

# REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

Faculdade de Letras da UFMG

ISSN

2237-2083

V.31 - N° 1



# REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

**Universidade Federal de Minas Gerais**

REITORA: Sandra Regina Goulart Almeida

VICE-REITOR: Alessandro Fernandes Moreira

**Faculdade de Letras**

DIRETORA: Sueli Maria Coelho

VICE-DIRETOR: Georg Otte

## **Editores-chefes**

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)

## **Editoras-associadas:**

Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira (UFMG),

Carla Viana Coscarelli (UFMG),

Helcira Maria Rodrigues de Lima (UFMG).

## **Revisão e Normalização**

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG)

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG)

## **Diagramação**

Naila Catherine França Eleutério

## **Revisão de Língua Inglesa**

Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG)

Junia de Carvalho Fidelis Braga (UFMG)

Mara Passos Guimarães (UFMG)

Marisa Mendonça Carneiro (UFMG)

REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, v.1 - 1992 - Belo Horizonte, MG,  
Faculdade de Letras da UFMG

### **Histórico:**

1992 ano 1, n.1 (jul/dez)

1993 ano 2, n.2 (jan/jun)

1994 Publicação interrompida

1995 ano 4, n.3 (jan/jun); ano 4, n.3, v.2 (jul/dez)

1996 ano 5, n.4, v.1 (jan/jun); ano 5, n.4, v.2; ano 5, n. esp.

1997 ano 6, n.5, v.1 (jan/jun)

### **Nova Numeração:**

1997 v.6, n.2 (jul/dez)

1998 v.7, n.1 (jan/jun)

1998 v.7, n.2 (jul/dez)

1. Linguagem - Periódicos I. Faculdade de Letras da UFMG, Ed.

CDD: 401.05

ISSN: Impresso: 0104-0588

On-line: 2237-2083

# REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

V. 31 - N. 1 - jan.-mar. 2023

## Indexadores

*Diadorim [Brazil]*

*DOAJ (Directory of Open Access Journals) [Sweden]*

*DRJI (Directory of Research Journals Indexing) [India]*

*EBSCO [USA]*

*EuroPub [England]*

*JournalSeek [USA]*

*Latindex [Mexico]*

*Linguistics & Language Behavior Abstracts [USA]*

*MIAR (Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes) [Spain]*

*MLA Bibliography [USA]*

*OAJI (Open Academic Journals Index) [Russian Federation]*

*Portal CAPES [Brazil]*

*REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico) [Spain]*

*SCOPUS [Amsterdam]*

*Sindex (Scientific Indexing Services) [USA]*

*Web of Science [USA]*

*WorldCat / OCLC (Online Computer Library Center) [USA]*

*ZDB (Elektronische Zeitschriftenbibliothek) [Germany]*



# **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

## **Editores-chefes**

Gustavo Ximenes Cunha (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

Janayna Maria da Rocha Carvalho (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

## **Editoras-associadas**

Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira (UFMG)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Helcira Maria Rodrigues de Lima (UFMG)

## **Conselho Editorial**

Alejandra Vitale (UBA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina)

Didier Demolin (Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, Paris, França)

Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Scott Schwenter (OSU, Columbus, Ohio, Estados Unidos)

Shlomo Izre'el (TAU, Tel Aviv, Israel)

Stefan Gries (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)

Teresa Lino (NOVA, Lisboa, Portugal)

Tjerk Hagemeyer (ULisboa, Lisboa, Portugal)

## **Comissão Científica**

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Alessandro Panunzi (Unifi, Florença, Itália)  
Alina M. S. M. Villalva (ULisboa, Lisboa, Portugal)  
Aline Alves Ferreira (UCSB, Santa Barbara/CA, Estados Unidos)  
Ana Lúcia de Paula Müller (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Ana Maria Carvalho (UA, Tucson/AZ, Estados Unidos)  
Ana Paula Scher (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Anabela Rato (U of T, Toronto/ON, Canadá)  
Aparecida de Araújo Oliveira (UFV, Viçosa/MG, Brasil)  
Aquiles Tescari Neto (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Augusto Soares da Silva (UCP, Braga, Portugal)  
Beth Brait (PUC-SP/USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Bruno Neves Rati de Melo Rocha (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)  
Celso Ferrarezi (UNIFAL, Alfenas/MG, Brasil)  
César Nardelli Cambraia (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Cristina Name (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)  
Charlotte C. Galves (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Deise Prina Dutra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Diana Luz Pessoa de Barros (USP/UPM, São Paulo/SP, Brasil)  
Edwiges Morato (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Emília Mendes Lopes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Esmeralda V. Negrão (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Flávia Azeredo Cerqueira (JHU, Baltimore/MD, Estados Unidos)  
Gabriel de Avila Othero (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)  
Gerardo Augusto Lorenzino (TU, Filadélfia/PA, Estados Unidos)  
Glaucia Muniz Proença de Lara (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Hanna Batoréo (UAb, Lisboa, Portugal)  
Heliana Ribeiro de Mello (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Heronides Moura (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)  
Hilario Bohn (UCPEL, Pelotas/RS, Brasil)  
Hugo Mari (PUC-Minas, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Ida Lucia Machado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Ieda Maria Alves (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Ivã Carlos Lopes (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Jairo Nunes (USP, São Paulo/SP, Brasil)

Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Jean Cristtus Portela (UNESP-Araraquara, Araraquara/SP, Brasil)  
João Antônio de Moraes (UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil)  
João Miguel Marques da Costa (Universidade Nova da Lisboa, Lisboa, Portugal)  
João Queiroz (UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)  
José Magalhaes (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)  
João Saramago (Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)  
José Borges Neto (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)  
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Laura Alvarez Lopez (Universidade de Estocolmo, Stockholm, Suécia)  
Leo Wetzels (Free Univ. of Amsterdam, Amsterdã, Holanda)  
Laurent Filliettaz (Université de Genève, Genebra, Suíça)  
Leonel Figueiredo de Alencar (UFC, Fortaleza/CE, Brasil)  
Livia Oushiro (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Lodenir Becker Karnopp (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)  
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Luiz Amaral (UMass Amherst, Amherst/MA, Estados Unidos)  
Luiz Carlos Cagliari (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)  
Luiz Carlos Travaglia (UFU, Uberlândia/MG, Brasil)  
Marcelo Barra Ferreira (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Marcia Cançado (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Márcio Leitão (UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)  
Marcus Maia (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Maria Bernadete Marques Abaurre (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)  
Maria Cecília Magalhães Mollica (UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFPR, Curitiba/PR, Brasil)  
Maria Luíza Braga (PUC/RJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Maria Marta P. Scherre (UNB, Brasília/DF, Brasil)  
Micheline Mattedi Tomazi (UFES, Vitória/ES, Brasil)  
Miguel Oliveira, Jr. (UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil)  
Monica Santos de Souza Melo (UFV, Viçosa/MG, Brasil)  
Patricia Matos Amaral (UI, Bloomington/IN, Estados Unidos)  
Paulo Roberto Gonçalves Segundo (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Philippe Martin (Université Paris 7, Paris, França)  
Rafael Nonato (Museu Nacional-UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Raquel Meister Ko. Freitag (UFS, Aracaju/SE, Brasil)

Renato Miguel Basso (UFSCar, São Carlos, SP, Brasil).  
Roberto de Almeida (Concordia University, Montreal/QC, Canadá)  
Ronice Müller de Quadros (UFSC, Florianópolis/SC, Brasil)  
Ronald Beline (USP, São Paulo/SP, Brasil)  
Rove Chishman (UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil)  
Sanderléia Longhin-Thomazi (UNESP, São Paulo/SP, Brasil)  
Sergio de Moura Menuzzi (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)  
Seung- Hwa Lee (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Sírío Possenti (UNICAMP, Campinas/SP, Brasil)  
Suzi Lima (U of T / UFRJ, Toronto/ON - Rio de Janeiro/RJ, Brasil)  
Thais Cristofaro Alves da Silva (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Tommaso Raso (UFMG, Belo Horizonte/MG-Brasil)  
Tony Berber Sardinha (PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil)  
Ubiratã Kickhöfel Alves (UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)  
Vander Viana (University of Stirling, Stirling/Sld, Reino Unido)  
Vanise Gomes de Medeiros (UFF, Niterói/RJ, Brasil)  
Vera Lucia Lopes Cristovao (UEL, Londrina/PR, Brasil)  
Vera Menezes (UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)  
Vilson José Leffa (UCPel, Pelotas/RS, Brasil)

## *Sumário / Contents*

---

La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico <i>Lexical Composition of the Vocabulary of Four-Year-Old Children From Different Social Groups and its Relationship to the Linguistic Environment</i> Macarena Sol Quiroga Celia Renata Rosemberg Florescia Alam.....	10
A toponímia de origem tupi na Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO) <i>The Toponymy of Tupi Origin in the Intermediate Geographical Region of Rio Verde (GO)</i> Marilze Tavares Renato Rodrigues-Pereira .....	51
A pluricronotopia da escrita acadêmica na pós-graduação <i>The Plurichronotope of Academic Writing in Graduation School</i> Guilherme Brambila.....	77
Imobilidade do acento em não verbos em português: uma abordagem diacrônica baseada no uso <i>Non-Mobile Stress in Non-Verbs in Portuguese: a Usage-Based Diachronic Approach</i> Paulo Chagas de Souza .....	103
The Necrobiopolitics of COVID-19 in Brazil: Transitivity Choices in Global Media Representations <i>A necrobiopolítica da COVID-19 no Brasil: escolhas de transitividade em representações midiáticas globais</i> Fábio Alexandre Silva Bezerra Anderson Alves de Souza .....	146



Sândi Vocálico Externo no Português Vernacular Santomense <i>External Vocalic Sandhi in Santomean Popular Portuguese</i> Amanda Macedo Balduino Gabriel Antunes de Araujo.....	176
Emoções projetadas em carta de Michel Temer <i>Emotions Projected in Michel Temer's Letter</i> Karen Pereira Fernandes de Souza Lúcia Helena Martins Gouvêa .....	220
Do sofrimento individual à luta coletiva: as narrativas de engajamento de mães em movimentos sociais <i>From Individual Suffering to Collective Struggle: Narratives of Engagement of Mothers in Social Movements</i> Etyelle Pinheiro de Araújo .....	250
Dicionários escolares como instrumento para a formação cidadã do estudante <i>School Dictionaries as an Instrument for the Citizen Formation of the Student</i> Laiza Rodrigues Oliveira .....	278
Espanhol como segunda língua: um estudo preliminar sobre a percepção do contorno entoacional de enunciados interrogativos totais e parciais por aprendizes brasileiros <i>Spanish as a Second Language: a Preliminary Study of Brazilian Learners' Perception of Intonational Contour on Wh- and Yes/No Questions</i> Priscila Costa Machado Carmen Lúcia Barreto Matzenauer.....	305
Hacia la determinación de la calidad de los ensayos argumentativos a partir del análisis léxico-gramatical de sus introducciones <i>Towards the Determination of the Quality of Argumentative Essays From the Lexical-Grammatical Analysis of Their Introductions</i> René Venegas Eleine Castro-Cano Pablo Carrasco-Del Carpio Erika Choque-Vilca.....	344



## La composición léxica del vocabulario infantil en niños de cuatro años de distintos grupos sociales y su relación con el entorno lingüístico

### *Lexical Composition of the Vocabulary of Four-Year-Old Children From Different Social Groups and its Relationship to the Linguistic Environment*

Macarena Sol Quiroga

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET) /  
Universidad Nacional de Hurlingham (UNaHur), Buenos Aires / Argentina  
macarenasolquiroga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9414-7454>

Celia Renata Rosemberg

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET),  
Buenos Aires / Argentina

crrosem@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5343-5652>

Florencia Alam

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental  
– Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIIPME-CONICET),  
Buenos Aires / Argentina

florenciaalam@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3893-7873>

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es analizar la composición léxica del vocabulario productivo infantil y su relación con el *input* lingüístico al que los niños de cuatro años de distintos grupos sociales están expuestos. A partir de un corpus de habla espontánea, se seleccionaron las transcripciones de 19 niños de dos grupos sociales distintos (n

= 38), correspondientes a 456 horas de grabación, y se analizó la cantidad total y los tipos distintos de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en la producción infantil como en el *input* lingüístico. El análisis de la varianza mostró que en ambos casos hubo una mayor cantidad de tipos distintos de sustantivos respecto a las demás palabras, pero una mayor cantidad total de verbos. Las regresiones beta con el vocabulario infantil como variable dependiente indicaron que la pertenencia al grupo socioeconómico fue un predictor de tipos distintos de todas las clases de palabras y de cantidad solo de adjetivos; la presencia de cada clase de palabra en el *input* fue predictor de la cantidad de las tres clases de palabras, y de mayor cantidad de tipos distintos de adjetivos y verbos. Estos resultados muestran la complejidad de las experiencias tempranas infantiles y la relevancia de atender a los distintos contextos en los que los niños adquieren el lenguaje.

**Palabras clave:** vocabulario; composición léxica; producción infantil; entorno lingüístico.

**Abstract:** The aim of this study was to analyze the lexical composition of child expressive vocabulary and its relationship with linguistic input of four-year-old children from different social backgrounds. From a spontaneous speech corpus, we analyzed the transcriptions of 19 children from two different social backgrounds ( $n = 38$ ), corresponding to 456 hours of recordings, and we analyzed the lexical diversity and quantity of nouns, adjectives, and verbs, both in child vocabulary and input they were exposed to. The analysis of variance showed that in both cases there was a greater noun type quantity compared to the other word classes, but a greater token quantity of verbs. Beta regressions with child vocabulary as a dependent variable showed that belonging to a socioeconomic group was a predictor of the three lexical classes' types, but only of the adjective's tokens; the presence of each word class in the linguistic input was a predictor of all three word classes, and only of adjective and verb types. These results manifest the complexity of early childhood experiences and the need to pay attention to the various contexts where children acquire language.

**Keywords:** vocabulary; lexical composition; child production; linguistic input.

Recebido em 08 de fevereiro de 2022

Aceito em 23 de maio de 2022

## 1 Introducción

El aprendizaje de vocabulario es una de las dimensiones del desarrollo lingüístico que mayor atención ha atraído en las últimas tres décadas. En el

vocabulario se muestra con claridad el carácter cognitivo y representacional del lenguaje (NELSON, 1996): un vocabulario amplio y diverso incide no solo en las posibilidades de comunicación del niño, sino también en sus habilidades para comprender y producir discurso extendido (BEALS, 1997; ROSEMBERG *et al.*, 2011; ROSEMBERG, 2021). Además, el vocabulario tiene un impacto directo en la adquisición de la lectura y la escritura, y en el desempeño académico general (HOFF, 2013; SNOW; MATTHEWS, 2016). La amplitud del vocabulario da lugar a representaciones robustas, flexibles, precisas, interrelacionadas y de fácil acceso, necesarias para el acceso al sistema de escritura y para la comprensión y producción de textos orales y escritos (BIEMILLER; BOOTE, 2006; PERFETTI, 2007; SÉNECHAL; OUELETTE; RODNEY, 2006).

Dada la relevancia que el vocabulario posee en el desarrollo lingüístico y en la trayectoria académica de los niños, un número importante de estudios ha abordado la variabilidad individual y social en la comprensión y producción de léxico en la infancia (ver por ejemplo FERNALD; MARCHMAN; WEISLEDER, 2013; FRIEND; DEANDA; ARIAS-TREJO; POULIN-DUBOIS; ZESIGER, 2017; HART; RISLEY, 1995; HOFF, 2003; PACE; LUO; HIRSH-PASEK; GOLINKOFF, 2017; ROWE, 2008; SCHWAB; LEW-WILLIAMS, 2016; ROSEMBERG; ALAM, 2021). En estos estudios se asume que las disparidades encontradas en la comprensión y producción del vocabulario emergen de diferencias en las experiencias infantiles tempranas (MACWHINNEY, 1987; NELSON, 1996; TOMASELLO, 2003, entre otros), en particular, asociadas a las características generales del lenguaje al que los niños se hallan expuestos (*input* lingüístico) en el entorno del hogar desde su nacimiento. De hecho, varios de ellos han proporcionado evidencias de la relación entre las características del *input* lingüístico en hogares en distinta condición socioeconómica y el vocabulario que los niños producen (HART; RISLEY, 1995; HOFF, 2003) y comprenden (FERNALD *et al.*, 2013; ROWE, 2008, 2012). Cabe señalar que la mayoría de estos estudios han sido realizados en América del Norte, se han centrado en las experiencias infantiles durante los primeros dos años de vida, y, en la mayor parte de los casos, han definido como *input* lingüístico solo el habla dirigida al niño y no el resto del habla que el niño escucha en su entorno, pero que no está específicamente dirigida a él.

En todos los estudios mencionados se ha analizado el impacto del *input* sobre el desarrollo del vocabulario infantil en niños de distintas

condiciones socioeconómicas considerando la cantidad de *input* al que ha estado expuesto el niño (la cantidad total de palabras que el niño escucha) y, en algunos de ellos, se han considerado, asimismo, estimaciones generales de las características del *input* lingüístico, tales como la complejidad sintáctica, medida en la longitud promedio de enunciados, o la diversidad léxica global. Sin embargo, en ellos no se ha atendido a los tipos de palabras a las que los niños tienen acceso en su entorno lingüístico, a su relación con la composición del vocabulario infantil y a eventuales diferencias en función de las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran las familias. Los tipos de palabras que transmiten la mayor parte del contenido semántico y/o conceptual de la emisión, los sustantivos, verbos y adjetivos, difieren en su referencia a objetos, personas, fenómenos, acciones y estados y muestran, cada uno, un comportamiento morfológico, léxico y sintáctico particular, generando demandas específicas al procesamiento lingüístico (BŁASZCZAK; KLIMEK-JANKOWSKA, 2015).

Es por ello que en este trabajo se analiza, en una población socioeconómicamente diversa de niños argentinos escasamente estudiada, la relación entre la producción infantil de sustantivos, verbos y adjetivos y el *input* lingüístico al que los niños están expuestos en el entorno natural de su hogar. Con este objeto, se revisan primero las investigaciones previas sobre la relación entre el *input* lingüístico y el habla infantil, en las que se consideran diferencias según las condiciones socioeconómicas, y en segundo lugar las destinadas a dar cuenta de las diferencias en el procesamiento de sustantivos adjetivos y verbos, para finalmente presentar los objetivos y preguntas específicas de este trabajo. A continuación, se presenta la metodología empleada en el estudio, los resultados obtenidos y su discusión en base a las investigaciones previas.

### **1.1 El *input* lingüístico y su relación con el habla infantil en niños de distintos grupos sociales**

La evidencia actual ha puesto de relieve la importancia del entorno lingüístico en el desarrollo del lenguaje infantil y ha señalado que el vocabulario es uno de los aspectos del desarrollo más sensible al *input* y a las experiencias infantiles (HOFF, 2003; HOFF; TIAN, 2005; LIEVEN, 2010).

Hart y Risley (1995) fueron de los primeros en sostener que las diferencias en vocabulario entre niños de distintos grupos sociales podían atribuirse a diferencias en el *input* lingüístico al que se veían expuestos en sus experiencias tempranas. A partir de grabaciones realizadas en los hogares de niños de entre 7 y 9 meses durante dos años y medio, confeccionaron inventarios de las palabras producidas por los niños y aquellas que conformaban su *input*: exclusivamente las palabras producidas por su cuidador principal, es decir, sin tener en cuenta el habla producida por otros participantes, y sin considerar palabras familiares, onomatopeyas, palabras extranjeras, insultos y otros vocablos no incluidos en el diccionario. Este análisis los condujo a concluir que en los hogares de grupo socioeconómico bajo (que vivían en situaciones de pobreza o que recibían asistencia gubernamental [*welfare*]) los niños escuchaban sistemáticamente menos palabras que sus pares pertenecientes a la clase trabajadora o aquellos que eran hijos de profesores de la Universidad de Kansas, y que estas diferencias podrían ser lo suficientemente consistentes como para permitir una proyección en el tiempo. Sus resultados además mostraron que la cantidad de habla producida por los cuidadores correlacionaba con el incremento del vocabulario infantil.

Diversos estudios replicaron estos análisis y encontraron diferencias en el vocabulario entre niños de hogares que vivían en distintas circunstancias socioeconómicas. Así, por ejemplo, los resultados de Hoff (2003) indican que las diferencias en el vocabulario productivo de niños de distinto grupo social podrían explicarse por diferencias en el habla materna. En una línea similar, Rowe (2008) encontró que el *input* lingüístico al que acceden niños de grupos socioeconómicos más favorecidos, en las interacciones con su madre, se caracteriza por un vocabulario más amplio, con mayor diversidad léxica y enunciados más extensos, que cumplen en menor medida función de directivas, y que estas diferencias se relacionan con la comprensión del vocabulario infantil.

Pero, ¿cuáles son los aspectos del *input* lingüístico que inciden en el vocabulario infantil? Las investigaciones han identificado asociaciones entre el vocabulario de los niños y distintos aspectos del *input* lingüístico al que están expuestos en sus interacciones tempranas: así, se ha mostrado una relación entre la cantidad y diversidad de vocabulario (FERNALD *et al.*, 2013; HART; RISLEY, 1995; HOFF, 2003; SCHNEIDMAN; GOLDIN-MEADOW, 2012; ROWE, 2012), la estructura sintáctica

(HOFF, 2003; HUTTENLOCHER *et al.*, 2002, 2007) y la función pragmática de los enunciados (ROWE, 2008, 2012) que componen el lenguaje que los niños escuchan y distintos aspectos del vocabulario infantil. Los resultados del estudio longitudinal de Rowe (2012) indican, además, que los aspectos del *input* materno que impactan en mayor medida en el vocabulario infantil varían a lo largo del desarrollo: mientras que la cantidad de palabras distintas que los niños escuchan a los 2;5 años predice el vocabulario a los 3;5 años, a los 4;5 años el vocabulario infantil se relaciona con la cantidad de enunciados descontextualizados escuchados a los 4 años.

A pesar de que, como lo muestran los resultados de Rowe (2012), el *input* lingüístico que el niño escucha continúa impactando en el desarrollo del lenguaje infantil en los años preescolares, la amplia mayoría de los estudios que analizan la adquisición del vocabulario se focalizan en los primeros dos años y son escasos los trabajos que abordan la relación entre el vocabulario infantil y el *input* lingüístico en momentos posteriores del desarrollo. En este sentido, es importante destacar que los cuatro años de edad constituye un punto de inflexión en el desarrollo lingüístico y cognitivo: el lenguaje se convierte en una herramienta discursiva para construir e integrar modelos mentales (BORZONE; ROSEMBERG, 2000; NELSON, 1996) y los niños comienzan a reconstruir su experiencia en géneros discursivos más complejos, como las narraciones. En la interacción social, con el apoyo de las estrategias de los adultos, que buscan precisar y reconceptualizar las palabras empleadas por los niños (ROSEMBERG; SILVA, 2009), estos amplían su vocabulario. Los niños se vuelven capaces de establecer redes léxicas y jerarquías entre conceptos, así como relaciones de sinonimia, antonimia e hiponimia; gracias a ello logran independizar el uso de estos elementos léxicos de los contextos situacionales en los que surgieron (NELSON, 1985; TOMASELLO, 2002). De este modo, el vocabulario se complejiza para dar lugar a los nuevos usos lingüísticos, pero también como resultado de ellos (NELSON, 1996; ROSEMBERG *et al.*, 2016).

Aún cuando la evidencia de los estudios previos indica que en los dos primeros años de vida es el habla específicamente dirigida al niño, y no el resto del habla que el niño escucha en su entorno, aquello que predice el desarrollo del vocabulario (FERNALD *et al.*, 2013; SCHNEIDMAN; ARROYO; LEVINE; GOLDIN-MEADOW, 2013), cabe suponer que a los 4 años de edad los niños pueden hacer uso de toda

el habla que los circunda para aprender nuevas palabras. Los estudios de Akhtar (2005) con niños de dos años y los de Foushee *et al.* (2021) con niños de entre tres y seis años señalan que los niños son capaces de aprender palabras a partir del habla no dirigida a ellos.

Apoyándose en la evidencia de aprendizajes lingüísticos a partir de habla escuchada entre otros participantes, Sperry *et al.* (2018) discuten los resultados de Hart y Risley (1995) y argumentan la necesidad de redefinir aquello que se considera *input* lingüístico. En su estudio, con una muestra caracterizada por una mayor presencia de niños que vivían en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, encuentran que la variabilidad en la cantidad de palabras en el *input* no se hallaba relacionada con el grupo socioeconómico de las familias, sino con la comunidad (es decir, con una estructura social más extensa, que integraban las familias). De ahí que los autores llamen la atención sobre el hecho de que la interacción diádica donde un cuidador principal se dirige exclusivamente al niño constituye una construcción social que no es uniforme a través de las culturas y grupos sociales, por lo que el habla dirigida al niño de parte del cuidador primario no podría asumirse como una condición excluyente para el desarrollo del vocabulario.

En una línea similar, el estudio de STEIN *et al.* (2021) en hogares de niños argentinos menores de 2 años mostró una amplia variabilidad intragrupo en la cantidad total de palabras en el habla dirigida al niño, así como diferencias cuantitativas y cualitativas en el entorno lingüístico de hogares en distintas condiciones socioeconómicas. Los niños que vivían en condiciones socioeconómicas vulneradas escucharon más palabras totales, una mayor diversidad léxica y una mayor cantidad de enunciados en el habla dirigida a otros participantes que en el habla específicamente dirigida a ellos, mientras que este patrón se invirtió para los niños que vivían en condiciones socioeconómicas no vulneradas.

Los resultados de otros trabajos realizados en distintas culturas (STOLL *et al.*, 2012; CASILLAS *et al.*, 2017, 2020) coinciden con los de Sperry y los de Stein en mostrar que el habla dirigida al niño no se produce con igual frecuencia en todos los grupos sociales y culturales, y que la matriz de interacción de la cual surge la distinción entre el habla dirigida al niño y el habla dirigida a otros participantes constituye una construcción cultural. Ello sugiere la necesidad de expandir la definición de entorno lingüístico e *input* considerando toda el habla disponible para el niño.



Las distintas culturas y grupos sociales suelen, asimismo, diferir en la cantidad de participantes que interactúan con los niños (CASILLAS *et al.*, 2020; SCHNEIDEMAN; GOLDIN-MEADOW, 2012). Schneidman y Goldin-Meadow (2012) encuentran, por ejemplo, que los niños mayas escuchaban solo un 31% del habla por parte de adultos, mientras que el 69% del *input* restante provenía de otros niños; en cambio, los niños norteamericanos escucharon un 85% de *input* por parte de adultos y solo 15% por parte de otros niños. Consecuentemente, puede también variar la cantidad total de habla que el niño escucha en su entorno (CASILLAS *et al.*, 2017, STEIN *et al.* 2021). De ahí que se haya planteado la relevancia de analizar la proporción de habla que el niño escucha dirigida a él y aquella entre otros participantes como una forma de controlar la cantidad total de habla. Los resultados de Casillas *et al.* (2017) ponen de manifiesto la relevancia de esta distinción. En su análisis del entorno lingüístico en los hogares socioeconómicamente diversos de niños norteamericanos durante los primeros dos años de vida, considerando tanto el habla dirigida a los niños como dirigida a los adultos, encontraron que el grupo socioeconómico no influyó en la proporción de habla dirigida al niño, pero sí en la cantidad total de esta habla y del habla total. Sin embargo, esta diferencia decrecía con la edad: al final del segundo año, todos los niños indistintamente del grupo socioeconómico escucharon la misma cantidad de habla dirigida a ellos y dirigida a adultos. Los autores encontraron también que progresivamente, durante los primeros dos años de vida, las madres incrementaban la cantidad de habla dirigida a los niños varones.

La mayoría de las investigaciones presentadas en este apartado se ha focalizado en aspectos cuantitativos como la cantidad total y diversidad de habla (HART; RISLEY, 1995; HOFF, 2003; HOFF; TIAN, 2005; ROWE, 2008, 2012; HUTTENLOCHER *et al.*, 2007; SCHNEIDMAN; ARROYO; LEVINE; GOLDIN-MEADOW, 2013; SPERRY *et al.*, 2018; STEIN *et al.*, 2021; STOLL *et al.*, 2012), y en indicadores generales de ciertas características *input* tales como la cantidad (SCHNEIDMAN; GOLDIN-MEADOW, 2012; HUTTENLOCHER *et al.*, 2002, 2007; CASILLAS *et al.*, 2017, 2020) o el largo promedio de las emisiones (MLU) (HOFF, 2003; HOFF; TIAN, 2005) e índices de diversidad léxica (VOCD) (ROWE, 2008). Sin embargo, como se señaló, en los años preescolares el vocabulario infantil puede verse afectado por otros aspectos que configuran la composición del *input* lingüístico.

## 1.2 La composición del vocabulario infantil y su relación con el *input* lingüístico

Las investigaciones sobre aprendizaje de vocabulario se han centrado mayormente en sustantivos y verbos (TOMASELLO, 2003), en parte porque estas categorías léxicas transmiten la mayor parte de la información semántica y conceptual de los enunciados (CROFT, 2000; DIXON, 2004). Asimismo, se han preguntado acerca de los factores que condicionan el aprendizaje de estas categorías léxicas y que inciden en el orden en el que se aprenden unas y otras. La hipótesis de la partición natural de Gentner (1982) postula que la diferencia entre sustantivos y verbos está basada en predisposiciones que condicionan el establecimiento de distinciones conceptuales entre elementos concretos (personas, objetos), y conceptos predicativos referidos a actividades, cambios de estado o relaciones causales. Gentner y Boroditsky (2001), además, sostienen que las distintas categorías léxicas imponen distintas demandas a los niños, porque la comprensión de los conceptos que denotan es de distinta índole: pueden requerir solo una identificación cognitivo-perceptual (dominancia cognitiva), o bien requerir una fusión de fragmentos perceptuales cuya agrupación no está predeterminada (dominancia lingüística). Argumentan que la facilidad con la que las personas pueden individualizar un elemento predeciría la denominación temprana; ello brindaría una ventaja a los sustantivos, y en especial a los sustantivos concretos, por sobre los verbos.

El sesgo en favor de los sustantivos ha sido identificado en inglés (BORNSTEIN *et al.*, 2004; FENSON *et al.*, 1994; GOLDFIELD, 2000), en italiano (BORNSTEIN *et al.*, 2004; CASELLO *et al.*, 1995), en griego (KAMBANAROS *et al.*, 2014); en hebreo (BORNSTEIN *et al.*, 2004; MAITAL; DROMI; SAGI; BORNSTEIN, 2000), en español (BORNSTEIN *et al.*, 2004; JACKSON-MALDONADO *et al.*, 1993), en francés (BASSANO, 2000; BORNSTEIN *et al.* 2004), en alemán (GENTNER, 1982), en japonés (GENTNER, 1982; YAMASHITA, 1999) y en holandés (BORNSTEIN *et al.*, 2004; DE HOUWER; GILLIS, 1998). Sin embargo, investigaciones en lenguas menos estudiadas proporcionan cierta evidencia de que el sesgo no sería universal, sino que la predominancia de una determinada categoría léxica, sustantivo o verbo, dependería de las características tipológicas de la lengua en cuestión, así como de factores contextuales tales como las actividades o las interacciones predominantes en una comunidad o grupo determinado que

configuran el *input* lingüístico al que accede el niño (CHOI; GOPNIK, 1995; DE LEÓN, 2001; STOLL *et al.*, 2012; TARDIF, 1996).

Así, por ejemplo, Stoll *et al.* (2012) encontraron, en una población hablante de chintang, que la proporción de sustantivos era mayor que la de verbos en el habla de los niños y ello se invertía en el habla de los adultos que los rodeaban. Los autores atribuyen estas diferencias a las características tipológicas del chintang: la morfología verbal de esta lengua polisintética puede resultar particularmente compleja para los niños, quienes sólo progresivamente entre los 2;6 y los 4 años acercan su desempeño productivo al de los adultos. Asimismo, señalan que las diferencias en la cantidad de ambas clases de palabras podrían también explicarse por factores contextuales, ya que las actividades en las que participaban los niños y los adultos son diferentes.

Con la intención de corroborar si el sesgo hacia los sustantivos identificado en niños hablantes de hebreo era el resultado del *input* lingüístico, Adi-Bensaid *et al.* (2015) analizaron el habla dirigida al niño de díadas de niños con sus cuidadores y también el habla dirigida a adultos. En el habla dirigida a adultos encontraron una mayor cantidad de verbos, lo cual se diferencia del sesgo hacia sustantivos del habla infantil. Los autores explican la prevalencia de verbos por la sintaxis del hebreo que, al ser una lengua pro-drop, tiende a enfatizar esta clase de palabras y a requerir una menor cantidad de frases nominales (TARDIF *et al.*, 1997). Por otro lado, explican la presencia del sesgo hacia sustantivos reportado en la producción infantil y su ausencia en el habla de los adultos por la hipótesis de la partición natural (GENTNER, 1982). No encontraron diferencias entre sustantivos y verbos en el habla dirigida a niños, palabras que fueron significativamente más frecuentes que adjetivos y adverbios, probablemente porque los adultos tienden a ajustar su habla en las interacciones con los niños.

En el caso del español, la evidencia del sesgo de preferencia por los sustantivos no resulta concluyente. Si bien el sesgo ha sido registrado en varios trabajos (DHILLON, 2010; JACKSON-MALDONADO *et al.*, 1993; WEISLEDER; WAXMAN, 2010), tanto para el habla infantil como para el *input* adulto, Dhillon (2010) encuentra que en español la preferencia por sustantivos no es tan marcada como en inglés, pero sí respecto al mandarín. La adquisición de sustantivos en español puede resultar más fácil porque su morfología involucra menos variaciones que la de los verbos: mientras que los sustantivos pueden variar solo

en género y número, habilitando como máximo cuatro variaciones para cada lema, los verbos flexionan en persona, número, tiempo y modo, habilitando una cantidad de variaciones mayor para cada lema, además de la presencia de irregularidades tanto en la raíz como en la desinencia verbal (ROJAS-NIETO, 2003). Casart e Iribarren Pérez (2007) analizaron datos de tres díadas hispanohablantes cuando los niños tenían uno, dos y tres años de edad. Si bien en un principio los niños mostraron un claro sesgo hacia sustantivos a diferencia del *input*, que mostraba lo opuesto, a los dos años los niños comienzan a mostrar una preferencia por verbos similar a la de su entorno. A los tres años, si bien se evidencia también un sesgo hacia verbos, se observa una mayor variabilidad entre los hablantes, que las autoras atribuyen a los contextos de interacción de cada familia, que actuarían en interjuego con la tendencia madurativa identificada.

En un estudio en hogares de niños hablantes de español en Argentina de entre 8 y 14 meses, Rosemberg *et al.* (2020) encontraron que la proporción de sustantivos en relación con los verbos difería en función del grupo socioeconómico de la familia y de si se trataba de habla específicamente dirigida al niño o habla entre otros participantes. En efecto, en los hogares de sectores medios, a diferencia de los hogares que residían en circunstancias socioeconómicas vulneradas, los adultos tendían a emplear una mayor proporción de tipos distintos de sustantivos cuando les hablaban a los niños; en este grupo, la proporción de verbos era mayor en el habla entre otros participantes. En el estudio se señala que ello puede resultar de los contextos de interacción particulares que caracterizan los hogares de ambos grupos de niños. En los hogares de sectores medios, el habla dirigida al niño tiene lugar en mayor medida durante actividades sociales de lectura de cuentos o juego, en las que los adultos incluyen una mayor proporción de emisiones referenciales con sustantivos que nombran objetos. En los hogares en circunstancias socioeconómicas vulneradas, en cambio, los adultos regulan en mayor medida la acción de los niños por medio de directivas que incluyen verbos. La mayor cantidad de participantes que caracteriza la vida cotidiana en estos hogares puede contribuir a explicar la mayor proporción de sustantivos en el habla entre otros participantes. En efecto, un mayor número de participantes puede implicar la introducción de una mayor cantidad de tópicos en conversaciones que se solapan y, por lo tanto, una mayor cantidad de sustantivos. Cabe señalar que en ese trabajo no se analizó la relación entre la proporción de sustantivos y verbos en el *input* y en el habla infantil.

Si bien las investigaciones previas se han centrado principalmente en el aprendizaje de sustantivos y verbos, los niños comienzan a aprender adjetivos a partir de los dos años (AKHTAR; MONTAGUE, 1999), y los utilizan con distintas funciones (ver NELSON, 1976, para una clasificación de usos de adjetivos en inglés). Los adjetivos están, de cierta forma, relacionados con el desarrollo conceptual o semántico (NELSON, 1975), ya que le permiten al niño/a ampliar su vocabulario y referirse a conceptos que no pueden ser resumidos con un solo término. Sin embargo, estudios previos han indicado que recién a los cuatro años los niños son capaces de utilizar adjetivos de forma flexible (KLIBANOFF; WAXMAN, 2000), probablemente debido a su naturaleza relacional respecto del sustantivo al que modifica (GENTNER, 1982). En español, los adjetivos pueden ser utilizados para atribuir características a un elemento (*una casa **amplia***), para circunscribirlos a un determinado ámbito (*las deudas **fiscales***) o para incluir una modalización o referencia deíctica (*la **última** cena*). Estas diferentes funciones imponen restricciones a la posición del adjetivo respecto del sustantivo (DI TULLIO, 1997), lo cual podría afectar la frecuencia de aparición de estas construcciones en el *input*, impactando a su vez en la adquisición.

Una de las formas más frecuentes con las que los adultos utilizan adjetivos al dirigirse a los niños involucra el contraste (*esta remera es **amarilla** y esa otra remera es **blanca***), ya que le facilita al niño concentrarse en los aspectos de los elementos en los que difieren (DAVIES; LINGWOOD; ARUNACHALAM, 2020); Tribushinina *et al.* (2013) analizaron el patrón de uso de esta estrategia en hogares de familias con distintas lenguas y encontraron que su aparición en el habla adulta se replica en el habla infantil a los tres años. Sin embargo, Blackwell (2005) encuentra que este uso de adjetivos parece ser poco frecuente en el *input* de niños angloparlantes.

La baja frecuencia de uso de los adjetivos podría redundar en una baja exposición de los niños a las distintas estructuras sintácticas en las que esta clase de palabras puede aparecer, y así dificultar su adquisición. Davies *et al.* (2020) analizaron la presencia de adjetivos en el habla dirigida a niños de entre tres y cuatro años durante actividades interactivas en familias de distintos grupos socioeconómicos, y no encontraron diferencias en función del grupo social en cuanto al uso de esta clase de palabras.

### 1.3 El presente estudio

Este estudio se fundamenta en los trabajos previos que proporcionaron evidencia sobre la importancia del *input* lingüístico para el desarrollo del lenguaje infantil en los años preescolares (HUTTENLOCHER; HAIGHT; BRYK; SELTZER; LYONS, 1991; ROWE, 2012; WEISLEDER; FERNALD, 2013) y busca, en particular, dar cuenta de la relación entre la composición léxica -sustantivos, adjetivos y verbos- en el *input* y en el habla infantil en una población escasamente estudiada de niños argentinos de 4 años de edad hablantes de español cuyas familias residen en distintas circunstancias socioeconómicas.

Cabe señalar que en Argentina, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, la fragmentación social es muy amplia, con una parte significativa de su población viviendo en condiciones habitacionales y educacionales que vulneran sus derechos. Datos recientes (Encuesta Permanente de Hogares sobre la Incidencia de la pobreza y la indigencia, INDEC, 2021) indican que 31,2% de los hogares, donde reside el 40,6% de las personas, se encuentran por debajo de la línea de la pobreza; debajo de la línea de la indigencia se encuentra el 8,2% de los hogares que abarca el 10,7% de las personas. Estos porcentajes se incrementan cuando se considera la población de 0 y 14 años: el 54,3% se encuentran en la pobreza (Encuesta Permanente de Hogares sobre la Incidencia de la pobreza y la indigencia, INDEC, 2021). A diferencia de lo que sucede en otras áreas de Argentina y de América, la población que reside en la Ciudad de la Buenos Aires y el cordón periurbano que la circunda es mayormente hablante de español, por lo que resulta posible estudiar el impacto de las diferencias socioeconómicas sin que se confunda con una situación de bilingüismo.

En tanto los estudios previos indican que la cantidad de habla específicamente dirigida al niño y aquella dirigida a otros participantes puede variar en función de la cultura y/o del grupo social (HOFF, 2003; ROWE, 2008) y que los niños preescolares pueden aprender palabras del lenguaje que escuchan no específicamente dirigida a ellos (AKHTAR *et al.*, 2001; FLOOR; AKHTAR, 2006), en este trabajo se analiza la relación entre la composición léxica en el habla infantil y aquella que caracteriza al conjunto del habla que configura el entorno lingüístico en los hogares de los niños. Específicamente nos preguntamos:

- a) ¿Existen diferencias entre la proporción de sustantivos, adjetivos y verbos que configuran el *input* lingüístico en los hogares? ¿Existen estas diferencias en la producción infantil?
- b) ¿Cuál es el efecto de la condición socioeconómica en el *input* lingüístico al que están expuestos los niños cotidianamente en sus hogares, en particular en la proporción de sustantivos, adjetivos y verbos, tanto en cantidades totales como en palabras distintas? ¿Cuál es el efecto de la condición socioeconómica y de las proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos, que configuran el *input* lingüístico al que los niños están expuestos en los hogares, en los sustantivos, verbos y adjetivos que los niños producen, tanto en cantidades totales como en palabras distintas?

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en otras poblaciones y con niños más pequeños, esperamos encontrar una mayor proporción de sustantivos que de verbos, y una menor cantidad de adjetivos, tanto en cantidades totales como en palabras distintas. Además, cabe suponer que la circunstancia socioeconómica en la que vivan las familias será un predictor significativo de la proporción de cada categoría léxica en el *input* lingüístico en los hogares. A su vez, cabe esperar que tanto la circunstancia socioeconómica como la proporción de cada una de estas clases de palabras en el *input* que los niños escuchan predecirán la proporción de sustantivos, verbos y adjetivos que los niños producen.

## 2 Metodología

### 2.1 Recolección de datos

En este estudio se analizó un corpus de habla espontánea (ROSEMBERG; ARRÚE; ALAM, 2005-2012) que consiste en audiograbaciones de interacciones cotidianas en hogares de niños de cuatro años (4:1 - 4:11) pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos, étnicamente caracterizados como no indígenas ni afrodescendientes, según las categorías informadas en el censo 2010 (INDEC; 2010). El grupo 1 estuvo conformado por familias que vivían en barrios residenciales de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires. Al menos uno de los adultos del hogar (madre y/o padre) tenía educación universitaria completa, lo que

en Argentina implica como mínimo 16 años de escolaridad. El grupo 2 estaba compuesto por familias que vivían en comunidades urbano-marginadas con condiciones socioeconómicas vulneradas, como villas de emergencia, de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, y cuyos padres o madres habían alcanzado como máximo el nivel secundario completo, es decir, tenían no más de 12 años de escolaridad. En la tabla 1 se presenta la composición del *input* para cada grupo; se consideran adultos a partir de los 12 años.

Tabla 1 - Medias de participantes del input en las grabaciones y del núcleo familiar sin contar al niño foco

Grupo	Franja etaria	Composición del <i>input</i> de las grabaciones		Composición del núcleo familiar	
		Media	DE	Media	DE
Grupo 1	Adultos	4.84	2.79	2.26	0.56
	Niños	2.10	1.85	1.11	0.57
Grupo 2	Adultos	10.4	4.47	2.68	1.00
	Niños	9.16	6.81	2.00	1.16

La muestra fue no probabilística<sup>1</sup> o dirigida del tipo de participantes voluntarios (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014). Las familias pertenecientes al grupo 1 fueron contactadas a través de las redes de contactos; las familias del grupo 2 fueron contactadas a través de centros comunitarios y comedores en los cuales las investigadoras habían realizado actividades de promoción de la alfabetización familiar.

Observadores especialmente entrenados para la tarea acompañaron al niño o niña de 4 años durante 12 horas distribuidas en varias visitas al hogar, en distintos momentos del día. Se les solicitó a las familias que realizaran sus actividades cotidianas tal como lo hacían habitualmente;

<sup>1</sup> Las muestras no probabilísticas se seleccionan a partir de criterios relacionados con la investigación y no necesariamente generalizables. El foco no está en la representatividad de la muestra, sino en la precisión de los parámetros de inclusión (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014).



los observadores no iniciaron actividades ni conversaciones, pero sí respondían y participaban de las actividades cuando así se lo solicitaban.

Las audiograbaciones fueron transcritas en formato CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcription (SOKOLOV; SNOW, 1994) para ser procesadas por el software CLAN (MACWHINNEY, 2000). De ese corpus, se tomaron 456 horas de grabación, correspondientes a 19 niños de cada grupo social (n = 38).

Retomando la definición de entorno lingüístico propuesta por Sperry *et al.* (2018), clasificamos como *input* todas las emisiones disponibles al niño, con excepción de los enunciados emitidos por el observador. Respecto a los ítems léxicos, solo se excluyeron onomatopeyas y nombres propios; en el caso de las perífrasis verbales se contabilizó solamente el verboide, que constituye el elemento que expresa el significado, frente al verbo auxiliar, que expresa la información gramatical (ROSEMBERG *et al.*, 2020).

## 2.2 Procedimientos de análisis

Se utilizó la función *freq* del CLAN<sup>2</sup> para calcular la cantidad de lexemas (*types*) y la cantidad palabras totales (*tokens*) producidas por: (a) los niños de cuatro años y (b) el resto de los participantes (el *input*), excluyendo a los observadores. Tanto para (a) como para (b) se contabilizaron las cantidades totales de palabras de contenido: la suma de sustantivos, adjetivos y verbos. Se calculó la proporción de cada clase de palabra respecto al total de las clases de palabra de contenido, para evitar un sesgo producto de la diferencia en cantidades totales de habla entre las observaciones. Estos cálculos se realizaron de forma separada para los tipos de palabras distintas (*types*) y para las cantidades de palabras (*tokens*). Se calculó un índice de cantidad de sustantivos por verbos, siguiendo a Stoll *et al.* (2012), estableciendo la cantidad de sustantivos en relación con la suma de las cantidades totales de sustantivos y verbos, tanto para *types* como para *tokens*.

En línea con el planteo de Stoll *et al.* (2012) y de Sperry *et al.* (2018), los datos que comprende el corpus no se restringen al habla dirigida al niño, sino que incluyen el conjunto del habla que circunda al

---

<sup>2</sup> El programa *freq* construye listas de frecuencias de palabras o instancias de ítems léxicos presentes en la transcripción, según la especificación indicada en cada caso.

niño y que está accesible en su entorno. Dos argumentos sostienen esta decisión: por un lado, como fue mencionado anteriormente, la literatura indica que a los cuatro años de edad los niños son capaces de prestar atención y aprender a partir de conversaciones que no lo involucren directamente; por el otro, los niños que se encuentran en circunstancias socioeconómicas vulneradas suelen vivir en comunidades conformadas por familias extendidas y por grupos de vecinos, y ello da lugar a que los niños interactúen con una gran cantidad de personas diariamente, tanto adultos como niños de todas las edades. Por lo tanto, no considerar el habla total que se encuentra disponible para el niño podría subestimar la riqueza de las interacciones de las cuales participa.

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de las variables de la cantidad total (*tokens*) y de tipos distintos de palabras (*types*) totales y por clase de palabra en la producción infantil y en el *input* por grupo socioeconómico del hogar. Se realizó una transformación arcoseno<sup>3</sup> para el trabajo con proporciones y luego se realizó un análisis de la varianza de una vía para identificar si las diferencias entre las proporciones de sustantivos, adjetivos y verbos eran estadísticamente significativas, tanto en la producción infantil como en el *input*, al interior de cada grupo social, en *types* y en *tokens*. De esta forma, se realizaron cuatro ANOVA de una vía (producción infantil de grupo 1, *input* de grupo 1, producción infantil de grupo 2, *input* de grupo 2) con la cantidad de *types* y *tokens* como variables de respuesta y su clase de palabra como variable de agrupación. Luego, se utilizó el test post-hoc de Tukey para identificar las diferencias entre las clases de palabras. Solamente en el caso de los *tokens* del grupo 1 se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis por presentar una distribución no normal. Los resultados fueron analizados a la luz de la significatividad de los factores de agrupación de las variables (en este caso, las distintas clases de palabras), y la magnitud de ese efecto a partir del valor del *Eta-cuadrado* ( $\eta^2$ )<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> La transformación arcoseno es una combinación de la función arcoseno y de la raíz cuadrada cuya sintaxis en el lenguaje de programación R es `asin(sqrt(x))`. Esta función permite expandir la varianza y por este motivo es adecuada para el trabajo con proporciones.

<sup>4</sup> El *Eta-cuadrado* está basado en criterios similares al estadístico *F* que aporta la significación, es decir, en la suma de cuadrados en los cuales se divide la variabilidad total de la variable dependiente. Toma valores entre 0 y 1: mientras mayor sea el valor del  $\eta^2$ , mayor será el efecto de la variable independiente sobre la dependiente.

Para responder a la pregunta de si el *input* al que el niño está expuesto en su hogar varía en función de la pertenencia al grupo social, y para analizar si el *input* o el grupo social al que pertenece el niño impacta en su producción, se realizaron regresiones beta (FERRARI; CRIBARI-NETO, 2004), cuya distribución es óptima para el trabajo con proporciones<sup>5</sup>. Se controló por género del niño foco, ya que en estudios anteriores se documentó que las niñas suelen tener mejores puntajes que los niños en pruebas de vocabulario como el CDI (STOKES; KLEE, 2009), y que el en el *input* también se identifican diferencias según el género del niño (Casillas *et al.*, 2017).

### 3 Resultados

#### 3.1 Una descripción del léxico (palabras de contenido) que los niños producen y al que están expuestos en su hogar

La tabla 2 resume las cantidades totales (*tokens*) y los tipos distintos (*types*) de las tres clases de palabras analizadas, emitidos tanto por los niños foco (CHI) como por el *input*. Se encontró que en ambos grupos las personas que conforman el *input* de los niños producen verbos de forma más frecuente que sustantivos y adjetivos. En la producción infantil, si bien los niños producen una mayor cantidad de verbos que de sustantivos, la diferencia entre ambos tipos de palabras es menor que en el *input*. En el caso de los tipos distintos de palabras, en ambos grupos los hablantes emiten una mayor cantidad de tipos distintos de sustantivos que de verbos.

---

<sup>5</sup> Las regresiones beta son óptimas para modelar proporciones porque están acotadas entre 0 y 1. Utiliza la distribución beta, que permite adecuarse ampliamente a las distintas formas que pueda tomar la distribución original.

Tabla 2 - Estadísticos descriptivos. Medias de cantidades totales (*tokens*) y de tipos de palabras distintas (*types*) y del total de las palabras de contenido, por grupo, del niño foco y del *input*

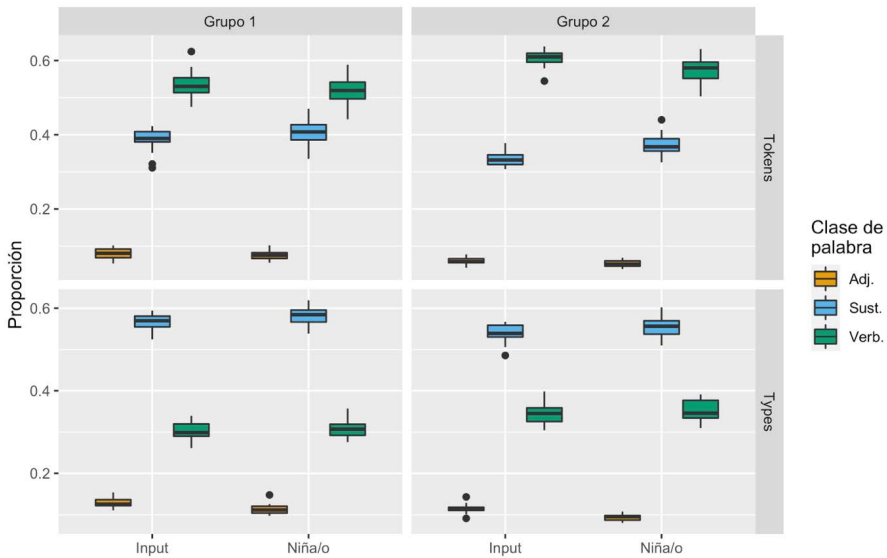
	Grupo	Tipos de palabras distintas ( <i>types</i> )				Cantidades de palabras ( <i>tokens</i> )			
		Sust.	Verb.	Adj.	Total	Sust.	Verb.	Adj.	Total
Niños foco	Grupo 1	384.5	200.3	74.5	659.32	1575.4	2021.7	297.1	3894.21
	Grupo 2	290.3	180.5	13.4	519.53	1329.6	2044.9	186.3	3560.68
<i>Input</i>	Grupo 1	534.9	279.0	124.2	938.11	2248.3	3075.3	482.6	5806.21
	Grupo 2	400.5	248.9	27.8	734.26	1543.4	2770.5	283.5	4597.42

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos. Medias de porcentajes de cantidades (*tokens*) y tipos de palabras distintas (*types*), según categoría léxica, para niños foco e *input*

	Grupo	Tipos de palabras distintas ( <i>types</i> )			Cantidades de palabras ( <i>tokens</i> )		
		Sust.	Verb.	Adj.	Sust.	Verb.	Adj.
Niños foco	Grupo 1	58%	31%	11%	41%	52%	8%
	Grupo 2	56%	35%	9%	37%	58%	5%
<i>Input</i>	Grupo 1	57%	30%	13%	39%	53%	8%
	Grupo 2	54%	35%	11%	33%	61%	6%

El análisis de las proporciones, en la tabla 3 y en el gráfico 1, demostró que los niños producen una mayor proporción de tipos distintos de sustantivos (*types*), pero una mayor proporción de verbos totales (*tokens*); este patrón se repite también en el *input* lingüístico de ambos grupos. Los adjetivos, en todos los casos, representaron un porcentaje marcadamente menor.

Gráfico 1 - Proporción de sustantivos, adjetivos y verbos frente al total de palabras de contenido analizadas, en tipos distintos (*types*) y cantidades totales (*tokens*), producidas por los niños y por su entorno lingüístico, en ambos grupos



Se realizó un análisis de la varianza para cada grupo, tanto para el *input* como para la producción infantil, con el objetivo de identificar diferencias entre las proporciones de cada clase de palabra. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las clases de palabras en el *input* del grupo 1 tanto en *types* ( $F(2,54)=2500.215$ ,  $p < 0.01$ ) como en *tokens* ( $H(2)=49.8$ ,  $p < 0.01$ ); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ( $p < 0.01$ ) y el tamaño del efecto fue grande ( $\eta^2=0.99$  y  $\eta^2=0.89$ , respectivamente). En este mismo grupo social también se encontraron diferencias entre las proporciones de las tres clases de palabras en la producción infantil tanto en *types* ( $F(2,54)=2539.39$ ,  $p < 0.01$ ) como en *tokens* ( $F(2, 54 = 1365.509$ ,  $p < 0.01$ ); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ( $p < 0.01$ ) y el tamaño del efecto fue grande ( $\eta^2=0.99$  y  $\eta^2=0.98$ , respectivamente).

En cuanto al grupo 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones de las tres clases de palabras en

el *input* tanto en *types* ( $F(2,54)=2253.072$ ,  $p < 0.01$ ) como en *tokens* ( $F(2,54)=4722.74$ ,  $p < 0.01$ ); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ( $p < 0.01$ ) y el tamaño del efecto fue grande ( $\eta^2=0.99$  y  $\eta^2=0.99$ , respectivamente). Finalmente, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la producción infantil, tanto en *types* ( $F(2,33)=3439$ ,  $p < 0.01$ , con el ajuste de Welch<sup>6</sup>) como en *tokens* ( $F(2,54)=2492.931$ ,  $p < 0.01$ ), con un tamaño de efecto grande ( $\eta^2=0.99$ ); en ambos casos, el test post-hoc de Tukey mostró diferencias entre todas las clases de palabras ( $p < 0.01$ ).

### 3.2 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico en los sustantivos, verbos y adjetivos a los que los niños están expuestos?

Se realizaron dos series de 4 regresiones beta cada una con el género del niño foco y la pertenencia al grupo socioeconómico como variables predictoras, y la proporción de cada clase de palabra (sustantivos, verbos y adjetivos) y la proporción de sustantivos en relación con los verbos como variables dependientes (*tokens* en una de las series y *types*, en la otra). En relación con los *tokens*, como muestra la tabla 4, la pertenencia al grupo socioeconómico resultó un predictor significativo de la media de proporciones en todos los casos: los niños del grupo 1 escuchan significativamente más sustantivos y adjetivos, y menos verbos. La proporción sustantivo-verbo también es más alta en el grupo 1 respecto del grupo 2. El género del niño foco también resultó ser un predictor significativo: mientras que los varones escucharon significativamente más *tokens* de verbos, las mujeres escucharon significativamente más *tokens* de sustantivos y la proporción de sustantivos en relación con los verbos también fue más elevada. Al analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que hay una menor precisión -es decir, mayor variabilidad- en los *tokens* que forman parte del *input* del grupo 2, respecto del grupo 1.

---

<sup>6</sup> El ajuste de Welch se utiliza en los casos en que no se cumple el supuesto de igualdad de varianzas y corrige el estadístico de contraste *F* del ANOVA de forma tal que considere esta disparidad. En este caso, las cantidades de *types* de sustantivos, adjetivos y verbos en el habla infantil del grupo 2 poseen varianzas desiguales, indicado por el test de Levene ( $p < 0.05$ ).

Tabla 4 - Regresiones beta para estimar los *tokens* de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input*

Predictores	Variables dependientes – <i>Tokens</i> $\beta$ (SE) / exp ( $\beta$ )			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-0.65(-0.02)/0.34***	0.39(-0.02)/0.60***	-2.72(-0.04)/0.06***	-0.55(-0.02)/0.37***
Grupo (1)	0.23(-0.03)/0.57***	-0.30(-0.04)/0.43***	0.31(-0.06)/0.58***	0.28(-0.04)/0.57***
Género (varón)	-0.08(-0.03)/0.48**	0.10(-0.03)/0.52**	-0.08(-0.05)/0.48	-0.10(-0.03)/0.48**
Coeficientes del modelo de precisión con log-link				
Precisión: Intercepto	6.88(-0.39)/1.00***	6.48(-0.39)/1.00***	6.85(-0.39)/1.00***	6.63(-0.39)/1.00***
Precisión: Grupo (1)	-1.29(-0.46)/0.22**	-1.28(-0.46)/0.22**	-0.92(-0.46)/0.28*	-1.34(-0.46)/0.21**
Precisión: Género (varón)	-0.06(-0.46)/0.49	0.29(-0.46)/0.57	-0.17(-0.46)/0.46	0.12(-0.46)/0.53
Pseudo R <sup>2</sup>	0.58	0.67	0.44	0.63
Log Likelihood	92.15	86.44	118.31	87.87
Num. obs.	38	38	38	38

\*\*\*p < 0.001; \*\*p < 0.01; \*p ≤ 0.05

Tabla 5 - Regresiones beta para estimar los *types* de sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input*

Predictores	Variables dependientes – <i>Types</i> β (SE) / exp (β)			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	0.18(-0.02)/0.55***	-0.66(-0.03)/0.34***	-2.04(-0.03)/0.16***	0.47(-0.03)/0.62***
Grupo (1)	0.10(-0.02)/0.53***	-0.19(-0.03)/0.45***	0.13(-0.03)/0.533***	0.18(-0.03)/0.54***
Género (varón)	-0.03(-0.02)/0.49	0.04(-0.03)/0.51	-0.01(-0.04)/0.50	-0.04(-0.03)/0.50
Coeficientes del modelo de precisión con log-link				
Precisión: Intercepto	5.99(-0.39)/1.00***	5.79(-0.39)/1.00***	7.16(-0.39)/1.00***	5.70(-0.39)/1.00***
Precisión: Grupo (1)	0.48(-0.46)/0.62	0.02(-0.46)/0.50	-0.37(-0.46)/0.41	0.08(-0.46)/0.52
Precisión: Género (varón)	0.91(-0.46)/0.71*	0.4(-0.46)/0.60	-0.52(-0.46)/0.37	0.59(-0.46)/0.64
Pseudo R <sup>2</sup>	0.35	0.45	0.3	0.43
Log Likelihood	99.25	88.92	116.58	88.32
Num. obs.	38	38	38	38

\*\*\* p < 0.001; \*\* p < 0.01; \* p ≤ 0.05

Al analizar los *types* que conforman el *input*, como se ve en la tabla 5, se encontró un patrón similar: en los hogares del grupo 1 los niños estaban expuestos a una mayor proporción de *types* de sustantivos (57%) y adjetivos (13%), y menos verbos (30%) que en los hogares del grupo 2 (54% sustantivos, 11% adjetivos, 35% verbos). Consecuentemente,



la proporción de sustantivo-verbo también fue más alta en el grupo 1. Al analizar el modelo de precisión, se observa que la variabilidad en la proporción de *types* de sustantivos que los varones escucharon fue mayor que en el caso de las mujeres.

### **3.3 ¿Cuál es el impacto del grupo socioeconómico y de los sustantivos, verbos y adjetivos presentes en el *input* lingüístico en la composición lexical de la producción infantil?**

Se realizaron dos series de regresiones beta con el grupo, el género del niño y el *input* como variables predictoras, y la producción infantil de cada tipo de palabra (sustantivos, verbos y adjetivos) y la proporción de sustantivos en relación con los verbos (*tokens* en una de las series y *types* en la otra) como variables dependientes. La proporción de *tokens* en el *input*, como muestra la tabla 6, fue un predictor significativo en los cuatro casos: en ambos grupos, a mayor proporción de palabras presentes en el *input*, mayor proporción de palabras en el habla infantil. La pertenencia al grupo resultó un predictor estadísticamente significativo en el caso de los adjetivos: la pertenencia al grupo 1 aumentó significativamente la proporción de adjetivos en el habla infantil. Finalmente, el género no resultó un predictor significativo en ninguno de esos casos. Al analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que la pertenencia al grupo 1 disminuyó significativamente la precisión de la proporción de cantidades totales (*tokens*) de verbos producidos por los niños; esto significa, en otras palabras, que las proporciones de *tokens* de verbos producidas por los niños pertenecientes al grupo 1 fueron significativamente más variables entre sí que aquellas de los niños del grupo 2.

Tabla 6 - Regresiones beta para estimar los *tokens* de sustantivos, verbos y adjetivos en la producción infantil

Predictores	Variables dependientes – <i>Tokens</i> $\beta$ (SE) / exp ( $\beta$ )			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-1.53 (0.29)/1.78***	-1.87 (0.39)/1.33***	-3.30 (0.13)/0.04***	-1.64 (0.28)/1.63***
Input	3.07 (0.83)/0.96***	3.57 (0.66)/0.98***	6.71 (1.90)/1.00***	3.42 (0.77)/0.97***
Grupo(1)	-0.03 (0.06)/0.49	0.05 (0.06)/0.51	0.25 (0.06)/0.56***	-0.05 (0.06)/0.49
Género (varón)	-0.02 (0.04)/0.50	0.01 (0.04)/0.50	0.01 (0.05)/0.50	-0.01 (0.04)/0.50
Coeficientes del modelo de precisión con log-link				
Precisión: Intercepto	7.56 (3.33)/1.00 *	11.65 (5.06)/1.00*	6.15 (1.30)/1.00***	5.69 (3.18)/1.00
Precisión: Input	-3.14 (9.67)/0.04	-8.51(8.47)/0.00	7.35 (19.70)/1.00	2.19 (8.65)/0.90
Precisión: Grupo (1)	-0.76 (0.69)/0.32	-1.53 (0.77)/0.18*	0.08 (0.60)/0.52	-1.13 (0.73)/0.24
Precisión: Género (varón)	-0.48 (0.49)/0.38	-0.39 (0.50)/0.40	-0.07 (0.47)/0.48	-0.50 (0.49)/0.38
Pseudo R <sup>2</sup>	0.39	0.56	0.66	0.47
Log Likelihood	84.02	84.01	126.83	82.00
Num. obs.	38	38	38	38

\*\*\*p < 0.001; \*\*p < 0.01; \*p < 0.05

Tabla 7 - Regresiones beta para estimar los *types* de sustantivos, verbos y adjetivos en la producción infantil

Predictores	Variables dependientes – <i>Types</i> $\beta$ (SE) / exp ( $\beta$ )			
	Sust.	Verbos	Adj.	Ratio
Coeficientes del modelo de medias con logit-link				
Intercepto	-0.39 (0.51)/0.40	-1.22 (0.22)/0.23***	-2.79 (0.12)/0.06***	-0.45 (0.44)/0.39
Input	1.16 (0.93)/0.76	1.70 (0.65)/0.85**	5.00 (1.12)/1.00***	1.52 (0.70)/0.82*
Grupo(1)	0.07 (0.04)/0.52*	-0.13 (0.04)/0.47**	0.10 (0.03)/0.53***	0.11 (0.04)/0.53**
Género (varón)	-0.03 (0.03)/0.49	0.04 (0.03)/0.51	-0.06 (0.03)/0.48*	-0.04 (0.03)/0.93
Coeficientes del modelo de precisión con log-link				
Precisión: Intercepto	-6.57 (6.60)/0.00	12.41 (3.33)/1.00***	15.85 (2.29)/1.00***	-6.14 (5.80)/0.00
Precisión: Input	23.33 (12.10)/1.00	-18.05 (9.69)/0.00	-79.53 (19.73)/0.00***	19.90 (9.41)/1.00*
Precisión: Grupo (1)	-0.49 (0.56)/0.38	-0.60 (0.61)/0.35	0.89 (0.55)/0.71	-0.68 (0.60)/0.34
Precisión: Género (varón)	0.34 (0.47)/0.58	0.16 (0.47)/0.54	1.19 (0.46)/0.77**	0.21 (0.47)/0.55
Pseudo R <sup>2</sup>	0.30	0.60	0.45	0.51
Log Likelihood	92.16	95.49	127.72	91.62
Num. obs.	38	38	38	38

\*\*\*p < 0.001; \*\*p < 0.01; \*p ≤ 0.05

La segunda serie de regresiones beta tuvo a la proporción de *types* de cada una de las clases de palabras producidas por el niño como variable dependiente, y la proporción de estas clases de palabras en el *input* (sustantivos, verbos y adjetivos), el grupo social y el sexo del niño foco como variables predictoras; los resultados se muestran en la tabla 7. El grupo resultó un predictor significativo en algunos casos: mientras que la pertenencia al grupo 1 aumenta la proporción de *types* de adjetivos y marginalmente de sustantivos ( $p = 0.0506$ ), la pertenencia al grupo 2 aumenta la proporción de *types* de verbos en la producción infantil. El género resultó un predictor marginalmente significativo solamente en el caso de los adjetivos: cuando el niño era varón, la proporción de esta clase de palabra disminuía. La proporción de *types* en el *input* resultó un predictor significativo que incrementaba la proporción de *types* en la producción infantil en todos los casos, excepto en los sustantivos.

Al analizar los resultados del modelo de precisión, se observa que, en el caso de los adjetivos, la proporción de *types* de adjetivos en el *input* fue un predictor significativo de la variabilidad de las proporciones de *types* de adjetivos en la producción infantil. Esto significa que a medida que aumenta la proporción de *types* de adjetivos en el *input*, se incrementa la variabilidad en las proporciones de *types* de adjetivos en la producción infantil.

#### 4 Discusión

El objetivo de este trabajo fue estudiar la relación entre la composición del vocabulario productivo infantil -sustantivos, adjetivos y verbos- y el *input* lingüístico al cual están expuestos niños que crecen en hogares en distintas condiciones de vulnerabilidad socioeconómica.

Los resultados mostraron que, independientemente de la condición socioeconómica, tanto en el *input* lingüístico como en la producción infantil, se registró una mayor proporción de verbos que de sustantivos en las palabras totales (*tokens*), pero una mayor proporción de sustantivos que de verbos al tener en cuenta los lemas, es decir, en tipos de palabras distintas (*types*). Ello puede atribuirse a las características tipológicas del español que, al ser una lengua *pro-drop*, permite elidir las frases nominales con función de sujeto (ADI-BENSAID *et al.*, 2015; TARDIF *et al.*, 1997) y ello conduciría a que en sus emisiones los hablantes empleen más verbos que sustantivos. El hecho de que

la morfología verbal presente un sistema de inflexiones complejo de hasta 43 formas (ROJAS-NIETO, 2003) podría dar lugar a una baja probabilidad de aparición de un mismo verbo con la misma flexión, lo cual llevaría a que los niños aprendan y empleen menos tempranamente distintas formas de verbos que de sustantivos. Sin embargo, como esta discrepancia entre *types* y *tokens* -en promedio los hablantes de ambos grupos utilizaron más de diez veces de *tokens* que de *types* de verbos y solo cuatro veces más *tokens* que de *types* de sustantivos- se dio tanto en el habla infantil como en el *input* lingüístico, cabe suponer que este fenómeno resulta en mayor medida de una característica de la lengua, en lugar de un fenómeno ligado meramente a la adquisición, a pesar de que puede identificarse más marcadamente en la infancia.

Una interpretación alternativa o complementaria a la diferencia entre los *types* y los *tokens* de los sustantivos y verbos resulta de considerar el flujo de las actividades cotidianas registradas en las observaciones. Como lo mostraron estudios anteriores, determinadas actividades, tales como la lectura de cuentos, pueden dar lugar a patrones de uso lingüístico distintos en términos de *types* y *tokens* (MONTAG; JONES; SMITH, 2018; ROWE; WEISLEDER, 2020), o de proporción de sustantivos con relación a verbos (OGURA *et al.*, 2006; TARDIF *et al.*, 1999). Asimismo, Goldfield (1993) encuentra que durante juegos con objetos las madres de niños de un año utilizaban más sustantivos, mientras que durante juegos sin objetos utilizaban más verbos; Hoff-Ginsberg (1991), por otro lado, encuentra en el *input* lingüístico de niños entre 18 y 29 meses una mayor cantidad de directivas (que suelen incluir una mayor cantidad de verbos) durante juegos con juguetes, y la mayor diferencia entre grupos sociales en el uso de directivas se dio durante situaciones de comida; por último, Rosemberg *et al.* (2020) encuentran diferencias en función de las actividades en la proporción de sustantivos y verbos que ocurren en los hogares de distintas condiciones socioeconómicas. Ello indica, para próximos trabajos, la importancia de incorporar al análisis el tipo de actividad como fuente de variabilidad en el uso del lenguaje.

Los resultados también mostraron el impacto de las condiciones socioeconómicas en la composición léxica del *input* al cual los niños están expuestos en sus hogares: el efecto se identificó en todas las clases de palabras, tanto en *types* como en *tokens*. Este resultado coincide con los trabajos que han encontrado diferencias entre grupos en cuanto a la composición del vocabulario presente en el *input* (HOFF,

2013; HUTTENLOCHER *et al.*, 2002; ROWE, 2008; ROSEMBERG *et al.*, 2020). En este estudio, las condiciones socioeconómicas se operacionalizaron considerando dos indicadores: la educación materna y el lugar de residencia (en tanto subsume condiciones particulares, ligados a las condiciones de la vivienda, y la facilidad de acceso a centros educativos, recreacionales y culturales). Cabe tener en cuenta que el micro-contexto de las interacciones en el cual los niños desarrollan el lenguaje se ve afectado por el macro-contexto, producto del interjuego de múltiples dinámicas sociales, económicas y culturales, y que se materializan en cada país y comunidad de hablantes de forma única (ROSEMBERG, 2021; ROWE; WEISLEDER, 2020). Por lo tanto, dado que se ha identificado que, en esta población, las condiciones socioeconómicas constituyen un predictor de la composición del vocabulario en el *input* lingüístico en los hogares, resulta relevante estudiar el interjuego de aspectos del macro y micro-contexto que contribuyen a configurar estas diferencias. Uno de esos aspectos podría ser la cantidad de personas con las cuales interactúan los niños de los distintos grupos: las dinámicas familiares y sociocomunitarias son diversas y están relacionadas a factores tales como los tamaños de las viviendas, las redes de cuidado, la distribución de las áreas comunes dentro de los barrios y los niveles de autonomía que despliegan los niños en los espacios por donde circulan. Como se ve en la tabla 1, si bien la cantidad de personas que componen el núcleo familiar tiende a ser mayor en el grupo 2 que en el grupo 1, estas diferencias se amplían drásticamente al tener en cuenta las personas que no son parte de la familia pero que interactúan cotidianamente con los niños.

Además, se ha observado que los niños pertenecientes al grupo 1 estuvieron expuestos a una mayor variabilidad de proporciones de *tokens* de las tres clases de palabras. Esto evidenciaría una falta de homogeneidad al interior de este grupo. Si bien la heterogeneidad en el *input* es algo que ha sido señalado por diversos estudios (ALAM *et al.*, 2021), ello suele ser mencionado en relación con los hogares que viven en condiciones socioeconómicas vulnerabilizadas. En este estudio se aporta evidencia que indica que esta variabilidad también caracterizaría a los grupos de sectores medios.

Los niños que crecen en hogares en condiciones socioeconómicas vulnerabilizadas estuvieron expuestos a una mayor proporción de cantidades totales de verbos (*tokens*). Tanto los tipos particulares de actividades que caracterizan la vida cotidiana en estos hogares como

la necesidad de regular la acción de los participantes de la escena, especialmente los niños pequeños, pueden impactar en la disponibilidad de estas distintas clases de palabras en el entorno infantil. Es posible que tanto las condiciones de las viviendas como el hecho de que las familias que viven en condiciones socioeconómicas vulneradas suelen ser más extensas den lugar a que los niños y los adultos interactúen de forma compleja en un espacio pequeño. Esto podría dar lugar a la necesidad de un uso mayor de directivas y por lo tanto de verbos.

Los resultados del efecto de las condiciones socioeconómicas de los hogares y de la composición léxica del *input* en la composición léxica de la producción infantil de los niños de cuatro años en el flujo de la vida cotidiana son de relevancia en tanto proporcionan un panorama no abordado en los estudios previos, que se centraron en el *input* lingüístico en el habla dirigida al niño, a edades más tempranas y en muchos casos en situaciones cuasiexperimentales, o situaciones breves inducidas en los hogares (FERNALD *et al.*, 2013; HART; RISLEY, 1995; HOFF, 2003; ROWE, 2012; SCHNEIDMAN; GOLDIN-MEADOW, 2012). La proporción de cada una de las clases de palabras, sustantivos, verbos y adjetivos tanto en cantidades totales (*tokens*) como en tipos distintos (*types*), constituyó un predictor significativo en todos los casos -excepto en el caso de los *types* de sustantivos. En este sentido, los resultados aportan evidencia a los trabajos que enfatizan el hecho de que el vocabulario es en efecto un aspecto sensible al *input* y a la experiencia temprana del niño (HOFF; TIAN, 2005; LIEVEN, 2010).

De las tres clases de palabras, los sustantivos fueron la única cuyos *types* en el *input* no predijeron los *types* en el habla infantil. Cabe suponer que ello se deba, por una parte, a diferencias en las actividades de las que niños y adultos participan cotidianamente, que, como se ha mencionado, elicitan distintas clases de palabras. El eventual impacto del tipo de actividad y de los participantes involucrados será considerado en próximas investigaciones.

Las condiciones socioeconómicas de los hogares son un predictor significativo del habla infantil tanto de *types* como de *tokens* de adjetivos, pero solo de *types* de verbos y de sustantivos. El hecho de que las condiciones socioeconómicas constituyan un predictor significativo de los tipos distintos de palabras (*types*) al interior de cada una de estas categorías léxicas incluso controlando el efecto del *input*, podría estar relacionado con la diferencia en el acceso al sistema educativo tanto de

los niños como de los adultos con los que interactúan en los hogares y/o con desigualdades en el tipo de actividades y la disponibilidad de objetos en los hogares.

En relación con los adjetivos, dos aspectos llaman la atención: en primer lugar, su baja frecuencia en todas las condiciones de este estudio, tanto en los distintos hablantes como en los dos grupos; en segundo lugar, el hecho de que tanto en cantidades totales de palabras como en tipos distintos, los hablantes del grupo 1 produjeron casi un 50% más que los hablantes del grupo 2, la diferencia más marcada de todo el estudio. Esta situación se vuelve relevante considerando que recién a esta edad los niños comienzan a utilizar los adjetivos de forma flexible (KLIBANOFF; WAXMAN, 2003), por lo cual las diferencias contextuales en las oportunidades de aprendizaje de adjetivos podrían tener un impacto diferenciado al de los sustantivos o verbos. Weisleder y Waxman (2010) observaron que los marcos de aparición frecuentes para los adjetivos fueron menos precisos que los marcos para sustantivos y verbos, y Shlavik *et al.* (2020) encontraron una amplia variabilidad en distintas habilidades lingüísticas de aprendizaje de palabras que impactarían de forma distinta en los sustantivos y los adjetivos. Los resultados de nuestro estudio conducen a suponer que los adjetivos podrían tener una trayectoria de aprendizaje distinta que ameritaría un estudio específico.

Este estudio presenta, de todos modos, algunas limitaciones. Se trata de un corpus transversal que implicó la toma de datos en un momento dado. Sería productivo complementar estos datos con un estudio longitudinal, que permita observar cambios en el desarrollo, y con medidas directas de evaluación de la comprensión y producción de vocabulario. Por otro lado, y de modo muy importante, el análisis no incluyó el tipo de actividad que se estaba llevando a cabo en las situaciones registradas. Dado que los distintos tipos de actividades que realizan las familias en su vida cotidiana pueden dar lugar a usos del lenguaje distintos, así como a un vocabulario distinto, los próximos estudios tendrán en cuenta este análisis. Otro aspecto a tener en cuenta es la cantidad de interlocutores presentes en las situaciones: en tanto que cabe pensar que las diferencias reportadas en el *input* estuvieran relacionadas con diferencias en la cantidad de niños o adultos que lo componen.

