxiliares, ou em morfemas marcadores de futuridade, e “querer”, como auxiliar, implica futuro, não é uma marca dele, mas sim uma indicação. São exemplos:

(22) ...o mercado segue confiante na aprovação da reforma, mas **quer ver** qual o texto a ser aprovado nesta semana na comissão especial (2019, disponível em: [Ibovespa registra quarta alta consecutiva de forma tímida](#)).

Observemos que, em (22), “querer” não é volitivo, ou seja, não tem o caráter prototípico do verbo querer, mas sim a intenção de que algo se realize no futuro, como um auxiliar de futuridade, porquanto está condicionado a outro fator para sua concretização, além de estar ligado a um sujeito inanimado - mercado.

(23) Conversa mole. **Quer ver:** como chega uma instituição a ser centenária como a nossa e como outras... (2019, disponível em: [A entrevista exclusiva de Eurico Miranda ao L! nunca antes publicada](#)).

Acima, em (23), “quer ver” funciona como um exemplificador, também com caráter de futuridade, pois é metafórico e quer explicar por meio do exemplo.

O verbo querer, quando usado como auxiliar de futuridade passa, portanto, por um processo de gramaticalização, mudando a classe gramatical, perde a autonomia na sentença e perde traços semânticos (referenciais). Esse *continuum* da gramaticalização, cujo processo é unidirecional, vai dos elementos mais tipicamente lexicais a elementos mais tipicamente gramaticais, conforme a tabela a seguir:

Quadro 1

querer verbo volitivo		querer aux. de futuridade	
----->			
[+lexical]	[-lexical]	[-gramatical]	[+gramatical]

Podemos observar que o verbo sai de elemento [-lexical] e vai para elemento [-gramatical], mas as duas formas continuam coexistindo na língua. O “querer”, enquanto auxiliar que expressa futuridade, perde propriedades flexionais, apresenta-se como infinitivo (nos casos analisados), perde o conteúdo referencial e

perde a autonomia, já que não toma mais complementos nominais, mas só o verbo principal “ver”.

Epistemicidade

Os modais apresentam características diferentes a depender do papel gramatical exercido nas frases. Givón (2010, p. 300), em sua tentativa para delimitar as noções modais, compara modalidade proposicional associada a uma oração como uma concha, a qual, apesar de envolver seu conteúdo, não interfere nele. Em outras palavras, a estrutura proposicional da oração – os papéis gramaticais e semânticos, tipos de predicação e transitividade – não é afetada pela modalidade envolvida na proposição. A modalidade, então, codifica a atitude do falante em relação à proposição.

O julgamento do falante perante o discurso, suas crenças e seu comportamento ideológico importarão para que saibamos o grau de comprometimento intersubjetivo do locutor, a probabilidade e a noção de verdade. Para tanto, Dall’Aglio-Hattner (1996) estabeleceu dois tipos de evidencialidade relacionados à modalidade: a modalidade objetiva epistêmica e a modalidade epistemológica. Na primeira, o falante mobiliza meios linguísticos para que possa avaliar a realidade do estado de coisas (EC) relacionando a todos ECs possíveis, enquanto, na segunda, se trata dos meios linguísticos selecionados pelo falante para exprimir o grau de comprometimento no que tange à verdade do conteúdo da predicação. Portanto, a modalidade objetiva epistêmica estaria no nível de predicação, utilizando-se de predicados encaixadores e operadores, enquanto a modalidade epistemológica estaria no nível da proposição, sendo a função principal desta expressar o grau de comprometimento do falante, utilizando, para tal, predicados encaixadores, operadores e satélites.

Uma predicação pode, ainda, ser construída em uma estrutura de ordem mais alta, a proposição, que designa um “conteúdo proposicional” ou um “fato possível”. As proposições podem ser motivo de surpresa ou dúvida, podem ser mencionadas ou negadas, rejeitadas e lembradas e podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. As proposições podem, ainda, ser especificadas por operadores e satélites de nível 3. Finalmente, a proposição revestida de força ilocucionária constitui a cláusula, que corresponde a um ato de fala especificado pela proposição e pelos operadores e satélites de nível 4 (DALL’AGLIO-HATTNER, 1996, p. 154).

A modalidade epistêmica pode, em si, trazer estratégias de graus de descomprometimento. Palmer (1986, p. 50), no tocante a julgamentos e evidências, afirma que existem quatro maneiras pelas quais o falante pode indicar que o que está falando não representa um fato, mas pode indicar: (i) que ele está especulando sobre um fato; (ii) que ele o apresenta como uma dedução; (iii) que lhe falaram sobre o fato; (iv) que a questão é meramente de aparência, baseada na evidência (possivelmente falível) dos sentidos.

Neves (1996, p. 178), ao esmiuçar a questão dos modalizadores epistêmicos no eixo do conhecimento, avalia que se trata de um *continuum* entre o (absolutamente) certo e o possível (em seus diversos graus de possibilidade). O que definirá entre um e outro será o propósito comunicativo, assumindo escolhas lexicais, optando por modalizadores que denotem maior grau de certeza ou incerteza.

Para nosso objeto de estudo, as expressões: “quer ver”, “quer ver que”, “quer ver como”, o modal “quer”, em algumas das orações, aparece como um epistêmico, que poderemos observar nos exemplos a seguir:

(24) **Quer ver que**, se isso não resolve o problema, ajuda muito? (2013, disponível em: <https://oinsurgente.org/2013/06/17/um-liberal-a-favor-de-uma-greve/>).

Nesta oração, o sujeito tem certeza do resultado, apesar de não ser clara sua fonte, mas sua postura em relação ao discurso é nitidamente assertiva.

(25) Você **quer ver que** eu não estou depilada? “, dispara ela. (2018, disponível em: <https://www.clickparana.com/noticia/13971/bbb18-paula-mostra-genitalia-para-mahmoud-e-reclama-de-depilacao.html>).

Neste excerto, o falante assume, durante a relação do ato ilocucionário com interlocutor, a posição de verdadeira para sua sentença, elaborada de forma semirretórica, não marcada por operadores satélites, mas sim por encaixadores, por meio da formação da oração interrogativa, entendida, pelo ouvinte, como uma afirmação em nível de futuro. Entende-se que, em (25), o locutor pretende fazer uma asseveração (de que não está depilada), formulando, para isso, uma pergunta que, de certa forma, convida o interlocutor, em um futuro proximativo, a presenciar (e confirmar) evidencialmente, aquilo que está sendo dito.

4.1 “Quer ver que” *versus* “quer ver” - o *continuum* modal

Nas sentenças desenvolvidas, como (24) e (25), analisa-se que o grau de comprometimento do locutor com a proposição é mais alto, já que recai sobre a fala do locutor, diferente do que acontece em LocV:

(26) Claro que o torcedor é impaciente, ele **quer ver** o resultado dentro de campo... (2019, disponível em: <https://dnsul.com/2019/esporte/tigre-segue-em-busca-de-identidade-dentro-de-campo/>).

(27) A gente **quer ver** as provas porque acha que demorou mais de cinco minutos em o VAR... (2020, disponível em: <https://globoesporte.globo.com/al/futebol/times/csa/noticia/advogado-do-csa-sestario-explica-pedido-de-impugnacao-do-jogo-contra-o-fla-var-demorou-demais.ghtml>).

Nas sentenças (26) e (27), o verbo “querer” passa a ser um auxiliar modal que denota intenção, desejo, ou seja, não-epistêmica:

as epistêmicas (relacionadas ao conhecimento) e as não-epistêmicas, ou de raiz (relacionada às ações), estas subdivididas em deôntica (que envolve permissão e obrigação) e dinâmica (tipo subclassificado em volição e habilidade, ou capacidade) (NEVES, 2006, p. 161).

Caracterizam-se, portanto, (26) e (27) como a categoria não-epistêmica dinâmica, já que possuem a classificação do verbo “querer” como volitivo. A categoria dinâmica seria orientada em direção ao sujeito da enunciação:

“é a maneira pela qual referentes de sintagmas nominais de função sujeito são dispostos em direção a um ato, em termos de habilidades e intenção” (NEVES, 2006, p. 162). Assim, sua prioridade é a expressão de volição e habilidade por parte do sujeito (ALVES, 2010, p. 29). Duas citações distintas?

Podemos concluir que se trata de uma mudança de modalidade, envolvendo a perda da epistemicidade na medida em que há a aproximação do “querer” ao seu valor [+prototípico], consequência do desenvolvimento da forma [-encaixada] (LocV), para [+encaixada] (OSSOD). Esta, sendo modificada pelos argumentos, ao passo que aquela mantém a prototipia e, com isso, o caráter de volição.

Evidencialidade

Os verbos de percepção **ver**, **ouvir** e **sentir**, muitas vezes estão relacionados à noção de evidencialidade em língua portuguesa, porquanto remetem à expressão da fonte da informação contida em um enunciado (VENDRAME-FERRARI, 2012, p. 100). Portanto, a evidencialidade seria a confirmação de dada informação por meio de um elemento gramatical (aqui veremos o verbo “ver” especificamente), indicando, assim, a natureza das evidências.

A tipologia dos evidenciais dependerá da fonte de onde é extraída pelos falantes, se foram obtidas de forma testemunhal, em que o sujeito informa que viu, ouviu ou, de alguma maneira, teve contato sensorial com a situação descrita, são, segundo Willet (1988), mecanismos de evidência direta, já que houve uma relação de forma direta com a situação. Por outro lado, a evidência indireta é elaborada por meio de inferências, nas quais o falante, por meio de algumas observações, chega a uma determinada conclusão, ou reportativa, cujo embasamento se dá por meio de afirmações de outrem a respeito de certo assunto.

[...]a evidencialidade direta é usada quando o falante deseja mostrar que o estado de coisas ocorre dentro de sua esfera dêitica, ao passo que a evidencialidade indireta (reportativa e inferida) é usada para mostrar que o estado de coisas ocorre fora da esfera dêitica do falante (VENDRAME-FERRARI, 2012, p. 102).

(28) Não consegui fazer o que foi sugerido, mas escrevi, **quer ver**?
(2012, disponível em: <https://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69388&>).

Neste exemplo, a fonte está no campo direto da evidencialidade, já que os escritos parecem estar na dêixis do falante.

(29) Lá vem um homem, **quer ver que** ele vai me encher o saco (2015, disponível em: <https://papodehomem.com.br/como-se-sente-uma-mulher/>).

Aqui o falante supõe que, por ser um homem ao vir em sua direção, vai encher o saco, já que parece ser uma mulher narrando. Ela faz essa inferência ligando A (metafórico) = homens são chatos e assediam mulheres + B (percepção/visão) = há um homem vindo na minha direção. Apesar de ter uma certa futuridade na fala, ela já apresenta a evidencialidade com os fatores de inferência que se expõe antes e a oração posterior, porquanto, antecipa um fato, apontando como evidência, uma inferência.

Percepção

Há uma distinção feita por Vendrame-Ferrari (2010) entre os verbos “ver” e “olhar”, cujo papel semântico do sujeito parece fazer diferença na compreensão dos dois, pois, segundo o supracitado autor, verbos de percepção ativa (tal como olhar) apresentam a noção de apreensão através do sentido “por parte do referente-sujeito, ou seja, a percepção é conscientemente controlada pelo referente-sujeito”. Em outras palavras, olhar é algo que o sujeito quer, intencionalmente fazer. Já os verbos de percepção passiva, para Vendrame-Ferrari, são aqueles que “indicam [...] que a percepção acontece independentemente da vontade do referente-sujeito da oração”, dentre eles, o verbo “ver”.

Observemos os exemplos de Vendrame-Ferrari (2010, p. 34):

“(30) Pedro olhou para os pássaros.”

“(31) Pedro viu os pássaros.”

De fato, em (30), a oração tem o sentido que Pedro olhou de forma ativa, intencional para os pássaros, enquanto em (31), Pedro apenas viu, de maneira passiva, não intencional, os pássaros que ali passaram. A estrutura é quase a mesma, a não ser pela transitividade e o tipo de objeto.

O interesse deste trabalho é tratar a polissemia gerada pela estrutura “quer ver” na língua portuguesa e Viberg (1984), em seus estudos, traça observações a respeito deste fenômeno, observado na maior parte dos verbos de percepção, propondo, então, um quadro hierárquico, aplicado: “quando um verbo tem um significado prototípico conectado a uma modalidade de sentido e esse significado é estendido para cobrir uma outra modalidade”:

Quadro 2

visão > audição > tato > olfato/paladar

Isso significa, de acordo com o autor, que os sentidos, quanto mais à esquerda, mais podem se expandir para abarcar um significado de um sentido à direita, conforme a Tabela, cuja polissemia é verificada mais frequentemente em verbos de percepção passiva.

Viberg (1984, p. 139) estabelece que o verbo “ver” é o mais prototípico ligado ao sentido da visão, mas é polissêmico quando abarca os outros sentidos como visão, audição, tato, olfato e paladar (VENDRAME-FERRARI 2010, p. 40):

“(32) Pedro escutou o CD para ver se ficou bem gravado.”

“(33) Pedro pegou a toalha para ver quão macia ela era.”

O fator de prototipicidade do verbo “ver”, assim como a metaforização do verbo por consequente afastamento deste fator e conseguinte abarcamento de um sentido da percepção por outro

(conforme a tabela de Viberg, 1984), trazem mudanças e acarretam a polissemia à expressão “quer ver”. Observemos como esse verbo de percepção passiva muda e ganha o traço [+ metafórico] de acordo com o uso feito pelo falante:

(34) Esse ponto foi revogado e agora o governo **quer ver** aprovado o projeto de lei... (2019, disponível em: Veja o que está vigente e o que foi revogado após 7 decretos).

Neste caso o verbo “ver” não significa enxergar, mas sim um desejo, isso se dá pela junção do querer + ver, resultando na metaforização do ver com sentido de futuridade - desejo por parte do governo.

(35) O pior cego é o que não quer **ver** (2019, disponível em: <https://boainformacao.com.br/2019/06/maria-da-paz-salva-vivi-da-morte/>). Esta é uma expressão cristalizada, já que se trata de um idiomatismo, e não traz o sentido de ver como mirar os olhos em algo, mas sim, alguém que não quer acreditar, uma metáfora.

Conclusão

Quanto mais desenvolvida a oração, menos prototípica ela se apresenta, porquanto o significado prototípico de “querer” e “ver” são esvaziados pela força dos elementos à direita, os complementos oracionais exercem uma influência, em que os verbos “querer” e “ver”, deixam de ser, respectivamente, volicionais e perceptivos, unindo-se para criar o aspecto de futuridade, marcando a perspectiva de futuro, não pertencendo mais ao *frame* inicial de vontade e olhar, “fitar os olhos”, reforçado pela presença da conjunção “que” ou “como”, este também esvaziado pela força da OSSOD, trazendo para a superfície apenas a ligação entre as orações substantivas.

Além disso, há fatores que influenciam na gradiência/gradualidade da construção “quer ver”. Neste trabalho, houve um recorte da pesquisa, em andamento, na qual foram vistos alguns aspectos que incidem sobre a forma e outros sobre a função. Tanto a evidencialidade quanto a epistemicidade estão atreladas à polissemia, uma vez que sempre ocorrem em estruturas [-prototípicas] e, portanto, [+metafóricas]. A questão da volição se transformar em auxiliar de futuridade também é um fator importante para análise, já que influencia diretamente na gradiência do “quer ver”. Isso também se dá porque o verbo “ver” é, essencialmente, polisêmico, além do processo de gramaticalização dessa construção, como foi visto, ocorrido no PB.

A partir do preceito da gramaticalização, processo de mudanças linguísticas estabelecidas no *continuum* unidirecionalmente, observa-se que o “querer” passa de item [- lexical] para uma unidade menos independente e, portanto, [- gramatical]. O verbo “querer” e o verbo “ver” seguem o princípio da persistência, já que os referidos verbos relacionam seu significados e funções a sua forma (PENA-FERREIRA, 2008). A persistência é a conservação de traços da significação da forma original, pois ainda que essa forma tenha mudado, como os supracitados verbos, principalmente o verbo “querer”, já que passa de verbo principal, nuclear, para um auxiliar de futuridade, alguns vestígios permanecem, relacionados ao uso anterior, o que nos mostra que conserva, até certo ponto, a noção de volição e percepção, respectivamente.

Referências

ALVES, R. J. **Uma Análise Funcionalista da Modalidade Epistêmica e da Evidencialidade em Discursos Políticos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2010. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4305/1/000180697.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012

COSTA, M. G.; SOUZA, L. L.; MACHADO VIEIRA, M. dos S. Construções de Futuro com Verbos Volitivos no Português do Brasil: querer + Verbo no Infinitivo. In: CEZARIO, Maria Maura; SAMPAIO, K. B. A.; CASTANHEIRA, D. (orgs.) **Linguística Baseada no Uso**: Explorando Métodos, Construindo Caminhos. Rio de Janeiro: Rio Books, p. 31-51, 2020. Disponível em: LINGUÍSTICA Baseada no Uso: Explorando Métodos, Construindo Caminhos. Acesso em: 29 out. 2022.