Finalmente, consideramos relevante especificar que el hecho de que los niños de ambos grupos sociales utilizaran las categorías léxicas



con distinta frecuencia no significa que conozcan una mayor o menor cantidad de palabras, sino que las interacciones de las cuales participan brindan distintas oportunidades para producir (y escuchar) esas distintas clases de palabras. El conocimiento de las particularidades de los entornos lingüísticos que configuran la especificidad de las experiencias de alfabetización temprana de los niños de distintos grupos sociales constituye un insumo valioso para el diseño de políticas educativas que, atentas a la diversidad de realidades, eviten generalizaciones acerca del uso de lenguaje que puedan dificultar el acceso de grupos de niños a la escolarización.

## **5 Consideraciones finales**

En resumen, los resultados de este trabajo aportan a la descripción de la complejidad de las experiencias lingüísticas infantiles. Se ha presentado evidencia a favor de las asociaciones entre la producción infantil y el entorno lingüístico del cual participa, tanto el *input* lingüístico que escucha, como las condiciones socioeconómicas en las que se encuentra su familia. Comprender en profundidad las experiencias lingüísticas tempranas es un aspecto clave del estudio de la alfabetización temprana y de la escolarización, y un eslabón fundamental para el diseño de intervenciones y materiales educativos.

### **Declaración de autorías**

Macarena Quiroga: idea original, revisión y edición del corpus, construcción de la base de datos, análisis e interpretación de los resultados, escritura del artículo y edición general.

Celia Rosemberg: recolección de datos y conformación del corpus, dirección del diseño del artículo, interpretación y discusión de resultados, edición general.

Florencia Alam: recolección de datos y conformación del corpus, interpretación y discusión de resultados, edición general.

### **Agradecimientos**

Agradecemos a las familias y a los niños por haber abierto las puertas de su hogar y por haber colaborado con generosidad.

## Referencias

- ADI-BENSAID, L.; BEN-DAVID, A.; TUBUL-LAVY, G. Content words in Hebrew child-directed speech. *Infant Behavior and Development*, v. 40, p. 231-241, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.06.012>
- AKHTAR, N. The robustness of learning through overhearing. *Developmental Science*, v. 8, n. 2, p. 199-209, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00406.x>
- AKHTAR, N.; JIPSON, J.; CALLANAN, M. A. Learning words through overhearing. *Child development*, Michigan, v. 72, n. 2, p. 416-430, 2001.
- AKHTAR, N.; MONTAGUE, L. Early lexical acquisition: The role of cross-situational learning. *First Language*, London, v. 19, n. 57, p. 347-358, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/014272379901905703>
- ALAM, F.; RAMÍREZ, M.L.; MIGDALEK, M. Other children's words in the linguistic environment of infants and young children from distinct social groups in Argentina. *Infancia y Aprendizaje*, v. 44, n. 2, p. 269-302, 2021.
- BASSANO, D. Early development of nouns and verbs in French: Exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 27, n. 3, p. 521-529, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900004396>
- BEALS, D. E. Sources of support for learning words in conversation: Evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 24, n. 3, p. 673-694, 1997.
- BIEMILLER, A.; BOOTE, C. An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, [s.l.] v. 98, n. 1, p. 44-62, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>
- BLACKWELL, A. Acquiring the English adjective lexicon: relationships with input properties and adjectival semantic typology. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 32, n. 3, p. 535-562, 2005.
- BŁASZCZAK, J.; KLIMEK-JANKOWSKA, D. Noun and verb in the mind. An interdisciplinary approach. In: BŁASZCZAK, J.; KLIMEK-JANKOWSKA, D.; MIGDALSKI, K. (eds.) *How Categorical are Categories?* Berlin, München, Boston: Dr Gruyter Mouton, 2015, p. 75-112.

BORNSTEIN, M. H.; COTE, L. R.; MAITAL, S.; PAINTER, K.; PARK, S. Y.; PASCUAL, L.; ... ; VYT, A. Cross-linguistic analysis of vocabulary in young children: Spanish, Dutch, French, Hebrew, Italian, Korean, and American English. *Child development*, Michigan, v. 75, n. 4, p. 1115-1139, 2004.

BORZONE, A.; ROSEMBERG, C. *¿Qué aprenden los niños cuando aprenden a hablar?*, Buenos Aires: Aique, 2000.

CASART QUINTERO, Y.; IRIBARREN PÉREZ, C. Proporción de sustantivos y verbos en el habla del cuidador y en el léxico temprano en Español. *Boletín de Lingüística*, Caracas, v. 19, n. 27, p. 42-69, 2007.

CASELLI, M. C.; BATES, E.; CASADIO, P.; FENSON, J.; FENSON, L.; SANDERL, L.; WEIR, J. A cross-linguistic study of early lexical development. *Cognitive Development*, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 159-199, 1995.

CASILLAS, M.; AMATUNI, A.; SEIDL, A.; SODERSTROM, M.; WARLAUMONT, A. S.; BERGELSON, E. What do babies hear? Analyses of child-and adult-directed speech. *Interspeech 2017*, Stockholm, p. 2093-2097, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21437/Interspeech.2017-1409>

CASILLAS, M.; BROWN, P.; LEVINSON, S. C. Early Language Experience in a Tzeltal Mayan Village. *Child Development*, Michigan, v. 91, n. 5, p. 1819-1835, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13349>

CHOI, S.; GOPNIK, A. Early acquisition of verbs in Korean: A cross-linguistic study. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 22, n. 3, p. 497-529, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900009934>

CROFT, W. *Explaining language change: An evolutionary approach*. London: Pearson Education, 2000.

DAVIES, C.; LINGWOOD, J.; ARUNACHALAM, S. Adjective forms and functions in British English child-directed speech. *Journal of child language*, Cambridge, v. 47, n. 1, p. 159-185, 2020.

DE HOUWER, A.; GILLIS, S. *The acquisition of Dutch*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

DE LEÓN, L. Finding the richest path: language and cognition in the acquisition of verticality in Tzotzil (Mayan). In: BOWERMAN, M.; LEVINSON, S. (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: MIT-Press, 2001, p. 544-565. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620669.020>

- DHILLON, R. Examining the “noun bias”: A structural approach. *Proceedings of the 33rd Annual Penn Linguistics Colloquium*, Philadelphia, v. 16, n. 1, p. 51-60, 2010.
- DITULLIO, A. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial, 1997.
- DIXON, R. M. Adjective classes in typological perspective. In: DIXON, W.M.; AIKHENVALD, A. (eds.). *Adjective classes: A cross-linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 1-49.
- FENSON, L.; DALE, P. S.; REZNICK, J. S.; BATES, E.; THAL, D. J.; PETHICK, S. J. Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Chicago, v. 59, p. 1-185, 1994.
- FERNALD, A.; MARCHMAN, V. A.; WEISLEDER, A. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, v. 16, n. 2, p. 234–248, 2013.
- FERRARI, S. L. P.; CRIBARI-NETO, F. Beta regression for modelling rates and proportions. *Journal of Applied Statistics*, v. 31, n. 7, p. 799-815, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0266476042000214501>
- FLOOR, P.; AKHTAR, N. Can 18-month-old infants learn words by listening in on conversations? *Infancy*, v. 9, n. 3, p. 327-339, 2006.
- FOUSHEE, R.; SRINIVASAN, M.; XU, F. Self-directed learning by preschoolers in a naturalistic overhearing context. *Cognition*, Amsterdam, v. 206, p. 1-18, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104415>
- FRIEND, M.; DEANDA, S.; ARIAS-TREJO, N.; POULIN-DUBOIS, D.; ZESIGER, P. Developmental changes in maternal education and minimal exposure effects on vocabulary in English-and Spanish-learning toddlers. *Journal of experimental child psychology*, v. 164, p. 250-259, 2017.
- GENTNER, D. Why nouns are learned before verbs: Linguistic relativity versus natural partitioning. In: KUCZAJ, S.A. (ed.). *Language Development: Vol. 2. Language, Thought, and Culture*. Hillsdale: Erlbaum, 1982. p. 301-334.
- GENTNER, D.; BORODITSKY, L. Individuation, relativity, and early word learning. In: BOWERMAN, M.; LEVINSON, S. (eds.). *Language Acquisition and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 215-256. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620669.010>

GOLDFIELD, B. A. Noun bias in maternal speech to one-year-olds. *Journal of child language*, Cambridge, v. 20, n. 1, p. 85-99, 1993.

GOLDFIELD, B. A. Nouns before verbs in comprehension vs. production: the view from pragmatics. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 27, n. 3, p. 501-520, 2000.

HART, B.; RISLEY, T. R. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore-London-Sidney: Paul H Brookes Publishing, 1995.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill, 2014.

HOFF-GINSBERG, E. Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child development*, Michigan, v. 62, n. 4, p. 782-796, 1991.

HOFF, E. The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, Michigan, v. 74, n. 5, p. 1386–1378, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>

HOFF, E. Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, Washington, v. 49, n. 1, p. 4–14, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0027238>

HOFF, E.; TIAN, C. Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, v. 30, p. 271–278, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>

HUTTENLOCHER, J.; HAIGHT, W.; BRYK, A.; SELTZER, M.; LYONS, T. Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental psychology*, Washington, v. 27, n. 2, p. 236-248, 1991.

HUTTENLOCHER, J.; VASILYEVA, M.; CYMERMAN, E.; LEVINE, S. Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, Cambridge, v. 45, n. 3, p. 337-274, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)

HUTTENLOCHER, J.; VASILYEVA, M.; WATERFALL, H. R.; VEVEA, J. L.; HEDGES, L. V. The Varieties of Speech to Young Children. *Developmental Psychology*, Washington, v. 43, n. 5, p. 1062-1083, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1062>

INDEC. Encuesta Permanente de Hogares sobre la Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Primer semestre de 2021. *Condiciones de Vida*, v. 5, n. 13, p. 1-19, 2021.

JACKSON-MALDONADO, D.; THAL, D.; MARCHMAN, V.; BATES, E.; GUTIERREZ-CLELLEN, V. Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 20, n. 3, p. 523-549, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900008461>

KAMBANAROS, M.; GROHMANN, K.; MICHAELIDES, M.; THEODOROU, E. On the nature of verb–noun dissociations in bilingual SLI: A psycholinguistic perspective from Greek. *Bilingualism: Language and Cognition*, Cambridge, v. 17, n. 1, p. 169-188, 2014.

KLIBANOFF, R. S.; WAXMAN, S. R. Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children. *Child development*, Michigan, v. 71, n. 3, p. 649-659, 2000.

LIEVEN, E. Input and first language acquisition: Evaluating the role of frequency. *Lingua*, v. 120, n. 11, p. 2546–2556, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2010.06.005>

MACWHINNEY, B. *The competition model. Mechanisms of language acquisition*, New York: Routledge, 1987.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. London: Psychology Press, 2000.

MAITAL, S. L.; DROMI, E.; SAGI, A.; BORNSTEIN, M. H. The Hebrew Communicative Development Inventory: Language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 27, n. 1, p. 43-67, 2000.

MONTAG, J. L.; JONES, M. N.; SMITH, L. B. Quantity and diversity: Simulating early word learning environments. *Cognitive science*, v. 42, n. 2, p. 375-412, 2018.

NAIGLES, L. R.; HOFF-GINSBERG, E. Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 25, n. 1, p. 95-120, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000997003358>

NELSON, K. The nominal shift in semantic-syntactic development. *Cognitive Psychology*, Cambridge, v. 7, n. 4, p. 461-479, 1975. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(75\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(75)90018-3)

NELSON, K. Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*, v. 4, n. 1, p. 13-30, 1976. DOI: [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(76\)90008-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(76)90008-1)

NELSON, K. *Making sense: The acquisition of shared meaning*. New York: Academic. 1975.

NELSON, K. *Language in Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1017/cbo9781139174619>

OGURA, T.; DALE, P. S.; YAMASHITA, Y.; MURASE, T.; MAHIEU, A. The use of nouns and verbs by Japanese children and their caregivers in book-reading and toy-playing contexts. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 33, n. 1, p. 1-29, 2006.

PACE, A.; LUO, R.; HIRSH-PASEK, K.; GOLINKOFF, R. M. Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, v. 3, p. 285-308, 2007.

PERFETTI, C. Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, Philadelphia, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>

ROJAS-NIETO, C. Early acquisition of Spanish verb inflexion: A usage-based account. *Psychology of Language and Communication*, Warsaw, v. 7, n. 2, p. 17-36, 2003.

ROSEMBERG, C.R. Hogar Dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. In: ABUSAMRA, V.; CHIMENTI, A.; TISCORNIA, S. (orgs.). *La ciencia de la lectura*. Buenos Aires: Tilde Editorial, 2021. p. 85-105.

ROSEMBERG, C.R.; ALAM, F. Socioeconomic disparities in the comprehension of lexical categories. A study with Spanish-speaking Argentinian toddlers. *European Journal of Psychology of Education*, v. 36, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00522-0>

ROSEMBERG, C.R.; ALAM, F.; AUDISIO, C.P.; RAMÍREZ, M.L.; GARBER, L.; MIGDALEK, M.J. Nouns and verbs in the linguistic environment of Argentinian toddlers: socioeconomic and context-related differences. *First Language*, London, v. 40, n. 2, p. 192-217, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1177/0142723719901226>

ROSEMBERG, C.R.; ARRÚE, J.; ALAM, F. Corpus: Home language environments of 4-year-old Argentinean children from different socio-cultural groups. CONICET (doi en trámite)

ROSEMBERG, C.R.; MENTI, A.; STEIN, A.; ALAM, F.; MIGDALEK, M. Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez. Una revisión de investigaciones. *Revista Costarricense de Psicología*, San José, v. 35, n. 2, p. 139-158, 2016.

ROSEMBERG, C.R.; SILVA, M.L. Teacher-children interaction and concept development in kindergarten. *Discourse processes*, v. 46, n. 6, p. 572-591, 2009.

ROSEMBERG, C.R.; SILVA, M.L.; STEIN, A. Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares urbano marginados de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 28, p.135-154, 2011.

ROWE, M. L. Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 185–205, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000907008343>

ROWE, M. L. A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech vocabulary development. *Child Development*, Michigan, v. 83, n. 5, p. 1762-1774, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>

ROWE, M. L.; WEISLEDER, A. Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, v. 2, p. 201-223, 2020.

SÉNÉCHAL, M.; OUELLETTE, G.; RODNEY, D. The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. In: Dickinson, D.; Neuman, S. (eds.). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press, 2006. p. 173-182.

SCHWAB, J. F.; LEW-WILLIAMS, C. Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *Cognitive Science*, v. 7, n. 4, p. 264-275, 2016.

SHAVLIK, M.; DAVIS-KEAN, P. E.; SCHWAB, J. F.; BOOTH, A. E. Early word-learning skills: A missing link in understanding the vocabulary gap? *Developmental Science*, v. 24, n. 2, e13034, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.13034>



SHNEIDMAN, L. A.; ARROYO, M. E.; LEVINE, S. C.; GOLDIN-MEADOW, S. What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 40, n. 3, p. 672-686, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000912000141>

SHNEIDMAN, L. A.; GOLDIN-MEADOW, S. Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Developmental Science*, v. 15, n. 5, p. 659-673, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01168.x>

SNOW, C. E.; MATTHEWS, T. J. Reading and language in the early grades. *Future of Children*, Princeton, v. 26, n. 2, p. 57-74, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0012>

SOKOLOV, J.L.; SNOW, C.E. (eds). *Handbook of research in language development using CHILDES*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1994.

SPERRY, D. E.; SPERRY, L. L.; MILLER, P. J. Reexamining the Verbal Environments of Children From Different Socioeconomic Backgrounds. *Child Development*, Michigan, v. 90, n. 4, p. 1303-1318, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13072>

STEIN, A.; MENTI, A.; ROSEMBERG, C.R. Socioeconomic status differences in the linguistic environment: a study with Spanish-speaking populations in Argentina. *Early Years*, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1904383>

STOKES, S. F.; KLEE, T. Factors that influence vocabulary development in two-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 50, n. 4, p. 498-505, 2009.

STOLL, S.; BICKEL, B.; LIEVEN, E.; PAUDYAL, N. P.; BANJADE, G.; BHATTA, T. N.; GAENSZLE, M.; PETTIGREW, J.; RAI, I. P.; RAI, M.; RAI, N. K. Nouns and verbs in Chintang: Children's usage and surrounding adult speech. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 39, n. 2, p. 284-321, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000911000080>

TARDIF, T. Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabularies. *Developmental Psychology*, Washington, v. 32, n. 3, p. 492-504, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.32.3.492>

TARDIF, T.; SHATZ, M.; NAIGLES, L. Caregiver speech and children's use of nouns versus verbs: A comparison of English, Italian, and Mandarin. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 24, n. 3, p. 535-565, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1017/S030500099700319X>

TARDIF, T.; GELMAN, S. A.; XU, F. Putting the “noun bias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child development*, Michigan, v. 70, n. 3, p. 620-635, 1999.

TOMASELLO, M. Things are what they do: Katherine Nelson’s functional approach to language and cognition. *Journal of Cognition and Development*, v. 3, n. 1, p. 5-19, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0301\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0301_2)

TOMASELLO, M. *Constructing a language*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TRIBUSHININA, E.; VAN DEN BERGH, H.; KILANI-SCHOCH, M.; AKSU-KOÇ, A.; DABAŠINSKIENĖ, I.; HRZICA, G.; ...; DRESSLER, W. The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input. *First Language*, London, v. 33, n. 6, p. 594-616, 2013.

VAN DRUTEN-FRIETMAN, L.; DENESSEN, E.; GIJSEL, M.; VERHOEVEN, L. Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences*, v. 43, p. 92-99, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>

WACHS, T. D. Environmental considerations in studies with nonextreme groups. In: WACHS, T.D.; PLOMIN, R. (eds.). *Conceptualization and measurement of organism-environment interaction*. Washington: American Psychological Association. p. 44–67, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1037/10100-003>

WEISLEDER, A.; FERNALD, A. Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, New York, v. 24, n. 11, p. 2143-2152, 2013.

WEISLEDER, A.; WAXMAN, S. R. What’s in the input? Frequent frames in child-directed speech offer distributional cues to grammatical categories in Spanish and English. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 37, n. 5, p. 1089-1108, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000909990067>

YAMASHITA, Y. The acquisition of nouns and verbs in young Japanese children: why do verbal nouns emerge early. *Proceedings of the 23rd Annual Boston University Conference on Language Development*, p. 741-752, 1999.



## A toponímia de origem tupi na Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO)

### *The Toponymy of Tupi Origin in the Intermediate Geographical Region of Rio Verde (GO)*

Marilze Tavares

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul / Brasil  
marilzetavares@ufgd.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-5874-2635>

Renato Rodrigues-Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul / Brasil  
renato.r.pereira@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0001-9870-3780>

**Resumo:** Neste estudo, objetivou-se analisar a toponímia indígena de acidentes físicos de nove municípios da Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO). Ao orientar-se por princípios teóricos e metodológicos da Toponímia, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: i) verificar a etimologia e os significados dos itens lexicais que passaram a exercer a função de topônimos, como forma de buscar a motivação semântica dessas unidades e classificá-las conforme o modelo taxionômico de Dick (1990a); ii) descrever os dados em termos de produtividade no universo estudado e a estrutura morfológica; iii) comparar os nomes indígenas da região goiana com os do sul de Mato Grosso do Sul, com a intenção de averiguar se a influência de línguas indígenas é a mesma em regiões onde há comunidades autóctones atualmente. A análise demonstrou que os topônimos são, em sua maioria, motivados por elementos da vegetação e da fauna regional. O cotejamento dos dados evidenciou que topônimos de origem Tupi estão nas duas áreas comparadas. Em Mato Grosso do Sul, entretanto, a atual presença de povos indígenas confere à toponímia local características distintas, ou seja, as línguas ainda faladas por essa população interferem diretamente na toponímia da região.

**Palavras-chave:** Toponímia indígena; Acidentes físicos; Região Geográfica Intermediária de Rio Verde/GO.

**Abstract:** This study aimed to analyze the indigenous toponymy of physical accidents in nine municipalities in the Intermediate Geographical Region of Rio Verde (GO). By being guided by theoretical and methodological principles of Toponymy, the following specific objectives were established: (i) to verify the etymology and the meanings of the lexical items that came to exercise the function of toponyms, as a way to seek the semantic motivation of these units and classify them according to Dick's taxonomic model (1990a); (ii) to describe the data in terms of productivity in the studied universe and the morphological structure; (iii) to compare the indigenous names of the Goiás region with those of the south of Mato Grosso do Sul, with the intention of ascertaining whether the influence of indigenous languages is the same in regions where there are indigenous communities today. The analysis showed that the toponyms are mostly motivated by elements of the vegetation and the regional fauna. The comparison of the data showed that toponyms of Tupi origin are found in both compared areas. In Mato Grosso do Sul, however, the current presence of indigenous people gives the local toponymy distinct characteristics, i.e., the languages still spoken by this population interfere directly in the region's toponymy.

**Keywords:** Indigenous toponymy; Physical accidents; Intermediate Geographic Region of Rio Verde/GO.

Recebido em 18 de fevereiro de 2022

Aceito em 18 de maio de 2022

## 1 Introdução

É de conhecimento comum que os nomes próprios de lugares têm a função principal de especificar os referentes. Muitas vezes, em um processo de interação verbal, apenas os nomes comuns/genéricos – a cidade, o estado, o rio, a rua, o bairro – são utilizados, o que por vezes gera imprecisão, posto que é natural haver mais de um acidente geográfico da mesma classe no local. Por isso, faz-se necessário especificar, utilizando-se de elementos do sistema linguístico em questão para nomear o lugar, surgindo, então, os nomes próprios de lugares, os topônimos.

Além dessa função essencial, que de forma evidente é relativa à orientação espacial, quando os topônimos de uma determinada região se tornam objeto de estudo, a depender das intenções investigativas do pesquisador e dos princípios teóricos e metodológicos adotados,

podem trazer à tona aspectos da cultura, da(s) língua(s) utilizada(s), dos costumes, das crenças, da história de grupos humanos e ainda das características físicas e ambientais que talvez nem existam mais no local.

Nesse contexto, com este artigo, objetivou-se analisar os topônimos de origem indígena que nomeiam acidentes geográficos físicos rurais<sup>1</sup> de municípios da Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO). Nesse cenário investigativo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: i) verificar a etimologia e os significados dos itens lexicais que passaram a exercer a função de topônimos, como forma de buscar a motivação semântica dos topônimos e classificá-los de acordo com o modelo taxionômico de Dick (1990a); ii) descrever os dados em relação à produtividade no universo estudado e a estrutura morfológica dos topônimos; iii) comparar, em termos de ocorrência, os topônimos indígenas da Região Geográfica Intermediária de Rio Verde com dados toponímicos de origem indígena do sul de Mato Grosso do Sul, com vistas a averiguar se a influência de línguas indígenas é a mesma em regiões onde não há comunidades autóctones atualmente (municípios do sul de Goiás) e onde vive um grande contingente dessa população (municípios do sul de Mato Grosso do Sul). Para tanto, orientam as reflexões expostas neste texto os princípios teóricos e metodológicos da Toponímia, em especial as contribuições de Dick (1990a, 1990b, 1999), Trapero (1995) e Isquierdo (1997). Também interessam ao estudo as reflexões de Sapir (1969) a respeito da relação entre língua e ambiente e as de Ullmann (1973) sobre a função do nome próprio.

## **2 Aspectos geográficos e históricos do universo estudado**

Situada no bioma cerrado, a região reúne árvores e arbustos geralmente distantes uns dos outros, com troncos e galhos retorcidos, casca grossa e folhas recobertas, fatores que ajudam a vegetação a enfrentar os longos períodos de seca, típicos do clima dessa região. Reúne ainda flores, como as orquídeas e as bromélias, frutos, como o pequi (fruta nativa e muito usada em pratos típicos) e mais de 100 espécies de plantas que podem ser utilizadas com fins medicinais (MANSUR, 1998, apud SOUZA; CARVALHO, 2002).

Nesse particular, Casal (1976, p. 147) registra:

---

<sup>1</sup> Rios, córregos, cachoeiras, serras etc.

Há variedades de plantas medicinais; diversidade de palmeiras; árvores que dão casca para cortumes, boa cinza para decoadas: conhecem-se os grandes jatobás, que suam a goma copal; os angicos que dão outra alambreada: o pau-brasil, e o estimado sebastião-de-arruda são quase inúteis por causa da grande distância, em que ficam dos portos. A planta do tabaco recompensa bem o trabalho, quando cultivada em terreno substancioso, ou bem esterçado. Do fruto das mamoeiras se extrai azeite para luzes. O algodoeiro prospera em muitas partes, e a sua lã fomenta um ramo de indústria, que começa a variar a benefício do proco. As canas-de-açúcar são cultivadas em vários distritos, e entretêm muitos engenhos; do seu suco a maior parte é reduzida à aguardente e rapaduras. Farinha de mandioca, milho, e legumes são as mais abundantes produções da agricultura.

A fauna, por sua vez, é muito diversificada e abriga animais de variadas espécies, como capivaras e antas, às margens dos rios e riachos. Nas matas, onças, tamanduás, macacos, emas, seriemas e pássaros de variadas espécies enriquecem a fauna, além de peixes e anfíbios nos rios e lagos, espalhados por todo o estado. Casal (1976, p. 147), ao tratar da questão da fauna no estado de Goiás, assinala que

[...] os veados, por toda a parte numerosos, fornecem com suas peles um ramo de comércio. As onças, antas, porcos do mato, lobos, ou guarás, macacos, tamanduás, raposas, cotias, quatis, pacas, com outras muitas espécies de quadrúpedes comuns às províncias vizinhas, são aqui mui conhecidas, e geralmente perseguidas: dumas aproveita-se-lhes a carne, doutras apele, e de algumas uma e outra. As perdizes e emas encontram-se freqüentemente nos descampados: os mutuns habitam nos bosques, e com seu lúgubre canto chamam o caçador, que não lhes perdoa: conhecem-se bem os tucanos, os pombos procazes, as aracuãs, as arapongas, os jacus. Grande parte destes viventes morrem freichados pelos selvagens, que os comem sem sal, nem algum outro tempero.

Pelo exposto, vê-se que a vegetação e os animais do cerrado constituem a paisagem do estado e, por consequência, da região investigada. Ressaltam-se, outrossim, as características hídricas da região, posto que o elemento água é de vital importância a toda espécie. A região é possuidora de um relevo caracterizado pela presença de planaltos e

de chapadas, com seus rios, cachoeiras, quedas d'água e corredeiras que possibilitam, para além de uma beleza especial à paisagem, o desenvolvimento daqueles que ocupam o espaço geográfico.

Como pertencentes e representantes de características do espaço geográfico em que se situam, elementos da vegetação e da fauna servem de motivação principal para a nomeação de lugares dos acidentes físicos do recorte analisado, como se constata na sequência deste texto.

No que se refere aos aspectos da colonização, sabe-se que a história do estado está diretamente relacionada à descoberta das primeiras minas de ouro na região nos séculos XVII e XVIII, o que se deu com a chegada das bandeiras que partiam de São Paulo. Até a chegada de colonizadores, parte do estado também foi território de indígenas do grupo denominado Kayapó do Sul, conforme registra Ataídes (2006). Mas esses indígenas teriam sido dizimados logo nos primeiros anos após o início da colonização, especialmente, porque eram vistos como empecilhos ao projeto de povoamento (ATAÍDES, 2006, p. 60). Atualmente, de acordo com Silva; Lima; Souza (2018), três etnias estão presentes no estado: os Ava-canoeiro (entre os municípios de Minaçu e Colinas do Sul); os Karajá (em três áreas descontínuas de Aruanã); e os Tapuia (em Rubiataba e Nova América), que, em defesa de seu território, teriam resistido às investidas das empreitadas de colonização na região.

### **3 Fundamentação teórica**

A Onomástica é o campo da Linguística que se ocupa em estudar os nomes próprios, e se subdivide principalmente, em Toponímia (estudo de nomes geográficos) e Antroponímia (estudo de nomes e sobrenomes de pessoas). A Toponímia, a partir da qual alicerça-se este texto, é uma área de estudo que se relaciona diretamente com a Linguística, porque, em geral, investiga principalmente aspectos linguísticos dos nomes de lugares e, sempre que necessário, busca epistemologias de outras áreas do conhecimento, a exemplo da História, da Geografia, da Antropologia, entre outras, a depender dos objetivos da pesquisa, caracterizando-se como uma disciplina de caráter interdisciplinar.

A esse respeito, Dick (1990a) destaca a importância de se considerarem aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que motivaram o surgimento dos nomes e sua subsistência. Dessa forma, tendo em vista também os diversos saberes

que podem estar relacionados à disciplina, Trapero (1995, p. 21, tradução nossa<sup>2</sup>) defende:

Toponímia é uma disciplina cujos problemas têm sido compartilhados pela Linguística, Geografia, História, Botânica, Arqueologia, Antropologia. E todas elas reivindicando um “direito” de propriedade. Mas será preciso concordar que mais (não digo exclusivo) “direito” do que qualquer uma tem a Linguística, como perspectiva que tenta explicar uma porção do léxico de um lugar, de uma região, de uma língua.

De qualquer forma, atualmente, os estudos toponímicos realizados a partir da perspectiva da Linguística partem do pressuposto de que aspectos geográficos, históricos e culturais do ambiente circundante, dentre outros, estão refletidos nos nomes, que são itens lexicais, constituintes da língua. Nesse sentido, mencionam-se as palavras de Sapir, que ao relacionar língua e ambiente, adverte:

[...] convém compreender no termo “ambiente” tanto os fatores físicos como os sociais. Por fatores físicos se entendem aspectos geográficos, como a topografia da região (costa, vale, planície, chapada ou montanha), clima e regime de chuvas, bem como o que se pode chamar a base econômica da vida humana, expressão em que se incluem a fauna, flora e os recursos minerais. Por fatores sociais entendem as várias forças da sociedade que modelam a vida e o pensamento de cada indivíduo. Entre as mais importantes dessas forças sociais estão a religião, os padrões éticos, a forma de organização política e a arte (SAPIR, 1969, p. 44).

Tanto os fatores físicos como as forças sociais mencionadas por Sapir, com frequência, podem ser evidenciados nos designativos geográficos de um modo geral, como comprovam os diversos trabalhos realizados sobre a toponímia brasileira e a estrangeira. Isso ocorre porque, conforme explica Dick (1990b), um topônimo é um signo linguístico com função e características específicas.

---

<sup>2</sup> No original: “La toponimia es una disciplina cuya problemática se la han repartido la lingüística, la geografía, la historia, la botánica, la arqueología, la antropología. Y todas ellas alegando un “derecho” de propiedad. Pero habrá que convenir que más (no digo exclusivo) “derecho” que ninguna tiene la lingüística, como perspectiva que trata de explicar una parcela del léxico de un lugar, de una región, de una lengua.”



O topônimo, embora seja, em sua estrutura, uma forma de língua, ou um significante, animado por uma substância de conteúdo, da mesma maneira que todo e qualquer outro elemento do código em questão, a funcionalidade de seu emprego adquire uma dimensão maior, *marcando-o duplamente*: o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado (DICK, 1990b, p. 18).

Nota-se que esse duplo aspecto do topônimo é ressaltado por Dick como uma de suas principais características. A pesquisadora destaca dois momentos importantes no processo denominativo que caracteriza a motivação do topônimo, que ocorrem, primeiramente, na intencionalidade do denominador ao selecionar o nome, de acordo com circunstâncias de natureza objetiva ou subjetiva e, “a seguir, na própria origem semântica da denominação, no significado que revela, de modo transparente ou opaco, e que pode envolver procedências as mais diversas” (DICK, 1990b, p. 18). É possível, desse modo, verificar nos designativos geográficos uma significação precisa relativa a aspectos físicos ou antro-po-culturais.

É preciso considerar que, segundo Ullmann (1973, p.155), o nome próprio tem como principal função “identificar e não significar”. Nesse raciocínio, para o autor, a função de um topônimo seria a de identificação e não a de significação. Dick, entretanto, pondera:

[...] a ideia de indicação de algo ou de identificação dos seres, que teóricos da linguagem costumam aplicar aos nomes próprios, opondo-se aos nomes comuns, cuja principal evidência seria a de “identificar”, não deveria ser aceita com rigor, nas ciências onomásticas. Pois, tanto os topônimos como os antropônimos, ao lado de uma função identificadora, guardam, em sua estrutura imanente, uma significação precisa, muitas vezes não mais transparente em virtude da opacidade que esses nomes adquirem, ao se distanciarem de suas condicionantes tempo-espaciais (DICK, 1990a, p. 40-41).

Da mesma forma que Dick, Isquierdo (1997, p. 31-32) lembra:

[...] o papel do signo toponímico ultrapassa o nível apenas da identificação, servindo, pois, de referência para o entendimento de aspectos da realidade em que está inserido [...] é preciso atentar para o fato de que toda nomeação, normalmente, é estimulada (ou até mesmo condicionada) por fatores inerentes à realidade circundante do denominador.

É é nesse contexto que se pretendeu verificar, em um conjunto de topônimos indígenas, de municípios do estado de Goiás, aspectos do ambiente físico e/ou cultural. Para isso, considera-se que um dos procedimentos mais adequados é a averiguação das motivações dos topônimos, que certamente aponta para o ambiente externo, entendendo-se ambiente, conforme Sapir (1969).

Neste estudo, para análise da motivação, utiliza-se o modelo taxionômico de Dick (1990b, p. 31-34). A autora organiza os termos utilizados para a classificação a partir da “adoção de um prefixo nuclear (grego-latino), de característica nocional, relativo a um dos dois campos de ordenamento cósmico, o físico e o humano, com acréscimo do termo ‘topônimo’, para dar a justa medida do campo de atuação da unidade onomástica.” (DICK, 1999, p. 142). Com isso, após algumas reformulações, chega-se, por exemplo, a categorias como a dos *fitotopônimos*, que incluem os nomes de acidentes geográficos motivados por elementos de natureza vegetal, a exemplo de córrego *Buriti* (Caçu/GO) e serra da *Guariroba* (Caçu/GO). Da mesma forma, tem-se a categoria dos *zootopônimos* para se referir aos nomes de índole animal como serra do *Jacaré* (Paranaiguara/GO) e ilha da *Capivara* (São Simão/GO). As demais taxes do modelo, composto de 27 categorias<sup>3</sup>, serão definidas conforme necessidade na seção de análise dos dados deste estudo.

No que se refere ao exame da estrutura morfológica dos topônimos, consideraram-se também as orientações de Dick (1990b) para quem o sintagma toponímico é composto de um termo ou elemento genérico que será particularizado por um termo ou elemento específico, isto é, por um nome próprio ou topônimo. Os topônimos serão simples quando formados de apenas um elemento e, nesse caso, poderão ou não receber sufixos (diminutivos, aumentativos, entre outros), como em córrego do *Sucurizinho* (Itarumã/GO) e córrego *Taperão* (Caçu/GO); serão compostos, quando formados de “mais de um elemento do ponto de vista do conteúdo” como córrego *Lagoa Bonita* (Deodápolis/MS) e córrego do *Morro Redondo* (Caçu/GO). Já aqueles constituídos por elementos linguísticos de diferentes procedências são considerados híbridos, a exemplo de córrego *Ponte Ipê* (Novo Horizonte do Sul/MS), córrego *Capim Podre* (Quirinópolis/GO).

Tendo em vista que a investigação se volta para a ocorrência de topônimos indígenas na região estudada, convém mencionar que as línguas indígenas, sobretudo a Tupi, são uma constante na toponímia brasileira. A esse respeito, Sampaio (1987, p. 63) afirma que:

---

<sup>3</sup> O modelo completo pode ser consultado em Dick (1990b).

[...] não há quem desconheça a predominância do tupi em nossas denominações geográficas. As nossas montanhas, os nossos rios, as cidades como os simples povoados, trazem geralmente nomes bárbaros que o gentio, dominador outrora, lhes aplicou, que os conquistadores respeitaram e que hoje são de todos preferidos, pois, não raro, trocam-se, substituem-se nomes portugueses de antigas localidades por outros de procedência indígena, às vezes lembrados ou compostos na ocasião, às vezes restaurados pelos amadores de coisas velhas e tradicionais.

De acordo com o autor, muitos nomes portugueses foram, inclusive, substituídos por nomes indígenas. Essas palavras, porém, referem-se a uma realidade observada há mais de um século, por ocasião da primeira edição de sua obra (1901). Atualmente, talvez não seja possível mais dizer que os designativos de origem indígena predominem na toponímia do Brasil, ainda que presentes com um grau importante de recorrência em todo o território brasileiro.

Conforme registra Sampaio (1987, p. 68-69), o Tupi se espalhou por uma grande superfície do país não pela força dos grupos indígenas, mas em razão das expedições dos colonizadores europeus, que adentravam os sertões e difundia o idioma que também era chamado de *língua geral*. O português, nesse contexto, era a língua oficial no Brasil, mesmo sendo a língua indígena a mais usada. No que se refere às denominações geográficas, o tupinólogo acrescenta que mesmo em regiões onde nunca houvera habitado um grupo Tupi, esse idioma prevaleceu.

Nesse contexto e consoante os objetivos estabelecidos para este artigo, apresentam-se, a seguir, os dados e as respectivas análises.

#### **4 Apresentação e análise dos dados**

Conforme anunciado na Introdução deste texto, o universo selecionado para a pesquisa foram os municípios que integram a Região Geográfica Intermediária de Rio Verde do estado de Goiás<sup>4</sup>, como detalhado no Quadro 01.

---

<sup>4</sup> Conforme material intitulado *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017*

Quadro 01 – Regiões e municípios abrangidos pela pesquisa

Região Geográfica Intermediária	Região Geográfica Imediata	Municípios pesquisados
Rio Verde	Quirinópolis	Gouvelândia, Quirinópolis, São Simão, Paranaiguara
	Rio Verde	Cachoeira Alta, Caçu, Lagoa Santa, Itajá, Itarumã

**Fonte:** Elaboração própria, com base em IBGE (2017)

Para a coleta dos dados, foram consultados os mapas oficiais do IBGE na escala de 1:100.000, selecionando-se, para este estudo, apenas aqueles topônimos que teriam origem tupi. Para essa seleção, foi utilizada, prioritariamente, a obra *O tupi na geografia nacional*, de Teodoro Sampaio (1928)<sup>5</sup>. A partir dessa coleta, o *corpus* ficou constituído por 130 topônimos relativos a acidentes físicos, em sua maioria nomes de córregos, que estão apresentados na sequência.

No que se refere à análise, os topônimos foram examinados em termos de produtividade e de motivação (cf. DICK, 1990b). Além disso, consoante os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, os dados desse recorte geográfico de Goiás, que, ressalta-se, são o foco deste estudo, foram cotejados com os dados – também coletados de mapa do IBGE – de um recorte do Sul de Mato Grosso do Sul, estado que faz divisa com Goiás.

No Quadro 02, a seguir, são apresentados todos os dados da região de Goiás. Na primeira coluna, estão os nomes dos municípios e, na segunda, os sintagmas toponímicos (elemento genérico + elementos específicos). Outrossim, há de se notar que o número que se encontra após alguns topônimos indica a quantidade de vezes que o nome aparece no mapa daquele município, o que significa, pelas consultas realizadas, que um mesmo nome designa mais de um lugar no espaço geográfico.

<sup>5</sup> Essa obra, que tem sua primeira edição no ano de 1901, é amplamente utilizada pelos pesquisadores da área de Toponímia no Brasil, especialmente quando se trata de um recorte relativo à toponímia indígena.

Quadro 02 – Topônimos de origem tupi da Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO)

Municípios	Sintagmas toponímicos
Cachoeira Alta	córrego Bacuri, córrego Buriti (2), córrego do Buriti Grande, córrego Buritizinho, córrego do Caju, córrego do Capão Grande, córrego Indaiá, córrego Jatobá, córrego Jeribá, córrego Mombuca, córrego Mutum, serra Pirapitinga, córrego Pirapitinga, córrego da Taperinha
Caçu	córrego do Buriti, córrego Caiapó, córrego da Capoeira, córrego do Cupim, córrego Guariroba, córrego da Guariroba (2), serra da Guariroba, córrego Jacaré, córrego do Jatobá, córrego Macaúba, córrego da Macaúba (2), córrego Macuco, rio Paranaíba, córrego Pindaíba, córrego Samambaia, córrego Sapé, ribeirão do Sapé, serra da Sucuri, córrego da Sucuri, córrego do Sucuri, córrego da Taboca, córrego Tapera, córrego Taperão (2)
Gouvelândia	córrego Buriti Alto, córrego do Buriti, córrego da Pindaíba, lagoa do Quati, lagoa da Taboca
Itajá	rio Aporé, córrego Bacuri, córrego Buriti, córrego do Imbé, córrego do Jaburu, córrego Lambari, rio Paranaíba, córrego da Pitanga, córrego do Sapé, córrego do Sapezinho
Itarumã	córrego do Buriti Comprido, córrego Buriti Fechado, córrego do Capim, córrego da Capoeira, córrego Guariroba, córrego Lambari, córrego Macaúba, córrego da Mombuca, rio Paranaíba, córrego Pequi, córrego Quati, córrego Samambaia, córrego Seriema (Siriema), córrego Sucupira, córrego do Sucurizinha, serra da Sucurizinha, córrego Taboca, córrego da Taboca, córrego da Tapera, córrego Tucano
Lagoa Santa	rio Aporé, córrego do Buriti, córrego do Buritizinho, córrego do Jaborandi, córrego Mandaguari, córrego da Pindaíba, córrego do Sapé
Paranaiguara	córrego do Jacá, serra do Jacaré, ribeirão do Jacaré, córrego Jeribá (2), córrego da Macaúba, rio Paranaíba, córrego do Sapé (2), córrego do Sapezinho, córrego Sarandi, córrego Sucupira, córrego da Taboca (2)
Quirinópolis	córrego da Araponga, córrego da Añara, córrego do Buriti Triste, córrego Buritizinho, lagoa do Capão Seco, córrego Capim Podre, córrego da Capoeira, córrego da Guariroba (2), córrego Inhuma, córrego Jaraguá, córrego Jatobá, córrego do Jenipapo, córrego do Lambaria, córrego da Macaúba, córrego do Mutum, córrego Quati, córrego do Sapé, córrego Sucuri, do Sucuri, córrego Taboca, serra da Taboca, córrego Tapera (2), córrego da Tapera, córrego Tinguá, córrego do Urubu,
São Simão	ilha da Capivara, córrego Jatobá, córrego Jenipapo, rio Paranaíba

**Fonte:** Elaboração própria, com base nos mapas do IBGE.

Excluindo-se as repetições, chega-se a um total de 47 itens lexicais em função toponímica, apresentados no Quadro 03 a seguir. Nesse Quadro estão transcritas, ademais, as etimologias e/ou significados que subsidiam a classificação dos topônimos (DICK, 1990a), também registrada na terceira coluna do quadro. Para a verificação das etimologias e significados, foram utilizadas as seguintes obras: Sampaio (1928); Tibiriçá (1985); Houaiss (2009).

Salienta-se que esse primeiro procedimento de análise, isto é, a elucidação da etimologia e do significado se faz necessário, tendo em vista que um dos objetivos deste estudo é analisar a motivação dos topônimos, o que é realizado, segundo a opção teórica dos autores, a partir do significado das formas linguísticas que passam a nomes próprios de lugares.

Na sequência da análise, são apresentadas considerações sobre os itens lexicais em função toponímica mais recorrentes, seguidas da análise da motivação de todos os topônimos do universo estudado. Para tanto, foi elaborado o Gráfico 1, como forma de possibilitar uma visualização quantitativa dos dados a partir das taxionomias utilizadas nesta pesquisa.

Quadro 03 – Itens lexicais de origem indígena em função toponímica na Região Geográfica Intermediária de Rio Verde

Item lexical	Etimologia/significado em português	Taxionomia
aporé	Do tupi <i>apari</i> , <i>abar-y</i> , “rio do índio” (TIBIRIÇÁ, 1985).	hidrotopônimo
araponga	Do tupi <i>guiráponga</i> , pássaro cujo canto soa como a pancada de um martelo (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
arara	Do tupi <i>a`rara</i> , grande papagaio (HOUAISS, 2009).	zootopônimo
bacuri	Do tupi <i>ybácury</i> ou <i>ybácuri</i> , “o fruto contínuo, apressado; o que frutifica de prompto” (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
buriti/ buritizinho	Do tupi <i>mbiriti</i> , palmeira, a árvore que solta líquido” (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
caiapó	Do tupi <i>kaia`pó</i> , o que traz fogo na mão, incendiário, queimador (HOUAISS, 2009).	etnotopônimo <sup>6</sup>
caju	Do tupi <i>acaju</i> , <i>aca-yú</i> , “o pomo amarelo, o caju” (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
capão	Do tupi <i>capão</i> : corr. <i>caápãu</i> , ilha de mato crescido e isolado no campo (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
capivara	Do tupi <i>caapiruára</i> , animal roedor de grande porte, comedor de capim (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
capoeira	Do tupi <i>caá-puera</i> , relativo ao mato fino que nasce após a derrubada de uma floresta (TIBIRIÇA, 1985).	fitotopônimo
cupim	Do tupi <i>copi-í</i> , a formiga branca (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo

<sup>6</sup> Apesar do significado etimológico apresentado, para a definição da motivação, considerou-se o sentido mais usual, também registrado na obra lexicográfica consultada, isto é, “nome de um grupo étnico”.

guariroba	Do tupi <i>guara-iroba</i> , espécie de palmito amargo (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
imbé	Do tupi <i>y-mbé</i> , planta rasteira e trepadeira (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
indaiá	Do tupi <i>indayá</i> : “corr. <i>Andáyá</i> ”, palmeira; amêndoas, cocos caídos (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
inhuma	Do tupi Anhumas, ave da família dos palamedeídeos (TIBIRIÇA, 1985).	fitotopônimo
jaborandi	Do tupi <i>ya-mbo-r endí</i> , planta medicinal da família das <i>Pilocarpu senalifolius</i> (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
jaburi	Do tupi <i>yambi’ru</i> , pássaro conhecido no sul do Brasil como <i>tuiuíu</i> (HOUAISS, 2009).	zootopônimo
jacá	Do tupi <i>ayacá</i> , que corresponde a um cesto feito de taquaras, cujo formato é cilíndrico (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
jacaré	Do tupi <i>ya-caré</i> , animal torto ou sinuoso; ou “ <i>y-echá-caré</i> ”, animal que olha de banda (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
jaraguá	Do tupi <i>yaraguá</i> , planta de fibras têxteis (TIBIRIÇA, 1985).	fitotopônimo
jatobá	Do tupi <i>yatay-ybá</i> , contracto em <i>yat-ybá</i> o fruto do <i>yatahy</i> (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
jenipapo	Do tupi <i>yandipab</i> ou <i>yanipab</i> , fruto que dá suco. <i>Yandi</i> ou <i>nhandi</i> = suco, óleo; <i>ipab</i> = fruto da ponta (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
jeribá	Do tupi <i>jiribá</i> , o fruto de cacho, e também, a palmeira esbelta, graciosa da mata virgem (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
lambari	Do tupi <i>aramberí</i> , um pequeno peixe de água doce semelhante à sardinha (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
macaúba	Do tupi <i>macá-yba</i> , espécie de palmeira (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
macuco	Do tupi <i>macucu</i> , <i>ma-cú-cú</i> , referência à ave com esse mesmo nome (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
mandaguari	Do tupi <i>manda-gua</i> que corresponde espécie de abelha indígena (SAMPAIO 1928).	zootopônimo
mombuca	Do tupi: corr. a <i>mô-buca</i> , abelha silvestre (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
mutum	Do tupi “ <i>my-t-ú</i> , a pele negra”, ave encontrado no sudeste do país (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
paranaíba	Do tupi <i>paranâyba</i> , o grande caudal ruim, de navegação impraticável (SAMPAIO, 1928).	hidrotopônimo
paxé	<i>Paxé</i> – <i>pajé</i> : espécie de sacerdote, curandeiro (TIBIRIÇA, 1985).	hierotopônimo
pequi	Do tupi <i>peki</i> , fruta silvestre das regiões tropicais (TIBIRIÇA, 1985).	fitotopônimo

pindaíba	Do tupi <i>pinda'yba</i> , que se refere à planta que era utilizada pelos indígenas para fazer vara de anzol (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
pirapitinga	Do tupi <i>pyrapitinga</i> , um peixe da família dos caracídeos (CUNHA, 1978).	zootopônimo
pitanga	Do tupi <i>pi'tanga</i> , fruto da pitangueira de cor avermelhado, pardo, cor de cobre (HOUAISS, 2009).	fitotopônimo
quati	Do tupi <i>quati</i> , animal mamífero e carnívoro (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
samambaia	Do tupi <i>çama-mbai</i> , planta social e invasora composta de filamentos emaranhados (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
sapé/ sapezinho	Do tupi <i>eçá-pé</i> , gramíneas, cujas folhas são muito utilizadas para cobertura de habitações rústicas (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
sarandi	Do tupi <i>çarandyba</i> , vigas que servem para deslizar as madeiras (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
seriema	Do tupi <i>sari'ama</i> , ave de plumagem cinzenta com tons pardos ou amarelados e um feixe de penas eriçadas na base do bico vermelho (HOUAISS, 2009).	zootopônimo
sucupira	Do tupi <i>sibipira</i> ~ <i>cebepyra</i> , madeira resistente que recebe um bom polimento (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
sucuri/ sucurizinho	Do tupi <i>çuu-curi</i> , serpente aquática de coloração marrom, verde ou olivácea com grandes manchas pretas arredondadas (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
taboca	Do tupi <i>ta-bóca</i> , haste furada, o tronco oco, espécie de bambu (SAMPAIO, 1928).	fitotopônimo
tapera/ taperão	Do tupi <i>tab-éra</i> , a aldeia extinta, a ruína, lugar onde existiu uma povoação (SAMPAIO, 1928).	ecotopônimo <sup>7</sup>
tinguá	Do tupi <i>ti-guã</i> ou <i>tin-guã</i> = bico ou nariz ponteagudo, o pico (SAMPAIO, 1928).	geomorfotopônimo
tucano	Do tupi <i>tu-quã</i> , ave de exagerado (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo
urubu	Do tupi <i>uru-bu</i> , ave carnívora de cor negra (SAMPAIO, 1928).	zootopônimo

**Fonte:** Elaboração própria

No que se refere aos itens lexicais que mais produziram topônimos, destacam-se *buriti* (14 ocorrências), *tapera* (09 ocorrências),

<sup>7</sup> Para essa classificação, considera-se o sentido de “residência ou fazenda em ruínas”, também registrado em Houaiss (2009).



*sapé* (09 ocorrências), *sucuri* (08 ocorrências), *guariroba* (07 ocorrências) e *taboca* (07 ocorrências), que aparecem em topônimos simples, ou seja, constituídos de apenas um item lexical, com ou sem sufixos, ou em topônimos compostos, constituídos de duas ou mais lexias. Na sequência, estão exemplos de topônimos formados por esses itens lexicais de origem indígena mais recorrentes no *corpus*.

*Buriti* aparece em sua forma autônoma – córrego *do Buriti* (Caçu, Lagoa Santa, Itajá, Gouvelândia, Cachoeira Alta), com acréscimo de sufixo – córrego *do Buritizinho* (Lagoa Santa, Quirinópolis, Cachoeira Alta) e em estruturas compostas com acréscimo de qualificativos – córrego *do Buriti Comprido* (Itarumã), córrego *Buriti Fechado* (Itarumã), córrego *do Buriti Triste* (Quirinópolis), córrego *do Buriti Alto* (Gouvelândia), córrego *do Buriti Grande* (Cachoeira Alta).

Trata-se de um item lexical cuja ocorrência é muito significativa na toponímia de todo o Brasil, especialmente em regiões onde predomina o bioma cerrado. Em Pereira (2009), a partir da comparação dos dados toponímicos referentes à Microrregião de Quirinópolis/Sul Goiano, com os do Bolsão Sul-mato-grossense e de parte do Triângulo Mineiro, houve a constatação dessa importante produtividade, evidenciando, dentre outros aspectos, características toponímicas nessa região de fronteira. O mesmo acontece em Isquerdo e Seabra (2010) que, por seu turno, observando a recorrência de *buriti* na toponímia de Mato Grosso do Sul e na de Minas Gerais, desenvolveram o estudo intitulado “A trilha dos buritis no vocabulário onomástico-toponímico: um estudo na toponímica de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul”. Mais recentemente, Pimentel (2020) também divulgou pesquisa sobre a presença de topônimos formados a partir de *buriti* em uma região específica de Minas Gerais – “Breve estudo sobre a ocorrência de *Buriti* e de suas variantes como designativos toponomásticos na mesorregião Central Mineira”.

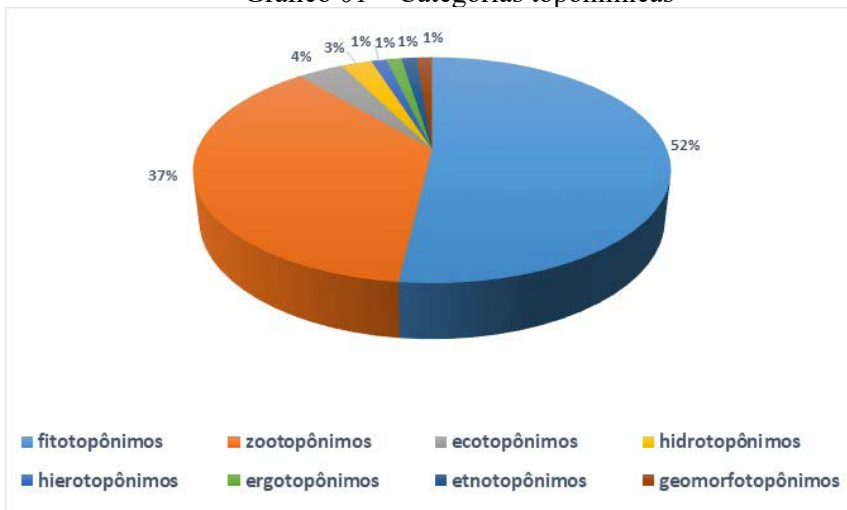
O item *tapera* e as formas com acréscimo de sufixo, *taperão* e *taperinha* estão em segundo lugar em número de ocorrências, sendo verificados em nomes de acidente hídricos de alguns municípios, como em córrego *Tapera* (Caçu, Quirinópolis), córrego *Taperão* (Caçu), córrego *da Tapera* (Itarumã, Paranaiguara, Quirinópolis). Também em segundo lugar está o item *sapé* e sua forma no diminutivo, *sapezinho*, que aparecem em córrego *Sapé* (Caçu, Itajá), ribeirão *do Sapé* (Caçu), córrego *do Sapé* (Lagoa Santa, Paranaiguara, Quirinópolis), córrego *do Sapezinho* (Itajá, Paranaiguara).

Já o nome da serpente, *sucuri*, é o terceiro que mais produziu topônimos no recorte analisado. Ocorre com e sem acréscimo do sufixo indicativo de diminutivo, dando origem aos seguintes topônimos: córrego *da Sucuri* (Caçu), córrego *do Sucuri* (Caçu, Quirinópolis), serra *da Sucuri* (Caçu), serra *da Sucurizinha* (Itarumã), córrego *do Sucurizinho* (Itarumã), córrego *Sucuri* (Paranaiguara, Quirinópolis).

Ainda entre os mais recorrentes, estão *guariroba* e *taboca* que também nomeiam diferentes tipos de acidentes em vários municípios: córrego *Guariroba* (Caçu, Itarumã), córrego *da Guariroba* (Caçu, Quirinópolis), serra *da Guariroba* (Caçu); córrego *da Taboca* (Itarumã, Paranaiguara), serra *da Taboca* (Quirinópolis), lagoa *da Taboca* (Gouvelândia).

No que se refere às taxionomias toponímicas, considerando o modelo adotado para o estudo, apresenta-se o Gráfico 01, que informa os percentuais de cada taxa recorrente no *corpus*.

Gráfico 01 – Categorias toponímicas



Fonte: Elaboração própria

Considerando a classificação dos 130 topônimos deste estudo a partir das 27 categorias de Dick (1990a), obteve-se uma produtividade maior de *fitotopônimos*, ou seja, 52% dos acidentes geográficos físicos da região são nomeados com vocábulos de índole vegetal. Os *fitotopônimos*,

como signos linguísticos “transparentes” por natureza, revelam motivações inspiradas na vegetação. Sobre a presença de elementos da vegetação na nomenclatura onomástica de procedência indígena, Sampaio (1987, p. 144) já havia observado que:

Numa região, como o Brasil, onde a vegetação exuberava, variada e intensa, em vastíssimas zonas, a denominação dos lugares de procedência indígena deve, de contínuo, traduzir a feição local do ponto de vista da sua vestimenta vegetal, ou pelas espécies características. A Geografia aqui reflete, nas denominações de lugares, a característica vegetal de cada uma. Não é, pois, de estranhar-se o freqüente emprego de nomes de plantas, árvores, para indicar um rio, um banhado, um vale, um povoado, uma serra, um acidente geográfico qualquer.

Além dos *fitotopônimos* mais recorrentes já mencionados, a título de exemplificação citam-se os seguintes: córrego *da Macaúba* (Caçu, Quirinópolis, Paranaiguara), córrego *Jatobá* (Cachoeira Alta, Quirinópolis, São Simão), córrego *da Pindaíba* (Gouvelândia, Lagoa Santa), córrego *Bacuri* (Cachoeira Alta, Itajá).

A segunda categoria mais recorrente, com 38% dos designativos do recorte examinado, foi a dos *zootopônimos*, utilizada para classificar os nomes de lugares que fazem referências a elementos da fauna. Dick (1990a, p. 255), sobre o assunto, afirma que a presença dos animais entre as fontes motivadoras da toponímia brasileira é menos frequente em relação a outras categorias de uso mais difundido, o que não significa que os *zootopônimos* sejam pouco importantes, segundo a própria autora. Apesar dessa constatação, diversas pesquisas recentes<sup>8</sup> têm apontado que a categoria dos *zootopônimos* está entre as mais produtivas quando se examinam os topônimos de acidentes físicos, independentemente da origem linguística.

Vale registrar que não só a presença da variedade de animais justifica a tendência do homem em atribuir aos acidentes geográficos

---

<sup>8</sup> Brandão; Ribeiro e Abade (2020), por exemplo, em estudo recente sobre acidentes físicos dos municípios do Portal do Sertão (BA), concluem que as categorias mais produtivas são, na ordem, os zootopônimos, os fitotopônimos e os ergotopônimos. Já Souza e Martins (2017), ao examinar os nomes geográficos de origem indígena da zona rural da região do Baixo Acre, constatam que os fitotopônimos, os zootopônimos e os hidrotopônimos são os mais recorrentes no recorte examinado.

nomes relativos a espécies da fauna, mas também a sua importância. Entre os nativos, por exemplo, os animais eram – e ainda são em algumas regiões do país – indiscutivelmente importantes para a alimentação. Do *corpus*, os designativos córrego *do Lambari* (Itajá, Quirinópolis), serra *Pirapitinga* (Cachoeira Alta), serra *do Jacaré* (Paranaiguara), ilha *da Capivara* (São Simão) têm motivação em animais que podem ser utilizados na alimentação. Além disso, outros animais, aqueles que representam perigo ou incômodo, também costumam inspirar a escolha do nome de acidentes geográficos como é o caso da *sucuri*, representada em vários topônimos já citados.

A respeito da presença animal como fonte motivadora, interessa mencionar ainda a observação de Stewart (1954, p. 4-5). Ao distinguir entre os *incident names* e os *descriptive names*, o autor afirma que não é necessário que o animal seja abundante no local ou característicos dele para se tornar motivação de um nome de lugar. Muitas vezes, a presença ocasional de um animal no local ou próximo dele poderá motivar aquele que atribui o nome. É possível, então, que determinado córrego receba o nome *Sucuri* sem que, necessariamente, essa serpente tenha sido ali encontrada em algum momento pelo designador. É necessário registrar, no entanto, que todos os animais que emprestaram seus nomes à toponímia analisada fazem parte da fauna regional, estando sempre, de uma forma ou de outra, vinculados à realidade do denominador.

As demais categorias toponímicas verificadas no *corpus* são pouco expressivas, como se pode verificar a partir dos dados percentuais disponíveis no Gráfico 01 alhures. Os *ecotopônimos*, por exemplo, estão representados apenas pelas lexias *tapera*, *taperão* e *taperinha* nos topônimos já exemplificados. Vale esclarecer que, segundo Dick (1990b, p. 33), incluem-se nessa categoria os “topônimos relativos às habitações de um modo geral”.

Como *hidrotopônimos*, foram classificados dois designativos: rio *Aporé* (Itajá, Lagoa Santa) e rio *Paranaíba* (Caçu, Itajá, Itarumã). Quando se analisam os sentidos etimológicos, esses dois sintagmas toponímicos constituem casos de pleonasmos, uma vez que na estrutura do nome já estaria incluída a forma linguística que significa rio. De acordo com Backheuser (1949, p. 169), isso aconteceu, em alguns momentos, porque “[...] o estrangeiro ignorante da língua local, ao ouvir a palavra, considera-a como peculiar àquele dado acidente e passa assim a nomeá-lo nas descrições e levantamentos”.

Ainda sobre a categoria dos *hidrotopônimos*, registra-se que, em geral, quando se estuda a toponímia de acidentes físicos, de origem indígena ou não, eles costumam ter mais destaque, entre outras razões pelo que afirma Dick (1990b, p. 196): “o aparecimento de topônimos, nos mais diferentes ambientes, revestindo uma natureza hídrica propriamente dita, vincula-se à importância dos cursos d’água para as condições humanas de vida”.

Por fim, as categorias dos *ergotopônimos*, dos *etnotopônimos*, dos *geomorfotopônimos* e dos *hierotopônimos* tiveram apenas uma ocorrência cada, estando representadas, respectivamente, por córrego *do Jacá* (Paranaiguara), córrego *Caiapó* (Caçu), córrego *Tinguá* (Quirinópolis) e córrego *Paxé* (Itajá).

Vale ressaltar que, de acordo com o que registra Pereira (2009, p. 62-63), a partir de suas pesquisas, os indígenas do grupo Kayapó<sup>9</sup>, cuja língua pertence ao tronco Macro-jê, representaram um sério obstáculo para colonizadores do Centro-Oeste brasileiro porque travavam guerras em defesa de suas terras. Apesar da presença significativa desse grupo no estado de Goiás no final do século XIX e início do século XX, há apenas essa referência ao grupo étnico no recorte toponímico investigado.

Já em relação a *paxé*, não foram encontrados registros escritos, mas supõe-se que a unidade seja uma forma variante de *pajé* e por isso foi incluída na categoria dos topônimos que remetem à religiosidade. Já para inclusão do topônimo *Tinguá* na taxionomia dos geomorfotopônimos, tendo em vista o sentido etimológico registrado no Quadro 03, numa perspectiva metafórica, tem-se também o sentido de ponto mais elevado de um monte, de uma montanha, fazendo referência, portanto, a aspecto do relevo.

No que se refere à expansão e ao predomínio da língua Tupi na geografia brasileira, Sampaio (1987, p.71) registra que, à época das Bandeiras, conforme as regiões iam sendo descobertas, recebiam nomes tupis, independentemente de ter ali habitado ou não um grupo dessa etnia e explica que “[...] no planalto Central, onde dominam povos de outras

---

<sup>9</sup> De acordo com informações do Instituto Socioambiental, “Os próprios [Kayapó] não se designam por esse termo, lançados por grupos vizinhos e que significa ‘aqueles que se assemelham aos macacos’, o que se deve provavelmente a um ritual ao longo do qual durante muitas semanas, os homens kayapó, paramentados com máscaras de macacos, executam danças curtas”. Isso explica o fato de, apesar de o povo pertencer ao tronco Macro-Jê e a denominação (Kayapó) estar registrada com origem Tupi (ainda que essa origem também seja controversa).

raças, as denominações dos vales, rios e montanhas e até das povoações são pela maior parte da língua geral”. Dessa observação do tupinólgo, importa destacar, em especial, que os estudos toponímicos da atualidade têm demonstrado que, em praticamente todos os recortes de toponímia que se referem a acidentes geográficos (físicos principalmente), em alguma medida, há ocorrência de nomes de origem Tupi.

Ademais, ressalta-se que, havendo a tendência mencionada no parágrafo anterior, a fixação de grupos indígenas em uma região pode ser um fator determinante para uma maior ocorrência de nomes indígenas na geografia local, como demonstra-se na sequência.

Assim, de acordo com os objetivos deste estudo, os dados coletados na região sul de Goiás foram cotejados com os coletados na região sul de Mato Grosso do Sul. A opção por esse segundo recorte (de MS) se justifica por tratar-se de um estado que faz divisa com Goiás, mas tem características distintas no que se refere à presença indígena na atualidade.

A comparação dos topônimos dos dois recortes pretende ser mais uma contribuição para se verificar em que medida as características do ambiente se reflete na língua, nesse caso, nos nomes de acidentes geográficos.

No Quadro 04, comparam-se aspectos dos dados e dos dois recortes geográficos.

Quadro 04 – Aspectos das duas regiões comparadas

Aspectos comparados	Dados do sul de GO	Dados do sul de MS
Fonte de coleta	mapas do IBGE	mapas do IBGE
Quantidade total de topônimos	941	920
Quantidade de topônimos indígenas	130	339
Percentual de topônimos indígenas	14%	36,8%
Terras indígenas na área da pesquisa (atualmente)	Não	Sim
Região de fronteira com o Paraguai	Não	Sim

**Fonte:** Elaboração própria

Como já mencionado, indígenas dos grupos Ava-Canoero, Karajá e Tapuia possuem, reconhecidamente, terras no estado de Goiás, mas não em municípios dos quais foram coletados os dados.

Já em Mato Grosso do Sul, de onde se retirou o recorte para comparação, vive atualmente a segunda maior população indígena do Brasil, majoritariamente de Guarani-Kaiowá, e um pequeno grupo de

Terena. Na maioria dos municípios desse recorte, vivem comunidades indígenas em terras consideradas tradicionalmente ocupadas. A título de exemplo, citam-se alguns desses municípios: Amambai, Caarapó, Dourados, Iguatemi, Itaporã, Paranhos, Tacuru.

Além da significativa presença de populações indígenas falantes de Guarani Nandeva e de Guarani Kaiowá, é importante lembrar que parte do sul de Mato Grosso do Sul faz fronteira com o Paraguai, que tem o Guarani como uma das línguas oficiais.

Voltando aos itens lexicais de origem tupi que mais produziram topônimos no recorte de Goiás (*buriti, tapera, sapé, sucuri, guariroba e taboca*), verifica-se que, com exceção de *taboca*<sup>10</sup>, esses também ocorrem em municípios do sul de Mato Grosso do Sul em topônimos como córrego *Buriti* (Antônio João, Bataguassu), córrego *da Tapera* (Amambai, Dourados, Maracaju), córrego *Sapé* (Rio Brillhante), córrego *Sucuri* (Dourados), córrego *Guariroba* (Dourados, Itaporã, Ponta Porã).

A partir dessas comparações e considerando que os itens estão aportuguesados, incorporados ao léxico da língua portuguesa e registrados em dicionários de língua portuguesa, é possível afirmar que, ainda que a presença dos referentes nomeados por essas formas linguísticas apareçam mais recorrentemente em algumas regiões e por isso motive uma quantidade maior de topônimos, trata-se de itens de uso bastante generalizado no território brasileiro e, por isso, não são, exatamente, particularidade das regiões investigadas.

A propósito, os itens lexicais de procedência indígena que se tornaram topônimos de acidentes físicos da região tomada para estudo em Goiás, com exceção apenas de *Paranaíba, Aporé e Tinguá*, estão registrados em dicionários de língua portuguesa.

Já na toponímia do sul de Mato Grosso do Sul, especificamente, verifica-se que, além dos topônimos formados a partir de palavras da língua portuguesa de origem Tupi, que provavelmente ocorreria em qualquer recorte toponímico tomado para estudo, é possível constatar a presença de topônimos formados a partir de lexias que integram as línguas indígenas faladas atualmente na região, especialmente o Guarani e o Kaiowá. Para ilustrar, citam-se alguns exemplos transcritos de acordo com a grafia

---

<sup>10</sup> No recorte de MS, não aparecem topônimos formados a partir de *taboca*, mas a partir da forma que seria equivalente, *taquara* (e derivados): córrego *Taquara* (Caarapó, Itaporã), córrego *Taquaral* (Dourados), rio *Taquara* (Juti).

encontrada nos mapas de onde foram coletados: córrego *Iguirá Morotim* (Amambai), córrego *Mborevi-Iguá* (Amambai), córrego *Apa-mi* (Antônio João), córrego *Mboicará* (Caarapó), córrego *Jaguapiru* (Dourados), rio *Piratinim* (Laguna Caarapã), rio *Anhanduí* (Nova Alvorada do Sul), ribeirão *Piravevê* (Angélica), córrego *Curussu-Ambá* (Coronel Sapucaia), córrego *Nhu-Verá* (Coronel Sapucaia), ribeirão *Piravevê* (Deodópolis, Ivinhema), córrego *Jacarei* (Japorã), córrego *Boyaguá* (Navirai), córrego *Nhu-Guaçu* (Paranhos), córrego *Leiva-Cuê*<sup>11</sup> (Paranhos).

Considerando o conjunto dos 339 designativos indígenas da região sul de Mato Grosso do Sul, as taxionomias mais produtivas foram os fitotopônimos e os zootopônimos, coincidindo, portanto, com as mais produtivas verificadas no recorte de Goiás.

## 5 Considerações finais

Este estudo pretendeu, conforme estabelecido, lançar um olhar ao conjunto de topônimos de origem indígena de municípios que integram a atual Região Geográfica Intermediária de Rio Verde (GO).

A partir da pesquisa em obras lexicográficas, verificou-se que, com poucas exceções, os designativos geográficos do recorte analisado têm origem no Tupi, língua que se espalhou por todo o país durante o processo de colonização, exploração e ocupação do território, independentemente da fixação ou não de povos indígenas nas regiões. No que se refere à motivação, a pesquisa demonstrou que elementos constitutivos da vegetação e da fauna do espaço circundante encontram-se mais frequentemente refletidos na nomeação, como ocorre em outras regiões independentemente da origem linguística dos topônimos.

Em relação à produtividade, constatou-se que cerca de 14% dos acidentes físicos dos municípios estudados têm topônimos de origem indígena, estando entre os mais recorrentes *Buriti*, *Tapera*, *Sapé*, *Sucuri*, *Guariroba* e *Taboca*. Ainda que topônimos como esses não sejam característicos apenas da região investigada, a recorrência maior ou menor de determinados nomes pode indicar que alguns referentes são mais abundantes ou mais relevantes para a população que vive ou viveu no local.

<sup>11</sup> A propósito, “cuê” é um formante que se repete em dezenas de topônimos com estruturas híbridas – português + guarani na região. Guash e Ortiz (2001, p. 611) registram *kue* com o seguinte sentido: “sufijo de pasado o de cosa separada de su propio sitio: *hogakue*: la que fue casa del él [...]”.



A propósito da estrutura morfológica, a análise evidenciou que os nomes aparecem isoladamente, com ou sem o acréscimo de sufixações e desinências, constituindo-se como topônimo simples, ou combinam-se com outras formas linguísticas, especialmente adjetivos, apresentando-se de forma composta. Nesse último caso, com frequência, tem-se também casos de hibridismos, uma vez que ao item de origem indígena acrescenta-se uma forma linguística de outra procedência.

Também foi objetivo da pesquisa comparar os dados coletados no sul de Goiás, onde não há, atualmente, a presença de povos indígenas com os de outra região onde vive um contingente significativo dessa população – região sul de Mato Grosso do Sul. O cotejamento de dados dos dois recortes permitiu verificar que os resultados são muito distintos. Primeiramente porque, no Mato Grosso do Sul, a proporção de topônimos indígenas é bem maior e depois porque, além daqueles de origem Tupi, também encontrado no recorte de Goiás, há uma grande quantidade que se origina das línguas ainda faladas pelos indígenas da região.

A análise dos topônimos, sobretudo acerca da motivação e da comparação com os dados de parte de Mato Grosso do Sul, deixa evidente que a constituição do ambiente físico e cultural se reflete nos nomes de lugar. Assim, comprova-se, em outras palavras, que realidades distintas produzem conjuntos toponímicos distintos.

Diante desses resultados, considera-se o estudo uma contribuição para o conhecimento da toponímia indígena de Goiás, bem como da toponímia brasileira de modo geral. Além disso, entende-se que as discussões apresentadas neste texto, em momento posterior, poderiam se ampliar a partir da comparação dos resultados obtidos com dados dos municípios goianos aqui elencados com dados dos municípios onde vivem atualmente, em Goiás, os Ava-canoeiro, os Tapuia e os Karajá, por exemplo.

### **Declaração de autoria**

Declaramos que colaboramos de forma igualitária na produção deste artigo. Como pesquisadores do Grupo de Pesquisa Atlas Toponímico do estado de Mato Grosso do Sul – Projeto ATEMS, coletamos e analisamos os dados em reuniões periódicas, assim como escrevemos e revisamos nossas escritas, de forma que o resultado apresentado com este texto resulta do esforço conjunto de ambos.

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil.

## Referências

- ATAÍDES, J. M. A Chegada do Colonizador e os Kaiapó do Sul. In: MOURA, M. C. O. (org.) *Índios de Goiás: uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Editora da UCG/Ed. Vieira/Ed. Kelps, 2006, p. 51-88.
- BACKHEUSER, E. Toponímia. Suas regras, sua evolução. *Revista Geográfica*, Rio de Janeiro, v. 9/10, n. 25, p. 163-195, 1952.
- BRANDÃO, A. S.; RIBEIRO, S. S. C.; ABBADE, C. M. S. Análise da motivação dos nomes dos acidentes físicos nos municípios do Portal do Sertão – BA. *PAPÉIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS, Campo Grande*, v. 24 p.121-147, 2020. Disponível em: <https://seer.ufms.br/index.php/papeis/issue/view/637>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- CASAL, M. A. *Corografia brasileira*. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.
- DICK, M. V. P. A. Método e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de Caso: A toponímia do estado de São Paulo. *Investigações. Lingüística e Teoria Literária*. São Paulo, v. 9, p. 119-148, 1999.
- DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Arquivo do Estado: São Paulo, 1990a.
- DICK, M. V. P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1990b.
- FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Modalidade de terras indígenas*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- GUASCH, A.; ORTIZ, D. *Diccionario Castellano-Guaraní*. Guaraní Castellano. 13. ed. Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Asunción, Paraguay, 2008.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro/RJ: Editora Objetiva, 2009. Versão digital 1.0

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias: 2017/IBGE*. Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E DE ESTATÍSTICA. *IBGE*. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Povos indígenas no Brasil. Mebêngôkre (Kayapó)*. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mebêngôkre\\_\(Kayapó\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Mebêngôkre_(Kayapó)). Acesso em: 31 jan. 2022.

ISQUERDO, A. N.; SEABRA, M. C. T. C. A “trilha” dos buritis no vocabulário onomástico-toponímico: um estudo na toponímia de Minas Gerais e de Mato Grosso do Sul. In: BARROS, L. A.; ISQUERDO, A. I. (orgs.). *O léxico em foco*. Múltiplos olhares. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 79-91.

ISQUERDO, A. N. A toponímia como signo da representação de uma realidade. *Fronteiras – Revista de História (UFMS)*. Campo Grande, v. 1, n.2, p.27-46, 1997.

PEREIRA, R. R. *A Toponímia de Goiás: em busca da descrição de nomes de lugares de municípios do Sul Goiano*. 2009. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Campo Grande: UFMS, 2009.

PIMENTEL, P. C. G. Breve estudo sobre a ocorrência de Buriti e de suas variantes como designativos toponomásticos na mesorregião Central Mineira. *Revista GTLex*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p.118-128, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/57523>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SAMPAIO, T. *O tupi na geografia nacional*. São Paulo: Editora Nacional; Brasília, DF: INL, 1987.

SAMPAIO, T. *O Tupi na geografia nacional*. Bahia: Secção Graphica da Escola de Aprendizes Artificies, 1928.

SAPIR, E. Língua e Ambiente. In: *Linguística e Ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica: 1969, p.43-49.

SILVA, L. G.; LIMA, S. C.; SOUZA, E. A. Povos Karajá, Tapuio e Avá-Canoeiro: desafios de (re)existência. *Revista Temporis [Ação]*, Cidade de Goiás (GO), v. 18, n. 1, p. 146-171, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/6913>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SOUZA, A. M.; MARTINS, R. M. A motivação toponímica na escolha dos nomes geográficos de origem indígena da zona rural da Regional do Baixo Acre. *Revista Tropos*, Rio Branco, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos>. Acesso em: 21. jun. 2021.

SOUZA, C.; CARVALHO, S. *Paisagens e histórias de Goiás*. São Paulo: Harbra LTDA, 2002.

STEWART, G. R. A classification of place-names. *Names*. Berkeley, v. 2. n. 1. p. 01-13, 1954.

TRAPERO, M. *Para una teoría lingüística de la toponimia* (estudios de toponimia canaria), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de publicación. Las Palmas de Gran Canaria, 1995.

TIBIRIÇA, L. C. *Dicionário de Topônimos Brasileiros de Origem Tupi*. Significado dos nomes geográficos de origem tupi. São Paulo: Traço Editora, 1985.

ULLMANN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gubenkian, 1973.



## A pluricronotopia da escrita acadêmica na pós-graduação

### *The Plurichronotope of Academic Writing in Graduation School*

Guilherme Brambila

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo / Brasil.

guilhermebrambilamanso@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7978-5020>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de analisar a presença de múltiplos cronotopos manifestados no depoimento de alunas de pós-graduação a respeito do processo da escrita de suas dissertações e tese. Com base na teoria bakhtiniana e guiado pela análise metalinguística (BAKHTIN, [1975] 2002; [1924] 2011; VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), o trabalho evidencia três cronotopos que constituem e transformam a experiência de se escrever na pós-graduação. Esses apontamentos propõem a perspectiva de que há diversos fatores que colidem com essa atividade linguístico-discursiva, devendo-se tornar pauta conjunta à formação de novos pesquisadores.