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

DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos. **Uma Análise Funcional da Modalidade Epistêmica**. Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000. São José do Rio Preto, SP, 1996. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107737/ISSN1981-5794-1996-40-151-173.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ENDRAME, V. **Os verbos ver, ouvir e sentir e a expressão da evidencialidade em língua portuguesa**. São José do Rio Preto, 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de São José do Rio Preto, 2010.

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

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NETO, F. M. N. **A Manifestação da Modalidade Epistêmica em Narrativas Oraís**. Dissertação de mestrado, UFC, 2006. Disponível em: A MANIFESTAÇÃO DA MODALIDADE EPISTÊMICA EM NARRATIVAS ORAIS. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, N.F. **O Desenvolvimento de Verbos Volitivos na Língua Portuguesa**: Uma Abordagem Construcional. Tese de doutorado UFJF, MG, 2016. Disponível em: o desenvolvimento de verbos volitivos na língua portuguesa: uma abordagem construcional. Acesso em: 25 out. 2022.

PALMER, F. R. **Mood and modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PENA-FERREIRA, Ediene. O Processo de Auxiliaridade do Verbo Chegar: Uma Visão Funcionalista. **Revista Moara**, n. 30, Belém, PA, jul/dez, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/3383/3283>. Acesso em: 08 mar. 2023.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional change**. Oxford Studies in Diachronic and Historical Linguistics 5. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VIBERG, A. The verbs of perception: a typological study. In: BUTTERWORTH, Brian; COMRIE, Bernard; DAHL, Östen. **Explanations for language universals**. Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1984. p. 123-162.

WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, V. Graus de esquematicidade e produtividade: a relação entre gradiência e extensibilidade. **Revista Soletras**, n. 37, 2019, p. 59-82. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/42102>. Acesso em: 29 set. 2022.

CONSTRUÇÕES COM *IR* À LUZ DA LINGÜÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Valéria Viana Sousa
Milca Cerqueira Etinger Silva

Introdução

Amparados pela teoria da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) em consonância com alguns princípios do Funcionalismo, da Gramática de Construções e da Linguística Cognitiva, é possível identificar a trajetória de uma construção: do lexical para o gramatical e do menos gramatical para o mais gramatical. Integrando a seus fundamentos teóricos e metodológicos a abordagem construcional da gramática, o foco da LFCU reside na investigação tanto dos padrões de uso quanto dos esquemas virtuais que podem ser desenvolvidos por meio desses padrões, como constatado em Oliveira e Rosário (2015).

A língua, embora seja variável, mutável e sirva a diferentes funções, os fenômenos linguísticos seguem padrões estruturais e os processos envolvidos são de domínio geral¹. A LFCU compreende, então, que a gramática é resultado da estruturação dos processos cognitivos e discursivos da língua. Nossa atenção, dessa

1 Os processos de domínio geral são aqueles que operam no campo da cognição humana, que não seja a linguagem. De acordo com Bybee (2016), a investigação sobre os processos de domínio geral estreita a busca por processos específicos à língua e situa a linguagem no contexto mais amplo do comportamento humano.

forma, está focada nos fatores específicos da língua, bem como nas motivações que conferem a ela o pareamento forma-função. Assim, esta pesquisa busca o padrão de uso das construções com o verbo *ir* e as motivações formais e funcionais responsáveis pela emergência das microconstruções instanciadas por esse verbo.

Dividimos este trabalho em 3 subseções: na primeira, tratamos da construção gramatical e suas propriedades, de acordo com as contribuições de Croft (2001), e de alguns processos que podem estar envolvidos na mudança do verbo *ir*. Na seção 2, apresentamos, brevemente, os *corpora* e o processo metodológico utilizado para análise das construções. Na seção 3, discutimos sobre os resultados preliminares e, por fim, apontamos para as considerações finais desta pesquisa, seguidas das referências.

Construção gramatical

No enquadramento teórico sobre construção gramatical, levamos em consideração a Gramática de Construções Radical postulada por Croft (2001). Nesse modelo, a construção, compreendida como um pareamento forma-função, apresenta propriedades da forma (fonológicas, morfológicas e sintáticas) e da função (semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais). Essa proposta de Croft (2001) oferece um relevante rigor à pesquisa, visto que as construções que se integram em rede podem ser descritas e compreendidas a partir dessas seis propriedades.

Seguindo a abordagem construcional da mudança, pesquisadores da linguística cognitiva, como Goldberg (1995), conceituam a língua como um conjunto de construções interconectadas e hierarquizadas que compõe uma rede, e a construção, por sua vez, é compreendida como um pareamento simbólico, unidade básica e convencional de forma e significado, em que as propriedades operam conjuntamente, não havendo primazia entre elas, ou seja, nenhum nível é autônomo ou superior a outro. A

gramática, nessa linha de intelecção, é uma estrutura holística e a divisão entre léxico e gramática deixa de existir. Com isso, toda unidade linguística formal associada a um sentido é uma construção.

No modelo construcional, a construção, de acordo com Traugott e Trousdale (2021 [2013]), possui três perspectivas mais amplas nas quais podem ser classificadas: (i) o tamanho (atômica, complexa e intermediária); (ii) a especificidade fonológica (substantiva, esquemática e intermediária); e (iii) e conceptualização (conteudista, procedural e intermediária). Nessa classificação, (i) e (ii) são voltadas para a forma e (iii) para a função.

Nas palavras de Traugott e Trousdale (2021 [2013]), no que se refere ao (i) tamanho, as construções podem ser: a) atômicas – construções monomorfêmicas, como *desinência*, ou palavra simples; b) complexas – unidades que formam *chunks* como *vai que*; e c) intermediárias – expressões que são parcialmente analisáveis, derivadas por prefixação. No que diz respeito à (ii) especificidade fonológica, uma construção pode ser: d) substantiva – itens lexicais mais especificados, como verbo *ir* em determinados contextos; e) construção completamente esquemática (abstração), como $V_1 + V_2$; e f) intermediária – esquemas parcialmente preenchidos, como *vai + X*. Em relação à conceptualização, um item pode ser: g) conceitual – expressões mais lexicais, como *ir* em *Helena vai ao médico*; h) procedural – construções mais gramaticais, a exemplo de *João não vai gostar disso*; e i) intermediárias – unidades com sentido modalizador, como: *Ele vai ter que pagar a conta*. Essa proposta da pesquisa funcionalista aponta um *cline*², em que léxico e gramática possuem traços em

2 Nessa constatação do *cline*, governa uma motivação metafórica: o componente *ir* segue do mais concreto (domínio origem) ao menos concreto (domínio-alvo): espaço > tempo; e do menos gramatical ao mais gramatical: verbo > auxiliar. Nessa trilha de mudança, os falantes fazem uso de expressões já presentes na língua para representar novos significados, normalmente por meio de transferências metafóricas e metonímicas. Essa projeção metonímica implica uma transferência semântica que se dá por contiguidade entre as construções.

comum e estão dispostos em trajetória. Além disso, demonstra a vinculação entre forma (tamanho e especificidade fonológica) e função (conceptualização).

Esse *cline* manifestado no processo de gramaticalização está, para LFCU, relacionado à metáfora, devido ao processo de inferência. Assim, o uso de um conceito de base concreta (lexical) vincula-se a uma experiência sensório-motora, em um contexto abstrato, e passa a assumir uma função gramatical.

Nesse sentido, é interesse da LFCU das construções atômicas às complexas; as mudanças construcionais que se originam; as motivações para mudança, de ordem pragmático-discursiva, cognitiva e estrutural; os padrões de uso e seus esquemas abstratos, que licenciam os dados empíricos. Além disso, com essa interface entre as teorias, são evidenciadas a natureza taxonômica da língua e a relação de herança hierárquica entre as construções.

Nesta subseção, abordamos, brevemente, o conceito de língua, definimos, de acordo com o modelo teórico de Croft, o que é a construção, apontando para suas especificidades. Destacamos, ainda, que essas propriedades atuam em conjunto, sem haver primazia entre elas. Posto isso, trataremos, sucintamente, na subseção 1.1 e 1.2, a construcionalização e os fatores que a envolvem: esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Construcionalização

A abordagem baseada na Gramática de Construções é uma teoria de uso. Nessa perspectiva, o foco está na interação entre os falantes, pois é, nessa influência, que os sujeitos negociam novos significados, conduzindo ao processo de mudança linguística. Dessa forma, a teoria prevê dois processos: mudança construcional e construcionalização. A mudança construcional, nos postulados de Traugott e Trousdale (2021 [2013]), envolve alterações nos traços

da construção, sem haver emergência de novas construções. A construcionalização, por sua vez, é a criação de um novo pareamento, ou seja, novos significados e novas formas. Esse processo, comumente, acontece por meio de neoanálise e analogia, no campo morfossintático e semântico. Nesta pesquisa, destacamos a construcionalização, visto que temos interesse especial pela abstratização de construções gramaticais, levando em consideração os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade.

Fatores da construcionalização

No que concerne aos fatores construcionais, temos a esquematicidade, que está relacionada aos graus de abstração; a produtividade, que diz respeito à extensibilidade do padrão e à capacidade de licenciar novos *types*, com novas funções discursivo-pragmáticas mais especializadas, e, normalmente, com sentidos metafóricos inferidos; e, por fim, a composicionalidade, que concerne ao grau de transparência entre o polo da forma e da função (TRAUGOTT; TROUSDALE (2021[2013], p. 53).

No viés da LFCU, a esquematicidade é um *continuum*, com níveis mais gerais e específicos. É um “modelo virtual que captura a generalidade de padrões gerais de uso” (CORDEIRO; BISPO; LUCENA, 2021, p. 114). As abstrações são produzidas pelo falante de forma inconsciente, seguindo padrões de experiências rotinizados de outras construções na língua. Essas construções envolvem graus de esquematicidade, como: mais esquemáticas e abstratas e outras mais ou menos esquemáticas. O grau mais geral e abstrato desempenha a função de modelo para o surgimento de outras construções.

Analisando o verbo *ir*, notamos que temos construções mais gerais que apontam para uma rede construcional, com construções procedurais e de conteúdo. Assim, temos o esquema mais geral e abstrato [(S) + V + X], responsável por diferentes subesquemas,

tais como [(S)+ V1_{ir} + V2_{inf}] – *João vai viajar*. No que concerne ao esquema *ir* (verbo auxiliar) + Verbo no infinitivo, podemos afirmar que esse licencia uma grande possibilidade de slots a serem preenchidos, apresentando, dessa forma, uma alta Frequência *Token*.

Semelhante à esquematicidade, a produtividade é gradiente, ocorre em micropassos, e está relacionada à frequência de uso: (i) Frequência *Type*, que corresponde ao número de diferentes expressões pertencentes a um padrão; e (ii) Frequência *Token*, que concerne ao número de vezes que a construção aparece em ocorrências. Em nossa pesquisa, afirmamos que o padrão [(S) + V + X] está se estendendo a um número cada vez maior de tipos, como: a) [(S) + V_{ir} + Prep + Loc] – *Ana vai ao México*; b) [(S)+ V1_{ir} + V2_{inf}], *Carlos vai comprar uma casa*; e c) [V_{ir Pres.Ind} + QUE] – *Peguei o guarda-chuva, vai que chove*. Sob essa ótica, podemos alegar que a frequência e a repetição são responsáveis pela rotinização e automatização de uma construção.

Outro fator importante no processo da construcionalização é a composicionalidade. No enunciado extraído do *Corpus Português Culto de Vitória da Conquista* (PCVC): (01) [...] *quando dá final de ano a gente vai numa praia...*, o interlocutor compreende o significado de cada unidade linguística, decodificando o sentido do todo (mais composicional). Por outro lado, no excerto (02) do PCVC: (02) [...] *a criança tem que ter eh... obrigações, [...] tem que sabê que dentro de casa ela tem que ajuda [...], ela **vai ter que** [lavar] um banheiro, entendeu?* O V1 + V2 (*vai ter que*) destaca-se pelo alto grau de entrincheiramento³. Assim, não há compatibilidade entre a semântica dos elementos individuais e o significado do todo. *Vai ter* é sintaticamente integrado e pode ser considerado menos composicional, uma vez que o sentido não é recuperado das partes.

3 Entrincheiramento, de acordo com Bybee (2016), é uma propriedade que define a escolha por um determinado esquema. A frequência de uso é necessária para o entrincheiramento da estrutura.

O uso frequente de um determinado item em uma sequência pode gerar uma nova construção, como ocorreu com o uso repetido do *ir* com verbos no infinitivo. Na visão de Langacker (1987), as construções mais frequentemente utilizadas na interação verbal são profundamente enraizadas (entrincheiradas). Assim, acessadas conjuntamente, com sentido único, elas podem formar um *chunk* – que são sintagmas gramaticalizados que perderam identidade interna de seus constituintes – e tornam-se menos composicionais.

De acordo com Rosário e Oliveira (2015), a investigação desses três fatores permitiu à LFCU assumir que, no processo de construcionalização, há aumento de esquematicidade e produtividade e diminuição de composicionalidade. Apontados os fatores da construção, abordaremos, brevemente, os procedimentos metodológicos utilizados para análise do fenômeno em estudo.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa desenvolvida sob um caráter sincrônico foi baseada na junção entre as metodologias de natureza qualitativa e quantitativa, compreendidas como método misto quali-quantitativo, proposto por Cunha Lacerda (2016). A associação dessas duas naturezas de pesquisa, do ponto de vista qualitativo, colabora com o entendimento da motivação do surgimento de novas construções na língua e, do ponto de vista quantitativo, permite o levantamento das Frequências *Token* que revelam padrões de uso.

Para essa realização, utilizamos um sistema operacional desenvolvido por Laurence Anthony, o AntConc. Esse *software* é uma ferramenta de análise que favorece a contagem de frequência e coocorrências do nosso objeto. Com esse propósito, utilizamos no programa 48 entrevistas que constituem os *corpora* orais do Português Culto (PCVC) e Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC), organizados pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa em

Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo/CNPq – Grupo Janus. Os *Corpora* foram resultado do Projeto de Pesquisa “Estudos de Fenômenos linguísticos na perspectiva sociofuncionalista a partir da descrição e análise do *Corpus* da comunidade de fala de Vitória da Conquista”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Valéria Viana Sousa. Assim, determinado nosso procedimento metodológico, prosseguimos com análise e discussão dos dados.

Resultados e discussão

A partir da visão holística da linguagem e apoiados no conceito de construção representado por Croft (2001), buscamos identificar, preliminarmente, os aspectos formais, nos níveis fonológico e morfossintático, e os aspectos funcionais das construções com *ir*⁴, no nível semântico. Vejamos na Tabela 1 os 7 *types* encontrados:

Tabela 1. Dados do *Corpora* PPVC e PCVC

<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	%
(S) + Vir + Vinf	443	67,32%
V1+ Pre+ Loc	102	15,50%
V ₁	75	11,40%
Pre + Loc + V1	14	2,13%
V1 + Loc	20	3,04%
V ₁ + Que	3	0,46%
V ₁ + DE	1	0,15%
7	658	

Fonte: Autoria própria.

4 Estabelecemos como variável dependente o verbo *ir* no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular. Essa definição justifica-se pelo número elevado de *tokens* (658), encontrado nos *Corpora*.

Como apontado na Tabela 1, encontramos no *Corpora* 658 amostras com *ir* no presente do indicativo, na terceira pessoa do singular, sendo 443(67,32%) perífrases [(S) + Vir + V_{inf}]. Esse esquema [V1 + V2] é o mais produtivo e licencia uma grande variedade de *slots* a serem preenchidos. A segunda construção mais utilizada é o *ir* em seu sentido lexical, [V1+ Prep+ Loc], com 102 (15,5%) amostras. Temos, ainda, 75 (11,4%) amostras do uso do verbo com significação intransitiva (sem complemento), a exemplo de *vai*. Em seguida, visualizamos 20 (3,04%) ocorrências do verbo *ir*, acompanhando o locativo *lá* (V1 + Loc). Sucessivamente, localizamos 14 (2,13%) dados da expressão *por aí vai*, (Prep + Loc + V1); 3 (0,46%) amostras do operador hipotético (V₁ + que) e, por fim, 1 (0,15%) uso do *vai de* (V₁ + DE), com sentido de *depende*. Diante dessas ocorrências, compreendemos que [V₁ + X] é um padrão esquemático que sanciona diferentes construções. Dessa maneira, vejamos alguns usos encontrados nos *Corpora*:

(1) [V1+ PREP] – *vai a*:

“[...] Você despede dela e fala que **vai a** uma viagem” (ELC-PPVC).

(2) [(S) + Vir + Vinf] – *vai ver*:

a. “[...] Ah **cê vai vê** sua mãe pra quê?” (ESP – PPVC).

b. “[...]a gente pensa que certo, mas **vai vê** não ta cantando certo” (LBR – PPVC).

(3) [PREP + LOC + V1] – *por aí vai*;

“[...] o que eu faço é, o que eu acho que todo mundo faz, [...] que não vai pulá [...] carnaval, é assisti filme, vê seriado, lê alguma coisa e **por aí vai**” (LMRJ – PCVC).

(4) [V1 + LOC] – *vai lá*;

“De vez em quando a gente **vai lá** um pouquinho, né?” (JCS – PPVC).

(5) [V1 + QUE] – vai que.

“[...] depois eu parei pra pensá ele [é]... **vai que** ele era loco” (CBS – PCVC).

Com o pensamento de língua como uma rede, a teoria da Linguística Cognitiva propõe que as várias significações de um item envolvendo a forma irradiam-se de um prototípico (central) a um periférico. Dessa maneira, como observamos nos exemplos de (02) a (05), o verbo *ir* foi recategorizado pelos falantes, transitando do léxico, como em (01) e (04), para a gramática, conforme (02), (03) e (05) por meio de projeções metafóricas e metonímicas. Acompanhando essa perspectiva, identificamos algumas propriedades da forma e da função.

Aspectos formais

Analisando os aspectos formais (fonológico e morfossintático), propostos por Croft (2001), nas construções com *ir*, compreendemos que essas construções, em determinados contextos, apresentam-se como item lexical pleno, unidade autônoma, com identidade fonológica e traço prosódico individual, como verificamos nas amostras (01) e (04). Ao atuar como construções procedurais (2.a), (2.b), (3) e (5), o verbo *ir* e o termo adjacente a ele parecem formar um único vocábulo fonético-fonológico, *chunk*, não podendo mais ser considerados uma unidade autônoma. Sendo assim, as construções, *vai ver*, *por aí vai*, *vai que*, nesses enunciados, são constituídas de significado se tomadas em conjunto, representando uma cadeia sonora única, e cada item não pode ser interpretado separadamente.

Quando tratamos do aspecto morfossintático, notamos o verbo *ir* atuando como item lexical (01) e como auxiliar (2.a), está sujeito a flexões de tempo, modo, pessoa e número. Por outro lado, observamos que, em outras construções, como em (2.b) *vai ver*, em (03)

por aí vai e em (04) *vai que*, há perda de base verbal flexional. Não há possibilidade de flexão nessas construções com esse sentido, mesmo com a substituição do sujeito. No tocante às propriedades sintáticas, essas amostras apresentam características distintas: em (01) e (04), o *ir* é um núcleo do sintagma verbal (SV), predicador. Em (2.a), (2.b), (03) e (05), o *ir* é um elemento secundário e não constitui um sintagma em si mesmo, sua função depende da relação sintagmática com os outros componentes da sentença.

Em suma, podemos admitir que, em contextos específicos, o V_1 se integra cada vez a um componente, com um grau de vinculação aumentado da esquerda para direita, tornando-se um novo signo na língua. Essas formas são consideradas complexas e afetam não apenas o nível da oração, mas todo o conjunto informacional, estabelecendo vínculos semântico e discursivo-pragmático entre os elementos da sentença. Posto isso, partimos para análise semântica das construções.

Aspectos funcionais

Examinando nosso objeto no que diz respeito ao polo da função, já identificamos que o *ir*, em (01) e (04), opera como expressão conceitual, com sentido de deslocamento espacial. Em (04), *a gente vai lá um pouquin*, o *lá*, além de ser um advérbio de lugar, é um elemento dêitico que se refere à *igreja*. Dessa forma, o *ir* assume a função lexical de deslocamento. Em (2.a) e (2.b), em sua natureza gramatical, o *ir* opera como auxiliar verbal. Em (2.a), contudo, indica tempo futuro; em (2.b) a expressão designa um sentido de percepção, aproximando-se do sentido prototípico do verbo *ver*. Nessas construções, o *ir* fica desbotado [*bleached*] de especificidade de significado. O sentido é gerado em virtude da interpretação que a construção recebe do contexto.

Dessa maneira, verificamos que a semântica do verbo principal é importante para o *ir* e, além disso, notamos que a alta

frequência de uso do *ir* nas formas perifrásticas, como apresentado em nossos *Corpora*, contribui para o desbotamento ou generalização. Constatamos os processos metafóricos, que concerne à projeção de um domínio concreto (domínio-origem) para o domínio abstrato (domínio-alvo), e metonímico, que se refere à transferência semântica por contiguidade entre os elementos. A esse respeito, consideramos que, devido à contiguidade do *ir* com outros verbos, podem surgir diferentes significados, tanto modais como temporais.

Em (03) *por aí vai*, identificamos essa construção como cristalizada, altamente integrada, com acepção de prosseguimento, continuação. Para finalizar, interpretamos o *vai que* em (05) como operador modal hipotético. O falante, ao tratar do livro *Capitu*, presume que o personagem Bentinho poderia ser desequilibrado, por isso não pode julgar a situação.

De forma preliminar e resumida, analisamos algumas propriedades das construções com *ir* e verificamos que motivações cognitivas, como processos de extensão semântica, licenciaram o uso do *ir* nas construções.

Considerações finais

Consideramos que as construções com o *ir* podem ser representadas em um *continuum* (do léxico para gramática), com elementos centrais e periféricos, por meio de uma rede hierárquica. Muitas dessas categorias se interconectam por meio de relações associativas (por meio de extensão semântica), formando entre si uma rede categorial taxonômica. Dessa forma, concluímos que o *ir* constitui um pareamento forma-significado, gerando um novo nó na rede. Em determinados contextos, algumas construções com *ir* tornaram-se mais abstratas, com uma nova função sintática.

Referências

BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. Tradução: Maria Angélica Furtado da Silva. São Paulo: Cortez, 2016.

BYBEE, J. **Mudança Linguística**. Tradução: Marcos Bagno. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

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

CUNHA LACERDA, P. F. A. da C. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**. Volume Especial, dez. 2016, p. 83. Rio de Janeiro.

GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University Press, 1995.

LANGACKER, R. W. **Foundations of Cognitive Grammar**. v. I, Theoretical Prerequisites, Stanford: Stanford University Press, 1987.

OLIVEIRA, M. R; ROSÁRIO, I. C. (orgs.). **Linguística centrada no uso**: teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2015.

TRAUGOTT, E; TROUSDALE, G. **Construcionalização e Mudança Construcional**. Tradução: Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021

ANALISANDO A CONSTRUÇÃO *AGORA* NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Ramilda Viana Gomes da Silva

Introdução

Esta pesquisa surge do desejo e da necessidade de compreender o que, de fato, está ocorrendo na língua em seus usos reais, à luz dos postulados do Funcionalismo norte-americano e da Gramática de Construções, na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Este trabalho é um recorte de uma pesquisa maior (tese de doutorado), que tem como objetivo geral investigar, em uma perspectiva sincrônica, as construções com *agora*, na modalidade oral, tomando como amostra os *Corpora* do Português Popular (PPVC) e do Português Culto (PCVC) de Vitória da Conquista, BA. Neste trabalho, mais especificamente, o que está em pauta é a função do *agora* como conector. Objetivamos, assim, investigar os padrões construcionais instanciados pela construção *agora* na função de conector com traços adversativos.

Tendo em vista a dinamicidade das línguas, um estudo apenas normativo e prescritivo, conforme apresentado na Tradição Gramatical (doravante TG), não consegue contemplar os diversos fenômenos linguísticos encontrados na língua em funcionamento. A título de exemplo do que é encontrado na TG, deparamo-nos

com o *agora*, classificado, apenas, como advérbio circunstanciador de tempo:

Os advérbios recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam.

[...]

g) advérbio de tempo: ***agora*** (grifo nosso), *ainda, amanhã, anteontem, antes, breve, cedo, depois, então, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde*, etc. (CUNHA, 1994, p. 499).

Revisitando autores que já realizaram estudos com os adverbiais no Português Brasileiro, especialmente sobre o *agora*, percebemos, tendo em vista o propósito ser o de prescrever o uso da língua, a inadequação da Gramática Normativa (doravante GN), para a análise linguística. Por outro lado, na Linguística, encontramos a descrição dos usos realizados por informantes, e optamos por nos apoiar nesta abordagem que nos fornece diferentes funções desempenhadas pelo *agora* nos usos concretos da língua. Vejamos, a título de exemplo, Oliveira (2009):

1. .: a informação é imediata ... ***agora*** ... uma coisa que me preocupa ... hoje em dia na TV ... é ... os programas infantis principalmente ... eu vejo que as crianças elas ... assistem e copiam esse modelos da TV né... (D&G, oral, p. 70) (OLIVEIRA, 2009, p. 83).

No exemplo (01), o *agora* desempenha funções conectoras, com traços adversativos e, assim, não pode ser classificado como um advérbio. Já existem diversos trabalhos sobre o uso de adverbiais na Língua Portuguesa, a saber: Rios de Oliveira e Cezario (2012), Ilogti de Sá (2015), Cezario *et al.* (2018), Cleres (2018), entre outros. Tais estudos apontam para a necessidade de ampliação das pesquisas relacionadas a esse conteúdo.

Assim, entendemos a relevância deste trabalho, uma vez que será mais uma contribuição aos estudos relacionados aos advérbios, especificamente ao *agora*, que apresenta um amplo campo de pesquisa, em um outro *corpus* linguístico e em uma outra perspectiva teórica. Além desta seção introdutória, este trabalho é composto pelas seguintes seções: Referencial Teórico; Metodologia; Resultados e Discussão; Considerações Finais, seguidas das Referências.

Referencial teórico

Grosso modo, podemos dizer que há teorias que se encaixam em uma abordagem formalista e outras que se encaixam em uma abordagem funcionalista. Enquanto o Formalismo focaliza a forma linguística, tomando-a como central na investigação das línguas naturais, o Funcionalismo, considerando sempre a língua em uso, focaliza a função linguística, mais especificamente, a descrição das propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais. Cabe ressaltar que esse foco na função diz respeito a um viés mais extremado do Funcionalismo, já na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), forma e função assumem igual importância. Abordaremos, a seguir, de forma panorâmica, os pressupostos teóricos que amparam a nossa pesquisa, o Funcionalismo norte-americano; a LFCU e a Gramática de Construções.

À luz do Funcionalismo Norte-americano

A Linguística Moderna nasce predominantemente formalista, com o Estruturalismo e, assim continua, com o Gerativismo. No entanto, outras tendências surgem, em oposição à hegemonia da teoria gerativa-transformacional, como, por exemplo, a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, entre outras. O Funcionalismo¹ é uma dessas tendências.

¹ É importante pontuar que estamos nos referindo, aqui, ao Funcionalismo norte-americano, já que o termo “funcionalismo” abrange diferentes modelos teóricos.

A partir de 1970, o Funcionalismo ganhou força, autores como Sandra Thompson, Paul Hopper e Talmy Givón passaram a observar, no estudo da língua, o contexto linguístico e extralinguístico, considerando a língua em seus usos concretos. Nessa perspectiva, a gramática é construída em seus contextos discursivos específicos. A linguagem não é vista simplesmente como instrumento de expressão do pensamento, mas como um instrumento de interação social, com a função de estabelecer relações comunicativas.

Givón (1995), nessa direção, traz os princípios basilares do Funcionalismo: a linguagem é uma atividade sociocultural; a estrutura serve à função cognitiva ou comunicativa; a estrutura é não arbitrária, mas sim motivada e icônica; mudança e variação estão sempre presentes; o significado é dependente do contexto e não atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável, não rígida; as gramáticas são emergentes; as regras da gramática permitem desvios.

Assim, na concepção de Givón (1995), a língua é vista como um fenômeno social e maleável que sofre pressões constantes de uso, e, nesse sentido, as formas linguísticas se acomodam às necessidades comunicativas do falante e estão suscetíveis a constantes mudanças e variação. As variações e mudanças linguísticas, por seu turno, são motivadas por fatores linguísticos e contextuais. O sentido é construído dentro de um contexto e as categorias são contínuas, as regras de gramática não são rígidas, o que permite que novas funções surjam para formas existentes e novas formas emergjam, competindo com outras formas e desempenhando semelhante função.

Isso posto, inserimos a nossa pesquisa em uma abordagem funcionalista, já que esta abordagem teórica considera sempre a língua em uso, focalizando a função linguística, que pode variar, uma vez que as regras de gramática não são rígidas, mas, ao contrário disso, maleáveis. Além de estar inserida nessa grande abordagem teórica, que é o Funcionalismo, a nossa pesquisa

abraça a perspectiva da LFCU, que é uma tendência funcionalista, conforme veremos na próxima subseção.

À luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU)

Conforme denominada, a LFCU, teoria funcional centrada nos contextos reais de uso da língua, recebe algumas reorientações, uma vez que se propõe a realizar um diálogo entre o Funcionalismo Norte-americano (Givón, Hopper, Traugott) e a Linguística Cognitiva (Lakoff, Langacker, Croft), e, ainda, apresenta contribuições da Gramática de Construções (Croft, Goldberg).

Assim como Traugott e Trousdale (2021), adotamos uma abordagem baseada no uso e compreendemos que a estrutura linguística deriva de processos cognitivos gerais, ou seja, a estrutura linguística não é inata, os usos contribuem para a estruturação do sistema. Trabalhamos, assim, com a ideia de um sistema linguístico dinâmico, suscetível à variação e mudança, conforme Bybee (2006, 2010).

Em Bybee (2016), vamos encontrar, ainda, alguns processos cognitivos de domínio geral que estão envolvidos na linguagem:

Categorização é o mais difundido desses processos, dado que ele interage com os outros. Por categorização me refiro à similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes são reconhecidos e associados a representações estocadas.

Chunking (agrupamento) é o processo pelo qual sequências de unidades que são usadas juntas se combinam para formar unidades mais complexas.

Memória enriquecida se refere à estocagem mental de detalhes da experiência com a língua, incluindo

detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados.

Analogia é o processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias.

A lista de processos de domínio geral também inclui a capacidade para fazer *associações transmodais* (grifo nosso), que fornece o elo entre significado e forma (BYBEE, 2016, p. 26 e 27).

Por intermédio desses processos cognitivos de domínio geral, trazidos por Bybee (2016), é possível compreender melhor como as línguas funcionam, como as línguas variam, como as línguas mudam, já que, por meio desses processos, surgem novas construções. Do mesmo modo, a LFCU concebe a estrutura linguística como resultado, também, desses processos cognitivos de domínio geral.

Na próxima subseção trataremos, de forma panorâmica, da Gramática de Construções.

À luz da Gramática de Construções

Traugott e Trousdale (2021), em uma abordagem construcional, afirmam que a língua é constituída de pareamentos de forma-significado ou, como também conceituamos, pareamentos de forma-função. Esses pareamentos são denominados construções, que são organizadas em redes. Assim, a unidade básica da gramática é a construção. Os autores trazem, ainda, conceitos importantes para a Gramática de Construção: *construcionalização*, quando a mudança acontece no polo da forma e no polo da função, surgindo um novo nó (construção) na rede, e *mudança construcional*, quando a mudança acontece apenas em um polo, o que não gera um novo nó na rede.

De acordo com Traugott e Trousdale (2021), a construção é representada pelo modelo básico $[[F]] \leftrightarrow [[S]]$, no qual F é a abreviatura de forma, que inclui a Sintaxe, a Morfologia e a Fonologia; enquanto S é abreviatura de significado, mais especificamente, Discurso, Semântica e Pragmática.

O pareamento aqui descrito pode ser pensado, ainda, em termos de dimensões gradientes: i) tamanho (atômica, complexa, intermediária); ii) especificidade (substantiva, esquemática, intermediária); e iii) conceito (lexical, procedural, intermediária). Traugott e Trousdale (2021) sinalizam três outros fatores frequentemente discutidos na literatura sobre Gramática de Construções: *esquematicidade*, que diz respeito ao quão geral ou subespecificada é uma construção; *produtividade*, que se refere à generalidade e extensibilidade do tipo construcional; e *composicionalidade*, que, por sua vez, relaciona-se ao nível de opacidade/transparência dos componentes, nível de analisabilidade.

Outro ponto a ser ressaltado é a metáfora da rede. Na visão de Goldberg (2003), a totalidade do nosso conhecimento da língua é apreendida através de uma rede de construções; e Croft (2007a) identifica dois princípios fundamentais por trás da Gramática de Construções: um pareamento de estrutura e significado complexos e a associação desses pareamentos em uma rede. É interessante que essa visão de estrutura linguística associada a uma rede está de acordo com a psicologia cognitiva, que também vê outros aspectos do conhecimento organizados em rede.

Há muito o que se discutir acerca da Gramática de Construções, apresentamos, aqui, apenas um panorama geral, de alguns conceitos trazidos por essa abordagem teórica.

Apresentaremos, na próxima seção, a metodologia.

Metodologia

Optamos por utilizar o Método Misto, pautado no equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, conforme Cunha Lacerda (2016).

A nossa amostra, para realização desta pesquisa empírica, é extraída dos *Corpora* das variedades popular e culta do Português Brasileiro falado na cidade de Vitória da Conquista-BA. Os dados foram coletados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq². Os *Corpora* são compostos por 48 (quarenta e oito) entrevistas. Desse total, 24 (vinte e quatro) entrevistas foram feitas com falantes que tinham 11 (onze) anos ou mais de escolaridade, formando, assim, o *Corpus* do PCVC e as outras 24 (vinte e quatro) entrevistas foram realizadas com informantes sem escolaridade ou com apenas 5 (cinco) anos de escolarização, constituindo o *Corpus* PPVC.