**Palavras-chave:** cronotopo; escrita acadêmica; pós-graduação.

**Abstract:** This paper aims to analyze the presence of multiple chronotopes manifested in the testimony of graduate students about the writing process of their dissertations and theses. Based on Bakhtinian theory and guided by the metalinguistic analysis (BAKHTIN, [1975] 2002; [1924] 2011; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), the work highlights three chronotopes that constitute and transform the experience of writing in graduate context. These notes propose the perspective that there are different factors that collide with this linguistic-discursive activity, which should become a joint agenda for the new researcher's formation.

**Keywords:** chronotope; academic writing; graduation school.

Recebido em 28 de fevereiro de 2022

Aceito em 07 de junho de 2022

## 1 Considerações iniciais

A escrita é uma atividade humana complexa e que assume diversas frentes a depender do enfoque analítico empregado. Tal qual aludido em *Fedro*, de Platão ([370 a.C.?] 1975), essa atividade pode assumir o papel de estabilização do efêmero, demarcando na memória de uma civilização a existência de sujeitos e ideias. Podemos afirmar que essa perspectiva ainda se mantém nas diversas esferas de atividade humana em que respondemos, uma vez que o ato de escrever articula-se à vida de cada sujeito como uma forma potente de demarcar sua não indiferença em meio à interação social.

Na esfera acadêmica, tema central do presente artigo, a escrita e seus processos ganham uma profundidade importante e que precisam estar na lente analítica de linguistas aplicados e de professores de escrita acadêmica. As dinâmicas com a linguagem que culminam na produção do texto nos gêneros dissertação e tese precisam ser consideradas em sua complexidade de nuances, na constante busca por refutar um caráter único ou puramente técnico de se escrever no contexto acadêmico-científico. Assim, importa considerar que a produção desse tipo específico de texto, apesar da inevitável submersão em questões teóricas que fornecem enquadres rígidos à língua, é, sobretudo, um ato humano que demanda do pesquisador em formação posições axiológicas frente ao desafio da socialização acadêmica via linguagem verbal.

Apesar de assumirmos a existência de uma escrita dita “acadêmica” (que a diferencia da escrita escolar, cotidiana, informal, jurídica etc.), as discussões do presente texto orientam uma tomada de posição problematizadora sobre o assunto, a fim de que evoquemos os tempos-espacos diversos que podem emergir e coexistir nessa prática com a linguagem.

Especificamente, o presente artigo debate os cronotopos no processo da escrita na pós-graduação. Desse modo, tomamos o conceito de cronotopo a partir dos estudos bakhtinianos e realizamos uma proposta de leitura dessa ideia para o contexto da escrita acadêmica. A partir de resultados obtidos em pesquisa de doutorado (BRAMBILA, 2021), defendemos que há convergências e divergências tempo-espaciais que produzem uma pluricronotopia no ato da escrita da dissertação ou tese, o que se torna uma provocação para pensarmos de que maneiras essa atividade linguístico-discursiva se faz complexa na vida do pesquisador em formação.

Além desta Introdução, este texto possui três seções sobre as quais conduziremos o cerne do debate. Na seção 2, apresentamos noções acerca do cronotopo, tomando como referência tanto os postulados de Bakhtin ([1975] 2002; [1924] 2011) quanto os de pesquisadores contemporâneos, com vistas a realizar interfaces com o contexto da pós-graduação. Na seção 3, propomos observar e caracterizar três cronotopos possíveis e aparentes que se materializam na experiência singular da escrita acadêmica, bem como seus desdobramentos na vida do pesquisador em formação. Na seção 4, por fim, utilizamos excertos de entrevistas de duas pós-graduandas que relatam suas experiências com a produção da tese e da dissertação, permitindo-nos observar de que maneira a pluricronotopia faz parte da escrita e da vida dessas pesquisadoras.

## **2 O cronotopo bakhtiniano e sua atualidade para o contexto da escrita na pós-graduação**

O objetivo principal da presente seção é propor uma leitura sobre o contexto das práticas letradas na academia contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao processo da escrita, a partir da concepção de cronotopo em Bakhtin. Tal proposta se justifica a partir de resultados oriundos de pesquisa de doutorado (BRAMBILA, 2021) que posicionam a escrita acadêmica na pós-graduação como processo atrelado a dinâmicas local e temporalmente situadas, que se inter cruzam e se manifestam na atividade verbal.

Por consequência, assumimos a defesa de que a escrita da dissertação ou tese não deve ser recepcionada como atividade estática com a linguagem, mas sim como um ato vivo e móvel, que se retroalimenta em diversos cronotopos, sejam eles institucionalmente acadêmicos ou para-acadêmicos. Assim, esse processo de escrever na academia, especificamente, é reflexo e refração formal, histórica e social, em que coexistem cronotopos tecnicamente orientados (ou não) ao escopo acadêmico-científico que estruturam e transformam a escrita, sendo imprescindível considerá-los em todo o processo de se tornar mestre/doutor.

Nessa esteira propositiva, afirmamos que o processo de escrita não limita seu acontecimento a um único cronotopo evidente – o tempo-espaço acadêmico –, mas demanda também outras instâncias da vida na composição desse ato em linguagem, dadas a responsividade e a responsabilidade (BAKHTIN, 2010) que o formam. Desse modo, no reconhecimento das tensões discursivas e organizacionais que estão

dentro e paralelas à esfera acadêmica, abre-se uma nova possibilidade analítica e pedagógica àqueles que se dedicam à pesquisa e ao ensino da escrita acadêmica.

O tempo e o espaço são uma constante na produção linguístico-filosófica do pensamento bakhtiniano. Podemos, por exemplo, mencionar a proposição da constituição ideológica do signo enquanto um desdobramento de relações dialógicas entre o sujeito, a história e a sociedade com as quais se coloca em tensão e produz enunciados concretos. Ainda, é possível citar o próprio conceito de diálogo, entendido na ótica bakhtiniana como um processo tenso no qual a existência do enunciado é constituinte das dissonâncias de discursos, oriundos de tempos e espaços distintos e que, mesmo assim, formam e transformam a materialidade enunciativa da palavra.

Clark e Houlquist (2004, p. 295), ao discutirem a relação teórico-filosófica estabelecida por Bakhtin com as noções de tempo e espaço, afirmam que “Bakhtin estava obcecado pela interconexão de espaço e tempo. Na década de 20, esse interesse era amplamente compartilhado pelos intelectuais soviéticos”. Importa também darmos destaque à profunda ligação que o conceito do cronotopo tem com a teoria da relatividade de Einstein, uma vez que, em Bakhtin, encontraremos uma proposição do conceito para a literatura, dentro de uma funcionalidade metafórica (FIORIN, 2006).

A partir de *Estética da criação verbal* ([1924] 2011), especificamente em “O tempo e o espaço das obras de Goethe”<sup>1</sup>, faremos um enquadre inicial para a discussão conceitual do cronotopo em Bakhtin. Para fins de contextualização, importa recuperar o que justifica sua interlocução com Goethe, conforme elucida Geraldi (2003, s/p),

Goethe introduz a noção de enxergar o tempo na natureza, que não é estática e contém as marcas do correr do tempo. O espaço adquire do tempo histórico as marcas, é marcado por indícios do passado e do presente. O passado diante de mim, marcado na

---

<sup>1</sup> De acordo com Geraldi (2003), em registros de seu curso “Tópicos de Linguística V”, ministrado na Unicamp, “a nova unidade real do mundo deixa de ser produto de mente abstrata (mundo das ideias) para ser experimentada no concreto. Partindo desse pressuposto, Bakhtin começa a estudar os romances de Goethe, mostrando a noção de acontecimento como componente essencial e irremovível, e não mais fragmentos de tempos determinados”.



natureza pela criação do homem. O artista decifra os desígnios mais complexos do homem: criações, ruas, casas. O tempo não é só cíclico, mas histórico. Essa descoberta de Goethe é elogiada por Bakhtin, é a humanização do humano.

Bakhtin, partindo de considerações à obra de Goethe, reflete sobre a importância de ampliarmos nosso horizonte de observação diante do tempo-espaço no signo, no texto e no gênero discursivo. A esse respeito, Bakhtin ([1924] 2011, p. 225) afirma que:

A capacidade de *ver o tempo, de ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler *os indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (grifos do autor).

Evocamos, juntamente a Bakhtin, a importância de *lermos o tempo* e todas as suas impressões e marcas na superfície material da palavra, de modo que, quando tal circunstância é ignorada, é colocada em ignorância também a constituição ideológica do signo, que se move a partir de um acontecimento cronotopicamente situado e provocado por sujeitos responsivos e responsáveis.

Bakhtin traz à tona um aspecto do tempo-espaço instigante à dinâmica da linguagem, em forma de metáfora: a capacidade de se ler o tempo no todo espacial do mundo. [...] Pensar a superfície do texto dissociada de uma constituição cronotópica é, por consequência, abstrai-lo de seu acontecimento dialético e material. (BRAMBILA, 2018, p. 122).

Em adição, é necessário não perdermos de vista para a análise do cronotopo os sujeitos e suas atividades na e pela linguagem, uma vez que as posições axiológicas na composição dos diversos movimentos de resposta alinham-se dialogicamente com os cronotopos nos quais se situam vividamente. “Qualquer intervenção na esfera dos significados só se realiza atrás da porta dos cronotopos” (BAKHTIN, [1975] 2002, p. 362). Ainda, ao mesmo passo que a subjetividade se constitui na tensão dialógica do existir, não submissa completamente às circunstâncias temporais e espaciais com as quais tem contato no processo enunciativo,

o cronotopo também não está integralmente subserviente ao sujeito, o que o configuraria simplesmente como pano de fundo para um suposto acontecimento monológico. Desse modo, reconhecemos a complexidade do cronotopo, sobretudo em sua potencialidade móvel e desafiadora à atividade linguístico-discursiva, visto que inspira, pela tensão, cada sujeito a tomar a palavra, em interlocução enunciativa por meio de gêneros do discurso.

Pensado dessa forma, o cronotopo, enquanto potencialmente histórico, não pode ser retirado das relações dialógicas e do axiológico sob o risco de se tornar apenas e tão-somente uma referência a um determinado espaço e a um tempo específico, concebidos como exteriores ao indivíduo, não constituintes e constitutivos do sujeito histórico em sua eventicidade como fora pensado por Bakhtin. (ALVES, 2012, p. 313).

A partir de Alves (2012), compreendemos e transpomos nossos olhares à concepção de cronotopo na constituição do processo de escrita do pesquisador em formação, sendo possível depreender que, a partir do entendimento da produção textual de uma dissertação ou tese como ato responsivo e responsável (cf. BRAMBILA, 2021), há a necessidade de compreender que há cronotopos que se organizam discursivamente em torno, sobre, sob e através dessa atividade, expandindo suas dimensões.

Com isso, defendemos (e discutiremos em exemplos concretos posteriormente) que o processo de escrita na pós-graduação não se dá em um cronotopo definido, que convirja em uma integralidade ilusória entre o que é constituinte do sujeito pesquisador, os outros de seu discurso e as instituições que abarcam sua atividade textual, mas sim em uma sobreposição de cronotopos que carregam vozes construídas em dinâmicas sócio-históricas que são colocadas em constante tensão, demandando alinhamentos por meio do pensamento alteritário, para que se reflitam em firmamentos tempo-espaciais.

O reconhecimento de uma pluricronotopia no contexto da escrita acadêmica emerge de um incômodo acerca de uma atribuição excessivamente técnica, esvaziada e em certa medida mecânica dada a essa qualidade de produção textual. Sob o pretexto e a herança da corrente racionalista que recai sobre todas as ciências tal qual um dogma (SANTOS, 1988), força-se um tempo-espaço opaco e único na concepção de escrita para a academia, ignorando que esse ato linguístico-

discursivo colide com uma sobreposição complexa de contextos oficiais e não oficiais (típicos da vida extra-acadêmica) que dão firmamentos ao processo de produção de uma dissertação ou tese, por exemplo.

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas distâncias sociais, que não são superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. (BAKHTIN, [1975] 2002, p. 350).

Como ocorre em considerável parte das obras de Bakhtin em sua aplicabilidade nos trabalhos em linguística, é necessário considerar seu pensamento a partir de suas propostas com a teoria literária, com vistas a estabelecer pontes com outras esferas de atividade humana. Grillo (2008, p. 66) sintetiza dimensões importantes que o cronotopo alcança na perspectiva bakhtiniana em literatura, das quais nos apropriaremos para pensar a atividade verbal na esfera acadêmica.

O cronotopo serve de fio condutor para a análise de três aspectos do romance: a sua variedade, a sua temática e as relações entre as diversas esferas da cultura. Primeiramente, os grandes cronotopos tipologicamente estáveis (da praça pública, do mundo maravilhoso num tempo de aventuras, da estrada, da soleira ou da crise e da mudança de vida, do salão-sala de visita etc.) determinaram as variantes mais importantes do gênero romanesco nas primeiras etapas de sua evolução. Eles funcionaram como formas literárias para representar o contexto sócio-histórico em que os romances foram produzidos. Em segundo lugar, os cronotopos são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. Nesse sentido, o cronotopo determina o enredo do romance com seus temas e, portanto, materializa a articulação dos aspectos temáticos e composicionais desse gênero. Por fim, Bakhtin enfatiza a interação de cronotopos das esferas cotidianas e privadas com os cronotopos dos gêneros elevados dos sistemas ideológicos constituídos. Essa inter-relação é evidenciada, sobretudo, na análise da obra de Rabelais a qual sintetiza a interação entre as esferas da ideologia do cotidiano e a esfera ideológica literária.

Estando o cronotopo à disposição de compreendermos dimensões sociais e dialógicas do romance na esfera literária, observamos também sua potencialidade frente à complexidade da escrita nos gêneros

acadêmicos dissertação e/ou tese. Assim, e como ponto de partida nos estudos literários, propomos à área de Linguística Aplicada o reconhecimento de que as diferentes impressões oriundas dos cronotopos que constroem o gênero, o processo da escrita e a institucionalidade da pós-graduação na palavra de seus sujeitos corroboram o próprio tom valorativo do que é ser um pós-graduando, refletindo e refratando seu lugar por enunciados concretos e situados.

### **3 Cronotopos na escrita acadêmica: aspectos e desdobramentos**

Nesta seção, apresentamos uma contribuição oriunda de estudos desenvolvidos em tese de doutorado (BRAMBILA, 2021) e que será tomada como um norteador da análise que findará este artigo. Tendo o conceito de cronotopo a partir de Bakhtin como uma referência teórico-filosófica, propomos três cronotopos que se evidenciam no contexto e na dinâmica de se escrever uma dissertação ou tese. Tomamos como relevante essa observação, visto que seus aspectos poderão ser administrados na diagnose de problemas relacionados ao processo da escrita na pós-graduação, que vão desde questões de cunho linguístico e formal à própria dificuldade em se lidar com a autoria e o lugar que a subjetividade tem no texto acadêmico-científico.

Especificamente, a pesquisa, a análise e os resultados da referida tese levaram à proposição de três cronotopos possíveis que assumem certa constância na vida dos pesquisadores em formação diante de seu processo da escrita: cronotopos estruturantes, cronotopos subjetivamente estáveis e cronotopos de interseção.

A partir de uma reflexão sobre as considerações de Grillo (2008), expostas na seção anterior, compreendemos os cronotopos estruturantes como aqueles que possuem características afins aos grandes cronotopos tipologicamente estáveis. Tal proposição se estabelece por não só definirem em sociedade o que é acadêmico e não acadêmico, mas também por serem responsáveis pelos contornos que norteiam a produção textual ao sujeito pesquisador. Como exemplo para este artigo, podemos citar a gestão/coordenação da pós-graduação, de sua dimensão local à nacional.

À gestão ou coordenação da pós-graduação, representativa desses cronotopos estruturantes, cabe a visão macro da produção acadêmica, uma vez que organiza institucional e discursivamente o ritmo de funcionamento da academia, corroborando suas definições e seus limites.

Tanto as coordenações de cada programa como as instituições que formulam diretrizes para uma área científica têm um papel fundamental, apesar de não estagnado, na dimensão do gênero e da enunciação na esfera acadêmica. Todavia, importa destacar que esse papel, por sua própria característica macroestrutural, precisa comumente desconsiderar as questões intersubjetivas que existem no processo da escrita, em nome de demandas como os anseios organizacionais internos e externos, o neoliberalismo acadêmico contemporâneo e as políticas educacionais de Estado. Conseqüentemente, é típico desse cronotopo estruturante a imposição de um ritmo próprio e que precisa ser obedecido para o funcionamento da pós-graduação, a ser exemplificado pela atribuição de prazos para o início e término da escrita ou pela quantificação mínima de produção/publicação em periódicos científicos.

Parece-nos claro afirmar que tais diretivas são, apesar de aparentemente distantes do cerne da escrita, cruciais em todo o seu processo, uma vez que corroboram a imposição do não lugar do pós-graduando diante de sua própria enunciação. Ao mesmo tempo, não podemos negar o claro efeito coordenativo e necessário que tal cronotopo tem para a pós-graduação, uma vez que colabora com sua distinção em sociedade, diferenciando-a como esfera de organização e identidade próprias.

Ainda na esteira propositiva bakhtiniana, os cronotopos estruturantes funcionam como forças centrípetas (BAKHTIN, [1975] 2002), sobretudo por seu caráter oficializador e condicionante a uma prática específica de linguagem. Acerca das forças centrípetas, Bakhtin ([1975] 2002, p. 81) propõe:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.

Desse modo, somos confrontados por essa força centralizadora, uma vez que estipula um comportamento linguístico-discursivo específico, construído a partir de valorações bem delimitadas sobre o ser/estar na academia. Um fator a ser considerado no movimento centrípeto de homogeneização dos usos da língua na esfera acadêmica é que seu apelo pela unificação realiza, via linguagem, a produção de uma cultura acadêmica, que se verte em uma estratificação sobre o

que é ser/estar na pós-graduação. Todavia, importa pontuar que não problematizamos o caráter centrípeto dos cronotopos estruturantes por sua função organizacional da esfera acadêmica, característica sobre a qual visualizamos relevância, mas sim por sua interface paradigmática sobre a própria episteme desse lugar.

Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. (BAKHTIN, [1975] 2002, p. 82, grifo do autor).

Não defendemos uma noção de língua ou de produção textual independente de forças ideológicas que se sobrepõem historicamente. Por outro lado, problematizamos a proposição, ainda que ilusória, de uma unicidade ideológica manifestada nas diretivas que firmam e organizam o que é ser/estar na academia, em prol de uma aparente uniformização da socialização. Ao mesmo tempo, a própria noção de comunidade acadêmica enquanto grupo uniforme é frágil, uma vez que somos sujeitos que exercem pontos de articulação e aplicação diversos da língua em busca de nossos objetivos singulares com o ofício científico. “Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (BAKHTIN, [1975] 2002, p. 82).

Apartir das questões levantadas, a proposta central de problematização dos cronotopos estruturantes não se concentra em seu banimento, mas sim em uma tomada crítica sobre sua existência, a fim de compreendê-los como tempo-espaço afim ao processo emancipatório da escrita.

Para fins de sumarização, elencamos como características principais dos cronotopos estruturantes no processo de escrita na pós-graduação seu aspecto paradigmático em relação às demandas com a escrita, pautado em seu papel de identidade macroestrutural dos entornos tempo-espaciais da pós-graduação. Necessitam, portanto, de um tratamento que compreenda essas duas dimensões, uma vez que são importantes na estabilização produtiva dessa esfera de atividade humana, apesar de realizarem tal tarefa em detrimento das minúcias próprias da subjetividade que se refletem e refratam na linguagem escrita.

Em sequência, também são reconhecidos no contexto de escrita na pós-graduação os cronotopos subjetivamente estáveis, isto é, dimensões

tempo-espaciais que podem ou não estar pautadas na oficialidade do discurso institucional, mas que são regidos pelas percepções e valorações do(s) sujeito(s) que toma(m) a palavra no processo de escrita. Propositamente, apesar da aparente noção unificada de sujeito da escrita, corporificada pelo pesquisador (experiente ou em formação), tratamos de sujeito(s), em sua possibilidade plural, devido à voz do orientador em seu lugar de alteridade que vai, por uma via heteroglóssica, colocar em tensão seu tempo-espaço com o de seu orientando. Desse modo, concordamos com Oliveira (2009, p. 278), quando afirma que

O sentido da experiência na linguagem e em cada cronotopo é visto a partir do sentido da experiência de outras linguagens e outros cronotopos. A análise de um mesmo evento ocorrido em diferentes tempos e lugares configura uma análise cronotópica, ao passo que um mesmo tópico discutido por diferentes vozes ou sujeitos sociais configura uma análise heteroglóssica. No entanto, tempo e espaço também variam de acordo com a perspectiva dos sujeitos sociais. Por isso, os dois conceitos estão intrinsecamente interligados.

Diante disso, propomos pensar essa dimensão cronotópica como subjetivamente estável, uma vez que pressupõe um contato direto do sujeito com seu processo de escrever, implicando suas elaborações e valorações do tempo e do espaço nesse ato, porém não consideramos que essa relação se dê por meio de uma suposta soberania do pesquisador em formação sobre o texto. Em outras palavras, esclarecemos que as relações estabelecidas pelo pós-graduando e os outros com quem interage a favor do processo da escrita (orientador, professores de departamento, colegas da pós-graduação) constituem um tempo-espaço que dá entornos relevantes ao texto em produção. Concomitantemente, esse entorno não pode ser admitido como um cronotopo uniforme a todos que passarem pela experiência da escrita, mas sim como um tempo-espaço que se relativiza, uma vez que a singularidade de cada sujeito proporcionará diferentes dimensões tempo-espaciais.

A voz e a construção cronotópica do orientador tem um lugar relevante, com variações que se dão em cada processo relacional de orientação. Desse modo, cabe afirmar que a oficialidade da autoria de uma só voz nos gêneros discursivos dissertação e tese limita-se às questões organizacionais da pós-graduação, pois em seu cerne há um trabalho enunciativo de minimamente duas vozes, que se desdobram em infinitas outras se considerarmos percursos formativos, leituras e socializações acadêmicas (não) oficiais.

Importa, entretanto, pontuar que não há qualquer fator que obrigue uma relação combativa ou enfrentamento dialético constantemente entre o cronotopo vivenciado pelo pós-graduando e o de seus *outros*, a fim de que se promova uma aparente estabilização subjetiva. Por outra via, enxergamos nos cronotopos subjetivamente estáveis um campo de possibilidades, embate, construção dialógica e colisões discursivas, identitárias, ideológicas e culturais que conduzirão diversas dimensões do enunciado, como a sua posição valorativa frente ao problema de pesquisa, a acolhida e a negação das alteridades que construirão o arcabouço teórico-metodológico, o posicionamento e a escolha dos signos no ato da escrita etc.

A respeito da dimensão do pesquisador em formação, destacamos que o entorno cronotópico que o envolve parte de um percurso que, em linhas gerais, advém da não oficialidade em busca do discurso oficial. Conseqüentemente, essa não oficialidade constrói-se de tempos-espacos igualmente não oficiais, porém legítimos, que envolvem os locais sociais dos quais parte a voz desse autor e sua perspectiva em torno do seu tempo e do tempo do(s) outro(s) envolvidos em sua pesquisa.

Dessa forma, defendemos que o enunciado concreto de uma dissertação ou tese garante seus entornos a partir do estabelecimento de parâmetros valorados pelo pesquisador em formação, em seu constante trabalho de estabelecer-se como autor no texto e no discurso acadêmico. As noções que regem o tempo e o espaço de sua escrita são profundamente atravessadas por sua ideologia e pelas ideologias estruturantes de sua formação (advindas conjuntamente dos cronotopos estruturantes, comentados anteriormente). Logo, estabiliza-se o lugar e o tempo da escrita no gênero acadêmico devido a uma união de fatores intra e extra subjetivos que, na eventicidade de suas tensões, sustentam a materialidade do enunciado.

Atrelado ao cronotopo do pós-graduando está o do orientador, que tem papel importante na fundação dialógica da dissertação e da tese, promovendo sua natureza alteritária como fruto de um ato responsivo e responsável na e pela linguagem. Como sujeito constituído da experiência institucional e concreta com essa prática de linguagem, sua voz e sua posição cronotópica no ato da escrita são referenciais ao pós-graduando, uma vez que são estabelecidas, de maneira geral, relações de hierarquia dialogizada ou de chancela ideológica ao processo de produção textual no gênero acadêmico.



Apesar da discussão do processo de orientação ser um tópico delicado, uma vez que as experiências podem ser drasticamente diferentes de acordo com o orientador ou o orientado, cabe ressaltar que o fruto do embate histórico, social e hierárquico entre os cronotopos do pós-graduando e do orientador contribui de maneira relevante à constituição ideológica do enunciado no gênero acadêmico.

Ademais, consideramos que, juntamente ao orientador e ao pós-graduando, estão outros sujeitos envolvidos de maneira indireta ou paralela, como outros membros da comunidade acadêmica, autores lidos etc. Por consequência, não afirmamos que o texto de uma dissertação ou tese é uma estampa ilusoriamente fiel que dita o cronotopo do pesquisador em formação, mas é um conjunto de refrações desse pesquisador-autor tendo o crivo discursivo-ideológico de seu orientador como referência de seu acontecimento no léxico, no discurso e na vida.

Por fim, existem os cronotopos de interseção que compõem o processo da escrita. São, em linhas gerais, os tempos-espacos que se interseccionam parcial ou integralmente com o processo da escrita acadêmica, podendo ser de natureza sutil ou explicitamente afim. Exemplos são os entornos cronotópicos econômicos do Estado, as políticas educacionais vigentes, as perspectivas teóricas amplas que regem e demarcam suas eras, influenciando o fazer científico das áreas do conhecimento, o ritmo pouco ou muito acelerado da corrente neoliberal nas ciências, as contribuições e influências obtidas de eventos, da conversa descontraída nos intervalos, dos momentos de relaxamento e de demais tempos-espacos inerentes à vida do pesquisador em formação, mesmo que partam de uma existência não oficial.

Destacamos que a identidade principal dos cronotopos de interseção é sua constituição altamente influenciadora de todos os demais cronotopos que regem a pós-graduação e o processo de escrita, apesar de poder não ter havido pretensão explícita para tal.

Para fins de exemplificação, citamos que a atual conjuntura governamental do Estado brasileiro referente aos investimentos em educação, pesquisa e extensão é um notável exemplo de cronotopo de interseção que se impõe em efeito cascata sobre os demais cronotopos citados. Em comparação a governos anteriores, dados estatísticos (BRASIL, 2014) mostram que, entre 2002 e 2014, o número de instituições federais de ensino superior cresceu 31%, sendo que as matrículas na graduação aumentaram em 86% e na pós-graduação 316%.

Em contrapartida, o governo iniciado em 2019 posiciona-se de maneira diferente, tendo entre suas principais características o corte orçamentário e o discurso antiuniversitário.

O exemplo citado, que representa uma entre as tantas circunstâncias que figuram o tratamento dado pela chefia de Estado em exercício quando comparada às anteriores, demarca-se como um cronotopo de interseção significativo, uma vez que desenha em vias práticas e discursivas um ritmo tempo-espacial do acesso à ciência contemporânea que, conseqüentemente, altera e influencia todas as instâncias da academia, desde sua estrutura ao processo de escrita do pesquisador em formação.

É possível mencionar também a demarcação ideológica do que é e não é científico, acentuando e negando espaços da pesquisa brasileira contemporânea. Exemplos como a dissertação de mestrado com o título censurado por citar o nome do Presidente da República, noticiada pela *Revista Forum* (2019), ou a exposição de pós-graduandos por membros do governo devido ao título/conteúdo de suas pesquisas, noticiada pelo portal *Catraca Livre* (2019), são algumas práticas com a linguagem que delimitam o cronotopo contemporâneo brasileiro para a pesquisa que, apesar de diretamente não estar pautado no processo de escrita, enquadra-o e o modifica aos seus termos.

Não só os casos envolvendo diretamente posicionamentos do governo federal e de seus ministérios podem ser identificados como cronotopos de interseção, mas também a própria onda neoliberal, conservadora e anticientífica acentuada pela qual o Brasil e o mundo contemporâneo passam, impulsionada pela expansão desordenada da informação via TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e desatrelada de práticas com o letramento digital. Desse modo, são também circunstâncias atualmente drásticas que, ao se acoplarem à esfera acadêmica, influenciam-na a partir de sua força popular.

Como acréscimo está o contexto pandêmico, eclodido no mundo inteiro desde o ano de 2020, que, por sua letalidade, transformou drasticamente as dinâmicas sociais, laborais e educacionais da sociedade. O contexto tempo-espacial do caos sanitário provocado pela Covid-19 pode, conseqüentemente, ser enquadrado como cronotopo de interseção, uma vez que não há qualquer laço da referida doença com o processo da escrita acadêmica, o que não impediu que esse cenário provocasse impactos na dinâmica de se escrever uma dissertação ou tese.

Em suma, buscamos levantar a discussão de que os estudos da linguagem em interface com os postulados de Bakhtin carregam uma gama de possibilidades para que (re) pensemos os tempos-espacos da pós-graduação, bem como seus desdobramentos no processo da escrita de uma dissertação e de uma tese. Lançar um olhar atento a essas dimensões discursivas e práticas permite-nos estabelecer percepções mais complexas para a escrita na pós-graduação, afastando-a do olhar simplista que a limita a um registro de dados. Contrariamente, enxergá-la atravessada por tantos cronotopos que refletem e refratam vozes, ideologias e palavras alheias em seu acontecimento na linguagem corrobora a ideia de que lidamos com um processo essencialmente humano, complexo e continuamente pautado na vida, que concretiza seus (in) acabamentos.

#### **4 A pluricronotopia na escrita acadêmica: as vivências na pós-graduação em pauta**

Dedicamos atenção nesta seção a analisar e debater a pluricronotopia no processo da escrita da dissertação/tese a partir de relatos de pesquisadoras em formação. Especificamente, utilizaremos excertos de entrevistas realizadas com uma doutoranda e com uma mestranda, em que relataram suas experiências e impressões acerca da escrita no contexto da pós-graduação. As discentes participaram consensualmente da entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>2</sup>. As entrevistas ocorreram em 2019.

Dados os objetivos e o escopo do presente artigo, utilizaremos excertos para refletir sobre a presença dos cronotopos estruturantes, subjetivamente estáveis e de interseção, principalmente com ênfase no impacto que tais tempos-espacos causam na escrita acadêmica. Desse modo, mostraremos, com base na experiência singular de cada pesquisadora em formação com a escrita de sua dissertação/tese, que uma tomada essencialmente tecnicista e abstrata da escrita acadêmica, mesmo que justificada pelo rigor científico, pode se converter em um mecanismo que inviabiliza sua potencialidade formativa à vida do sujeito que escreve. Esse entendimento é também embasado na perspectiva de Prior (2004, p. 171, tradução nossa), quando afirma que

---

<sup>2</sup> CAAE: 03999318.8.0000.5542.

A escrita avança (e retrocede) aos trancos e barrancos, com pausas e agitações, descontinuidades e conflitos. Atos situados de composição/ inscrição são complexos por si próprios. Os escritores não estão apenas inscrevendo texto. Eles também estão relendo repetidamente o texto que escreveram, revisando o texto enquanto escrevem e voltando mais tarde para revisar, fazendo uma pausa para ler outros textos (suas próprias anotações, textos que escreveram, materiais de origem, inspirações), fazendo uma pausa para pensar e plano.

As análises são guiadas pela metalinguística bakhtiniana, considerada neste trabalho como um percurso de estudo compatível pela consideração da linguagem em meio à comunicação humana, sobre a qual o estudo da palavra deve estar ancorado nas relações intersubjetivas situadas cronotopicamente em enunciados concretos.

A palavra com as suas fronteiras inexpugnáveis, sagradas, é uma palavra inerte, com possibilidades limitadas de contatos e combinações. [...] A palavra tirada do diálogo: ela pode apenas ser citada no interior das réplicas, mas ela não pode se tornar réplica entre outras réplicas isônomas (BAKHTIN, [1924] 2011, p. 368).

Juntamente à problematização da palavra fora do diálogo e de sua proximidade com uma concepção inexpugnável de existência está a dimensão autoritária desse processo. Tal qual defende Bakhtin, essa condição não se subordina a algum estatuto linguístico específico, mas sim a dimensões metalinguísticas que pressupõem graus de alteridade e formas de relação, pelas quais se estabelece sua “exclusão da vida do discurso” (Idem).

A metalinguística, conforme defende a teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, [1924] 2011; VOLÓCHINOV, [1929] 2017), abarca um escopo de trabalho pertinente ao estudo da palavra, uma vez que é necessário pensar a linguagem dentro e através de si própria. Assim, os signos ideológicos constituem o discurso do sujeito, não fornecem um ponto inicial de sua gênese e estão em uma função interminável de resposta ao que foi dito, mantendo viva a cadeia dialógica da interação humana. Em suma, e de acordo com Bakhtin (2010, p. 89), “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada”.

É nesta proposição que localizamos, também, a importância da análise metalinguística no contexto da pesquisa sobre práticas letradas acadêmicas. Consideramos, desse modo, que há um caráter limitador na proposição vertical de métodos, estratégias e perspectivas sobre os usos da linguagem na esfera acadêmica, sem uma tentativa de escuta àqueles que estão na outra ponta desse processo: os pesquisadores em formação (graduandos e pós-graduandos).

Naturalmente, a experiência individual com as práticas letradas acadêmicas evoca à pauta de trabalho um leque infinito de demandas, porém isso não deve provocar um silenciamento à problematização/proposição de modelos, instrumentos e orientações sobre convenções e usos da língua no contexto de pesquisa. Cabe, desse modo, no processo de escuta ao discente, assumir a mobilidade de suas palavras e suas tentativas de elaboração enunciativa sobre suas experiências individuais como rastros para guiar o aparente problema com as práticas letradas na academia contemporânea.

Assim, e já explicitando escolhas que compõem o processo analítico, assumimos que os signos que compõem os enunciados das entrevistadas são elementos construídos ideologicamente que ligam a experiência individual com a escrita em ciência com o mundo social que estabiliza, ainda que relativamente, formas de se produzir ciência interpeladas pela linguagem.

Com base nessa premissa, ainda que sucintamente explicitada, esclarecemos que o processo de escolha dos excertos na discussão da pluricronotopia na escrita acadêmica está ligada à maneira que a interpolação desses tempos-espacos constrói um todo singular na escrita e na vida das entrevistadas, o que corrobora a refuta de uma visão meramente instrumental a essa qualidade de produção textual.

A primeira entrevistada selecionada se chama Maria, uma mulher, mãe, professora da escola básica e doutoranda na área de ciências naturais, mas que realizou seu mestrado na área de ciências humanas<sup>3</sup>. Esse último dado é importante ao presente trabalho, uma vez que se manifesta na vida e nas percepções de linguagem de Maria como um aspecto conflitante. Ao falar sobre essa experiência de uma formação em duas áreas diferentes,

---

<sup>3</sup> Utilizaremos o termo “ciências humanas” e “ciências naturais” no lugar do nome específico dos cursos de pós-graduação como forma de preservar a identidade da entrevistada.

a entrevistada traz os cronotopos estruturantes como balizas importantes a dois processos de escrita completamente diferentes, em sua visão.

Então, aqui nas ciências naturais funciona da seguinte forma: eu tô como se fosse no último ano mesmo. Eu entrei em 2016, então a finalização do meu doutorado seria março de 2020, então seria meu último ano entre aspas. E aqui nas ciências naturais a gente tem uma qualificação, então já qualifiquei. Não sei se na linguística é diferente, creio que deva ser, assim como nas ciências humanas também, porque eu fiz mestrado nas ciências humanas. [...] Para mim é um desafio muito grande. Para começar a minha linguagem *lá* é uma e *aqui* é completamente diferente. Aqui é uma linguagem científica, objetiva e para mim tem sido muito difícil isso. [...] Aí eu tô na fase de escrita mesmo.

Damos destaque aos dêiticos “lá” e “aqui” e sua dimensão ideológica no enunciado concreto de Maria. O “lá”, que representa as ciências humanas, não só nos localiza geograficamente, mas também temporal e ideologicamente a respeito da concepção de linguagem e identidade da pós-graduanda. Assim, a pós-graduação em ciências humanas construiu em Maria uma concepção de pesquisa e de escrita diferentes do que vivencia nas ciências naturais, representadas pelo “aqui”. Maria não reconhece a linguagem nas ciências humanas como científica, um reflexo da orientação racionalista na práxis acadêmica, o que nos permite mais uma vez atestar que o problema da escrita na pós-graduação é social e historicamente situado.

A partir dos princípios constituintes aos cronotopos estruturantes, notamos que a mudança tempo-espacial não se coloca sobre a vida de Maria como um deslocamento físico, mas como um entorno ideológico que impacta as formas com que a estudante observa a linguagem. Enquanto na vivência do mestrado nas ciências humanas – o “lá” do enunciado de Maria – a referência da cientificidade não se estabelece na experiência individual com a escrita, no doutorado em ciências naturais – o “aqui” – esse paradigma se torna mais tangível sobre sua atividade verbal.

Observamos, conforme já elucidado pelos postulados de Bakhtin, que há um caráter não estático no tempo-lugar que vivenciamos, isto é, agimos responsivamente e de maneira alteritária. A premissa positivista e racionalista evidenciada por Maria em sua experiência no cronotopo acadêmico do programa de pós-graduação em ciências naturais provoca uma posição axiológica sobretudo acerca do que é ou não escrita

científica, demonstrando que será constante a interpenetração da ideologia na atividade linguístico-discursiva.

A pluricronotopia, conseqüentemente, se apresenta no embate de dois cronotopos estruturantes na formação intelectual de Maria, uma vez que a entrevistada expõe o conflito na admissão de cientificidade à escrita situada no cronotopo das ciências naturais e na constatação de que nas ciências humanas pôde se identificar como pesquisadora.

E a escrita, [...] para você ter uma noção, eu usei uma metodologia chamada metodologia de estudo biográfico. É uma história de vida, um tipo de metodologia que é muito subjetiva e que é você ouvir o que ele tem a dizer sobre a vida dele, é mais ou menos isso. É claro que eu, enquanto pesquisadora, coloco as minhas impressões em relação à história dele, *mas é dele, a história é dele*, ele narrou como ele quis falar sobre aquilo. Então *minha escrita* foi completamente subjetiva, uma escrita voltada para as ciências humanas e que eu particularmente me identificava muito. *Desde a graduação*. Sempre gostei desse tipo de escrita e eu não fiz bacharel. Então o meu *TCC na área de ciências naturais* foi sobre ensino para deficiente visual e já foi uma escrita voltada para as ciências humanas. Não foi uma escrita científica. E aí eu *permaneci* nela no mestrado.

Como primeiro destaque desse excerto, trazemos para discussão os cronotopos subjetivamente estáveis, marcados linguisticamente pelo “*mas é dele, a história é dele*” e “*minha escrita*”. A partir do relato sobre sua experiência nas ciências humanas, Maria coloca em voga o tempo-espaço dos participantes de sua pesquisa como interativo e transformador de seu próprio processo de escrita. Assim, nessa experiência singular, o outro (entrevistado) ocupa o espaço da vivência com a escrita da pesquisadora em formação, trazendo para essa prática com a linguagem uma segunda voz relacional que não fala por ela, mas que a atinge.

Ao admitirmos que o signo ideológico reflete e refrata posições axiológicas de sujeitos nas esferas de atividade humana, entendemos que a “*história dele*” não se apresenta como elemento ornamental no acontecimento da escrita de Maria, mas sim como referência que quebra uma suposta soberania da autora-pesquisadora, pondo-a em tensão para redigir um texto acadêmico que lide com o componente dialógico da escuta ao entrevistado, abarcando seu tempo-lugar como elemento que constrói conjuntamente os enunciados.

Há um fator tempo-espacial sobressalente no referido excerto e que se manifesta como referência à posição axiológica de Maria sobre a própria atividade verbal. Os cronotopos da graduação, da licenciatura, da experiência e da escrita passada no TCC (marcados linguisticamente em “Desde a graduação” e “TCC na área de ciências naturais”) configuram-se no processo da escrita na pós-graduação como cronotopos de interseção, uma vez que não preveriam programaticamente seus desdobramentos sobre a maneira com que Maria se colocaria ideologicamente frente ao ato de escrever nessa etapa. Todavia, a força histórico-ideológica emanada da experiência com tais esferas atravessa e retroalimenta concepções e aproximações da entrevistada com a linguagem na academia.

Outra entrevistada que também apresenta conflitos a partir da experiência pluricronotópica é Marta, que é mulher, professora da educação básica de instituições pública e privada e mestranda de ciências humanas, na época em que foi entrevistada. Daremos destaque a uma parte da conversa em que Marta refletia sobre os motivos que a levaram a escolher a área de seu mestrado (nas ciências humanas), visto que divergia de sua formação inicial (ciências naturais). A participante respondeu que a escolha se dava sobre uma expectativa de que no referido programa de pós-graduação ela encontraria um ambiente acolhedor e pacífico (cf. BRAMBILA, 2021). Ao ser questionada se essas expectativas se concretizaram, Marta responde:

Assim, não tem como comparar porque não sei como seria no caso no outro, mas eu tive uma experiência muito boa com minha orientadora em específico, então, assim, ela é muito gente boa, legal. *Me orientou mesmo. Me deixou livre também para fazer algumas escolhas. Entendeu que eu estava trabalhando.* Em contrapartida, eu acho que a secretaria do programa não. [...] Muita coisa para dar conta, gente trabalhando 40 horas, na loucura. Minha sorte é que eu estava trabalhando meio período na época.

Um dado singular presente no relato de Marta é sua relação com a orientadora e com a secretaria de seu programa de pós-graduação (que interpretamos ser a representação da coordenação, devido ao caráter deliberativo descrito). Marta evoca dois cronotopos: o estruturante e o subjetivamente estável. O cronotopo estruturante (secretaria/coordenação do programa) impõe-se de maneira programática sobre sua escrita, lançando as demais obrigações que deviam ser cumpridas para que o



mestrado pudesse ser concluído, a partir de uma visão mais generalista dos contextos sócio-históricos de produção. Por outro lado, no cronotopo subjetivamente estável (relação com a orientadora), Marta enuncia que ali é reconhecida como sujeito de identidade móvel que interage e é demandada por mais de uma esfera de atividade humana.

As percepções de Marta sobre sua orientadora dão os entornos, a partir da perspectiva discente, de como um cronotopo subjetivamente estável se estabeleceu em sua vivência da escrita e da pós-graduação como um todo. A sequência de enunciados sobre a relação de orientação, apesar de não serem interpolados por conjunções que nos dariam rastros mais certos de sua relação sintático-semântica, abarcam um viés ideológico possível a uma leitura indiciária. Em “Me orientou mesmo. Me deixou livre também para fazer algumas escolhas. Entendeu que eu estava trabalhando”, o signo também expressa ideologicamente que o trabalho da orientação não é uma relação propriamente imbricada à liberdade, mas sim adicionada a ela, sobre a qual Marta emprega uma valoração positiva em sua observação. O último período – “entendeu que eu estava trabalhando” – funciona no excerto ideologicamente com valor de consequência, uma vez que se reflete como desdobramento de uma visão comprometida e atenciosa da orientadora sobre a discente.

Marta, a partir de sua observação, mostra que a pluricronotopia não somente pode ser considerada como uma coexistência paralela de cronotopos, mas também como um acirramento de forças tempo-espacialmente construídas que se imbricam e aprofundam, por meio da multiplicidade de nuances – institucionais, ideológicas, hierárquicas etc. – que se materializam nos tempos e espaços evocados na vivência de uma atividade verbal. Consequentemente, esse cenário reforça a essencialidade humana da escrita acadêmica que, apesar de protagonizar o grande diálogo que se instaura na produção do texto na (s) ciência (s), é também vulnerável aos diversos atravessamentos históricos, sociais, locais, ideológicos que se refletem e refratam na linguagem.

Marta ainda nos fornece um dado relevante acerca do caráter central dos cronotopos subjetivamente estáveis não só no processo, mas no aprendizado da escrita acadêmica. Tal observação sobressai a partir de seu relato sobre estratégias para dirimir possíveis problemas com a escrita de sua dissertação.

Olha, a estratégia foi ir, eu acho. [...] No início a gente consegue conversar mais com as pessoas. Então, a gente escreve, pede um colega seu do curso para ler para você, ver o que ele acha, retorna. [...] No início a gente conseguia escrever mais coletivamente, eu acho, por *estar juntos da turma*. Agora quando começa sua pesquisa mesmo é um processo  *muito solitário*. É você com você. Ninguém tem tempo para ficar lendo o que você está escrevendo mais, dos seus colegas. Eu não tinha aquela coisa de mandar toda semana para minha orientadora ver o que achava. Eu escrevia uma parte grande, mandava, via o que ela achava. Então minha estratégia foi, assim, ler outros textos. Lendo outras dissertações e teses da área, outros artigos, que vai mostrando um tipo de forma ou caminho que a pessoa seguiu para tentar chegar onde ela queria.

O cronotopo subjetivamente estável assume novamente uma posição importante no processo da escrita relatado, uma vez que as relações intersubjetivas, em seus diversos níveis hierárquicos e diversidades semióticas, são enunciados como propulsores do progresso quanti/qualitativo. Ao mesmo tempo, não ignoramos que esses *outros* (os colegas, a orientadora e os autores dos textos lidos) também são sujeitos singulares que enunciam concreta e responsivamente, conduzindo uma visão particular do objeto (mesmo que comumente compartilhada em sua comunidade científica). Tais particularidades tornam-se um todo axiológico que Marta recebe e no qual se referencia, a fim de acolher ou até repetir esses passos.

A valoração da escrita como ato solitário aparece novamente no contexto da enunciação discente. Contudo, interpretamos que a “solidão” evocada por Marta está ligada à escrita em seu sentido estrito, visto que são fornecidos rastros de que houve um percurso de ampla interação com as alteridades. Desse modo, refletimos que há uma visão fragmentada de escrita (e de seus processos) fortemente enraizada que impede a pós-graduanda de entendê-la como ato imbricado a outras práticas precedentes. Esse cenário é relevante, pois colabora com a ideia de que o processo da escrita é, em sentido estrito, um rito ou uma burocracia que precisamos assumir diante da dimensão organizacional de uma pós-graduação. Por outro lado, sob a perspectiva dialógica e de acontecimento alteritário na e pela linguagem, esse mesmo processo está atrelado a práticas acadêmicas e não acadêmicas, a subjetividades, a ideologias, a tempos, a espaços, a epistemologias conceituais e empíricas e a demais constitutivos da vida.

## **5 Considerações finais**

As observações e análises apreendidas ao longo do presente texto constituem-se como provocações por, principalmente, recusarem um papel instrumentalizado que é concedido à escrita no contexto da pós-graduação. Em via diferente, a proposta apresentada busca subverter esse lugar estático, dado o caráter problemático que adquire na realidade concreta do pesquisador em formação. Desse modo, consideramos como frágil a imposição de uma visão puramente técnica à escrita acadêmica, uma vez que essa premissa requer administrar *álibis* (BAKHTIN, 2010) à experiência individual do (a) pós-graduando (a).

O reconhecimento de uma pluricronotopia na escrita acadêmica é, portanto, uma proposta de interlocução com a própria academia, seus mecanismos organizacionais e suas conduções didáticas no que diz respeito às práticas letradas que nela se constroem. Assim, importa admitirmos um olhar móvel ao sujeito e aos seus diversos contextos possíveis de escrita, uma vez que tal mobilidade pode suscitar estratégias bem-sucedidas ao desafio de se produzir uma dissertação ou tese.

Propomos que uma perspectiva pluricronotópica da escrita seja, sobretudo, um investimento do professor-orientador na diagnose e no acompanhamento de estudantes e orientandos no processo educacional e laboral da pesquisa. Importa admitir, assim, que as vivências sociais e as experimentações com a escrita não devem ser isoladas em relação ao momento no qual a redação da dissertação ou da tese for iniciada. Essas vivências constituirão noções de língua, de texto, de discurso e de autoria, que serão subvertidas para os fins da socialização na universidade.

Entretanto, indagamos: como aplicar essa perspectiva no ensino-aprendizagem da escrita acadêmica? Parece-nos razoável reconhecer que, apesar de o produto textual possuir características e estabilizações que o encaixem coerentemente na esfera acadêmica, isso não necessariamente obriga que o processo de produção desse texto se constitua uniformemente. Consequentemente, isso significa incluir no processo de ensino e de orientação um constante interesse não só pelo que o estudante/orientando produz, mas sobre quais noções de língua e linguagem o guiaram a produzir seus textos.

Ainda, visualizamos neste artigo uma forma de também questionar uma onda mercadológica que tem alçado voos cada vez mais robustos sobre a pós-graduação como um todo. Não é incomum observar

que mentorias e demais cursos livres de escrita acadêmica têm ganhado crescimento, sobretudo a partir de abordagens que se assemelham a dos preparatórios para outras avaliações de redação (como é o caso do Enem). Assim, a partir das reflexões aqui desenvolvidas, somos munidos de argumentos que permitem questionar a formulação e o comércio desses serviços, bem como seus impactos ao trabalho com a linguagem por pesquisadores iniciantes.

Ao admitirmos, sobretudo amparados pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (BARTON, 1994; BAYHAM, 1995; FIAD, 2015; LEA; STREET, 1998, 2010), o caráter da escrita às práticas sociais letradas, entenderemos que seu fim é a existência responsável do sujeito pesquisador na cultura acadêmica, frente à qual se posiciona axiologicamente no trato com o objeto epistêmico. Por fim, importa esclarecer que o reconhecimento da pluricronotopia na escrita acadêmica não estabelece afinidade com um aparente desregramento da pós-graduação. Por outro lado, tal qual ensinam os postulados bakhtinianos, não devemos perder de vista a singularidade de cada sujeito e suas formas de articulação alteritária via signos ideológicos em gêneros discursivos, pois nessas minúcias conseguiremos observar os novos movimentos da linguagem através do tempo e do espaço.

## Referências

ALVES, M. P. C. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. *Signótica*, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v24i2.19172>.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, [1975] 2002

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1924] 2011. p. 225-260.

BARTON, D. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell, 1994.

BAYNHAM, M. *Literacy practices: investigating literacy in social contexts*. London: Longman, 1995.

BRAMBILA, G. O texto em avaliação: do gênero discursivo ao cronotopo. *Percursos Linguísticos (UFES)*, Vitória (ES), v. 8, p. 117-131, 2018.

BRAMBILA, G. *O processo da escrita na pós-graduação: o academicismo como prática de dessubjetivação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=15688>. Acesso: 18/07/2022.

BRASIL. *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Ministério da Educação, Brasília (DF), 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16762-balanco-social-sesu-2003-2014>. Último acesso em 18/07/2022.

CLARK, K.; HOULQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FIAD, R. S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, v. 6, p. 23-34, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, W. *Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades*. Artigo escrito para os alunos do curso “Tópicos de Lingüística V”, IEL, Unicamp, novembro de 2003.

GRILLO, S. V. C. Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. *Alfa*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 57-79, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157- 166, jun. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>.

OLIVEIRA, M. G. O professor e a pólis: cronotopos educacionais e inclusão social na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça,

v. 9, n. 2, p. 273-302, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000200004>.

PLATÃO. *Fedro*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora Universitária UFPA, 1975.

PRIOR, J. P. Tracing process: how texts come into being. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, J. P. (Orgs.) *What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 167-200.

REDAÇÃO. Universidade de Santa Catarina censura dissertação de mestrado por citar Bolsonaro. *Revista Forum*, Brasil, 07 dez. 2019, s/p. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/brasil/2019/12/7/universidade-de-santa-atarina-censura-dissertao-de-mestrado-por-citar-bolsonaro-65583.html>. Último acesso em: 18/07/2022.

REDAÇÃO. Mestranda exposta por Eduardo Bolsonaro é alvo de ameaças. *Catraca Livre*, Brasil, 22 março de 2019, Caderno Cidadania. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/mestranda-exposta-por-eduardo-bolsonaro-e-alvo-de-ameacas/>. Último acesso em: 18/07/2022.

SANTOS, B. S. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, Cidade, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>.

VOLÓCHINOV. V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Américo. Editora 34, [1929] 2017.



## **Imobilidade do acento em não verbos em português: uma abordagem diacrônica baseada no uso**

### ***Non-Mobile Stress in Non-Verbs in Portuguese: a Usage-Based Diachronic Approach***

Paulo Chagas de Souza

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

pcsouza@usp.br

<https://orcid.org/0000-0003-0600-8401>

**Resumo:** À semelhança do que fez Cantoni (2013) para o sistema de acento do português como um todo, proponho neste trabalho uma explicação diacrônica para o fato de os verbos terem acento móvel e os não verbos terem acento fixo em português. Adoto uma perspectiva diacrônica, considerando, como proposto nas abordagens de sistemas dinâmicos, que o conhecimento do estado inicial de um sistema nos ajuda a entender seu estado atual. Nesse sentido, examino os paradigmas flexionais de substantivos latinos e as mudanças que ocorreram desde o latim até o português com o intuito de verificar em que medida essas mudanças morfológicas acabaram determinando características do sistema acentual do português. Em sua grande maioria, os substantivos apresentavam deslocamento do acento em seu paradigma em latim. Como é demonstrado neste trabalho, no entanto, o acusativo era o único caso em que praticamente não havia deslocamento de acento em latim do singular para o plural. O fato de o acusativo ter sido o caso lexicogênico do português, isto é, o caso cujas formas deram origem aos substantivos e adjetivos correspondentes do português, acabou tendo como resultado a imobilidade do acento nos não verbos. Ele era o caso de realização mais frequente e, como seria de se esperar numa perspectiva baseada no uso, foi o único caso que sobreviveu. A seção final do texto discute ainda o fato de que as mesmas mudanças diacrônicas fizeram com que as vogais temáticas nominais e adjetivais nunca sejam acentuadas em português.

**Palavras-Chave:** acento; português; diacronia.

**Abstract:** As did Cantoni (2013) for the Portuguese stress system as a whole, I propose in the present paper a diachronic explanation for a difference between verbs and non-verbs in Portuguese: the fact that verbs have mobile stress, whereas non-verbs do not. I adopt a diachronic perspective, considering, as proposed in dynamic systems approaches, that the knowledge of the initial state of a system helps us understand its current state. Based on that, I examine inflectional paradigms of Latin nouns and the changes that have taken place from Latin to Portuguese with the purpose of assessing to what extent those morphological changes have determined characteristics of the Portuguese stress system. The vast majority of nouns showed a stress shift in their paradigms in Latin. As is shown in the present paper, however, the accusative was the only case in which there was practically no change in stress between singular and plural. The fact that the accusative was the lexicogenic case in Portuguese, i.e., the fact that nouns and adjectives in Portuguese have their forms derived from the accusative of corresponding Latin words eventually produced fixed stress in Portuguese non-verbs. The accusative was the most frequent case in Latin and, as would be expected from a usage-based perspective, it was the only surviving case. The final section of the paper additionally discusses the fact that the same diachronic changes have kept noun and adjective theme vowels from ever being stressed in Portuguese.

**Keywords:** stress; Portuguese; diachrony.

Recebido em 05 de abril de 2022

Aceito em 23 de junho de 2022

## 1 Introdução

Uma característica marcante na fonologia do português é o fato de o sistema acentual apresentar características que podem ser consideradas distintas em verbos e em não verbos (MATTOSO CÂMARA, 1970, p. 65; além de BISOL, 1992; LEE, 1997, 2007, entre outros). O objetivo deste trabalho é exatamente propor uma explicação diacrônica para uma dessas diferenças entre verbos e não verbos: o fato de os verbos terem acento móvel e os não verbos terem acento fixo, em sentido a ser precisado na seção 2.

Em sua obra clássica sobre o acento, Hayes (1985) afirma que uma das distinções mais tradicionais na classificação dos sistemas de acento é a que distingue os sistemas de acento em móvel e fixo, sendo



que acento fixo é definido com relação às margens da palavra (inicial ou final). Esse não é o único referencial possível, não sendo ele adotado neste trabalho, como será detalhado na seção 2.

Normalmente as análises do acento em fonologia em geral, mas também especificamente do português, tratam de cada forma isoladamente, ou no máximo examinam subparadigmas dentro do paradigma verbal, como Lee (2007) faz com relação aos tempos que apresentam formas proparoxítonas, o imperfeito do indicativo e do subjuntivo, além do futuro do pretérito. Mesmo Cantoni (2013), que analisa o acento em termos de redes, não focaliza as propriedades do acento dentro de cada paradigma flexional. O fato de o acento nas formas do português como um todo não ser fixo, pois pode cair numa das três últimas sílabas, tem desviado o olhar dos pesquisadores do fato de que apenas em uma categoria lexical o acento é móvel paradigmaticamente: nos verbos. Nas demais categorias que contêm lexemas flexionados, o acento é fixo. Talvez esse fato seja tão arraigado no conhecimento dos falantes do português, no sentido do termo na Linguística Cognitiva (LANGACKER, 1987) que acabe não parecendo algo que precise ser explicado, como será feito neste artigo. Examinar a mobilidade ou não do acento nos paradigmas flexionais em português é, portanto, uma das inovações deste trabalho.

A perspectiva adotada neste trabalho é a de que para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno do acento é necessário ter um olhar mais abrangente, observando todos os tipos de relações entre acentos existentes dentro da língua: paradigmas flexionais completos (e não subparadigmas), redes de palavras provenientes da mesma raiz, redes de formas que contêm o mesmo tipo de acento, bem como incluir em nossa análise a diacronia, o que pode revelar fatores que não se manifestam de maneira direta e evidente na sincronia. Com relação a este último ponto, restringir o olhar do linguista ao que é puramente sincrônico reduz sua capacidade de buscar explicações, pois pode acontecer de as raízes de fenômenos linguísticos atuais estarem localizadas há milênios.

Será dada ênfase ao paradigma dos substantivos, já que os adjetivos tanto em português como em latim têm características flexionais e acentuais praticamente iguais às dos substantivos. Entre as questões que serão abordadas, a questão central é a de por que motivo verbos e não verbos têm padrão acentual distinto quanto à mobilidade do acento. Uma questão correlacionada a essa é a de qual o motivo pelo qual os sufixos flexionais

nominais não alteram o acento, ou, vindo por outro ângulo, por que as vogais temáticas ou marcadores de classe nominais são átonos.

Este trabalho apresenta diversas características que o aproximam de trabalhos como *Cantoni (2013)*: utiliza uma abordagem diacrônica baseada no uso (*BYBEE, 2001*); se subscreve à concepção dos sistemas dinâmicos (*GELDER; PORT, 1995*) de que o conhecimento do estado inicial (ou anterior) de um sistema nos ajuda a entender seu estado atual (ou posterior)<sup>1</sup>; e considera que o acento é mais bem entendido se examinarmos as redes de relações (paradigmas lexicais e estendidos) que as palavras e formas de palavras constroem dentro da língua.

O objetivo do artigo é argumentar como características prosódicas das declinações latinas e o fato de o acusativo ser o caso lexicogênico do português foram os fatores que determinaram a imobilidade do acento nos paradigmas não verbais (essencialmente substantivos e adjetivos).

O artigo está estruturado como apresento a seguir. Na seção 2, defino como deslocamento de acento será entendido neste trabalho. Na seção 3, apresento as características que distinguem o acento de verbos e não verbos no português, com ênfase para a mobilidade do acento. Em seguida, apresento nas seções 4 e 5 a fundamentação teórica a ser usada no trabalho: a linguística baseada no uso e a concepção da língua como um sistema complexo dinâmico. Feito isso, apresento na seção 6 as propriedades do sistema acentual latino, focalizando na mobilidade ou não do acento. Na seção 7, discuto a passagem do latim para as línguas românicas, com destaque para a frequência de uso dos casos. Como concluo que o acusativo era o mais frequente já no latim, isso preparou o terreno para que as formas derivadas dele fossem as únicas remanescentes no português. Na seção 8, expando o olhar para além do português com o intuito de enfatizar que a imobilidade do acento não é consequência direta simplesmente da redução do paradigma flexional não verbal. Na seção 9 faço um excursão breve sobre a tonicidade das vogais temáticas. Encerro o artigo retomando o que foi discutido. Uma ressalva importante: não me detenho neste artigo na questão relevante de mudança de declinação que diversos substantivos sofreram, nem trato da questão fundamental do contato linguístico (*TRUDGILL, 2010, 2020*). Uma observação final: neste artigo a sílaba tônica será indicada por negrito.

---

<sup>1</sup> Uma autora formalista como *Blevins (2004)* também tem argumentado fortemente em favor de explicações diacrônicas em fonologia.

## 2 Algumas definições preliminares

Tratar do deslocamento do acento, assim como tratar de movimento em física, requer que se adote um referencial. Um passageiro dentro de um ônibus que se desloca está parado com relação ao ônibus mas se desloca com relação a um referencial externo, como o ponto de partida da viagem. De maneira análoga, se compararmos as formas *canta* e *cantava*, do verbo cantar, temos duas análises possíveis. Se o referencial adotado for o da posição do acento com relação ao final da palavra, como normalmente se faz na fonologia do português, diríamos que o acento está na mesma posição nas duas formas: na penúltima sílaba. Ressalto que esse tipo de análise examina a posição do acento em cada forma e verifica se o acento incide na mesma posição apenas em relação à margem final da palavra, sem fazer uma correspondência entre os segmentos associados ao acento.

Há outro referencial possível, no entanto. Se o acento cai na sílaba *can* na forma *canta*, e não permanece nessa sílaba na forma *cantava*, caindo na sílaba seguinte, obviamente houve um deslocamento da localização do acento. Podem-se adotar os termos tradicionais *rizotônico* (acento que cai na raiz) e *arrizotônico* (acento que cai fora da raiz). Se considerarmos onde está a vogal da sílaba tônica, como a raiz do verbo cantar é *cant-*, a forma *canta* é rizotônica, enquanto a forma *cantava* é arrizotônica. Cumpre ressaltar que estou me referindo à raiz, o que exclui a vogal temática.

Isso pode ser ilustrado graficamente para facilitar a visualização, como na figura 1, em que a sílaba tônica está em negrito e a vogal da raiz está emoldurada por um retângulo.

Figura 1 - Referenciais da análise do deslocamento ou não do acento

Margem final da palavra	Sílaba acentuada	
<b>can.ta</b> (paroxítona)	<b>can.ta</b> (contém a vogal da raiz)	
<b>can.ta.va</b> (paroxítona)	<b>can.ta.va</b> (não contém a vogal da raiz)	

Vemos que de acordo com a primeira perspectiva, o acento não se desloca, pois permanece na penúltima sílaba. Já na segunda perspectiva, ele se desloca, pois cai na sílaba que contém a vogal da raiz na primeira forma e na sílaba seguinte na segunda. Seguem alguns exemplos para detalhar o referencial adotado:

(1) **cor** cor.di.bus

Nesse exemplo, no nominativo e acusativo singulares, o substantivo neutro latino *cor* ‘coração’ tem o acento na única sílaba de que é formado. Na forma *cor.di.bus* do dativo e ablativo plurais o acento permanece na sílaba *cor*. Nesse sentido, é irrelevante o fato de o acento ter passado de oxítono a proparoxítono. O acento não se desloca.

Vejam os outros exemplos:

(2) **sol** so.lis

O fato de neste exemplo a consoante [l] estar na coda no primeiro caso e no ataque da segunda sílaba no segundo não altera o fato de que é a sílaba que contém a vogal precedida de [s] e seguida de [l] que é acentuada.

Um último exemplo:

(3) **ã.gō** ē.gī

A vogal tônica se alterou, tanto em duração quanto em timbre, mas a posição do acento é a mesma: a vogal que precede o [g] é acentuada em ambas as formas.

Doravante quando me referir a deslocamento ou não do acento no interior de um paradigma, é nesse sentido que estarei falando. Não fará a mínima diferença se cada forma é oxítônica, paroxítônica ou proparoxítônica, já que a posição em relação ao final da palavra não é o referencial adotado. Embora também ocorra de serem acrescentadas sílabas ao final, o que poderia acarretar o deslocamento do acento, o foco deste artigo também não é se houve mudança no número de sílabas, mas se o acento permaneceu na mesma posição, segundo o critério já mencionado.

Outra questão que foi mencionada por um(a) parecerista é a reestruturação silábica, como no latim *mare*, que passou a ser *mar* em português, perdendo a vogal final e passando de dissílabo a monossílabo. Tendo deixado claro o referencial adotado neste artigo, esta reestruturação não faz diferença, já que a sílaba acentuada era e continua sendo a que contém a vogal [a]. Outro motivo para não adentrar com detalhes na questão da reestruturação silábica é que ela se dá por perda de vogais átonas, nunca por apagamento de vogais tônicas. Sendo assim, ela por si só não afeta a localização do acento no sentido adotado neste artigo.

Como o objetivo do artigo é explicar como se desenvolveu a imobilidade do acento em não verbos a partir da mobilidade presente no latim, e o acento era móvel tanto em verbos quanto em não verbos em

latim, não serão apresentados paradigmas verbais completos, apenas as porções que forem relevantes.

### 3 Acento em verbos e não verbos no PB

O objetivo desta seção não é resenhar detalhadamente a vasta literatura sobre o acento no português. Limito-me a apresentar algumas distinções já apontadas na literatura entre o acento de verbos e o de não verbos.

Uma propriedade que distingue fortemente o acento em verbos e não verbos, segundo dados de Cantoni (2013), é a proporção do padrão acentual proparoxítono. Enquanto nas formas não verbais ele responde por 14,6 % das formas, apenas 1,2 % das formas verbais têm acento proparoxítono. Um fato importante para isso é o fato de que as únicas formas proparoxítonas ainda em uso são da primeira pessoa do plural, mas as últimas décadas têm mostrado uma grande diminuição da frequência de uso de *nós* (ZILLES 2005).

Há ainda o fato de que, segundo Mattoso Câmara (1970), o acento no português é distintivo, pois distingue as categorias lexicais verbo e não verbo em casos como nos exemplos de Lee (1997, p. 13):

(4)	formula	fórmula
	numero	número
	computo	cômputo
	calculo	cálculo
	valido	válido
	continuo	contínuo

Uma terceira distinção é que a vogal temática verbal pode ocorrer nas três posições possíveis com relação ao acento. Tomando o verbo *cantar* como exemplo, ela ocorre em posição pretônica em *can.ta.ria*, tônica em *can.ta.va* ou postônica em *can.ta* (a vogal temática foi sublinhada e a sílaba tônica colocada em negrito para facilitar a visualização). É exatamente esse tipo de dados que caracteriza o deslocamento do acento no paradigma, tema deste artigo. Já a vogal temática ou marcador de classe não verbal é sempre átona, como em *cálice* e *vida*. Ver a esse respeito a última seção deste artigo. Não verbos oxítonos são atemáticos: *xodó*.

Outra maneira de colocar essa questão é que os sufixos flexionais do não verbo não afetam o acento primário, mesmo que alterem o número

de sílabas da palavra, ao passo que nos verbos existe a possibilidade de um sufixo flexional mudar o acento primário. No substantivo, as flexões possíveis são número e gênero:

(5)	<b>ga.to</b>	<b>ga.tos</b>
	<b>ga.ta</b>	<b>ga.tas</b>
	pro.fes. <b>so</b> r	pro.fes. <b>so</b> .res <sup>2</sup>
	pro.fes. <b>so</b> .ra	pro.fes. <b>so</b> .ras
	<b>a.ma</b>	<b>a.ma</b> .mos
	<b>fa.lam</b>	<b>fa.la</b> .vam

Também os adjetivos apresentam flexão de gênero e número, e neles também isso não afeta o acento, como se vê nos exemplos:

(6)	<b>gran.de</b>	<b>gran.des</b>
	bo. <b>ni</b> .to	bo. <b>ni</b> .tos
	bo. <b>ni</b> .ta	bo. <b>ni</b> .tas
	ca. <b>çu</b> .la	ca. <b>çu</b> .las
	fe. <b>liz</b>	fe. <b>li</b> .zes
	por.tu. <b>guê</b> s	por.tu. <b>gue</b> .ses
	por.tu. <b>gue</b> .sa	por.tu. <b>gue</b> .sas
	tra.ba.lha. <b>do</b> r	tra.ba.lha. <b>do</b> .res
	tra.ba.lha. <b>do</b> .ra	tra.ba.lha. <b>do</b> .ras

Um fenômeno diferente que reforça a observação de que está profundamente arraigada nos falantes do português a estabilidade do acento nos não verbos é o possível efeito da epêntese vocálica na localização do acento. Bisol (1992), baseando-se em Harris (1983) propõe que o sistema de acento do português respeita a janela de três sílabas, ou seja, o acento primário cai numa das três últimas sílabas da palavra. A imobilidade do acento nos não verbos é tão forte que produz as poucas violações da janela de três sílabas do acento no final da palavra, sem a menor possibilidade de deslocamento. São exemplos como *técnico* e *helicóptero*, em pronúncias como [ˈtɛkinikʊ] e [eliˈkɔpitero]. O crucial é que pronúncias como \* [teˈkinikʊ] ou \* [elikɔˈpitero] são absolutamente impossíveis. Em contrapartida, em formas verbais o

<sup>2</sup> Como estou citando as palavras ortograficamente, separo os ss de professor etc., embora seja óbvio que na pronúncia não haja duas consoantes, mas sim um único [s], que se encontra no ataque da sílaba <so(r)>.

deslocamento acentual é frequente, ocorrendo em formas como *me indigno*, pronunciado [mĩdʒi'gĩno], ao lado da pronúncia [mĩ'dʒiginu].

Outra evidência do quanto é arraigado o acento fixo nos não verbos são os pouquíssimos casos em que a norma padrão prevê um deslocamento de acento. O plural de uma palavra como *caráter*, que consta em dicionários como sendo *caracteres*, não parece para a maioria dos falantes do português ser o plural dessa mesma palavra. Tanto é que acabou surgindo o singular *caractere* derivado dessa forma plural.

Uma questão à parte que reforça a observação de que o acento é sentido pelos falantes como imóvel nos não verbos são os proparoxítonos terminados em -r. Como o acento já se encontra no limite da janela de três sílabas no singular, o acréscimo de -es no plural poderia produzir um acento violando essa janela. A norma padrão recomenda um deslocamento de acento, antiintuitivo para os falantes. Parece muito estranho fazer plurais como *Júpiteres* ou *lucíferes*. Tanto é assim que uma consulta a dicionários *online* realizada em 28 de julho de 2020 encontrou três formas diferentes de plural atribuídas ao substantivo *lúcifer*. São elas: *lucíferes* no Dicio<sup>3</sup>, *lucíferes* no Priberam<sup>4</sup> (esta seria a forma que preservaria a acentuação latina) e *luciferes* no Portal da Língua Portuguesa<sup>5</sup>. Ocorrem também as formas *Júpiteres* e *lúcifers*, como se pode constatar dando busca na internet, em exemplos como *dois Júpiteres* e *dois lúcifers*. Uma discordância a esse ponto só reforça o quanto é estranho ter que deslocar o acento numa forma não verbal no português.

Embora não seja crucial para a questão da posição fixa do acento no português, adoto aqui a análise de Cantoni (2013) e Cagliari (1999), segundo a qual a morfologia é um fator preponderante nos padrões acentuais do português, tanto na flexão quanto na derivação.

### 3.1 Acento em não verbos no PB

O acento em substantivos e adjetivos em português não apresenta deslocamento de acento no sentido adotado para este artigo. Para que fique clara a veracidade dessa afirmação, recapitulemos aqui sucintamente os tipos de substantivos e adjetivos do português.

<sup>3</sup> <https://www.dicio.com.br>.

<sup>4</sup> <https://dicionario.priberam.org>.

<sup>5</sup> <http://www.portaldalinguaportuguesa.org>

Vejamos primeiro os substantivos terminados em vogal no singular:

- (7) oxítonos no singular:  
ca.**fé**      ca.**fés**
- (8) paroxítonos no singular:  
**li.vro**      **li.vros**
- (9) proparoxítonos no singular:  
**lâm.pa.da**      **lâm.pa.das**

Depois substantivos terminados em ditongo oral no singular:

- (10) oxítonos no singular:  
min.**gau**      min.**gaus**  
cha.**péu**      cha.**péus**  
he.**rói**      he.**róis**
- (11) paroxítonos no singular:  
**pô.nei**      **pô.neis**

Substantivos terminados em ditongo nasal no singular:

- (12) oxítonos no singular:  
**mão**      **mãos**  
**pão**      **pães**  
por.**tão**      por.**tões**
- (13) paroxítonos no singular:  
**ór.fão**      **ór.fãos**  
**só.tão**      **só.tãos**

Substantivos terminados em consoante no singular:

- (14) oxítonos no singular:  
**mar**      **ma.res**  
**voz**      **vo.zes**  
**sol**      **sóis**  
**mês**      **me.ses**
- (15) paroxítonos no singular:  
**lá.pis**      **lá.pis**  
**tú.nel**      **tú.neis**  
**már.tir**      **már.ti.res**



- (16) proparoxítonos no singular:  
 ô.ni.bus            ô.ni.bus

O caso excepcionalíssimo dos proparoxítonos terminados em -r, com exemplos como *Júpiter* e *lúcifer*, já foi discutido acima.

Em suma, vemos que nos substantivos terminados em vogal ou ditongo no singular, a formação do plural nunca envolve acréscimo de sílabas. Por esse motivo, inclusive, o acento nunca se desloca. Também nos substantivos terminados em consoante no singular, não há deslocamento do acento.

#### 4 Abordagens baseadas no uso

Nas últimas décadas tem se desenvolvido um conjunto de quadros teóricos que rejeita a distinção estrita entre competência e *performance* proposta por Chomsky, nessa ou em outras roupagens. São quadros que consideram que o uso impacta a gramática. Uma das propriedades mais básicas do uso é a frequência. Como exemplo, podemos citar palavras como *obrigado* e *agradecido*, que são sinônimos na função de agradecimento. Mas no uso a palavra *obrigado* é extremamente mais frequente do que *agradecido*. Um resultado disso é que para muitos falantes, ao contrário da palavra *agradecido*, a pronúncia mais espontânea da palavra *obrigado* é aquela em que se omite a sílaba inicial: *brigado*. É importante também destacar que essa elisão da sílaba inicial se dá apenas no uso dessa palavra para agradecer. Seria muito menos provável alguém dizer *Fui brigado a parar o carro*.

Segundo Tummers, Heylen e Geeraerts (2005) a linguística baseada no uso inclui quadros como a Gramática das Construções (BOAS, 2003; CROFT e CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995), a Gramática Emergente (BYBEE, 2001; BYBEE E HOPPER, 2001; MACWHINNEY, 2001; SCHEIBMAN, 2001), e obras sobre a aquisição de linguagem como os trabalhos de Tomasello e colaboradores (por exemplo, TOMASELLO, 2000).

Ainda segundo Tummers, Heylen e Geeraerts (2005, p. 234), os modelos que consideram que os elementos ou níveis da língua formam redes e podem ter graus diferentes de saliência, com destaque para a Gramática Cognitiva e a Gramática das Construções, são especialmente sensíveis a diferenças na frequência de expressões alternativas.

Dois dos tipos principais de efeitos da frequência de ocorrências foram descritos em Bybee (2006). A alta frequência de uso predispõe a mudanças sonoras mais acentuadas. As palavras de uso mais frequente são as mais reduzidas fonologicamente. Não por acaso artigos, conjunções e preposições, que estão entre as palavras de frequência mais alta na língua, tendem a ser palavras átonas, não se caracterizando como palavras prosódicas.

Evidente que a frequência de uso de determinadas palavras vai variar dependendo das variedades pesquisadas: oral, escrita, formal, informal, e, também, de quais regiões incluídas na pesquisa. Mas a lista de palavras mais frequentes do português apresentada em Davies e Preto-Bay (2008, p. 10) é bastante reveladora. As dez primeiras palavras mais frequentes do português nesse dicionário são, pela ordem: o (artigo definido); de (preposição); em (preposição); e (conjunção); que (conjunção); ser (verbo); um (artigo indefinido); por (preposição); para (preposição); a (preposição). Apenas *ser* é um verbo, mas o verbo de ligação é frequentemente caracterizado como vazio de significado (ALMEIDA 1980), como um verbo sem significação precisa (KURY 1987), ou pelo menos se ressalta seu uso frequente como verbo gramatical, e não lexical (como, por exemplo, TRAVAGLIA, 2003, COELHO, 2006, CASTILHO, 2010). O fato de ser um verbo com papel gramatical acentuado aumenta grandemente sua frequência, colocando-o junto a palavras eminentemente gramaticais, como conjunções, artigos e preposições.

A única palavra dissilábica dessa lista das dez mais frequentes no português é, portanto, em tese necessariamente acentuada, é *para*. Essa preposição, porém, mais comumente na fala ocorre na forma *pra*, também átona.

O segundo efeito apontado em Bybee (2006) é que morfologicamente, por outro lado, a alta frequência torna as palavras de flexão irregular resistentes à regularização. Faz sentido pensar que uma palavra rara, como o verbo *jazer*, dificilmente manteria na memória dos falantes o fato de que seu pretérito perfeito era *jouve* no português arcaico, e acabou sendo regularizado. Os verbos mais frequentes são os mais irregulares. Na listagem de Davies e Preto-Bay (2008) são os seguintes os dez verbos mais frequentes, com sua classificação entre parênteses: *ser* (6ª palavra mais frequente), *ter* (13ª), *estar* (18ª), *fazer* (21ª), *poder* (22ª), *haver* (29ª), *ir* (30ª), *dizer* (34ª), *dar* (36ª) e *ver* (40ª). Todos eles são verbos irregulares.