A coleta de dados acontece por meio da seleção de ocorrências (Frequência *Token*) que são categorizadas (Frequência *Type*). Para isso, utilizamos a ferramenta AntConc³. Optamos por esta ferramenta, uma vez que nos permite navegar por diferentes opções de análise, como por exemplo, como uma palavra ocorre, o quanto ocorre e em que contextos ocorre.

Seguimos, na próxima seção, com os resultados e a discussão.

Resultados e discussão

De acordo com a Tradição Gramatical, “Advérbios são palavras que se juntam a verbos, para imprimir circunstâncias em que se

2 Com cadastro no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 34221214.9.0000.00552.

3 O **AntConc** é um *software* para análise de *corpus*, que foi desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda no Japão.

desenvolve o processo verbal, e a adjetivos, para intensificar uma qualidade: [...]” (CUNHA, 1994, p. 499). No entanto, em nossos resultados preliminares, fica demonstrada a impossibilidade de uma classificação rígida das categorias gramaticais perante a dinâmica da língua em uso.

A nossa pesquisa, em estágio inicial, traz resultados ainda preliminares. Vejamos as amostras (01) e (02):

(01) ENTREVISTADOR: Ainda falando sobre a cidade, você tem vontade de morá em ôtro lugar?

INFORMANTE: Não. Eu não tenho não. Eu já falei sobre isso. Não tenho... eu tenho vontade de passá temporadas... temporadas eu tenho, **agora** (grifo nosso) morá... morá mesmo não.

(Entrevista – A.I. – *Corpus PCVC*)

(02) ENTREVISTADOR: Qual é a sua religião?

INFORMANTE: Religião é católca.

ENTREVISTADOR: Me fala um pouquinho a respeito dela.

INFORMANTE: Bom eu... é como diz, né... e... eu vô na igreja, **agora** (grifo nosso) eu num sô assim um... um católco praticante... eu semp vô na igreja, rezo... vivo contrito a Deus, o importante é isso, né.

(Entrevista – A.R.A. – *Corpus PPVC*)

O *agora* da amostra (01) não é um advérbio circunstanciador de tempo, não está especificando esse momento. O que está posto nos dados é que o informante tem vontade de passar temporadas em outro lugar, mas morar não. Da mesma forma, na amostra (02), o *agora* tem a função de um conector com traços adversativos, ou seja, ele vai à igreja, mas não é um católico praticante, os traços adversativos são claros, já que se espera que quem vai à igreja, seja praticante.

Analisaremos mais duas amostras, (03) e (04):

(03) ENTREVISTADOR: Hã... eu sei... Cê tem vontade de ter sua própria casa?

INFORMANTE: **Agora** (grifo nosso), falá procê, eu tem vontade de tê minha propa casa, poque... mora na casa de sogá ou de sog num dá cert. A gent mora que é o jeit, né, mas num dá cert... p'que eu tem vontade de tê minha popa casa, distant de sog e de sogá.
(Entrevista – C.D.S. – *Corpus PPVC*)

(04) ENTREVISTADOR: Quando você fazia isso, eh... como era assim a sua rotina?

INFORMANTE: Eh... é puxado. **Agora** (grifo nosso), eu também.... eh... dependesse de mim também, que o tempo que eu fiquei em São Paulo tinha dado pra mim tê estudado, aí eu... [ni] São Paulo, eu acho que dava pa mim tê estudado, mas foi erro meu mermo também, de num... num...
(Entrevista – S.A.A. – *Corpus PPVC*)

Nas amostras (03) e (04), o *agora* assume a função de marcador discursivo, na abertura de turno. Há um apagamento da função prototípica de referência temporal, dando lugar a uma função mais discursiva.

Analisaremos, ainda, duas amostras, aqui, consideradas híbridas:

(05) ENTREVISTADOR: O que que você acha dessa greve, valeu a pena os policiais entrarem no {intel} você acha o que disso?

INFORMANTE: Ni um ponto eles tem razão, **agora** (grifo nosso) ele tem que procurar melhoras pra ele né, mays só que eles tinham que tomar trabalhando, agora abandonar a cidade e igual ao que aconteceu , pessoal quebrando vidro, lojas, deixou a cidade por conta dos ladrões.
(Entrevista – J.S.R. – *Corpus PPVC*)

(06) ENTREVISTADOR: Mas a senhora poderia sugerir, por exemplo, pra a senhora hoje... o que seria criado em Conquista pra... como lazê?

INFORMANTE: Ah eu acho que se tivesse um lugá assim pa um... um parque pra'gente podê, um parque mas num era parque infantil não, um parque... um parque parecendo um [bosque] que tivesse uma piscina grande, uma queda d'aguinha assim que eles arranjasse lá {ININT} era uma beleza pra'gente passá o domingo em paz era ótimo, **agora** (grifo nosso) que tivesse muita árvore, muita coisa assim.

(Entrevista – M.L.S.S. – *Corpus PPVC*)

Na amostra (05), é possível entender o *agora* como um marcador discursivo, dando encadeamento ao texto, mas também poderemos analisá-lo como um conector explicativo, sendo facilmente substituído pelo *porque*. Na amostra (06), o *agora* também pode ser analisado como marcador discursivo ou como conector, porém, um conector aditivo, já que além de ter uma piscina grande, o informante quer que tenha também muitas árvores.

Segue a Tabela 1, na qual apresentamos a frequência *type* e a frequência *token*:

Tabela 1: Frequência *Type* e Frequência *Token*

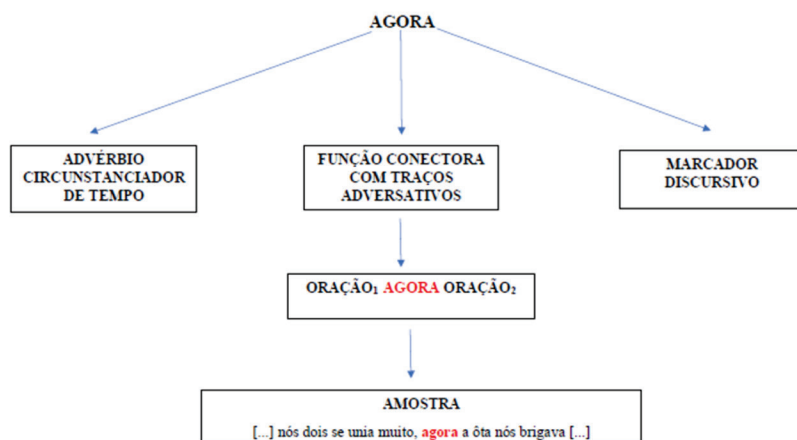
Frequência <i>Type</i>	Frequência <i>Token</i>	
ADVÉRBIO CIRCUNSTANCIADOR DE TEMPO	210	66,5%
FUNÇÕES CONECTIVAS COM TRAÇOS ADVERSATIVOS	79	25%
MARCADOR DISCURSIVO	25	7,9%
HÍBRIDO	2	0,6%
TOTAL	316	100%

Fonte: Elaboração própria.

É possível observar, na Tabela 1, que, de um total de 316 ocorrências, em 210/66,5% ocorrências, o *agora* aparece em sua função prototípica, de advérbio circunstanciador de tempo, função mais produtiva. A prototipicidade aqui fortalece a produtividade e vice-versa. Em 79 ocorrências, o que equivale a 25%, o *agora* assume a função de conectivo com traços adversativos. O que nos permite inferir que há um uso significativo com essa função e que a construção *agora* coocorre e concorre, na língua, com outras construções prototípicas que já exercem essa função. Em 25 ocorrências, o que equivale a apenas 7,9%, a construção em estudo aparece como marcador discursivo. Função que, em nossos *corpora*, apresentou-se como mais inovadora. Temos ainda 2 ocorrências híbridas, aquelas nas quais a construção pode ser classificada em mais de uma frequência *type*, conforme as amostras (05) e (06).

Encontramos, nesta análise ainda preliminar, um padrão construcional para o *agora* na função de conectivo com traços adversativos. Vejamos a Figura 1:

Figura 1: Rede Construcional Parcial



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 1, o *agora*, na função conectora com traços adversativos, apresenta um padrão construcional de uso: ORAÇÃO₁ AGORA ORAÇÃO₂. Nas 79 ocorrências analisadas, encontramos esse padrão. Em relação à função prototípica do *agora* e a função de marcador discursivo, ainda vamos, com o andamento da pesquisa, analisar os padrões construcionais, bem como vamos especificar os elementos que compõem as Oração 1 e Oração 2.

Considerações finais

A nossa pesquisa, com resultados ainda preliminares, permitiu-nos confirmar que o *agora* desempenha outras funções além de advérbio circunstanciador de tempo, como, por exemplo, funções conectoras, com traços adversativos e de marcador discursivo, conforme dados dos nossos *corpora*; e o *agora*, na função de conector com traços adversativos, apresenta o seguinte padrão construcional: ORAÇÃO₁ AGORA ORAÇÃO₂.

Entendemos que seja preciso expor as pesquisas linguísticas no espaço da sala de aula. Cabe ao professor, nesse contexto, reconhecendo a heterogeneidade linguística como uma característica inerente às línguas, levar o aluno a refletir acerca da língua materna e contribuir para um ensino que considere a relevância da língua em funcionamento.

Referências

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (orgs.). **A handbook of historical linguistics**. Oxford: Blackwell, 2003.

BYBEE, J. **Frequency of Use and the Organization of Language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

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

CEZARIO, M. M. C. *et al.* Os advérbios: aspectos históricos e usos atuais. In: LOPES, C. R. S. **História do português brasileiro**: mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista. 1a.ed. São Paulo: Contexto, 2018. v. 1. 416 p.

CLERES, D. S. **Construções com *agora* em jornais do século XIX**: uma perspectiva centrada no uso. Dissertação (Mestrado em Linguística). UFRJ, 2018.

CROFT, William. Construction Grammar. In: GEERAERTS, D. & CUYCKENS, H. (eds.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007a.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da Língua Portuguesa**. 12. ed. Brasília: FAE, 1994.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and Grammar**. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia: 1995.

GOLDBERG, A. **Constructions**: a new theoretical approach to language. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 7, p. 219-224, 2003.

ILOGTI DE SÁ, E. C. **Aconteceu em 2015 e En 2015 il est arrivé**: Ordenação dos Circunstanciais Temporais e Aspectuais no Português e no Francês / Érika Cristine Ilogti de Sá. Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2015.

LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral da Cunha. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. **Revista Linguística**. Revista do programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume Especial, dez. 2016, p. 83-101.

OLIVEIRA, M. J. **Conectores adversativos na fala do natalense**: uma análise funcionalista com implicações para o ensino. Dissertação de mestrado. Natal, UFRN, 2009.

RIOS DE OLIVEIRA, M.; CEZARIO, M. M. C. (orgs.). **Adverbiais**: aspectos gramaticais e pressões discursivas. Niterói: Editora da UFF, 2012. v. 1. 291p.

TRAUGOTT, Elisabeth Closs; TROUSDALE, Graeme. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Tradução de Taísa Peres de Oliveira e Angélica Furtado da Cunha. Petrópolis: Vozes, 2021.

INDEXAÇÃO SOCIAL DA PALATALIZAÇÃO DE /T, D/ CONTÍGUOS A DITONGO NO RN: CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

Gabriel Sales Duarte Bezerra
Eliete Figueira Batista da Silveira

Introdução

Este trabalho constitui uma ampliação da pesquisa de Sales e Batista da Silveira (2022), em que é investigada a indexação social das realizações [t, d] e [tʃ, dʒ] dos fonemas oclusivos alveolares, no estado brasileiro do Rio Grande do Norte (RN). A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]), pretendemos complementar a análise deste mesmo fenômeno, por meio da investigação de respostas a uma escala de *similaridade de fala* e a tarefas de atribuição de *faixa etária, escolaridade, naturalidade e atividade profissional*.

A justificativa para o estudo da percepção sociolinguística da palatalização de /t, d/ no RN advém da aparente especificidade do fenômeno na fala potiguar, em comparação a outras comunidades brasileiras, como a do Rio de Janeiro (RJ). A literatura tem evidenciado que, no RN, não há restrição de direcionalidade para o processo assimilatório que resulta em palatalização. No entanto, a assimilação ocorre mais produtivamente em ambiente átono contíguo a ditongo (CRISTÓFARO-SILVA *et al.*, 2012; ANANIAS;

CUNHA, 2022), caracterizando um contexto estrutural bastante específico. Assim, no RN, estão em variação produções como [fĩ. 'mɛ.dʒɔ]~[fĩ. 'mɛ.djɔ] '*remédio*' e ['doj.dʒɔ]~['doj.dɔ] '*doido*', cujas formas palatalizadas decorrem, respectivamente, de espraiaamentos regressivo e progressivo. Já na produção de uma palavra como '*aditivo*', a produção alveolar, [a.di. 'ti.vɔ], parece ser categórica, uma vez que a descrição estrutural da regra, nesse caso, não é atendida.

A palatalização variável no RN contrasta, portanto, com a regra categórica em atuação no RJ, que é representativa dos condicionamentos mais frequentes no PB, no que diz respeito ao processo fonético-fonológico em discussão. Nessa comunidade, há restrição quanto a direção de assimilação, que é unicamente regressiva. Em contrapartida, não há exigência estrutural nem sobre a tonicidade nem sobre composição silábica, além do compartilhamento de sílaba entre a oclusiva alvo do processo e uma vogal anterior alta /i/ (ABAURRE; PAGOTTO, 2013; CALLOU, 2015). Por isso, no RJ, são encontradas produções como [fĩ. 'mɛ.dʒɔ] e [a.dʒi. 'tʃi.vɔ], mas não ['doj.dʒɔ], uma vez que, nesse caso, a assimilação é progressiva.

Motivados por essa especificidade fonético-fonológica da comunidade potiguar e interpretando que atitudes linguísticas, isto é, orientações avaliativas perante a língua (GARRETT, 2010), podem contribuir para o avanço ou para o recuo de uma mudança em andamento em favor de determinada variante, Sales e Batista da Silveira (2022) analisam respostas a escalas de oito atributos e concluem que as formas [t, d] e [tʃ, dʒ] são avaliadas de maneira homogênea, quando a direção assimilatória é regressiva, como na palavra *remédio*. Todavia, quando a assimilação é progressiva, como na palavra *doido*, as realizações [tʃ, dʒ] são associadas a atitudes mais negativas, caracterizando indivíduos menos competentes, menos íntegros, menos atraentes socialmente e mais interioranos, em relação às produções [t, d].

Os autores identificam, ainda, que as realizações [t, d] no contexto de *remédio* tendem a perder probabilidade de avaliação positiva entre falantes mais velhos, ao passo em que as realizações [tʃ, dʒ] tendem a ser consideradas, por esses mesmos falantes, mais representativas da fala local. Esse fato é interpretado como um indicativo de que o valor das realizações palatais em contexto de assimilação regressiva é desenvolvido/alterado paulatinamente, na interação entre grupos sociais. Parece haver, portanto, uma mudança de perspectiva avaliativa, conforme avança a idade dos indivíduos.

Diante dessas considerações, propomos a análise de dados complementares, parte da amostra coletada por Sales e Batista da Silveira (2022), mas não antes investigados. Nosso objetivo é o de explicitar semelhanças e particularidades em relação aos resultados da análise anterior, ampliando, assim, a descrição dos valores sociais das realizações de /t, d/ no RN. As particularidades metodológicas deste estudo são detalhadas a seguir.

Procedimentos metodológicos

Grande parte dos procedimentos metodológicos adotados na constituição deste trabalho são compartilhados com os de Sales e Batista da Silveira (2022), uma vez que os dados de que partimos foram coletados na mesma ocasião, por meio de um questionário de elicitação de atitudes fundamentado na técnica de falsos pares (LAMBERT *et al.*, 1960). O instrumento foi veiculado na plataforma *Google Forms* e sua composição envolveu oito *escalas de atributos*, além de uma escala de *similaridade de fala* e tarefas de atribuição de *faixa etária*, *escolaridade*, *naturalidade* e *atividade profissional*. As escalas de atributos foram objetos de análise de Sales e Batista da Silveira (2022). Já neste trabalho, investigamos as respostas às demais atividades que compuseram o instrumento. Lidamos, portanto, com 5 variáveis dependentes, cujos níveis são especificados no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Variáveis dependentes do estudo

<i>Escala de similaridade</i>	<i>Atribuição de faixa etária</i>	<i>Atribuição de escolaridade</i>	<i>Atribuição de naturalidade</i>	<i>Atribuição de atividade profissional</i>
Pouco Neutro Bastante	Adolescente 20-29 30-39 40-49 50+	Fundamental Médio Superior	Metropolitana I Metropolitana II Interior Outra UF	Auxiliar de limpeza Recepcionista Enfermeiro Médico

Fonte: Elaborado pelos autores.

A *escala de similaridade de fala* foi apresentada aos informantes no formato de escala de seis pontos, variando de *pouco* a *bastante* semelhante. No processo de análise, contudo, simplificamos seus níveis em três. Com essa adaptação, respostas nos níveis 1 e 2 foram recodificadas como *pouco*; 3 e 4, como *neutro* e 5 e 6, como *bastante* semelhante. Recodificações também foram feitas nas rotulações dos níveis de *naturalidade*. Abaixo, apresentamos a rotulação originalmente apresentada aos respondentes, seguidas das respectivas recodificações.

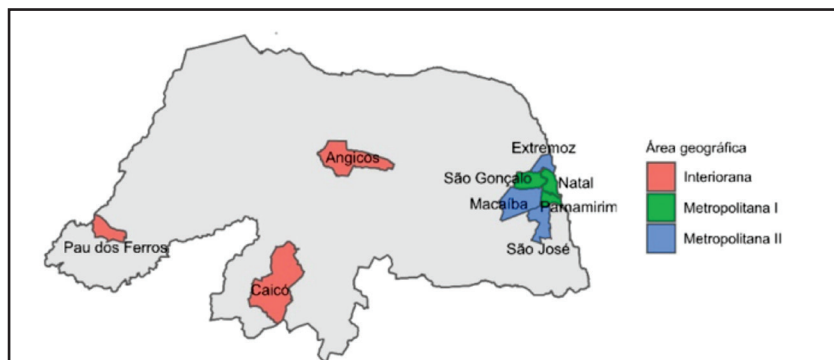
1. Natal, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante > Metropolitana I
2. Extremoz, Macaíba, São José de Mipibu¹ > Metropolitana II
3. Angicos, Caicó, Pau dos Ferros > Interior
4. Outra UF

A definição dos agrupamentos de cidades considerou aspectos como nível de conurbação com a capital e considerações subjetivas detectadas no contato com a comunidade. As cidades das categorias Metropolitana I e II são todas, oficialmente, parte da Região Metropolitana de Natal. Apesar disso, alguns falantes parecem interpretar os municípios da categoria Metropolitana II como interioranos. Com a conformação apresentada, esperamos

¹ Adiante, quando necessário retomar os municípios de São Gonçalo do Amarante e São José de Mipibu, o fazemos, respectivamente, como São Gonçalo e São José.

detectar se esse tipo de associação constitui uma marca sociolinguística da comunidade. Na Figura 1, é ilustrada a distribuição geográfica dos agrupamentos de cidades estabelecidos.

Figura 1: Distribuição geográfica dos agrupamentos de cidades



Fonte: Elaborado pelos autores².

Os estímulos sonoros incorporados ao experimento foram gravados por dois ledores voluntários, um homem e uma mulher de 20 a 30 anos naturais do RN. Ao todo, o experimento contou com quatro pares de áudios que se diferenciavam em relação à produção palatal ou alveolar das oclusivas. Desses, dois estímulos envolveram a direção progressiva de assimilação e dois, a direção regressiva. Sua elaboração partiu das descrições da produção de /t, d/ no RN divulgadas por Cristófaros-Silva *et al.* (2012) e Ananias e Cunha (2022).

Coletamos os dados entre 30 de março e 10 de abril de 2022, com o envolvimento total de 92 avaliadores. No entanto, apenas 76 respostas foram, de fato, analisadas, a fim de manter o equilíbrio da amostra quanto à escolaridade dos participantes. Como consequência disso, reportamos, neste trabalho, apenas a análise de respostas de indivíduos com ensino superior.

2 Mapa elaborado a partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, disponibilizados no pacote R Geobr (IPEA, 2022).

Dois métodos estatísticos foram adotados para realização da análise das respostas, a depender da existência de ordenação intrínseca entre os níveis da variável dependente. As respostas à escala de *similaridade de fala* e às tarefas de atribuição de *faixa etária*, *escolaridade* e *atividade profissional* foram analisadas por regressão logística ordinal. Já as respostas à tarefa de atribuição de *naturalidade* foram analisadas por regressão logística multinomial. Todos os modelos foram computados na plataforma R (R CORE TEAM, 2022), respectivamente, com as funções *Clmm*, do pacote *Ordinal* (CHRISTENSEN, 2019), e *Mblogit*, do pacote *Mclogit* (ELFF, 2022).

A interpretação dos coeficientes desses tipos de análise é feita principalmente por seus sinais: os positivos indicam favorecimento e os negativos, desfavorecimento. A comparação entre modelos foi feita por Testes de Estimativas por Máxima Verossimilhança, com a função *anova*. Variáveis cujos modelos não indicaram variação de acordo com o fenômeno linguístico estudado foram posteriormente submetidas ao teste de qui-quadrado, para confirmação da ausência de correlação. Esse teste avalia a existência de associação entre dois grupos, no nosso caso, entre nossas variáveis dependentes e a realização dos fonemas /t, d/. Um resultado que não atinja o nível de significância, i. e., $p > 0.05$, é indicativo de que as realizações alveolar e palatal dos fonemas não indiciam o valor associado à variável dependente em questão.

Como já mencionado, as variáveis dependentes da pesquisa são as respostas à escala de *similaridade de fala* e às tarefas de atribuição de *faixa etária*, *escolaridade*, *naturalidade* e *atividade profissional*. Já as variáveis independentes são a *realização das oclusivas* e a *direção de assimilação*, além das informações sociais dos respondentes: *sexo*, *área de formação*, *naturalidade*, *idade*, *tempo de residência* e *área/local de residência*.

Análise de dados

Das cinco variáveis dependentes da pesquisa, apenas a tarefa de atribuição de *faixa etária* não mostrou correlação com o fenômeno linguístico estudado. Tal fato é explicitado pela ausência da variável estrutural *realização de /t, d/* no modelo de regressão considerado ótimo para a explicação das respostas a essa tarefa avaliativa pelos testes de estimativa por máxima verossimilhança, que resultaram em modelo univariado, contendo apenas a variável *idade do respondente* ($\beta = 0.02$, $IC = 0.01\sim 0.04$, $p \leq 0.05$).

A ausência de variáveis estruturais no modelo, em especial da *realização de /t, d/*, mostra que o fenômeno linguístico focalizado não interfere na percepção de faixa etária dos falantes. Ou seja, a produção palatalizada ou não de /t, d/ não parece ser, no plano subjetivo, associada a indivíduos mais jovens ou mais velhos. Essa interpretação é reforçada pelo resultado do teste de qui-quadrado exibido na Tabela 1, em que vemos que a variável *faixa etária* não atinge o nível de significância.

Tabela 1: Teste de qui-quadrado

<i>Variável</i>	<i>Realização de /t, d/ (χ^2)</i>	<i>Valores de p</i>	<i>Graus de liberdade</i>
Faixa etária	1.14	0.88	4

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observada a variável considerada não significativa, passemos à análise das demais, cuja variação pôde ser explicada pelos efeitos de 4 das variáveis independentes controladas na pesquisa: *realização de /t, d/* em interação com *direção de assimilação*, *idade*

dos respondentes³ e *área de formação*. Por limitação de espaço, não desenvolvemos, neste trabalho, a análise da variável *área de formação*. Adiantamos que seu efeito é qualitativamente homogêneo em todos os contextos estruturais, apesar de sua significância estatística. Detalhes da análise que motivou essa interpretação podem ser conferidos em Sales (no prelo).

Realização fonética x direção assimilatória

A interação entre variáveis estruturais foi significativa na análise das 4 variáveis dependentes, conforme exposto na Tabela 2, que resume os resultados dos modelos.

Tabela 2: Efeitos da interação realização fonética x direção assimilatória

Variável	Coefficiente	Erro Padrão
Escolaridade	-2.30	0.37
Atividade profissional	-1.81	0.31
Similaridade de fala	-1.48	0.35
Naturalidade⁴		
Metropolitana I (ref.)		
Metropolitana II	1.50	0.48
Outra UF	0.34	0.45
Interior	2.37	0.62

Fonte: Elaborado pelos autores.

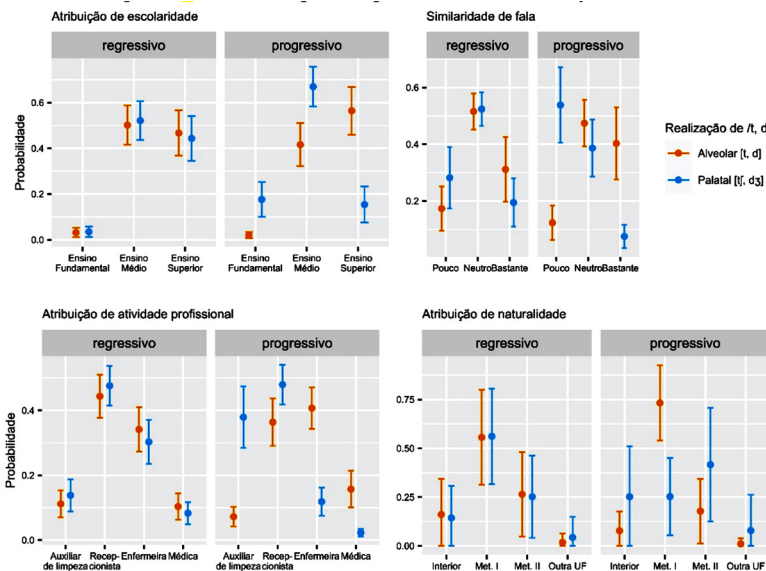
3 Esclarecemos que esta variável *independente* corresponde à efetiva idade dos respondentes da pesquisa, não à *faixa etária* atribuída aos estímulos sonoros, variável *dependente* que não parece contribuir para descrição do valor das realizações de /t, d/.

4 Considerando que, nesse caso, a regressão multinomial gera, na prática, três modelos diferentes, em que o nível de referência é comparado a cada um dos demais níveis da variável, incluímos na tabela os coeficientes já somados a seus respectivos *intercepts*. O objetivo é tornar a tabela apresentada mais resumitiva para os limites do trabalho, uma vez que, além dos três modelos de regressão multinomial referentes à variável *naturalidade*, também integramos três modelos de regressão ordinal, referentes às demais variáveis.

A tabela exibe coeficientes negativos para os resultados de regressões ordinais, referentes às variáveis *escolaridade*, *atividade profissional* e *similaridade de fala*, mas positivos para os resultados da regressão multinomial, referente à variável *naturalidade*. O que esses números traduzem é que a realização palatal em contexto de assimilação progressiva – [ˈdoj.dʒu] – tende a ser rejeitada como uma característica da fala dos respondentes ($\beta = -1.48$) e associada à fala de pessoas menos escolarizadas ($\beta = -2.30$), que desempenham atividades profissionais menos prestigiadas ($\beta = -1.81$) e naturais de qualquer outra delimitação geográfica além da Área Metropolitana I, isto é, além dos municípios de Natal, Parnamirim e São Gonçalo.

Esses mesmos resultados podem ser visualizados nas figuras abaixo, em que representamos as probabilidades previstas pelos modelos para cada variável dependente.

Figura 2: Probabilidades previstas para a interação *realização fonética x direção*



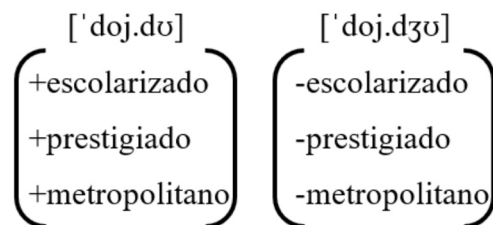
Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura acima mostra que, em contexto de assimilação regressiva – [fĩẽ. 'mɛ.dʒju] –, as realizações alveolar a palatal de /t, d/ não apresentam diferença avaliativa considerável, exceto na *escala de similaridade*, em que a probabilidade prevista para [t, d] parece superar a prevista para [tʃ, dʒ] no nível mais alto. Em contexto de assimilação progressiva – ['doj.dʒu] –, porém, a realização [t, d] é a mais associada a valores positivos, enquanto [tʃ, dʒ] caracteriza a fala de indivíduos com características socioeconômicas menos prestigiadas.

Podemos sumarizar, portanto, que as realizações [t, d] e [tʃ, dʒ] em contexto como o da palavra *remédio* não parecem ser distinguidas indicialmente, exceto no que diz respeito à escala de *similaridade*. Esse resultado, no entanto, está muito provavelmente associado ao fato de a realização alveolar ser mais frequente na fala potiguar, já que, como descrevem Cristófato-Silva *et al.* (2012) e Ananias e Cunha (2022), os contextos linguísticos de palatalização são bastante limitados na comunidade. Assim, a fala local acaba sendo *mais* caracterizada por produções como [fĩẽ. 'mɛ.dju], com a qual os respondentes mostram ter maior identidade.

Já em contexto como o da palavra *doido*, [t, d] e [tʃ, dʒ] apresentam evidente distinção de valor social, sendo as formas alveolares positivamente marcadas para os traços sociais [escolarizado], [prestigiado] e [metropolitano], ao passo em que as palatais assumem valores negativos, como ilustram as matrizes abaixo.

Figura 3: Matrizes de traços sociais para [t, d] e [tʃ, dʒ] em contexto de assimilação progressiva



Fonte: Elaborado pelos autores.

Idade dos respondentes

A variável independente *idade dos respondentes* mostrou efeito significativo sobre duas das variáveis dependentes da pesquisa, *escolaridade* e *atividade profissional*. Isso significa dizer que comportamentos distintos são capturados de acordo com a idade dos participantes da pesquisa, como mostram os resultados da Tabela 3.

Tabela 3: Efeitos de idade do respondente sobre escolaridade e atividade profissional atribuídas

Variável	Coefficiente	Erro padrão
Escolaridade	-0.04	0.01
Atividade profissional	-0.02	0.01

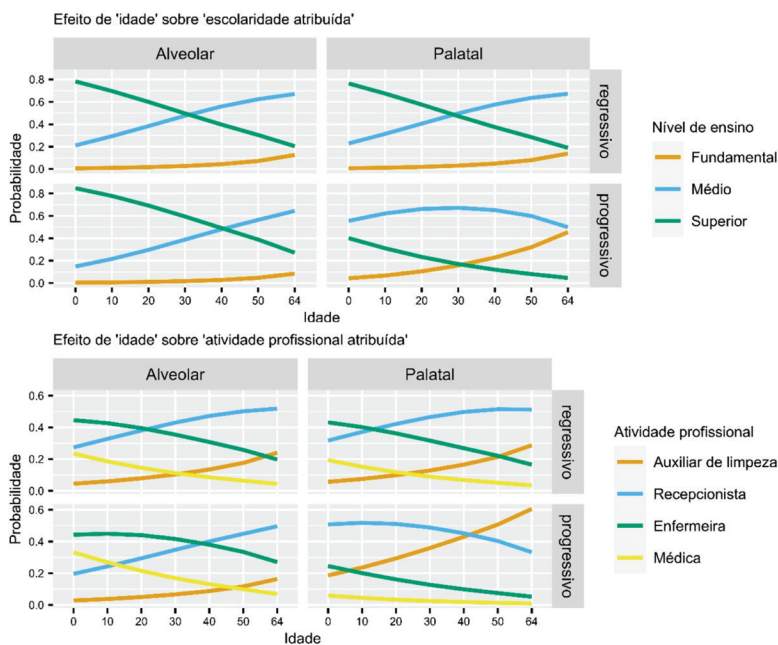
Fonte: Elaborado pelos autores.

Os coeficientes apresentados na tabela acima são referentes aos valores de aplicação, isto é, à realização alveolar em contexto de assimilação regressiva, como é o caso de [fĩ. 'mɛ.dj\upsilon]. Assim, a interpretação dos resultados é de que, conforme aumenta a *idade dos participantes*, maior é a chance de uma produção como [fĩ. 'mɛ.

djɔ] representar indivíduos com mais baixos níveis de escolaridade e que desempenham atividades profissionais menos prestigiadas.

Esses resultados detectados para as realizações [t, d] em contexto regressivo são representados, na Figura 3, pelas tendências descendentes das linhas correspondentes aos mais altos níveis de cada variável e pelos trajetos ascendentes das linhas que demonstram certa neutralidade, no caso, *ensino médio* para a variável *nível de escolaridade* e *recepcionista* para a variável *atividade profissional*.

Figura 4: Probabilidades previstas para os efeitos de idade do respondente



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os resultados para o contexto de assimilação regressiva, no entanto, não parecem ser indicialmente relevantes, como já apontado na análise da Figura 1. A comparação, na Figura 2, entre as formas alveolar e palatal em contexto de assimilação regressiva mostra que não há distinção avaliativa, de acordo com a idade,

entre essas duas realizações, uma vez que as linhas têm comportamento quase idêntico.

A distinção surge efetivamente quando observado o contexto de assimilação progressiva, em que a forma palatal apresenta tendência ascendente de avaliação nos níveis mais baixos, a ponto de superar os demais, no caso da variável *atividade profissional*. Isso mostra que o estigma das variantes [tʃ, dʒ] na produção de uma palavra como *doido* é mais forte entre os falantes mais velhos, que tendem à atribuição de níveis de ensino *fundamental* e *médio* e, majoritariamente, à atribuição da profissão *auxiliar de limpeza* a registros fonéticos como ['doj.dʒu].