Nessa perspectiva da importância da frequência, espera-se que casos mais frequentes tendam a ser mais preservados, como veremos na seção 7.

## 5 Sistemas adaptativos complexos

Esta seção se baseia em Albano (2012), sendo complementada por observações presentes em de Bot, Lowie e Verspoor (2007).

Segundo Albano (2012, p. 4): “Na Física e na Matemática, a noção de sistema dinâmico surgiu da necessidade de se construir uma teoria geral dos sistemas que passam de um estado a outro no tempo de forma regrada, ainda que se iniciem de forma aleatória”. O uso da noção de sistemas dinâmicos na linguística possibilita incorporar em suas análises o tempo e o movimento, que haviam sido excluídos anteriormente da linguística por razões metodológicas.

Nas abordagens dinâmicas, um conceito chave é o de atrator, que Albano (2012, p. 5) define como “um ponto no espaço de estados de um sistema dinâmico para o qual a sua trajetória tende a convergir em todas as suas iterações”. Destaco aqui o papel das iterações e de sua relação com a frequência. Quanto ao tema deste artigo, os casos de uso mais frequente funcionam como atratores. Quanto mais frequentes, mais tendem a ser usados. Os casos mais raros tendem a ser menos usados quanto menos frequentes forem.

Entre os sistemas complexos se incluem os sistemas adaptativos complexos, como a língua, sistemas nos quais as propriedades do todo vão além da soma pura e simples das propriedades de suas partes, sendo imprevisíveis a partir delas (HOLLAND, 1992 apud ALBANO, 2012). Como ressalta Albano (2012, p. 8), “[p]ara ser adaptativo, um sistema complexo deve, além disso, aprender com a experiência”. Essa concepção é muito frutífera para entendermos o funcionamento da linguagem nos indivíduos e nas comunidades. A citação a seguir de Albano (2012) resume muito bem o funcionamento da língua nessa perspectiva:

Quando se pensa a capacidade linguística não como um módulo mental à parte, mas como um sistema emergente, enraizado, ontogenética e filogeneticamente, no funcionamento cognitivo geral e na interação social, o todo pode se comportar como mais que uma soma de partes de maneiras várias e complexas. Assim, regularidades linguísticas emergiriam espontaneamente do uso,

o qual, por sua vez, teria emergido da diversidade das interações sociais, as quais, por sua vez, teriam emergido de capacidades sócio-cognitivas gerais compartilhadas – p.ex., a atenção e a ação conjuntas, a imitação, a reciprocidade, etc. Uma vez emergidas, essas partes se retroalimentariam e alimentariam umas às outras, formando um todo intrincado cuja evolução é apenas parcialmente previsível. (ALBANO, 2012, p. 8-9)

Do trabalho de De Bot, Lowie e Verspoor (2007), além da afirmação dos autores de que as iterações desempenham um papel crucial na teoria dos sistemas dinâmicos (p. 13), ressaltamos a interconectividade total das partes de um sistema dinâmico: todas as variáveis são interrelacionadas, de modo que uma alteração em uma variável pode ter impacto em todas as outras variáveis. Aplicadas à análise linguística, temos que uma mudança em uma parte da gramática, morfologia, sintaxe, léxico, semântica ou fonologia, por exemplo, pode impactar qualquer uma das outras ou todas as outras. No caso deste artigo, uma mudança morfológica, a perda do sistema de casos, levou a uma modificação no sistema fonológico: a imobilidade do acento em lexemas não verbais. Outra característica fundamental dos sistemas dinâmicos (DE BOT, LOWIE E VERSPOOR, 2007, p. 15) é a dependência das condições iniciais que ele apresenta em seu desenvolvimento, ou seja, conhecer o estado inicial de um sistema nos ajuda a entender seu estado atual. Dessa forma, conhecer em detalhes as características da língua latina nos ajuda, e muito, a entender por que o português é como é. Óbvio que o momento inicial também é relativo. Se estudamos o sistema de acento português e como ele se desenvolveu a partir do latino, o latim é o ponto inicial, mas se estudamos o sistema de acento latino e como ele se desenvolveu a partir do indoeuropeu, é o indoeuropeu que é o ponto inicial.

## **6 O sistema de acento latino**

Hayes (1995) faz uma distinção entre dois sistemas de acento: acento rítmico e acento morfológico. Os sistemas de acento rítmico levam em consideração apenas fatores fonológicos, tais como a localização das sílabas na palavra e a estrutura interna delas. Os sistemas de acento morfológico levam em conta outros fatores, tais como a distinção entre raízes e afixos, e afixos com propriedades acentuais variadas, os quais podem ser inerentemente acentuados ou inerentemente não acentuados, atribuir acento à sílaba anterior e assim por diante.

Diferentemente das línguas românicas (LOPORCARO 2011, p. 90)<sup>6</sup>, o sistema de acento latino era claramente um sistema de acento determinado por fatores exclusivamente fonológicos. As formas de palavras de qualquer classe gramatical tinham seu acento determinado apenas pelo peso da penúltima sílaba.

Palavras de três sílabas ou mais podiam ser paroxítonas ou proparoxítonas. Dissílabos só podiam ser paroxítonas. Esses dois fatos se explicam atribuindo extrametricidade à sílaba final latina (LIBERMAN; PRINCE, 1977; MESTER, 1994), um mecanismo formal que marca uma sílaba como ignorada pelas regras de acento. Para fins de acentuação, é como se ela não estivesse lá (HAYES, 1982, p. 227). A extrametricidade é assinalada nos exemplos abaixo com a notação convencional: os parênteses angulares < >. Em latim, só os monossílabos podiam ser oxítonos. Nesse caso ficava revogada a extrametricidade, pois ela tornaria esses vocábulos átonos. Resumindo as possibilidades de acento no latim temos<sup>7</sup>:

- (17) (...)σ̇σ<σ> (palavras de três ou mais sílabas proparoxítonas)  
 (...)σ̇σ<σ> (palavras de três ou mais sílabas paroxítonas)  
 σ̇<σ> (palavras de duas sílabas necessariamente paroxítonas)  
 σ (palavras de uma sílaba oxítonas)

Se considerarmos os constituintes da sílaba como sendo ataque (ou *onset*), núcleo e coda, e a rima como sendo um constituinte intermediário formado pelo núcleo e pela coda, vemos que a distinção entre sílabas leves e pesadas em latim estava relacionada à rima da sílaba. Uma sílaba leve tinha apenas um segmento na rima (uma vogal breve), a qual era, portanto, não ramificada. Já uma sílaba pesada tinha mais de um segmento, podendo ser uma vogal longa, um ditongo ou uma vogal seguida de consoante.

Nos exemplos a seguir, todos de adjetivos presentes também no português<sup>8</sup>, as vogais são marcadas com diacríticos, como se faz tradicionalmente, sendo, por exemplo, [ĩ], com o diacrítico denominado

<sup>6</sup> “[...] Romance stress, synchronically, cannot be accounted for in purely phonological terms...”

<sup>7</sup> Evidentemente não estão incluídos aqui os monossílabos átonos, clíticos, que não chegavam a ser palavras fonológicas.

<sup>8</sup> Três são menos óbvios: *illáesus* corresponde a *ileso*; *apértus*, a *aberto*; e *amóenus* a *ameno*.

*bráquia*, uma vogal breve, e [ī], com o diacrítico denominado *mácron*, uma vogal longa. Faça essa distinção aqui apenas nas vogais da penúltima sílaba.

(18)	op.tī.mus	me.di.ō.cris	pro.spē.rus
	ex.trē.mus	as.tū.tus	no.cī.vus
	in.cau.tus	il.læ.sus	a.mœ.nus
	au.gus.tus	a.pér.tus	con.ten.tus

Nas palavras da primeira linha, como a penúltima sílaba termina em vogal breve, essa era uma sílaba leve e o acento caía na antepenúltima. Na segunda, terceira e quarta linhas temos, respectivamente, adjetivos em que a penúltima sílaba termina em vogal longa, ditongo ou vogal seguida de consoante, sendo todos esses tipos de sílaba considerados pesadas. Consequentemente, os adjetivos dessas linhas são todos paroxítonos.

Como o acento em latim era estritamente determinado pela fonologia, seguindo sempre as mesmas regras, independente da classe gramatical da palavra, havia a possibilidade de o acento primário se deslocar dentro do paradigma. Era o que acontecia com *a.mo* vs *a.ma*. *bī.mus*, *a.lum.nus* vs. *a.lum.nō.rum*, *ex.trē.mus* vs. *ex.trē.mō.rum* respectivamente ‘amo’ e ‘amaremos’, e ‘aluno’ (NOM SG) E (GEN PL), ‘EXTREMO’ (NOM SG MASC) E (GEN PL MASC).

No caso de *ámo* vs *amábīmus* seria impossível a manutenção do acento, pois, dada a extrametricidade da sílaba final, a forma *ámo* só pode ser acentuada na sílaba inicial, ao passo que a forma *amábīmus*, que tem três sílabas após a sílaba inicial, jamais poderia ser acentuada na sílaba inicial, respeitando a janela de três sílabas mencionada na seção 3.

A situação de *alúmnus* vs. *alumnōrum* é um pouco diferente, pois em *alúmnus* o acento incide na segunda sílaba, que é pesada (*lum*). A forma do genitivo plural *alumnōrum* tem duas sílabas após essa segunda sílaba, mas a penúltima é pesada (*nō*), o que impede que o acento caia na mesma sílaba do nominativo singular.

Resumindo, em palavras não monossilábicas, a sílaba final era extramétrica, mesmo que pesada, não podendo ser acentuada. Se havia formas do paradigma em que havia uma ou mais sílabas acrescentadas após essa sílaba, o acento se deslocava. Duas situações desse tipo eram as seguintes:

Se a penúltima era leve e a última pesada, com o acréscimo de uma sílaba ao final, a sílaba pesada passa a ser a penúltima e atrai o acento:

(19)	na.tī.ō	na.tī.ō.nis
------	---------	-------------

Se havia o acréscimo de duas sílabas, o acento necessariamente se desloca em consequência da janela de três sílabas:

(20) *car.men car.mi.ni.bus*

Vejam agora em detalhes o que acontecia com o acento nos paradigmas de substantivos, adjetivos e mais sucintamente em verbos no latim.

### 6.1 Acentuação em paradigmas de substantivos e adjetivos (as cinco declinações)

O latim possuía cinco declinações de substantivos. A característica que define cada uma é o genitivo singular: em *æ* na 1ª declinação, em *ī* na 2ª, em *īs* na 3ª, em *ūs* (ou *u*) na 4ª e em *ei* na 5ª. Examinaremos a seguir cada uma delas, para verificar se os substantivos de cada declinação tinham acento móvel ou fixo na mesma sílaba em todo o paradigma. Ressaltarei ao final da exposição de cada declinação quais os casos que apresentavam deslocamento do acento. Para distinguir os casos de alguns substantivos, assinalo também a quantidade longa das vogais de desinências, mesmo que estejam na última sílaba.

Vejam primeiro dois substantivos da primeira declinação, um com nominativo singular paroxítono (*stel.lă* ‘estrela’) e outro proparoxítono (*a.quī.la* ‘águia’)<sup>9</sup>:

(21)	Singular	Plural	Plural	Plural
Nominativo	<i>stel.lă</i>	<i>stel.læ</i>	<i>a.quī.la</i>	<i>a.quī.læ</i>
Vocativo	<i>stel.lă</i>	<i>stel.læ</i>	<i>a.quī.la</i>	<i>a.quī.læ</i>
Genitivo	<i>stel.læ</i>	<i>stel.lā.rum</i>	<i>a.quī.læ</i>	<i>a.quī.lā.rum</i>
Dativo	<i>stel.læ</i>	<i>stel.lis</i>	<i>a.quī.læ</i>	<i>a.quī.līs</i>
Ablativo	<i>stel.lă</i>	<i>stel.lis</i>	<i>a.quī.lā</i>	<i>a.quī.līs</i>
Acusativo	<i>stel.lam</i>	<i>stel.las</i>	<i>a.quī.lam</i>	<i>a.quī.las</i>

Observando o paradigma da primeira declinação, vemos que quase todas as formas têm o mesmo número de sílabas, ou seja, duas em *stella* e três em *aquila*. Nas formas dissilábicas de *stella*, obviamente, o acento cai na primeira. A única forma de três sílabas é o genitivo plural, que tem uma vogal longa na penúltima sílaba, sendo, portanto,

<sup>9</sup> Doravante, quando me referir a um substantivo oxítono, paroxítono ou proparoxítono, estarei me referindo ao seu nominativo singular.

paroxítona. Assim, no caso do genitivo plural de *stella*, diferentemente de todas as outras formas, o acento cai na segunda sílaba. Nas palavras proparoxítonas, como *aquila* ‘águia’, o deslocamento do acento era ainda maior, pois em vez de cair na sílaba inicial da raiz (e da palavra) como na maior parte do paradigma, em *aquilārum* ele caía na vogal temática da primeira declinação, que se encontra na terceira sílaba. Dessa forma vemos que todas as palavras da primeira declinação tinham deslocamento do acento no genitivo plural.

Agora examinaremos o que ocorria na segunda declinação, novamente com um substantivo paroxítono (*bel.lum* ‘guerra’), neutro, e outro proparoxítono (*do.mī.nus* ‘senhor’), masculino:

(22)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>bel.lum</b>	<b>bel.la</b>	<b>do.mī.nus</b>	<b>do.mī.nī</b>
Vocativo	<b>bel.lum</b>	<b>bel.la</b>	<b>do.mī.ne</b>	<b>do.mī.nī</b>
Genitivo	<b>bel.lī</b>	<b>bel.lō.rum</b>	<b>do.mī.ni</b>	<b>do.mī.nō.rum</b>
Dativo	<b>bel.lō</b>	<b>bel.līs</b>	<b>do.mī.nō</b>	<b>do.mī.nīs</b>
Ablativo	<b>bel.lō</b>	<b>bel.līs</b>	<b>do.mī.nō</b>	<b>do.mī.nīs</b>
Acusativo	<b>bel.lum</b>	<b>bel.la</b>	<b>do.mī.num</b>	<b>do.mī.nōs</b>

A situação é idêntica à da primeira declinação, pois a única desinência que força a mudança do acento presente em todas as outras formas do paradigma é o genitivo plural. Novamente, há um deslocamento de uma sílaba nas palavras paroxítonas e duas sílabas nas proparoxítonas. Havia ainda outros paradigmas ligeiramente distintos como o de *vir*, *virī* ‘homem’, em que o nominativo singular não tem o sufixo -us, mas isso não altera o quadro geral.

(23)	Singular	Plural
Nominativo	<b>vir</b>	<b>vi.rī</b>
Vocativo	<b>vir</b>	<b>vi.rī</b>
Genitivo	<b>vi.rī</b>	<b>vi.rō.rum</b>
Dativo	<b>vi.rō</b>	<b>vi.rīs</b>
Ablativo	<b>vi.rō</b>	<b>vi.rīs</b>
Acusativo	<b>vi.rum</b>	<b>vi.rōs</b>

A terceira declinação é a mais heterogênea. Ela continha substantivos parissílabos, que tinham o mesmo número de sílabas no nominativo e no genitivo singular, e imparissílabos, em que o número de sílabas era diferente, além de abranger substantivos dos três gêneros. Os exemplos a seguir ilustram em grande parte essa diversidade.



(24)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>ma.re</b>	<b>ma.rī.a</b>	<b>rex</b>	<b>re.gēs</b>
Vocativo	<b>ma.re</b>	<b>ma.rī.a</b>	<b>rex</b>	<b>re.gēs</b>
Genitivo	<b>ma.ris</b>	<b>ma.rī.um</b>	<b>re.gīs</b>	<b>re.gum</b>
Dativo	<b>ma.rī</b>	<b>ma.rī.bus</b>	<b>re.gī</b>	<b>re.gībus</b>
Ablativo	<b>ma.rī</b>	<b>ma.rī.bus</b>	<b>re.ge</b>	<b>re.gībus</b>
Acusativo	<b>ma.re</b>	<b>ma.rī.a</b>	<b>re.gem</b>	<b>re.gēs</b>
(25)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>mi.les</b>	<b>mi.lī.tēs</b>	<b>cus.tos</b>	<b>cus.tō.dēs</b>
Vocativo	<b>mi.les</b>	<b>mi.lī.tēs</b>	<b>cus.tos</b>	<b>cus.tō.dēs</b>
Genitivo	<b>mi.lī.tis</b>	<b>mi.lī.tum</b>	<b>cus.tō.dis</b>	<b>cus.tō.dum</b>
Dativo	<b>mi.lī.tī</b>	<b>mi.lī.tī.bus</b>	<b>cus.tō.dī</b>	<b>cus.tō.dibus</b>
Ablativo	<b>mi.lī.te</b>	<b>mi.lī.tī.bus</b>	<b>cus.tō.de</b>	<b>cus.tō.dibus</b>
Acusativo	<b>mi.lī.tem</b>	<b>mi.lī.tes</b>	<b>cus.tō.dem</b>	<b>cus.tō.dēs</b>
(26)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>cor.pus</b>	<b>cor.pō.ra</b>	<b>a.nī.mal</b>	<b>ani.mā.lī.a</b>
Vocativo	<b>cor.pus</b>	<b>cor.pō.ra</b>	<b>a.nī.mal</b>	<b>ani.mā.lī.a</b>
Genitivo	<b>cor.pōris</b>	<b>cor.pō.rum</b>	<b>ani.mā.lis</b>	<b>ani.mā.lī.um</b>
Dativo	<b>cor.pōrī</b>	<b>cor.po.rī.bus</b>	<b>ani.mā.lī</b>	<b>ani.mā.lī.bus</b>
Ablativo	<b>cor.pōre</b>	<b>cor.po.rī.bus</b>	<b>ani.mā.lī</b>	<b>ani.mā.lī.bus</b>
Acusativo	<b>cor.pus</b>	<b>cor.pō.ra</b>	<b>a.nī.mal</b>	<b>ani.mā.lī.a</b>

O significado dos exemplos é o seguinte: *mare* ‘mar’, *rex* ‘rei’, *miles* ‘soldado’, *custos* ‘vigia’, *corpus* ‘corpo’ e *animal* ‘animal’.

Provavelmente a lista acima não esgota todas as possibilidades da terceira declinação, mas ilustra a variedade encontrada. Quase todos os substantivos acima são imparissilábicos. Só o primeiro, *mare*, é parissilábico. Vejamos o que ocorre na declinação deste. Esse substantivo especificamente é dissilábico em todos os casos no singular. Sendo assim, seu acento não se desloca no singular. Já no plural, todas as formas são trissilábicas. Como a penúltima sílaba termina em vogal breve, é leve, e não atrai o acento. Assim, o acento é proparoxítono no plural, permanecendo na mesma sílaba do singular, não se deslocando no paradigma.

O substantivo *rex*, que tem apenas uma sílaba no nominativo singular, apesar de ser imparissilábico, tem um quadro equivalente ao de *mare* com relação ao acento, pois este se mantém na sílaba inicial em todo o paradigma, já que nos únicos casos em que há uma forma

trissilábica, a penúltima sílaba termina em *i* breve, sendo, portanto, leve. Já os substantivos *miles* e *corpus* têm acento inicial tem o acento deslocado nas formas do dativo e do ablativo plural, porque passam a ter quatro sílabas e não podem mais preservar seu acento na sílaba inicial, que ficaria fora da janela de três sílabas. Por outro lado, o substantivo *custos* tem o acento na segunda sílaba na maior parte do seu paradigma, em consequência de ter uma vogal longa nesta segunda sílaba. Isso impede que o acento recue além da segunda sílaba, a não ser no nominativo, que é dissilábico, não podendo ser oxítono. Por fim, o substantivo *animal* é um caso minoritário, que apresenta acento deslocado no nominativo, no vocativo e no acusativo, por terminar em vogal breve na segunda sílaba e em vogal longa na terceira sílaba a partir do início da palavra. Isso força o acento a cair na terceira sílaba na maior parte do paradigma, a não ser quando ela é a última sílaba da palavra, a qual é extramétrica. Em síntese, vemos que a grande maioria dos substantivos da terceira declinação apresenta deslocamento do acento.

Agora vejamos um substantivo paroxítono (*mánus* ‘mão’) e outro proparoxítono (*exércitus* ‘exército’) da quarta declinação:

(27)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>ma.nus</b>	<b>ma.nūs</b>	e.xer.cī.tus	e.xer.cī.tūs
Vocativo	<b>ma.nus</b>	<b>ma.nūs</b>	e.xer.cī.tus	e.xer.cī.tūs
Genitivo	<b>ma.nūs</b>	<b>ma.nū.um</b>	e.xer.cī.tūs	e.xer.cī.tū.um
Dativo	<b>ma.nū.i</b>	<b>ma.nī.bus</b>	exer.cī.tū.i	e.xer.cī.tī.bus
Ablativo	<b>ma.nū</b>	<b>ma.nī.bus</b>	e.xer.cī.tū	e.xer.cī.tī.bus
Acusativo	<b>ma.num</b>	<b>ma.nūs</b>	e.xer.cī.tum	e.xer.cī.tūs

Vemos que os substantivos que são paroxítonos têm acento fixo, enquanto que os que são proparoxítonos têm acento móvel, pois como o acento já está no limite da janela de três sílabas, se passam a ter mais sílabas, o que ocorre no dativo singular, bem como no genitivo, dativo e ablativo plurais, necessariamente o acento avança. No latim vulgar, a quarta declinação tendeu a desaparecer, e seus substantivos passaram à segunda.

Por fim vejamos os dois únicos substantivos da quinta declinação com declinação completa: *res* ‘coisa’ e *dies* ‘dia’:

(28)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>res</b>	<b>res</b>	<b>di.es</b>	<b>di.es</b>
Vocativo	<b>res</b>	<b>rés</b>	<b>di.es</b>	<b>di.es</b>
Genitivo	<b>rē.i</b>	<b>rē.rum</b>	<b>di.ē.i</b>	<b>di.ē.rum</b>
Dativo	<b>rē.i</b>	<b>rē.bus</b>	<b>di.ē.i</b>	<b>di.ē.bus</b>
Ablativo	<b>rē</b>	<b>rē.bus</b>	<b>di.ē</b>	<b>di.ē.bus</b>
Acusativo	<b>rem</b>	<b>res</b>	<b>di.em</b>	<b>di.es</b>

Como *res* tinha no máximo duas sílabas, seu acento só podia cair na primeira, e seu acento era fixo. Já *dies*, que no latim vulgar passou à primeira declinação<sup>10</sup>, apresentava deslocamento acentual no genitivo, dativo e ablativo plural, que tinham vogal longa na penúltima sílaba. A quinta declinação, já muito pequena, tendeu a desaparecer, com seus substantivos passando para a primeira declinação<sup>11</sup>.

Os adjetivos funcionavam de maneira muito semelhante aos substantivos. Os adjetivos de primeira classe se declinavam no masculino e no neutro como substantivos da segunda declinação, enquanto o feminino se declinava como substantivos da primeira declinação. Os adjetivos da segunda classe se declinavam quase como substantivos da terceira declinação. Praticamente a única diferença era que no ablativo singular os substantivos normalmente tinham *-e* e os adjetivos tinham *-ī*, mas isso não altera o padrão acentual.

Resumindo, temos o seguinte: nenhuma declinação era constituída somente de palavras com acento fixo. Apenas os substantivos com nominativo singular monossilábico, parte dos paroxítonos da terceira declinação, todos os paroxítonos da quarta declinação e o substantivo *res* da quinta declinação tinham acento fixo. Fora isso, os substantivos apresentavam deslocamento do acento em seu paradigma em latim.

<sup>10</sup> A partir de *dies* era formado o composto *meridies*, meio-dia.

<sup>11</sup> Todos os outros substantivos da quinta declinação oscilavam, já no latim clássico, entre a quinta e a primeira declinação, por ex: *matēres* ou *matēria*. A maioria desses era usado apenas no singular (*singularia tantum*).

## 6.2 Acentuação em paradigmas de substantivos e adjetivos (examinando caso a caso)

Nesta seção examino especificamente quais casos apresentavam deslocamento do acento entre singular e plural. Praticamente se pode deixar de lado o vocativo, porque ele só tinha forma distinta em parte dos substantivos masculinos da segunda declinação, os terminados em -us, em sua maioria com vocativo em -e.

Em vez de focalizar em cada declinação, recapitulo aqui os dados mas com o intuito de explicitar se havia deslocamento do acento entre singular e plural em cada um dos casos. O objetivo aqui é deixar claro que o fato de o acusativo ter sido o caso lexicogênico do português fez com que o acento se tornasse fixo, e que isso não teria acontecido se tivesse sido qualquer outro o único caso remanescente da declinação latina.

No nominativo, embora o deslocamento de acento fosse restrito à terceira declinação, um grande número de substantivos dessa declinação apresentava esse deslocamento. Esse grupo inclui, além de exemplos como *custos*, *custōdis*, visto acima, todas os *nomina agentis* em -or, como *imperator*, *imperatōris*, todos os substantivos em -o, -onis, que incluem, além de nomes próprios como *Cicero*, *Ciceronis* e comuns como *caupō*, *caupōnis* ‘comerciante, taberneiro’ e todos os *nomina actionis* em -o, -onis como *attractiō*, *attractiōnis* ‘contração, atração’. Esses *nomina agentis* e esses *nomina actionis* eram duas classes de derivados extremamente robustas e se mantiveram nas línguas românicas em geral, o que levaria à preservação de algum deslocamento de acento.

No genitivo, todos os substantivos da primeira e da segunda declinação apresentavam deslocamento do acento do singular para o plural, como os citados *stellă*, com genitivos singular e plural, respectivamente, *stel.læ* e *stel.lā.rum*; *aquilă*, com genitivos *a.qui.læ* e *a.qui.lā.rum*; *bellum*, com genitivos *bel.lī*, *bel.lō.rum*; *dominus*, com genitivos *do.mī.nī*, *do.mi.nō.rum*; e *vir*, com genitivos *vi.rī*, *vi.rō.rum*. Na terceira declinação, não havia deslocamento de acento no genitivo. Na 4ª declinação, todos os substantivos com singular proparoxítono apresentavam deslocamento do acento, como o exemplo *e.xer.cī.tus*, com genitivos *e.xer.cī.tūs* e *e.xer.cī.tū.um*. Os dois únicos substantivos com flexão completa da 5ª declinação, *res* e *dies*, não tinham deslocamento. Em suma, toda a 1ª e a 2ª declinações, além de parte dos substantivos da 4ª declinação apresentavam deslocamento do acento no genitivo.

Novamente, se o genitivo fosse o único caso remanescente do latim, teria sido preservado algum deslocamento de acento.

Como o dativo e o ablativo plurais apresentam as mesmas desinências em todas as declinações, podemos analisá-los conjuntamente. Quando for necessário, distingo os dois casos. Na 1ª e 2ª declinações, não havia possibilidade de deslocamento do acento, inclusive porque o número de sílabas era mantido, como nos exemplos *stella*, com dativos *stellæ* e *stellīs*, e ablativos *stellā* e *stellīs*, assim como *dominus*, com dativos e ablativos *dominō* e *dominīs*. Já na 3ª declinação predominava o deslocamento de acento, pois apenas os substantivos que tinham nominativo singular monossilábico, como *rex*, e os parissilábicos que tinham nominativo singular dissilábico, como *mare*, não tinham deslocamento de acento no dativo e no ablativo. Na 4ª todos os substantivos com nominativo singular proparoxítono apresentavam deslocamento do acento no ablativo, como o exemplo *e.xer.cī.tus*, com dativos *e.xer.cī.tū.i* e *e.xer.cī.tī.bus* e ablativos *e.xer.cī.tū* e *e.xer.cī.tī.bus*. Na 5ª declinação, o substantivo *dies*, com ablativos *dī.ē* e *di.ē.bus* apresentava deslocamento, mas não no dativo (*di.ē.i* e *di.ē.bus*). Novamente, um número considerável de substantivos apresentava deslocamento de acento no dativo e no ablativo, ou só no ablativo (na 4ª declinação).

Por fim, o acusativo só apresentava deslocamento de acento na 3ª declinação, mesmo assim, apenas num pequeno subgrupo de substantivos neutros: o de neutros terminados em consoante no singular, como *animal*, *calcar*, *tribunal*. Apresento nos próximos detalhes quais são eles em algum detalhe.

Como apontado na seção 6.1, uma classificação tradicional dos substantivos latinos, principalmente os da 3ª declinação, é a que os subdivide em parissílabos e imparissílabos. Essa classificação se baseia no número de sílabas do substantivo no nominativo e no genitivo singular. Se o número era igual, como no exemplo (15), o substantivo é considerado parissílabo. Se for diferente, como no exemplo (16), é imparissílabo.

(29)	ma.re	ma.ris	‘mar’
	nu.bes	nu.bis	‘nuvem’
	pis.cis	pis.cis	‘peixe’
(30)	no.men	no.mi.nis	‘nome’
	urbs	ur.bis	‘cidade’
	tem.pus	tem.po.ris	‘tempo’

De acordo com Muzenga (2020, p. 8), a maioria dos substantivos tradicionalmente denominados imparissilábicos perdeu historicamente um [i] no nominativo singular. São substantivos como *urbs, urbis* ‘cidade’; *animal, animalis* ‘animal’; *ciuitas, ciuitatis* ‘cidadania, cidade’; *mons, montis* ‘montanha’; *fraus, fraudis* ‘fraude’; *calcar, calcaris* ‘espora’. Segundo Muzenga, a variante sem [i] aparece diante de [s] ou zero.

Para que um substantivo da 3ª declinação tivesse deslocamento de acento no acusativo entre singular e plural, eram necessárias várias condições. Em primeiro lugar, ele tinha que ser neutro. Substantivos masculinos e femininos, mesmo os imparissilábicos, apresentavam o mesmo radical no singular e no plural, e as terminações *-em* e *-ēs* no acusativo singular e plural, respectivamente, o que eliminava a possibilidade de deslocamento de acento. Exemplos disso são substantivos como *mulier, mulieris*, que tinha no acusativo as formas *mu.li.ē.rem, mu.li.ē.rēs*, e *sacerdos, sacerdotis*, com acusativos *sa.cer.dō.tem* e *sa.cer.dō.tēs*. Como estou tratando neste ponto apenas de substantivos neutros, estarei me referindo ao acusativo, mas deve ficar claro que as formas do nominativo seriam as mesmas.

Além de serem neutros, uma segunda condição é que terminassem em consoante no acusativo singular. Os únicos tipos que terminavam em vogal no acusativo singular, como *mare*, com plural *maria* e *genu*, com plural *genua*, não apresentam deslocamento de acento.

Uma pesquisa bastante minuciosa feita a partir de Gildersleeve e Lodge (1903) revela o quanto era limitado o número mesmo de neutros com deslocamento do acento na terceira declinação. Primeiro, dos substantivos que não tinham um determinado sufixo, temos apenas os seguintes:

- (31) *ie.cur, ie.cō.ra/ ie.ci.nō.ra*. ‘fígado’ (só com a forma *iecinora*)  
*i.ter, i.ti.nē.ra*. ‘caminho’  
*ador, adōra/adōra*. ‘espécie de trigo’ (havia variação)

Dois desses três casos apresentam uma alternância excepcionalíssima: *ie.cur, ie.ci.nō.ra* e *i.ter, i.ti.nē.ra*. O terceiro apresentava variação. Nenhum deles é um substantivo que tenha sobrevivido no latim vulgar. Se incluirmos os adjetivos no nosso levantamento, há exemplos como o seguinte:

- (32) *vi.gil, vi.gī.lis*. No neutro plural *vi.gī.lī.a*.

Deve-se observar que o deslocamento se daria apenas no neutro, um gênero perdido na maioria das línguas românicas, inclusive o

português. Um grupo potencialmente maior de neutros com nominativo e acusativo em consoante é o dos substantivos em *-men*, com genitivo em *-mīnis*. No entanto, dos mais de 100 lexemas com essa terminação, apenas 7 apresentavam deslocamento de acento: *colūmen*, *cyclāmen*, *genīmen*, *regīmen*, *specīmen*, *tegīmen*, *tegūmen*. O deslocamento só ocorre nesses termos porque eles têm pelo menos três sílabas no acusativo singular e a sílaba imediatamente antecedente ao sufixo *-men* é leve, pois termina em vogal breve. Ou seja, precisava haver uma conjunção de quatro fatores para que ocorresse o deslocamento do acento: 1) o substantivo ser neutro; 2) ter pelo menos três sílabas no nominativo/acusativo singular; 3) terminar com o sufixo *-men*; 4) ser precedido de sílaba leve.

A maioria dos substantivos em *-men* tinha vogal longa antes do sufixo, e por isso não tinham deslocamento de acento.

- (33) cer.tā.men      cer.tā.mi.na      ‘competição’  
           al.bū.men      al.bū.mi.na      ‘clara do ovo’

Boa parte também era dissilábico no acusativo singular, ou seja, mesmo que fosse acrescentada uma sílaba o acento não se deslocaria:

- (34) car.men      car.mi.na      ‘verso’  
           ful.men      ful.mi.na      ‘raio,  
    relâmpago’

Um detalhe crucial é que esses substantivos não foram preservados com essa forma na grande maioria das línguas românicas, incluindo o português. O sufixo *-men*, por exemplo, só manteve o [n] final em sardo e aragonês, como se pode verificar recolhendo as informações esparsas sobre esse sufixo em Rainer (2018). Com isso, passou a funcionar como os demais substantivos em *e*, recebendo *s* no plural, e não apresentando deslocamento de acento.

Sintetizando o que foi apresentado nesta seção: quase todos os casos apresentam um número considerável de substantivos com deslocamento de acento. O único caso que apresentava deslocamento do acento entre o singular e o plural, mas em número ínfimo de palavras, era o acusativo. Esse levantamento será crucial para sustentar a análise feita na seção 7.

### 6.3 Acentuação em paradigmas verbais

Os verbos tinham um paradigma bem mais extenso. Por esse motivo, e por eles já terem acento móvel no português, utilizarei aqui apenas algumas formas do verbo para demonstrar isso. Se considerarmos a vogal temática, assim como no português, o acento podia cair numa sílaba antes da vogal temática, na sua sílaba, ou na sílaba seguinte. Apresento a seguir exemplos de cada uma das conjugações:

(35)	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação	4ª conjugação
	a.mat	de.let	le.git	au.dit
	a.ma.bĩmus	de.lē.bĩ.mus	le.gē.mus	au.di.e.bĩ.mus
	ama.vē.runt	de.lē.vē.runt	le.gē.runt	au.di.vē.runt
	‘amar’	‘destruir’	‘ler’	‘ouvir’

O verbo citado como exemplo da terceira conjugação apresenta um deslocamento mais restrito do acento porque a única distinção entre o radical do imperfeito e o do perfeito é que o primeiro tem uma vogal breve e o segundo tem uma vogal longa, não havendo aumento no número de sílabas. Um verbo como *cupiõ*, *cupĩvi* ‘desejar’ apresentaria um deslocamento maior. Como o acento é móvel no verbo em português, não me estendo nesse ponto com relação ao latim. Passemos, então, a examinar por que o acento móvel nos substantivos passou a ser fixo.

### 7 Do latim para as línguas românicas, com destaque para o português

Como diversos autores já apontaram (por ex. COUTINHO, 1976; BELCHOR, 2018), o acusativo foi o caso lexicogênico do português, isto é, os substantivos e adjetivos do português têm sua forma derivada do acusativo dos correspondentes latinos. Embora as gramáticas históricas falem de resquícios dos casos latinos em substantivos e adjetivos portugueses, trata-se, na verdade, de palavras que contêm formas de outros casos, mas que foram herdadas do latim ou entraram mais por via erudita já nessa forma. São exemplos como *crucifixo*, *fidedigno* e *agora*. Em *crucifixo* temos uma forma do dativo, ‘fix(ad)o à cruz’, mas ela não funciona mais como dativo. Da mesma forma, *fidedigno* contém o ablativo *fide* ‘digno de fé’ e *agora* é derivado de *hac hora* ‘nesta hora’, mas só as formas vêm do ablativo. Nem *fide* nem *agora* funcionam como ablativos.



Uma questão importante nesse contexto é: por que de todos os casos latinos só restaram formas do acusativo em substantivos e adjetivos? Numa abordagem baseada no uso, uma hipótese a ser considerada é a frequência de uso de cada caso. Seria de se esperar que os casos com maior frequência textual tivessem maior probabilidade de serem preservados que os com menor frequência.

Um levantamento muito esclarecedor nesse sentido é o realizado em Brightbill e Kosch (2012). Eles se basearam em doze textos de autores diferentes de gêneros variados do século III AC até o século IV DC. O procedimento usado foi fazer o levantamento de casos e preposições, parando o levantamento de cada texto após atingir 500 ocorrências, não imediatamente, mas sim indo até o fim da sentença em que esse número fosse atingido. Por esse motivo o número de ocorrências não foi exatamente igual para cada texto, indo até 516 num deles. O objetivo era identificar as funções dos sintagmas preposicionais e de cada caso. No entanto, nos sintagmas preposicionais não foi identificado o caso do nominal regido pela preposição, sendo cada ocorrência incluída na categoria *preposição*, separada dos casos. Vejamos a tabela 1, que resume as frequências encontradas.

Tabela 1 – Frequência dos casos ou preposição latinos

	Frequência
Nominativo	32,0
Acusativo	21,6
(Preposição)	16,2
Ablativo	12,2
Genitivo	11,3
Dativo	6,7

Fonte: Brightbill e Kosch (2012).

O nominativo se destaca claramente como o caso mais usado, seguido do acusativo. Deve se ressaltar, no entanto, que Brightbill e Kosch incluíram na contagem do nominativo os casos de sujeito nulo. Da perspectiva de uma linguística baseada no uso, no entanto, a análise é voltada para os fenômenos de superfície (BYBEE, 2010; GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001), não se postulando a existência de pronomes nulos, por exemplo, que teriam essas formas casuais. Nessa perspectiva, a inclusão de nominativos nulos distorce as porcentagens.

Outro questionamento é o que aponta que, se foram considerados os nominativos nulos, por que não incluir também acusativos nulos, por exemplo? Como os apêndices contêm os dados separando nominativos realizados e nominativos nulos, fiz essa limpeza nos dados e obtive as seguintes frequências:

Tabela 2 – Frequência dos casos ou preposição excluindo os nominativos nulos

	Frequência Corrigida
Nominativo	24,9
Acusativo	23,8
(Preposição)	17,9
Ablativo	13,5
Genitivo	12,5
Dativo	7,4

Como meu objetivo é diferente do de Brightbill e Kosch, considerando que após preposição o substantivo está sempre em algum caso, opto por dividir esses dados entre os casos relevantes. Embora os apêndices contenham os textos completos de onde os dados foram extraídos, em vez de fazer todo o levantamento manual do número de ocorrências de cada caso após preposição, faço aqui uma estimativa considerando o uso das preposições em latim.

Como estimar a frequência textual de cada caso após preposição? Os casos que eram usados com preposição em latim eram o genitivo, o ablativo e o acusativo.

Segundo Allen e Greenough (1903, p. 130-131), as preposições eram usadas apenas com o ablativo ou com o acusativo em latim. No levantamento dos autores, 29 ou 30 preposições latinas eram usadas exclusivamente com o acusativo. Eles listam *cis* e *citra* como uma preposição. Se as considerarmos duas preposições diferentes, serão 30 no total. Além dessas, havia dez preposições usadas exclusivamente com o ablativo, e mais quatro preposições usadas tanto com o ablativo quanto com o acusativo.

Pinkster (2015, p. 1030-31), ao contrário de Allen e Greenough, lista seis preposições usadas com o genitivo, mas quase todas são substantivos no ablativo com uso ocasional comparável ao de uma preposição (*beneficio*, *causa*, *fini*, *gratia*, *merito*). Apenas *ergo* é estritamente uma preposição e, mesmo assim, ela não consta nem da lista

das mil palavras mais frequentes em latim de Francese (2014). Portanto, o uso de preposições com genitivo era quase inexistente.

Em suma, então, as preposições latinas regiam acusativo ou ablativo, e o número de preposições usado com o acusativo era bem maior que o das usadas com o ablativo. Contudo, um outro fator importante é não só o simples número de preposições usadas com cada caso, mas a frequência de cada uma delas.

Embora o número de preposições de ablativo seja bem menor, Diederich (1939) lista *ab*, *cum*, *de* e *e/ex* entre as 30 palavras mais frequentes do latim. Por outro lado, dentre as preposições de acusativo só *ad* e *per* estão entre as 30 palavras mais frequentes, embora sejam respectivamente a décima e a vigésima segunda mais frequente. A única outra preposição de acusativo entre as 100 palavras mais frequentes é *inter* (a 90ª).

Já no levantamento de Francese (2014), *ab*, *cum*, *de* e *e/ex* estão entre as 50 palavras mais frequentes do latim. Quanto às preposições de acusativo, *ad* é a 15ª, *per* é a 31ª, e *inter* é a 65ª palavra mais frequente.

Em suma, apesar de haver um número bem maior de preposições de acusativo, várias têm frequência bem baixa, tais como *circiter*, *erga* e *pone*. Já as preposições de ablativo, embora bem menos numerosas, têm uma porcentagem maior de preposições de altíssima frequência. Considerando esses dois fatores, e consciente da imprecisão inerente a uma estimativa desse tipo, dividi as 995 ocorrências de preposição no levantamento de Brightbill e Kosch da seguinte forma: 5 incluí entre as ocorrências de genitivo, e as 990 restantes dividi igualmente entre acusativo e ablativo, para pelo menos poder estimar grosseiramente a frequência dos casos pura e simplesmente. O resultado é o que aparece na tabela 3:

Tabela 3 – Frequência dos casos com estimativa baseada na divisão dos usos com preposição

	Frequência Corrigida 2
Nominativo	24,9
Acusativo	32,7
Ablativo	22,4
Genitivo	12,6
Dativo	7,4

Se essa análise estiver próxima do que se encontrava em termos de frequência de casos simplesmente, o acusativo se destaca claramente. É possível que a frequência de fato do acusativo tenha sido algo entre 30 e 35 %, caso a distribuição por igual entre acusativo e ablativo feita aqui entre as ocorrências listadas como preposição por Brightbill e Kosch não corresponda aos fatos. Mesmo assim, o acusativo continuaria sendo o caso mais frequente. Sendo assim, numa perspectiva baseada no uso, seria de se esperar que na eventualidade de um único caso sobreviver, haveria grandes chances que fosse o acusativo.

Que consequência teve para o acento a sobrevivência unicamente do acusativo? Praticamente a totalidade dos substantivos e adjetivos passou a ter acento fixo. Retomando os exemplos vistos na seção 3.1, temos a sobrevivência das seguintes formas em cada declinação:

(36)	1ª	<b>stel.la(m)</b>	<b>stel.las</b>	<b>a.qui.la(m)</b>	<b>a.qui.las</b>
	2ª	<b>bel.lu(m)</b>	<b>bel.la</b>	<b>do.mi.nu(m)</b>	<b>do.mi.nos</b>
	3ª	<b>re.ge(m)</b>	<b>re.ges</b>	<b>ca.ne(m)</b>	<b>ca.nes</b>
		<b>mi.lite(m)</b>	<b>mi.li.tes</b>	<b>cus.tõ.de(m)</b>	<b>cus.tõ.des</b>
		<b>cor.pus</b>	<b>cor.põ.ra</b>	<b>a.ni.mal</b>	<b>a.ni.ma.lia</b>
	4ª	<b>ma.nu(m)</b>	<b>ma.nūs</b>	<b>e.xer.ci.tu(m)</b>	<b>e.xer.ci.tūs</b>

Esse quadro não corresponde exatamente às formas do latim tardio, pois nessa época as declinações já haviam se reestruturado. A quarta se fundiu com a segunda, a quinta com a primeira, e desapareceu o gênero neutro, com a passagem dos substantivos neutros para o gênero masculino. Em algum momento entre o latim tardio e o início da formação do português, já teríamos apenas formas como<sup>12</sup>:

(37)	<b>stel.la</b>	<b>stel.las</b>	<b>a.qui.la</b>	<b>a.qui.las</b>
	<b>bel.lu</b>	<b>bel.los</b>	<b>do.mi.nu</b>	<b>do.mi.nos</b>
	<b>re.ge</b>	<b>re.ges</b>	<b>ca.ne</b>	<b>ca.nes</b>
	<b>mi.li.te</b>	<b>mi.li.tes</b>	<b>cus.to.de</b>	<b>cus.to.des</b>
	<b>cor.pu</b>	<b>cor.pos</b>	<b>(a.ni.ma.le</b>	<b>a.ni.ma.les)<sup>13</sup></b>
	<b>ma.nu</b>	<b>ma.nos</b>	<b>e.xer.ci.tu</b>	<b>e.xer.ci.tos</b>

<sup>12</sup> Mantenho o -u final do singular como -u, ao lado de -os do plural, por causa de fenômenos como a alteração de timbre da vogal da raiz causada pelo -u na história do português, ficando assim com *ovo* tendo [o] na sílaba inicial e *ovos* mantendo o [ɔ] que já tinha.

<sup>13</sup> Segundo Mário Eduardo Viaro (comunicação pessoal), esse substantivo não entrou no português por via popular. As formas que coloquei entre parênteses mostram o que teria ocorrido se tivesse permanecido a forma masculina do adjetivo *animalis*, *is*.

Vemos por esses dados que a quase totalidade dos substantivos ficou com acento na mesma sílaba no singular e no plural. Outro fator importante a ser examinado é a preservação da posição do acento do latim para as línguas românicas. É o que veremos na próxima seção.

### 7.1 Preservação da sílaba em que incide o acento

Como afirmam Herman (2000) e Pope (1934), a natureza do acento se alterou de melódico para tônico, do latim para as línguas românicas. O acento melódico é marcado pela elevação ou abaixamento da voz (o que é consequência da variação da frequência de F0, primeiro harmônico de vibração das pregas vocais). O acento tônico, como afirma Hayes (1995), pode envolver a frequência, a duração e a intensidade ou combinações desses parâmetros em graus variados. Independente da mudança do tipo de acento, sua posição quase sempre se manteve do latim para as línguas românicas. É o fenômeno ao qual Coutinho (1954, p. 138) dá o nome de lei da persistência da tônica. Segundo Menéndez-Pidal (1985, p. 36), “[e]l acento se mantiene inalterable desde el tiempo de Plauto, de Horacio, de Prudencio, hasta el de Cervantes y hasta el nuestro...” Se considerarmos que Hayes (1985) define o acento justamente como um tipo de proeminência, é previsível que a sílaba mais proeminente tenda a se preservar como tal.

Herman cita como exemplo o latim *ciuitátem*, que se tornou *citê* na França, *città* na Itália, *cetáte* na Romênia, *cidade* em Portugal, e *ciudad* na Espanha, todos com o [á] acentuado (exceto o francês, que o transformou em [e]). Ou seja, apesar de a mesma palavra ter dado palavras oxítona em algumas línguas e paroxítonas em outras, a localização do acento se manteve com relação à que havia no latim.

Depois de tratar da transformação do tipo de acento do latim, de melódico para tônico, Nunes afirma que o acento:

[...] impediu que a vogal sobre que incidia fosse arrastada pela corrente de transformações que alteraram as outras a ponto tal que por vezes as fizeram desaparecer. É o que mostram as palavras *chama, fresta, paz, vide, dona, olho, ombro, senda*, etc., as quais continuam a ser acentuadas nas mesmas sílabas que as latinas correspondentes *flamma-, fenestra-, pace-, vite-, domina-, oculo-, umeru-, semita*, etc. A força conservadora do acento revela-se tanto melhor quanto mais gasta a palavra está pelo uso constante

que dela se tem feito, como sucede com o moderno *você*, actual representante da antiga fórmula *vossa mercê*, que por seu lado é a frase latina *vostra mercede-*, na qual as vogais tónicas eram, como ainda hoje, *o* e *e*. (NUNES, 1969, p. 31.)

Poderíamos citar o passo posterior na evolução de *vossa mercê*, o nosso *você*, que em contextos sem foco pode ser pronunciado simplesmente como *cê*. Nessa etapa da evolução, uma expressão latina que tinha cinco sílabas passou a ter quatro em português, depois duas e pode ter somente uma. Essa única sílaba remanescente é justamente a sílaba tónica.

As exceções a essa manutenção da posição do acento são poucas. Uma delas são os casos de *muta cum liquida* (oclusiva seguida de líquida) em palavras proparoxítonas no latim. Como afirma Herman, uma forma como *ténébrae* ‘sombras, trevas’ era *tenébrae* no latim vulgar. Outro exemplo, de uma palavra mais frequente, é *intégru-*, que passo a *intégru-*. Também palavras originalmente proparoxítonas com [e] ou [i] acentuado em hiato com a sílaba seguinte apresentaram deslocamento de acento: o latim *fi.lí.õ.lum* (‘filhinho’) deu o espanhol *hi.jue.lo* com o mesmo significado e o francês *filleul* [fi.joel] ‘afilhado’.

Além dessas duas, Menéndez-Pidal (1985, p. 38-39) cita outros dois grupos. O primeiro é o das palavras com prefixos, que na pronúncia clássica tinham acento no prefixo, mantido por exemplo, em *cómputat cuénta*, *ré-cito rézo*, mas deslocado para o verbo em *compúta* e *recíto*. O outro grupo são empréstimos do grego que entraram por via verdadeiramente popular, os quais seguiram o acento grego, quando ele se diferenciava do latino. Exs.: *εἰδωλον* (*eídolon*) e *ἔρημος* (*érēmos*), que, por ter a vogal da penúltima sílaba longa, deveriam ser paroxítonas de acordo com a regra latina, passaram às línguas românicas com acento inicial, dando no português, por ex., *ídolo* e *ermo*, este último inclusive com elisão da vogal da sílaba pós-tónica, fenómeno já atestado no Appendix Probi.

Pope (1934, p. 100) menciona ainda algumas formas verbais, nas quais o acento se deslocou por “influências associativas”, ou seja, os casos em que se uniformizou a sílaba tónica em um tempo verbal, como *amávamos*, em vez de *amavamos*, como podemos observar comparando o paradigma do latim, o do espanhol e o do português:

(38)	Latim	Espanhol	Português
1ª sg	a.mā.bam	a.ma.ba	a.ma.va
2ª sg	a.mā.bas	a.ma.ba	a.ma.va
3ª sg	a.mā.bat	a.ma.ba	a.ma.va
1ª pl	a.ma.bā.mus	a.má.ba.mos	a.má.va.mos
2ª pl	a.ma.bā.tis	a.ma.bais	a.má.veis
3ª pl	a.mā.bat	a.ma.ban	a.ma.vam

Vemos, em suma, que, embora não haja disponibilidade de dados percentuais, a parcela de formas de palavras que tiveram seu acento alterado foi bastante reduzida. Dada a caracterização do acento como um tipo de proeminência (HAYES, 1995), pode-se entender essa preservação do acento como consequência justamente da proeminência dessas sílabas, algo que teve como efeito o arraigamento da posição em que ele cai em cada substantivo.

A porcentagem notável da manutenção do acento na sílaba em que ele caía em latim se deu não só no português, mas nas línguas românicas em geral. Reitero, como foi visto no exemplo *civitatem* de Herman acima, que isso não significa que em todas as línguas o acento tenha tido igual resultado em termos de posição quanto às margens da palavra. Da palavra *po.pŭ.lus* resultaram palavras com acento diferente: uma proparoxítone em italiano: *po.po.lo*; uma paroxítone em português: *po.vo*; e uma oxítone em francês: *peupl(e)*. O acento se manteve na sílaba inicial nas três línguas, mas devido à diminuição do número de sílabas postônicas no português e no francês, o acento, embora mantido na mesma sílaba, ficou numa posição diferente do acento latino (e italiano) com relação ao final da palavra.

## 8 Um olhar além do português

Diferentemente da maioria das línguas românicas, em suas fases mais antigas, o francês preservou uma distinção entre dois casos. O caso nominativo se manteve essencialmente com as funções que tinha no latim, ao passo que o acusativo assumiu a função de todos os outros, sendo normalmente chamado de caso regime. Os outros casos passaram a ser expressos por preposições seguidas do caso regime.

A exposição aqui segue de perto a de Darmestetter (1914). Os substantivos masculinos que formaram o padrão predominante no francês antigo foram os da segunda declinação. Vejamos as formas do

nominativo e do acusativo no latim, nas duas colunas à esquerda, e as formas correspondentes no francês (DARMESTETTER, 1914, p. 217), nas duas colunas da direita em todos os exemplos. De início, vejamos o substantivo que significa ‘muro’:

(39)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>mu.rus</b>	<b>mu.ri</b>	<b>murs</b>	<b>mur</b>
Acusativo	<b>mu.ru(m)</b>	<b>mu.ros</b>	<b>mur</b>	<b>murs</b>

Outro modelo da segunda declinação foi o do latim *liber* ‘livro’ (p. 218):

(40)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>li.ber</b>	<b>li.bri</b>	<b>li.vre</b>	<b>li.vre</b>
Acusativo	<b>li.bru(m)</b>	<b>li.bros</b>	<b>li.vre</b>	<b>li.vres</b>

Com o passar do tempo, por analogia com substantivos do tipo de *murs*, o nominativo singular passou a ser *livres*.

A declinação dos femininos era mais simples (p. 222), não variando em cada número, como vemos no substantivo que significa ‘rosa’:

(41)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>ro.sa</b>	<b>ro.sæ</b>	<b>ro.se</b>	<b>ro.ses</b>
Acusativo	<b>ro.sa(m)</b>	<b>ro.sas</b>	<b>ro.se</b>	<b>ro.ses</b>

Um pequeno grupo de palavras imparissilábicas do latim, todavia, conservou um padrão distinto, e esse é o padrão que destaco aqui. Trata-se dos nomes masculinos de pessoas originários de substantivos da terceira declinação:

(42)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>pres.by.ter</b>	pres. <b>by.tē.ri</b>	<b>pres.tre</b>	prou. <b>vai.re</b>
Acusativo	pres. <b>by.tē.ru(m)</b>	pres. <b>by.tē.ros</b>	prou. <b>vai.re</b> <sup>14</sup>	prou. <b>vai.res</b>

(43)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>la.trō</b>	la. <b>trō.nes</b>	pres <b>ler.re.tre</b>	lar. <b>rón</b>
Acusativo	la. <b>trō.ne(m)</b>	la. <b>trō.nes</b>	lar. <b>rón</b> <sup>15</sup>	lar. <b>róns</b>

(44)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>ba.rō</b>	ba. <b>rō.nes</b>	<b>ba.rō.nes</b>	ba.rón
Acusativo	ba. <b>rō.ne(m)</b>	ba. <b>rō.nes</b>	ba.rón	ba.róns

(45)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>se.ni.or</b>	se.ni. <b>ō.res</b>	<b>si.re</b>	sei.gneur
Acusativo	se.ni. <b>ō.re(m)</b>	se.ni. <b>ō.res</b>	sei.gneur	sei.gneurs



(46)	Singular	Plural	Singular	Plural
Nominativo	<b>im.pe.rã.tor</b>	im.pe.ra.tõ.res	<b>em.pe.re.dre</b>	em.pe.re.dor
Acusativo	im.pe.ra.tõ.re(m)	im.pe.ra.tõ.res	em.pe.re.dor	em.pe.re.dors <sup>16</sup>

Podemos constatar, assim, que o francês preservou, no paradigma de pelo menos um grupo de substantivos, formas com acento móvel.

Em vista desses dados do francês antigo, uma suposição aparentemente razoável é que a mobilidade do acento seria uma consequência direta da riqueza morfológica. Talvez se pudesse concluir que quanto mais rico o paradigma de uma classe de palavras, maior a probabilidade de o acento admitir mobilidade. Um exame dos paradigmas nominais do russo à primeira vista reforçaria essa hipótese. Vejamos o paradigma do substantivo *reká* ‘rio’, que ilustra a mobilidade do acento nos substantivos:

(47)	Singular	Plural
Nominativo	re.ka	re.ki
Genitivo	re.ki	rek
Dativo	re.ke	re.kam
Acusativo	re.ku	re.ki
Instrumental	re.koj	re.ka.mi
Prepositivo	re.ke	o re.kax / v re.kax <sup>17</sup>

Segundo Kuznetsov (2000), o paradigma acentual de *reká* é mais complexo, já que o acusativo singular e o instrumental plural admitem variação:

(48)	Singular	Plural
Nominativo	re. <b>ka</b>	re.ki
Genitivo	re. <b>ki</b>	<b>rek</b>
Dativo	re. <b>ke</b>	re.kam / re. <b>kam</b>
Acusativo	re.ku / re. <b>ku</b>	re.ki
Instrumental	re. <b>koj</b>	re.kami / re. <b>ka</b> .mi
Prepositivo	re. <b>ke</b>	o re. <b>kax</b> / v re.kax

<sup>14</sup> Também *presveire* ou *proveire*.

<sup>15</sup> Também *ledre* e *ladron*.

<sup>16</sup> Entre outras formas, tais como *emperere* (Nsg), *empereor/emperor/empeur* (Rsg) e os plurais correspondentes.

<sup>17</sup> Alguns substantivos apresentam formas diferentes no prepositivo, dependendo da preposição que os antecede.

Podemos ver que as formas nesse paradigma se dividem praticamente meio a meio entre acentuadas na raiz e acentuadas na desinência. Se examinarmos os paradigmas adjetivais, porém, verificaremos que essa suposta correlação entre complexidade do paradigma e mobilidade do acento não se mantém. Os adjetivos em russo têm dois tipos de flexão: as formas longas, que distinguem gênero, número e caso; e as formas breves, que só distinguem gênero e número. Vejamos a seguir a declinação do adjetivo *dóbryj* ‘bom’, com a flexão breve separada na última linha do quadro 1.

Quadro 1 – Formas longas e breves do adjetivo em russo

	MASC SING	FEM SING	NEU SING	PLURAL
<i>NOM</i>	<b>do.bryj</b>	<b>do.bra.ja</b>	<b>do.bro.je</b>	<b>do.bry.je</b>
<i>GEN</i>	<b>do.bro.go</b>	<b>do.broj</b>	<b>do.bro.go</b>	<b>do.bryx</b>
<i>DAT</i>	<b>do.bro.mu</b>	<b>do.broj</b>	<b>do.bro.mu</b>	<b>do.brym</b>
<i>ACUS</i>	<b>do.bryj/do.bro.go*</b>	<b>do.bru.ju</b>	<b>do.bro.je</b>	<b>do.bry.je/do.bryx*</b>
<i>INSTR</i>	<b>do.brym</b>	<b>do.broj</b>	<b>do.brym</b>	<b>do.bry.mi</b>
<i>PREP</i>	(o) <b>do.brom</b>	(o) <b>do.broj</b>	(o) <b>do.brem</b>	(o) <b>do.bryx</b>
<i>BREVES</i>	<b>dobr</b>	<b>do.bra</b>	<b>do.bro</b>	<b>do.bry</b>

Como podemos observar, o paradigma de formas longas, que contém 24 células, tem o acento fixo. Há apenas dois tipos de acentuação nos paradigmas adjetivais longos: fixa no radical ou fixa na desinência. O adjetivo *dobryj* ilustra o primeiro tipo. Ao contrário do que se poderia esperar, o paradigma de formas breves, que contém apenas quatro células, apresenta acento móvel, indo contra a correlação que os dados do francês antigo talvez pudessem nos sugerir.

Outra língua eslava que reforça a desvinculação entre paradigma flexional rico e mobilidade do acento é o búlgaro. Nele praticamente as únicas formas da flexão de um substantivo são o singular e o plural. No singular, alguns substantivos têm formas especiais para o vocativo. Apesar desse paradigma nominal restrito, equivalente ao do português, o búlgaro apresenta acento móvel em parte de seus substantivos. Vejamos alguns exemplos de Scatton (1983):

(49)	Singular	Plural	
	<b>most</b>	mo. <b>sto.ve</b>	‘ponte’
	<b>bog</b>	bo. <b>go.ve</b>	‘deus’
	<b>zəb</b>	zə. <b>bi</b>	‘dente’
	<b>vre.me</b>	vre.me. <b>na</b>	‘tempo’
	gos.po. <b>za</b>	gos. <b>po.zi</b>	‘senhora’

A amostra acima é representativa do fato de que a grande maioria dos casos apresenta acento no radical no singular e na desinência no plural. Em suma, uma suposta correlação entre paradigma rico e mobilidade acentual não é necessária.

## 9 Coda: vogais temáticas nominais

Como já foi dito anteriormente, uma das características marcantes da morfologia do português é o fato de que a vogal temática dos substantivos (ou marcador de classe) e adjetivos nunca é acentuada. Isso nada mais é do que uma consequência da preservação quase absoluta do acento na mesma sílaba tônica que em latim e do fato de que a última sílaba era sempre extramétrica.

Para poder ter uma noção clara de que isso é algo que não ocorre necessariamente, devemos olhar outras línguas, entre elas o grego. Nos substantivos *αγορά* (*a.go.ra*) ‘praça’ e *ποταμός* (*po.ta.mos*) ‘rio’, declinados abaixo, o acento incidia em todo o paradigma na sílaba da vogal temática.

(50)	a.go.ra	a.go.ra <i>i</i>
	a.go.rã <i>s</i>	a.go.rõ <i>n</i>
	a.go.ra	a.go.ra <i>is</i>
	a.go.ra <i>n</i>	a.go.ra <i>s</i>

(51)	po.ta.mos	po.ta.mo <i>i</i>
	po.ta.mũ	po.ta.mõ <i>n</i>
	po.ta.mõ	po.ta.mo <i>is</i>
	po.ta.mon	po.ta.mũ <i>s</i>

Obviamente isso não acontecia com todos os substantivos. Como exemplo diferente apresento aqui o substantivo *άνθρωπος* ‘homem, ser humano’, em cujo paradigma o acento nunca caía na sílaba da vogal temática.

(52)	an.t <sup>h</sup> rõ.pos	an.t <sup>h</sup> rõ.poi
	an.t <sup>h</sup> rõ.pu	an.t <sup>h</sup> rõ.põn
	an.t <sup>h</sup> rõ.po	an.t <sup>h</sup> rõ.pois
	an.t <sup>h</sup> rõ.pon	an.t <sup>h</sup> rõ.pũs

Mas o ponto principal aqui é que *agorá* e *potamós* apresentam acento sempre na vogal temática, o que demonstra que a vogal temática ser sempre átona nos substantivos e adjetivos em português não é algo necessário. Essa atonicidade é um subproduto da extrametricidade latina e da preservação quase absoluta do acento do latim para o português.

## 10 Considerações finais

Depois de ter definido mobilidade, imobilidade e deslocamento do acento como relacionados não à margem direita da palavra, mas à sílaba que contém a vogal acentuada, destaquei o fato de que no paradigma verbal o acento se desloca em português, mas permanece na mesma posição nos não verbos. Em seguida apresentei as posições teóricas que nortearam a análise feita no artigo: a linguística baseada no uso e a concepção da língua como um sistema complexo dinâmico. O uso impacta a gramática.

Passando para o acento latino, o ponto de partida dos desenvolvimentos diacrônicos que provocaram a imobilidade do acento dos não verbos em português, percorri inicialmente cada uma das declinações para constatar que em todas elas havia deslocamento de acento, ou seja, a imobilidade do acento não era uma característica intrínseca dos não verbos, tendo se estabelecido na passagem do latim para o português. Em seguida, discuti cada caso da declinação latina para demonstrar que o acusativo era o único caso em que praticamente não havia deslocamento de acento, tendo, além disso, os poucos exemplos tendido a ser eliminados, por exemplo, com a passagem do sufixo *-men* a *-me*.

O passo seguinte da análise foi demonstrar que o acusativo possivelmente era já em latim clássico o caso mais usado em formas manifestas, excluindo dados como sujeitos nulos, o que foi feito com base na concepção da linguística baseada no uso de que as verdadeiras generalizações são as generalizações de superfície. Isso teve como resultado o fato de que o acusativo foi o caso lexicogênico do português. Em suma, o fato de que a maioria esmagadora dos não verbos em latim tinha acento fixo no acusativo somado ao fato de que o acusativo foi o caso lexicogênico em português tiveram como resultado a imobilidade do acento nos não verbos. Ao final do artigo, deixei claro que não foi pura e simplesmente a simplificação do paradigma não verbal que levou à perda da mobilidade do acento e também que os mesmos

desenvolvimentos diacrônicos tiveram como resultado o fato de que as vogais temáticas não verbais são átonas em português.

Vemos então que examinar o funcionamento do acento em latim nos paradigmas nominais e adjetivais nos faz ter um entendimento mais aprofundado das razões pelas quais o acento no português atual é como é. O desaparecimento do sistema de casos e mais especificamente a sobrevivência apenas das formas provenientes do acusativo fez com que o acento nos substantivos e adjetivos deixasse de poder se deslocar. Um efeito colateral disso foi o fato de as vogais temáticas nominais serem sempre átonas. Se qualquer outro caso tivesse sobrevivido haveria deslocamento de acento no português.

### **Agradecimentos**

Agradeço aos organizadores do evento EN-OFF realizado em 30 de junho de 2020, pela oportunidade de apresentar este trabalho, bem como às colegas e aos colegas que fizeram comentários no evento após a apresentação do trabalho. Agradeço também a um(a) parecerista anônimo(a), que fez inúmeras observações, as quais contribuíram muito para a versão final e a Mário Eduardo Viaro, sobre as informações do caráter erudito do termo *animal* em português.

### **Referências**

ALBANO, E. C. Uma introdução à dinâmica em Fonologia, com foco nos trabalhos desta coletânea. *Revista da ABRALIN*, v. 11, n. 1, p.1-30, 2012.

ALLEN, J. B.; GREENOUGH, J. H. *New Latin grammar*. Boston/Londres: The Athæneum Press, 1903.

ALMEIDA, J. de. *Introdução ao estudo das perífrases verbais de infinitivo*. São Paulo: ILHPA-HUCITEC, 1980.

BELCHOR, A. P. V.; GOMES, D. K.; GONÇALVES, C. A. V.; MENEZES, V. M. C. de; ROSÁRIO, I. da C.; RODRIGUES, M. C. *Português VII*, v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2018.

BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 22, p. 69-80, 1992. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636897>

BOAS, H. C. *A constructional approach to resultatives*. Stanford: CSLI Publications, 2003.

BLEVINS, J. *Evolutionary phonology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BRIGHTBILL, J.; KOSCH, B. *Case and preposition usage in select Latin texts*. Chicago: University of Chicago, 2012.

BYBEE, J. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, J.; HOPPER, P. Introduction. In: BYBEE, J. e HOPPER, P (eds.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 1-24.

BYBEE, J. *Frequency of use and the organization of language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

CAGLIARI, L. C.. A regra de atribuição de acento via afixos. In: AGUILERA, V. de A. (org.). *Português no Brasil: Estudos fonéticos e fonológicos*, Vol. 1. 1ed. Londrina: Editora da UEL, 1999. p. 11-35.

CANTONI, M. M. *O acento no português brasileiro: uma abordagem experimental*. 2013. 193 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*, 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1954.

COUTINHO, I. L. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

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

CROFT, W.; CRUSE, D. A. *Cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DARMESTETTER, A. *Historical French grammar*. Londres: Macmillan, 1914.

DAVIES, M.; PRETO-BAY, A. M. R. *A frequency dictionary of Portuguese: core vocabulary for learners*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2008.

DIEDERICH, P. B. *The frequency of Latin words and their endings*. Chicago: University of Chicago Press, 1939.

FRANCESE, C. *Latin Core Vocabulary*. Dickinson College Commentaries, 2014. Disponível em: <<http://dcc.dickinson.edu/latin-vocabulary-list>>. Acesso em: 23 jun. 2022.

GELDER, T. van; PORT, R. It's about time: An overview of the dynamical approach to cognition. In: PORT, R.; GELDER, T. van (eds.). *Mind as motion: explorations in the dynamics of cognition*. Cambridge: MIT, 1995. p. 1-43.

GILDERSLEEVE, B. L.; LODGE, G. *Gildersleeve's Latin grammar*, 3. ed. rev. e aum. Londres: MacMillan and Co, 1903.

GOLDBERG, A. E. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HARRIS, J. H. *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge: MIT Press, 1983.

HAYES, B. Extrametricality and English stress. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 13, n. 2, p. 227-276, 1982. <https://www.jstor.org/stable/4178274>

HAYES, B. *Metrical stress theory*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HERMAN, J. *Vulgar Latin*. University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 2000.

HOLLAND, J. H. Complex adaptive systems. *Daedalus*, Boston, v. 121, n.1, p. 17-30, 1992. <https://www.jstor.org/stable/20025416>

KUZNETSOV, S. A. *Большой толковый словарь русского языка (Grande dicionário explicativo da língua russa)*. São Petersburgo: Norint, 2000.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. I: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

LEE, S. H. O acento primário do português do Brasil. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 5-30, 1997. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.6.2.5-30>

LEE, S. H. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. (org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 121-143.

LIBERMAN, A.M.; PRINCE, A. On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v. 8, n. 2, p. 249-336, 1977. <https://www.jstor.org/stable/4177987>

LOPORCARO, M. Syllable, segment and prosody. In: MAIDEN, M.; SMITH, J. C.; LEDGEWAY, A. (eds.). *The Cambridge history of the Romance languages*. Vol. 1: Structures. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 50-108.

LOWIE, W. e VERSPOOR, M. Complex dynamic systems theory (CDST). In: TRACEY-VENTURA, N. e PAQUOT, M. (orgs.) *The Routledge handbook of second language acquisition and corpora*. Londres: Routledge 2021. p. 189-200.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao linguístico: um estudo do percurso histórico da acentuação no português*. 1995. x + 269 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1995.

MATTOSO CÂMARA JR., J. *Estrutura da língua portuguesa*, 36. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

MACWHINNEY, B. Emergentist approaches to language. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (orgs.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 449-470.

MENÉNDEZ-PIDAL, R. *Manual de gramática histórica española*, 18. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1985.

MESTER, A. The quantitative trochee in Latin. *Natural language and linguistic theory*, Dordrecht, v. 12, n. 1, p. 1-61, 1994. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00992745>

MUZENGA, J-G. K. Analyse synchronique du nom latin. *Folia Electronica Classica*, Louvain, v. 40, p. 2-33, 2020.

NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 7. ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1969.



PEREIRA, M. I. Acento latino e acento em português: que parentesco? In: ARAÚJO, G. A. de (org.). *O Acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 6083.

PINKSTER, H. *Oxford Latin syntax*. Vol. 1: The Simple Clause. Oxford: Oxford University Press, 2015.

POPE, M. K. *From Latin to French*. Manchester: Manchester University Press, 1934.

RAINER, F. Patterns and niches in diachronic word formation: the fate of the suffix - MEN from Latin to Romance. *Morphology*, Dordrecht, v. 28, p. 397-465, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11525-018-9333-3>

SCATTON, E. A. *A reference grammar of modern bulgarian*. Columbus: Slavica, 1983.

SCHEIBMAN, J. Local patterns of subjectivity in person and verb type in American English conversation. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (orgs.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 61-89.

TOMASELLO, M. First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive linguistics*, Berlin, v. 11, n. 1-2, p. 61-82, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1515/cogl.2001.012>

TRAVAGLIA, L. C. Verbo ser: um verbo essencialmente gramatical. *XII Congresso da Associação de Estudos da Linguagem do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2003.

TRUDGILL, P. *Investigations in sociohistorical linguistics: stories of colonisation and contact*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

TRUDGILL, Peter. *Millennia of language change: sociolinguistic studies in deep historical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

TUMMERS, J.; HEYLEN, K.; GEERAERTS, D. Usage-based approaches in cognitive linguistics: A technical state of the art. *Corpus linguistics and linguistic theory*, Berlin, v. 1, n. 2, p. 225-261, 2005. DOI: [10.1515/cllt.2005.1.2.225](https://doi.org/10.1515/cllt.2005.1.2.225)

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: The linguistic and social embedding of *a gente* in Brazilian Portuguese. *Language variation and change*, Cambridge, v. 17, p. 19-53, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954394505050027>



## The Necrobiopolitics of COVID-19 in Brazil: Transitivity Choices in Global Media Representations

### *A necrobiopolítica da COVID-19 no Brasil: escolhas de transitividade em representações midiáticas globais*

Fábio Alexandre Silva Bezerra

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba / Brasil

fabes10@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-3383-0188>

Anderson Alves de Souza

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba / Brasil

andersondesouza@netscape.net

<https://orcid.org/0000-0001-6552-0558>

**Abstract:** Global media have reported widely on the (in)actions of the Brazilian federal government, particularly of president Jair Bolsonaro, in dealing with the COVID-19 pandemic. This paper aims to describe media representations in terms of their transitivity choices (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) and to discuss how emerged language patterns may be indicative of particular ways life and death have been controlled in terms of a coupled conceptualization between biopolitics (FOUCAULT, 2008) and necropolitics (MBEMBE, 2019) which we call *necrobiopolitics*. Overall results indicate how the death of babies and mothers, the collapse of hospital and health service, the spike in hunger, the dismissal of the severity of the pandemic, and the purposeful delay in purchasing vaccines are instrumental in the way president Jair Bolsonaro has implemented a political agenda that defines whose lives are worthy and whose deaths are tolerated.

**Keywords:** global media; COVID-19; Brazil; transitivity; necrobiopolitics.

**Resumo:** A mídia global tem noticiado amplamente as (in)ações do governo federal brasileiro, em particular do presidente Jair Bolsonaro, no enfrentamento da pandemia

de COVID-19. Este artigo objetiva descrever representações midiáticas em termos de suas escolhas de transitividade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e discutir como os padrões de linguagem emergentes podem ser indicativos de maneiras particulares de como a vida e a morte foram controladas em termos de uma conceituação combinada entre biopolítica (FOUCAULT, 2008) e necropolítica (MBEMBE, 2019) que chamamos de *necrobiopolítica*. Os resultados gerais indicam como a morte de bebês e de mães, o colapso da rede de hospitais e do serviço de saúde, o aumento da fome, a negação da gravidade da pandemia e o atraso proposital na compra de vacinas são fundamentais na forma como o presidente Jair Bolsonaro implementou uma agenda política que define quais vidas têm valor e quais mortes são toleradas.

**Palavras-chave:** mídia global; COVID-19; Brasil; transitividade; necrobiopolítica.

Recebido em 03 de maio de 2022

Aceito em 09 de junho de 2022

Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada.<sup>1</sup>

**Abdias Nascimento – *O genocídio do negro brasileiro* (1978, p. 41)<sup>2</sup>**

## 1 Introduction

The COVID-19 pandemic has become one of the most striking health related phenomena in modern history, as the lives of millions of people around the world have been cut short and the usual flow of social, cultural and economic world events has been interrupted. SARS-

---

<sup>1</sup> English translation: “*I cannot and am not interested in transcending myself as social scientists usually claim to do in relation to their investigations. As for me, I consider myself part of the investigated matter.*”

<sup>2</sup> In this paper, cited materials originally written in Portuguese will be inserted within the flow of the text accompanied by an English translation in footnotes. In addition to allowing for greater appreciation of the value of original materials, we believe this choice urges readers to welcome the complexity of multilingual scholarship and to navigate its idiosyncrasies in ways that may destabilize long-lasting language hierarchies in academia.

CoV-2, the virus responsible for this pandemic, may cause severe acute respiratory syndrome in a small percentage of its victims, with potentially lethal outcomes in just a few days. Having been first identified in the city of Wuhan, China, in the month of December, 2019, the disease was initially considered to be of medium risk. Nevertheless, soon after the international medical community realized the gravity of its effects and characteristic widespread growth, it was recognized as a pandemic and declared an International Public Health Emergency by the World Health Organization on January 30, 2020.

In Brazil, the first case was confirmed on February 26, 2020, in a man who had recently returned from Italy. Tragically, a year after its emergence, the country had already reached the disheartening number of more than 300,000 deaths. However, despite the importance and severity of the pandemic, the Brazilian government, headed by president Jair Bolsonaro, has dealt with it rather ineptly and irresponsibly, drawing vast and severe criticism from various national and international human rights entities, medical research institutions, and other sectors of civil society.

In similar terms to Abdias Nascimento's (1978) opposition to transcending himself, as a black man, to denounce the myth of racial democracy in Brazil, we take on an implicated stance as scholars, as we also consider ourselves part of the investigated matter at hand, having been experiencing and suffering the grave consequences of the negligence of the federal government in effectively addressing the challenges posed by the COVID-19 pandemic in our country. Such consequences are multidimensional as they span personal, social, professional, mental, and spiritual spheres of our everyday lives. Therefore, while remaining diligent in carrying out language and social analyses that are based on data and sound sources, we are not at all interested in adhering to a fallacious idea of scientific neutrality when, conversely, scholarship should be increasingly committed to advancing demands for more equitable social relations and more responsible political and economic management of crises.

Having said that, the main objective of this study is to investigate how international news agencies have represented the effects of the pandemic in Brazil on their websites, thus extrapolating the confines of national media coverage. More specifically, we aim to: 1) describe the transitivity choices (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) in these websites as far as such representations are concerned; and 2) discuss the

extent to which these choices may reveal patterns in the management of life and death in this pandemic by the Brazilian federal government.

The investigation covers the months of March, April, and May, 2021. This period was chosen not only because it marks one year after the beginning of the pandemic in Brazil, but also because it encompasses three of the most gruesome statistical landmarks around the time of data collection: 300,000 deaths (March), 400,000 deaths<sup>3</sup> (April), and 15 million cases of COVID-19 in Brazil (May). Importantly, as this period also encompasses other despairing facts and moments of the pandemic, a corresponding timeline is provided in Graph 1.