Conclusão

Os resultados deste trabalho mostram que, em contexto de assimilação regressiva, como da palavra *remédio*, as realizações de /t, d/ não parecem indexar valores sociais. Por outro lado, em contexto de assimilação progressiva, como da palavra *doido*, formas palatais são rejeitadas pelo potiguar como marca de sua própria fala e indiciam indivíduos menos escolarizados, mais interioranos e que desempenham atividades profissionais menos prestigiadas socialmente. Tal estigma é intensificado entre os falantes mais velhos, embora tenhamos identificado que as produções [tʃ, dʒ] não parecem ser associadas a um grupo etário específico.

Esses resultados corroboram a análise de Sales e Batista da Silveira (2022), que também identificam atitudes mais negativas associadas à palatalização progressiva e certa homogeneidade avaliativa entre as possibilidades de realização fonética de /t, d/ em contexto de assimilação regressiva. A análise aqui desenvolvida, no entanto, não fornece indícios de mudança de perspectiva avaliativa em contexto regressivo, como sugerem Sales e Batista da Silveira (2022), ao identificarem que, com o efeito das variáveis

idade e tempo de residência, a realização alveolar – [fɛ̃.ˈmɛ.dʝʊ] – tende a perder potencial de avaliação positiva, ao passo em que a realização palatal – [fɛ̃.ˈmɛ.dʒjʊ] – tende a ganhar.

Referências

ABAURRE, M. B.; PAGOTTO, E. G. Consoantes em ataque silábico: palatalização de /t, d/. In: ABAURRE, M. B (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil volume VII: a construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 195-236.

ANANIAS, T. C.; CUNHA, C. M. A palatalização dos segmentos /t/ e /d/ adjacentes a ditongo em registros de fala mossoroense. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 11-52, 2022.

BARLAZ, M. **Ordinal logistic regression in R**. Disponível em: <https://marissabarlaz.github.io/portfolio/ols/>. Acesso em: 12 out. 2022.

CALLOU, D. Variação e mudança no âmbito do consonantismo. In: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO, J. **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-64

CHRISTENSEN, R. H. B. **Ordinal: regression models for ordinal data**. 2019. Pacote R versão 2019.12-10. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=ordinal>. Acesso em: 12 out. 2022.

CRISTÓFARO-SILVA, T.; BARBOZA, C.; GUIMARÃES, D.; NASCIMENTO, K. Revisitando a palatalização no português brasileiro. **Revista de estudos da linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 59-89, jul. 2012.

ELFF, M. **Mclogit: Multinomial Logit Models, with or without Random Effects or Overdispersion**. 2022. Pacote R versão 0.9.4.2. Disponível em: <https://CRAN.R-project.org/package=mclogit>. Acesso em: 12 out. 2022.

GARRETT, P. **Attitudes to language**. New York: Cambridge University Press, 2010.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

IPEA. **Geobr**. 2022. Pacote R versão 1.6.5. Disponível em: <https://github.com/ipeaGIT/geobr>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LAMBERT, W. E.; HODGSON, R. C.; GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. **Journal of abnormal and social psychology**, v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.

R CORE TEAM. **R**: A language and environment for statistical computing. Versão 4.0.4. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SALES, G. **Significado social da palatalização no RN**: atitudes linguísticas de falantes potiguares. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, no prelo.

SALES, G.; BATISTA DA SILVEIRA, E. F. Percepção sociolinguística da palatalização de /t/ e /d/ próximos a ditongo no Rio Grande do Norte. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 16, n. 34, p. 106-125, 2022.

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

“PEGA O BECO”: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DO VERBO PEGAR NA FALA DOS MORADORES DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DO IÇÁ

Triciane Rodrigues dos Santos
Marcilene da Silva Nascimento Cavalcante

Introdução

As pesquisas sociolinguísticas têm sido propagadas em diversas regiões do país e na Amazônia alguns trabalhos já foram concluídos e outros estão em andamento, porém, mais especificamente na região do Alto Solimões, onde está localizado o município de Santo Antônio do Içá, pouco se tem realizado. Além dessa questão relacionada à pesquisa científica, considera-se que investigar um fato linguístico numa perspectiva sociolinguística com viés cognitivista é contribuir não só na divulgação científica dessa ciência, mas também, é levar aos estudantes e professores da área, teorias e concepções que podem ser aplicadas no fazer pedagógico, destacando que uma das grandes contribuições da perspectiva Variacionista para o ensino da Língua Portuguesa foi a possibilidade de repensar o tratamento preconceituoso e discriminatório dado às variações linguísticas consideradas estigmatizadas. Nesse sentido, o verbo pegar apresenta uma característica polissêmica e algumas expressões, por vezes são consideradas “erradas” e sofrem um tipo de preconceito, como por exemplo,

nas expressões “pegou barriga” (engravidou) e “ele pegou aquela garota” (namorou).

Diante disso, levantamos os seguintes questionamentos: Quais são os usos e contextos linguísticos mais recorrentes do verbo pegar na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá? Quais são os grupos de fatores sociais que influenciam no uso do verbo pegar? Quais os esquemas imagéticos que podem ser ativados pelo verbo pegar? Para responder a essas reflexões, foi estabelecido como objetivo geral desenvolver um estudo sociolinguístico com viés cognitivista sobre o uso do verbo pegar na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá.

Com o intuito de embasar teoricamente os estudos desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica por meio de leituras de livros, como do teórico Geeraerts (2008), e pesquisadores cognitivistas: Ferrari (2016), Batoréo (2022), Duque e Costa (2012), Silva (2008). O *corpus* da pesquisa foi constituído por dados coletados por meio da técnica de entrevista conforme descreve a Sociolinguística Variacionista proposta por Labov (1970). A análise dos dados foi feita a partir da abordagem teórica da Linguística Cognitiva, com enfoque nos Esquemas Imagéticos.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: em primeiro lugar, são apresentados a Sociolinguística Variacionista e seus métodos. Em segundo lugar, tratamos da Linguística Cognitiva e alguns conceitos da área. Em terceiro lugar, mostramos o objeto de pesquisa: o verbo pegar. Em quarto lugar, está a metodologia do projeto. Em quinto lugar, temos a análise e a discussão dos resultados. Em sexto e último lugar, as considerações finais.

A Sociolinguística Variacionista

A Sociolinguística Variacionista foi fundada por William Labov (1970), a qual tinha como linha de pesquisa os vários padrões

sistemáticos existentes da língua na sociedade. Como o nome já ressalta, a Sociolinguística Variacionista busca compreender de onde partem os princípios da variação linguística. Para que se chegue a uma análise, várias relações exteriores são verificadas, como: classe socioeconômica, faixa etária, gênero, grupo étnico, lugar de origem, escolarização de uma determinada comunidade de fala.

A classe socioeconômica do falante influencia em sua fala, pois a forma que o indivíduo se expressa na oralidade diz muito sobre em qual classe ele se insere, a forma culta ou coloquial. Segundo Borin (2010, p. 13) “a classe social a que pertence o indivíduo exerce fortes influências na maneira de falar do mesmo”.

Do mesmo modo, a faixa etária é um fator extralinguístico. Uma pessoa, por exemplo, de 18 anos não fala da mesma forma que um idoso com 80 anos e essa ocorrência é fácil de ser percebida. Como Borin (2010, p. 14) afirma “a variação de linguagem ligada à idade pode ser facilmente observada no seio das famílias. Os avós falam diferentes dos filhos e dos netos [...]. A gíria é um exemplo perfeito para demonstrar essa variação”.

Quanto ao sexo do falante, é um fator bastante relevante, visto que homens e mulheres fazem o uso de certas preferências sintáticas, o emprego de determinados vocábulos, a omissão de outros. De acordo com Borin (2010, p. 15) “as diferenças linguísticas devidas ao fator sexo surgem porque a língua como fenômeno social está intimamente relacionada às atitudes sociais”. A escolaridade também é uma influente, que é ligada à padronização da língua e às formas de prestígio. É sabido que o nível de escolaridade de uma pessoa exerce um efeito grandioso na fala e na escrita em sua interação social. Conclui-se que a Sociolinguística Variacionista adota métodos e técnicas voltados para os estudos dos aspectos sociais e culturais, e pode-se dizer que é uma ciência em ebulição, principalmente quanto a esses procedimentos metodológicos, e porque suas pesquisas se tornaram inovadoras, ao se aproxima-

rem de outras áreas como o Funcionalismo e o Cognitivismo que orientam as análises linguísticas por outros princípios teóricos. Essa aproximação com o Cognitivismo e a inter-relação das vertentes chama-se hoje de Sociolinguística Cognitiva, considerado um campo extremamente fértil para pesquisas mais avançadas sobre a linguagem, e que vem suprir, de certa forma, o conteúdo teórico, reclamado por alguns estudiosos.

Linguística cognitiva

Dentro da Linguística Cognitiva, são mais ou menos vinte abordagens que se interligam, mas, ao mesmo tempo, têm seus próprios conceitos e princípios. Diante disso, Geeraerts (2008, p. 2) conclui que a Linguística Cognitiva é uma estrutura flexível, ao invés de uma única teoria de linguagem. Entre esses conceitos interligados, temos a teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) de George Lakoff (2002) que explica como organizamos os diferentes tipos de categorias ao longo da nossa existência em forma de domínios. Esses conhecimentos são armazenados em estruturas mentais mais ou menos estáveis – são os modelos cognitivos idealizados. Do ponto de vista de Chiavegatto (2009, p. 87), os MCIs são modelos idealizados por serem estruturas mentais disponíveis para serem aplicados às atualizações com características similares. Isso significa que, ao longo da sua existência, o indivíduo vai construindo modelos, que são produtos da integração da mente com o corpo que interage com o mundo, que possibilitam a formação de uma memória e de suas diversas aprendizagens. Nesse sentido, Duque e Costa (2012, p. 76) explicam que os modelos cognitivos idealizados “são conhecimentos, produzidos socialmente e disponibilizados culturalmente, que representam um papel relevante para a cognição humana: viabilizam o gerenciamento e uso do amplo conjunto de experiências adquiridas no dia a dia, durante toda a nossa vida”.

Ainda de acordo com Lakoff (2002), o MCI depende de três tipos de princípio estruturante em sua composição: estrutura proposicional, estrutura de imagens esquemáticas, projeções metafóricas e metonímias. A estrutura proposicional é básica para entender que tanto a linguagem como o pensamento têm formas linguísticas. Os esquemas imagéticos, de acordo com Evans e Green (2006, p. 38), são estruturas que derivam de experiências sensoriais e perceptivas, as quais são produzidas quando interagimos e nos movemos no mundo. Essas experiências modelam a maneira como percebemos e interagimos com o mundo e influenciam de forma direta em como categorizamos, conceptualizamos e raciocinamos sobre ele. É importante destacar que os esquemas imagéticos “consistem em padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea” (FERRARI, 2016, p. 87).

Sendo assim, há inúmeras versões de esquemas. Conforme Duque e Costa (2012, p. 78), os esquemas imagéticos mais frequentes são: CONTÊINER; PARTE/TODO; CENTRO/PERIFERIA; ORIGEM/PERCURSO/META; LIGAÇÃO e ESCALA. A seguir, veremos os conceitos de CONTÊINER e ORIGEM/PERCURSO/META, por serem esses os mais recorrentes no estudo realizado.

O Esquema imagético de CONTÊINER relaciona-se à corporalidade e faz do nosso corpo o CONTÊINER, dentro ou fora. Além disso, no esquema imagético CONTÊINER, um pode estar englobado no outro. Vejamos um exemplo para melhor entendimento desse conceito:

Exemplo 1: “Maria se enfiou numa roupa confortável e se jogou para dentro das cobertas” (FERRARI, 2016, p. 87).

Nesse exemplo, “roupa confortável” e “cobertas” são, metaforicamente, CONTÊINER no qual o trajetador (Maria) pode adentrar, ou seja, pode mover-se para dentro.

Já no esquema de ORIGEM/PERCURSO/META, quanto à corporalidade, pressupõe-se que cada movimento tenha um ponto de partida, do mesmo modo que exista um ponto de chegada e uma sequência contínua de localizações que faz com que haja uma conexão entre os pontos de partida e chegada. Assim, como podemos ver no exemplo abaixo:

Exemplo 2: “Estarei em minha casa, saindo agora do trabalho, em uma hora”.

O ponto de partida é o local de “trabalho” do trajeto e o ponto de chegada é a sua “casa”.

Dessa forma, entendemos que os esquemas imagéticos são considerados conceitos abstratos e não conceitos detalhados. As estruturas dos esquemas são emergidas pelas experiências de base corpórea.

Objeto de pesquisa: o verbo pegar

O verbo “pegar” na língua portuguesa faz parte de inúmeras construções, que podem ser usadas em diferentes contextos. Pode significar desde “segurar” ou “embarcar” até outros sinônimos como “brigar” ou “passar”. Vejamos alguns exemplos:

Exemplo (01): Ela pegou o ônibus às 10h.

Nesse exemplo, o verbo pegar tem o sentido de embarcar, tomar algum meio de transporte.

Exemplo (2): Peguei uma gripe, então fiquei em casa o dia inteiro.

Nesse caso, o verbo aparece com o sentido de adquirir alguma doença.

No dicionário *Aurélio online*, o verbo *pegar* apresenta 16 acepções: v.t agarrar, segurar/ Fazer aderir; colar, grudar/ Comunicar por contato ou contágio; transmitir: ele me pegou a doença. / v. i. Lançar raízes: a planta pegou. / Generalizar-se: a moda pegou/ Começar: pegou logo no trabalho e etc.

No dicionário *HOUAISS*, pode-se encontrar em torno de 38 significados, como: 1 t.d. segurar ou tomar posse de (algo), com auxílio das mãos ou de objeto, ou figuradamente; apanhar <junta (algo) às coisas presentes e pega as que hão de vir> 1.1 t.d. e t.i. (prep.: em, por) segurar; prender segurando <p. uma (ou numa) xícara> <p. pelo pé> <o goleiro pegou dois pênaltis> 1.2 t.d.; B privar da liberdade; recolher à prisão; capturar, prender <com a ajuda dos vizinhos, acabaram pegando os marginais> <p. passarinhos com arapuca> 1.3 t.d.; B ser condenado a <pelo desfalque, pegaram sete anos de detenção> 1.4 t.d., t.i. bit. (prep.: em) retirar, juntando, recolher, ou apanhar, colher <mal a trovoada começou, pegaram (n)os brinquedos e guardaram> <p. água em baldes> 2 t.d. adquirir, assumir, passar a ter <p. um mau hábito> 3 (sXV) t.d. ir buscar, apanhar (alguma coisa ou alguém) <vou p. a chave> <ela vem nos p. aqui> cf. gram/uso, a seguir. 4 t.d. bit. int. e pron. (prep.: a, em) fixar(-se), aderir, colar <é preciso p. este papel (à parede)> <o feijão pegou no fundo da panela> <a fita colante não está mais pegando> <essas calças de seda pegam nas pernas e sobem> <a roupa pegava-se ao corpo> 5 int. lançar ou criar raízes <a roseira finalmente pegou> e entre outros.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados, como a escolha da comunidade de fala, dos grupos dos fatores extralinguísticos, a entrevista, gravação e transcrições dos áudios foram da Sociolinguística Variacionista. Considerando que a Sociolinguística estuda a língua no seu uso real, considerando

as relações linguísticas, os aspectos sociais e culturais que fazem parte dessa variação e a mudança a que as línguas estão propícias, ou seja, a Sociolinguística tem como principal objetivo entender o que leva a produção linguística a variar. Certo que a Sociolinguística possui uma metodologia limitada a fim de estabelecer ao pesquisador variáveis, seja para a coleta e codificação de dados, além dos instrumentos computacionais que definem e analisam o fenômeno em evidência. Todo processo investigativo tem como base pressupostos teóricos que podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 71), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. Sendo assim, autores como Weinreich, Labov e Herzog (2006), Orlandi (2007), Labov (2008), Mollica (2008), Petter (2014), Coelho *et al.* (2015), Cunha (2015) e Martelotta (2015); teóricos cognitivistas como Langacker (1987, 1991, 1999, 2008), Rosch (1975), Geeraerts (2008); e pesquisadores cognitivistas como Duque e Costa (2012), Ferrari (2012, 2016), Silva (1997, 2008, 2009), Gonçalves-Segundo (2017), entre outros serviram como fonte para construção do arcabouço teórico.

A coleta foi feita por meio de entrevistas sociolinguísticas realizadas individualmente, em ambiente com poucas interferências externas e com o recurso de gravação de áudio. Foram selecionados 18 indivíduos moradores do município de Santo Antônio do Içá, considerando as variáveis independentes: sexo (9 homens e 9 mulheres), nível de escolaridade – Ensino Fundamental I e II (3 homens e 3 mulheres), Ensino Médio (3 homens e 3 mulheres) e Ensino Superior (3 homens e 3 mulheres) – e faixa etária – 18-30 anos (3 homens e 3 mulheres); 31-50 anos (3 homens e 3 mulheres); mais de 50 anos (3 homens e 3 mulheres). As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra do original e os temas da entrevista consistiram basicamente nas experiências de vida de cada informante. Na análise qualitativa, foi aplicada a noção

de Esquemas Imagéticos conforme a perspectiva da Linguística Cognitiva.

Análise e discussão dos resultados

O quadro a seguir mostra os usos do verbo *pegar* e os respectivos contextos linguísticos que os falantes usaram nas entrevistas com os seus respectivos significados. Nota-se que a maior parte dos usos do verbo *pegar* na fala da comunidade em pesquisa está próxima do significado de apanhar, de buscar algo, de agarrar para si e extrair/pescar. Essas foram as maiores recorrências nas falas dos moradores Içaenses. Nos outros contextos semânticos, houve também alguns usos, mas foram escolhidas para análise os mais usados: “extrair, pescar” (6 ocorrências), “contrair (algo)” (5 ocorrências), “apanhar, ir buscar algo, agarrar” (5 ocorrências) e “sair (de), deslocar-se” (2 ocorrências). Ressalta-se que esta última foi selecionada devido ao título do trabalho e por ser considerada uma expressão típica do Amazonas (FREIRE, 2011, p. 82).

Quadro 1- Contextos Semânticos e Contextos Linguísticos do verbo *pegar* na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá-AM

Contextos semânticos	Contextos Linguísticos
1. Extrair, pescar	“Ele ia sempre pegar pirarucu...” “Ele chega a pegar de tonelada...” “Vou esperar o peixe pegar na malhadeira.” “Quando jogamos a malhadeira pra pegar o peixe” “eu vi meu pai pegar muito peixe” “numa pesca ele pegou um pirarucu enorme”
2. Apanhar, ir buscar algo, agarrar,	“Me pegava e me levava” “que meu marido me pegava e me levava pra passear” “meu pai me pegou e me levou até uma loja” “Foi me pegar e me mostrou tudinho” “Chutaram a bola e eu fui pegar”
3. Contrair (algo)	“Eu peguei a Covid em 2021.” “Eu não peguei não, mas minha irmã pegou.” “Alguns de nós pegamos, mas a gente não foi pro hospital.” “Acredito que meus familiares pegaram duas vezes” “A primeira vez que peguei não senti nenhum sintoma”
4. Segurar, usar	“Pegava os cadernos pra estudar” “peguei emprestado o telefone fixo de um amigo”
5. De insistir, trabalhar, dedicar-se	“Minha professora pegava muito nas leituras interpretativas”
6. Molhar, tomar	“A gente pegou uma chuva” “Depois eu peguei minha vida de adolescente...”
7. Preferir	“Sempre pego as cores mais fortes”
8. Marcar, escolher	“Ia cedo para pegar lugar...”
9. Sair (de); deslocar-se (de)	“Mano, eu tô pegando o beco” “Então, ele disse: – mano, pega o beco”

10. Atear fogo (em); Direcionar;	“Quando explodiu e pegou fogo no avião que caiu...” “que a mulher vinha saindo quando pegou a hélice na cabeça dela...”
11. Embarcar	“Peguei a lancha para ir pra Tonantins”
12. Surpreender, encontrar alguém em situação suspeita	“Quando a mamãe me pegou no flagra com o meu colega fugindo”
13. Sofrer castigo	“Fugia de casa pra ir brincar [...] e à noite pegava o meu”

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

A seguir, veremos a apresentação dos resultados finais da pesquisa, considerando os grupos de fatores sociais: sexo, faixa etária e nível de escolaridade dos informantes.

Tabela 1- Distribuição de ocorrência do verbo “pegar” na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá-AM, segundo o sexo.

SIGNIFICADOS CONCEPTUALIZADOS	FEMININO	MASCULINO	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
	OCORRÊNCIAS	OCORRÊNCIAS	
Extraír, pescar	3	3	6
Apanhar, ir buscar algo, agarrar,	3	2	5
Contrair (algo)	3	2	5
Segurar, usar	1	1	2
De insistir, trabalhar, dedicar-se	1		1
Molhar, tomar	2		2
Preferir		1	1
Marcar, escolher		1	1
Sair (de); deslocar-se (de)	2		2
Atear fogo (em); Direcionar;	2		2
Embarcar		1	1
Surpreender, encontrar alguém em situação suspeita		1	1
Sofrer castigo	1		1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	18	12	30

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Na tabela 1, percebe-se que, quanto à distribuição dada pelo sexo, foi notório que os falantes masculinos expressaram mais o verbo pegar em suas construções orais. No entanto, a diferença não é tão expressiva quanto às acepções do verbo, sendo que as ocorrências mais frequentes são no sentido de extrair, pescar; apanhar, ir buscar algo, agarrar; contrair (algo).

Tabela 2- Distribuição de ocorrência do verbo “pegar” na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá-AM, segundo a faixa etária.

SIGNIFICADOS CONCEPTUALIZA- DOS	18-30 ANOS	31-50 ANOS	51 ANOS OU +	TOTAL DE OCORRÊN- CIAS
	OCORRÊN- CIAS	OCORRÊN- CIAS	OCORRÊN- CIAS	
Extrair, pescar	5	1		6
Apanhar, ir buscar algo, agarrar,	3		2	5
Contrair (algo)	4	1		5
Segurar, usar			2	2
De insistir, traba- lhar, dedicar-se	1			1
Molhar, tomar	1	1		2
Preferir		1		1
Marcar, escolher		1		1
Sair (de); deslocar- -se (de)		2		2
Atear fogo (em); Direcionar;			2	2
Embarcar	1			1
Surpreender, en- contrar alguém em situação suspeita		1		1
Sofrer castigo	1			1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	16	8	6	30

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Na tabela 2, verificamos que os jovens de 18-30 anos são os que utilizaram com mais frequência o verbo *pegar* em suas falas e o uso mais recorrente foi no sentido de “extrair, pescar”, seguida de “apanhar, ir buscar algo, agarrar”, “contrair algo”.

Tabela 3- Distribuição de ocorrência do verbo “pegar” na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá-AM, segundo o nível de escolaridade.

SIGNIFICADOS CONCEPTUALI- ZADOS	ENS. FUND.	ENS. MED.	ENS. SUP.	TOTAL DE OCORRÊNCIAS
	OCORRÊ- CIAS	OCORRÊ- CIAS	OCORRÊ- CIAS	
Extraír, pescar		5	1	6
Apanhar, ir buscar algo, agarrar,	2	3		5
Contrair (algo)		4	1	5
Segurar, usar	1		1	2
De insistir, traba- lhar, dedicar-se		1		1
Molhar, tomar		2		2
Preferir		1		1
Marcar, escolher		1		1
Sair (de); deslocar- -se (de)	2			2
Atear fogo (em); Direcionar;	2			2
Embarcar			1	1
Surpreender, en- contrar alguém em situação suspeita			1	1
Sofrer castigo			1	1
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	7	17	6	30

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Na 3ª e última tabela, segundo o nível de escolaridade, os informantes que possuem o ensino médio são os que mais usaram o verbo *pegar* e a forma mais recorrente foi na acepção de extrair, pescar.

Aplicando o esquema imagético do verbo *pegar*

Os esquemas imagéticos são estruturas que derivam de experiências sensoriais e perceptivas, quando interagimos e nos movemos no mundo. Essas experiências modelam a maneira como percebemos e interagimos com o mundo e influenciam de forma direta em como categorizamos, conceptualizamos e raciocinamos sobre ele.

A análise será feita por amostragem e utilizaremos 3 exemplos dentre os mais recorrentes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2- Usos recorrentes do CONTÊINER e ORIGEM/ CAMINHO/ META na fala dos moradores de Santo Antônio do Içá-AM

CONTÊINER (10 OCORRÊNCIAS)	ORIGEM/CAMINHO/META (07 OCORRÊNCIAS)
“Ele ia sempre pegar pirarucu...” “Ele chega a pegar de tonelada...” “Que eu vi meu pai pegar muito peixe.” “Numa pesca pegou um pirarucu enorme” “Quando jogamos a malhadeira pra pegar o peixe.” “Vou esperar o peixe pegar na malhadeira.” “Eu peguei a Covid em 2021” “Eu não peguei não, mas minha irmã pegou” “Alguns de nós pegamos, mas a gente não foi pro hospital” “a primeira vez que peguei não senti nenhum sintoma”	“Me pegava e me levava” “Foi me pegar e me mostrou tudinho” “Chutaram a bola e eu fui pegar” “Me pegou e me levou” “Meu marido me pegava pra passear” “Mano, eu tô pegando o beco” “Então, ele disse: – mano, pega o beco”

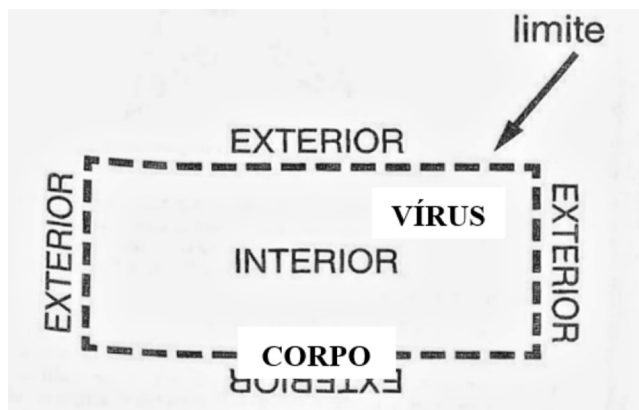
Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

O esquema imagético de CONTÊINER apareceu 10 vezes nas 30 ocorrências do verbo *pegar*; utilizaremos uma das falas dos entrevistados para demonstrar de acordo com o esquema imagético. Vejamos um (1) exemplo em que é evocado o esquema imagético de CONTÊINER que será ilustrado a partir da figura:

a. “Eu peguei a Covid em 2021”

(Informante A, feminino, 29 anos, Ensino Médio completo)

Figura 1: Contêiner



Fonte: Duque e Costa (2012, p. 78) modificada pelas pesquisadoras

Nesse exemplo, o verbo *pegar* está no sentido de contrair (algo). Ou seja, o corpo é o recipiente e o vírus é o conteúdo. O vírus que está no exterior, entra no interior e se aloja nesse espaço e causa a infecção do corpo. O mesmo esquema de CONTÊINER ocorre nos exemplos de “pegar peixe”, no entanto, nesse caso, há também o esquema de ORIGEM/CAMINHO/META, ou seja, esquema combinado que veremos abaixo.

O esquema imagético ORIGEM/CAMINHO/META ocorreu 07 vezes nas entrevistas, sendo o segundo mais utilizado pelos informantes. Vejamos um exemplo em que é evocado o esquema imagético de ORIGEM/CAMINHO/META:

b. “Mano, eu tô pegando o beco”

(Informante B, 35 anos, masculino, ensino fundamental incompleto)

Figura 2: Origem/caminho/meta



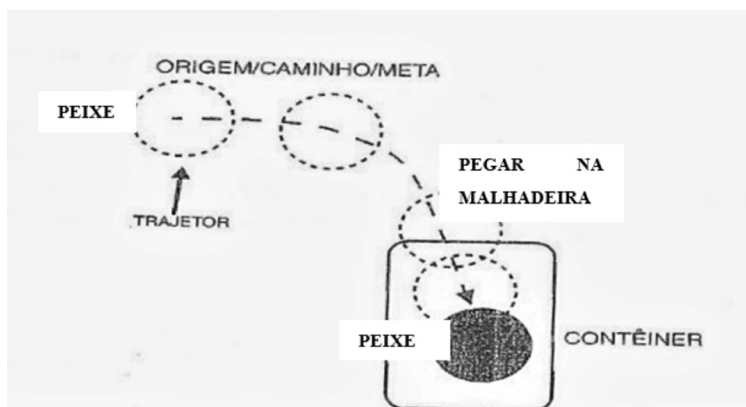
Fonte: Duque e Costa (2012, p. 82) modificada pelas pesquisadoras

No exemplo, o verbo *pegar* está no sentido aproximado de deslocar-se (de), o que denota um sentido de movimento. Assim, temos o trajetor “EU” que sai do ponto A e percorre por um caminho até chegar em sua meta que é ponto B, que é o beco, nesse caso. Essa expressão na fala amazonense significa “ir embora” e, segundo Freire (2011, p. 82), é uma das expressões mais utilizadas pelos amazonenses.

Por último, vejamos agora um exemplo em que são evocados os esquemas imagéticos combinados de CONTÊINER/ORIGEM/CAMINHO/META:

c. Vou esperar o peixe pegar na malhadeira
(Informante C, masculino, 19 anos, Ensino Médio completo)

Figura 3: Esquemas combinados: contêiner e origem/caminho/meta



Fonte: Duque e Costa (2012, p. 83) modificada pelas pesquisadoras

Nos esquemas combinados CONTÊINER e ORIGEM/CAMINHO/META, o verbo *pegar* tem o sentido aproximado de cair (em), ser fisgado (por). O esquema ORIGEM/CAMINHO/META é evocado no sentido de que o trajetor (Peixe) vai se deslocar e cair dentro da malhadeira, ou seja, sai de uma origem, percorre um caminho e chega ao ponto final. O esquema de CONTÊINER, nesse caso, ocorre quando conceptualizamos a malhadeira como recipiente onde o trajetor (peixe) vai cair.

Por fim, a partir dos exemplos acima, podemos afirmar que o verbo *pegar* no sentido de “ir buscar algo, agarrar, segurar” aciona o esquema imagético de ORIGEM/CAMINHO/META. No sentido de “extrair, pescar”, aciona os esquemas combinados de CONTÊINER e ORIGEM/CAMINHO/META, sendo esse o uso mais recorrente.

Considerações finais

O estudo investigativo aqui apresentado possibilitou identificar 30 (trinta) ocorrências do verbo *pegar*, sendo que os usos mais recorrentes estão no sentido de “extrair, pescar” (6 ocorrências), “contrair algo” (5 ocorrências), “apanhar, ir buscar algo, agarrar” (5 ocorrências).

A análise dos dados, no que diz respeito às questões considerando os grupos de fatores sociais sexo, faixa etária e nível de escolaridade dos informantes, levou-nos à conclusão de que, na fala dos informantes entrevistados em Santo Antônio do Içá (AM), o uso mais recorrente do ‘*pegar*’ se direciona ao público masculino com 60% do que em relação as mulheres com 40%. De acordo com a faixa etária, 50% dos jovens de 18-30 anos são os que mais usam o *pegar*, seguido da faixa etária 31-50 anos e 50 anos ou mais, com 25% cada. Por fim, quanto ao nível de escolaridade, os informantes que têm o Ensino Médio são os que mais utilizam o verbo *pegar*.

A pesquisa teve como propósito também verificar quais os esquemas imagéticos que são acionados nos contextos do uso do verbo *pegar* e foi constatado que o verbo *pegar* aciona mais o esquema imagético de CONTÊINER e ORIGEM/CAMINHO/META quando tem o significado de “extrair, pescar/apanhar, contrair (algo); sair (de); deslocar-se (de), respectivamente. Além disso, verificou-se a ocorrência dos esquemas combinados de CONTÊINER e ORIGEM/CAMINHO/META no sentido de cair “em”, ser fisgado (por).

Diante dos resultados, pode-se afirmar que o verbo *pegar* é empregado em vários contextos nas falas içaenses, apesar de a expressão “*pega o beco*” não ser tão perceptível no *corpus* analisado. Freire (2011) afirma que essa expressão é muito usada no Amazonas, porém, nesta pesquisa, não foi confirmada essa ideia. Tal resultado aponta a necessidade de continuidade nas investigações em outros municípios.

Referências

- BORIN, Máisa Augusta. **Sociolinguística**: 3º semestre. Equipe multidisciplinar de pesquisa e desenvolvimento em tecnologias da informação e comunicação aplicadas à educação - ETIC. São Paulo: 2010.
- CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. Introdução à Linguística Cognitiva. **Revista Matraga**. v. 16, n. 24, jan/jun. Rio de Janeiro, 2009.
- DUQUE, Paulo Henrique; COSTA, Marcos Antônio. **Linguística Cognitiva**: em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos e categorização de experiências. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- EVANS, Vyvian; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics**: An introduction. Scotland: Edinburg University Press Ltd. 2006.
- FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2016.
- FILLMORE, Charles J. Frame Semantics. *In*: GEERAERTS, Dirk. **Cognitive Linguistics**: Basic Readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- FREIRE, Sérgio. **Amazonês**: Expressões e termos usados no Amazonas. Manaus: Valer, 2011.
- GEERAERTS, Dirk. **Cognitive linguistics**: basic readings. Belgium: Katholieke Universiteit Leuven, 2008.
- HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e Metáforas (GEIM). São Paulo, Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (orgs.) **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

AMANDA HEIDERICH MARCHON

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (2007), mestrado (2011) e doutorado (2017) em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (2020-2021). É Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. É líder do Grupo de Pesquisa ELUs - Estudos da Língua em Uso (UFES). Atua como pesquisadora dos seguintes grupos: Núcleo de Estudos do Português em Uso - PorUs (UFF); Grupo de Pesquisa Conectivos e Conexões de Orações - CCO (UFF). É filiada ao Grupo de Trabalho Descrição do Português (ANPOLL). Trabalha, principalmente, com os seguintes temas: funcionalismo; conexão de cláusulas e conectivos (macrorrelação de causalidade); argumentação; multimodalidade; ensino.