Graph 1 – Some facts about the COVID-19 pandemic in Brazil (March–May 2021)

<p>March</p> <p>10: Brazil hits 2.000 deaths per day.</p> <p>15: Marcelo Queiroga replaces Eduardo Pazuello as the new Health Minister.</p> <p>16: number of deaths in 24 hours: 2.798; average deaths per day: 1.976 (80% of intensive care units occupied)</p> <p>17: number of deaths in 24 hours: 2.736; average deaths per day: 2.031; total deaths: 285.136.</p> <p>23: number of deaths in 24 hours: 3.000</p> <p>24: total deaths: 300.000</p> <p>26: number of deaths in 24 hours: 3.600</p> <p>30: number of deaths in 24 hours: 3.780; most deadly month: 62.918</p>
<p>April</p> <p>5: total deaths: 333.153</p> <p>6: number of deaths in 24 hours: 4.195</p> <p>10: total deaths: 390.925 (total number of deaths in 2021 (195.949 in 113 days) higher than 2020 (194.976 in 289 days)</p> <p>27: Senate opens inquiry to investigate federal handling of pandemic</p> <p>29: total deaths: 400.00</p>
<p>May</p> <p>6: new variant (P.1.2) found in Rio de Janeiro. P.1.2 muted from P.1 found in Manaus</p> <p>6: 15 million cases of Covid-19 in Brazil</p> <p>10: Anvisa suspends Astrazeneca vaccine for pregnant women</p> <p>31: total deaths: 462.791</p>

Source: Adapted from Linha (2021).

<sup>3</sup> By the day we submitted this paper for publication, the COVID-19 pandemic had already caused a harrowing number of 663,759 deaths in Brazil. Available at: <https://covid.saude.gov.br/>. Access: 04 May 2021.

Following these introductory remarks and information, the next section delineates the methodological procedures that guided the data collection and analyses presented in this paper.

## 2 Methodology

Firstly, we selected the websites wherefrom the data would be collected. To that end, we searched for reliable sources categorizing existing websites mainly in terms of access frequency. In this search, we chose *Feedspot*, a professional service that allows for multiple websites to be checked in one place, as they offered a comprehensible rank of websites globally according to “traffic rank, social media followers, domain authority & freshness” (TOP, 2021).

Second, we selected the top 20 websites listed for initial screening, making sure no country would be listed in the data more than once (see Table 1). Among these, the final choice of 12 websites and countries was indicated by the cutoff value of at least 10 occurrences in the websites of news about the pandemic in Brazil in the period selected (March-May 2021).

Table 1 – Top 20 websites per country according to *Feedspot*

RANK	NEWS AGENCY/NETWORK <sup>4</sup>	COUNTRY	OCCURRENCES
1	CAN – Channel News Asia	Singapore	52
2	FRA – France24	France	44
3	BBC – British Broadcast Channel	England	24
4	RT – Russia Today	Russia	24
5	NYT – New York Times	U.S.A.	11
6	Al Jazeera	Qatar	18
7	NEWS24	South Africa	16
8	DW – Deutch Welle	Germany	14
9	CBC - Canadian Broadcasting Corporation	Canada	14
10	ABC – Australian Broadcasting Corporation	Australia	14
11	KWT – KWT Today	Kwait	14

<sup>4</sup> All selected websites are listed after the references at the end of this paper.

12	SCMP – South China Morning Post	China	11
13	BN – Breaking News	Ireland	8
14	The Local	Spain	3
15	Global Issues	Not informed	1
16	DanielsPost	Not informed	0
17	Iran Front News	Iran	0
18	Neweuropé	Belgium	0
19	WatchDog News	Uganda	0
20	Africa Launch Pad	Not informed	0

Then, we carefully read all the collected data to identify the main themes described in the news reports in order to narrow down the scope of the research and focus solely on the most important events. The main themes identified were: 1) death of the population (reaching 400.000 deaths, including those of babies, children, and pregnant and post-partum women); 2) collapse of hospitals; 3) hunger; and 4) Bolsonaro's role in the pandemic (e.g. refusal to lock down and follow safety measures; change of health ministers; dismissal of the graveness of the pandemic; and the purposeful delay in acquiring vaccines).

After that, the transitivity analysis was carried out to classify the main process types and participants involved in each of the clauses addressing the selected themes. The examples used to illustrate the results and discussion are preceded by an identification tag, in bold, containing four elements: (i) the news agency where it was issued, (ii) its position number in the collection procedure for that specific news agency, (iii) the country where the news agency is located, and (iv) the issue date. For example:

### **BBC 23 – England - 29 April**

**|| Brazil passes 400,000 deaths amid slow vaccination. ||**

The double bar symbol ( || ) is used to indicate the boundaries of the analyzed clauses. When a sentence enclosed several clauses, only one or two were in fact analyzed as they circumscribed our research focus. For instance, in the sentence: Families mourn || as Brazil hits 400,000 COVID deaths ||, (ALJ 12 - Qatar - April 30), only the second clause was analyzed for the purpose of this paper.

Additionally, both clauses in sentences such as || Bolsonaro refuses to lock down || as Brazil approaches grisly milestone. || (CBC 11 – Canada – April 13) were analyzed, as they refer to different thematic subsections in this paper – with the first and second clauses, in this case, referring to actions by president Bolsonaro and to the theme of Covid 19-related deaths, respectively. In the appropriate subsections, the two clauses are shown in the following ways.

|| Bolsonaro **refuses to lock down** || as Brazil approaches grisly milestone. ||  
 || Bolsonaro refuses to lock down || as Brazil **approaches** *grisly milestone*. ||

This is meant to enable readers to distinguish and understand more easily what is being discussed in each particular thematic subsection. Lastly, due to time, space and scope constraints, circumstantial elements were analyzed only when deemed essential for the discussion.

Following the transitivity analysis, we discussed the extent to which described language patterns may be indicative of how the global media perceive the role of the Brazilian federal government in dealing with the COVID-19 pandemic, thus allowing us to illustrate and problematize how the management of life and death has taken up particular configurations in our country.

### 3 The system of transitivity as analytical tool

The system of Transitivity is a theoretical framework in Systemic Functional Linguistics (SFL) devised to organize and explain language resources used to construe different representations of experience in what concerns the experiential metafunction of “who does what to whom under what circumstances” (BUTT *et al.*, 2000, p. 48). In terms of transitivity, a figure consists of three elements: the process (verb or verbal group), the participants involved in the process (noun or nominal group), and any attendant circumstances, which are typically realized by an adverbial group or prepositional phrase (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). The system of transitivity encompasses four main types of processes (material, mental, verbal, and relational) and two intermediary ones (existential and behavioral). This study focuses on the main ones as these are by far the most frequently occurring processes in the collected data.

Material processes are used to represent events indicating some kind of action or going-on – realized, in our data, by verbs such as



*collapse, infect, kill, die, bury, and vaccinate*. A clause with a material process may have seven elements besides the process itself: Actor, Goal, Initiator, Client, Recipient, Attribute, and Scope. While the Actor is the participant represented as the ‘doer’ of the action, the Goal is the participant affected by the action – and the occasional Initiator is the participant who causes an Actor to perform an action. There may also be actions that have participants as beneficiaries, which may be classified as Client (for whom a service is done) or Recipient (to whom something is given). Finally, the Attribute is a quality ascribed by the process to an entity, and the Scope is the participant unaffected by the process, as it is more clearly the domain of the action (Scope-entity) or the action itself (Scope-process).

Mental processes, in turn, are used to represent “our experience of the world of our own consciousness” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 197). According to the authors, mental clauses construe figures of emotion, perception, cognition, and desideration – being typically realized in the data by processes such as *know* and *ignore*. The entities usually involved in mental processes are the Senser, who is “the participant sensing, i.e. involved in conscious processing” (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 1997, p. 105), and the Phenomenon, which is the ‘thing’ being sensed. In addition, some clauses may have an Inducer, which is the participant who causes a Senser to experience a Phenomenon.

Verbal processes refer to manifestations of symbolic meaning exchanges. They include “not only the different modes of saying (asking, commanding, offering, stating) but also semiotic processes that are not necessarily verbal (showing, indicating)” (MARTIN; MATTHIESSEN; PAINTER, 1997, p. 108). Verbal processes are usually realized in the data by verbs such as *ask* and *tell*. The participants in a verbal clause are: the Sayer, the participant producing the meaning; the Receiver, the participant to whom the saying is addressed; and the Verbiage, the content of what is said. Some verbal clauses of the sub-type ‘judgement’ may also have a Target, the participant ‘verbally affected’ by the Sayer in processes such as *blame*, *accuse* and *criticize*.

Relational clauses construe figures that set up a relationship of ‘being’ between two separate entities. Martin and Rose (2003, p. 76) explain that “[f]igures of ‘being’ are used most commonly to ascribe qualities to people and things, to classify them as one thing or another, to name their parts, or to identify them”. Relational clauses are usually

realized by the processes *be* and *have*. There are three types of relational clauses, namely Intensive, Circumstantial, and Possessive, with *are*, in turn, cross-classified as either attributive or identifying. In the intensive attributive mode, an Attribute is ascribed to a Carrier. In an intensive identifying relational clause, an identity or value, i.e. the Identifier, is assigned to a participant, the Identified. Finally, relational possessive processes are those in which one participant, the Possessor, is represented as possessing something, the Possessed. Besides the participant roles of Carrier, Identified, and Possessor, a relational clause may also have an Attributor or an Assigner. The Attributor is the participant who causes a Carrier to have an Attribute, while the Assigner is the one that causes an Identified to have an identity.

The participant roles of Actor, Senser, Sayer, Carrier, Identified, Possessor, and Behavior are underlined in the clauses analyzed. The process is represented in bold type, and the roles of Goal, Phenomenon, Attribute, Identifier, and Receiver are shown in italics. For instance, in the following clause, Covid is the Actor, **is killing** is the process, and *Brazil's babies* is the Goal.

### **BBC 20 - 16 April**

Why **is Covid killing** *Brazil's babies*?

Additionally, occasional circumstantial elements are represented by dashed lines, such as in the following sentence.

### **SCMP 9 - China – May 8**

|| *Over 4,000 pregnant women or women who gave birth were infected with coronavirus just in the first four months of 2021, with 494 deaths.* ||

Next, we provide a few theoretical concepts for the ensuing discussion of the social implications of the results of the linguistic analysis carried out in systemic functional terms.

## **4 Necrobiopolitics as coupled conceptualization**

In a publication addressing the COVID-19 pandemic and its associated atmosphere of denialism and fake news, where he discusses the massive challenge of having to fight both the virus and its allies in our country, Hallal (2021, p. 146), the creator/coordinator of EPICOVID-19 – the largest epidemiological coronavirus study in Brazil – concludes his testimony by stating that

O Brasil tem 2,7% da população mundial, mas representa mais de 12% das mortes por Covid-19 no planeta. Em outras palavras, se tivéssemos uma resposta à pandemia na média mundial, poderíamos ter salvado 3 de cada 4 brasileiros que perderam suas vidas nessa pandemia. A culpa dessas mortes é da ação anticiência liderada pelo Palácio do Planalto.<sup>5</sup>

In order to discuss the sociopolitical and economic operations behind the decisions specific governmental agents make in regard to the administration of life and death, especially in times of intense crises such as the one created by the COVID-19 pandemic (BEZERRA; SOUZA, 2021), but intensified by its inefficient control by public officials, as indicated in the numbers presented by Hallal (2021), the concepts of biopolitics (FOUCAULT, 2008) and necropolitics (MBEMBE, 2019) are instrumental.

Closely connected to the emergence of the notion of population as fertile ground for the understanding of power exerted in the micro dimensions of human experience, the concept of biopolitics represents the multi-sectorial ways in which control and subjection can be effectively implemented in society. Foucault (2008) describes such control as biopower – a pervasive element in human relations by which certain mechanisms impact people’s material experiences in society, i.e. their bodies and subjectivities. Notwithstanding its strong influence in the microspheres of lived experiences, biopower expands itself towards the social body as governments aim to control life and death more broadly, affecting from social groups to entire communities and nations. Such control is often largely disguised in the crafty balance between power and knowledge to which only a very limited number of people have access as they are used to disseminate beliefs serving particular sociopolitical purposes embodied in discourses and regulatory practices.

Unsettling the concept of biopolitics as a universal category, Mbembe (2019) proposes a debate over the complex ways in which some countries have long used military, economic, and political power beyond their own territorial boundaries in their invariably violent

---

<sup>5</sup> English translation: “Brazil has 2.7% of the world’s population but represents more than 12% of deaths by Covid-19 on the planet. In other words, if we had a global average response to the pandemic, we could have saved 3 out of 4 Brazilians who lost their lives in this pandemic. The anti-science action led by the Planalto Palace is to blame.”

colonizing efforts towards other peoples and nations, usually masked under the pretense of sovereignty protection, which begs the question: whose sovereignties matter? The author delineates how power exerted in these domains assumes configurations other than the ones initially problematized by Foucault (2008), whose reflections are mostly positioned in European contexts. In these terms, Mbembe (2008, p. 92) refers to the term necropolitics as a way to

account for the various ways in which, in our contemporary world, weapons are deployed in the interest of maximally destroying persons and creating *death-worlds*, that is, new and unique forms of social existence in which vast populations are subjected to living conditions that confer upon them the status of the *living dead*.

The necropower-necropolitics matrix enables us to expand the scrutiny of the pernicious ways power can be used to produce death beyond the deployment of weapons to include how political and economic decisions, along with their pragmatic implications, can be oftentimes more subtly used to subjugate life to death, especially in countries, like Brazil, where the ominous and multilayered consequences of coloniality, mostly created by our shameful history of slavery and racism, are still in full effect.

For the purpose of the sociopolitical discussion initiated in this paper, which will hopefully inform other language and discourse studies, across diverse fields of knowledge, we propose a coupled conceptualization of biopolitics and necropolitics that we call *necrobiopolitics*, much in line with previous interdisciplinary studies (BENTO, 2018; LIMA, 2018; NEGRIS, 2020), in order to position our discussion in the Brazilian context as mainly geared by our local experiences, where the governance of life and the production of death occur in ways that are contingent with our local histories, thus allowing us to question and denounce governmental (in)actions as part of a greater system of oppression that dictates – by action and/or omission – whose lives matter and whose deaths do not.

## 5 Results and discussion

In this section, we describe the results of the transitivity analysis of the global news items selected and discuss emerged language patterns

that may be indicative of the particular ways in which the Brazilian federal government has (not) addressed the severity of the COVID-19 pandemic in our country. To that end, the language analysis is organized in thematic subsections and followed by a sociopolitical discussion of the data results.

### 5.1 Remarkably high death rates

Among the many headlines announcing the high number of COVID-19-related deaths in Brazil, the mark of 300,000 deaths on March 24 and 400,000 deaths on April 29 were found in all websites investigated. The two most frequently found transitivity choices in the data were the relational processes *pass* and *top*, with Brazil as Possessor and the number of deaths in the position of Possessed. These possessive representations, thus, indicate that Brazil now has 400,000 people who have died of COVID-19. Other relational processes used were *reach*, *approach* and *hit*. The following occurrences illustrate the news about the 400,000 deaths found in the selected data.

#### **BBC 23 – England - 29 April**

|| Covid: Brazil **passes** 400,000 deaths amid slow vaccination. ||

#### **ABC 10 – Australia - 29 April**

|| Brazil **passes** 400,000 COVID-19 fatalities with death toll to remain high for months. ||

#### **NEWS24 10 – South Africa – April 30**

|| Brazil **passes** 400 000 Covid-19 fatalities with high death toll to plateau for months. ||

#### **FRA 38 – France – April 29**

|| Brazil **passes** 400,000 Covid-19 deaths as vaccine rollout stalls. ||

#### **BN 8 – Ireland – April 29**

|| Brazil **tops** 400,000 virus deaths amid fears of renewed surge. ||

#### **SCMP - China – April 30**

|| Brazil **tops** 400,000 coronavirus deaths amid fears of renewed surge. ||

#### **DW 17 – Germany – May 1**

Bolsonaro criticized || as Brazil **tops** 400,000 COVID-19 deaths. ||

#### **ALJ 12 – Qatar - April 30**

Families mourn || as Brazil **hits** 400,000 COVID deaths. ||

Brazilians struggle with pain of losing loved ones to coronavirus || as country **reaches** sombre milestone. ||

#### **FRA 4 – France – March 5**

Bolsonaro tells Brazilians to ‘stop whining’ || after Covid-19 deaths hit record high. ||

#### **CBC 11 – Canada – April 13**

|| Bolsonaro refuses to lock down || as Brazil approaches grisly milestone. ||

### **5.2 Death of children and pregnant/post-partum women**

Among the dreadful impacts of the COVID-19 pandemic in Brazil, reported by various news agencies selected for this study, was the loss of babies and young children. Some of the possible reasons given by health experts for these deaths include the collapse of hospital infrastructure, the unequal access to treatment, and the more aggressive P.1 variant. The most common transitivity realization found in the data shows infants as Actors of the material process *to die* followed by the prepositional phrase *offfrom Covid* as a circumstance of Reason indicating the cause of death. In other cases, Covid is represented more explicitly as the agent of death in the participant function of Actor in the material process *kill*, while the dead children take the role of Goal, as shown in the following examples.

#### **NYT 11 – United States - May 16**

#### **BBC 18 – England - 14 April**

Coronavirus: The babies and children in Brazil’s Covid ICU.

|| Since the start of the pandemic in Brazil, hundreds of babies have died from Covid-19. ||

#### **BBC 19 - 15 April**

|| Why are so many babies dying of Covid-19 in Brazil? ||

As the pandemic rages in Brazil, || hundreds of babies and young children are dying of Covid. ||

#### **BBC 20 - 16 April**

Why is Covid killing Brazil’s babies?

|| More young children have died from Covid-19 in Brazil than anywhere else in the world. ||

#### **NEWS24 15 – South Africa – May 17**

|| Children in Brazil are dying from Covid-19 at alarmingly high rates. ||  
Children are dying from Covid-19 in Brazil at higher rates than in the US. ||

|| **Brazil recorded 832 deaths in children below 6**, || while the US had 241 deaths in kids of all ages.

Doctors told The New York Times the P.1 variant could be causing the higher death toll.

|| **Why Is Covid Killing So Many Young Children in Brazil? || Doctors Are Baffled.**

Experts believe Brazil's overloaded hospital system and uneven access to health care are among the reasons || **babies and small children are succumbing to the virus at a high rate.**||

Tragically, COVID-19 has taken the lives of not only babies and children but also of many pregnant and post-partum women. According to Bulhões (2021), based on data from the Brazilian Obstetric Observatory for COVID-19, from March 2020 to May 2021, 1.204 women died of COVID-19 in Brazil. Another alarming fact is that the number of deaths among pregnant and post-partum women in 2021 was 66% higher when compared to the same period in 2020. Alarmingly, one out of five pregnant and post-partum women infected with the new coronavirus did not have access to intensive care units, with 33% not having access to intubation either.

The most common transitivity structure used to represent the deaths of these women is similar to the one used for expressing the death of children, with women taking up the role of affected Goals of the new coronavirus, which is represented in the position of Actor or Circumstance of Manner: Means. The following examples illustrate these structures.

### **SCMP - China – May 8**

Brazil faces 'risk of a generation of orphans' || as **coronavirus kills pregnant and post-partum women.** ||

|| **Over 4,000 pregnant women or women who gave birth were infected with coronavirus** just in the first four months of 2021, with 494 deaths. ||

In addition to the structures mentioned above, the analysis also revealed one case where the death of pregnant women was represented in a non-congruent way by the use of the adjectivized nominalization *maternal mortality* in a relational: identifying: circumstantial clause. This kind of non-congruent representation regrettably mitigates the dire reality that the more congruent representation would reveal: that pregnant women are dying because of the COVID-19 pandemic.

### **DW 15 – Germany – April 04**

Brazilians urged to postpone pregnancies in pandemic.

|| The pandemic **has led to a rise in maternal mortality** in Brazil. ||

Following the numerous deaths of babies and their mothers, Brazilian health authorities decided to issue an alert to women warning them to postpone pregnancy. The analysis revealed that the most common transitivity pattern used to represent the case of delayed pregnancies is composed of a clause complex with one verbal clause with health authorities in the position of Sayer projecting a material clause with women represented as Actor. The most frequent verbal processes used are *urge*, *call on* and *ask*, and the most used material processes are *postpone* and *delay*.

### **CNA – Singapore – April 17**

|| Brazil **asks** || women **to delay pregnancy over new COVID-19 variant fears**. ||

### **DW 15 – Germany – April 04**

|| Brazilians **urged** || **to postpone pregnancies** in pandemic. ||

|| With new infections increasing, health officials **are calling on** || women **to postpone planned pregnancies** || until the country gets a handle on the situation.

## **5.3 Hospital and health system collapse**

Another damaging consequence of the pandemic in Brazil, making the headlines around the world, was the overwhelming impact on hospital infrastructure as hundreds of thousands of sick people rushed to health care units in search of treatment. Among several headlines, the word *collapse*, whether in its more congruent material form or its nominalization, was the preferred choice to represent the shocking scenario that took over Brazilian hospitals.

### **BBC 14 – England - April 7**

|| Brazil's health system **has 'collapsed' with Covid**. ||

An intensive care doctor at a hospital in Brazil says wards are full and many are dying at home.

### **DW 12 – Germany – April 8**

|| Brazil's health system **has long since collapsed**, || says doctor



An infectious diseases specialist in Rio de Janeiro says the situation in Brazil's hospitals is catastrophic. (...).

**BBC 4 – England - March 10**

|| BBC OS: Brazil Covid hospitals [are] 'close to collapse'. ||

**ALJ 15 – Qatar - May 10**

Brazil's Amazonas state braces for another COVID surge.

Health officials in the Brazilian Amazon, still reeling from health system **collapse**, fear a third wave is on the way.

**BBC 10 - England - 24 March**

Covid: Brazil's daily deaths surpass 3,000 for first time.

The virus is spreading rapidly, with many hospitals close to **collapse** and nearly 300,000 deaths.

**NYT 4 - March 27**

A **Collapse** Foretold: How Brazil's Covid-19 Outbreak Overwhelmed Hospitals.

RT 6 – Russia - March 3

Sao Paulo to enact Brazil's strictest Covid-19 measures as governor warns state on 'verge of **collapse**'

## 5.4 Hunger

Alongside death and hospital collapse, another impact of the pandemic worsened by the accompanying economic crisis was the increase of hunger and food insecurity that has affected millions of Brazilian families. The transitivity configurations used to represent this aspect of the pandemic usually occur either through the relational process (*to go hungry*), or through the relational: attributive process (*to face hunger*). The analysis also found a relational clause with the nominalization (*hunger*) functioning as Carrier of the relational process *to worsen*.

**ALJ 8 – Qatar - April 11**

|| 'Tragic combination': Millions go hungry amid Brazil COVID crisis. ||

|| 19 million Brazilians have gone hungry during the pandemic, || new study finds, as food insecurity is also on the rise.

**NYT 9 – United States - April 23**

|| Ravaged by Covid, Brazil Faces a Hunger Epidemic. ||

|| Tens of millions of Brazilians **are facing** *hunger or food insecurity* || as the country's Covid-19 crisis drags on, || killing thousands of people every day. ||

**BBC 21 – England - 18 April**

|| Covid in Brazil: Hunger worsens in city slums.||

The country struggling to contain a Covid-19 surge **faces a possible explosion of poverty.**

Our focus has thus far been on the grim consequences of the COVID-19 pandemic in Brazil. At this point, we turn our attention to reporting media representations involving the actions and/or omissions of president Jair Bolsonaro. His objectionable handling of the pandemic has been the center of attention in various clauses in the data collected for this study. The main events discussed here are: the refusal to adopt safety and lockdown measures; his telling people to “stop whining” about the pandemic; his changing the health minister four times; his purposeful delay in purchasing vaccines; and the Senate inquiry created to investigate his (in)actions.

### 5.5 Refusal to adopt safety and lockdown measures

Since the beginning of the pandemic, Bolsonaro has refused to accept the gravity of the situation and deterred any firm actions to stop the spread of the new coronavirus. As a matter of fact, he has repeatedly done the exact opposite of what health officials have since recommended to prevent contamination. On several occasions, he appeared in public events not wearing a mask and gathered thousands of people to rally against opposing politicians and health authorities who defend lockdown measures. The following instances show some of the tens of news items denouncing his inapt behavior, where he is represented as Actor in material processes such as *reject*, *oppose*, *refuse*, and *ignore*, while lockdown and safety measures take the position of Goal. This pattern can be seen in the following occurrences.

**BN 6 – Ireland – April 7**

|| Bolsonaro **rejects** *lockdown* despite Brazils' record Covid-19 death toll. ||

**BBC 16 - England - 7 April**

Hospitals are overcrowded, || but President Bolsonaro **opposes any lockdown measures.** ||

**CBC 11 – Canada – April 13**

|| Bolsonaro **refuses to lock down** || as Brazil approaches grisly milestone  
 || As COVID-19 cases continue to surge, experts say Brazil’s death toll from COVID-19 will likely exceed that of the U.S., || but President Jair Bolsonaro **refuses to implement a lockdown**.

**ALJ 6 - Quatar - April 7**

|| Bolsonaro again **refuses lockdown** || as Brazil COVID crisis drags on.

**DW 5 - Germany – March 12**

Infection rates and death tolls have been rising drastically. Soon, Brazil could have more deaths than the US.

|| However, President Jair Bolsonaro still **rejects tough restrictions**. ||

**CNA 48 – Singapore – May 23**

|| President Jair Bolsonaro **ignored state Covid-19 safety regulations** || when he met with hundreds of supporters at an unscheduled visit to the city of Senador La Rocque in Maranhao state, (...).

**5.6 Stop whining**

Among the many verbal abuses inflicted by Bolsonaro during the pandemic, his telling the people to “stop whining” became headlines in most of the investigated news agencies for this study. In these cases, Bolsonaro is represented as Sayer of the verbal process *tell* in a projecting clause complex with the Brazilian people represented as Behavior in the process *whine*.

**ABC 1 - Australia - March 6**

|| Brazilian President **tells citizens** || to ‘stop **whining**’ || as COVID deaths hit record highs.

|| Brazil’s President Jair Bolsanaro **tells citizens** || to “stop **whining**” about the pandemic || — despite his nation recording two straight days of record deaths from COVID-19.

**CNA – Singapore – March 5**

|| After record COVID-19 deaths, Bolsonaro **tells Brazilians** || to stop ‘**whining**’. ||

**DW 3 - Germany – March 5**

|| Brazil’s Bolsonaro **tells people** || ‘stop **whining**’. ||

President Jair Bolsonaro’s comments came amid record death rates.

**BN 2 – Ireland – March 5**

|| After record Covid deaths, Bolsonaro tells Brazilians || to stop ‘whining’.

||

**CBC 5 – Canada – March 19**

|| Bolsonaro tells Brazilians || to ‘stop whining’ || as COVID-19 death toll rises.

**NEWS24 1 – South Africa – March 6**

|| Brazil’s president told people || to “stop whining” || as it battles a devastating coronavirus outbreak.

**FRA 4 – France – March 5**

|| Bolsonaro tells Brazilians || to ‘stop whining’ || after Covid-19 deaths hit record high.

**5.7 Change of health ministers**

Aiming to keep his position towards the pandemic unchallenged, Bolsonaro also changed health ministers whenever they showed any sign of dissidence, which cause the country to have had four health ministers since the outbreak of the pandemic. The next news items refer to the announcement of his fourth health minister, Marcelo Queiroga, who replaced General Eduardo Pazuello. Pazuello came to office on May 15, 2020 and left on March 23, 2021. During his administration the number of deaths skyrocketed from 14.817 to 278.229 as he obediently followed Bolsonaro’s orders to ignore safety regulations and to slow down vaccination programs. However, according to Traumann (2021, par. 7), the main reason that led Bolsonaro to replace Pazuello came when his terrible handling of the pandemic began to attract criticism from political and financial allies who threatened to start supporting former president Luis Inácio Lula da Silva in the upcoming presidential election. As can be seen in the following occurrences, Bolsonaro is represented as Actor of the material processes *pick, choose, change, replace, name, and overhaul*, while the new minister occupies the position of Goal.

**CBC 4 – Canada - March 15**

|| Brazil’s president chooses 4th health minister || as pandemic rages.

|| Brazilian President Jair Bolsonaro on Monday **picked his fourth health minister** || since the COVID-19 pandemic hit, amid the worst throes of the disease in the country yet and after a series of errors decried by public health experts.

**DW 6 – Germany – March 16**

|| Brazil: President Bolsonaro to replace health minister yet again. ||

**FRA 13 – France – March 16**

|| Brazil's Bolsonaro picks fourth health minister since start of pandemic. ||

**CNA 8 – Singapore – March 16**

|| Brazil's Bolsonaro picks 4th health minister as COVID-19 rages. ||

**KWT 6 – Kwait – March 16**

|| Brazil named its fourth health minister since the beginning of the coronavirus pandemic. ||

**SCMP - China – March 30**

|| Brazil's Bolsonaro overhauls cabinet || as coronavirus pressure mounts.

|| The far-right leader changed six cabinet members including the foreign minister || as he faced rising pressure over a deadly surge of Covid-19.

## 5.8 Purposeful delay in purchasing vaccines

Besides downplaying the severity of the pandemic and refusing to take action to avoid the spread of the new coronavirus, the news regarding Bolsonaro's government purposeful delay in acquiring vaccines also appeared in several headlines and leads of the data under analysis. These pieces of news were mainly represented through the relational process *be* with either the government or its vaccination program in the position of Carrier and the adjective *slow* in the position of Attribute.

**DW 17 – Germany – May 1**

Bolsonaro criticized as Brazil tops 400,000 COVID-19 deaths.

Though the rate of coronavirus infections is slowing down, April was Brazil's deadliest month so far.

The vaccine rollout is also lagging because || Jair Bolsonaro's government has been slow to buy vaccines. ||

**ABC 14 - Australia - 1 May**

Brazil's coronavirus disaster reached a new milestone this week and experts fear what lies ahead.

As Brazil passes a COVID-19 milestone, a key issue now is making sure vaccine distribution outpaces the spread of the virus. || But the inoculation effort is slow || and in some places it has stalled.

The government's slow pace to get vaccines for the Brazilian population was aggravated by Bolsonaro's irrational political attitudes and crude accusations against China, at the time one of the main suppliers

of inputs for vaccine production in our country. Bolsonaro, then a close ally of the Trump administration, joined Donald Trump's defamatory campaign in falsely blaming China for creating the new coronavirus in a laboratory. This theme was publicized mainly in the Chinese newspaper *South China Morning Post* included in our investigation. There were two occurrences found in the same news report issued on May 6. In the first one, Bolsonaro is represented as Assigner of the relational process *link*, while, in the second, he is shown as Sayer of the verbal process complex *say*.

### SCMP 10 - China – May 6

|| China critic Bolsonaro links coronavirus pandemic to 'biological warfare' || as Brazil's death toll soars.

|| Brazil's President Jair Bolsonaro said || *the novel coronavirus may have been made in a laboratory*, || in the latest comments likely to strain his relations with China.

Bolsonaro's comments caused the Chinese government to delay sending key inputs for the production of vaccines in Brazil. His comments were also viewed negatively by several Brazilian senators during the Senate inquiry hearings aimed at investigating his conduct during the pandemic. They openly accused him of harming relations with China and making the acquisition of vaccines more difficult as the following example shows.

### SCMP 11 - China – May 19

Coronavirus: senators say || anti-China views hurt Brazil's access to Covid-19 vaccines. ||

Besides accusing China of creating the virus and causing the delay in the acquisition of important inputs for vaccine production, Bolsonaro's government and his Health Ministry also contributed greatly to the delay in getting vaccines by purposefully avoiding contact with several pharmaceutical companies, especially Pfizer. The following examples show Pfizer as Actor of the material processes *offer* and *supply* and the vaccines in the position of Goal, while the government's refusal to reply can be seen in the clause where Brazil is in the position of Actor of the process *ghosted* and Pfizer is the Goal. Another way of representing Brazil's failure to reply is found in the two clauses where Pfizer is represented as Actor of the process *got*, while the locutions *no response* and *an answer* appear as Goal.

## NEWS24 16 – South Africa – May 29

|| Brazil **ghosted** *Pfizer* || when it **offered** that country *70 million vaccine shots*.

|| Pharmaceutical giant Pfizer **offered** *Brazil as many as 70 million dosed of its Covid-19 vaccine*, || but [it] never **got an answer**. ||

## CNA 41 – Singapore – May 14

|| Pfizer **got no response** to offers || **to supply COVID-19 vaccine** to Brazil last year, || says executive.

## 5.9 Senate inquiry

After much debate and political struggle, on April 27, the Senate finally managed to start an inquiry to investigate the role of the federal government in the disastrous handling of the pandemic<sup>6</sup>. Bolsonaro's exiguous management is represented by means of several transitivity configurations. The following clause describes his anti-China views as Actor of the process *hurt*, while the next represents him and his inner circle as Target of the verbal process *blamed*.

### SCMP - China – May 19

Coronavirus: senators say || anti-China views **hurt** *Brazil's access to Covid-19 vaccines*. ||

|| In parliamentary inquiry into president's handling of coronavirus, senators **blamed** *Bolsonaro and his inner circle* for vaccine ingredient delays. ||

The next piece of news refers to Bolsonaro's much criticized insistence on prescribing a cocktail of unproven drugs such as the lice medication ivermectin, the antimalarial chloroquine, and the antibiotic azithromycin not only to sick patients but also to healthy people as a

<sup>6</sup> As Vieira (2021) reported for the Senate Agency, the final Senate Inquiry Report was presented and approved on October 20, 2021, calling for nine charges against president Jair Bolsonaro: malfeasance, quackery, epidemic with death results, violation of preventive sanitary measures, irregular employment of public money, incitement to crime, forgery of private documents, crimes of responsibility (violation of social rights and incompatibility with dignity, honor and decorum of office), and crimes against humanity (in terms of extermination, persecution and other inhumane acts). Having been delivered to Prosecutor-General Augusto Aras on October 27, 2021, over 100 days later not one individual inquiry had been set up based on the report to investigate high-ranking members of the federal government (see [shorturl.at/cdjBU](http://shorturl.at/cdjBU)).

form of early treatment. The first one shows the inquiry as Actor of the material process *focuses*, while chloroquine is the Goal.

### **NEWS24 13 – South Africa – May 10**

|| Brazil COVID-19 inquiry focuses on chloroquine. ||

Brazil's former health minister told a parliamentary inquiry on Tuesday that || President Jair Bolsonaro's right-wing government knew full well || that the treatment they were advocating for COVID-19 patients had no scientific basis.

The second representation is composed of a clause complex with three processes. The clause complex shows the former health minister, Luis Henrique Mandetta, as Sayer of the process *told* when reporting to the Senate inquiry (Receiver) that Bolsonaro, Senser of the mental process *knew*, had full knowledge that the chloroquine-based treatment (Carrier) was not supported by the scientific community.

Some of the news reported by the international agencies in our data also focused on the political damage that Senate inquiry may cause Bolsonaro. The following clause shows this by representing him as Goal of the material process *pressures* with the probe in the role of Actor.

### **CNA – Singapore – April 13**

Brazil COVID-19 death toll rises by 1,480 || as probe pressures Bolsonaro. ||

The political dimension is stated more clearly in the second clause complex of the next example, where the material process *weaken* explicitly indicates that Bolsonaro's chances of winning the next presidential elections can be affected by the negative publicity created by the Senate inquiry.

### **SCMP 6 - China – April 28**

Coronavirus: Brazil's Jair Bolsonaro [is] under pressure || as Senate probes handling of pandemic. ||

|| The investigation could weaken the president's chances against his chief political rival, Lula da Silva, in October's elections. ||

## **5.10 Sociopolitical discussion of emerged language patterns**

Based on the significant data described in the nine preceding subsections, the transitivity analysis of global news items has revealed strong patterns of (in)action by the federal government, particularly



influenced and/or spearheaded by president Jair Bolsonaro, in dealing with the COVID-19 pandemic in Brazil. Such patterns are now discussed further as regards the coupled conceptualization of *necrobiopolitics* as indicative of particular ways in which governments may exert power to control institutional, discourse, and regulatory practices in order to produce and sustain the inequitable balance between worthy lives and inconsequential deaths.

The remarkably high overall death rates themselves are enough indication of the dismal governance over the pandemic in our country, but the data analyzed have provided further evidence of how discriminatory the realities experienced by different sectors of the population have been as regards the unequal access to treatment, more specifically to intensive care units, particularly for those in need of intubation. The discourse disseminated initially that all Brazilians were “on the same boat” in the fight against COVID-19 could not withstand the stark economic implications that impacted the lives of poor citizens much more harshly, whose living conditions were severely worsened by job insecurity and meager welfare (OLIVEIRA; BEZERRA, 2021).

The idea of a nation fighting a common enemy illustrates how necrobiopolitics works quite pervasively in the micro dimensions of individual and social experiences, as we are led to believe there is a greater good to be achieved by a coming together of people from all walks of life, creeds, and political affiliations. However, reality strikes certain people quite differently in times of intense crises such as this, with minoritized groups (in terms of social class, race, ethnicity, age, gender, sexuality, and disability) suffering the consequences of the pandemic in dehumanizing ways.

The lived experiences of millions of people in Brazil have sadly confirmed that COVID-19, as the alleged common enemy to be defeated, has long been replaced by another notion of multiple common enemies, fueled by misinformation as a *profitable commodity* (TIBURI, 2020), who need to be silenced and annihilated. Among these so-called enemies of the nation are left-wing politics, communism, feminism, gender ideology, LGBTQIA+ groups etc., all believed to be lurking in the dark waiting to destroy what authoritarian governments, such as the present federal administration in Brazil, paradoxically call democracy.

What these governments truly aim is to weaken democracies so they can implement and sustain their ultimate anti-democratic goals, such

as press censorship, the subjugation of minoritized groups, the decimation of indigenous and traditional peoples, as well as the production and exploitation of poor people to create the riches they so eagerly attempt to multiply and control. In this respect, the Brazilian philosopher Marcia Tiburi urges us to consider the dangers of resentment and how it relates to authoritarian regimes as follows:

O ressentimento esconde o ódio e é a origem do fascismo que pesa sobre nossa cultura atual. No gesto de todo fascista – seja o homofóbico, o machista, o racista, o que defende a desigualdade de classes ou a natureza superior de uns contra outros, ou o fascismo sutil do capitalista que diz que as coisas não podem ser diferentes – está o ressentimento, sinônimo de ódio, marca da impossibilidade de ir além de si mesmo, de produzir um mundo melhor para todos. (TIBURI, 2020, p. 164)<sup>7</sup>

In a resentful war against an invisible enemy, the federal government, particularly Jair Bolsonaro, has repeatedly demonstrated how necrobiopolitical decisions can quite effectively dictate whose lives matter – generally white, (upper) middle class, educated, straight, gender conforming people without disabilities – and whose deaths are tolerated, or even celebrated,, especially when seen as threats to the neoliberal capitalist system – generally black, poor, uneducated, non-straight, gender unconforming people with disabilities –, thus producing what Tiburi (2020) identifies as a *fascist spark* against social change, democracy and human rights.

This subjugation of (the) life (of some) to death, especially those who have been historically marginalized from social inclusion, from health care, and from economic stability, is aligned with the neoliberal *raison d'être* according to which people ought to be self-made, have to achieve success on their own merit, and must overcome any obstacles by playing into the existing systems of oppression – not against them. The idiosyncrasies of such an unequal form of sociopolitical and economic

---

<sup>7</sup> English translation: “Resentment hides hatred and is the origin of the fascism that weighs heavily on our culture today. In the gesture of every fascist – be it the homophobic, the sexist, the racist, the one who defends class inequality or the superior nature of some against others, or the subtle fascism of the capitalist who says that things cannot be different – there is the resentment, synonymous with hate, a mark of the impossibility of going beyond oneself, of producing a better world for everyone.”

organization bespeak the failure of a stagnant focus on loose regulations of the economy and declining promotion of social programs as the chosen path to “progress” made abundantly clear in the context of the COVID-19 pandemic in Brazil.

The collapse of the hospital and health systems is also directly related to the herd immunity strategy defended by president Jair Bolsonaro – contradicting the widely publicized guidelines from health authorities the world over. This strategy, as a form of exercising his necrobiopolitics in the management of the pandemic, has been enforced by his refusal to adopt safety and lockdown measures, his telling worried citizens to “stop whining” as they criticized his unlawful (in)actions, his changing health ministers four times as a way to avoid dissenting opinions, and his purposeful delay in acquiring vaccines, despite repeated attempts from the pharmaceutical company Pfizer to supply vaccine to Brazil, for instance.

Finally, as a direct consequence of the necrobiopolitical (in) actions of the federal government, hunger has worsened nationwide as reported by a cover story in national magazine *IstoÉ* (ed. 2701), with the headline “Um país em estado de barbárie”<sup>8</sup> and a horrific image of people digging for food in a garbage truck in the city of Fortaleza. According to a recent national survey entitled *Insegurança Alimentar e Covid-19 no Brasil* conducted by *Rede PENSSAN – Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional*<sup>9</sup> (2021), 19.1 million people experienced hunger in 2020 in a total of 116.8 million Brazilians who live in some degree of food insecurity – an alarming 55.2% of households.

By choosing to avoid providing prompt answers to the dangers posed by the new coronavirus, the federal government has actively pursued a necrobiopolitics that has ultimately been responsible for the death of hundreds of thousands of people who could have otherwise survived this pandemic had the lives of all citizens mattered equally.

---

<sup>8</sup> English translation: “*A country in a state of barbarity.*”

<sup>9</sup> English translation: “Food Insecurity and Covid-19 in Brazil conducted by Rede PENSSAN – Brazilian Research Network on Food and Nutrition Sovereignty and Security.”

## **6 Concluding remarks**

In this paper, we aimed to describe global media representations of the COVID-19 pandemic in Brazil and to discuss whether emerged language patterns may reveal particular ways in which life and death have been controlled by the federal government.

Overall, the transitivity analysis revealed that the main themes covered by the media agencies have been the remarkably high death rates, the death of babies and mothers, the collapse of hospital and health service, the spike in hunger, the dismissal of the severity of the pandemic, and the purposeful delay in purchasing vaccines particularly by president Jair Bolsonaro.

Such results indicated language patterns signaling towards a necrobiopolitical agenda of the Brazilian federal government in which citizens whose individual and social experiences are intersectionally minoritized by aspects of social class, race, gender, and age have suffered the devastating consequences of the pandemic more severely, thus unveiling the rather inequitable ways different parts of the population have had access to food and health care in such challenging circumstances.

Notwithstanding the limitations of a small-scale study, the results obtained have been unequivocal in demonstrating how the global media perceive the sociopolitical and economic measures implemented by the federal government that have led to the catastrophic consequences exemplified by exceedingly high death rates in Brazil, second only to the USA.

The role of education in imagining and creating a brighter and more just future becomes decidedly more crucial in such barbaric times. Critical and emancipating pedagogies will necessarily observe Adorno's (1997, p. 11) warning that "the premier demand upon all education is that Auschwitz not happen again", highlighting the fact that there is no actual democracy if/when the lives of all people are not equally protected and nurtured.

We hope this study will illustrate not only how language analysis can contribute to social change, but also how seemingly ordinary political and economic decisions may actually instrumentalize a vicious necrobiopolitical system that continues to tip the balance between life and death in favor of the more privileged. Let us all be vigilant and proactive in denouncing antidemocratic (in)actions that threaten our own humanity.

## Authorship statement

Both authors contributed to all parts of this project. Fábio Bezerra wrote the following sections, which were then revised and/or edited by Anderson de Souza: introduction; theory on necrobiopolitics; sociopolitical discussion of the transitivity analysis results; and concluding remarks. Anderson de Souza wrote the following sections, which were then revised and/or edited by Fábio Bezerra: methodology; theoretical part on transitivity; and transitivity analysis. Both authors were involved in data collection and manuscript revision.

## References

- ADORNO, T. Education after Auschwitz. In: SCHREIER, H.; HEYL, M. (eds.). *Never again! The Holocaust's challenge for educators*. Hamburg: Krämer, 1997. p. 11-20.
- BENTO, B. Necrobiopoder: quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, p. 1-16, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>.
- BEZERRA, F.; SOUZA, A. Jair Bolsonaro e a pandemia de COVID-19 nas capas da Carta Capital e da Veja: análise de transitividade de manchetes e lides. *Organon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 16-34, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.112976>.
- BULHÕES, G. Mais de 1,2 mil grávidas morreram de Covid-19 em 2021. *Olhar digital*, 25 mai. 2021. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2021/05/28/coronavirus/mais-de-12-mil-gravidas-morreram-de-covid-19-em-2021>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C. *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Language Teaching and Research, 2000.
- FOUCAULT, M. *The birth of biopolitics: lectures at the collège de France 1978–79*. Translated by Graham Burchell. Nova York: Palgrave Macmillan, 2008.
- HALLAL, P. Pandemia, negacionismo e *fake news*: o inglório desafio de enfrentar o vírus e seus aliados. In: D'ÁVILA, M. (org.) *Rede de mentiras e ódio: e se o alvo fosse você? Relatos da violência promovida pelas redes de ódio, preconceito e fake news*. v. 2. Porto Alegre: Instituto E se Fosse Você, 2021. p. 138-147.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. Londres: Hodder Arnold, 2004.

LIMA, F. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 70, n. esp., p. 20-33, 2018.

LINHA do tempo do Coronavírus no Brasil. *Sanar*, [2021]. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 31 jun. 2021.

MARTIN, J.; MATTHIESSEN, C.; PAINTER, C. *Working with functional grammar*. Nova York: Arnold, 1997.

MBEMBE, A. *Necropolitics*. Translated by Steven Corcoran. Durham, Londres: Duke University Press, 2019.

NASCIMENTO, A. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NEGRIS, A. Entre biopolítica e necropolítica: uma questão de poder. *Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 36, especial filosofia africana, p. 79-102, 2020.

OLIVEIRA, T.; BEZERRA, F. Análise crítica interseccional do discurso multimodal de representações do trabalho e dos/as trabalhadores/as na pandemia de COVID-19 em webcomics. *The Specialist*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 1-28, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2021v42i2a3>.

REDE PENSSAN. *VIGISAN: inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil*. Rio de Janeiro: Rede PENSSAN, 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br>. Acesso em: 28 out. 2021.

RODRIGUES, L. Mortalidade materna por covid-19 é 2,5 vezes maior que taxa nacional. *Agência Brasil*, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-06/mortalidade-materna-por-covid-19-e-25-vezes-maior-que-taxa-nacional>. Acesso em: 20 jul. 2021.

TIBURI, M. *Como derrotar o turbotecnomachonazifascismo ou seja lá o nome que se queira dar ao mal que devemos superar*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

TOP 100 world news websites and blogs. *Feedspot*. Blog Directory. 2021. Disponível em: [https://blog.feedspot.com/world\\_news\\_blogs](https://blog.feedspot.com/world_news_blogs). Acesso em: 24 mai. 2021.

TRAUMANN, T. O que levou Bolsonaro a demitir Pazuello. *Veja*, 15 mar. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/thomas-traumann/o-que-levou-bolsonaro-a-demitir-pazuello>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VIEIRA, A. Com nove crimes atribuídos a Bolsonaro, relatório da CPI é oficialmente apresentado. *Agência Senado*. 20 out. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/com-nove-crimes-atribuidos-a-bolsonaro-relatorio-da-cpi-e-oficialmente-apresentado>. Acesso em: 27 out. 2021.

### List of websites (data source)

CAN – Channel News Asia  
<https://www.channelnewsasia.com/news/world>  
FRA – France24  
<https://www.france24.com/en>  
BBC – British Broadcast Channel  
<https://www.bbc.com/news/world>  
RT – Russia Today  
<https://www.rt.com/news>  
NYT – New York Times  
<https://www.nytimes.com/section/world>  
Al Jazeera  
<https://www.aljazeera.com>  
NEWS24  
<https://www.news24.com/news24/World>  
DW – Deutch Welle  
<https://www.dw.com/en/top-stories/s-9097>  
CBC – Canadian Broadcasting Corporation  
<https://www.cbc.ca/news/world>  
ABC – Australian Broadcasting Corporation  
<https://www.abc.net.au/news/world>  
KWT – KWT Today  
<https://kwttoday.com>  
SCMP – South China Morning Post  
<https://www.scmp.com>

*In memory of all COVID-19 victims in Brazil and worldwide.*



## Sândi Vocálico Externo no Português Vernacular Santomense

### *External Vocalic Sandhi in Santomean Popular Portuguese*

Amanda Macedo Balduino

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

amanda.m\_b@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-1062-973X>

Gabriel Antunes de Araujo

Universidade de Macau (UM), Macau / China

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo / Brasil

gabriel.antunes@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0001-7337-3391>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é propor uma descrição dos três processos de sândi vocálico externo no português vernacular de São Tomé (PST): a degeminação (DG), a elisão (EL) e a ditongação (DT). A partir de um corpus composto por 113 sentenças distintas que apresentavam o encontro vocálico em fronteira de palavra (V#V), analisamos a produção de seis informantes santomenses, totalizando 216 ocorrências por falante ou 1315 tokens totais. Com auxílio do Praat, inspecionamos os dados e mensuramos o encontro vocálico e, quando este era desfeito, a vogal resultante, de modo a detectarmos a implementação dos fenômenos. Esses, por sua vez, também foram analisados conforme diferentes fronteiras (palavra e frase fonológica; sintagma entoacional) e proeminências prosódicas (lexical e de palavra fonológica), além de serem considerados fatores segmentais como a qualidade vocálica dos segmentos-alvo. Constatamos que os três processos são produtivos no PST: 32% DG; 36% EL; 52.5% DT. Ademais, ocorrem em diferentes fronteiras prosódicas: palavra fonológica ( $\omega + \omega$ ), frase fonológica ( $\phi + \phi$ ), e, no caso da ditongação, entre sintagmas entoacionais (IP+IP) desde que sua fronteira não seja delimitada por pausa. Em relação ao acento, a proeminência da frase fonológica foi o fator preponderante para impedir os processos em evidência, bloqueando a degeminação,



caso o acento da segunda vogal coincidissem com o acento da frase fonológica. Já para a elisão e para a ditongação, o bloqueio ocorreu quando as duas vogais portavam o acento da frase fonológica.

**Palavras-chave:** Sândi; Fonologia; Português; Elisão; Degeminação; Ditongação.

**Abstract:** The aim of this paper is to propose a description of three processes of external vowel sandhi in São Tomé vernacular Portuguese (PST): degemination (DG), elision (EL) and diphthongization (DT). All three processes are found in PST: 32% DG; 36% EL; 52.5% DT. Working with six Santomean informants, we analyzed a corpus of 113 sentences with vowel encounters in word boundaries (V#V). Then, we measured the duration of vowel encounters or the single resulting vowel when the encounter was undone. Factors such as the nature of the prosodic boundaries (phonological word, phonological phrase, and intonational phrase), prosodic stress (lexical and phonological word), and vowel quality are crucial to implementing sandhi processes. However, they occur in different prosodic settings: diphthongization occurs between intonation phrases (IP+IP) insofar their boundary is not limited by a pause. In contrast, elision and degemination occur in phonological word boundaries ( $\omega + \omega$ ) and phonological phrase boundaries ( $\phi + \phi$ ). The prominence of the phonological phrase was the preponderant factor in preventing all processes, blocking degemination whenever phonological phrase stress matches with a stressed second vowel. For elision and diphthongization, sandhi was blocked when two stressed vowels co-occurred with the stress of a phonological phrase.

**Keywords:** External vowel sandhi; Phonology; Portuguese; Degemination; Elision; Diphthongization.

Recebido em 30 de maio de 2022.

Aceito em 18 de julho de 2022.

## 1. Introdução

Este artigo discute três processos distintos de sândi vocálico externo, a degeminação (DG), a elisão (EL) e a ditongação (DT), no português vernacular de São Tomé (PST), a variedade urbana da língua portuguesa falada na capital de São Tomé e Príncipe (STP). Em São Tomé e Príncipe há variedades locais do português singulares e amplamente faladas, constituindo, muitas vezes, a língua materna e única do falante (cf. BAXTER, 2018; FIGUEIREDO, 2014; SILVEIRA;

ARAUJO, 2019). Nos últimos 20 anos, essas variedades têm sido estudadas, principalmente nas áreas de fonologia, sintaxe e morfossintaxe (AGOSTINHO, 2020; BRAGA, 2018; BRANDÃO; PESSANHA; PONTES; CORREA, 2017; GONÇALVES, 2010; 2016; HAGEMEIJER, 2016; SANTIAGO, SILVEIRA; ARAUJO, 2019; VIEIRA; BALDUINO, 2020, entre outros). Dessa forma, em cotejo com estudos como o Balduino, Bandeira e Freitas (2017) e Braga (2018) que tratam do sândi vocálico no PST, visamos, neste artigo, abordar tal fenômeno, considerando critérios como qualidade vocálica, fronteiras prosódicas (palavra e frase fonológica; sintagma entoacional) e acento (lexical e de palavra fonológica).

O sândi vocálico externo é um fenômeno de ressilabificação envolvendo duas vogais heterossilábicas em fronteira de palavra (V#V) e cujo escopo abrange itens lexicais distintos sob o domínio de um mesmo enunciado (ABAURRE, 1996; BISOL, 1993; 1996a; b; 2000; 2012; COLLISCHONN, 2012; FROTA, 2000; PAULINO, 2016). No português brasileiro (PB) e europeu (PE), esse fenômeno possui ampla ocorrência (ABAURRE, 1996; BISOL, 1993; 1996a; 1996b; 2000; 2012; COLLISCHONN, 2012; FROTA, 2000; PAULINO, 2016; TENANI, 2002; 2004; 2007), tendo sido identificado também no português arcaico (séc. XII - XIV) (VELOSO, 2003). O foco da literatura sobre o fenômeno recai na investigação sobre os contextos linguísticos envolvidos em sua aplicação, bem como nos gatilhos fonológicos responsáveis por motivar as reestruturações silábicas. Estes, por sua vez, abarcam desde aspectos segmentais, como a natureza das vogais, até a aspectos suprasegmentais, como a estrutura prosódica envolvida no processo (FROTA, 2000; TENANI, 2002). Destarte, nosso objetivo aqui é investigar quais seriam, portanto, os contextos linguísticos de implementação da degeminação, da elisão e da ditongação no PST.

Balduino, Bandeira e Freitas (2017), tendo por base o *corpus* do VAPOR,<sup>1</sup> atestam, em relação ao processo de sândi vocálico externo, a degeminação e a elisão no PST, verificando sua ocorrência em alguns contextos segmentais e prosódicos com palavra e frase fonológica. Em decorrência de uma limitação do escopo de dados, o estudo de Balduino,

---

<sup>1</sup> O *corpus* daquela pesquisa foi formado por 61 sentenças extraídas de quatro entrevistas com falantes do PST (dois homens e duas mulheres), as quais são disponibilizadas pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) e foram coletadas durante as décadas de 1980 e 1990.

Bandeira e Freitas (2017) deixa algumas questões em aberto. Em primeiro lugar, o corpus do VAPOR é antigo e não reflete, necessariamente, o PST enquanto uma variedade sincrônica. Ademais, em decorrência de uma restrição no número de dados, os contextos linguísticos verificados também são limitados. Neste artigo, ampliamos, portanto, os contextos analisados, visando (i) revisitar as generalizações realizadas por Balduino, Bandeira e Freitas (2017) com base em um corpus de fala controlada, bem como (ii) ampliar os domínios prosódicos examinados; (iii) incluir a ditongação como fenômeno analisado e (iv) oferecer uma descrição da distribuição de proporções dos fenômenos. Para tanto, este estudo está organizado da seguinte forma: na seção 2 apresentamos os processos investigados, enquanto, na seção seguinte, discutimos os métodos e procedimentos de análise. Na seção 4, examinamos o sândi vocálico externo considerando a seguinte ordem: a degeminação (4.1); a elisão (4.2) e a ditongação (4.3). Por fim, as considerações finais são apresentadas na seção 5.

## **2. O sândi vocálico externo no Português Vernacular Santomense**

O Português Vernacular Santomense (PST) é uma variedade urbana do português falada na cidade de São Tomé em São Tomé e Príncipe (STP), país cuja língua oficial e majoritária é o português. Segundo o censo de 2011, cerca de 98,4% da população santomense é falante do português (INE, 2012). Além do português, são faladas no arquipélago quatro línguas crioulas de base portuguesa: o santome (cri), o lung'le (pre), o angolar (aoa) e o kabuverdianu (kev).

Em relação ao processo de sândi vocálico externo, Balduino, Bandeira e Freitas (2017), tendo por base o corpus do VAPOR,<sup>2</sup> atestam a degeminação e a elisão no PST, verificando sua ocorrência em alguns contextos segmentais e prosódicos com a palavra e frase fonológica. Em decorrência de uma limitação do escopo de dados, esse estudo deixa algumas questões em aberto. Em primeiro lugar, o corpus do VAPOR é antigo e não reflete, necessariamente, o PST enquanto uma variedade

---

<sup>2</sup> O *corpus* desta pesquisa foi formado por 61 sentenças extraídas de quatro entrevistas com falantes do PST (dois homens e duas mulheres), as quais são disponibilizadas pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL) e foram coletadas durante as décadas de 1980 e 1990.

sincrônica. Ademais, em decorrência de uma restrição no número de dados, os contextos linguísticos verificados também estão limitados. Neste artigo, ampliamos, portanto, os contextos analisados, visando (i) revisitar as generalizações realizadas por Balduino, Bandeira e Freitas (2017) com base em um corpus de fala controlada, bem como (ii) ampliar os domínios prosódicos examinados; (iii) incluir a ditongação como fenômeno analisado e (iv) apresentar a distribuição percentual dos fenômenos.

O sândi vocálico externo corresponde a um fenômeno de ressilabificação entre duas vogais (VV), denominadas como V1 e V2, atingindo itens lexicais distintos sob o domínio de um mesmo enunciado (ABAURRE, 1996; BISOL, 1993; 1996a; 1996b; 2000; 2012; COLLISCHONN, 2012; FROTA, 2000; PAULINO, 2016; TENANI, 2002; 2004; 2007). Nesse processo, a sequência V1V2 é desfeita e as estruturas silábicas que comportam as vogais-alvo, em fronteira de palavra, são alteradas de modo a desfazer o encontro vocálico (V1V2), o que em uma nova composição silábica que evita o choque de dois picos silábicos (cf. BISOL, 1996b).

No português brasileiro (PB) e europeu (PE), o sândi vocálico externo é realizado mediante degeminação, elisão ou ditongação, como indicado em (1).

- (1) a. O vov[o]bserva os pássaros (DG)  
 b. O menin[o]fendeu o irmão (EL)  
 c. O padr[ia]ma a honestidade (DT)

A realização dos três tipos de ressilabificação dependem tanto do contexto vocálico e acentual (BISOL, 1993; 1996b), quanto de estruturas prosódicas que ultrapassam o nível silábico, como a frase fonológica (cf. ABAURRE, 1996; TENANI, 2002; 2004) e o sintagma entoacional (FROTA, 2000; TENANI, 2002; 2004). Em geral, os fatores que favorecem ou desfavorecem o fenômeno podem ser equivalentes ou distintos entre as diferentes variedades de língua portuguesa (cf. PAULINO, 2016; TENANI, 2002). Neste estudo, descrevemos, portanto, os processos de DG, EL e DT no PST, analisando a relevância de domínios prosódicos como palavra e frase fonológica, para implementação dos fenômenos.

### 3. *Corpus e Metodologia*

O *corpus* deste trabalho é composto por 113 sentenças coletadas em trabalho de campo em São Tomé e Príncipe.<sup>3</sup> Essas sentenças continham contextos potenciais de sândi vocálico externo, sendo distribuídas do seguinte modo para cada fenômeno abarcado: 32 sentenças para degeminação, em que V1V2 correspondiam a vogais idênticas, como em (2a), 42 para elisão, em que V1 ou V2 eram, necessariamente, um segmento [posterior] (a, ɔ, o, u), como em (2b), e 34 para a ditongação, cuja V1 ou V2 era uma vogal alta (i, u), exemplificado em (2c).

- (2) a. A matabal[a]marela é gostosa (DG)  
 b. O menin[o]fendeu o irmão (EL)  
 c. O micoc[ɔɪ]stragou ontem (DT)

Cada sentença foi gravada três vezes por três informantes homens e três informantes mulheres monolíngues e de escolaridade alta.<sup>4</sup> Para análise, excluímos a primeira ocorrência de cada informante, examinando, assim, 216 ocorrências por informante e aproximadamente 1315 ocorrências no total.<sup>5</sup> Todas as ocorrências foram submetidas a uma análise espectral no Praat, pela qual examinamos os contextos de possível aplicação do processo de modo a detectarmos a presença de apenas um segmento, caracterizando a degeminação ou a elisão, ou a existência de dois fones, demarcando a aplicação da ditongação ou a não ocorrência dos fenômenos.

<sup>3</sup> Durante as seções de gravação, em STP, eram explicados os propósitos desta pesquisa e os falantes assinavam um termo de consentimento. É preciso salientar que no país não existe comitê de ética para o qual pudéssemos submeter este estudo, que também não poderia ser submetido ao comitê de ética do Brasil por ser realizado em outro país. Ainda assim, os informantes, as autoridades regionais de STP, assim como a Embaixada do Brasil local, estavam cientes da condução dos testes, bem como dos propósitos científicos a qual este artigo está vinculado. É parte do procedimento de trabalho de campo, por exemplo, a inserção do pesquisador na comunidade de fala onde o estudo é conduzido. Assim sendo, é fundamental que o pesquisador interaja com seus membros e autoridades e que sua presença no local, assim como a pesquisa em andamento, estejam esclarecidos para a comunidade que, por sua vez, colaboram de inúmeras formas com sua condução.

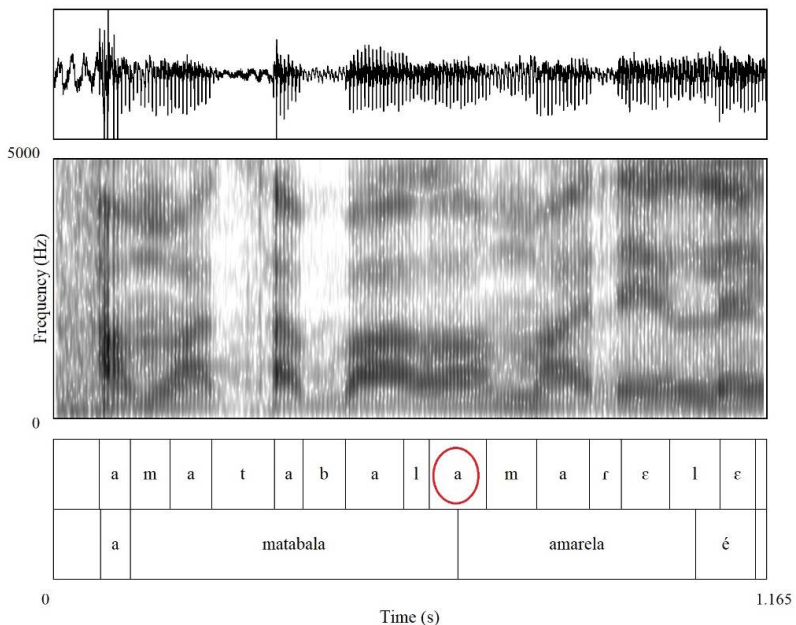
<sup>4</sup> Informante 1 - 18 anos; 12<sup>a</sup> Classe; Informante 2 - 18 anos; 10<sup>a</sup> Classe; Informante 3 - 23 anos, 12<sup>a</sup> Classe.

<sup>5</sup> Neste valor estão inclusos nove descartes, bem como a adoção de 28 novas ocorrências para avaliar o fenômeno em contextos cujo acento lexical e proeminência frasal não coincidiam.

O principal correlato acústico para determinar a ocorrência de cada um dos processos em foco foi a duração vocálica. Sendo assim, além de atestarmos visualmente os fenômenos, confirmando a presença ou não de dois segmentos vocálicos no espectrograma, mensuramos, também, a duração dos encontros vocálicos. Quando essa duração era desfeita ou modificada, mensuramos a vogal resultante da degeminação e da elisão e, da ditongação, a vogal + glide. A duração média em milissegundos (*ms*) dos segmentos mensurados é exposta na seção 4 juntamente à análise dos dados.

Na figura 1, por exemplo, constatamos a presença de um único segmento na posição de sândi vocálico, exemplificando o processo de degeminação. Como pode ser observado, não há qualquer transição na trajetória de formantes e a vogal em evidência, [a], não apresenta duração alongada, o que poderia sugerir a coarticulação de duas vogais idênticas.

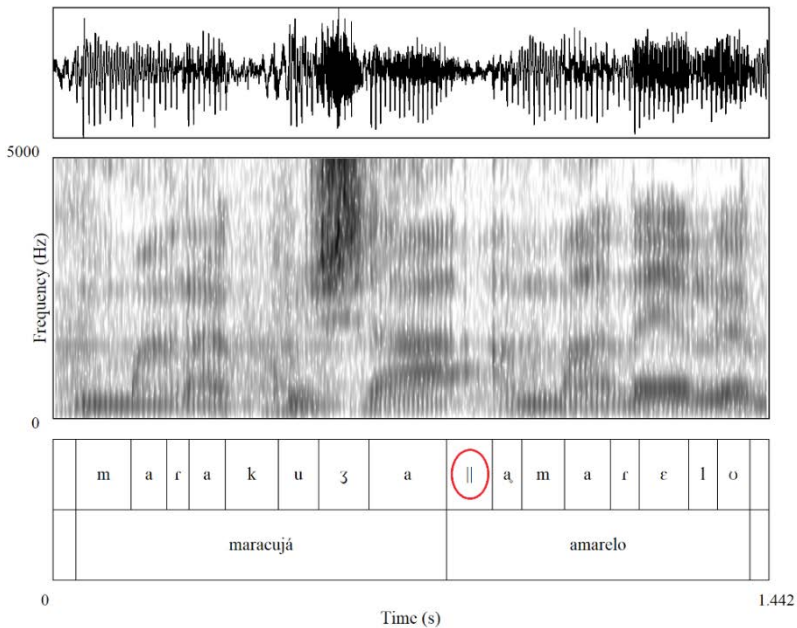
IMAGEM 1 – Forma de onda (tela 1), espectrograma (tela 2) e camadas de etiquetagem de segmentos (tela 3) e de palavras (tela 4) da sentença *A matabal[a]marela é gostosa*



Fonte: elaboração dos autores.

Na figura 2, de outro modo, verificamos que quando o processo não é implementado, é possível discriminar duas vogais no espectrograma. Nesse caso, embora haja uma pausa (|:) inserida entre as vogais [a] e [a], esses segmentos poderiam estar justapostos sem inserção de pausa.

IMAGEM 2 – Forma de onda (tela 1), espectrograma (tela 2) e camadas de etiquetagem de segmentos (tela 3) e de palavras (tela 4) da sentença *O maracuj[a]marelo é gostoso*



Fonte: elaboração dos autores.

A coleta dos dados referentes aos processos de sândi vocálico tem como referência trabalhos dedicados ao PB e ao PE (BISOL, 1996b; BISOL 1999; 2000; TENANI, 2002; VELOSO, 2003), e, por isso, as sentenças foram constituídas de modo a analisarmos contextos linguísticos potenciais do fenômeno como a palavra fonológica ( $\omega$ ) e a frase fonológica ( $\phi$ ).<sup>6</sup> Dessa forma, a proeminência e a possibilidade de

<sup>6</sup> Para a formação dos demais domínios prosódicos supracitados, seguiremos, a exemplo de Braga (2018), os algoritmos de formação inspirados na proposta de Vigário (2011) e Frota (2000), adaptados de Nespor e Vogel (2007). São eles:

ramificação desses domínios, em conjunto com proeminência lexical e os contextos segmentais de sândi, foram sistematicamente variados nas sentenças. Não analisamos em detalhes, neste artigo, a fronteira do sintagma entoacional (IP), mas, quando necessário, iremos retomar tal domínio. Em geral, examinamos, apenas, estruturas parentéticas que poderiam ou não ser realizadas como IP independente – assim como observado em algumas variedades do PB (PAIXÃO; SERRA, 2018).

A delimitação da fronteira de IP, no Praat, foi estabelecida a partir do contorno de F0, como demonstrado na figura 3. Para tanto, verificamos a possibilidade de sândi vocálico externo considerando a existência ou não de tons de fronteira (BRAGA, 2018), bem como de pistas prosódicas como inserção de pausas (:), alongamentos silábicos e/ou mudanças de tessitura que poderiam indicar a divisão de uma unidade entoacional.<sup>7</sup>

---

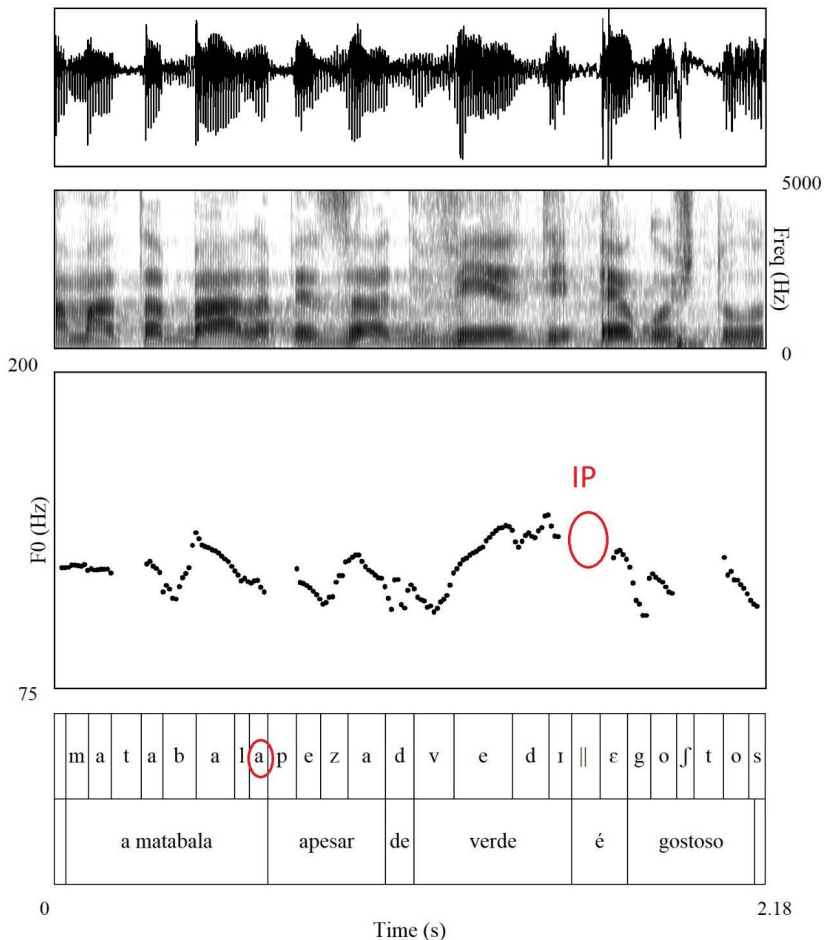
**Palavra Fonológica** ( $\omega$ ) - a. Uma palavra fonológica mínima possui um único acento primário (lexical) e b. Uma unidade carregando acento lexical deve ser incluída em uma palavra fonológica mínima.

**Frase Fonológica** ( $\phi$ ) - a. Domínio de  $\phi$ : uma cabeça lexical X e todos os elementos em seu lado não recursivo, que ainda estejam dentro da projeção máxima de X e b. Reestruturação de  $\phi$ : inclusão opcional, obrigatória ou proibida de um  $\phi$  ramificado ou não que seja o primeiro complemento de X no  $\phi$  que contém X.

<sup>7</sup> Não compõe nosso objetivo descrever o fenômeno de sândi conforme as características entoacionais do PST. Para tanto, verificar o trabalho de Braga (2018).



IMAGEM 3 – Forma de onda (tela 1), espectrograma (tela 2), pitch (tela 3) e camadas de etiquetagem de segmentos (tela 4) e de palavras (tela 5) da sentença *A matabala apesar de verde é gostosa*



Fonte: elaboração dos autores.

Assumindo que o fenômeno de sândi vocálico ocorre em diferentes fronteiras prosódicas (cf. TENANI, 2002), durante os testes, controlamos os seguintes contextos: (i) mesmo  $\phi$  (cf. c.; d.); (ii) entre  $\phi$  distintas e (iii) IP diferente formado por estrutura parentética, como indicado no quadro 1.

Quadro 1 – Fronteiras Prosódicas Investigadas

φ	[A matabala amarela] φ
φ + φ	[A matabala] φ [atingiu] φ [bom preço] φ
IP + IP	[A matabala] IP [apesar de verde] IP [é gostosa] IP

Fonte: elaboração dos autores.

Ademais, contrapomos sentenças em que (i) o acento de ω não recai sobre as vogais rressilabificadas, formando uma sequência de átonas referidas na análise como V1V2; (ii) uma das vogais rressilabificadas portam o acento de ω, gerando uma sequência de tônica e átona ('V1V2), átona e tônica (V1'V2) ou duas tônicas ('V1'V2); (iii) o acento de φ coincide com o acento lexical e (iv) o acento de φ diverge do acento lexical, como exposto no quadro 2. Nesse quadro, o acento de φ está destacado em negrito.

Quadro 2 – Acentos Investigados

V1V2	O meni[nɔ] [a]cabou
'V1V2	O maracu['ʒa] [a]marelo
V1'V2	O meni[nɔ] ['u]ne
'V1'V2	O calu['lu] ['u]nico
φ	[ O maracu['ʒa] [ <b>'a</b> ]pera ] φ
φ	[ A mataba[la] [a]marelo ] φ

Fonte: elaboração dos autores.

Mais um contexto investigado em relação aos processos de sândi vocálico corresponde aos monomorfemas e abarca a configuração de ω. De acordo com Balduino, Bandeira e Freitas (2017, p. 195), o papel de itens funcionais tais quais *a/o*, *de/da/do*, *na/no*, entre outros, deve ser investigado na implementação do sândi vocálico externo no PST. Tais itens, por serem caracterizados pela pouca extensão silábica e por sua dependência prosódica a uma palavra fonológica, podem trazer informações relevantes acerca do domínio de ocorrência da degeminação, elisão e ditongação. Assim sendo, examinamos a ocorrência do sândi vocálico, considerando itens funcionais em relação aos itens lexicais, como indicado em (3). Para isso, analisamos dados em que os itens funcionais estavam dentro de uma mesma ω (cf. 3.a), ou entre ω (cf. 3.b).

- (3) a. [ Fiz ] ω [ o bolo ] ω [ que a menina ] ω [ amou ] ω  
 b. [ O vovô ] ω [ une ] ω [ os netos ] ω [ bons ] ω

A qualidade vocálica das vogais envolvidas em tais processos foi, também, controlada de modo a testarmos se esse é um fator que pode engatilhar, bloquear ou privilegiar um fenômeno em relação ao outro. No quadro 3, apresentamos os contextos vocálicos investigados para cada fenômeno de sândi vocálico.

Quadro 3 – Contextos Vocálicos Investigados

V1/V2	i	e	ε	A	ɔ	o	u
i	DG	DT/EL	DT	DT/EL	DT	DT	DT/EL
e	DT	DG	-	EL	-	EL	DT
ε	DT	-	DG	EL	-	-	DT
a	DT	EL	EL	DG	EL	EL	DT/EL
ɔ	DT	-	-	EL	DG	-	DT/EL
o	DT	EL	-	EL	EL	DG	DT/EL
u	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DG

Fonte: elaboração dos autores.

No quadro 3, V1 corresponde à primeira coluna e V2, à primeira linha. O preenchimento das possíveis combinações segmentais licenciadas para aplicação do sândi vocálico foi realizado tendo em vista estudos dedicados ao processo no PB e no PE (cf. BISOL, 1993; 1996b; 2000; TENANI, 2002; VIGÁRIO, 1999). Como pode ser constatado, nem todos os arranjos vocálicos são considerados produtivos por tais estudos prévios, o que não implica assumir que os fenômenos de sândi nunca possam ser aplicados nesses contextos no PST. Por isso, para análise do sândi vocálico, observamos a ocorrência da degeminação, da elisão e da ditongação, em contextos já descritos pela literatura em língua portuguesa, mas, também, verificamos se as combinações especificadas como (-) são, de fato, não previstas no PST.

## 4. Processos

Nesta seção, descrevemos diferentes processos de sândi vocálico externo no PST. Para tanto, a seção 4.1 é dedicada à degeminação. Na seção 4.2, analisamos a elisão e, por fim, na seção 4.3, examinamos a ditongação.

### 4.1. Degeminação

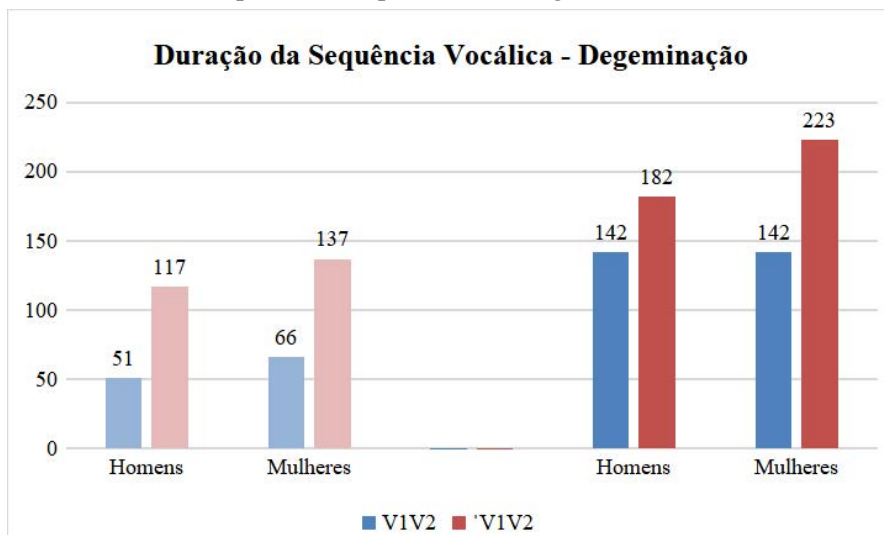
A degeminação, no PST, é identificada tanto diante da sucessão de duas vogais baixas, quanto na sequência de vogais altas e médias idênticas como apresentado em (4).

- |     |    |                          |                       |                 |
|-----|----|--------------------------|-----------------------|-----------------|
| (4) | a. | <b>matabala amarela</b>  | >> matabal[a]marela,  | [a] V1 e [a] V2 |
|     | b. | <b>maquequê elege</b>    | >> maquequ[e]lege,    | [e] V1 e [e] V2 |
|     | c. | <b>príncipe inocente</b> | >> princip[i]nocente, | [i] V1 e [i] V2 |
|     | d. | <b>vovô orgulhoso</b>    | >> vov[o]rgulhoso,    | [o] V1 e [o] V2 |
|     | e. | <b>desporto utiliza</b>  | >> desport[u]utiliza, | [u] V1 e [u] V2 |

Nos dados analisados, a degeminação foi verificada em 122 sentenças, ou 32% (122/379 sentenças analisadas) dos dados, indicando que, embora produtivo, o processo não apresenta implementação obrigatória e pode estar condicionado a diferentes contextos linguísticos.

No gráfico 1, contrapomos a duração média dos contextos acentuais vocálicos (**V1V2** e **'V1V2**) em que o processo de degeminação foi evidenciado, em relação aos mesmos contextos sem a implementação do fenômeno. As barras à esquerda, em tons mais claros e com valores médios mais baixos do que os das barras em cores mais intensas (51 ms e 66 ms para sequência de átonas considerando dados de homens e mulheres; 117 ms e 137 ms para a sequência de tônica + átona para homens e mulheres) correspondem à duração da vogal resultante do processo. Já as barras à direita, em cores mais intensas, evidenciam os casos em que temos a manutenção da sequência vocálica e representam valores duracionais médios mais altos do que aqueles das barras mais claras: 142 ms para sequência de átonas (homens e mulheres) e 182 ms e 223 ms para a sequência de tônica e átonas nos dados produzidos por falantes homens e mulheres, respectivamente. Logo, a duração da vogal foi empregada como um critério metodológico para o estabelecimento ou não do fenômeno.

Gráfico 1 – Média da duração vocálica (em ms) na aplicação ou não aplicação do processo de degeminação



Fonte: elaboração dos autores.

Analisada a duração dos segmentos e com base no acento lexical, pôde ser constatado que a degeminação é implementada se V1 e V2 são átonas, ou se apenas V1 porta o acento lexical. De outra forma, caso V2 seja tônica, ou mesmo se ambas as vogais, V1 e V2 sejam lexicalmente proeminentes, a degeminação é bloqueada no PST. Esse fato é demonstrado, em números, na tabela 1, na qual o total ocorrências da degeminação, conforme o acento lexical das sequências vocálicas, está exposto.

Tabela 1 – Aplicação/não aplicação do processo de degeminação, considerando-se o acento lexical: número de ocorrências e percentual correspondente

Acento	Sim	Não	Apl.%	N.Apl %
V1V2	73	23	76	24
'V1V2	47	69	40,5	59,5
V1'V2	<b>0</b>	<b>107</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
'V1'V2	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração dos autores.

Na tabela 1, verifica-se que sequências formadas por uma átona e uma tônica (V1'V2) e mesmo por duas tônicas ('V1'V2) impedem a degeminação, sugerindo que a proeminência de V2 bloqueia para o processo. De fato, enquanto no PB a degeminação também ocorre diante de sequências ('V1V2), no PE, o fenômeno é impedido diante do encontro de qualquer sequência vocálica que demonstre a maior proeminência silábica (FROTA, 2000; PAULINO, 2016). Nesse sentido, o PST, na implementação da degeminação, demonstra um padrão mais próximo à variedade brasileira do que do PE, norma alvo linguística do país.

Em relação ao domínio da degeminação, sua ocorrência foi observada, principalmente, em fronteira de palavras prosódicas e, portanto, dentro de frases fonológicas, como em (5a), e entre frases fonológicas e dentro de sintagma entoacional, como em (5b).

- (5) a. [ [ A matabala ] ω [ amarela ] ω ] φ, matabal[a]marela  
 b. [ [ [ A matabala ] ω ] φ [ [ atingiu ] ω ] φ ] IP, matabal[a]tingiu

Além de a fronteira de φ não bloquear a degeminação, a ramificação de φ tampouco corresponde a um contexto inibidor do processo. O fenômeno é, então, aplicado em sentenças como em (6.a), de forma independente à sentença ser composta por uma φ ramificada. Em relação à fronteira de IP, não pôde ser avaliado se ela pode ou não bloquear o fenômeno, uma vez que, quando observada, tal fronteira sempre era acompanhada por pausa, como em (6b). Nas outras sentenças analisadas, expressões parentéticas como [ apesar de verde ] IP, que poderiam constituir uma IP independente, eram, muitas vezes, reestruturadas ao primeiro IP, como em (6c). Nesses casos de reestruturação, a degeminação foi observada.

- (6) a. [ A menina ] φ [ abre sempre ] φ, menin[a]bre sempre  
 b. [ A matabala ] IPPAUSA [ apesar de verde ] IPPAUSA, \*matabal[a]pesar de verde  
 c. [ A matabala apesar de verde ] IPPAUSA [ é gostosa ] IP, matabal[a]pesar de verde

Ainda tendo em vista o domínio de φ, outra questão relevante, para análise da degeminação, diz respeito à implementação ou não do fenômeno em sequências nas quais um dos elementos porta a proeminência da frase fonológica. Essa questão abordada por autores como Bisol (1996a; 1996b) e aprofundada, posteriormente, em trabalhos como os de Abaurre (1996) e Tenani (2002; 2004; 2007), emerge do fato de que, no PB, a degeminação ocorre mesmo diante de uma V2 acentuada, como em **como uva madura** >> com[u]va madura, onde [u]V2 está numa sílaba tônica.

Para Abaurre (1996), o bloqueio da degeminação - assim como o da elisão, como veremos adiante, é verificado se o acento primário do item lexical, atribuído no componente lexical, é interpretado como acento da frase fonológica pós-lexicalmente. Nesse exemplo, a degeminação é possível porque V2, mesmo portando o acento primário de **uva**, não é interpretada como o acento de  $\phi$ , o qual é atribuído ao acento primário de **madura**. Sendo assim, conforme Abaurre (1996, p. 50), assumir o acento da frase fonológica como bloqueador da degeminação, e não o acento primário da palavra como proposto por trabalhos anteriores, é a resolução mais adequada para explicar a impossibilidade de uma otimização silábica promovida pela ressilabificação no PB.

Tendo em vista essa discussão, a degeminação, no PST, foi examinada conforme o acento de  $\phi$  e, posteriormente, através da contraposição do acento lexical das vogais-alvo com a proeminência de  $\phi$ , como delimitado na tabela 2.

Tabela 2 – Aplicação/não aplicação do processo de degeminação, considerando-se o acento de  $\phi$ : número de ocorrências e percentual correspondente

Fronteira de $\phi$				
	Sim	Não	Apl.%	N.Apl.%
$\phi + \phi$	17	23	42,5	57,5
' $\phi + \phi$	23	28	45,1	54,9
$\phi + $ ' $\phi$	<b>0</b>	<b>46</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
' $\phi + $ ' $\phi$	<b>0</b>	<b>42</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
Mesmo $\phi$				
' $\phi$ [ $\omega + $ ' $\omega$ ]	<b>0</b>	<b>55</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
$\phi$ [ $\omega + \omega$ ]	45	34	56,7	100

Fonte: elaboração do autor.

De forma independente à estrutura prosódica de  $\phi$  que comporta a sequência-alvo do fenômeno, isto é, quer a proeminência investigada esteja na fronteira de dois  $\phi$  distintos, quer esteja em um mesmo  $\phi$ , o acento de  $\phi$ , quando coincidente a uma V2 tônica à direita, inibiu o processo no PST. Para investigar sequências em que V2, mesmo portando o acento de

palavra, não porta o acento de  $\phi$  em decorrência da reestruturação de tal constituinte, é preciso ampliar o conjunto de dados visto que sentenças com a estrutura almejada não são contempladas no corpus. Reportando, no entanto, o estudo de Balduino e Agostinho (2021), notamos que a contraposição de ocorrências de sentenças como (7a) em que o acento de  $\omega$  (') e  $\phi$  (sublinhado) recai sobre V2, com dados como (7b), cujo acento de  $\omega$  e  $\phi$  divergem por causa de uma reestruturação, indica ser o acento de  $\phi$  relevante ao processo (BALDUINO; AGOSTINHO, 2021).

- (7) a. [ Eu ]  $\phi$  [ como ]  $\phi$  [ 'uvas ]  $\phi$ , \*com[u]vas  
 b. [ Eu ]  $\phi$  [ como ]  $\phi$  [ 'uvas 'sempre ]  $\phi$ , com[u]vas sempre  
 c. [ O so'fá ]  $\phi$  [ 'abre 'sempre ]  $\phi$ , sof[a]bre

Em (7), notamos que o acento de  $\phi$ , ao ser deslocado para o item mais à direita **sempre**, possibilita a degeminação,<sup>8</sup> o que permite conjecturarmos que a proeminência de  $\phi$  pode ser um contexto de bloqueio do fenômeno no PST (ABAURRE, 1996).

A disposição sequencial, em uma sentença, de itens funcionais (ItemF) adjungidos a uma palavra hospedeira ( $\omega$ H) também configura um contexto produtivo para produção da degeminação no PST (cf. BALDUINO; BANDEIRA; FREITAS, 2017), como demonstrado em (8).

- (8) a. [ A amiga ]  $\omega$  [ ótima ]  $\omega$ , [a]miga ótima  
 b. [ A menina ]  $\omega$  [ eleva ]  $\omega$  [as mãos]  $\omega$ , elev[a]s mãos  
 c. [ O abacate ]  $\omega$  [ adora ]  $\omega$  [a árvore]  $\omega$ , \*[a]rvore

Nos exemplos em (8), a degeminação é implementada de forma independente ao item funcional estar preposto ou posposto a  $\omega$  hospedeira. No entanto, caso o item funcional seja seguido por uma vogal tônica, o processo é inibido, como demonstrado em (8c).

Em qualquer um dos domínios apontados e de forma autônoma às proeminências envolvidas, a pausa, representada como (||), inibe o fenômeno, na medida em que o contexto de aplicação da regra é desfeito em consequência da desagregação da adjacência entre  $\omega$ . Logo, além

<sup>8</sup> No total, foram analisadas mais 34 ocorrências das seguintes sentenças: (1) Eu como uvas; (2) Eu como uvas sempre; (3) Eu compro alho; (4) Eu compro alho caro; (5) A menina abre a porta; (6) A menina abre sempre a porta; (7) O sofá abre sempre no meio (corpus de Agostinho; Balduino, 2016; Balduino; Agostinho, em preparação).



do acento lexical, a pausa é um fator que impede a degeminação, como evidenciado em (9).

- (9) a. [ A matabala || amarela ]  $\phi$ , \*matabal[a]marela  
 b. [ A menina ]  $\phi$  || [ abre sempre ]  $\phi$  [ a porta ]  $\phi$ , \*menin[a]bre sempre  
 c. [ A matabala ] IP || [ apesar de verde e cara ] IP || [ é gostosa ] IP, \*matabal[a]pesar  
 d. \*[A |: amiga]  $\omega$

As ocorrências de pausas em (9) foram verificadas originalmente em um mesmo  $\phi$ , como em (9a), e/ou entre as fronteiras de  $\phi$ , como em (9b), e IP, como em (9d), sendo recorrente na demarcação de expressões parentéticas que poderiam constituir sintagmas entoacionais independentes. Entretanto, a pausa não foi inserida dentro de  $\omega$ , entre um item funcional e um item lexical. Esse fato pode indicar que a pausa, no PST, configura um possível recurso de demarcação de domínio prosódico, hipótese que precisa ser avaliada em consonância com a elisão e a ditongação, bem como com dados de fala espontânea.

A degeminação é, em suma, um fenômeno caracterizado pela ressilabificação de vogais idênticas em fronteira de palavra, sendo tal reorganização silábica concretizada através da fusão e do apagamento da vogal mais à direita. Assim como Bisol (1996a; 1996b), assumimos que a ressilabificação de V1 e V2 é motivada pelo choque de dois picos silábicos, o qual permite que ambas vogais sejam aglutinadas pela ação do *Princípio do Contorno Obrigatório*,<sup>9</sup> e, após isso, encurtadas pela ação de uma regra de encurtamento, resultando na degeminação. A degeminação é, portanto, o resultado de uma ressilabificação que organiza novas sílabas, em um nível pós-lexical. Esse processo não corresponde à única solução pós-lexical empregada para o encontro vocálico em fronteira de  $\omega$ , havendo, ainda, fenômenos como a elisão e a ditongação. Descrita a degeminação, a seguir, na seção 4, discutimos diferentes aspectos linguísticos que podem caracterizar a elisão no PST.

## 4.2 Elisão

A elisão, ao contrário da degeminação, é produzida diante do encontro de duas vogais distintas (V1V2) em fronteira gramatical. Nesse

<sup>9</sup> Princípio do Contorno obrigatório - Obligatory Contour Principle (OCP): elementos idênticos adjacentes são proibidos (GOLDSMITH, 1976).

processo, V1 sofre supressão e V2, sendo mantida, constrói uma nova sílaba CV. Esse processo, no PST, foi investigado, inicialmente, em 34 sentenças elicitadas ou 68 ocorrências por informante. Esse número de ocorrências por informante, entretanto, foi ampliado, posto que alguns falantes produziram sentenças destinadas à análise da ditongação com a elisão, o que resultou no exame total de 513 tokens examinados. Nos dados examinados, a elisão foi implementada em 183 sentenças, ou 36% (183/513) dos dados, firmando-se como um processo possível, porém não obrigatório.

A elisão, no PST, é identificada diante da sucessão de duas vogais distintas, sendo V1 [i, e, a, u] e V2 qualquer uma das demais vogais a depender de V1, como indicado no quadro 4 (cf. BALDUINO; BANDEIRA; FREITAS, 2017).<sup>10</sup>

Quadro 4 – Elisão: contextos vocálicos

V1	V2	Sentença
a	i	A lâmpad[ i ]lumina a noite
a	e	A menin[ e ]logia seu amigo
a	ε	A matabal[ ε ]norme é gostosa
a	o	A matabal[ o ]rigina uma boa comida
a	o	A amig[ o ]rgulhosa é a Maria
a	u	A matabal[ u ]nida ao safu faz bem
u	i	O passe[ i ]luminado está bonito
u	e	O pov[ e ]lege os deputados
u	ε	Eu vou dizer com[ ε ] que se faz açucarinha
u	a	O menin[ a ]cabou a lição
u	o	O deputad[ o ]rganiza o evento
u	o	O menin[ o ]fendeu o irmão
i	a	O abacat[ a ]dora a árvore
i	o	O princíp[ o ]bserva o reino
i	u	O azeit[ u ]mido tempera a comida
e	a	O maquequ[ e ]petitoso
e	i	O maquequ[ e ]menso está gostoso

Fonte: elaboração dos autores.

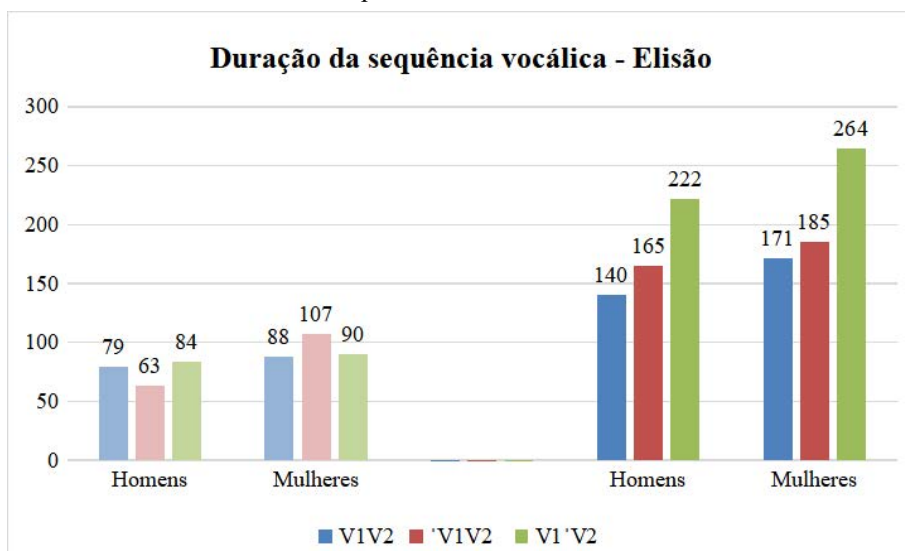
<sup>10</sup> Passeio equivale a “calçada”.

No PB, embora V1 tenda a ser uma vogal baixa [a] e V2 qualquer uma das demais vogais, sendo preferencialmente vogais dorsais (BISOL, 2012), há a possibilidade de o segmento elidido ser qualquer vogal não-anterior [a, o, u] (ABAURRE; SANDALO; GALVES, 1999; SANTOS, 2007), e, menos frequentemente, uma vogal anterior [i, e, ε] (BRESCANCINI; BARBOSA, 2005; NOGUEIRA, 2007). No PE, por seu turno, V2 pode ser tanto posterior, quanto não posterior, desde que V1 corresponda a [a] ou [u], ou de forma mais rara, à vogal [i] (PAULINO, 2016; TENANI, 2002; VIGÁRIO, 2010).

A elisão no PB é mais produtiva quando V1 é [a], ao passo que, no PE, essa restrição não é verificada (TENANI, 2002, p. 283). Ademais, diante da sequência ([u]1 + [a]2), contexto mais frequente de realização da elisão em PE e por isso denominado como “apagamento da vogal dorsal” em alguns trabalhos que abarcam essa questão (PAULINO, 2016; VIGÁRIO, 2010), o PB prefere o licenciamento da ditongação em detrimento à elisão (TENANI, 2002, p. 283). Questões similares transpassam o PST, variedade cujo comportamento segmental da elisão aproxima-se ora do PB, ora do PE. Isto é, o processo de elisão no PST apaga, recorrentemente e assim como na variedade brasileira, a vogal [a], todavia, as vogais [u], [i] e [e], enquanto V1, são também elididas.

O critério metodológico para o estabelecimento da elisão, do mesmo modo que para a degeminação, foi a duração (em ms) da sequência de vogais analisadas. Como demonstrado no Gráfico 2, os casos que evidenciam o apagamento de uma das vogais (colunas com cores menos intensas) são visivelmente marcados por uma duração menos longa em contraposição às sentenças que mantêm o hiato (colunas com cores mais intensas).

Gráfico 2 – Duração média (em ms) das vogais na aplicação ou não aplicação do processo de Elisão



Fonte: elaboração dos autores.

Similarmente à degeminação, notamos, em suma, que, quando temos a implementação da elisão de fato, a vogal resultante tem uma duração menor em relação às sequências vocálicas alvo em todos os contextos acentuais. Isso é evidenciado, no Gráfico 2, pelos dados à esquerda, que representam a duração média da vogal resultante do processo, em comparação aos dados da direita que assinalam os valores médios de duração em que temos a manutenção das sequências vocálicas. Há uma diferença de aproximadamente 100 ms (com variações para mais e para menos), em média, entre as vogais resultantes do processo de elisão e os casos em que temos a manutenção do hiato. Nos dados produzidos por mulheres, por exemplo, essa diferença chega a 174 ms no contexto em que V2 porta o acento lexical, indicando que os dados produzidos com valores mais baixos apontam para apenas uma vogal, caracterizando, assim, a elisão.

Tendo em vista o acento lexical das sentenças examinadas, verificamos que a elisão, no PST, não é verificada em sequências do tipo 'V1+'V2. A proeminência lexical de V1, assim, não configura, a princípio, um fator relevante para a implementação e para o bloqueio do processo. A sequência de átonas, de outro modo, configura o contexto de maior recorrência do fenômeno, como exposto na tabela 3.

Tabela 3 – Aplicação/não aplicação do processo de Elisão, considerando-se o acento lexical: número de ocorrências e percentual correspondente

Acento	Sim	Não	Apl.%	N.Apl %
V1V2	161	26	89	11
'V1V2	22	166	12	88
V1'V2	5	77	16	84
'V1'V2	<b>0</b>	<b>36</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração dos autores.

No PST, de modo distinto a variedades congêneres do português, a elisão é verificada diante de uma V1 acentuada, resta-nos investigar a natureza dessa proeminência: se lexical ou frasal. Ao considerarmos o acento de  $\phi$ , a elisão não foi verificada apenas diante de duas vogais que portem as proeminências de  $\omega$  (' $\omega$  + ' $\omega$ ) ou  $\phi$  (' $\phi$  + ' $\phi$ ). Entretanto, as ocorrências da elisão quando V1 ou V2 portava a proeminência em um mesmo  $\phi$  foi verificada em proporções baixas: 12% e 16% das ocorrências, respectivamente, como expresso na tabela 4 3.

Tabela 4 – Aplicação/não aplicação do processo de Elisão, considerando-se o acento de  $\phi$ : número de ocorrências e percentual correspondente

Fronteira de $\phi$				
	Sim	Não	Apl.%	N.Apl.%
$\phi + \phi$	72	23	76	24
' $\phi + \phi$	15	46	37	63
$\phi + $ ' $\phi$	4	43	8,5	91,5
' $\phi + $ ' $\phi$	<b>0</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
Mesmo $\phi$				
' $\phi$ [ $\omega + $ ' $\omega$ ]	5	50	10	90
$\phi$ [ $\omega + $ $\omega$ ]	97	140	42	58

Fonte: elaboração dos autores.

Os resultados apresentados na tabela 4 reforçam o efeito do acento lexical discriminado na Tabela 3, posto que a elisão não foi consolidada em sequências ' $\phi +$ ' $\phi$ , nas quais o acento da frase fonológica coincidia

com o acento lexical. Avaliando as sentenças cujo apagamento de uma das sequências vocálicas ocorreu mesmo diante de 'ϕ + ϕ e 'ϕ [ω+ 'ω], notamos, no entanto, que, além da coarticulação vocálica em fronteira de palavra, o apagamento vocálico pode constituir um processo de natureza lexical no PST. Em (10), apresentamos dados nos quais a dissolução da sequência vocálica pode não estar relacionada ao sândi.

- (10) a. [ O ca' **fê** ] ϕ [ estava ] ϕ [ muito saboroso ] ϕ, caf[ei]stava ~ caf[ɛ]stava  
 b. [ O mico' **có** ] ϕ [ estava ] ϕ [ muito saboroso ] ϕ, micoc[ɔi]stava ~ micoc[ɔ]stava  
 c. [ O vo' **vô** ] ϕ [ utiliza ] ϕ [ o carro ] ϕ, vov[ou]tiliza ~ vov[o]tiliza  
 d. [ O azeite ' **úmido** ] ϕ, azeit[iu]mido ~ azeit[u]mido

Em (10), notamos que V2 ou V1, além de átona, é seguida ou precedida por fricativas [ʃ]<sup>11</sup> ou oclusivas surdas [t, tʃ, t<sup>h</sup>].<sup>12</sup> No PST, esse é um contexto propício para ensurdecimento [i̥]/[y̥]<sup>13</sup> e apagamento das vogais altas, como observado em **desporto** [dɨf. 'por.tɔ] ~ [dɨf. 'por.tɔ], um item lexical cujo apagamento ocorre de forma independente ao choque vocálico. Sendo assim, é possível prever o apagamento de V1 ou V2 por regras lexicais implementadas antes mesmo da elisão. Esse foi o caso de 7 das 17 ocorrências de apagamentos para o contexto 'ϕ + ϕ ou ϕ + 'ϕ da tabela 4, seguidas ou precedidas por [ʃ], [tʃ] ~ [t<sup>h</sup>]. Desse modo, é possível que a elisão seja bloqueada diante da proeminência de 'ϕ, caso essa recaia em V1 ou V2 – hipótese que precisa ser avaliada desconsiderando casos como (10).

Avaliando essa hipótese a partir de sentenças nas quais as proeminências de ω e ϕ eram divergentes, notamos que, diferentemente da degeminação, a proeminência de ϕ não parece ser relevante para determinar ou não a ocorrência do processo (cf. 11). O acento da frase fonológica está sublinhado nos exemplos em (11).

<sup>11</sup> As fricativas sonoras, em geral, podem ainda estar ensurdecidas juntamente com a vogal (MENESES, 2012).

<sup>12</sup> Contexto em que o ensurdecimento é verificado são sílabas átonas (BALDUINO, 2022), precedido ou sucedido por fricativa [ʃ, ʒ, s, z, v, f] ou oclusivas surdas [p, t, tʃ, t<sup>h</sup>, k].

<sup>13</sup> Quando as vogais altas sofrem desvozeamento, nota-se a ausência de uma forma de onda periódica e regular e da barra de vozeamento (MENESES, 2012).

- (11) a. [ O maque' **que** ]  $\phi$  [ adici' **ona** ]  $\phi$ , maquequ[e]diciona  
 b. [ O maque' que **imens**o ]  $\phi$ , maquequ[e]menso, maquequ[ei]menso  
 c. [ O maracu' ja **imens**o ]  $\phi$ , maracuj[a]menso, maracuj[ai]menso  
 d. [ O menino ]  $\phi$  [ '**ouve** ]  $\phi$  [ lindas histórias ]  $\phi$ , menin[o]ve  
 e. [ O vo' **vô** ]  $\phi$  [ '**ama** ]  $\phi$  [ os lindos netos ]  $\phi$ , \*vov[o]ma, \*vov[a]ma  
 f. [ O maque' que '**ótimo** ]  $\phi$  [ estava gostoso ]  $\phi$ , \*maquequ[e]timo, \*maquequ[o]timo

Como pode ser observado em (11), a despeito do acento de  $\omega$  recair sobre V1 em (11a), (11b) e (11c), a elisão é implementada. Isso ocorre, também, de modo autônomo à coincidência dos acentos de  $\omega$  e  $\phi$  em V1, como demonstrado por (11a), em que V2 é elidida apesar de V1 em <que> corresponder ao acento de  $\omega$  e  $\phi$ . De modo semelhante, a elisão também foi atestada nos dados cuja proeminência de  $\phi$  incide em V2, como em (11d), ainda que de forma menos frequente. Essa seria, então, uma característica do PST distinta do PE e do PB, já que também nessas variedades o acento de V2, se coincidente a  $\phi$ , impede o fenômeno (PAULINO, 2016; TENANI, 2002).<sup>14</sup> O acento, quer em V1, quer em V2, protege a vogal durante o choque vocálico, pois, em seqüências vocálicas de proeminências distintas, a vogal átona é sempre elidida. Por fim, nenhuma ocorrência de elisão foi observada nos dados diante da seqüência de acentos (11.e) e (11.f). Nesses casos, mesmo quando o acento de  $\phi$  recaía sobre V2, e V1 portava apenas o acento de  $\omega$ , como em (11.f), a elisão não foi concretizada, sugerindo que a proeminência mais relevante para implementação do fenômeno, no PST, pode ser a de palavra fonológica.<sup>15</sup>

Em relação ao domínio da elisão, o fenômeno é previsto entre dois vocábulos: entre fronteiras de palavras fonológicas e dentro de frase fonológica (12.a) e entre frases fonológicas (12.b). Em relação à fronteira de IP, não delimitamos se ela configura ou não domínio de bloqueio do fenômeno, posto que, assim como na degeminação, esta foi estabelecida mediante pausa, recurso que desfaz o contexto do sândi, como será discutido posteriormente. A despeito de não serem identificados bloqueios

<sup>14</sup> De acordo com a proposta de Vigário (2010), há evidências de que, no PE, o acento mais relevante para implementação ou não da elisão é o do Grupo de Palavra Prosódica.

<sup>15</sup> Por ora, não testaremos essa hipótese neste artigo. É preciso observar, ainda, o comportamento dos compostos no PST, de forma a observar se há indícios de um Grupo de Palavra Prosódica como indicado para o PE (VIGÁRIO, 2010).

sistemáticos da elisão na fronteira de  $\phi$ , a extensão de tal domínio também não condiciona o fenômeno: a elisão é identificada de modo independente à ramificação de  $\phi$ , como em (12).

- (12) a. [ [ A amiga ]  $\omega$  [ orgulhosa ]  $\omega$  ]  $\phi$ , amig[o]rgulhosa  
 b. [ [ A menina ]  $\phi$  [ usa sempre ]  $\phi$  [ a toalha ]  $\phi$  ] IP, menin[u]as sempre

A elisão, além de ser identificada entre os domínios de  $\omega$  e  $\phi$ , ocorre entre um item funcional (ItemF) e um item lexical, entre dois ItemF, mas não foi verificada entre um item lexical e um ItemF, como exposto no quadro 5.

Quadro 5 – Elisão: itens funcionais

Item lexical + ItemF	<b>une os netos</b>	[ une ] $\omega$ [ os netos ] $\omega$	un[u]s netos
	<b>ama o limão</b>	[ ama ] $\omega$ [ o limão ] $\omega$	am[u]limão
	<b>olha o lindo</b>	[ olha ] $\omega$ [ o lindo ] $\omega$	olh[u]lindo
ItemF+ItemF	<b>que o menino</b>	[ que o ] $\omega$	*qu[u]menino
	<b>que a menina</b>	[ se o ] $\omega$	*s[u]governo
	<b>para o futebol</b>	[ para ] $\omega$ [ o futebol ] $\omega$	par[u]futebol
ItemF+Item lexical	<b>se assa o peixe</b>	[ se assa ] $\omega$	*s[a]assa
	<b>se ela for</b>	[ se ela ] $\omega$	*s[ε]la
	<b>na unidade</b>	[ na unidade ] $\omega$	*n[u]nidade

Fonte: elaboração dos autores.

Considerando os dados do quadro 5 em consonância com o domínio prosódico de  $\omega$ , notamos que o processo apenas é produzido se V1 e V2 estão na fronteira de  $\omega$ , não ocorrendo dentro desse domínio, como indicado por dados como [ **na unidade** ]  $\omega$  \*n[u]nidade. Nos exemplos do quadro 5, assumimos que os itens funcionais, durante a implementação da elisão, são interpretados como parte de uma palavra fonológica: [os netos]  $\omega$  [na unidade]  $\omega$ , entre outros.

A esse respeito, o estatuto prosódico de itens funcionais no português e em outras línguas é concebido de maneira controversa. Para o PST, consideramos, neste artigo, que os itens funcionais comportam-se como clíticos fonológicos, prosodizados no pós-léxico junto a palavras fonológicas, ou mesmo como palavras fonológicas (cf. BISOL, 2005; TONELI, 2017). O estatuto prosódico dos itens funcionais é definido, assim, em relação ao acento: enquanto clíticos fonológicos correspondem



a sílabas átonas, interpretadas pós-lexicalmente como  $\omega$ , itens funcionais que portam acento são lidos, prosodicamente, como palavras fonológicas já no componente lexical, como é o caso da preposição **para** em [ para ]  $\omega$  [ o futebol ]  $\omega$  realizada como par[u]futebol.

Além do acento de  $\phi$ , a pausa, assim como para a degeminação, desfaz o contexto de aplicação da regra, como evidenciado em (13), impedindo a realização do fenômeno.

- (13) a. [ [ A matabala || enorme ]  $\phi$  ] IP, \*matabal[e]norme  
 b. [ [ O menino ]  $\phi$  || [ ouve ]  $\phi$  [ lindas histórias ]  $\phi$  ] IP, \*menin[o]juve  
 c. [ A mato ] || [ imenso como uma floresta ] |: [ cercou a casa ] IP, \*matabal[a]pesar

A exemplo da degeminação, as ocorrências de pausas, exemplificadas em (13), foram identificadas em um mesmo  $\phi$  (13.a), bem como entre as fronteiras de  $\phi$  (13.b) e expressões parentéticas que caracterizam IP (13.c). Esse recurso reforça a hipótese suscitada pelo exame dos dados de elisão de que a pausa, no PST, é um dos recursos prosódicos possíveis de demarcação de domínio prosódico.

A elisão, a exemplo da degeminação, é considerada um fenômeno de reestruturação silábica que pode ser explanado de acordo com quatro etapas (BISOL, 1996b; 2000; 2012). Em um primeiro momento, V1 e V2 se chocam promovendo a elisão pela desassociação silábica da primeira sílaba que contém V1 (BISOL, 2000). Em seguida, o *Princípio do Licenciamento Prosódico* atua, fomentando a ressilabificação dos segmentos da sílaba desassociada. Porém, em decorrência do *Princípio da Sonoridade Sequencial*, V1 não é ressilabificada, pois, por não estar associada à rima da nova sílaba – já ocupada por V2 -, não é licenciada na nova configuração silábica. Desse modo, V1 é eliminada pela regra de *Apagamento do elemento extraviado*, a qual indica que todo elemento não licenciado deve ser eliminado. Observamos assim que, a exemplo da degeminação, a elisão promove um processo de ressilabificação que privilegia estruturas CV e possui efeito de direcionalidade esquerda para direita, na medida em que V2 tende a ser preservada (BISOL, 1996a; b; 2000).

Essa direcionalidade é ratificada pela análise dos efeitos das proeminências de  $\phi$  sobre o fenômeno, posto que V1 é preservada somente se estiver protegida pelo acento frasal. A elisão é, em resumo, um fenômeno pós-lexical caracterizado pela ressilabificação de vogais distintas em fronteira de palavra. Esse processo é produtivo no PST, mas está condicionado a diferentes fatores linguísticos como o acento de  $\omega$ , a fronteira de  $\omega$ , a qualidade vocálica de V1 e V2 e, por fim, a não inserção de pausas.

### 4.3 Ditongação

A ditongação é caracterizada pela conversão dos segmentos vocálicos altos em glide a partir de uma sequência V1V2, na qual uma das vogais corresponde, necessariamente, a [i] ou [u]. Esse fenômeno foi identificado em 52,5% (233/444) das ocorrências analisadas, sendo possível em sequências vocálicas como as expostas nos quadros 6 e 7. Como pode ser verificado, a formação de ditongos crescentes ocorre quando V1 corresponde a uma vogal alta (Quadro 6), ao passo que a formação de ditongos decrescentes se dá caso [i] ou [u] ocupe a posição de V2 (Quadro 7).

Quadro 6 – Ditongos Crescentes: contextos vocálicos

V1	V2	Sentença
i	E	Um trabalho d[ iɛ ]vangelizar
i	ɛ	Ela acha que[ iɛ ] amor
i	a	O grand[ iɶ ]ma a grandeza
i	ɔ	O princip[ iɔ ]lha o reino
i	o	O princip[ io ]juve lindas histórias
i	u	O padr[ iu ]sa a igreja
u	i	O menin[ uɪ ]ludido é bonito
u	e	É um pic[ ue ]levado
u	ɛ	E o Felipe tá amand[ ue ]la muito
u	a	O menin[ ua ]ma a escola menin[ a ]cabou a lição
u	ɔ	Ele estava muit[ uɔ ]bcecado
u	o	O menin[ uo ]fendeu o irmão

Fonte: elaboração dos autores.

Quadro 7 – Ditongos decrescentes: contextos vocálicos

V1	V2	Sentença
e	i	O maquequ[ eɪ ]gual ao calulu está pronto
ɛ	i	O caf[ ɛɪ ]stava muito saboroso
a	i	A lâmpad[ aɪ ]lumina a noite
ɔ	i	O micoc[ ɔɪ ]stragou ontem
o	i	O vov[ oɪ ]rritado mas sábio avisou sobre isso
u	i	O calul[ uɪ ]stragou

i	u	Eu v[ i <sub>ɹ</sub> ] telejornal
e	u	O maquequ[ e <sub>ɹ</sub> ]sado
ɛ	u	O caf[ ɛ <sub>ɹ</sub> ]tiliza o açúcar
a	U	A matabal[ a <sub>ɹ</sub> ]nida ao safú faz bem
ɔ	U	Minha av[ ɔ <sub>ɹ</sub> ]sava ossami
o	U	O vov[ o <sub>ɹ</sub> ]tiliza o carro

Fonte: elaboração dos autores.

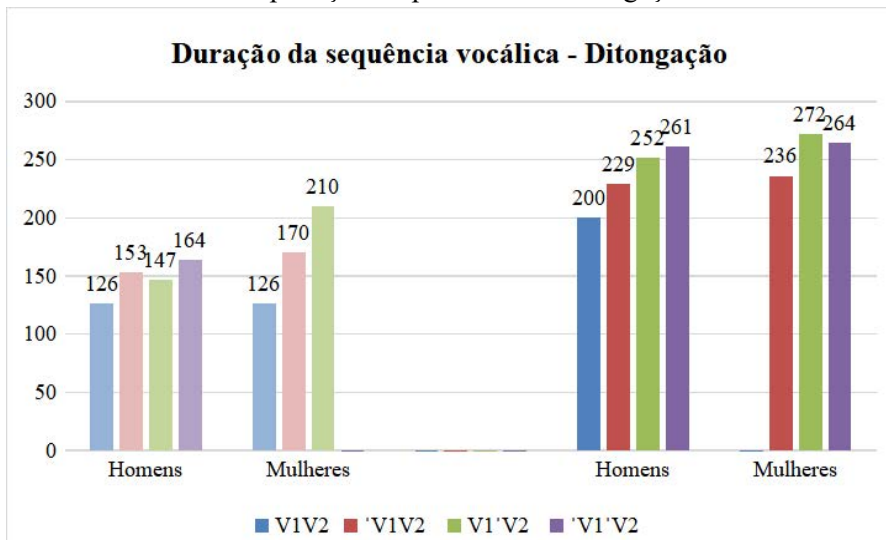
A preferência pela ditongação crescente ou decrescente decorre de fatores segmentais e prosódicos, como a qualidade vocálica, a ordem da distribuição dos segmentos e o acento lexical, os quais reforçam o pressuposto de que a vogal com maior grau de sonoridade tem sua posição nuclear preservada (cf. BISOL, 1996a; NOGUEIRA, 2007; VELOSO, 2003). Desse modo, considerando a escala de sonoridade proposta por Clements (1985), enquanto a vogal baixa configura o elemento mais sonoro, sendo caracterizada com o maior grau de abertura como [+aberto 1, 2, 3], as vogais altas, por serem [-aberto 1, 2, 3], correspondem a vogais menos sonoras. Em decorrência disso, enquanto a vogal mais sonora de uma sequência V1 V2 é interpretada como vogal silábica durante a ressilabificação, a vogal menos sonora perde seu estatuto silábico e é reestruturada como glide.

A sequência de vogais altas, no entanto, apresenta comportamento um pouco distinto, uma vez que a qualidade vocálica não é um fator suficiente para determinar qual vogal é a mais sonora. Assumindo que o PST possui proeminência à direita, assim como o PB e o PE, ou seja, o nó mais forte de um determinado constituinte prosódico localiza-se à borda mais direita (BRAGA, 2018), o estatuto silábico das vogais submetidas à ditongação, quando não pode ser norteado pelo grau de sonoridade da vogal-alvo, estabelecido através da qualidade vocálica ou pela “força” do acento lexical, é determinado, justamente, pelo acento da frase fonológica, considerando-se, para tanto, o nó mais forte de tal constituinte (BISOL, 1996a; b). Desse modo, na ditongação, a vogal que mantém seu licenciamento como núcleo silábico preservado é aquela posicionada na sílaba mais próxima ao acento de frase fonológica, mesmo que não porte o acento lexical (BISOL, 1996a).

Similarmente aos demais processos de sândi já discutidos, a duração foi o correlato acústico eleito para análise da ditongação.

Nesse processo, distintamente dos demais, temos um resultado silábico e, portanto, temporal, distinto: a sequência vocálica é mantida, porém o hiato é transformado em ditongo (V#V → GV/VG). Todavia, apesar da manutenção de dois segmentos, observamos nos dados que há uma redução dos valores médios de duração do ditongo em relação ao hiato: 88 ms para homens e 131 ms para mulheres, variando essa média de acordo com o contexto acentual envolvido. Entretanto, apesar das diferenças duracionais inerentes a cada contexto acentual, o alongamento duracional do hiato é perceptível em todos eles, como exposto no gráfico 3 – em que os dados à esquerda correspondem às durações médias das sequências nas quais há ditongação e, à direita, estão as durações médias dos dados em que temos a manutenção vocálica. Em relação aos dados produzidos por mulheres, não houve produção do ditongo em sequências acentuadas ('V1'V2), bem como todas as sequências átonas (V1V2) foram realizadas mediante a ditongação.

Gráfico 3 – Duração média (em ms) dos ditongos e hiatos na aplicação ou não aplicação do processo de Ditongação



Fonte: elaboração dos autores.

No que diz respeito aos efeitos que o acento lexical de ω e a proeminência de φ podem acarretar para a produção da ditongação no

PST, com base no acento da palavra, notamos que o fenômeno ocorre em todos os contextos acentuais (cf. Tabela 5), sugerindo que a ditongação, no PST, possui um contexto mais amplo de produção em relação aos demais processos de sândi externo de tais variedades, especialmente em relação à degeminação.

Tabela 5 – Aplicação/não aplicação do processo de ditongação, considerando-se o acento lexical: número de ocorrências e percentual correspondente

Acento	Sim	Não	Apl.%	N.Apl %
V1V2	79	47	63	37
'V1V2	111	56	64,5	35,5
V1'V2	42	81	34	66
'V1'V2	3	28	10	90

Fonte: elaboração dos autores.

Ao considerarmos o acento de  $\phi$ , o único contexto de bloqueio evidenciado foi a coincidência de proeminências ( $'\phi + '\phi$ ), sendo a ditongação verificada em sequências do tipo  $'\phi + \phi$ ,  $\phi + '\phi$ ;  $\phi + \phi$ ;  $'\phi [\omega + '\omega]$  e  $\phi [\omega + \omega]$ , como expresso na tabela 6.

Tabela 6 – Aplicação/não aplicação do processo de ditongação, considerando-se o acento de  $\phi$ : número de ocorrências e percentual correspondente

Fronteira de $\phi$				
	Sim	Não	Apl.%	N.Apl.%
$\phi + \phi$	28	32	47	53
$'\phi + \phi$	58	22	72,5	27,5
$\phi + '\phi$	26	50	34	66
$'\phi + '\phi$	<b>0</b>	<b>16</b>	<b>0</b>	<b>100</b>
Mesmo $\phi$				
$'\phi [\omega + '\omega]$	17	44	39	61
$\phi [\omega + \omega]$	81	34	70	30

Fonte: elaboração dos autores.

Com base no contexto  $'\phi + '\phi$ , é possível aferir que, em todos os dados, a proeminência da frase fonológica coincide com o acento lexical (BALDUINO; AGOSTINHO, 2021). Esse fato pode indicar

que, a exemplo da degeminação e da elisão, o acento frasal constitui a proeminência mais relevante para implementação da ditongação. Nos exemplos em (15), contrapondo (15a), (15b) e (15c), notamos que as sentenças apresentam uma sequência de vogais tônicas ('V1+'V2) pré-existente no domínio de  $\omega$ . Todavia, enquanto em (15c) a proeminência de  $\phi$  recai sobre ambas vogais tônicas (' $\phi$  + ' $\phi$ ), em (15a) e (15b), o acento frasal apenas incide em V2 e V1, respectivamente. Desse modo, o fenômeno é possibilitado, já que não há sequência de acento de ' $\phi$ .

- (15) a. [ [ O vo'vô ]  $\omega$  [ 'único ]  $\omega$  ]  $\phi$ , vov[ $\omega$ ]nico  
 b. [ [ O so'fá ]  $\omega$  [ 'usa sempre ]  $\omega$  ]  $\phi$  [ [ capa ]  $\omega$  ]  $\phi$ , sof[ $\omega$ ]sa  
 c. [ [ O vo'vô ]  $\omega$  ]  $\phi$  [ [ 'une ]  $\omega$  ]  $\phi$ , \*vov[ $\omega$ ]ne

As condições de produção de ditongação, no PST, foram estabelecidas, até o momento, a partir da qualidade vocálica dos segmentos envolvidos e do acento de  $\omega$  e  $\phi$  como fatores que possibilitam ou bloqueiam o processo. Em relação ao domínio do fenômeno, a ditongação foi verificada entre palavras fonológicas, como em (16a), dentro e entre frases fonológicas, como em (16b-c) e entre IPs, como em (16d).

- (16) a. [ menino ]  $\omega$  [ ama ]  $\omega$ , menin[ $\omega$ ]ma  
 b. [ O maracujá imenso ]  $\phi$ , maracuj[ $\omega$ ]menso  
 c. [ O padre ]  $\phi$  [ ama ]  $\phi$ , padr[ $\omega$ ]ma  
 d. [ O vovô ] IP [irritado e sábio] IP [avisou sobre isso] IP, vov[ $\omega$ ]irritado

Distintamente dos dados de degeminação e elisão, a pausa não foi o único recurso verificado para estabelecimento da fronteira de IP das expressões parentéticas analisadas. Em dados como (16d), apesar de o primeiro IP ser pequeno, sendo reestruturado, algumas vezes, em um IP maior, sua fronteira era delimitada ora por pausa, ora pela demarcação de um tom de fronteira (frequentemente alto), acompanhado ou não por alongamento silábico (TENANI, 2002). A segunda fronteira, por sua vez, poderia ser demarcada tanto por um tom de fronteira ou por uma pausa. Nos casos em que a fronteira de IP era identificada e não havia pausa, a ditongação era implementada.

Além de não serem verificados bloqueios exclusivos da ditongação na fronteira de  $\phi$ , sua extensão, assim como apontado para a degeminação e para a elisão, também não determina o fenômeno, uma vez que a ditongação é possível em frases fonológicas ramificadas, como em (17a) (BALDUINO; AGOSTINHO, 2021). Em relação à IP, não pôde

ser analisada a importância ou não de sua extensão, visto que os dados eram compostos por IP reestruturados e entre IPs pequenos compostos por expressões parentéticas, como em (17b) e (17c), respectivamente.

- (17) a. [ O sofá ]  $\phi$  [ usava sempre ]  $\phi$  [ capa ]  $\phi$ , sof[au]sava sempre  
 b. [ O vovô ] IP [irritado e sábio] IP [avisou sobre isso] IP, vov[oi]rritado  
 c. [ O vovô irritado e sábio] IP [avisou sobre isso] IP, vov[oi]rritado

A ditongação é identificada, ainda, entre um item funcional (ItemF) e um item lexical, entre um item lexical e um ItemF e entre dois ItemF, como elucidado no Quadro 8.

Quadro 8 – Ditongação: itens funcionais

Item lexical + ItemF	observa os pássaros	[ observa ] $\omega$ [ os pássaros ] $\omega$	observ[au]s pássaros
	une as pessoas	[ une ] $\omega$ [ as pessoas ] $\omega$	un[ɪa]s pessoas
	Economiza o dinheiro	[ economiza ] $\omega$ [ o dinheiro ] $\omega$	economiz[au]dinheiro
ItemF+ItemF	se assa o peixe	[ se assa ] $\omega$	s[ɪa]ssa
	de açúcar	[ de açúcar ] $\omega$	d[ɪa]çúcar
	que hoje	[ que hoje ] $\omega$	qu[io]je
ItemF+Item lexical	que o menino	[ que o ] $\omega$	qu[ɪu]menino
	se o governo	[ se o ] $\omega$	s[ɪu]menino
	se a menina	[ se a ] $\omega$	s[ɪa]menina

Fonte: elaboração dos autores.

Assumindo que alguns itens funcionais que compõem sílabas átonas podem ser interpretados como parte de uma  $\omega$ , verifica-se que a ditongação ocorre, a exemplo da degeminação e de modo contrário à elisão, na fronteira e dentro da palavra fonológica, como expresso nos dados em (18).

- (18) a. [ O azeite ]  $\omega$  [ de palma ]  $\omega$ , [uɔ]zeite  
 b. [ Izaquente ]  $\omega$  [ de açúcar ]  $\omega$ , d[ɪa]çúcar

Analisada a relevância dos domínios de  $\omega$  e  $\phi$  para a ditongação, examinamos os contextos em que o fenômeno não foi produzido em decorrência de pausa. A pausa, assim como discutido para os outros processos de sândi vocálico externo, ao desfazer adjacência entre duas vogais dentro e/ou na fronteira de  $\omega$ , rompe o contexto de aplicação da

regra, impossibilitando a ditongação, como evidenciado em (19).

- (19) a. [ A lâmpada ]  $\omega$  | : [ ilumina ]  $\omega$  [ a noite ]  $\omega$ , \*lâmpad[ai]lumina  
 b. [ O grande | : amigo ]  $\phi$  [ é ]  $\phi$  [ honesto ]  $\phi$ , \*grand[ɪ̃]migo  
 c. [ O micocó ]  $\phi$  | : [ estava ]  $\phi$  [ muito bom ]  $\phi$ , \*micoc[ɔɪ]stava  
 d. [ O calulu ] IP | : [ assim como a banana ] IP [ estava gostoso ] IP, \*calul[ɔ̃]ssim

Assim como discutido para a degeminação e para a elisão, a pausa é inserida, apenas, entre domínios prosódicos como  $\omega$ ,  $\phi$  e IP, mas não foi constatada dentro de  $\omega$  nos dados de fala elicitada avaliados.

A ditongação configura um dos três possíveis *outputs* do sândi externo no PST. Ao corresponder a um fenômeno pós-lexical, a ditongação é opcional, realizando-se a partir de um choque de picos silábicos, como a degeminação e a elisão. Após esse choque, V1 e V2 são ressilabificados como componentes do núcleo. Isso ocorre pois uma das vogais-alvo é um segmento [- consonantal], [- aberto 1, 2, 3] e pode ser incorporado à rima como uma ramificação nucleica juntamente com elemento mais sonoro do núcleo. Em decorrência de tal ramificação, a vogal mais alta passa a ser produzida como glide.

Distintamente de Bisol (1996b) para o PB, não assumimos que a vogal com o estatuto de glide seja realocada para uma posição de onset ou coda. Nos exemplos em (20), observamos que ditongos decrescentes são formados a despeito de a sílaba que porta V2 ser acompanhada por uma coda /S, N, r, l/, ao passo que ditongos crescentes são produzidos em sílabas cujo onset já é ramificado. Se [ɪ̃] e [ɔ̃] equivalassem a uma coda ou a um onset, a ditongação não seria implementada, uma vez que, no PST, apenas são identificáveis sílabas com um segmento em coda (VC; CVC; CCVC) e com um onset complexo formado por dois segmentos (CCV).

Os dados em (20) são distintos, no entanto, de itens cuja nasalização atinge os ditongos como um todo: pão ['pẽ̃ũ], mãe ['mẽ̃ĩ], entre outros. A esse respeito é preciso considerar que ditongos lexicais diferenciam-se de ditongos formados por regras pós-lexicais, como é o caso dos ditongos decorrentes de um sândi. Enquanto regras lexicais estão localizadas no léxico, sendo limitadas ao domínio de palavras e constituídas por regras de implementação categórica, regras pós-lexicais, como é o caso do sândi, aplicam-se na sintaxe, sobre as combinações de palavras, sendo, por isso, o *locus* de regras variáveis (SCHWINDT; BISOL, 2017). A nasalização no PST, por ser limitada ao nível da palavra (BALDUINO, 2018), corresponde a uma regra lexical que atinge o



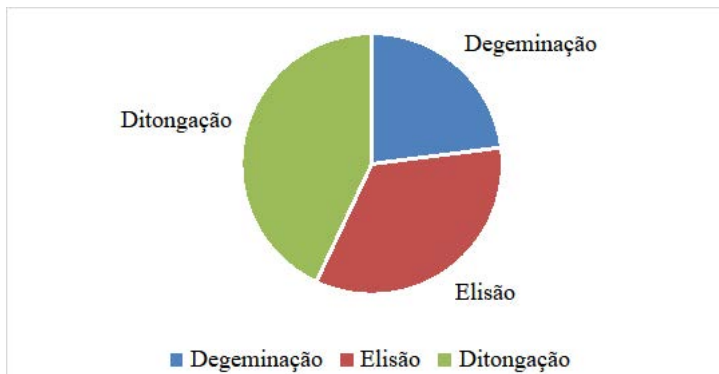
núcleo das sílabas, todavia, sua implementação ocorre em nível lexical, não atingindo os ditongos formados pós-lexicalmente, pela combinação de palavras, como é o caso dos exemplos em (20).

- (20) a. [ A visita ] ω [ íntima ] ω [ acabou ] ω, visi[taĩ]tima acabou  
 b. [ O padre ] ω [ usa ] ω [ a igreja ] ω, pa[drũ]sa

## 5. Considerações Finais

Os processos de degeminação, elisão e ditongação são produtivos no PST, sendo a ditongação o fenômeno mais recorrente conforme demonstrado no gráfico 4. Considerando apenas as 538 ocorrências nas quais um dos processo de sândi foi aplicado, verificamos a seguinte distribuição: 23% (122/538) degeminação; 34% (183/538) elisão; 43% (233/538) ditongação.<sup>16</sup> Notamos, dessa forma, que apesar de a resolução do hiato mediante elisão e degeminação serem comuns, a manutenção dos segmentos, pela ditongação, é a solução, à primeira vista, preferida, constatação reforçada pelas sentenças em que há ou não o fenômeno (52,5%) como apontado na seção 4.3, e indicado no Gráfico 4.

Gráfico 4– Degeminação, elisão e ditongação: distribuição de acordo com as sentenças que apresentaram um dos fenômenos



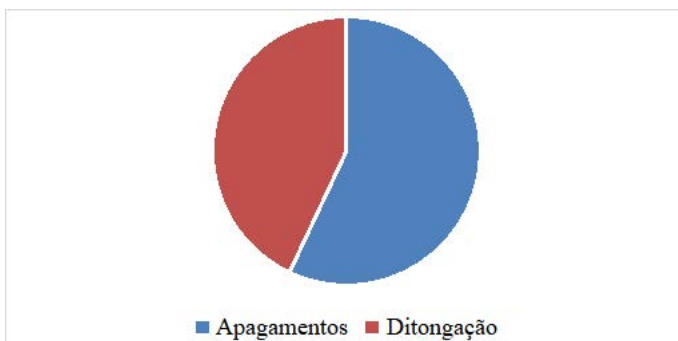
Fonte: elaboração dos autores.

Ao analisarmos, de outro modo, os dados de degeminação e elisão de forma conjunta como processos que levam ao apagamento

<sup>16</sup> Mais detalhes sobre esses processos podem ser conferidos em Balduino (2022).

segmental, verificamos que eles são sutilmente mais frequentes (57%) do que a ditongação (52,5%), sugerindo que ambas as soluções para o hiato – quer o apagamento segmental, quer a ditongação – são possíveis e produtivas no PST.

Gráfico 5– Apagamentos e ditongação: distribuição de acordo com as sentenças que apresentaram um dos fenômenos



Fonte: elaboração dos autores.

No que tange à qualidade vocálica, os fenômenos de sândi foram observados em diferentes contextos vocálicos no PST, como resumido no quadro 9.

Quadro 9 – Contextos Vocálicos da DG, EL e DT

v1/v2	i	e	ε	a	ɔ	o	u
i	DG	DT	DT	DT/EL	DT	DT/EL	DT/EL
e	DG	DT	-	EL	-	-	DT
ε	DT/EL	-	-	-	-	-	DT
a	DT/EL	EL	EL	DG	EL	EL	DT/EL
ɔ	DT	-	-	-	-	-	DT/EL
o	DT	-	-	-	-	-	DT/EL
u	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DT/EL	DG

Fonte: elaboração dos autores.

Os fenômenos de sândi vocálico ocorrem em diferentes fronteiras prosódicas, sendo verificados na fronteira de palavra fonológica ( $\omega + \omega$ ) e de frase fonológica ( $\phi + \phi$ ), e, no caso da ditongação, entre sintagmas entoacionais (IP+IP) desde que sua fronteira não seja delimitada por pausa, como apresentado no Quadro 10. Em expressões parentéticas que poderiam constituir um IP, caso houvesse reestruturação, todos os fenômenos eram observados.

Quadro 10 - Sândi Vocálico Externo no PST: fronteiras prosódicas

Fronteira	DG	EL	DT
$\omega + (\text{ItemF} + \omega\text{H})$	✓	✓	✓
$(\text{ItemF} + \omega\text{H}) + \omega$	✓	X	✓
$(\text{ItemF} + \text{ItemF})$	X	X	✓
$\Phi$	✓	✓	✓
$\phi + \phi$	✓	✓	✓
IP	✓	✓	✓
IP reestruturado	✓	✓	✓
IP+IP	X	X	✓

Fonte: elaboração dos autores.

Considerando o acento frasal como a proeminência mais relevante para implementação ou não dos fenômenos observados, verificamos que a degeminação, a elisão e a ditongação apresentam contextos distintos de produção. Em geral, enquanto a degeminação é bloqueada caso V2 detenha o acento frasal, a elisão é inibida apenas se essa proeminência for atribuída a V1 e V2 de  $\omega$ , ao passo que a ditongação somente não ocorre diante de uma sequência de  $\phi$  proeminentes (cf. Quadro 11). Ao contrastarmos sentenças nas quais o acento de  $\phi$  não coincide, necessariamente, com o acento lexical, concluímos que, nos dados investigados, a proeminência de  $\phi$  foi a mais relevante para os fenômenos de degeminação e ditongação, ao passo que, para a elisão, a sequência de acentos de palavra fonológica mostrou-se como único contexto capaz de impedir o fenômeno.

Quadro 11 - Sândi Vocálico Externo no PST: acento lexical e de frase fonológica

Proeminências	DG	EL	DT
V1 + V2	✓	✓	✓
'V1+V2	✓	✓	✓
V1+'V2	✓	✓	✓
'V1+'V2	X	X	✓
φ + φ	✓	✓	✓
'φ + φ	✓	✓	✓
φ + 'φ	X	✓	✓
'φ + 'φ	X	X	X
'φ [ω+'ω]	✓	✓	✓
φ [ω+ ω]	X	✓	✓

Fonte: elaboração dos autores.

A degeminação, a elisão e a ditongação são, em suma, processos caracterizados pela ressilabificação de vogais em fronteira de palavra, sendo tal reorganização silábica concretizada através do apagamento, para a degeminação e para a elisão, ou da glidização de um dos segmentos envolvidos, para a ditongação. Esses fenômenos têm a ω como domínio mínimo de implementação, sendo a proeminência de tal domínio fator que, em conjunto com a pausa, pode impedir a concretização do sândi.

Contrastando o PST com variedades como o PB e o PE, notamos algumas semelhanças e diferenças. Em relação ao contexto segmental de implementação do sândi, a elisão é mais abrangente no PST e no PB, ocorrendo diante de V1 posteriores e anteriores. No PE, a elisão é verificada, de outro modo, em um contexto segmental cuja V1 é posterior. A esse respeito, Paulino (2016) e Paulino e Frota (2016), ao tratarem desse fenômeno no PE, preferem o termo *Back Vowel Deletion* (apagamento da vogal recuada, em português) a elisão.

No que tange ao contexto acentual, notamos que, assim como o PB e o PE, os processos de sândi são favorecidos diante de vogais átonas que não portem proeminência de ω e/ou de φ. Todavia, analisando sentenças nas quais o acento desses domínios não eram coincidentes, notamos que a proeminência de φ mostrou-se mais relevante para bloqueio ou não da degeminação e da ditongação – de modo similar ao PB (ABAURRE, 1996; TENANI, 2002). Já para a elisão, a proeminência

de  $\phi$  não é capaz de explicar o fenômeno no PST, sendo mais relevante, nos dados analisados, o acento de  $\omega$ . De modo geral, os dados examinados neste estudo, em consonância com a análise de BISOL (2012) e TENANI (2002) para o PB e a de FROTA (2000) e PAULINO (2016) para o PE, apontam o acento e as fronteiras prosódicas como fatores importantes na formação de contextos bloqueadores do sândi vocálico externo no PST. Esses contextos são apresentados no quadro 12.

Quadro 12 – Quadro Comparativo do Sândi Vocálico Externo no PST, PB (TENANI, 2002) e PE (FROTA, 2000)

PST	PB	PE
EL quando V1 é [anterior]/ [posterior]	EL quando V1 é [anterior]/ [posterior]	EL apenas quando V1 é [posterior]
Sequência de vogais átonas favorece o sândi vocálico externo	Sequência de vogais átonas favorece o sândi vocálico externo	Sequência de vogais átonas favorece o sândi vocálico externo
DG é bloqueada se V2 porta o acento de $\phi$	DG é bloqueada se V2 porta o acento de $\phi$	DG é bloqueada se V1 e/ou V2 porta o acento de $\omega$
EL ocorre se V2 porta o acento de $\phi$	EL é bloqueada se V2 porta o acento de $\phi$	EL é bloqueada se V2 porta o acento de $\phi$
EL ocorre se V1 porta o acento de $\omega$ e/ou de $\phi$ , quer dentro de $\phi$ , quer em sua fronteira ( $\phi + \phi$ )	EL é bloqueada se V1 porta o acento de $\omega$ e/ou de $\phi$	EL é bloqueada se V1 porta o acento de $\omega$ e/ou de $\phi$
DT é bloqueada apenas diante do encontro de dois $\phi$ proeminentes	DT é bloqueada apenas diante do encontro de dois $\phi$ proeminentes	DT é bloqueada se V2 porta o acento de $\omega$ e/ou de $\phi$
Os processos de sândi ocorrem dentro e na fronteira de $\phi$	Os processos de sândi ocorrem dentro e na fronteira de $\phi$	Os processos de sândi ocorrem dentro e na fronteira de $\phi$
DT foi observada na fronteira de IP. A demarcação da fronteira de IP nos dados de DG e EL, porém, não foi observada.	Os processos de sândi ocorrem em todas as fronteiras, apenas a pausa desfaz o contexto de implementação do processo	Os processos são sensíveis à fronteira máxima de IP, sendo bloqueados por essa fronteira.

Fonte: Elaboração dos autores.

Assim como apontado por TENANI (2002) para o PB, a análise dos dados do PST indica que, na variedade santomense, há também um efeito de direcionalidade esquerda/direita do fenômeno, visto que somente o acento mais à direita do domínio de  $\phi$  impede a degeminação e a elisão. No PE, isso também é esperado para a elisão e para a ditongação, ao passo que, para o PB, somente para a degeminação. Outra diferença evidente entre as variedades, diz respeito à ocorrência da elisão no PST, a qual foi atestada de forma independente ao acento de V1 e V2 – ainda que de modo menos frequente. Por fim, em relação à fronteira de IP não podemos realizar generalizações, pois, diante do número limitado de dados, apenas a ditongação foi observada nessa fronteira. Nos outros casos, a fronteira de IP de estruturas parentéticas foi delimitada a partir de pausa, recurso que desfaz o contexto de sândi.

### **Declaração de autoria**

Amanda Macedo Balduino: Conceptualização; Investigação; Coleta e Curadoria de dados; Escrita – original; Metodologia; Análise formal; Escrita – análise e edição; Recursos.

Gabriel Antunes de Araujo: Conceptualização; Curadoria de dados; Metodologia; Escrita – análise e edição; Recursos.

### **Agradecimentos**

Amanda Macedo Balduino agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento que permitiu a condução dessa pesquisa e elaboração deste artigo: processo 2017/26595-1. Gabriel Antunes de Araujo agradece à Universidade de Macau pelo financiamento por meio da bolsa SRG.

### **Referências**

ABAURRE, B. Acento frasal e processos fonológicos segmentais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n. 02, p. 41-50, 1996. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15591>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ABAURRE, B.; SANDALO, F.; GALVES, C. Otimizando o ritmo em português. IEL-Unicamp 1999. Inédito.

AGOSTINHO, Ana Livia; BALDUINO, A. M. Trabalho de Campo em São Tomé e Príncipe. Inédito, 2016.

BALDUINO, A.M; AGOSTINHO, A. L. Geminação e degeminação em português: evidências da variedade principense. Inédito.

BALDUINO, A. M. *Fonologia do português de São Tomé e Príncipe*. 2022. 590 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BALDUINO, A. M. *A nasalidade no português de São Tomé e Príncipe*. 2018. 296 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BALDUINO, A. M.; BANDEIRA, M.; FREITAS, M. Os processos de elisão e degeminação no português de São Tomé e Príncipe. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 19, p. 159-193, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v19i1p163-197> .Disponível: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/122217>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BAXTER, A. N. O Português dos Tongas de São Tomé. In: OLIVEIRA, M. S. D. e ARAUJO, G. A. D. (Ed.). *O Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2018, p. 297-320.

BISOL, L. Sândi vocálico externo. In: KATO, M (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. 2. p. 21-38.

BISOL, L. O sândi e a ressilabação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 159-168, 1996a. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/15601>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BISOL, L. Sândi externo: o processo e a variação. In: ILARI, R (ed.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996b. v. 5, p. 55-96.

BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: NEVES, M. H. (ed.). *Gramática do Português Falado*: UNICAMP, 1999. v. 7, p. 701-742.

BISOL, L. A elisão, uma regra variável. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 319-330, 2000. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14770>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BISOL, L. Os Constituintes Prosódicos. In: BISOL, L. (Ed.). *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUC, 2005. p. 243-255.

BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 23, p. 83-101, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v23i0.8636847>. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636847>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRAGA, G. *A prosódia do português de São Tomé: a entoação do contorno neutro*. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRANDÃO, S. F.; PESSANHA, D. B.; PONTES, S. D. P.; CORREA, M. O. Róticos na variedade urbana do Português de São Tomé. *Papia*, v. 27, p. 293-315, 2017.

BRESCANCINI, C. R.; BARBOSA, C. S. A elisão da vogal média /e/ no Sul do Brasil. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 39-56, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13692>

CLEMENTS, N. The geometry of phonological features. *Phonology Yearbook*, v. 2, p. 225-252, 1985.

COLLISCHONN, G. Sândi Vocálico no Português Brasileiro: como o acento determina sua realização. *Letras e Letras*, Uberlândia, v. 28, n. 1, p. 13-27, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25848/0>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FIGUEIREDO, C. Português de Almoxarife, São Tomé: sentenças relativas com relativizadores ku e com. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 16, n. 2, p. 277-309, 2014. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p277-309>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/74795>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese: phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing, 2000.

GOLDSMITH, J. *Autosegmental phonology*. 1976. 280 f. Thesis (Phd in Foreign Literatures and Linguistics) - Massachusetts Institute of Technology, Garland.

GONÇALVES, R. *Propriedade de Subcategorização verbal no português de S. Tomé*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.



GONÇALVES, R. *Construções ditransitivas no português de São Tomé*. 2016. 286 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

HAGEMEIJER, T. O português em contacto em África. In: MARTINS, A.M; CARRILHO, E. *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlim: Mouton de Gruyter, 2016. p. 43-67.

INE. *Instituto Nacional de Estatística: São Tomé e Príncipe em Números*. 2012.

MENESES, F. *As Vogais Desvozeadas no Português Brasileiro: Investigação Acústico-Artilatória*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology: with a new foreword*. 1. ed. Berlim: Mouton de Gruyter, 2007.

NOGUEIRA, M. V. *Aspectos Segmentais dos Processos de Sândi Vocálico Externo no Falar de São Paulo*. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAIXÃO, V. B.; SERRA, C. Fraseamento prosódico de estruturas parentéticas em dados de leitura no português do Rio de Janeiro. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 113-135, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2018v19n2p113>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2018v19n2p113>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PAULINO, N. R. *Fenômenos de Sândi Vocálico em Variedades do Português Europeu*. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa.

PAULINO, N. R.; FROTA, S. Variação prosódica no Português Europeu: análise comparada de fenômenos de sândi vocálico. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n. 1, p. 651-674, 2016. DOI:<http://dx.doi.org/10.21747/2183-9077/rapla27>. Disponível em:< <http://aleph.letras.up.pt/index.php/APL/article/view/1793>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTIAGO, A. M.; AGOSTINHO, A. L. Situação linguística do português em São Tomé e Príncipe. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras e Artes da UEFS, Feira de Santana*, v. 21, n. 1, p. 39-61, 2020. DOI: <https://doi.org/10.13102/cl.v21i1.4970>. Disponível em:< <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/4970>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SANTIAGO, A. M.; BALDUINO, A. M.; AGOSTINHO, A. L.; SOARES, E. C. As Vogais no Português do Príncipe. In: HAGEMEIJER, T.; OLIVEIRA, M. D. S., et al (Ed.). *O Português na África Atlântica*. v. 2, a sair.

SANTOS, R. S. O acento e a aquisição da linguagem em português brasileiro. In: ARAUJO, G. A. D. (Ed.). *O acento em português abordagens fonológicas*. São Paulo: Párbola, 2007. p. 225-258.

SCHWINDT, L. C.; BISOL, L. Apresentação: Frequência lexical e fenômenos fonológicos variáveis. *ReVEL*, Porto Alegre, especial, n. 14, p. 1-3, 2017. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172824/001054812.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SILVEIRA, A. C.; ARAUJO, G. A. D. Vogais e ditongos no português vernacular de São Tomé. In: OLIVEIRA, M. S. D. e ARAUJO, G. A. D. (Ed.). *O Português na África Atlântica, 2a edição*. São Paulo: FFLCH, 2019. p. 261-296.

TENANI, L. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

TENANI, L. O bloqueio do sândi vocálico em PB e em PE: evidências da frase fonológica. *Organon*, Porto Alegre, v. 18, n. 36, p. 17-29, 2004. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.31151>. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/31151>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

TENANI, L. Acento e processos de sândi vocálico no português. In: ARAUJO, G. A. (Ed.). *O acento em português abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola, 2007. p. 169-194.

TONELI, P. Revisitando a Palavra Fonológica no Português Brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 519-535, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v59i3.8650986>. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8650986/17207>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

VELOSO, B. *O Sândi Vocálico Externo e os Monomorfemas em Três Variedades do Português*. 2003. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VIEIRA, N. M. T.; BALDUINO, A. M. Apagamento de /R, S, l/ na coda no português de São Tomé: convergência linguística? *Papia*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 7-33, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/350187059\\_Apagamento\\_de\\_R\\_S\\_l\\_na\\_coda\\_no\\_portugues\\_de\\_Sao\\_Tome\\_convergencia\\_linguistica](https://www.researchgate.net/publication/350187059_Apagamento_de_R_S_l_na_coda_no_portugues_de_Sao_Tome_convergencia_linguistica)> Acesso em: 27 jul. 2022.

VIGÁRIO, M. On the prosodic status of stressless function words in European Portuguese. In: HALL, T. e KLEINHENZ, U. (Ed.). *Studies on the phonological word. Current Issues in Linguistic Theory*. Amsterdam/Philadelphia, 1999. p. 255-294.

VIGÁRIO, M. Prosodic structure between the prosodic word and the phonological phrase: Recursive nodes or an independent domain? *The Linguistic Review*, De Gruyter Mouton, v. 27, n. 4, p. 485–530, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26453/1/Vigario2010.pdf;Prosodic>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

VIGÁRIO, M. *The Prosodic Word in European Portuguese*. Berlim/Nova York: De Gruyter Mouton, 2011.



## Emoções projetadas em carta de Michel Temer

### *Emotions Projected in Michel Temer's letter*

Karen Pereira Fernandes de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil  
FAPERJ

karen\_pf\_souza@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0544-2778>

Lúcia Helena Martins Gouvêa

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil  
lucia.helena@letras.ufrj.br

<https://orcid.org/0000-0002-8743-4033>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é examinar as diferentes emoções projetadas através da imagem criada de si mesmo por Michel Temer (*ethos*) e dos sentimentos suscitados no leitor (*pathos*), ou seja, duas categorias argumentativas empregadas para influenciar seus interlocutores (Deputados, Senadores e povo brasileiro). Nesse sentido, o trabalho está calcado no aporte teórico e metodológico da Teoria Semiolinguística do Discurso, e pretendemos estudar as estratégias e os recursos linguísticos que têm potencialidade para persuadir, convencer, tocar emocionalmente o leitor através de palavras e expressões empregadas no texto, além da imagem criada de sua pessoa como um político competente para estar no cargo que ocupa. Como resultado, temos uma carta em que o autor utiliza com elevada frequência o *ethos* de vítima e de virtude e privilegia a estratégia índices de avaliação e palavras que podem provocar emoções como estratégias patêmicas com o intuito de sensibilizar os seus leitores.

**Palavras-chaves:** patemização, *ethos*, semiolinguística do discurso, argumentação.

**Abstract:** This study aims to verify the different projected emotions through the images created by Michel Temer (*ethos*) and through the feelings aroused in the reader (*pathos*), in the other words, two argumentative categories used to influence their interlocutors (Deputies, Senators and Brazilian people). In this way, the study based on the theoretical

and methodological contribution of the Semiolinguistic Theory of Discourse and we intend to study the strategies and the linguistic resources that have the potential to persuade, to convince, emotionally touch the reader through words, and expressions used in the text, in addition the image created of his person as a competent politician to be in the position that he occupies. As a result, we have a letter in which the author uses the ethos of victim and virtue with high frequency and privileges the strategy of evaluation and words that can provoke emotions as pathemic strategies in order to sensibelize his readers.

**Keywords:** pathemization, ethos, discourse semiolinguistics, argumentation.

Recebido em 30 de maio de 2022

Aceito em 02 de agosto de 2022

## 1 Introdução

Este artigo tem como proposta examinar as emoções projetadas pelo então Presidente interino, Michel Temer, em carta escrita em 2017 e direcionada aos seus colegas Parlamentares com o objetivo de convencê-los, persuadi-los a não levar adiante a investigação constituída por uma Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) para investigar a denúncia impetrada pela Procuradoria Geral da República (PGR) por crime de corrupção passiva. Para tanto, a análise está assentada no aporte teórico e metodológico da Teoria Semiolinguística do Discurso, uma das vertentes da Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau (2013, 2014), que fundamenta as questões envolvidas durante o processo de interação do ato de linguagem.

Aristóteles já separava os meios discursivos em duas categorias: (a) o componente racional (*logos*) e (b) o componente emocional (*pathos* e *ethos*). O racional não será tratado nesse artigo, pois o nosso interesse é a categoria emocional. *Pathos* são emoções que podem ser sentidas pelo público-alvo, enquanto o *ethos* diz respeito às emoções projetadas pela imagem construída daquele que fala. Assim, embora a Teoria da Semiolinguística não tenha recursos e/ou métodos para avaliar as emoções sentidas de fato pelo leitor ou mesmo as manifestações físicas provocadas em virtude da apreciação de um texto, o que nos interessa neste artigo é mostrar como o autor da carta usa o material linguístico que tem potencialidade para persuadir, convencer, tocar emocionalmente

o seu leitor. Mais especificamente, interessa-nos analisar o processo de convencimento por meio das emoções na carta de Michel Temer, tanto as projetadas quanto as criadas a partir da imagem que ele constrói de si.

Assim, para este trabalho, organizamos sua estrutura da seguinte forma: além desta breve apresentação do trabalho em *Introdução*; a segunda seção, *Aspectos fundamentais*, está destinada a evidenciar o aporte teórico-metodológico utilizado como base de investigação do discurso, além de caracterizar as estratégias das imagens projetadas do Eu (instância do *ethos*) em *Processo de identificação: ethos*; as estratégias de sedução (instância do *pathos*) em *Processos de dramatização: pathos*. A terceira seção está reservada para a *Análise da carta de Michel Temer*, momento em que faremos uma *Contextualização da situação* com o intuito de situar o leitor no espaço-tempo em que o Presidente foi motivado a escrever a carta; seguido das análises propriamente ditas em *Construindo uma imagem* e *Convencendo pela emoção*. Logo após o exame da missiva, as últimas seções são de *Considerações finais* e as *Referências* utilizadas.

## 2 Aspectos fundamentais

Iniciada na década de 80, a Teoria Semiolinguística do Discurso é uma importante vertente da Análise do Discurso (AD), fundada por Patrick Charaudeau. A partir da perspectiva da enunciação, a Semiolinguística busca construir o sentido do texto através da relação forma-sentido e, para isso, reúne aspectos internos à língua, isto é, o componente verbal (como a organização macro e microtextual, marcas linguísticas, tipos e gêneros textuais) e aspectos externos à língua, ou seja, o componente situacional (estudo das entidades subjetivas, situações sociais de comunicação, instância de produção/recepção). Neste sentido, o discurso é o resultado de um ato comunicativo, ou seja, a construção linguística acrescida do contexto social e histórico, pois não existe discurso sem contextualização.

Segundo Charaudeau (2007b), todo ato comunicativo pressupõe uma intencionalidade, ou seja, um projeto de fala, sem o qual não haveria motivos para a troca linguageira. Além disso, este ato depende de, pelo menos, dois participantes de modo que, quando um toma a palavra na troca comunicativa, busca influenciar e agir sobre o outro, acontecendo dentro de um espaço e de um tempo determinado. Assim sendo, o ato de linguagem é composto por duas entidades subjetivas situadas no espaço

externo da comunicação, as quais se desmembram em outros dois sujeitos que pertencem ao espaço interno da comunicação.

No espaço externo, encontram-se os sujeitos da vida real, já que o EU comunicante (EUC) tem uma intenção e um projeto de fala a serem dirigidos a um TU interpretante (TUi) sujeito responsável pelo processo de interpretação que escapa do domínio do EUC. Já no universo interno da interação comunicativa, têm-se os seres de fala, isto é, EU enunciador (EUE) e o TU destinatário (TUD) que existem no e pelo ato comunicativo de produção-interpretação. Assim, o TUD é fabricado pelo EUC, pois este se dirige a um destinatário ideal para aquilo que será dito; e o EUE é uma representação parcial de EUC, ou seja, é uma imagem construída pelo EUC e percebida pelo TUi, além de representar o traço de intencionalidade no ato de produção da fala.