ANGELINA MAGANHA GRIGORIO DA SILVA

Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Obteve seu mestrado em Linguística pela Universidade Federal Fluminense. Possui graduação em Letras - Português pela mesma universidade e cursa graduação em Letras - Espanhol na mesma Instituição. Atualmente atua como professora de língua portuguesa e de produção textual na rede particular e na rede municipal de Itaboraí, atuando nos

anos finais do Ensino Fundamental. Participa do grupo de pesquisa PorUs (Núcleo de Estudos Linguísticos do Português em Uso), cujo objetivo é estudar a língua portuguesa em uso.

ELENITA ALVES BARBOSA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Teoria e Método do Ensino de Língua Portuguesa pela UESB; Mestra Profissional em Letras– UESB/PROFLetras; Doutoranda em Linguística pela UESB/PPGLin, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Viana Sousa; membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e Grupo de Pesquisa em em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq (Grupo JANUS)/ LAPESF/CEPELin/PPGLin. É membro do projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista”. Professora de Língua Portuguesa do Instituto de Filosofia Nossa Senhoras das Vitórias; professora contratada do Instituto Federal da Bahia – IFBA – Campus Vitória da Conquista/BA- e Professora aposentada da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

E-mail: nitajord@hotmail.com.

GESSILENE SILVEIRA KANTHACK

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa; Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina; Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem pós-doutorado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É Professora titular/plena do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), com atuação no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL-UESC) e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). É líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem, estruturas e práticas sociais” (UESC/CNPq). E-mail: gskanthack@yahoo.com.br.

JOSÉ CARLOS DE AZEREDO

Doutor em Letras pela UFRJ e pós-doutor pelo LAEL da PUC-SP. Foi docente da Faculdade de Letras da UFRJ e do Instituto de Letras da UERJ, tendo-se aposentado em ambas as instituições. Foi bolsista do programa Prociência (FAPERJ-UERJ) e Pesquisador 2 do CNPq por nove anos. Coordenou o Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ no biênio 1999-2000 e organizou os volumes *Língua Portuguesa em Debate: conhecimento e ensino* (Vozes: 2000) e *Letras e Comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa* (Vozes: 2001). Obras publicadas: *Iniciação à sintaxe do português* (J. Zahar/1990), *Fundamentos de gramática do português* (J. Zahar/2000), *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos* (J. Zahar/2007), *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (Parábola/2021), *Dicionário Houaiss de conjugação de verbos* (Publifolha/2012), *A linguística, o texto e o ensino da língua* (Parábola/2018).

JUSSARA ABRAÇADO

Professora titular de Linguística da Universidade Federal Fluminense. Sua formação inclui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira; Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Profa. Dra. Cecília Mollica; e realização de estágios de pós-doutoramento em Linguística Cognitiva: na Universidade Católica de Braga, sob a supervisão do Prof. Dr. Augusto Soares da Silva, e na Universidade Federal de Juiz de Fora, sob a supervisão da Profa. Dra. Margarida Salomão. É editora associada da revista *Gragoatá*, desde 2018. É membro do Grupo de Investigação Linguagem, cognição e sociedade, cadastrado na Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT) de Portugal. Atua na coordenação do Grupo de Pesquisa Galego e Português - que reúne pesquisadores brasileiros (da Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e espanhóis (da Universidade de Santiago de Compostela) e na coordenação do Núcleo de Estudos Linguísticos sobre o português em Uso (PorUs), integrado por pesquisadores da UFF, USP, UFES e UESB. É também coordenadora do Projeto Gramática do Português da Associação de Linguística e Filologia da América Latina

(ALFAL), que reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros dedicados ao estudo da língua portuguesa. Desenvolve pesquisas na linha teórica da Linguística Cognitiva, com ênfase na interface entre Linguística Cognitiva e Sociolinguística, atuando principalmente nos seguintes temas: tempo e modalidade, vozes verbais e ordem de palavras.

MARCILENE DA SILVA NASCIMENTO

Doutora em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense em Niterói - RJ (2021); mestre em Estudos Amazônicos pela Universidade Nacional da Colômbia - Sede Amazônia-Letícia, na área de História e Cultura Amazônicas (2011); especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Amazonas (2004); licenciada em Letras: Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas (1995). É docente da Universidade Federal do Amazonas - Sede Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant desde 2006, onde atua no Curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola na área de Linguística. É membro dos grupos de pesquisas: Grupo de Estudos Linguísticos do Amazonas- GELAM e Grupo de Pesquisa para a História do Português no Amazonas- PHPB/AM. Suas pesquisas mais recentes são voltadas para a área da Linguística Cognitiva e Sociolinguística.

MARIA ALICE LINHARES COSTA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre em Letras: Linguagens e Representações pela mesma Instituição e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB/PPGLin), com financiamento de bolsa UESB, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Viana Sousa e co-orientação da Professora Doutora Gessilene Silveira Kanthack. Integrante do Grupo de Pesquisa em “Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo” - CNPq (Grupo JANUS)/ LAPESF/CEPELin/PPGLin e do Grupo de pesquisa “Linguagem, estruturas e práticas sociais” (UESC/CNPq).
E-mail m.alicelinhares@hotmail.com.

MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES

Bacharel e Licenciada em Letras (Português/Inglês/Francês) pela Universidade São Judas Tadeu e Faculdade de Educação e Cultura do ABC, cursou Especialização em Gramática da Língua Portuguesa pela Universidade São Judas Tadeu (1987). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela USP e em Neurociências pela Universidad Europea Miguel de Cervantes (Espanha). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Área de Linguística Histórica, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Luiza Braga, com qualificações nas áreas de Linguística Antropológica e Sociolinguística. Pós-doutorada na Universidade de Macau (China), com bolsa CAPES, sob tutoria do Prof. Dr. Alan Baxter. Cumpru estágio de pesquisa, com bolsa FAPESP, na Universidade de Macau, sob supervisão da Profa. Dra. Maria José Grosso. Foi professora visitante na Universidad de la Republica (Uruguai), na Sichuan Foreign Studies University (China), na Université de Lille (França) e na Universidade de Évora (Print-USP). É atualmente Professora Titular da USP, pesquisadora do Instituto de Estudos Avançados (IEA-USP). Na pós-graduação, atua junto ao PROLAM (USP) e ao PROGEL (UFRPE), onde supervisiona projetos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. É pesquisadora PQ/CNPQ com um projeto sobre contato linguístico e línguas de herança na China. É coordenadora de Projeto Universal CNPq sobre recursos inferenciais em metáforas audiodescritas com cegos congênitos, em parceria com o Instituto de Psicologia, o Instituto de Física, a Faculdade de Medicina, a associação LARAMARA e o Instituto Luiz Braille. É membro do Grupo de Pesquisa Português em Uso (PORUS) e lidera o Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC).

MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ.

Bolsista de Produtividade de CNPq. Professora Titular do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Licenciada em Língua e Literatura russas com mestrado em Ciências Pedagógicas, ambos pelo Instituto Superior Pedagógico de Moscou. Licenciada em PLE pela Universidade de Havana. Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Pós-doutorado pela Universidade

Federal da Bahia, Pós-doutorado pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha e Pós-doutorado pela Universidade de Macau e pela Universitat G. d'Annunzio Chieti de Pescara, Itália Foi coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Diretora do Instituto de Letras e Presidente da Associação de Linguística do Brasil e Membro da Diretoria da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira. Atualmente é Presidente da Associação Brasileira de Fraseologia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase na Linguística Aplicada e na área de estudos fraseológicos. Tem livros publicados na área de formação de professores de línguas, de estudos fraseológicos e na área de Português língua estrangeira e Português Língua de Herança.

MATHEUS BARBOSA NAMEN

Graduado no curso letras licenciatura com habilitação em literaturas pela Universidade Federal Fluminense -UFF. Mestrando em estudos da linguagem na UFF, sob a orientação da Professora Doutora Maria Jussara Abraçado de Almeida, na corrente teórica da linguística cognitiva. Integrante do grupo de estudos Núcleo de estudos linguísticos do português em uso- PorUS. Professor de português e literaturas em atuação na rede privada de ensino.

MILCA CERQUEIRA ETINGER SILVA

Graduada em Letras Modernas, com habilitação em Português, Inglês e respectivas Literaturas; Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Doutoranda em Linguística pela UESB/PPGLin, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Viana Sousa; membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e membro do Grupo de Pesquisa em em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq (Grupo JANUS)/ LAPESF/CEPELin/PPGLin. É membro do projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista”. Atuou no Programa de Iniciação Científica da UESB como discente voluntário do subprojeto de pesquisa Análise Crítica do Mini-Exame do Estado Mental (MEEM);

estagiou na Edições Uesb, em revisão de linguagem de textos técnico/científicos; trabalhou na Secretaria de Comunicação da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, na revisão de linguagem de matérias jornalísticas e entrevistas para Web, impresso e rádio.

E-mail: milcacerqueira@gmail.com.

NAYARA CRISLEY B. B. FARIAS

Graduada em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre em Linguística pela UESB; Doutoranda em Linguística pela UESB/PPGLin, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Viana Sousa; membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e do Grupo de Pesquisa em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq (Grupo JANUS)/LAPESF/CEPELin/PPGLin. É membro do projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista”. Possui experiência nas áreas de Educação Básica, Ensino Técnico e profissionalizante, Educação Especial, Educação Bilíngue e Educação Militar. Atuou em escolas públicas e particulares no Município de Vitória da Conquista, Brumado e Salvador/Bahia.

E-mail: ncbbrocha@gmail.com.

NILZA BARROZO DIAS

Professora associada da Universidade Federal Fluminense (UFF), lidera o Grupo de Pesquisa Núcleo do Português em Uso (Porus) e atua no ensino de Graduação e no de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Graduiu-se em Licenciatura em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, cursou Especialização em Língua Portuguesa e obteve o título de Mestre em Letras pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Obteve o título de Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Área de Sociolinguística(2001), sob a orientação da Profa. Dra. Maria Luiza Braga. Cursou parte do doutorado na University of Santa Barbara, Califórnia, Estados Unidos, sob a orientação da Prof^a Dra. Sandra Thompson, Funcionalismo. Fez Pós-Doutorado

na Universidade Católica Portuguesa, Portugal, sob supervisão do Professor Doutor Augusto Soares, em Semântica Cognitiva. Desenvolveu trabalho junto à Universidade de Goiás e Universidad del Salermo, sob a supervisão da Prof^a Vânia Casseb-Galvão. Tem experiência na área de Linguística, atuando em: Funcionalismo; Linguística Centrada no Uso; Semântica Cognitiva versus Funcionalismo; Sociolinguística Interacional versus gramática. Os processos que envolvem conexão de orações, contraste, modalidade, mudança linguística, gramaticalização, entre outros, nas modalidades falada, escrita e no gênero digital, constituem seus interesses de pesquisa, que geraram artigos, capítulos de livros sob a perspectiva de modelos centrados no uso.

PAOLA VITORIA DE LANA MELO DE CARVALHO

Ex-aluna do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) e atual estudante de Comunicação Social da mesma universidade. Orientada pela Professora Doutora Maria Jussara Abraçado de Almeida, como Bolsista de Iniciação Científica do grupo PORUS, realizou pesquisa sobre as vozes médias e reflexivas no português brasileiro e europeu. Tem experiência na área da Linguística Cognitiva, com trabalhos apresentados em congressos. Além de possuir publicações em outras áreas, como Literatura Comparada e Literatura Russa.

RAMILDA VIANA GOMES DA SILVA

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Linguística pela UESB; Especialista em Gestão Escolar - Faculdades INTA; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - Faculdade Batista Brasileira; Mestra Profissional em Letras – UESB/PROFLetras; Doutoranda em Linguística pela UESB/PPGLin, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Viana Sousa; membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UESB) e Grupo de Pesquisa em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq (Grupo JANUS)/ LAPESF/CEPELin/PPGLin. É membro do projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade

de fala de Vitória da Conquista”. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino da Bahia e da Rede Municipal de Ensino do município de Piripá.

E-mail: romyviana@yahoo.com.br.

ROBERTO GOMES CAMACHO

Mestre em Linguística pela UNICAMP (1978), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara (1984) e Livre-Docente em Linguística pela UNESP de São José do Rio Preto (2009). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Universidade de Amsterdã (2005) e na Universidade de Lisboa (2011). Na docência e na orientação, atua como professor voluntário no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP de São José do Rio Preto. Como pesquisador, é vice-líder do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional, sediado na UNESP de São José do Rio Preto, tendo publicado inúmeros artigos em revistas nacionais e internacionais, além de livros e capítulos de livros em sociolinguística e gramática funcional. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 1B.

TÂNIA GASTÃO SALIÉS

Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua na pós-graduação em Letras. Obteve seu PhD e mestrado em Linguística pela Oklahoma State University, tendo se licenciado em Letras, Português-Inglês, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atuou em universidades americanas e na PUC-Rio na área de Estudos de Linguagem. É membro do conselho editorial de revistas nacionais e internacionais, do Comitê Gestor do CAPES-Print UERJ e do Comitê Avaliador de Projetos de Extensão da UERJ. Coordena o Projeto Linguagem, Cognição e Criatividade e parcerias internacionais com a Universidade de Alberta e Rennes 2. Seus interesses de pesquisa incluem processos de categorização; a violência de gênero contra a mulher e em interações no meio digital; o ensino-aprendizagem de línguas adicionais, em especial do Português como Língua de Herança (PLH). Nessas temáticas, publicou livros, artigos e capítulos de livros sob a perspectiva sociocognitiva.

TRICIANE RODRIGUES DOS SANTOS

Egressa do curso de Licenciatura em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola pela Universidade Federal do Amazonas (2023). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica nos anos de 2021/2022 e 2022/2023, recebeu menção honrosa no XXXI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas (2022) pelo trabalho desenvolvido com o projeto “Pega o beco”: Uma análise sociocognitiva do verbo pegar na fala dos moradores do município de Santo Antônio do Içá. Atuou como estagiária em escolas públicas do município de Benjamin Constant-AM, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem admiração pela Linguística, principalmente pela Linguística Cognitiva e Sociolinguística, linhas de concentrações de suas últimas pesquisas.

VALÉRIA VIANA SOUSA

Doutora em Letras, com área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba–UFPB (2008). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desde 1996. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo –CNPq (Grupo Janus). Na pós-graduação, integra o quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLinUESB) e coordena o Laboratório de Pesquisa em Sociolinguística e em (Sócio) Funcionalismo (Grupo JANUS). LAPESF/CEPELin/PPGLin. Coordena o projeto de pesquisa “Estudos de Fenômenos Linguísticos na Perspectiva Funcionalista a partir da descrição e análise de corpus da comunidade de fala de Vitória da Conquista”.

Email: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br.

WENDELL DA CONCEICAO SIQUEIRA

Bolsista de Iniciação Científica CNPq/Universidade Federal Fluminense (UFF), graduando em Letras Português-Francês, educador e linguista. Sou um apaixonado pela Linguística Cognitiva e estou atualmente envolvido em pesquisa e investigação dessa área. Atualmente, dedico-me ao Estudo sobre voz reflexiva, no português brasileiro e europeu. Minha

jornada acadêmica começou com a graduação em Letras Português-Francês, também na UFF, onde mergulhei no estudo aprofundado da língua e da cultura. Minha paixão pela língua e pelo ensino me levou a contribuir ativamente para a comunidade acadêmica e educacional. Minha missão como pesquisador é contribuir para investigar a relação entre a linguagem e o pensamento, explorando como os processos cognitivos influenciam a produção, compreensão e uso da linguagem, buscando compreender como a mente humana organiza e processa a informação linguística.

Esta obra, instaura-se um espaço ampliado de atenção para o português em uso e, como tal, reúne pesquisas sobre diferentes fenômenos próprios do português em suas modalidades oral e escrita, visando ao: (i) aprofundamento de conhecimentos sobre a língua portuguesa e suas variedades e, (ii) (re)conhecimento de que não se pode ignorar a variação linguística e, portanto, faz-se necessária uma atitude responsiva no que diz respeito ao seu ensino. Ao ter como tema e objeto estudos sobre o português em uso, esta obra também tem como proposta alcançar professores de língua portuguesa e alunos de graduação em Letras, futuros professores, buscando oferecer-lhes subsídios para reflexão sobre os fenômenos de variação ocorrentes em diferentes variedades do português e, ainda, propiciar-lhes o acesso aos achados de estudos recentes voltados para fenômenos dessa natureza. Além do mais, este volume é um exemplo da dinâmica vivenciada pela Linguística brasileira, uma vez que congrega argumentos prioritariamente funcionalistas, que pedem o contexto como elemento mediador da codificação, sem, contudo, ignorar que lógicas mais formais possam ser colocadas ao lado de lógica mais cognitivistas. Os artigos desta obra acolhem essa diversidade de perspectivas porque nelas plasmam-se encaminhamentos inovadores e profundamente provocativos.