Levando em consideração os demais componentes de um ato de fala, a Teoria adotada busca descrever ao máximo as características dos comportamentos linguísticos em função de um tipo de situação que os restringe. Essa “situação que os restringe” significa dizer que estamos falando das coerções do *contrato de comunicação*: regras existentes para que todos os parceiros do ato comunicativo possam se compreender. Da mesma forma como acontece com um contrato jurídico, para que a comunicação aconteça, é necessário que os interlocutores se reconheçam como partes de um acordo prévio e, por isso, estabeleçam uma relação de convivência e cumplicidade diante do *contrato de comunicação* que os une. Assim, ao mesmo tempo em que o contrato dispõe de um *espaço de restrições* – as regras para que o ato comunicativo aconteça, ligadas às exigências do gênero discursivo –, há também o *espaço de estratégias* – correspondente aos meios pelos quais os parceiros podem realizar manobras discursivas para alcançar seus objetivos comunicativos (projeto de fala) ao relacionar e organizar as suas intenções de modo a convencer e persuadir o interlocutor.

Segundo a Semiologia, para se construir um texto, o contrato comunicativo deve estar assentado em um modelo de estruturação de três pilares: o *nível situacional*, o *nível comunicacional* e o *nível discursivo*. O quadro metodológico da Semiologia não é experimental, mas empírico-dedutivo (CHARAUDEAU, 2005), assim, a metodologia dessa teoria se repousa sobre esses três níveis.

O *nível situacional* está voltado para a identificação dos elementos externos ao ato comunicativo, como a finalidade do contrato

(fala-se para quê?); a identidade dos parceiros (fala-se com quem?); o objeto da troca linguageira (fala-se sobre o quê?); a circunstância material (fala-se por meio de quê?). O *nível comunicacional* preocupa-se com a maneira de falar (fala-se como?) em função dos dados extraídos do nível situacional, ou seja, por qual modo o sujeito falante deve manifestar a troca linguageira, de sorte que garanta o seu “direito à fala”, revele a sua “identidade”, permita tratar sobre um determinado “assunto” em certo dispositivo material.

O *nível discursivo* está relacionado com o espaço de estratégias, pois é o “lugar” de intervenção do sujeito enunciador (EUE), de maneira que venha a atender às condições de *legitimidade*, de *credibilidade* e de *captação*. Segundo Charaudeau (2004), a *legitimidade* é o estado de quem tem qualificação/capacidade para tomar a palavra em nome de algo, sendo reconhecido por outros sujeitos em nome de um valor aceito por todos. Já a *credibilidade* é construída pelo próprio sujeito, preocupado em ser considerado digno de fé pelos outros sujeitos, de modo que projeta uma imagem de capacidade, de neutralidade, de engajamento, de seriedade de si próprio para se fazer crível (instância do *ethos*). Na *captação*, o sujeito falante levanta hipóteses sobre o seu interlocutor de modo que este último seja influenciado a aderir à opinião do primeiro, situação intimamente ligada à estratégia de persuasão (convencer o outro por meio da razão, da força argumentativa, instância do *logos*) e à estratégia de sedução (cativar o outro por meio da emoção, da força de valores afetivos, instância do *pathos*). Vejamos, nas próximas seções, a caracterização do *ethos* discursivo e do *pathos*, elementos/estratégias fundamentais para a proposta de análise deste trabalho.

## 2.1 Processo de identificação: *ethos*

*Ethos* é uma categoria que advém da *Retórica* de Aristóteles e pode ser entendida como uma *imagem construída* pelo orador no momento da enunciação do seu ato de fala. Para Aristóteles, o *ethos* designava o caráter do orador:

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar.



Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé (ARISTÓTELES, 2005, p. 96).

O termo *ethos* foi empregado pelo filósofo grego para designar o “caráter”, que levava em conta também a posição social, as vestimentas e a ascendência familiar do orador. Esse elemento já dizia respeito a uma determinada imagem que o sujeito enunciador constrói de si mesmo durante o discurso. No entanto, essa noção de *ethos* foi retomada da *Retórica* e redefinida no interior das teorias da Análise do Discurso. Para a pesquisadora Amossy (2014, p. 220):

Termo emprestado da retórica antiga, o *ethos* (em grego ἦθος, personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente, em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal.

A autora acima nos explica, portanto, que a imagem construída no e pelo discurso se faz necessária para que o sujeito que discursa exerça certa influência sobre o alocutário, o sujeito destinatário do discurso. *Ethos*, segundo Maingueneau (1993, p. 138), é:

O que o orador pretender ser, o que ele dá a entender e a ver: ele não diz ser simples e honesto, ele mostra através de sua maneira de se exprimir. O *ethos* está ligado ao exercício da palavra, ao papel a que corresponde seu discurso, e não ao indivíduo ‘real’, apreendido independentemente de sua atividade oratória: isso, é, portanto, o sujeito da enunciação, no ato de enunciar, que está em jogo aqui.<sup>1</sup> (nossa tradução).

O autor acima explica que não podemos confundir o sujeito da vida real com o sujeito discursivo. Este último representa um papel

---

<sup>1</sup> «Ce que l’orateur prétend être, il le donne à entendre et à voir : il ne dit pas qu’il est simple et honnête, il le montre à travers sa manière de s’exprimer. L’ethos est ainsi attaché à l’exercice de la parole, au rôle qui correspond à son discours, et non à l’individu «réel», appréhendé indépendamment de sa prestation oratoire : c’est donc le sujet d’énonciation en tant qu’il est en train d’énoncer qui est ici en jeu.» (MAINGUENEAU, 1993, p. 138).

durante a atividade oratória. O sujeito do discurso nada mais é do que o resultado do espaço de restrições imposto pelo contrato de comunicação e do espaço de estratégias adotadas. Em outras palavras, o *ethos* está correlacionado a um inter cruzamento de olhares: “o olhar dos outros sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê”. (CHARAUDEAU, 2015, p.115). Sendo assim, Charaudeau (2015) leva em consideração que todo sujeito que toma a palavra pode falar utilizando máscaras, escondendo quem realmente é pelo que ele diz ser. No âmbito político, é recorrente que os oradores criem algumas imagens de si em comum, e Charaudeau (2015) apresenta certas categorias de *ethé* discursivos que podem ser encontradas no discurso político.

Para ele, os *Ethé de credibilidade* dizem respeito à possibilidade de um indivíduo ser considerado *digno de crédito* e de ter os meios de pôr em prática aquilo que promete. Na política, a credibilidade é um aspecto fundamental, pois o político precisa persuadir o público-alvo e, para isso, o que diz precisa ser crível. Assim, dentro dessa categoria, o autor apresenta alguns tipos que estão vinculados a um imaginário social<sup>2</sup>: como o *ethos de sério* (aquele que é isento de dissimulação, que não é dado a fazer brincadeira(s), que é circunspecto, que é aplicado e rigoroso em relação às suas obrigações, que não transgride as regras morais), *de virtude* (que possui e cultiva qualidades de virtude moral, religiosa, social; que é esforçado/valoroso, que dá exemplo, que procede com honestidade, sinceridade e fidelidade), *de inocência* (que não é culpado de uma determinada falta ou crime) e *de competência* (quem tem conhecimento profundo, experiência e demonstra ter amplo domínio sobre uma atividade de forma eficaz).

Além destes, Charaudeau (2015, p. 137) também apresenta os *Ethé de identificação*, cujas imagens são extraídas do afeto social, através dos quais o cidadão, mediante um processo de identificação com a imagem construída, funda sua identidade na do político. Ou seja, o sujeito comunicante procura produzir determinadas imagens de si próprio de modo a fazer com que seus ouvintes se identifiquem consigo. Essas imagens visam a tocar o maior número de indivíduos, ainda que seja um público amplo, heterogêneo e vago. Dentre os tipos de *ethé de identificação*, o autor apresenta: o *ethos de potência* (aquele que é forte,

---

<sup>2</sup> Representações que circulam em dado grupo social.

vigoroso, viril), o *ethos de caráter* (aquele que tem firmeza moral; que demonstra coerência nos atos; quem é firme, honesto e moderado), o *ethos de inteligência* (aquele que tem capacidade de conhecer, compreender e aprender); o *ethos de humanidade* (capacidade de demonstrar sentimentos, compaixão para com aqueles que sofrem, capacidade de revelar suas fraquezas), o *ethos de chefe* (aquele que, investido de poder, tem aptidão para comandar, guiar, liderar) e o *ethos de solidariedade* (aquele que é atento às necessidades dos outros; que tem interesse na coisa comum; que está sempre pronto a consolar, apoiar, defender o outro). Passemos agora para uma caracterização mais detalhada do *pathos*.

## 2.2 Processo de dramatização: *pathos*

*Pathos* é uma categoria que também advém da *Retórica* de Aristóteles e pode ser entendido como *as paixões suscitadas no auditório* pelo orador no momento da enunciação do seu ato de fala. Para Charaudeau (2010), a patemização é uma estratégia discursiva que visa a convencer o interlocutor por meio das emoções e está relacionada com a estratégia de captação. Assim, a depender dos imaginários sócio-discursivos e valores de crença do ouvinte, é possível que certos enunciados no texto possam tocá-lo psicologicamente de algum modo, o que poderia conduzir o ouvinte a concordar com o ponto de vista do sujeito que fala. Sobre as emoções, Charaudeau tem o cuidado de explicar o seguinte:

A análise do discurso não pode se interessar pela emoção como realidade manifesta, vivenciada por um sujeito. Ela não possui os meios metodológicos. Em contrapartida, ela pode tentar estudar o processo discursivo pelo qual a emoção pode ser estabelecida, ou seja, tratá-la como um *efeito visado* (ou *suposto*), sem nunca ter a garantia sobre o *efeito produzido* (CHARAUDEAU, 2010, p. 34).

Desta maneira, em um trabalho alicerçado na teoria Semiollingüística do Discurso, poderemos apenas abordar a emoção enquanto *efeito visado*, almejado, e nunca como um efeito efetivamente produzido no auditório. Em se tratando de linguagem verbal, o emprego de certas palavras e/ou expressões não constituem como a real prova de uma emoção experienciada. Palavras como “raiva”, “indignação”, “angústia”, embora nomeiem estados emocionais, podem não provocar emoção no leitor. Portanto, ao discutir as emoções que são *passíveis*

de serem despertadas a partir de enunciados, vocábulos e/ou expressões, devemos sempre ter em mente que não estamos nos referindo a sensações experienciadas pelo leitor, mas àquelas que poderiam ser experienciadas dependendo do contexto de situação em que esses termos são empregados, de quem os emprega e de quem os lê. Nessa linha de raciocínio, durante a análise do texto escolhido, utilizaremos a definição de Gallinari (2007, p. 229) em que *pathos* é “todo e quaisquer aspectos (*moyens*) linguístico-discursivos que, numa circunstância determinada, seriam capazes de desencadear no auditório algum tipo de reação afetiva”.

Devemos ressaltar que a *patemização* é uma estratégia argumentativa eficaz, sendo utilizada em vários domínios discursivos, inclusive, no discurso político, foco deste trabalho. Para Charaudeau (2013), a encenação do discurso político é impregnada de *paixão/afeto* com o objetivo de seduzir, conquistar, aterrorizar, ameaçar, enfim, atrair a opinião de sua audiência, já que isso faz parte do processo de persuasão. Nesse sentido, a *dramatização* é um dos elementos-chave que se faz presente com o intuito de captar a atenção dos leitores. Com relação à cena política, o discurso político é posto a serviço de uma expectativa de poder, de modo que um parceiro está direcionado a “agir sobre o outro” e, conseqüentemente, a tensão do discurso fica orientada à produção de efeitos. No caso da dramatização política, a visada é *fazer-tocar, fazer-sentir*, pois aquele que toma a palavra busca conquistar a adesão daquele que ouve, ao tocar seu afeto.

De acordo com Charaudeau (2000), o efeito patêmico pode ser obtido por um *discurso explícito e direto*, na medida em que as próprias palavras têm transparência patêmica, ou seja, as palavras pertencem a um universo emocional, como “felicidade”, “tristeza”, “louvável”, “reprovável”; ou por um *discurso implícito e indireto*, pois as palavras parecem neutras, mas, em função do contexto, elas podem produzir um efeito patêmico. Conforme Plantin (2010), as emoções não se assentam apenas no *léxico das emoções* (substantivos, verbos, adjetivos), mas também nos *enunciados de emoções*, ou seja, nas expressões que traduzem um estado de emoção do orador, como “estou tão orgulhoso” ou “tenho vergonha”.

Koch (2011) pesquisou os *atos de modalização* que contribuem diretamente para o estudo do *pathos*. Eles se manifestam no texto como advérbios modalizadores (provavelmente, logicamente), orações modalizadoras (“é possível que”, “é certo que”) e verbos performativos

(“eu te proíbo de”, “eu te certifico que”). Já Emediato (2007) diz que o *pathos* pode estar ligado a *SN's axiológicos*, que são vocábulos que originalmente não provocam nenhuma emoção, somente depois de passar pelo aparato cognitivo e este atribuir-lhes interpretação (“ganhou um olho roxo”, “o galo na cabeça cresceu”). Pode também estar relacionado a *Casos de identificação* que não estão ligados ao universo emocional, mas fazem brotar emoção quando o leitor se identifica/se aproxima com a situação a depender das experiências compartilhadas (“sorriu como sua filhinha”, “homem negro confundido com bandido”).

Como vimos acima, há muitas estratégias patêmicas que podem ser identificadas em uma produção textual seja ela de natureza política, midiática, religiosa *etc.* Segundo Gouvêa (2017), é possível argumentar em um texto por intermédio do *pathos* (*pathos* sendo considerado como uma categoria de efeito visado pelo locutor em seu auditório). Para isso, há diversas formas linguísticas de expressar a subjetividade do sujeito enunciador e de produzir um efeito visado. Sendo assim, para a análise deste artigo, resolvemos direcionar o olhar para quatro tipos de estratégias de patemização, a saber: (i) *palavras que descrevem de maneira transparente emoções* como alívio, esperança, certeza, consolo, otimismo, tristeza, preocupação, indignação *etc.*; (ii) *palavras ou expressões que podem provocar emoções*, isto é, que não pertencem a um universo emocional, mas que desencadeiam emoção no contexto em que se inserem; (iii) *índices de avaliação, ou seja, palavras ou expressões por intermédio das quais* o enunciador expõe o seu julgamento sobre um determinado assunto/ situação como em dolorosa tarefa, desonesto esquema; (iv) enunciados que podem provocar emoções, vale dizer, frases, orações, cláusulas desgarradas ou até períodos inteiros que podem provocar emoção de acordo com o contexto em que se inserem. Nesse sentido, verificaremos, no corpus, como essas estratégias se apresentam.

Como visto, existem diversos meios linguísticos que traduzem a subjetividade do locutor, mas fizemos um recorte na avaliação de quatro estratégias patêmicas. Assim, o estudo dessas pistas linguístico-discursivas torna possível a localização do *pathos* na carta de Michel Temer.

A próxima seção é dedicada à análise do *corpus*, uma carta de resposta, que será analisada considerando os espaços da persuasão e

da sedução de acordo com a Teoria Semiolinguística do Discurso ora apresentada nesta seção. O nosso compromisso é dar ênfase à construção da imagem (*ethos*) e ao processo de convencimento pela emoção (*pathos*).

### 3 Análise da carta de Michel Temer

#### 3.1 Contextualização da situação

Nesta seção, trazemos para a análise dos elementos linguísticos utilizados como estratégias argumentativas na carta oficial escrita por Michel Temer. Antes de fazer propriamente a análise do texto escolhido, convém apresentar os envolvidos neste contrato de comunicação. O sujeito comunicante – produtor do ato comunicativo – é um político, investido no cargo de Presidente da República, Michel Temer. O sujeito interpretante é constituído por Deputados Federais que apoiavam o seu governo, outros que não apoiavam e ainda havia os parlamentares neutros. Além disso, certamente, a mídia publicaria e destrincharia a sua carta e, dessa maneira, alcançaria também podemos incluir como sujeito interpretante o povo brasileiro. Sendo assim, a missiva passaria a circular em um espaço público muito amplo e, portanto, o EUC não poderia ter o domínio dos efeitos que sua carta produziria em seu público-alvo.

Contextualizando o momento de produção da carta, com Temer já empossado como Presidente da República (em meados de 2016), ele já enfrentava uma segunda investida da PGR em 2017. Com a mídia divulgando o escândalo envolvendo propinas e com uma votação que se aproximava na CCJ, o então Presidente resolve não silenciar e envia uma carta aos parlamentares para se defender das acusações. Nesse sentido, o sujeito produtor do ato comunicativo é um político, investido no cargo de Presidente da República (não mais como Presidente interino) e detentor de *legitimidade*, o que lhe confere o direito de escrever uma carta em resposta à situação experienciada, e o sujeito receptor é constituído por Deputados Federais que apoiavam o seu governo, os que não apoiavam e os neutros.

O propósito da carta era conseguir votos suficientes a seu favor para que a investigação contra a sua pessoa na Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), em 2017, não prosperasse. No projeto de fala, o autor tenta convencer os leitores de sua inocência quanto ao áudio vazado das conversas entre Joesley Batista e Ricardo Saud (dirigentes da companhia JBS) sobre as propinas efetivadas através do doleiro Lucio Funaro, durante a fase de investigação da Polícia Federal. Por isso, Michel Temer tenta, por diversas vezes, desqualificar tal delação premiada. Essa já era a segunda

vez que a Procuradoria-Geral da República (PGR), através do Procurador Janot, investia contra Temer e, naquela semana, seria votado o acolhimento ou não da denúncia na CCJ instituída na Câmara dos Deputados para analisar o caso. Com a sua imagem política manchada, o ex-Presidente se dirige aos Parlamentares da seguinte maneira (CAGNI, 2017):

Prezado Parlamentar:

A minha indignação é que me traz a você. São muitos os que me aconselham a nada dizer a respeito dos episódios que atingiram diretamente a minha honra. Mas para mim é inadmissível. Não posso silenciar. Não devo silenciar.

Tenho sido vítima desde maio de torpezas e vilezas que pouco a pouco, e agora até mais rapidamente, têm vindo à luz.

Jamais poderia acreditar que houvesse uma conspiração para me derrubar da Presidência da República. Mas os fatos me convenceram. E são incontestáveis.

Começo pelo áudio da conversa entre os dirigentes da JBS. Diálogo sujo, imoral, indecente, capaz de fazer envergonhar aqueles que o ouvem. Não só pelo vocabulário chulo, mas pelo conteúdo revelador de como se deu toda a trajetória que visava a impedir a prisão daqueles que hoje, em face desse áudio, presos se encontram.

Quem o ouviu verificou uma urdidura conspiratória dos que dele participavam demonstrando como se deu a participação do ex-procurador-geral da República, por meio de seu mais próximo colaborador, Dr. Marcello Miller.

Aquele se tornou advogado da JBS enquanto ainda estava na PGR. E, dela sendo exonerado, não cumpriu nenhuma quarentena prevista expressamente no artigo 128, parágrafo 6º, da Constituição Federal.

Também veio a conhecimento público a entrevista de outro procurador, Ângelo Goulart Vilela, que permaneceu preso durante 76 dias, sem que fosse ouvido. Nela, evidenciou que o único objetivo do ex-procurador-geral era “derrubar o presidente da República”.

“Ele tinha pressa e precisava derrubar o presidente”, disse o procurador. “O Rodrigo (Janot) tinha certeza que derrubaria”, afirmou. A ação, segundo ele, teria dois efeitos: impedir que o presidente nomeasse o novo titular da Procuradoria-Geral da República, e ser, ou indicar, o novo candidato a presidente da República. Veja que trama.

Mas não é só. O advogado Willer Tomaz, que também ficou preso sem ser ouvido, registrou igualmente em entrevista os fatos desabonadores em relação à conduta do ex-procurador-geral?

Em entrevista à revista *Época*, o ex-deputado Eduardo Cunha disse que a sua delação não foi aceita porque o procurador-geral exigia que ele incriminasse o presidente da República. Esta negativa levou o procurador Janot a buscar alguém disposto a incriminar o Presidente. Que, segundo o ex-deputado, mentiu na sua delação para cumprir com as determinações da PGR. Ressaltando que ele, Funaro, sequer me conhecia.

Na entrevista, o ex-deputado nega o que o dirigente-grampeador, Joesley Batista, disse na primeira gravação: que comprara o seu silêncio.

No áudio vazado por “acidente” da conversa dos dirigentes da JBS, protagonizado por Joesley e Ricardo Saud, fica claro que o objetivo era derrubar o presidente da República. Joesley diz que, no momento certo, e de comum acordo com o Rodrigo Janot, o depoimento já acertado com Lúcio Funaro “fecharia a tampa do caixão”. Tentativa que vemos agora em execução.

Tudo combinado, tudo ajustado, tudo acertado, com o objetivo de: livrar-se de qualquer penalidade e derrubar o presidente da República.

E agora, trazem de volta um delinquente conhecido de várias delações premiadas não cumpridas para mentir, investindo contra o presidente, contra o Congresso Nacional, contra os parlamentares e partidos políticos.

Eu, que tenho milhares de livros vendidos de direito constitucional, com mais de 50 anos de serviços na universidade, na advocacia, na procuradoria e nas secretarias de Estado, na presidência da Câmara dos Deputados e agora na Presidência da República, sou vítima de uma campanha implacável com ataques torpes e mentirosos. Que visam a enlamear meu nome e prejudicar a República.

O que me deixa indignado é ser vítima de gente tão inescrupulosa. Mas estes episódios estão sendo esclarecidos.

A verdade que relatei logo no meu segundo pronunciamento, há quase cinco meses, está vindo à tona. Pena que nesse largo período o noticiário deu publicidade ao que diziam esses marginais. Deixaram marcas que a partir de agora procurarei eliminar, como estou buscando fazer nesta carta.



É um desabafo. É uma explicação para aqueles que me conhecem e sabem de mim. É uma satisfação àqueles que democraticamente convivem comigo.

Afirmações falsas, denúncias ineptas alicerçadas em fatos construídos artificialmente e, portanto, não verdadeiros, sustentaram as mentiras, falsidades e inverdades que foram divulgadas. As urdiduras conspiratórias estão sendo expostas. A armação está sendo desmontada.

É preciso restabelecer a verdade dos fatos. Foi a iniciativa do governo, somada ao apoio decisivo da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, que possibilitou a retomada do crescimento no país.

Quando se fala que a inflação caiu, que os juros foram reduzidos, que fomos capazes de liberar as contas inativas do FGTS e agora de antecipar as idades para percepção do PIS/Pasep, tudo isso tem um significado: impedir o aumento de preços, valorizar o salário e melhorar a vida das pessoas.

Quero acrescentar o que fizemos na área social. No Bolsa Família, por exemplo. Quando assumimos aumentamos em 12,5% seu valor. E zeramos a fila daqueles que nele queriam ingressar.

Mas nós não queremos que os que estão no Bolsa Família nele permaneçam indefinidamente. Queremos que progridam. Por isso lançamos o programa Progredir, com participação dos bancos públicos e da sociedade civil com vistas a inclui-los positivamente na sociedade.

Nenhum programa social foi eliminado ou reduzido. O Brasil não parou, apesar das denúncias criminosas que acabei de apontar.

O Brasil cresceu e vem crescendo. Basta verificar os investimentos estrangeiros e o interesse acentuado pelas concessões e privatizações que estamos corajosamente a realizar.

É a agenda de modernização reformista do País avança com o teto de gastos públicos, lei das estatais, modernização trabalhista, reforma do ensino médio, proposta de revisão da Previdência, simplificação tributária.

Em toda a minha trajetória política a minha pregação foi a de juntar os brasileiros, de promover a pacificação, de conversar, de dialogar. Não acredito na tese do “nós contra eles”. Acredito na união dos brasileiros.

O que devemos fazer agora é continuar a construir, juntos, o Brasil. Com serenidade, moderação, equilíbrio e solidariedade.

Na certeza de que a verdade dos fatos será reposta, agradeço a sua atenção.  
Atenciosamente,  
Michel Temer

Sobre o gênero do texto aqui analisado, trata-se de uma carta de resposta caracterizada por ser um texto monologal, e seu objetivo é dar uma resposta a uma situação posta por terceiros que difamam a imagem de alguém. A publicidade que o autor precisava para atingir o maior número de pessoas se deu por meio da notoriedade e exposição advinda do cargo executivo que o investigado ocupava, e, com apenas uma carta oficial, o escrevente conseguiu a divulgação necessária, ou seja, uma oportunidade para tentar desfazer a imagem que criaram dele, além de tentar tocar emocionalmente aqueles a quem a carta era direcionada. Além disso, essa carta de resposta é construída como um “acontecimento comentado” com a finalidade de negar as acusações impostas ao seu autor. Neste sentido, o escrevente precisa mostrar a sua habilidade argumentativa com o intuito de esclarecer os acontecimentos sob o seu ponto de vista, sob a sua ótica, precisando, assim, dominar as categorias do *ethos* e do *pathos* ao longo da construção textual. Portanto, o autor tem licença para reivindicar o direito à subjetividade.

Segundo Charaudeau (2014), as trocas de informações pelos interlocutores do ato comunicativo são regidas por um conjunto de normas sociais e culturais pré-estabelecidas e precisam ser consideradas para que o ato discursivo seja eficiente. Desse modo, a troca linguística fica delimitada pelo contrato de comunicação. Como político que atua em um sistema democrático, o Presidente Michel Temer precisava levar em consideração que o seu discurso político seria transmitido sem que ele tivesse o total domínio dos efeitos pretendidos, apenas a certeza de que a interpretação seria de diferentes maneiras. Portanto, Temer lança mão de estratégias argumentativas (*ethos*, *pathos*) conscientes para alcançar seu propósito: convencer o seu leitor-parlamentar a não prosseguir com a CCJ.

Nesse sentido, o discurso de justificação reconhece a existência de uma crítica/ acusação, mas isso não implica dizer que se trata de uma confissão. Dessa maneira, essa carta foi concebida com a intenção de responder às acusações da delação premiada e, para isso, ele se justifica por meio de uma *estratégia de negação* (CHARAUDEAU, 2013), pois,

como veremos nas duas próximas seções, Michel Temer rejeita a denúncia e nega qualquer veracidade nas acusações postas à sua pessoa. Assim, veremos que o político se vitimiza, transformando o seu acusador (PGR, na figura de Rodrigo Janot, e os depoentes Joesley Batista e Ricardo Saud) em perseguidor e, ele próprio, de acusado, passa a ser o perseguido. Vejamos a seguir, ponto a ponto, as estratégias usadas na carta para construir a imagem de perseguido e provocar as emoções visadas.

### 3.2 Construindo uma imagem

Para analisarmos a construção da imagem de Temer, consideramos as classificações de *ethé* propostas por Charaudeau (2013, 2015). Iniciando a análise dos sujeitos pela *identidade social*, Michel Temer é um homem próximo dos oitenta anos, paulista e advogado. É um político filiado ao MDB, vencedor de diversos pleitos para deputado federal e posteriormente integrou a chapa Dilma-Temer na corrida presidencial de 2010. A *identidade discursiva* está relacionada a um cidadão que tem direito à defesa e, tomando a palavra, constrói uma imagem de si, transmitindo para os leitores suas verdades, os ataques e difamações sofridos e a sua concepção/ convicção de “como um Presidente da República tem de ser”.

Por meio dessas duas identidades, temos então os quatro sujeitos identificados por Charaudeau (2013, 2015). No que diz respeito aos sujeitos sociais (do mundo real), temos o EUc (Temer) e o TUi (Deputados Federais). Ligados aos sujeitos discursivos (do texto), temos o EUe (autor idealizado) e TUd (leitor ideal). A construção dos participantes do ato comunicativo na carta em questão se inicia com o EUc (escritor real) imaginando dois destinatários: um TUd que será persuadido e seduzido pelo EUe, que revela toda a sua indignação, frustração e angústia; e outro TUd que se aproximará do discurso e se manterá fiel ao EUe, que revela suas convicções políticas e firmeza de caráter. Ressalta-se que essas revelações não necessariamente são verdadeiras e atinentes ao EUc, mas fazem parte do EUe que existe no e pelo ato comunicativo da instância de produção, em outras palavras, o discurso do EUe não precisa ser verdadeiro, mas credível. Paralelamente, há a instância da interpretação, segundo a qual o TUi (leitor real) constrói a imagem de um EUe (escritor ideal) e, a partir das estratégias empregadas pelo EUe, o TUi formula hipóteses sobre o EUc (Temer): é verdadeira ou falsa a

caracterização de que EUc é realmente inocente/ vítima de uma ação arquitetada da PGR para incriminá-lo, já que ele se mostra um político sério e comprometido?

Utilizando a teoria da Semiolinguística do Discurso, observamos, através de trechos destacados da *Carta de Temer aos Parlamentares*, que há uma frequente preocupação em desfazer a imagem criada pela PGR/mídia. Assim, na construção feita pelo EUe, o sujeito discursivo prioriza um *ethos de vítima, de sério e de virtude*.

Atentando para o início da carta, no 2º§, o EUe se coloca explicitamente em posição de *vítima* (“*tenho sido vítima desde maio*” (2º§)) de uma ardilosa conspiração. No 3º§, o sujeito discursivo tem a intenção de criar um *ethos* de *inocência*, por não acreditar na situação em que estava envolvido politicamente (“*jamais poderia acreditar que houvesse uma conspiração para me derrubar*” (3º§)). Do 3º ao 13º§, ele informa repetidas vezes que seus opositores políticos estão arquitetando uma forma de “*derrubar o Presidente da República*” (3º§, 7º§, 8º§, 12º§, 13º§). Mais adiante no texto, Temer afirma aos seus leitores, em sua defesa, que o Procurador Janot só aceitou a delação de presos que estavam dispostos a expor o Presidente, comprovando, então, a sua imagem de *vítima* do esquema (“*esta negativa levou o procurador Janot a buscar alguém disposto a incriminar o Presidente*” (10º§), “*tudo combinado, tudo ajustado, tudo acertado*” (13º§)).

No 15º§, de forma enfática, o EUe constrói a imagem de ser alguém necessário no cargo em que ocupa, pois ele trabalhou muito duro pela democracia do país ao se referir a sua própria pessoa, tecendo, assim, um *ethos de sério*. Para isso, Temer reforça a sua pessoa ao empregar pronomes pessoal de 1ªp.s. (“*eu sou vítima*”, “*eu tenho milhares de livros*”) e possessivo de 1ªp.s. (“*meu nome*”). Além disso, ele faz um breve resumo sobre a sua biografia, ao elencar descritivamente seus feitos antes de se tornar Presidente. Por fim, o Chefe de Estado reafirma ser *vítima*, pois a situação posta tem o objetivo de sujar seu nome, ou seja, a sua *imagem enquanto pessoa pública* gerando descrédito entre os Parlamentares e na instância cidadã.

Entre os parágrafos 16 e 19, ele renova a sua posição de *vítima* ao desqualificar os envolvidos nas acusações (“*gente tão inescrupulosa*” (16º§), “*esses marginais*” (17º§)). Temer reitera que a verdade será revelada em tempo oportuno (“*afirmações falsas*”, “*denúncias ineptas*”, “*mentiras*”, “*falsidades*”, “*inverdades*”, “*urdiduras conspiratórias*”

(19º§)), porque ele promete aos seus leitores combater/ eliminar toda a publicidade negativa atribuída à sua pessoa (“*as urdiduras conspiratórias estão sendo reveladas*”, “*a armação está sendo desmantelada*” (19º§)) e enfatizada pela mídia.

Devemos lembrar que Temer assumiu o cargo após o processo de *impeachment* de Dilma e que, para muitos Parlamentares, tudo não passou de um golpe para tirar a Presidente do cargo eleita democraticamente. Temer se mostra como uma pessoa íntegra, honesta, pois precisa também do apoio desses Deputados e Senadores que não são membros de sua base aliada. Por essa razão, ele diz que a carta é um “*desabafo*” (18º§) seu e, ao mesmo tempo, “*uma satisfação àqueles que democraticamente convivem comigo*” (18º§), pois o que foi divulgado recentemente contra ele não é verdadeiro, mas arquitetado (“*fatos construídos artificialmente*” (19º§) pela PGR, criando assim uma *imagem de vítima*.

Do 20º ao 29º§, o autor mostra, com dados, que, em pouco tempo de sua gestão, ele conseguiu, juntamente com o apoio da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, fazer o Brasil crescer, apesar “*das denúncias criminosas*” (24º§). Assim, ele se mostra como uma *figura corajosa, forte, firme* por realizar pautas difíceis, ou seja, ele constrói a ideia de que o Brasil precisa de um Presidente *determinado* como ele no cargo, construindo, assim, um *ethos de potência*. Já no final do texto, Temer faz um breve relato sobre sua trajetória política de modo a compor a imagem de que sempre esteve *a serviço da democracia*, promovendo o diálogo e a “*união dos brasileiros*” e mostra todos os seus esforços (pautas políticas, econômicas e sociais) para fazer o Brasil crescer enquanto esteve na Presidência, ou seja, ele vende a ideia de que ele é a pessoa da qual o Brasil precisa, revelando um *ethos de competência*. Temer termina ratificando que todas as acusações sobre sua pessoa são sem fundamento (“*a verdade dos fatos será repostas*” (28º§)).

Notamos que o sujeito enunciador procura convencer seus interlocutores sobre a imagem que o escrevente cria de si mesmo. É necessário passar um *ethos* crível e, para isso, ele produz uma imagem de si com muitos atributos, tais como *virtuoso, inocente, sério, competente*, mas o que se mostrou predominante foi o *ethos de vítima* na carta de Temer. Dada a situação delicada em que o Presidente se encontrava, é possível entender a predominância do *ethos de vítima*, pois ele tenta, a todo momento, mostrar uma imagem de alguém que está sendo incriminado e

caluniado publicamente, e um *ethos de virtude*, pois o Brasil precisa de um Presidente íntegro e honesto como ele para exercer a função.

### 3.3 Convencendo pela emoção

De acordo com Charaudeau (2013), a instância política é o lugar da governança, e seu discurso pode se dedicar a propor programas políticos; justificar decisões e/ou ações tomadas; criticar ideias de seus adversários políticos para fortalecer as suas; conclamar o consenso social; tudo isso com a assistência das estratégias de persuasão e sedução. Deve ser ressaltado que a instância política não se dirige à instância cidadã o tempo todo. Passadas as eleições, o ambiente legislativo propicia que o discurso político normalmente seja mais voltado para os políticos que compartilham dos mesmos ideais e para os políticos adversários ideologicamente. Nesse último caso, o processo de convencimento requer ainda mais atenção e cuidado na construção da argumentação e, conseqüentemente, nas escolhas de estratégias patêmicas conscientes e convincentes para obter bons resultados.

Para sensibilizar a instância adversária, muitas são as emoções que Temer tenta provocar no seu leitor. Analisando o 1º§, o autor inicia a carta mostrando a sua evidente indignação quanto à situação experienciada. Assim, ele procura criar um vínculo de proximidade com o auditório e tenta despertar neste um sentimento de *comiseração*, *compaixão* ao empregar o enunciado “*a minha indignação é o que me traz até você*”, enunciado em que ele revela o seu estado de espírito (estado de EUc). Neste caso, observamos que o EUe, para alcançar os objetivos do EUc, utiliza-se, concomitantemente de duas estratégias patemizantes: *enunciado que pode provocar emoção*, ao se dirigir explicitamente ao leitor por meio do pronome de 1ª pessoa “*minha*” e do de 2ª pessoa “*você*”, construindo um enunciado que atua na sua totalidade sobre o leitor; e *palavras que expressam de modo transparente emoções*, ao usar o substantivo “*indignação*” em “*a minha indignação*”, sintagma cujo núcleo é uma palavra que expressa sentimento, mostra o seu estado de espírito, a emoção sentida ao escrever a carta.

Ainda no 1º§, o autor busca alcançar o sentimento de *compadecimento* pela situação vexatória por que está passando na mídia, ao utilizar a *expressão que pode provocar emoção* “*episódios que atingiram diretamente a minha honra*”. Nessa expressão, destacamos

o verbo “atingir” com uma conotação negativa de macular, denegrir (*palavra que pode provocar emoções*) ligado ao sintagma “a minha honra” que traduz um significado positivo de virtude, de dignidade (*palavra que pode provocar emoções*). Ele aguça ainda a *curiosidade* e o *interesse* do leitor na permanência da leitura da carta, quando ele diz “não posso silenciar”, “não devo silenciar” (*enunciados que podem provocar emoções*), pois agora ele vai dar conhecimento a todos sobre a sua versão dos fatos.

Em seguida, no 2º§, aproveitando a imagem de vítima que cria de si no parágrafo anterior, Temer faz uso da estratégia *índices de avaliação*, ao empregar os substantivos “torpezas” e “vilezas” (palavras de teor semântico forte o suficiente para desencadear emoções no leitor), avaliando os ataques políticos que vem sofrendo como torpes e vis; tática capaz de provocar emoção de  *piedade* no leitor.

No 3º§, na esteira do *ethos* de inocência, o Presidente da República busca encontrar *solidariedade* e *compaixão* pela sua causa, especificamente no Parlamentar-leitor, ao afirmar ser vítima de uma trama para tirá-lo do cargo executivo: “para me derrubar da Presidência da República”. O uso do verbo “derrubar” nesse enunciado exprime um sentido naturalmente negativo de destruir, de subjugar segundo a visão daquele que escreve, portanto, é empregada aqui a estratégia de *índices de avaliação*. Para reforçar essa declaração, por seis vezes, entre o 3º e 13º parágrafos, ele afirma e reafirma que houve conspiração (com algumas variações na expressão).

Entre os parágrafos 4º e 14º, Temer faz um relato sobre os acontecimentos que foram revelados pela mídia e faz as suas ponderações. No 4º§, ele inicia sua defesa desqualificando os áudios dos dirigentes da empresa JBS, vazados durante uma investigação da Polícia Federal. Estimulando os sentimentos de *revolta* e *repugnância* no leitor, o Presidente utiliza a estratégia *índices de avaliação*, ao expressar o seu juízo de valor sobre as atitudes das pessoas no seu entorno, por intermédio dos adjetivos “sujo”, “imoral”, “indecente” para caracterizar o diálogo dos irmãos da JBS em “Diálogo sujo, imoral, indecente, capaz de fazer envergonhar aqueles que o ouvem”. O verbo “envergonhar”, que pertence também à estratégia de *índices de avaliação*, foi utilizado para caracterizar o possível sentimento daqueles que ouviram as declarações vazadas.

Para despertar mais *antipatia* e *aversão* no leitor, no 5º§, o Presidente afirma que toda a situação vivida foi arquitetada, e diz isso ao empregar a expressão “urdidura conspiratória” (estratégia *índices de*

*avaliação*), que, na sua própria constituição semântica transmite um juízo de valor negativo. Assim, o autor reforça o *pathos* de *antipatia* e *aversão* que pretendia desencadear no leitor, pois ele diz, por meio do trecho “*como se deu a participação do ex-procurador-geral da República*”, que o Sr. Janot (ex-Procurador Geral da República) estava envolvido na trama, que ele era o centro de tudo, embora não devesse estar envolvido na investigação. Sendo assim, vemos a estratégia *enunciados que podem provocar emoções*.

No 6º§, na expectativa de causar *indignação* no seu leitor, o Presidente apresenta as atitudes antiéticas de Marcello Miller. Temer explica que, por ter atuação na PGR, Miller detinha informações internas do processo e, após pedir exoneração do cargo, passou a advogar para a empresa JBS sem cumprir a quarentena prevista pela Constituição (“*não cumpriu nenhuma quarentena prevista*”), fazendo, assim, uso da estratégia *enunciados que podem provocar emoções*.

Entre os parágrafos 7º e 11º, Michel Temer manifesta a intenção de sensibilizar seu leitor, quando traz a informação/ o fato de que o procurador Ângelo Goulart Vilela, o advogado Willer Tomaz e o ex-deputado Eduardo Cunha foram mantidos presos e sequer foram ouvidos. O motivo da prisão, entretanto, é o principal elemento sensibilizador, podendo despertar os sentimentos de *revolta* e *repulsa* no leitor: “*derrubar o presidente da República*”. A estratégia aqui empregada corresponde a *índices de avaliação*, pois é assim que Michel Temer enxerga, avalia a postura de seus adversários políticos e, para um leitor-Parlamentar, o verbo “derrubar” carrega um peso e uma força negativa muito fortes para um político que ocupa cargo eletivo.

Segundo os detentos, Janot só aceitava delação premiada<sup>3</sup> que tivesse conteúdo que incriminasse o Presidente e, para tocar ainda mais o seu público-alvo, Temer faz uso da estratégia de patemização *enunciados que podem provocar emoção*, por meio de uma *cláusula relativa apositiva desgarrada* (SOUZA, 2016, 2020a, 2020b). Ele põe em evidência a seguinte mensagem: “*Esta negativa levou o procurador Janot a buscar alguém disposto a incriminar o Presidente. Que, segundo o ex-*

<sup>3</sup> Delação premiada é um instrumento jurídico utilizado no mundo inteiro, inclusive no Brasil. Ele consiste em coletar depoimentos de criminosos e/ou investigados em troca de um prêmio/ benefício (geralmente, redução de pena ou cumprimento de pena em domicílio). Esse instrumento tem permitido que a Polícia identifique e solucione crimes por meio da colaboração de alguém envolvido nos delitos.



*deputado, mentiu na sua delação para cumprir com as determinações da PGR*". O emprego da *oração desgarrada*, foi engenhoso por parte de Temer, pois deu destaque ao verbo "mentir", cuja semântica tem capacidade de despertar sentimentos de *indignação e repulsa* no leitor. A *cláusula desgarrada* ainda ressaltou o vocábulo "determinações", o qual também pode provocar um sentimento negativo no leitor, uma vez que a interpretação dessa palavra vem no sentido de *condições, imposições, exigências* abusivas, e o intuito, segundo o Presidente, era fraudar/ manipular os depoimentos para prejudicá-lo. Com relação ao emprego destas duas palavras, podemos identificar a estratégia patêmica *palavras que podem provocar emoções*.

O remetente da carta, no 12º§, afirma que o áudio vazado intencionalmente, empregando aspas na palavra *acidente* para dar um tom de ironia ("No áudio vazado por "acidente" da conversa dos dirigentes da JBS, protagonizado por Joesley e Ricardo Saud, fica claro que o objetivo era derrubar o presidente da República".) tinha como objetivo "derrubar o presidente da República", pois os dirigentes da JBS já tinham um acordo em comum com Rodrigo Janot. Sendo assim, os destinatários da carta não deveriam confiar nessa delação nem nos áudios vazados, uma vez que seria um "depoimento já acertado com Lúcio Funaro". Nesse trecho, a expressão "já acertado" é um caso característico da estratégia *palavras ou expressões que podem provocar emoções*, cujo uso visa a desencadear sentimento de *indignação* no seu leitor. Aqui, a sua plateia consegue atribuir significado negativo ao trecho destacado, pois uma declaração combinada não é juridicamente legal, reforçando, assim, seu *ethos* de vítima e o *pathos* de *condoimento, compaixão, agonia*.

Ainda no 12º parágrafo, Temer escreve: "Joesley diz que, no momento certo, e de comum acordo com o Rodrigo Janot, o depoimento já acertado com Lúcio Funaro "fecharia a tampa do caixão. Tentativa que vemos agora em execução". O *pathos* de *indignação* no leitor pode ter sido ainda mais fortalecido quando o delator se utiliza da expressão "fechar a tampa do caixão". De acordo com o vazamento do áudio, o depoimento de Lúcio Funaro seria decisivo pela PGR para incriminar o Presidente. Assim, Temer se aproveita das fortes palavras de seu acusador, fazendo uso da estratégia *enunciados que podem provocar emoções* para reverter a sua situação colocando-se como vítima na situação orquestrada.

No parágrafo seguinte, 13º§, o Presidente escreve "Tudo combinado, tudo ajustado, tudo acertado" para continuar com a

sensibilização do leitor com uma sequência de três expressões sinônimas, fazendo, assim, uso da estratégia *enunciados que podem provocar emoções*. Com esse curto parágrafo, Temer coloca em evidência e reforça que o depoimento é ilegal, ilegítimo. Ele chama a atenção do seu leitor e procura tocá-lo emocionalmente, despertando o sentimento de *indignação* ao apontar o objetivo da delação premiada: o delator não sofreria qualquer penalidade criminal e, com suas mentiras colhidas como verdades, prejudicaria o Presidente da República.

Após a revelação dos acontecimentos, no 14º parágrafo, o chefe de Estado desqualifica o seu delator no seguinte trecho: “*delinquente conhecido de várias delações premiadas não cumpridas para mentir*”. Temer utiliza a estratégia *índices de avaliação* ao tachar o delator de delinquente, e busca a adesão de seus leitores, estimulando sensações de *proximidade, coleguismo* ao afirmar que seu acusador ia não apenas contra o Presidente, mas também contra os colegas parlamentares membros do legislativo, isto é, aqueles que votariam pela continuidade ou não do processo na CCJ.

No parágrafo seguinte (15º), Michel Temer busca provocar em seus leitores sentimentos de *repulsa* ao se vitimar, empregando os sintagmas “*uma campanha implacável*” e “*ataques torpes e mentirosos*”, ou seja, ele expõe o seu ponto de vista sobre o que está acontecendo com ele (*índices de avaliação*) ao usar os qualificadores “*implacável, torpes e mentirosos*”. O Presidente ainda faz uso da estratégia *enunciados que podem provocar efeitos patemizantes* por intermédio de uma segunda *cláusula relativa apositiva desgarrada*, de comentário avaliativo (SOUZA, 2016, 2020a, 2020b), com a finalidade de pôr em evidência o comentário da cláusula “*enlamear meu nome*” e “*prejudicar a República*”, em: “[...] *sou vítima de uma campanha implacável com ataques torpes e mentirosos. Que visam a enlamear meu nome e prejudicar a República*”. A proeminência na estrutura sintática utilizada e o uso dos verbos “enlamear” e “prejudicar” (que por si sós já transmitem uma carga negativa, constituindo a estratégia *palavras que podem provocar emoções*) são empregados com o intuito de fazer um grande apelo emocional: reforçar o *pathos* de *condoimento, compaixão, agonia* no leitor.

No 16º§, Temer inicia seu texto com a estratégia patêmica *palavras que expressam de modo transparente emoções*, pois, mais uma vez, ele confessa o seu estado de espírito para o seu leitor e chama novamente a atenção para a humilhação passada. Ao usar o adjetivo “indignado” para expressar o que sente, o real intuito é de provocar a mesma emoção em

seu leitor, a *indignação*: “*O que me deixa indignado é ser vítima de gente tão inescrupulosa. Mas estes episódios estão sendo esclarecidos*”. O uso do vocábulo “esclarecidos”, que inicialmente não carrega nenhuma emoção, pode provocar as sensações de *alívio* e de *tranquilidade* naqueles que acreditam na versão do Presidente. Neste caso, temos um exemplo da estratégia *palavras que podem provocar emoções*.

No parágrafo 17, Michel Temer afirma que a (sua) verdade já havia sido declarada cinco meses antes no seu segundo pronunciamento oficial, mas que só agora ela tinha se tornado amplamente difundida. Ele lamenta que, durante esse período, a mídia tenha dado mais atenção aos seus acusadores, ao dizer “*Pena que nesse largo período o noticiário deu publicidade ao que diziam esses marginais*”. Assim, o seu lamento (“*pena que*”) é mais uma marca de *índice de avaliação* aplicada na carta justamente para trazer comoção nos leitores: *pena, aflição*. Para intensificar esses sentimentos, Temer desqualifica seus opositores com o uso de “*esses marginais*”, fazendo uso da estratégia *índice de avaliação* novamente. Ainda no mesmo parágrafo, ele procura acalmar seus leitores ao afirmar que está eliminando as manchas que deixaram em sua imagem – “*Deixaram marcas que a partir de agora procurarei eliminar, como estou buscando fazer nesta carta*” –, ativando o *pathos* de *quietação, confiança, esperança* ao empregar a estratégia *enunciados que podem provocar emoções* no trecho “*agora procurarei eliminar*”. Podemos observar que Temer consegue explorar palavras e estruturas sintáticas para despertar sentimentos de um extremo ao extremo oposto dentro do mesmo parágrafo, provocando uma gangorra de emoções em seus leitores.

O próximo parágrafo (18º) é iniciado com o enunciado “*É um desabafo*”. Assim, o autor da missiva demonstra o desejo de se aproximar do seu leitor, já que, normalmente, o desabafo é feito para uma pessoa próxima, amiga. Tal declaração pode provocar uma patemização de *companheirismo, afeição, apreço* em seus colegas políticos; neste caso, temos a estratégia de *enunciados que podem provocar emoções*. Em “*É uma explicação para aqueles que me conhecem e sabem de mim*” e “*É uma satisfação àqueles que democraticamente convivem comigo*”, Temer reafirma os laços com os seus companheiros Parlamentares, ao dizer que a carta é uma “*explicação*”, uma justificativa, uma “*satisfação*” sobre o que estava se passando com ele, escolhendo a estratégia de *Palavras que podem provocar emoções*. A carta representa uma necessidade de expressar a sua versão dos fatos, uma vez que a mídia passou cinco longos meses dando voz aos seus oponentes e acusadores. Era o momento de se

pronunciar e o momento em que não só os Parlamentares leriam a sua carta, mas também os demais brasileiros, pois a mídia não iria deixar de divulgar e comentar o seu texto. Esse era o espaço público de que ele precisava para se aproximar e convencer todos de sua inocência. Temer, então, faz bom uso de um *ethos* de vítima e reforça o vínculo com o seu leitor, procurando emocioná-lo, sensibilizá-lo parágrafo a parágrafo.

O parágrafo 19 é dedicado a mais uma desconstrução dos seus acusadores. Temer investe na estratégia *índices de avaliação* ao selecionar qualificadores como *falsas, ineptas, não verdadeiros* em “*Afirmções falsas, denúncias ineptas alicerçadas em fatos construídos artificialmente e, portanto, não verdadeiros, sustentaram as mentiras, falsidades e inverdades que foram divulgadas.*” Quanto mais usava palavras de caráter negativo, maior era a possibilidade de fazer o seu leitor experimentar os sentimentos de *indignação* e, portanto, este estaria mais próximo dos sentimentos do Presidente.

Ainda nesse parágrafo, Michel Temer escreve “*fatos construídos artificialmente*”, “*mentiras, falsidades e inverdades*” que divulgaram sobre a sua pessoa. Mais uma vez, vemos o emprego de qualificadores segundo a ótica daquele que escreve (estratégia de *índices de avaliação*), provocando ainda mais o leitor nesse chamamento à *indignação, repulsa*. E, para corroborar o seu *ethos* de vítima, o chefe de Estado diz que “*as urdiduras conspiratórias estão sendo expostas*” e “*a armação está sendo desmontada*”, com o intuito de provocar *alívio, tranquilidade, esperança* naqueles que acreditam nas suas palavras e naqueles que estão se convencendo de sua inocência ao ler carta. Para isso, o autor seleciona *enunciados que podem provocar emoções* como estratégia de patemização.

O enunciado “*É preciso restabelecer a verdade dos fatos*” abre o 20º§. Pensamos, aqui, que Temer passaria a se defender logicamente, isto é, que ele apresentaria argumentos e provas a seu favor sobre a situação arquitetada/armada que iniciou a investigação, mas não é isso que acontece. A partir desse parágrafo até o 26º§, o Presidente do Executivo se pauta em trabalhos realizados pelo governo federal em que ele atuou com o auxílio da Câmara dos Deputados e do Senado Federal para que o Brasil pudesse crescer, modernizar-se e tornar-se mais forte economicamente, durante a sua estada no poder (de 2010 a 2015 como vice e a partir de 2016 como Presidente Interino).

Essa lista de benesses ao país serve para mostrar ao seu leitor o quanto ele é importante em seu cargo, por tudo o que ele fez e por tudo o que ele ainda pode conseguir com as suas pautas até o final de seu mandato. Neste caso, Michel Temer se utiliza da estratégia *Enunciados que podem provocar emoções* para tocar emocionalmente o seu público-alvo. Assim,

utilizando-se dessa estratégia patêmica, ele pode despertar na sua audiência as emoções de *esperança, otimismo, tranquilidade, confiança*.

No 27º§, Michel Temer se dedica a falar sobre a sua trajetória política: “*Em toda a minha trajetória política a minha pregação foi a de juntar os brasileiros, de promover a pacificação, de conversar, de dialogar.*” Ele fala sobre os seus pensamentos de “*pacificação*” (*palavra que expressa de modo transparente emoções*) e “*de conversar*”, “*de dialogar*” (*palavras que podem provocar emoções*) durante toda a sua jornada no meio político justamente porque ele precisa de colegas Parlamentares que o defendam na CCJ. Ele também acrescenta no parágrafo: “*Não acredito na tese do ‘nós contra eles’. Acredito na união dos brasileiros.*”. Aqui ele expõe o seu pensamento com *expressões que podem provocar emoções* como “*união dos brasileiros*” com o intuito de se aproximar cada vez mais de seu leitor e provocar emoções positivas como *confiança e esperança*.

Já no 28º§, ele mostra o seu desejo em permanecer no cargo para continuar a construir o Brasil com a união de todos, como ele já vinha afirmando anteriormente: “*O que devemos fazer agora é continuar a construir, juntos, o Brasil. Com serenidade, moderação, equilíbrio e solidariedade.*”. Ele usa uma estrutura sintática que enfatiza como ele quer continuar a trabalhar – “*com serenidade, moderação, equilíbrio e solidariedade*” –, ou seja, utiliza-se da estratégia de patemização *palavras que expressam de modo transparente emoções*. Aqui ele exalta a sua imagem e o modo como ele trabalha, com o intuito de emocionar positivamente o seu leitor, para que sua plateia sinta o *pathos* de *credibilidade, confiança, esperança e otimismo*.

No último parágrafo, o qual é seguido da assinatura, Michel Temer se despede, demonstrando segurança quanto ao desenrolar da investigação e agradecendo a atenção dos leitores: “*Na certeza de que a verdade dos fatos será resposta, agradeço a sua atenção*”. Observamos, aqui, o emprego de dois *enunciados que podem provocar emoções*. O primeiro tem potencial para desencadear *otimismo* em seus leitores quanto ao futuro do inquérito, e o segundo pode fomentar um sentimento de *simpatia* no leitor, já que o Presidente projeta um *ethos* de *humildade*, ao demonstrar agradecimento pela consideração da instância parlamentar.

Como pudemos ver, a carta foi escrita com apoio da emoção, mas não da razão, já que não apresenta provas concretas para corroborar a inocência de seu autor. Michel Temer, entretanto, mostra-se otimista no que se refere à conduta dos Parlamentares em votar contra o prosseguimento da investigação. Para alcançar esse resultado, ele procurou, ao máximo, desqualificar os seus acusadores e elevar e preservar a sua imagem como bom político, utilizando diversificadas estratégias com potencial de

provocar emoção. Conforme a análise dessa última seção, o Presidente da República, na maior parte da carta, buscou sensibilizar/ comover o auditório. Ele soube variar as emoções e, até mesmo, desencadear emoções antagônicas por intermédio de um mesmo parágrafo.

Quantitativamente, enumeramos trinta e cinco ocorrências de estratégias patêmicas empregadas na carta de Michel Temer, das quais: oito casos foram de *enunciados que podem provocar emoções*; quatro foram de *palavras que expressam de modo transparente emoções*; onze ocorrências foram de *palavras ou expressões que podem provocar emoções* e doze foram de *índices de avaliação*. Como podemos observar, a estratégia patêmica que mais se sobressaiu foi *índices de avaliação*, pois, em vários momentos da carta, o Presidente deixa clara a sua apreciação sobre as pessoas que queriam incriminá-lo ou sobre a situação inédita pela qual ele passava. Muitos são os fatores que podem ter levado a essa escolha da estratégia, tais como: o sentimento de irritação do Presidente por seus delatores; a angústia pelo fato de a mídia não noticiar a sua versão dos fatos; mas o que deve ter pesado mais provavelmente tenha sido a sua preocupação com a votação que ocorreria dali a alguns dias pelos parlamentares. Passemos, agora, às considerações finais.

## Considerações Finais

Este artigo adotou a Teoria Semiolinguística do Discurso que, por meio de pistas linguísticas, permite que o leitor levante hipóteses sobre as possíveis emoções sentidas por ele durante o processo de leitura e desconstrua a imagem criada durante o discurso do autor. O objetivo principal era analisar as categorias emocionais *ethos* e *pathos* na carta escrita por Michel Temer aos Parlamentares integrantes da CCJ e, para isso, utilizamos a teoria de Patrick Charaudeau, bem como as pesquisas de outros linguistas relacionadas ao conceito de patemização e trabalhos relacionados a maneiras de expressar a subjetividade do sujeito falante.

Por meio da análise dessas categorias, pudemos observar os materiais linguísticos com potencialidade para persuadir, convencer, tocar emocionalmente o leitor através de palavras e expressões empregadas estrategicamente no texto, além de observar a imagem construída de um político competente para estar no cargo que ocupa. Como resultado, observamos que Michel Temer cria uma imagem de si com muitos valores, tais como *virtuoso*, *inocente*, *sério*, *competente*, e o que mais se destacou foi o *ethos de vítima*, tendo em vista o contexto em que a carta foi escrita: ele precisava mostrar ao seu público-alvo que estava sendo caluniado, para tentar reverter a posição de investigado, para vítima. Com relação à estratégia do *pathos*, Temer soube variar as emoções

e, até mesmo, provocar emoções antagônicas, por meio de um mesmo parágrafo. Temos, nessa carta, um vasto emprego de *Índices de Avaliação* (substantivos, verbos, adjetivos) e de *Palavras que podem provocar emoções* (substantivos, verbos, adjetivos). Pudemos ver que Temer procurou argumentar por meio de categorias emocionais, corroborando assim as categorias de Gouvêa (2017).

Assim, acreditamos que a breve exposição teórica e o denso exame de uma carta em resposta aos eventos políticos contra Michel Temer permitam que o leitor deste artigo possa perceber as estratégias linguístico-discursivas empregadas para tocar emocionalmente o seu leitor não só pelo *ethos*, mas, principalmente, por meio do *pathos*.

### **Declaração de autoria**

As autoras declaram, para os devidos fins, que o texto foi concebido por ambas as partes, sendo divididas as tarefas da seguinte forma: o artigo foi idealizado por Karen Pereira Fernandes de Souza, cujas atividades foram a revisão da literatura, a seleção do texto, análise e interpretação dos dados. Lúcia Helena Martins Gouvêa, igualmente, atuou na análise do *corpus* orientando e direcionando o uso da teoria e a interpretação das estratégias de patemização. As duas autoras participaram ativamente na elaboração do texto.

### **Agradecimentos**

Nossos profundos agradecimentos à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em especial, ao Departamento de Letras Vernáculas, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) que financia a pesquisa da primeira autora com bolsa de Pós-Doutorado.

### **Referências**

- AMOSSY, R. Ethos. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (orgs.). *Dicionário de análise do discurso*. 3ª ed., São Paulo: Contexto, 2014. p. 220-221.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. 2ª ed., Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005. 310 p.

CAGNI, P. Temer usa Cunha ao se defender em carta de ‘conspiração’ para tirá-lo do cargo: Documento foi enviado aos deputados e senadores após divulgação do vídeo de Funaro. *O Globo*. Online. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/temer-usa-cunha-ao-se-defender-em-carta-de-conspiracao-para-tira-lo-do-cargo-21951537>>. Acesso em : 18 out 2017.

CHARAUDEAU, P. Une problématisation discursive de l’émotion: à propos des effets de pathémisation à la télévision. In: PLANTIN, C. et alii. (orgs.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2000. p. 124-155.

CHARAUDEAU, P. El discurso mediático. Legitimidad, credibilidad y captación. In: HARVEY, A. (org.). *En torno al discurso*. Santiago: Universidad Católica de Chile, 2004. p. 310-316.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-27.

CHARAUDEAU, P. Pathos e o discurso político. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (orgs.). *As emoções do discurso*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. p. 240-309.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2007b. p. 11-29.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. 328 p.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Tradução: Angela Maria da Silva Corrêa. 2.ed., 3a impressão. São Paulo: Contexto, 2015. 283p.

EMEDIATO, W. As emoções da notícia. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (orgs.). *As emoções no discurso*. vol. I. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 290-309.

GALLINARI, M. M. As emoções no processo argumentativo. In: MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (orgs.). *As emoções do discurso*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 221-239.



GOUVÊA, L. H. M. Um estudo das emoções em crônicas jornalísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 903-937, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.25.2.903-937>

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Le contexte de l'oeuvre littéraire: Enonciation, écrivain, société*. Paris: Dunod, 1993. 188p.

PLANTIN, C. As razões das emoções. In: MENDES, E.; MACHADO, I.L. (orgs.) *As emoções no discurso*. v.II. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 57-80.

SOUZA, K. P. F. “*Exposição de moveis | A qual se fechará brevemente*”: Estudo de cláusulas relativas apositivas “desgarradas” em textos jornalísticos. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras/UFRJ, 2016.

SOUZA, K. P. F. *A influência da interpessoalidade nas cláusulas relativas apositivas “desgarradas” segundo a gramática sistêmico-funcional*. 2020a. 255f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras/UFRJ, 2020a.

SOUZA, K. P. F. A atuação da metafunção textual nas cláusulas relativas apositivas “desgarradas”. *Revista (Con)Textos Linguísticos*. Vitória, v. 14, n. 28, p. 412-432, 2020b. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i28>



## Do sofrimento individual à luta coletiva: as narrativas de engajamento de mães em movimentos sociais

### *From Individual Suffering to Collective Struggle: Narratives of Engagement of Mothers in Social Movements*

Etyelle Pinheiro de Araújo

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro / Brasil

etyelle.araujo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4981-5027>

**Resumo:** O estado do Rio de Janeiro soma o maior número de civis mortos (negros, em sua maioria) durante incursões policiais nas favelas. Contra essa violência e em busca de justiça, os familiares das vítimas têm se engajado em movimentos sociais como a Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência. Este artigo estuda o que chamo de narrativas de engajamento veiculadas nas manifestações por esses familiares, especialmente as mães, objetivando compreender a importância da narrativa para a transformação do luto dessas mulheres em ação política. A metodologia engloba a perspectiva qualitativa-interpretativista de pesquisa, com observação participante. Os dados foram gerados nas manifestações organizadas pela Rede. A análise foi orientada pela compreensão da narrativa como prática discursivo-interacional que organiza a experiência humana e sugere a existência de uma espécie de “padrão” que organiza as narrativas de engajamento dos participantes da Rede. A análise ainda identifica dois mecanismos discursivos entrelaçados: i) a racionalização dos eventos que levaram à morte do filho por meio de sistemas de coerência; ii) um movimento espiral que relaciona os eventos de ordem micro e macro na narrativa. O artigo finaliza destacando as narrativas de engajamento enquanto ferramenta desse movimento social para reivindicar suas demandas na esfera pública e resistir ao racismo estrutural.

**Palavras-chave:** narrativa; movimentos sociais, violência policial.

**Abstract:** Rio de Janeiro is the state with the highest number of homicides due to police brutality (largely Black people). Faced with this situation and seeking justice, the victims' mothers engage in social movements such as the *Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência*. This paper focuses on what I will refer to as the narratives of engagement of these family members, especially mothers. It aims to understand how important narratives are for these women in the process of transforming grief into political action. The methodology encompasses a qualitative-interpretative research approach with participant observation. The data was generated in the protests organized by the *Rede*. The analysis was guided by the notion of narrative as a discursive and interactional practice which organizes human experience. Such practice also serves as a tool for social movements to make demands of the state. The analysis suggests the existence of a pattern that organizes the narratives of engagement; it further identifies two discursive mechanisms that interact with each other: i) the rationalization of events leading to the death of their children by using coherence systems; ii) a spiral movement that relates microsocial and macrosocial events in the narrative. The article concludes by highlighting narratives of engagement as a tool for this social movement to raise its demands in the public sphere, as well as a way of resisting structural racism.

**Keywords:** narrative; social movements; police violence.

Recebido em 17 de junho de 2022

Aceito em 24 de agosto de 2022

## 1 Introdução

Meu nome é Ana Paula, sou moradora da favela de Manguinhos. Eu sou a mãe de Johnatha de Oliveira Lima. (...) O meu filho, ele foi assassinado aos dezenove anos de idade com um tiro nas costas, totalmente indefeso e é por isso que eu tô aqui hoje. (Ana Paula, Rio de Janeiro – Abril, 2017).

O fragmento com que abro esta introdução é um trecho do discurso de Ana Paula. Ela é uma das fundadoras do movimento social Mães de Manguinhos<sup>1</sup> e apoiadora da Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência (doravante, Rede), movimentos da cidade do Rio de Janeiro, que lutam contra os excessos cometidos por policiais nas favelas. Ana

---

<sup>1</sup> Este movimento tem atuação semelhante à Rede. Para conhecer um pouco mais sobre, acesse a página: ><https://www.facebook.com/maesdemanguinhos/><

Paula contou esta narrativa durante um protesto promovido pela Rede em frente ao Ministério Público da cidade do Rio.

Mães protestando em praça pública contra ações do governo não constituem, necessariamente, eventos inéditos na história da América Latina – *Las Madres de Mayo*, da Argentina, são, possivelmente, o movimento mais célebre de que temos registro. Tampouco é tratado como extraordinário, pela sociedade em geral, o alto número de jovens negros mortos durante operações policiais nas favelas brasileiras. Nos últimos anos, os números vêm aumentando, por exemplo, em 2019, foram 1.814 mortes no estado do Rio de Janeiro, sendo a população negra, 70% desse número<sup>2</sup>. O que torna singular a ação de mulheres como Ana Paula é como fazem uso de repertórios como a narrativa para lutar por justiça. No ato coletivo de narrar, elas sublinham a recorrência de violações dos Direitos Humanos por parte dos policiais e a falta de investigação apropriada, o que traz à tona a lógica de atuação do sistema como um todo. Para além dos efeitos discursivos que a manifestação dessas mulheres produz, o próprio engajamento delas com um ativismo sustentado (TARROW, 2009) é outro evento extraordinário. A forma como narram, como contam as suas histórias como se fossem a dos seus pares e a maneira como produzem explicações de ordem macrosocial para suas dores pessoais são outros elementos que podem ser destacados. Ana Paula fala por si e fala em nome do grupo.

Este artigo é fragmento de uma pesquisa mais ampla, disponível em Araújo (2021b). Trata-se de uma reflexão que conta com uma análise qualitativa-interpretativa, empreendida em perspectiva micro, conduzida pelos estudos que consideram o discurso narrativo como forma de construção da vida social e instrumento dos movimentos sociais para reivindicar suas demandas (DE FINA, 2020; ARAÚJO; BIAR; BASTOS, 2020; ARAÚJO, 2021b). E tem como objetivo investigar a importância da narrativa para a elaboração do luto e da luta de mães como Ana Paula. De maneira mais específica, a análise se propõe a compreender como

---

<sup>2</sup> No ano de 2020, 1.245 pessoas foram mortas pela polícia no estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Instituto de Segurança Pública. Vale ressaltar que essas mortes se deram no contexto da pandemia da Covid19. Durante este ano, o Superior Tribunal Federal proibiu incursões policiais sem devidas justificativas ao Ministério Público (como uma medida para conter o avanço da pandemia). Mesmo assim, o índice de mortos não diminuiu tanto – ainda é superior ao de 2017 – ver: ><http://www.isp.rj.gov.br/><

são constituídas as narrativas dos familiares engajados em movimentos sociais que lutam por justiça e quais mecanismos discursivos são elaborados no processo de transformação do luto em ação política. O *corpus* de dados foi gerado por meio de uma etnografia realizada em manifestações e eventos organizados pela Rede e abrange gravações dos discursos de mães nessas ocasiões. Vale ressaltar que este estudo se desenvolve via observação participante, tendo em vista que sou militante no movimento pesquisado<sup>3</sup>.

Com base no aporte teórico metodológico da análise de narrativa (BASTOS; BIAR, 2015; BIAR; ORTON; BASTOS, 2021; ORTON, 2021), o presente estudo focaliza a organização das histórias, chamadas aqui de **narrativas de engajamento**. Emprega elementos da teoria laboviana, em interface com as pesquisas que contemplam os aspectos socioculturais e interacionais que fundamentam a prática discursiva, como as de Linde (1993), Bruner (1997) e De Fina (2003). A análise ainda observa os mecanismos discursivos mobilizados pelos familiares na elaboração de suas histórias; e se debruça sobre os sistemas de coerência acionados junto ao contexto macrossocial nas narrativas, isto é, sobre o modo como as relações de sequencialidade e causalidade construídas nessas histórias relacionam-se a outros discursos culturalmente consagrados.

## 2 A escalada da violência no Rio de Janeiro – o contexto macro

O contexto que envolve a luta das mães de vítimas da brutalidade policial não faz referência apenas aos eventos mais imediatos que levaram à morte de seus filhos. A violência policial contra a população negra é uma questão atravessada pelo racismo estrutural e estruturante que faz parte das relações sociais brasileiras (ALMEIDA, 2019). Reflexo disso são os dados de letalidade policial da América Latina, o Brasil figura dentre os países com um dos maiores índices em suas operações. Os estados que registram os números mais altos são, respectivamente, Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia<sup>4</sup>. Iniciei o presente artigo exemplificando

<sup>3</sup> Participo da Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência como apoiadora. Além da Rede, faço parte de um coletivo de mídia alternativa chamado Coletivo Projetação, que dispõe de equipamentos de mídia como caixas de som, laptop, projetor e microfones. Faço uso destes equipamentos para colaborar com os protestos e atividades desenvolvidas por movimentos sociais como a Rede.

<sup>4</sup> Ver: <http://dapp.fgv.br/analise-aponta-relacao-entre-numeros-de-letalidade-e-de-vitimizacao-policial-no-pais>

os números – a quantidade de mortos pela polícia em 2019 no estado do Rio de Janeiro. São mortes classificadas como homicídio decorrente de intervenção policial, outrora classificadas como “auto de resistência”. Trata-se de um tipo de classificação prevista no Código Penal Brasileiro, que significa que o policial, ou outro agente do Estado, efetuou um disparo no exercício de sua função, alegando legítima defesa, e a vítima veio a óbito. Em termos legais, sociais e políticos essa classificação significa uma série de diligências específicas a serem seguidas e outras mais a serem excluídas do processo, bem como um estigma estampado na certidão de óbito: morreu pelas mãos da polícia, o que, vulgarmente, significa “era bandido” – uma vez que, teoricamente, um “cidadão de bem” não será uma vítima de um disparo efetuado por um policial. Das diligências legais tomadas em mortes desse tipo, consta a abertura de um inquérito policial que há de apurar as condições em que o policial fez uso de sua arma e quem era a vítima. Os resultados apontarão os próximos passos, um possível processo judicial ou, o mais comum, o arquivamento.

Apesar da legalidade do homicídio decorrente de intervenção policial, esta prática vem sendo questionada por vários motivos, pois em muitos desses casos há pouco (ou nenhum) indício da necessidade de o policial ter efetuado disparos em legítima defesa.<sup>5</sup> Uma pesquisa do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizada entre 2001 e 2011 e coordenada pelo sociólogo Michel Misse (2011), analisou como são realizados os procedimentos de apuração e o julgamento de casos chamados de “autos de resistência”, na cidade do Rio de Janeiro<sup>6</sup>. A pesquisa indicou diversos problemas que envolvem os procedimentos relativos aos “autos de resistência”. Exemplifico alguns deles: 1) em

---

> <https://www.futura.org.br/brasil-tem-uma-das-policias-mais-letais-da-america-latina/>

<sup>5</sup> Em 2015, foi instaurada na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro a Comissão Parlamentar de Inquéritos (CPI) dos Autos de Resistência para investigar os casos de mortes decorrentes de ações policiais no Estado do Rio de Janeiro entre 2010 e 2015. Os trabalhos de relatoria foram concluídos em 2016. Após aprovação do relatório final, vários policiais militares foram indiciados por homicídio doloso porque as investigações apontaram erros na caracterização dessas mortes como legítima defesa do policial.

<sup>6</sup> A pesquisa de Misse (2011) ainda apontou o índice de arquivamento dos casos de “auto de resistência” – uma taxa de 99,2%. Exemplificando, dos 510 casos de “auto de resistência” registrados em 2005, no Rio de Janeiro, 355 deles se tornaram inquéritos; e até o ano de 2007, apenas 19 desses inquéritos chegaram ao Tribunal de Justiça para julgamento dos acusados. Dos que chegaram ao judiciário, o Ministério Público entrou com pedido de arquivamento de 16 entraram processos, 2 aguardavam julgamento e 1 resultou em condenação (MISSE, 2011).

função de os comunicantes da ocorrência serem os próprios policiais militares responsáveis pela autoria do homicídio ou aqueles presentes na operação, o Inquérito Policial já é aberto com uma versão dos fatos que supostamente esclarece as circunstâncias da morte e implica que o policial agiu em legítima defesa; 2) a maioria desses Inquéritos é arquivada sem uma investigação mais profunda, por conta de uma série de questões, tais como: falta de verba, ausência de outras testemunhas, perícia ineficiente, isto é, sem exames específicos ou até mesmo nem realizada, etc; 3) morosidade das investigações, seja por conta das burocracias envolvidas nos trâmites do Inquérito, seja pelo montante de casos a serem investigados ou, ainda, pela falta de priorização por parte dos investigadores, dentre outros.

A pesquisa de Misse (2011) ainda ressalta que, no curso do Inquérito Policial, os investigadores buscam apurar se a vítima possuía antecedentes criminais. Em caso afirmativo, a classificação da vítima como uma pessoa criminosa colabora com a legitimação da versão policial – de que a vítima estaria envolvida em confronto com a polícia, resultando assim, em sua morte. Portanto, segundo o autor, a caracterização moral da vítima interfere na maneira como são conduzidas as investigações e na possibilidade de denúncia dos policiais.

Esse cenário – a quantidade de homicídio decorrente de intervenção policial na cidade do Rio de Janeiro e a dificuldade para a sua investigação – envolve questões que precisam ser observadas, tomando como base as seguintes informações: quem é a vítima? qual a sua renda? onde mora? Sabe-se que é, na maioria, a população negra, pobre, moradora de favelas. Isso indica, segundo as conclusões de Misse, que “a precariedade dos instrumentos de fiscalização do trabalho policial foi e ainda é central na consolidação de um *modus operandi* violento e arbitrário fundado numa lógica discriminatória” (MISSE, 2011, p. 128). Acrescenta-se a isso a cumplicidade do sistema de justiça criminal que, muitas vezes, legitima a morte de civis ao absolver policiais que cometeram crimes.

Contra esse cenário, a atuação de movimentos sociais e de familiares das vítimas se faz vital, pois, na maioria dos casos, são eles os responsáveis por pressionar o Ministério Público e as Delegacias para que a investigação prossiga, apesar das dificuldades listadas por Misse (2011). Tendo em vista as conclusões do autor, de que a caracterização da vítima interfere na condução e desfecho da investigação, os familiares de vítimas que não eram envolvidas com ações criminosas precisam lutar para provar a inocência do morto, o que envolve confrontar a versão policial que consta no Registro de Ocorrência. Carteiras de Trabalho

assinadas e Boletins Escolares são os documentos mais usados pelos familiares para atestar a idoneidade de seus parentes.

### **3 A Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência – solidariedade e engajamento**

A Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência surgiu em 2004 no Rio de Janeiro, a partir da articulação do movimento “*Posso me identificar*”<sup>7</sup>, criado por moradores de algumas favelas do Rio, após a Chacina do Borel, em 2003, quando quatro pessoas foram mortas e duas ficaram feridas devido a uma operação policial no Morro do Borel, localizado na Zona Norte da cidade<sup>8</sup>. A Rede é formada por diversos grupos de militantes apoiadores e de moradores de favelas como Acari, Borel e Caju, mas sua atuação é protagonizada pelos familiares das vítimas da violência do Estado. É um movimento social que presta apoio jurídico e emocional aos familiares, majoritariamente, as mães de jovens negros, vítimas da violência policial. Além desse apoio, também promove manifestações para denunciar os casos de violência policial e cobrar maior eficiência e responsabilidade das autoridades na apuração desses casos (FARIAS, 2020).

A Rede pode ser compreendida enquanto uma articulação em rede entre as mães de vítimas da violência policial e ativistas de diversos movimentos sociais, que conta com uma estratégia de ação coletiva, solidária e cooperativa, tal qual os movimentos em redes estudados por SchererWarren (1999). Em termos de sua atuação, compreendo que o apoio de diversos militantes é vital para a manutenção de um ativismo coletivo sustentado ao longo dos anos. Por exemplo, é comum que familiares que já tiveram seus casos arquivados ou com alguma resolução permaneçam na luta, não somente em solidariedade aos outros, mas também para exigir mudanças estruturais nas forças policiais. Isso indicia um tipo de letramento crítico que se dá no interior dos movimentos

---

<sup>7</sup> O nome do grupo faz alusão à caracterização das vítimas da violência nessa chacina e em outros momentos: eram trabalhadores que, segundo a versão dos policiais, foram confundidos com criminosos. No entanto, nem tiveram a chance de se identificar quando foram abordados pelos policiais e acabaram mortos.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre o caso e o julgamento dos policiais, acesse: <https://www.brasildefatorj.com.br/2018/11/26/em-novo-juri-policiais-envolvidos-na-chacina-do-borel-rj-sao-absolvidos>



sociais, pessoas ordinárias, como os participantes da Rede, se tornam sujeitos coletivos e políticos que lutam por transformações sociais (TOURAINÉ, 2007). De modo a luta de uma mãe pela resolução do caso de assassinato de seu filho, se torna coletiva e se manifesta na exigência de profundas transformações no sistema, para que não se repitam violências como as sofridas por seu filho.

O letramento crítico via movimentos sociais é um processo que envolve a criação de novos quadros interpretativos para o que acontece na sociedade. Isso significa que à medida em que indivíduos começam a participar de mobilizações, é possível que modifiquem suas ideias acerca de muitas questões sociais, pois os movimentos sociais são capazes de construir a “consciência do direito a ter direitos” (expressão de Lefort *apud* Telles, 1994). Assim, é possível afirmar que o surgimento de movimentos sociais que trazem novas pautas para a esfera pública cumpre função pedagógica cívica, já que esses movimentos ensinam indivíduos tanto a ficarem mais atentos aos seus direitos e a lutarem por eles (PAIVA, 2013), como também incentivam a atitude coletiva – seja dentro os pares do movimento social ou em diálogo com outros movimentos.

O engajamento dos familiares na Rede ou movimentos similares pode ser compreendido a partir do que o sociólogo J. M. Jasper (1997) chama de *choque moral*, uma inclinação para a ação política decorrente de um sentimento de indignação disparado por eventos inesperados. Trata-se de uma resposta das pessoas a situações específicas que envolvem violência ou desonestidade. Mas essa resposta pode variar muito. Enquanto alguns indivíduos resignam-se às mudanças que consideram desagradáveis, visto que nem sempre as autoridades cedem aos protestos dos cidadãos, outros canalizam seus medos e raiva em indignação, se engajando em atividades políticas individuais ou coletivas. Dentre as emoções que podem se desenvolver em maior ou menor grau em indivíduos que recentemente sofreram algum choque moral, Jasper (1997) sublinha variadas emoções e seus possíveis efeitos para o engajamento em movimentos sociais, como afeto, compaixão, medo, indignação, luto, ódio, ultraje, dentre outros. São emoções que atuam diferentemente, de acordo com os diversos graus de engajamento e que desempenham papéis na permanência dos indivíduos em movimentos sociais. No caso das mães de vítimas da violência policial, destaco o luto, a raiva e a indignação enquanto emoções dotadas de uma dimensão micropolítica de grande importância no desencadeamento da ação social (ABU-

LUGHOD; LUTZ, 1990). Pois, ao mesmo tempo em que expressam uma dor de ordem individual, essas mulheres produzem denúncias contra questões de ordem macrossocial como o racismo sistêmico.

Outro importante catalizador para a ação social é a esperança. Crapanzano (2013) destaca como em situações de extremo sofrimento a esperança leva à participação em mobilizações. Com base nisso, compreendo que é no ato de narrar que a esperança é construída. Assim, as histórias das mães tornam-se narrativas de resistência, que projetam a esperança (na busca por justiça) como um recurso para a manutenção do ativismo.

#### 4 Aspectos metodológicos

Como disse na introdução, este trabalho está alinhado à metodologia qualitativa interpretativista de pesquisa, com observação participante. O *corpus* analisado advém do trabalho de etnografia realizado entre os anos 2017-2020<sup>9</sup>, que conta com gravações em áudio e vídeo das manifestações promovidas por movimentos sociais organizados por mães de vítimas da violência policial, como a Rede de Comunidades e Movimentos contra a violência.

Levando em consideração uma série de fatores, especialmente, o desejo dos familiares e a natureza pública dos dados com os quais trabalho, mantive o nome dos participantes. Entendo que esta escolha se encontra no centro de embates sobre a ética nas pesquisas na área de Ciências Humanas e suas fragilidades. Exemplificando um pouco mais, uma diretriz ética comum é o anonimato que, embora seja um recurso primordial que visa garantir a segurança dos voluntários de determinadas pesquisas, em alguns estudos o contexto pode dar indícios de quem são os participantes, tornando a anonimização pouco efetiva (SUGIURA *et al*, 2017). Investigações com dados gerados em ambiente virtual, enfrentam esse tipo de problema. Temos também os estudos que envolvem um falecido. Em casos assim, manter o nome real dos participantes pode colaborar com o processo do luto e com a manutenção da memória do falecido (SIMONS; PIPER, 2015)<sup>10</sup>. A minha decisão foi pautada por

---

<sup>9</sup> Período de desenvolvimento da pesquisa de doutorado – ver Araújo (2021b).

<sup>10</sup> Vale ressaltar que a pesquisa que deu origem a este artigo foi aprovada pelo Comitê de ética da PUC-Rio e contou com um TCLE que explicava as questões relativas à pesquisa

uma conduta ética marcada por muita reflexão junto aos participantes da pesquisa. Acredito que a manutenção dos nomes colabora com ampliação da visibilidade da luta das mães, além de trazer à tona a maneira como o racismo estrutural participa do contexto das mortes nas favelas e dos desfechos dessa situação na esfera judiciária.

Neste artigo, analiso trechos narrativos do discurso de três mães: Ana Paula, mãe de Johnatha de Oliveira; Janaina, mãe de Jhonata Dalber; e Fátima Pinho, mãe de Paulo Roberto.

## **5 As narrativas de movimentos sociais como a Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência**

Nos protestos públicos realizados nas ruas do Rio de Janeiro, as mães das vítimas de violência policial pegam o microfone e narram suas histórias de modo razoavelmente uniforme, isto é, suas histórias possuem características semelhantes entre si, como a abertura e a ordem como os eventos são apresentados. A maneira singular como essas histórias são organizadas tem relação com o fato de que contar histórias é uma prática discursiva (FAIRCLOUGH, 1989), que segue determinadas regras sociais/culturais que desenham que tipos de histórias merecem ser narradas, como devem ser construídas, por quem e para quem devem ser contadas. Essas questões configuram-se em importantes objetos de análise para a compreensão daquilo que acontece na vida social. Como prática discursiva, a narrativa também cria regras, entendimentos e papéis sociais, pois ela é elaborada de acordo com significados socialmente compartilhados (DE FINA, 2003). Nesse sentido, a narrativa pode gerar novos entendimentos e comportamentos; por exemplo, pode reforçar determinadas práticas sociais e/ou colaborar para a resistência e desestabilização de certos discursos já cristalizados na sociedade.

De forma mais específica, defino a narrativa neste artigo como forma de organização da experiência humana, isto é, como modos de construir ligações entre o excepcional e o comum (BRUNER, 1997; BASTOS, 2005). Essa definição destaca a importância do formato da narrativa, pois indica que elaborar uma história é uma maneira de traduzir aquilo que um indivíduo sabe ou vivenciou em algo contável, em algo que pode produzir muitos efeitos de sentido na sociedade. Entretanto, em se tratando de vivências dolorosas, como a perda de um

---

e permitia aos participantes optar pelo uso real de seus nomes ou por omiti-los.

filho, nomear esse tipo experiência pode não ser uma tarefa simples, especialmente, quando a morte se dá de maneira violenta. Nesse sentido, a participação em movimentos sociais pode ser um facilitador para a organização de eventos que envolvem traumas, além de se configurar como uma possibilidade de compartilhar experiências e praticar/receber solidariedade (RIESSMAN, 1993). Aqui reside a importância de movimentos como a Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência para a organização narrativa da experiência de perder um filho e para a construção da luta por justiça.

Para além de colaborar com o processo de elaboração do luto, a narrativa, no âmbito de movimentos sociais como a Rede, tem outra função: é também uma ferramenta dos movimentos para acionar demandas coletivas na esfera pública (DE FINA; 2020; ARAÚJO; BIAR; BASTOS, 2020; ARAÚJO, 2021b). Portanto, mais do que organizar a experiência individual dos familiares participantes da Rede e de outras mobilizações assim, a narrativa se traduz na maneira como esses indivíduos lutam por justiça.

O estudo do discurso narrativo em perspectiva estrutural teve início com William Labov (1972), para quem a narrativa é um método de recapitulação de experiências passadas e conta com uma sequência temporal de orações que descrevem eventos contáveis, isto é, situações que o narrador julga relevante que os outros saibam. Segundo Labov (1972), uma narrativa canônica conta com os seguintes elementos: (i) o *sumário*, um pequeno resumo da história; (ii) a *orientação*, que serve para situar a história, identificar o tempo, o espaço e quem são os participantes dos eventos narrados; (iii) a *ação complicadora*, isto é, um conjunto de orações narrativas que descrevem a sequência temporal dos fatos, com verbos no passado; (iv) a *avaliação*, que destaca o ponto da narrativa, isto é, o motivo de a história ter sido contada; (v) a *resolução*, etapa de finalização da série de eventos da ação complicadora e (vi) a *coda*, utilizada pelo narrador para trazer a conversa de volta para o tempo presente. Embora esse modelo tenha sido criticado por conceber a narrativa como um texto autônomo, organizado em uma sequência de unidades sintáticas que recapitulam o que (infere-se) de fato aconteceu (conforme discutem Linde, 1993; Mishler, 2002; Bastos, 2005), alguns de seus elementos, quando utilizados em interface com outras teorias, enriquecem a análise da narrativa, colaborando com a identificação de importantes elementos discursivos. Sendo assim, faço uso das seguintes categorias analíticas como uma metalinguagem: *orientação*, *ação complicadora* e *avaliação*, junto a teorias que contemplam os aspectos da narrativa referentes aos valores socioculturais e interacionais que

fundamentam a prática discursiva (BASTOS, 2005; LINDE, 1993; RIESSAMN, 1993; DE FINA, 2003).

Outro importante entendimento para o estudo aqui proposto é o conceito de *histórias de vida* de Charlotte Linde (1993). O conceito compreende um conjunto de histórias, relatadas ao longo da vida do indivíduo por meio de um processo no qual os acontecimentos da vida são costurados até que se tornem coerentes, construindo e reconstruindo suas identidades. Esta coerência é construída a partir de dois princípios: a continuidade e a causalidade – prática social, segundo a qual os indivíduos estabelecem que certos eventos da vida foram motivados por uma determinada causa. A causalidade ainda precisa ser gerenciada de modo a ser considerada coerente e aceitável pelos interlocutores. Sendo assim, quando os indivíduos contam suas histórias de vida, buscam elaborar uma causalidade adequada para a sequência de eventos que fazem parte da vida do narrador. Isso tem relação com a necessidade dos indivíduos de construir uma boa imagem diante dos outros. No caso de narrativas elaboradas pelas mães nas manifestações, a criação de uma causalidade aceitável vai de encontro à caracterização moral da vítima de violência policial. Enquanto segmentos da sociedade operam com uma relação de causalidade baseada em representações identitárias estereotipadas, tais como: “bandido bom é bandido morto” ou “se morreu era porque estava fazendo algo de errado”, ou ainda com base na fatalidade, “estava no lugar errado, na hora errada”; os parentes dessas vítimas operam com uma relação de causalidade que faz referência aos eventos que fazem parte não apenas do contexto micro de assassinato, mas também de questões de ordem macro da sociedade, como a atuação das instituições de segurança pública e do sistema judiciário e a maneira como as relações raciais são construídas no Brasil.

Chamo de **narrativas de engajamento** as histórias contadas pelas mães nos protestos realizados pela Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência, uma vez que são dotadas de características singulares: são histórias que circulam entre questões de ordem individual e pessoal (como o sofrimento de perder um filho) e questões de ordem coletiva e pública (como a luta por justiça junto a um movimento social e as denúncias contra o racismo). A partir da análise empreendida na minha tese de doutorado, identifiquei os elementos que compõem essas narrativas e que desempenham importante papel na elaboração do luto e da luta. São eles:

- **apresentação inicial**: que segue certo padrão ritualístico, no qual

as mães se apresentam, dizem quem são, onde moram e o nome de seus filhos;

- **contextualização política:** em cada narrativa assume formas diferentes, mas que traz elementos do contexto macrossocial, que, tipicamente, envolve a vida dos moradores das favelas;

- **história particular:** que dá conta dos eventos específicos que levaram à morte do filho;

- **coda avaliativa:** momento em que cada familiar encerra seu discurso produzindo avaliações sobre variadas questões que atravessam a luta por justiça, como o racismo, a necropolítica, as dificuldades atravessadas nas esferas do judiciário, dentre outros.

Com base no aporte teórico-metodológico aqui apresentado, a análise que se segue compreende as narrativas de engajamento enquanto histórias de vida e objetiva entender como a coerência é construída nas histórias, junto a certas relações de causalidades.

## 6 Narrando o luto e a luta

A análise será dividida em duas partes: na primeira apresento trechos discursivos de duas mães apoiadoras/participantes da Rede – Ana Paula e Janaina. Exemplifico de que maneira a “estrutura” das narrativas de engajamento se faz presente em cada um deles, com o objetivo de observar *de que são constituídas as narrativas dos familiares engajados em movimentos sociais*; na segunda parte me debruço sobre a narrativa de uma terceira mãe – Fátima Pinho, também observo a composição de sua narrativa, e por meio de uma análise mais minuciosa, observo os efeitos de sentido produzidos por seu discurso para compreender *quais mecanismos discursivos são elaborados no processo de transformação do luto em luta*.

Início com a narrativa de Ana Paula, apresentada na introdução deste artigo. Ana Paula é mãe de Johnatha de Oliveira Lima, morto aos 19 anos em Manguinhos. Sua morte é acompanhada por divergências de versões sobre o ocorrido. A polícia alega troca de tiros e envolvimento de Johnatha com atividades criminosas. Os familiares e testemunhas contrariam esta versão; além disso, a suposta arma que ele estaria portando no dia, nunca foi encontrada.

O discurso de Ana Paula é fortemente avaliativo e conta com elevação de voz.<sup>11</sup> O ponto da narrativa dessa mãe, o motivo pelo qual

---

<sup>11</sup> A transcrição dos dados segue uma adaptação do modelo de Loder e Jung (2008). Sendo assim, os momentos de elevação de voz foram transcritos com letra maiúscula.

ela conta a sua história da maneira como conta (LABOV, 1972), pode ser dividido em dois: a defesa da inocência de Johnatha e a realização de denúncias contra o sistema judiciário e o racismo estrutural. A seguir, apresento transcrição do restante do discurso que Ana Paula fez na manifestação realizada em frente ao Ministério Público:

(1) Excerto 1.

Meu nome é Ana Paula, sou moradora da favela de Manguinhos. eu sou a mãe de Johnatha de Oliveira Lima. para alguns de vocês aqui pode parecer que vocês estão ouvindo a mesma história a todo momento, mas é isso que acontece. nossos filhos foram assassinados por causa desse sistema racista que diz que moradores de favelas, jovens, negros, pobres, moradores de periferias tem que ser assassinados (...). o meu filho, ele foi assassinado aos dezenove anos de idade com um tiro nas costas, totalmente indefeso e é por isso que eu tô aqui hoje. junto com essas mães, com esses pais, com esses familiares sabe por quê? o policial que assassinou o meu filho, X, o nome dele. foi o policial que desgraçou a minha vida, MAS SE HOUVESSE JUSTIÇA de repente hoje o meu filho estaria vivo. porque esse mesmo POLICIAL, já havia sido preso um ano antes, ELE RESPONDE A PROCESSO POR TRIPLO HOMICÍDIO E POR TENTATIVA DE HOMICÍDIO E NINGUÉM FEZ NADA, A JUSTIÇA NÃO ACONTECEU. É POR ISSO QUE QUE EU TÔ AQUI.

Ana Paula inicia seu momento ao microfone com aquilo que chamo de **apresentação inicial** – momento no qual ela diz quem é, de onde é, e quem é seu filho. Como disse anteriormente, trata-se de uma espécie de ritual seguido por todos os manifestantes. Rituais assim são típicos de contextos institucionais, nos quais é comum moldar a forma de narrar como maneira de reforçar a coesão do grupo. Enquanto recurso discursivo, essa apresentação produz um efeito segundo o qual as narrativas contadas neste contexto podem ser vistas como itens semelhantes de uma *coleção*. O paralelismo que se vê, quando todas as narrativas das outras mães são tomadas juntas, coloca ênfase na repetição das mesmas tragédias e na coletivização da dor dessas mulheres. No entanto, apesar do padrão comum, os elementos que identificam mãe e filho individualmente em cada narrativa contada nas manifestações

---

Para facilitar o entendimento das orientações, mantive os nomes próprios dos locais, pessoas e siglas com letra maiúscula.

permitem que não haja o apagamento da agência dos familiares – existe uma dimensão individual de cada história, a especificidade de cada narrativa é reforçada.

Na sequência de sua narrativa, Ana Paula se dirige diretamente à audiência (as pessoas que estavam transitando pelo local da manifestação), explicitando o caráter recorrente das histórias narradas por meio de um resumo (em termos labovianos): “Para alguns de vocês aqui, pode parecer que vocês estão ouvindo a mesma história a todo momento, mas é isso que acontece”. Depois, ela apresenta orientações, que funcionam como uma espécie de **contextualização política** em sua narrativa, de modo que ela explicita o cenário mais amplo que participa das mortes nas favelas: “nossos filhos foram assassinados, por causa desse sistema racista que diz que moradores de favelas, jovens, negros, pobres, moradores de periferias tem que ser assassinados”. Finalmente, Ana Paula efetivamente narra a sua **história particular**, explicitando com ações complicadoras o que de fato aconteceu com seu filho: “o meu filho, ele foi assassinado aos dezenove anos de idade com um tiro nas costas, totalmente indefeso e é por isso que eu tô aqui hoje”. Em seguida, Ana Paula lança mão de avaliações que marcam o seu engajamento na luta por justiça ao lado de outros familiares, acompanhada por uma extensa **coda avaliativa**, na qual ela faz denúncias ao sistema judiciário brasileiro, pois “se houvesse justiça”, o policial que matou o seu filho não estaria trabalhando nas ruas e Johnatha “poderia estar vivo”.

Como se vê, essa mãe rende maior tempo narrativo apresentando o contexto macro que envolve a morte de seu filho do que narrando as ações complicadoras que tratam dos eventos mais imediatos que circundam a morte dele.

A relação que Ana Paula estabelece entre o “combate às drogas” e o “assassinato de jovens negros” funciona como o que Thompson (1995) chamou de estratégia de racionalização, um mecanismo de construção simbólica em que relações de poder são representadas a partir de uma cadeia de orações logicamente organizadas. Aqui, por exemplo, os eventos que levaram à morte de Johnatha são apresentados como consequências do racismo estrutural. A relação de causalidade elaborada por Ana Paula pode ser compreendida como uma forma de construir coerência narrativa. Sobre isso, Linde (1993) afirma que as relações sequenciais e de causa e efeito costuradas nas histórias de vida estão vinculadas a sistemas culturais/simbólicos de inteligibilidade, também conhecidos



como “sistemas de coerência”, que dão sentido social ao que aconteceu. Sendo assim, ao relacionar a morte de Johnatha ao “combate às drogas” e ao racismo, Ana Paula parece operar com a teoria da necropolítica<sup>12</sup>, que aqui atua como um sistema de coerência que produz explicações sobre a perda de seu filho (MBEMBE, 2018).

Características semelhantes existem na elaboração da experiência na narrativa de Janaina, mãe de Jhonata Dalber, morto aos 16 anos na comunidade do Borel. Essa mãe fez seu discurso em uma manifestação realizada pela Rede, juntamente com outros movimentos sociais, no âmbito do III Encontro de Mães de Vítimas do Estado – ocasião que contou com a presença de mães de diversas partes do país. O discurso de Janaina tem como ponto (LABOV, 1972) afirmar a inocência de seu filho e a defesa dos moradores das favelas. Nele Janaina faz uso de muitas pausas e choro:<sup>13</sup>

(2) Excerto 2.

meu nome é Janaina Matos Alves, sou mãe do Jhonata Dalber. ele foi assassinado no dia trinta de junho de dois mil e dezesseis na comunidade do Borel (.) ele foi até a comunidade,(.) para fazer um favor pra mim,(.) pegar um pacote com um saquinho de pipoca (4s). e lá, ele foi alvejado com um tiro na testa, (.) pelo policial da UPP do Borel (12s) ((choro)). e hoje eu tô aqui com essas mães, em busca de justiça (4s) e enquanto eu tiver vida, eu vou atrás dessa justiça, e enquanto eu tiver força pra isso eu vou lutar (.), porque nem todo mundo que mora em comunidade é marginal,(.) nem todo mundo que mora em comunidade mora porque quer, (.) é por não ter condições. (.) é por não ter opção, (.) de sair de lá. (2s) e meu filho não morava lá, e mesmo assim meu filho

<sup>12</sup> O conceito de necropolítica trata do controle da mortalidade e se traduz no poder de decidir quem pode viver e quem pode morrer. A discussão de Mbembe (2018) enfatiza os modos como “o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar”, e como o poder “apela à exceção, à emergência e à uma noção ficcional do inimigo” para justificar o extermínio de outrem. O autor apresenta uma preocupação “com aquelas formas de soberania cujo projeto central não é a luta pela autonomia, mas a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2018, p. 27).

<sup>13</sup> As pausas de menos um segundo ou menos são marcadas na transição com (.) e as demais são marcadas pela quantidade de segundos (2s). O choro é referenciado com duplo parêntesis.

foi assassinado. eles destruíram a minha família, (2s) destruíram a minha vida, e eu só tô aqui pra pedir justiça, (2s) só justiça. obrigada a todos.

Janaina segue o mesmo ritual que Ana Paula na abertura de sua narrativa. Ela traz orientações que dão conta de uma **apresentação inicial**, na qual diz quem ela é e quem é seu filho. Na sequência, ela dá informações que funcionam como um sumário, um pequeno resumo (LABOV, 1972) de sua narrativa: “ele foi assassinado no dia trinta de junho de dois mil e dezesseis na comunidade do Borel”. Depois esta mãe já inicia sua **história particular** com ações complicadoras que não apenas explicam o que aconteceu com seu filho, mas também colaboram com o ponto da narrativa: a construção da inocência de Jhonata e, por extensão, uma defesa dos moradores das comunidades em geral. As ações complicadoras que (re)constroem o preciso momento em que Jhonata morreu são elaboradas com longas pausas e choro: “ele foi até a comunidade(.) para fazer um favor pra mim, (.) pegar um pacote com um saquinho de pipoca (4s). e lá, ele foi alvejado com um tiro na testa, (.) pelo policial da UPP do Borel (12s)”.

Seguindo a narrativa, Janaina elabora uma **contextualização macro** fazendo um movimento espiral que extrapola a sua luta individual para uma luta mais ampla, que engloba os moradores das comunidades “porque nem todo mundo que mora em comunidade é marginal”. Tendo em vista a desigualdade racial e de classe que sustenta os processos necropolíticos nesses espaços, compreendo que ela relaciona a sua luta com uma luta contra o racismo, expresso aqui também em forma de preconceito de classe. Da mesma maneira que Ana Paula, Janaina também transita entre a sua história particular de perda de um filho e um contexto mais amplo, que em sua narrativa pode ser descrito como uma luta contra o discurso hegemônico que circula na sociedade e constrói moradores das comunidades como marginais ou coniventes com ações criminosas. É nesse sentido que as histórias locais contadas no âmbito dos protestos públicos se conectam com histórias mais amplas – o micro e o macro são construídos conjuntamente. Vale ressaltar, que diferente de Ana Paula, Janaina faz o movimento de transição sem dedicar muito espaço ao contexto mais amplo. Sua história particular de perda do filho ocupa um espaço um pouco maior na narrativa.

Janaina encerra sua história com uma sequência temporal de ações complicadoras que reenquadra o cenário familiar: “eles destruíram a minha família, (2s) destruíram a minha vida, e eu só tô aqui pra pedir

justiça, (2s) só justiça. obrigada a todos”. Entendo essas ações como uma **coda avaliativa**, posto que Janaina finaliza a sua narrativa produzindo avaliações sobre o que aconteceu com ela – avaliações que também caracterizam seus posicionamentos sobre as consequências das ações dos policiais: a destruição de sua família.

É possível perceber que existe grande semelhança na maneira como Ana Paula e Janaina organizam seus discursos. Essa espécie de “estrutura” se faz presente, em maior e menor grau, em todos os discursos dos participantes de movimentos sociais como a Rede analisados na minha tese, por isso, chamados de narrativas de engajamento. Esse tipo de ordenação possui uma característica singular: a organização da experiência individual como parte de uma coletividade. É interessante observar como Ana Paula torna relevante o contexto macro que envolve a morte de seu filho, projetando-o como parte de um sistema que é responsável pela morte dos filhos de seus companheiros participantes de movimentos sociais. Maior espaço é tributado ao contexto macro do que aos eventos relativos à morte de Johnatha em si. Com isso, sua narrativa se desenvolve em espiral, do particular ao geral. O discurso de Ana Paula torna-se mais que um relato, agindo no movimento social do qual ela faz parte como uma denúncia de um crime sistêmico. Já o discurso de Janaina não conta com um tempo narrativo tão grande dedicado ao macrossocial. Todavia, ao extrapolar a sua luta para o contexto do racismo/preconceito de classe, ela faz avaliações que funcionam como defesa dos moradores das comunidades, embora não seja moradora desse local.

Passando para a segunda parte da análise, observo o discurso de Fátima Pinho, mãe de Paulo Roberto. Jovem que foi morto aos 18 anos de idade após sofrer uma abordagem policial violenta. Fátima também é moradora de Manguinhos. Seu discurso foi gravado durante uma manifestação que aconteceu em dezembro de 2016, em frente à Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Na ocasião, os manifestantes prestaram homenagens às vítimas da violência policial, montando uma árvore de Natal no local com as fotos dessas vítimas. Paulo Roberto morreu aos 18 anos, após sofrer uma abordagem policial violenta na favela de Manguinhos, em 2013. O caso de Fátima não se tornou uma denúncia no Ministério Público. No entanto, por meio de sua luta, os policiais

envolvidos foram julgados pela Justiça Militar e condenados a cumprir suas penas em regime semiaberto<sup>14</sup>.

O discurso de Fátima Pinho comporta excertos narrativos fortemente avaliativos, nos quais a manifestante critica as práticas do Estado em relação à instalação da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) em Manguinhos. Essa mãe narra sua história com fala acelerada, repetições e elevação de voz<sup>15</sup>. O ponto mais geral da narrativa é defender a inocência de Paulo Roberto e denunciar os casos de violência policial, como se vê na transcrição do excerto a seguir:

(3) Excerto 3.

Sou Fátima Pinho, sou mãe de Manguinhos, onde constituí minha família. infelizmente, o Estado assassino por causa de pacificação entrou em Manguinhos para destruir vidas. foram vidas que eles destruíram. acabou com as nossas vidas. acabou com a vida dos nossos filhos. infelizmente eu tô sem o Paulo Roberto. o Paulo Roberto tinha passagem no DEGASE ((inaudível)) leve, mas isso não era motivo para eles tirarem a vida do meu filho. >meu filho não foi levado, meu filho não levou tiro, meu filho não tava trocando TIRO, meu filho não tava correndo de polícia, meu filho não tava vendendo droga, meu filho não tava fazendo nada, não tava roubando, não tava nada<. simplesmente tava na favela, passou pelo beco pra ir dormir e sofreu uma abordagem violenta porque ele tinha questionado a abordagem do irmão e ele foi espancado e sufocado até a morte (.) e eu tive o prazer de chegar perto do meu filho e sentir dois suspiros dele e ele morreu nos meus braços (.) ESSE foi o prazer que eles me deram, de ver o meu filho morrer no meu colo e eu não tenho o meu filho hoje. não vou ver meu filho em casa (.) ((choro contido)), passar mais um Natal sem o meu filho. os irmãos querer ter os irmãos juntos e não ter (.) e não tem. entendeu? (.) todas essas mães queriam ter o seu filho em casa, mas não tem, porque agradeça a eles. eles que foram o problema da favela. não é o tráfico que é problema da favela não ((inaudível)) toda favela tem tráfico. >se mistura com o tráfico quem quer

---

<sup>14</sup> Ver matéria:

<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/12/09/policiais-sao-condenados-por-participacao-em-assassinato-de-jovem-em-manguinhos-rio.ghtml>

<sup>15</sup> A transcrição segue o padrão das narrativas anteriores. Os trechos de fala acelerada são marcados assim > <.

se misturar com o tráfico. meu filho não era traficante, meu filho não era NADA e mesmo que ele fosse, ELES NÃO TINHAM O DIREITO DE FAZER COM ELE O QUE FIZERAM.<

Fátima Pinho inicia a sua narrativa com a **apresentação inicial**, fórmula recorrente usada pelos participantes da Rede, conforme visto nas análises anteriores. Ela se apresenta como uma mãe de Manguinhos, fazendo referência ao movimento criado por ela, Ana Paula e outras mães.

Em seguida, Fátima faz uma contextualização que, em lugar de simplesmente remeter aos eventos que compõem o cenário de sua história particular, aponta para orações narrativas que funcionam como uma orientação macrossocial, uma **contextualização política** dos eventos que virão na sequência de sua narrativa – “(o Estado) entrou em Manguinhos; acabou com as nossas vidas; acabou com a vida dos nossos filhos”; “infelizmente eu tô sem o Paulo Roberto”. Com isso, a morte de Paulo Roberto é construída com base nessa relação de causalidade (LINDE, 1993), como resultado da “entrada” do Estado na favela.

Nesse excerto narrativo identifico dois movimentos discursivos realizados por Fátima: *i*) a elaboração de uma racionalização dos eventos que levaram à morte de seu filho; *ii*) a transição entre o contexto macro de violência institucional e a experiência individual de perda de um filho. Vemos que ao construir a morte de Paulo Roberto com base em uma relação de causa e consequência da atuação do Estado na “pacificação” das favelas, Fátima racionaliza o contexto macro que circunda a morte de seu filho, que faz referência ao contexto das políticas de segurança pública que visam o alegado “combate às drogas”. São políticas que têm como consequências, a destruição de vidas específicas – as vidas dos moradores de favelas, a vida de seu filho: “ Infelizmente, o Estado assassino por causa de pacificação entrou em Manguinhos”; “Infelizmente eu tô sem o Paulo Roberto”. Da mesma maneira que Ana Paula, Fátima parece operar com um sistema de coerência que se aproxima da teoria de Mbembe (2018), compreendendo o Estado em sua dimensão dotada de poder para decidir quais vidas merecem ser preservadas. O movimento de racionalização (THOMPSON, 1995) elaborado por Fátima ainda é acompanhado por uma transição entre o contexto macro e micro, qual seja, entre o contexto de violência na favela e a experiência pessoal de perda de um filho. Tal transição constitui uma habilidade que reforça a denúncia das mães diante das instituições responsáveis pela possibilidade de mudança e traz maior visibilidade para esses casos, pois nos protestos

de movimentos sociais como a Rede, as mães apresentam exemplos concretos dos resultados da atuação do Estado nas favelas.

Fátima continua sua narrativa tornando relevante o estigma que acompanha a morte de seu filho, a passagem pelo sistema socioeducativo<sup>16</sup> “o Paulo Roberto tinha passagem no DEGASE ((inaudível)) leve” – seguida por uma avaliação: “mas isso não era motivo para eles tirarem a vida do meu filho”. Se colocarmos esta avaliação em contraste com o discurso do senso comum, já mencionado aqui, de que “bandido bom é bandido morto”, ela pode ser compreendida como uma defesa do Direito Humano mais fundamental, o direito à vida. Fátima adentra, então, a sua **história particular**. Ela é bem breve sobre os detalhes mais específicos de como aconteceu a morte de seu filho. Nesse ponto, Fátima faz uso de fala acelerada, parece conter o choro com embargo de voz, além de elaborar sua narrativa de maneira similar à de uma poesia, com repetições:

Meu filho não foi levado,  
meu filho não levou tiro,  
meu filho não tava trocando TIRO,  
meu filho não tava correndo de polícia,  
meu filho não tava vendendo droga,  
meu filho não tava fazendo nada,  
não tava roubando,  
não tava nada

Trata-se de uma maneira de narrar que é carregada de emoções e funciona como aquilo que Tannen (2007) chama de estratégias de envolvimento – recursos paralinguísticos ou prosódicos, como a repetição, que contribuem para a intensificação de determinados eventos na narrativa e/ou para produzir avaliações. Como se vê, essas orações orientam sobre a conduta de Paulo Roberto e destacam a sua inocência diante da brutalidade policial.

Na sequência, a manifestante contextualiza o momento exato em que se deu a morte de seu filho “Simplesmente tava na favela, passou pelo beco pra ir dormir e sofreu uma abordagem violenta”. Seguindo a ausência de agentividade de Paulo Roberto, os eventos mais específicos referentes à sua morte e que dizem respeito às ações da polícia são

---

<sup>16</sup> Para saber mais sobre a maneira como as mães de vítimas da violência policial gerenciam o estigma que acompanha a morte de seus filhos, ver Araújo (2021a).

narrados na voz passiva – ele “sofreu uma abordagem violenta”; “ele foi espancado e sufocado até a morte”. Compreendo que Fátima sublinha a inocência de seu filho, acentuando a dramaticidade de suas orações e colocando em destaque a sua indignação: seu filho “não tava fazendo nada” e “foi espancado até a morte”. Também compreendo que esta indignação constrói o engajamento dessa mulher na luta por justiça. O recurso da repetição ainda parece ser acionado para refutar todos os possíveis estigmas que podem ser atribuídos à vítima de violência policial que tem um “passado que condena”. Paulo Roberto não trocou tiro, não vendeu droga, em suma, ele “não tava fazendo nada” que pudesse de alguma forma “justificar” a sua morte segundo o discurso do senso comum – “se morreu era porque estava fazendo algo errado”.

Tal qual Janaina, Fátima ainda apresenta as consequências geradas pela morte de Paulo em sua configuração familiar, lançando mão de uma relação de causalidade: “e eu não tenho o meu filho hoje”; “os irmãos querer ter os irmãos juntos e não ter”. Ela extrapola essa consequência para as demais mães presentes no evento “Todas essas mães queriam ter o seu filho em casa, mas não tem, porque agradeça a eles” e atribui a responsabilidade disso ao Estado.

Ela encerra seu discurso retomando a questão da presença dos policiais nas favelas: “Eles que foram o problema da favela. Não é o tráfico que é problema da favela não”. Entendo todo esse fragmento final como uma **coda avaliativa** por meio da qual Fátima retoma elementos da **contextualização política** apresentados no começo de sua narrativa. Dessa vez, ela enfatiza as consequências da presença do Estado na favela, fazendo uso tanto de exemplificações (não tenho meu filho hoje), quanto de produções genéricas (o Estado/a polícia como o problema da favela).

Finalizando, destaco que o ponto da narrativa de Fátima pode ser dividido em dois: construir a inocência de seu filho e caracterizar a arbitrariedade da polícia. Sua narrativa é elaborada com as características que predominam nas **narrativas de engajamento** de movimentos sociais como a Rede. Essa espécie de padrão, já identificado nas análises anteriores, é caracterizado por uma orientação que contextualiza a história com fenômenos de ordem macrossocial e, não somente, com os eventos microssociais mais imediatos. Da mesma maneira que Ana Paula, Fátima Pinho faz uso de um movimento espiral, que conecta os eventos do contexto microssocial – a morte do filho – ao contexto macrossocial – o racismo estrutural e as políticas de segurança pública

que visam “combater as drogas”. Isso tem grande relevância para a análise aqui proposta, uma vez que concebo esse movimento como parte fundamental do dispositivo organizador das narrativas de engajamento dos participantes da Rede (e movimentos sociais similares) e, assim, parte das estratégias discursivas mobilizadas por eles no processo de transformação do luto em ação política. Trata-se de um movimento que vai do contexto microssocial ao macrossocial, construindo o evento narrado em uma esfera micro como parte significativa de um contexto mais amplo, sem perder de vista a coerência da história.

## 7 Considerações finais

A análise empreendida no presente artigo sugere que as **narrativas de engajamento** elaboradas no âmbito dos protestos e atos/eventos públicos promovidos por movimentos sociais como a Rede de Comunidades e Movimentos contra a Violência se organizam em torno da presença de elementos singulares, de uma espécie de “estrutura” que molda os discursos enunciados pelos familiares participantes desse movimento. Levando em consideração que as narrativas organizam a experiência humana, tornando o excepcional compreensível (BRUNER, 1997), entendo que as mães de vítimas da violência policial ordenam o sofrimento de perder um filho por meio desse tipo de narrativa.

Como vimos, as **narrativas de engajamento** dos participantes de movimentos sociais são constituídas pelos seguintes elementos: **apresentação inicial** – na qual as mães dizem quem são, onde moram e o nome de seus filhos; **contextualização** – que traz situações do contexto macrossocial que envolve a vida de negros moradores das favelas, como casos de racismo, exemplos de políticas de segurança pública, etc.; **história particular** – que apresenta os eventos específicos que levaram à morte do filho; **coda avaliativa** – momento de encerramento do discurso, no qual cada familiar produz avaliações sobre as diversas questões que atravessam a luta por justiça.

Quando essas narrativas são apresentadas em conjunto, elas se configuram como itens de uma coleção que constrói a experiência das mães dentro de uma coletividade. Isso atribui certa uniformidade ao movimento social. Com base na descrição e análise desse “padrão” de narrar, é possível perceber como essas narrativas ao mesmo tempo que tratam de dor e sofrimento, tratam de resistência e ação coletiva. A análise também permite observar que efeitos de sentido são produzidos nos discursos das mães. O ato de narrar uma experiência individual (a



morte de um filho), fazendo uso de orientações que tratam de um cenário mais amplo da sociedade – como o racismo estrutural e as falhas do sistema judiciário – produz dois movimentos discursivos identificados nas análises: 1) a racionalização dos eventos (THOMPSON, 1995) que participam da morte do filho por meio de sistemas de coerência (LINDE, 1993), isto é, de versões simplificadas de teorias mais elaboradas que tratam de questões como racismo e necropolítica (MBEMBE, 2018); 2) o movimento espiral que costura o contexto macrosocial às experiências pessoais de cada membro de movimentos como a Rede.

Se analisarmos o padrão das **narrativas de engajamento** como parte das estratégias dos movimentos sociais (mais especificamente da Rede de Comunidades) na elaboração da luta política, podemos notar que a organização peculiar dessas histórias tem relação com os propósitos desse movimento: “lutar por justiça, memória e verdade”; “lutar contra a impunidade e a violência policial nas favelas” (FARIAS, 2020). Ademais, o movimento espiral/circular também traz à tona o caráter pedagógico dos movimentos sociais, pois os familiares passam a conectar seus problemas individuais com o contexto macro e compreender as engrenagens do sistema a partir de suas experiências individuais com a violência policial. Portanto, por meio desse tipo de narrativa, os familiares destacam problemas sociais de ordem mais ampla que envolvem não apenas suas vivências particulares, mas que também dizem respeito a todas as camadas da sociedade, pois são problemas que tratam de políticas de segurança pública e do direito à vida. A análise aqui empreendida aponta como os processos locais de violência fazem parte da produção macrosocial da desigualdade e do racismo historicamente enraizados no Brasil.

Comparando essas narrativas com outros tipos de discursos de movimentos sociais, é possível perceber de forma mais nítida que papel as histórias exercem nos movimentos sociais. Por exemplo, a análise de De Fina (2020) sobre o movimento dos *Dreamers*<sup>17</sup> nos Estados Unidos pontua como as narrativas foram acionadas como forma de construção/criação de identidades alternativas/positivas sobre imigrantes e outros grupos minoritários. Tais narrativas foram postadas em forma de vídeo no site do movimento *United We Dream*<sup>18</sup>. Na visão da autora, em função dos

---

<sup>17</sup> Os *Dreamers* (sonhadores) são os imigrantes indocumentados que chegaram aos Estados Unidos ainda crianças/jovens e que são protegidos pelo decreto conhecido como DACA, criado por Barack Obama em 2010. Trata-se de um programa que concede vistos de estadia e de trabalho pelo período de dois anos com possibilidade de renovação a esses imigrantes.

<sup>18</sup> Ver: <https://unitedwedream.org/>

discursos que circulam sobre imigrantes (discursos que constroem visões negativas que os classificam como criminosos e/ou parasitas), contar histórias pessoais que colaborassem com a desconstrução dessas visões caracterizou-se como uma importante estratégia do movimento para dar “um rosto” aos *Dreamers*, ou seja, tirar esse grupo de jovens da esfera dos números e pessoalizar a questão. Esse tipo de ação poderia mobilizar atos legislativos a favor desse grupo. No caso das participantes da Rede de Movimentos e Comunidades contra a Violência, são as histórias que constroem a luta das mães, isto é, o ato de narrar é a maneira como essas mulheres lutam por justiça, a narrativa é, pois, a ferramenta utilizada pelo movimento social para fazer suas demandas na esfera pública.

Em termos dos efeitos discursivos produzidos pelas narrativas de engajamento, entendo que, quando Fátima, Ana Paula e outras mães participantes de movimentos sociais narram suas experiências, elas resistem ao racismo e aos discursos hegemônicos sobre as vítimas de violência policial. E se reexistir faz referência à desestabilização de discursos já cristalizados na sociedade (SOUZA, 2011), as mães reexistem na medida em que ressignificam a morte de seus filhos. Suas histórias se tornam práticas de reexistência que produzem os seguintes efeitos discursivos: desbanalizam as mortes ocorridas na favela, retirando-as da esfera das estatísticas; e atribuem um rosto às consequências do racismo, o que colabora com a humanização das vítimas. Assim, essas mortes deixam de ser concebidas como números ou como casos isolados de mau comportamento de um oficial da corporação e se tornam uma ilustração da lógica necropolítica de atuação do sistema, que perpetua relações de opressão e legitima o genocídio do povo negro sob a bandeira da dita “legítima defesa”.

A permanência na luta por justiça, mesmo quando o caso já foi arquivado indicia a luta dessas mulheres como práticas de esperança (CRAPANZANO, 2013), como uma ferramenta para sobreviver à violência policial e sustentar o ativismo.

Nesse cenário de luta o Estado emerge como algoz dessas mulheres, o responsável pelo sofrimento delas, mas também figura nas narrativas como a instituição responsável pela reparação. No meu entendimento, culpar o Estado e demandar dele a reparação representa mais uma esfera da tentativa de (des)banalizar as mortes nas favelas. Pois, enquanto ente culpabilizado pelas altas estatísticas de letalidade policial, mas instituição também responsável pela reparação da dor das mães aqui

retratadas, o Estado é “forçado” a reconhecer o problema e, por que não, a projetar mudanças. É nisso que reside a força da luta dessas mulheres.

## Agradecimentos

Agradeço aos familiares e apoiadores que integram a Rede de Comunidades e Movimentos contra Violência e o movimento social Mães de Manguinhos. Às mães, meu muito obrigada pelo acolhimento, por me ensinarem os significados da luta por um mundo mais justo e me permitirem lutar ao lado de vocês.

Este trabalho foi financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

## Referências

- ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. Introduction. *In*: ABU-LUGHOD, L.; LUTZ, C. (eds.). *Language and the politics of emotion*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 1-23.
- ARAÚJO, E. P. BIAR, L. de A.; BASTOS, L. C. Engagement in social movements and the fight for justice: a study on the narratives of black mothers. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 59, n. 3, p. 1690-1709, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138361811120201113>
- ARAÚJO, E. P. A ressignificação do estigma como um ato de resistência no movimento de mães contra a violência policial. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.25, n.1, p. 54-77, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.33753>
- ARAÚJO, E. P. Cada luto, uma luta: narrativas e resistência de mães contra a violência policial. 2021. 258f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021b.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA*, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445083363903760077>

BIAR, L. A.; ORTON, N.; BASTOS, L. C. A pesquisa brasileira em análise de narrativa em tempos de “pós-verdade”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 21, n. 2, p. 231-251, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-210205-2920>

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CERQUEIRA, D. et al. Atlas da violência – 2017. Rio de Janeiro: IPEA; São Paulo: FBSP. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/atlas-2017>. Acesso em: 13 jun. de 2018.

CRAPANZANO, V. Reflections on Hope as a Category of Social and Psychological Analysis. *Cultural Anthropology*, Hoboken, v. 18, n. 1, p. 3-22, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1525/can.2003.18.1.3>

DE FINA, A. *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DE FINA, A. Biography as Political Tool: The Case of the Dreamers. In: RHEINDORF, M.; WODAK, R. (eds.). *Sociolinguistic Perspectives on Migration Control*. Bristol: Multilingual Matters, 2020. p. 64-85.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres, Nova York: Longman, 1989.

FARIAS, J. *Governo de mortes: uma etnografia da gestão das populações de favelas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2020.

JASPER, J. *The Art of Moral Protest: Culture, Biography, and Creativity in social Movements*. Chicago: Chicago University Press, 1997.

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. p.201-240.

LINDE, C. *Life Stories: the creation of conference*. Nova York: Oxford University Press, 1993.

LODER, L. L.; JUNG, N. M. (orgs.) *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

MBEMBE, A. *Necropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MISHLER, L. Narrativa e identidade: a mão dupla do tempo. In: L.P. da MOITA LOPES; L.C. BASTOS (orgs.). *Identidade: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras/CNPQ, 2002. p. 97-119.

MISSE, M. (org.). 2011. *Autos de Resistência: uma análise dos homicídios cometidos por policiais do Rio de Janeiro (2001-2011)*. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflitos e Violência Urbana, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Mimeo. 138p.

ORTON, N. “Mitos”, “verdades” e o papel da Linguística Aplicada na Contemporaneidade. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 455-466, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318131010071620210524>

PAIVA, A. R. Pedagogia Alternativa nos Movimentos Sociais. *Desigualdade & Diversidade: Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio*, Rio de Janeiro, n.12, p. 29-42, 2013.

RIESSMAN, C. K. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: SAGE Publishings, Inc, 1993.

SCHERERWARREN, I. *Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização*. São Paulo: Hucitec, 1999.

SIMONS, H.; PIPER, H. Questões éticas na geração de conhecimento público. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.). *Teoria e métodos de Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 56-65.

SOUZA, A. L. S. *Letramentos de Reexistência: culturas e identidades no movimento hip-hop*. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2011.

SUGIURA, L; WILES, R; POPE, C. Ethical challenges in online research: Public/private perceptions. *Research Ethics*, Preston, v. 13, n. 3-4, p. 184-199, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1747016116650720>

TANNEN, D. *Oh talking voice that is so sweet: constructing dialogue in conversation*. Talking voices. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

TARROW, S. *O poder em movimento: movimentos sociais e confronto político*. Petrópolis: Vozes, 2009.

TELLES, V. da S. Sociedade Civil e a construção dos novos espaços públicos. In: DAGNINO, E. (org.). *Anos 90: política e a sociedade no Brasil*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994. p.60-92.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.  
TOURAINÉ, A. *Pensar outramente*. Petrópolis: Vozes, 2007.



## Dicionários escolares como instrumento para a formação cidadã do estudante

### *School Dictionaries as an Instrument for the Citizen Formation of the Student*

Laiza Rodrigues Oliveira

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins / Brasil

laiza.tavares3@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7244-6103>

**Resumo:** No presente trabalho há um estudo conciso em Ciências do Léxico, em que é definido o conceito de léxico segundo a lexicóloga Maria Tereza Biderman e como se dá a dicionarização do léxico de acordo com a linguista Maria da Graça Krieger. Posteriormente, aborda-se uma breve história da produção lexicográfica e, logo após, os pressupostos da Lexicografia Pedagógica com o suporte do Programa Nacional do Livro Didático - Dicionários (2012) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Tal movimento tem o intuito de mostrar que, para além das contribuições no que tange à expansão do conhecimento vocabular e linguístico, os dicionários escolares também colaboram para a formação cidadã dos estudantes. Logo, os professores devem fazer uso desse instrumento levando em consideração as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem que a materialidade discursiva das obras lexicográficas escolares proporciona, e que auxilia na formação e representação do aluno enquanto cidadão.

**Palavras-chaves:** discurso; ensino; léxico; lexicografia.

**Abstract:** In the present work there is a concise study in Lexicon Sciences, in which the concept of lexicon is defined according to the lexicologist Maria Tereza Biderman and how the lexicon is dictionarized according to the linguist Maria da Graça Krieger. Subsequently, a brief history of lexicographical production is approached and, soon after, the assumptions of Pedagogical Lexicography with the support of the National Textbook Program - Dictionaries (2012) and the National Common Curricular Base (2017). This movement aims to show that, in addition to the contributions regarding the expansion of vocabulary and linguistic knowledge, school dictionaries also collaborate

for the citizenship education of students. Therefore, teachers must make use of this instrument, taking into account the multiple possibilities of teaching and learning that the discursive materiality of school lexicographical works provides, and which helps in the formation and representation of the student as a citizen.

**Keywords:** discourse; lexicography; lexicon; teaching.

Recebido em 09 de julho de 2022

Aceito em 18 de setembro de 2022

## 1 Léxico e dicionarização

Pretendemos, neste tópico, compreender a definição de ‘léxico’, o processo e a importância da dicionarização do mesmo. Posteriormente, apresentar um breve panorama histórico da produção lexicográfica, em que é possível observar que o dicionário é um instrumento de conhecimento sobre a língua, a história e a cultura das civilizações. As obras lexicográficas registram de maneira sistemática o léxico de uma língua. Por conta dessa característica, elas contribuem para diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, para a educação. Com base nisso, aludiremos também sobre a lexicografia pedagógica e o papel do dicionário escolar como instrumento para a formação da cidadania nos tópicos subsequentes.

Segundo Biderman (2001, p.14), “o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história”. Isso significa que o léxico reflete um segmento de profunda importância para o processo de manutenção da linguagem, constituindo lugar de destaque para a análise dos fenômenos linguístico-culturais que perpassam diferentes conjunturas. Um léxico não é isso ou aquilo, mas *está* nessa ou naquela formação discursiva. Portanto, o léxico “é sempre um retrato possível da realidade da língua, e não a própria língua” (BRASIL, 2012, p.12).

Consequentemente, o léxico transparece o pensamento da sociedade no decorrer do progresso da evolução histórica, sendo, pois, um produto histórico-social. Nesse ponto de vista, podemos dizer que, pelo fato de o léxico estar junto da humanidade em toda a sua trajetória

existencial, ele estabelece um dos aspectos linguísticos mais abertos ao devir. Biderman (2001) corrobora essa colocação da seguinte forma:

O léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira no percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. [...] Foi esse processo de nomeação que gerou o léxico das línguas naturais (BIDERMAN, 2001, p.13).

De acordo com o Plano Nacional do Livro Didático - PNLD Dicionário 2012, o léxico se estabelece de três maneiras: sentido; forma; forma e sentido. As relações de sentido dizem respeito às palavras que estão no mesmo campo temático, são sinônimas ou antônimas entre si; as relações de forma se referem aos “vocábulos que são homônimos ou parônimos um do outro, ou que apresentam as mesmas sílabas ou os mesmos fonemas, mas dispostos em ordens diferentes” (BRASIL, 2012, p. 11); finalmente, relação de forma e de sentido corresponde às palavras da mesma família, com o mesmo radical.

Nesse aspecto, “dicionarizar o léxico é a difícil missão assumida pela prática lexicográfica” (KRIEGER, 2020, p.24). O instrumento lexicográfico é, como pontua Krieger (2020, p.25), “a única obra, o único lugar que registra de forma sistemática e ordenada o repertório léxico de uma língua”. Dicionarizar o léxico de uma língua pressupõe um trabalho exaustivo e sistematizado, em que o lexicógrafo irá, inicialmente, “reunir as palavras e expressões dispersas de um idioma e lhes dar visibilidade e acesso à consulta” (KRIEGER, 2020, p.24). Ressalta-se que “o léxico é dinâmico e o registro ou a dicionarização de sua totalidade é um ideal inatingível” (KRIEGER, 2020, p.25). Ainda sobre esse assunto, a autora destaca:

Lexicografar no seu todo equivale a dicionarizar, ato sistematizado pelo sentido de incluir e organizar, mas com critérios e princípios maiores, sintetizados pela frequência de uso das palavras e expressões da língua e pelo princípio semântico da semasiologia, que parte do signo em direção ao significado (KRIEGER, 2020, p. 27).

Dessa forma, o léxico pode ser dicionarizado de duas formas: geral e especializada. Isso significa que, respectivamente, lexicografam-se



palavras gerais que estão atreladas a quaisquer formações discursivas do dia a dia; e dicionarizam-se termos específicos relacionados ao âmbito técnico-científico e profissional. Por conta da amplitude de aspectos do léxico, que se mostram concomitantemente interligados, foi que surgiram as Ciências do Léxico que se distribuem em: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia.

Em virtude dos propósitos teóricos deste artigo, discutiremos apenas o segmento da Lexicografia, não desconsiderando a relevância das demais ciências. Dito isso, a Lexicografia é a prática e/ou ciência que se dedica ao estudo da maneira como as obras lexicográficas de língua geral são produzidas, realizando também análise dos materiais já existentes, dos critérios científicos, das tipologias etc., como também o estudo de métodos e princípios teórico-práticos relativos à estruturação e uso desse instrumento didático. Nesse sentido, Krieger (2020) descreve alguns aspectos que devem ser observados durante o processo de dicionarização:

Os primeiros itens – princípios, critérios e formas de registro – dizem respeito à definição da estrutura organizacional dos dicionários; cobrem, desse modo, a composição da nomenclatura, componente determinado pelo critério de frequência. Por sua vez, esse critério delinea a natureza semasiológica do fazer lexicográfico. Já os itens relacionados às informações gramaticais, semânticas e as relativas às marcas de uso respondem pela observação de elementos da língua e da linguagem, considerando as descrições e o correspondente tratamento do léxico que cada obra adota (KRIEGER, 2020, p.18).

Durante toda a existência do dicionário, houve maneiras diferentes de dicionarizar o léxico, propósitos e circunstâncias distintas. Ao longo da história, nem sempre os critérios de dicionarização foram tão bem definidos como hoje. Por esse motivo, precisamos realizar um sucinto percurso histórico da produção lexicográfica para, posteriormente, nos debruçarmos mais minuciosamente à compreensão da Lexicografia, especialmente da Lexicografia Pedagógica.

## **2 Um breve panorama histórico da produção lexicográfica**

Para iniciarmos esta discussão, é necessário entendermos que o dicionário não é um instrumento recente, embora não fosse, na Antiguidade, produzido nos mesmos moldes de hoje. O surgimento dos

primeiros manuscritos, que anos depois contribuiriam para a formação de glossários e dicionários, ocorreu entre os acádios (DIAS; BEZERRA, 2010). A princípio, essa civilização utilizava lista bilíngue de palavras, cujo propósito era voltado para atividades mercantis. Outros povos antigos também faziam uso das listas de palavras, organizadas em ordem alfabética, para fins variados. Conforme Auroux (2014), supunha-se que tais listas serviam para propósitos educacionais, como podemos observar a seguir:

O que aparece em primeiro lugar são as listas de palavras (ou de caracteres para os chineses). Sua utilidade não é muito clara no início; elas têm talvez um papel mnemotécnico e, no caso dos silábicos, serviram provavelmente ao aprendizado da escrita (AUROUX, 2014, p.24).

Essa técnica de elaboração de listas de palavras pode ser compreendida como dicionarização, pois consiste em um “processo histórico-discursivo de construção dos dicionários” (NUNES, 2006, p.45). A dicionarização é uma prática importante na produção desse instrumento, pois é por meio dela que é possível evidenciar os processos históricos que levam a sua feitura, como também observar técnicas que surgem e se transformam. Nesse contexto, é importante ressaltar que uma das mais antigas atividades linguísticas de estudo, análise e elaboração de dicionários da história é a lexicografia.

De acordo com Dias e Bezerra (2010), as listas lexicais mais populares são as de *Appendix Prodi*, cujo autor é desconhecido, escritas possivelmente em Roma no século III, que relaciona termos do latim vulgar à sua correção no latim clássico. Com base nos estudiosos, outras listas bastante conhecidas, como o glossário de Reichenau e o glossário de Cássel, apresentam assuntos e organização distintos, como pode-se observar a seguir:

[...] o glossário de Reichenau (século VII), constituído de duas partes: uma referente ao texto da Bíblia e outra, sem referência a nenhum texto, onde as glosas estão dispostas em ordem alfabética; e o glossário de Cássel (século IX), em que as palavras estão organizadas em campos semânticos (partes do corpo humano, animais domésticos, vestimentas, utensílios etc.), sem ordem alfabética, estando em uma coluna as palavras desconhecidas e na outra aquelas mais familiares, às vezes tomada à língua da época (DIAS; BEZERRA, 2010, p.27).

Ainda sobre as listas de palavras, indícios mostram que elas foram produzidas na sociedade babilônica desde 3000 a.C. Segundo Nunes (2006), o filósofo sofista Protágoras de Abdere, no século 5 a.C, elabora uma lista de palavras retirando termos difíceis contidas em Homero. Ao passar do tempo, o estudo do léxico e da significação se torna uma necessidade, pois, mais do que criar lista de palavras, é preciso traduzir, transcrever e decifrar textos.

Já na Idade Média, acontece a feitura de dicionários, enciclopédias e glossários em virtude da ascensão do latim como língua de cultura. Conforme Nunes (2006, p. 46), “as Etimologias se situam num lugar intermediário entre o dicionário e a enciclopédia, tomando as palavras por tema”. E uma significativa Etimologia produzida na Idade Média foi a de Isidoro de Servilha no século VI-VII, como mostra o autor:

Composta de vinte livros, contemplava desde as artes liberais, com destaque para o *trivium* (lógica, retórica e gramática), até as artes utilitárias: saber jurídico, teológico, ciências da guerra e do mar, tempo e espaço cotidiano (NUNES, 2006, p. 46).

Além das Etimologias, os glossários foram a base para a criação dos dicionários. A partir do século VI, os glossários eram utilizados para decodificar e interpretar textos gregos e latinos na escola. A partir de então, a lexicografia dá um salto para ser uma disciplina autônoma, pois estava voltada para textos que se comentavam e interpretavam. No século XI, os dicionários medievais do latim eram utilizados apenas por mestres e estudiosos, uma vez que as obras continham textos de difícil manejo (NUNES, 2006).

Os dois dicionários mais conhecidos da época eram: “o Papias, que inclui unidades lexicais descontextualizadas e entradas com enunciados teóricos” (NUNES, 2006, p.47); e o *Catholicon*, de João Balbo de Gênova, “que contém o primeiro léxico latino rigorosamente em ordem alfabética” (DIAS; BEZERRA, 2010, p.28). Tempos depois, no período renascentista, as obras lexicográficas se expandem consideravelmente, sendo produzidos dicionários das línguas maternas e dicionários monolíngues. De acordo com Verdelho (1988 *apud* NUNES, 2006), as principais obras lexicográficas da época foram:

- a) Grandes dicionários do latim. Destaca-se o *Dictionarium seu Linguae Latinae Thesaurus* (1531), de Robert Estienne.
- b) Dicionários bilíngues latim-vernáculo e vice-versa. Salientam-se o *Lexicon Latino-hispânico* (1492) e o *Vocabulário Hispano-latino* (1495), ambos de Nebrija.
- c) Dicionário plurilíngues tendo como base de referência as línguas clássicas. Distingui-se aqui o Calepinus (*Lexicon Latinum, Variarum Linguarum interpretatione adjecta*).
- d) Dicionários especiais de âmbito escolar, dicionários poéticos e pequenos dicionários organizados por temas.
- e) Vocabulários práticos plurilíngues, intervernáculos, ao serviço da comunicação nas relações comerciais e políticas, alheios a qualquer preocupação literária (NUNES, 2006, p.48, grifos do autor).

Os dicionários do Renascimento exerciam um papel significativo na sociedade, pois tratavam de assuntos como administração, viagens, comércio, imprensa, expansão colonial etc. Além do mais, eles tinham o papel de “registrar o uso de algumas línguas em extinção e facilitar a aprendizagem de língua estrangeiras” (DIAS; BEZERRA, 2010, p.28), por isso os dicionários eram bilíngues. Já os dicionários monolíngues do Renascimento “tinham interesse explícito na conservação e imposição da variedade de língua dita ‘culta’” (DIAS; BEZERRA, 2010, p.28).

Em relação à língua portuguesa, no século XVI, uma obra de grande relevância foi o dicionário de Jerônimo Cardoso, que, conforme expõe Nunes (2006), dividia-se em três módulos: “um vocábulo latim-português, organizado tematicamente; um dicionário alfabético português-latim (1562-1563) e um latim-português (1569-1570)” (NUNES, 2006, p.49). Após a feitura das obras de Jerônimo Cardoso, outras obras lexicográficas foram elaboradas, como as de “Agostinho Barbosa, o *Dictionarium lusitano-latinum* (1611), e a de Bento Pereira, o *Thesouro da Língua Portuguesa*, reeditados até o século XVIII” (NUNES, 2006, p.49).

Outro dicionário que foi um marco na lexicografia portuguesa foi o de Padre Rafael Bluteau, *O Vocabulario portuguez e latino*, o qual foi publicado dez volumes entre 1712 e 1728, sendo a obra de língua portuguesa mais bem-sucedida pela ampla difusão. Um dicionário monolíngue bastante relevante foi o *Dicionário da Língua Portuguesa*, elaborado pelo brasileiro Antônio de Moraes Silva, em 1789 e reeditado até o século XIX.

Essa última obra citada teve influência considerável no Brasil, visto que o autor apresentou um funcionamento discursivo das definições, no qual acrescentou termos de origem indígena. Como sabemos, o dicionário de Moraes teve várias edições, cada uma delas passava por reformas e acréscimos. Como observa Nunes (2006, p.58), “ele exerceu um papel importante na consolidação de uma língua oficial no Brasil e serviu de base para a elaboração de vários dicionários posteriores”.

Notamos que os dicionários de tradição portuguesa exerceram grande influência para a construção das obras brasileiras posteriores. Para isso, os dicionários gerais portugueses passaram a integrar cada vez mais brasileirismos. Produções de obras lexicográficas de brasileirismos vão se tornando cada vez mais extensas com o passar do tempo, caminhando, assim, para futuras elaborações que representarão a língua nacional.

## 2.1 Trajetória do dicionário no Brasil

A lexicografia brasileira aparece com o movimento de expansão das nações europeias, a partir das exploração e colonização do Novo Mundo. Trata-se, pois, da dicionarização em um país de colonização. Tal momento, ao mesmo tempo que indica uma filiação a um saber linguístico europeu, mostra-se fundador de uma outra tradição (NUNES, 2006, p.50).

Como é possível verificar em Nunes (2006), a dicionarização brasileira é marcada pelo processo de colonização e, com isso, podemos pensar também em catequização dos povos indígenas. Há registros de relatos de viajantes e missionários com transcrições, comentários e explicações de palavras indígenas organizadas em listas temáticas. Essa pode ter sido uma das primeiras práticas lexicográficas no Brasil. Segundo Nunes (2006), nesse período, foram produzidas gramáticas em três línguas indígenas: o tupinambá, o kariri e o manau. Do século XVI ao XVIII, foi produzida uma das primeiras obras lexicográficas do Brasil por jesuítas, o dicionário bilíngue português-tupi.

Isto é, o *Vocabulário na Língua Basílica* foi um dos primeiros dicionários alfabéticos brasileiro que circulou do século XVI ao século XVIII, com finalidade de instruir os jesuítas à língua indígena para que pudessem catequizar os nativos. Essa obra também estava inserida no contexto escolar, em que os jesuítas ensinavam a língua tupi ao mesmo tempo que ensinavam o português para crianças nas “escolas

de ler, escrever e contar” (NUNES, 2006, p.56). A estruturação desse vocabulário se deu da seguinte maneira:

Um dos únicos dicionários coloniais que traz reflexões sobre o funcionamento da língua indígena, o VLB apresenta comentários gramaticais e discursivos em grande número de verbetes. As entradas são construídas por palavras, sintagmas ou frases. Esse vocabulário serviu a muitas compilações, mas os comentários linguísticos que ele contém raramente foram reintroduzidos em outros dicionários. Tal tipo de saber, onde a situação de enunciação é referida e trabalhada, se restringiu em nossa lexicografia ao período colonial (NUNES, 2006, p.56).

Como foi possível observar, o *Vocabulário na Língua Basílica* foi um instrumento bastante significativo para a época, tornando-se também uma obra de transição entre o interesse geográfico e econômico para o interesse linguístico e religioso, incluindo, portanto, unidades lexicais advindas do discurso religioso, como “padre”, “fé em Deus”, “batizar” etc. (NUNES, 2006, p.56). Outro dicionário bastante significativo é o “*Dicionário Português-Brasílico*, publicado em Lisboa, em 1795” (NUNES, 2006, p.56) pelo Frei Veloso. Essa obra lexicográfica teve seu manuscrito encontrado no Convento do Maranhão, sendo um dicionário da Língua Portuguesa-Língua Indígena constituído da seguinte maneira:

O DPB é um dicionário LP-LI, com entradas em palavras, sintagmas e muito raramente frases. O corpo dos verbetes não contém comentários linguísticos. Apresenta apenas uma sequência equivalente em LI. Foi o primeiro dicionário LP-LI publicado. Iniciou uma série de publicações, no exterior, de dicionários brasileiros e serviu à compilação de muitos outros (NUNES, 2006, p.56).

Estudos voltados para a língua indígena permaneceram por aproximadamente três séculos. Apenas após o início do romantismo brasileiro e da independência que o português do Brasil começou a ser amplamente estudado. O estabelecimento de uma língua nacional que se desvinculasse do Português de Portugal era urgente, uma vez que a mistura de elementos lexicais advindos do contato com a língua indígena e africana legitimavam uma gramatização que contemplasse a realidade linguística da época.

No contexto de início da República, os dicionários bilíngues deixam de ser produzidos pelos jesuítas e passam a ser organizados por autores vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e à Biblioteca Nacional. Era necessária uma obra que representasse o povo e a fala do recente país, portanto, uma nova formação discursiva passou a ser construída. Em virtude disso, uma história era constituída por meio das línguas brasileiras. Como Nunes (2006) expõe em seu estudo:

Nesse projeto, as línguas indígenas foram representadas pelo “tupi” antigo e pelas chamadas “línguas gerais”, tomadas como documentos de um passado linguístico brasileiro, primitivo e extinto. Com o movimento romântico, essas línguas ganham o estatuto de “línguas mortas”, havendo como que uma celebração fúnebre das línguas indígenas (em particular do tupi) e a louvação de um passado heroico (NUNES, 2006, p.57).

Por volta do século XVIII, após os jesuítas serem expulsos do Brasil, foram encontrados vários materiais linguísticos em arquivos religiosos, que mais tarde foram publicados e analisados. Foi realizado um trabalho árduo por parte dos estudiosos brasileiros e estrangeiros para analisar termo a termo as obras lexicográficas deixadas pelos jesuítas. Esse trabalho se deu “acrescentando e suprimindo termos, atualizando o corpo dos verbetes, introduzindo comentários gramaticais ou mesmo reduzindo os dicionários de caráter enciclopédico a glossários” (NUNES, 2006, p.57). Como podemos observar em Nunes (2006), a dicionarização no Brasil tinha outras finalidades que não as que vinham sendo apresentadas até então pelos europeus:

Em primeiro lugar, os textos de base do saber lexicográfico são outros. Enquanto a lexicografia europeia se desenvolve a partir do estudo de textos antigos, de onde surgem os glossários e mais tarde os dicionários bilíngues latim-vernáculos, no Brasil essa prática não se realiza. Não é texto antigo que serve de fonte para as compilações e as interpretações lexicais. É o relato que produz as primeiras descrições, definições e comentários (NUNES, 2006, p.52).

Com base nisso, podemos perceber que a fonte para a produção de dicionários bilíngues e monolíngues no Brasil entre os séculos XVII e XIX foram os relatos. “Os relatos são um misto de narração épica, ciência natural, documento oficial, saber enciclopédico, literatura de viagem,

retórica, informação, propaganda” (NUNES, 2006, p.52). Outro fator relevante que difere o português brasileiro das demais línguas europeias é a heterogeneidade linguística, quer dizer, a língua indígena influenciou diretamente na formação de elementos lexicais quando “misturada” à língua dos viajantes, como também comentada e explicada por eles. Vejamos o que mostra o fragmento a seguir:

É a língua indígena, tomada sincronicamente, que, de par com o português (ou o alemão, o francês, o latim, conforme a língua do viajante), estabelece a conjunção de língua que servirá de base a uma lexicografia local. Os elementos de línguas indígenas, principalmente do tupi, se inseriram pontualmente nos relatos, formando uma constelação de nomeações, comentadas e explicadas: um bilinguismo orientado para o comentário na língua de origem do viajante (NUNES, 2006, p.52).

No que tange ao modo de circulação dos textos com relatos no Brasil, a falta de uma imprensa dificultou o progresso lexicográfico no período do descobrimento. Já que, por conta da censura religiosa aos livros pagãos, não foi possível estabelecer um sistema que reunisse os autores, obras e leitores. Somente após a política linguística viabilizada pelo Império, que se instaurou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a imprensa, que houve uma quantidade expressiva de publicações.

Conforme Dias e Bezerra (2010), os primeiros dicionários efetivamente brasileiros surgiram no século XIX, cujo principal propósito era reunir brasileirismos contidos em listas e glossários diversos. Podemos citar três obras mais importantes da época: Costa Rubim (1853), o *Diccionario Brasileiro para Servir de Complemento aos Diccionarios de Lingua Portuguesa*; Marcedo Soares (1888), o *Diccionario Brasileiro da Lingua Portuguesa*; Beaurepaire Rohan (1889), o *Diccionario de Vocábulos Brasileiros*. Essas obras questionaram indiretamente o caráter purista do português europeu, uma vez que havia grande influência das línguas indígenas e africanas. Os autores tratam essa questão da seguinte maneira:

Esses três dicionários, reunindo palavras “excêntricas” à luz do português europeu (pois são de origem indígena e/ou africana), contribuíram para questionar-se o caráter normativo do dicionário, dando-lhe uma característica mais descritiva. O fato de registrá-las era o reconhecimento de que a língua portuguesa se ampliava, em virtude do momento histórico por que passavam os portugueses



que viviam no Brasil, em contato com os indígenas e os africanos trazidos para cá, e da miscigenação daí decorrente (DIAS; BEZERRA, 2010, p.29).

No século XX, inúmeros dicionários foram produzidos, uns priorizavam a indicação da origem das palavras do português, outros incluíam gírias, termos do campo da literatura, ciência, tecnologia, regional etc. Seguindo regras convencionais de organização, os dicionários do século XX tinham um padrão da lexicografia tradicional com caráter prescritivo em seus verbetes, definições, dados gramaticais, entre outros. Diferentemente das obras lexicográficas do século passado, alguns dicionários publicados no século XXI como, por exemplo, o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* de Francisco Borba (2002), propõe algo diferente dos anteriores.

Essa obra constrói o saber voltado para a funcionalidade da língua, levando em consideração a variedade de usos dos falantes. Apesar de os dicionários não alcançarem o mesmo prestígio das gramáticas, que são amplamente estudadas para concursos públicos, processos seletivos e em toda trajetória da educação básica, por exemplo, e embora a sua utilização seja restrita muitas vezes a consultas ortográficas ou de significação, eles exerceram um papel bem mais importante ao longo da história.

É um instrumento de conhecimento sobre a língua, a história e a cultura das civilizações, portanto, percebemos que o dicionário foi “elaborado numa perspectiva histórico-social, que representa a relação dos falantes com a língua e os diferentes modos de produzir conhecimento sobre ela” (DIAS; BEZERRA, 2010, p.30). Por conceber um extenso conjunto de dados sobre uma língua, o dicionário monolíngue assume um caráter metalinguístico que ampara o seu valor pedagógico, já que ele é “um lugar privilegiado de lições sobre a língua” (KRIEGER, 2012, p. 19 *apud* KRIEGER, 2020, p.16) e pode contribuir no ensino e aprendizagem de língua materna.

Graças ao potencial pedagógico das obras lexicográficas, originou-se e estabeleceu-se a Lexicografia Pedagógica. Partiu-se do princípio de que “assim como há livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, de igual modo, o professor deve proceder à escolha do dicionário adequado às necessidades dos alunos”. Sendo assim, passaremos ao próximo tópico, onde tomaremos o dicionário sob a perspectiva pedagógica.

### 3 A Lexicografia Pedagógica

A Lexicografia Pedagógica ou Didática é uma área que se propõe a analisar questões que dizem respeito às obras lexicográficas destinadas ao âmbito escolar, considerando o público-alvo e os princípios didáticos que regem a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Duran e Xatara (2007), por exemplo, encaram a Lexicografia Pedagógica como uma espécie de especialização da Lexicografia, cujo foco está na produção de subsídios para o aprimoramento de dicionários, de modo que atendam às necessidades linguística-discursivas dos estudantes. Dessa forma, Krieger (2003) salienta o caráter pedagógico dos dicionários:

Entre tantas possibilidades, os denominados “dicionários de língua”, a mais prototípica das obras lexicográficas, ajudam a ler, a escrever, e a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos. Junto a isso, permitem-lhe saber da existência de algumas palavras, de como é escrita ou pronunciada e, por vezes, ainda o auxiliam a conhecer a origem dos vocábulos. Por tudo que contém, o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua. Ao ser consultado, cumpre com sua missão didática, que está associada ao papel de código normativo, padrão referencial dos usos e sentidos das unidades lexicais de um idioma, que todo dicionário de língua desempenha (KRIEGER, 2003, p. 70-71).

Graças à Lexicografia Pedagógica, é possível obtermos aportes teóricos e práticos para melhor usufruto dos dicionários em sala de aula, visto que o “seu desenvolvimento é motivado pela concepção inicial de que todo e qualquer dicionário é um instrumento didático já que traz inúmeras informações sobre a língua e a cultura” (KRIEGER, 2012, p. 172). Além do mais, essas obras não são destinadas apenas aos estudantes, mas também a todos aqueles que sentem a necessidade de buscar informações relativas ao léxico e à semântica da língua. Como podemos observar nas palavras iniciais do *Dicionário Houaiss Conciso* (2011) e na proposta lexicográfica do *Dicionário Novíssimo Aulete* (2011), respectivamente:

O texto concentrou-se nas demandas escolares do público-alvo deste dicionário do Tipo 4, os alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, inclusive o profissionalizante – embora não

apenas naquelas, por, enfim, se trata de obra de utilidade geral (HOUAISS, 2001, VII).

[...] além de ter como escopo ser uma ferramenta útil ao estudante do ensino médio e pré-universitário na sua ampla diversidade, a obra visa também a um universo-alvo de universitários e de profissionais, sem esquecer o público em geral (AULETE, 2001, VII).

Por muito tempo, o dicionário foi deixado de lado em estantes de bibliotecas ou fadado à consulta esporádica. Isso se deu, talvez, pelo despreparo metodológico do docente, uma vez que a utilização do dicionário em sala de aula era escassa e, por isso, o instrumento não assumia a sua nítida importância no espaço escolar (DURAN; XATARA, 2007). Esse contexto era corroborado pelo fato de que esses profissionais não tiveram toda a fundamentação teórica e prática necessária como suporte nos cursos de licenciatura. Em decorrência disso, não houve formação adequada para os professores sob a perspectiva dos conhecimentos lexicográficos pedagógicos. Além do mais:

Muitos professores, no entanto, ainda condenam o uso de dicionários (principalmente o dos bilíngues) e, aqueles que não o fazem, procuram recomendar dicionários que estejam em sintonia com os preceitos da abordagem metodológica que adotam (DURAN; XATARA, 2007, p. 207).

Além disso, as instituições de ensino por muito tempo consideraram o dicionário de forma aleatória, como um instrumento que não necessitava de critérios de avaliação para fins didáticos. Como resultado, não se olhava com a devida atenção para o fato de que nem todas as obras são destinadas ao uso escolar. Não basta definir determinado dicionário como sendo escolar ou não. Há de se atentar, sobretudo, à sua função e o seu funcionamento na esfera escolar. Krieger (2012) elucida essa questão da seguinte forma:

Assim, a Lexicografia Pedagógica postula que não há apenas um dicionário escolar, mas dicionários destinados à escola. Igualmente, postula que a escolha do dicionário para uso na escola necessita estar relacionada com os distintos projetos de ensino/níveis de aprendizagem. Em consequência, é importante para a Lexicografia Pedagógica oferecer subsídios para tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino e aprendizagem de línguas (KRIEGER, 2012, p.173).

Em relação à produção e à seleção de um instrumento lexicográfico que abranja as mais diversas necessidades pedagógicas dos estudantes, levando em conta o desenvolvimento cognitivo e o nível escolar do público-alvo, é indispensável que o docente conheça a realidade da classe e a proposta da obra lexicográfica. Nesse contexto, há de se observar que os verbetes, as definições e os exemplos de um dicionário escolar reservado ao Ensino Fundamental, não são abordados da mesma maneira que são nos dicionários destinados ao Ensino Médio, muito menos podem ser os mesmos utilizados em um dicionário geral ou de uso especializado.

Por muito tempo, as definições lexicais de obras utilizadas na escola pouco se diferenciavam daquelas que integravam outros materiais designado ao uso geral. Em virtude disso, não se considerava a diversidade linguística, muito menos o nível de linguagem do público-alvo, que, por sua vez, privilegiava os moldes canônicos da tradição literária (natureza prescritiva) em detrimento à língua corrente (natureza descritiva). Com o advento do PNL Dicionários 2012, o critério de representação da língua voltou-se para o caráter descritivo, em que se:

[...] estabelece o registro léxico como resultado de pesquisa em grandes corpora constituídos por textos de diversos gêneros. O princípio de registro é o da frequência de uso e conseqüentemente da aceitabilidade dos usos lexicais, o que caracteriza as obras mais atuais, por vezes, denominadas de dicionários de usos. Nesse tipo, são frequentes também cortes temporais, pois se palavras novas são cunhadas cotidianamente, muitas outras caem desuso (KRIEGER, 2012, p. 173-174).

Para a Lexicografia Pedagógica, estabelecer o perfil do estudante é imprescindível, “pois podem ser usuários de um dicionário tanto alunos iniciantes na aprendizagem da língua materna, quanto alunos de nível médio e, ainda, os de nível mais avançado” (KRIEGER, 2012, p. 174). Nesse sentido, “a elaboração do dicionário deve, portanto, tal como um livro didático, levar em consideração essa diversidade de usuários e, conseqüentemente, suas necessidades e desafios de aprendizagem” (KRIEGER, 2012, p.174).

Nessa direção, é importante que o docente seja capaz de reconhecer qual o tipo de instrumento que dispõe da melhor proposta lexicográfica para atender às necessidades de desenvolvimento da aprendizagem dos

seus alunos, como também se ater às estratégias didáticas e metodológicas a serem mobilizadas para atender a esse propósito. No que concerne à elaboração de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das competências dos estudantes, Krieger (2006) acrescenta que o PNLD Dicionários tem como parâmetro:

[...] a preocupação em auxiliar o professor a conhecer cada tipo de obra e a utilizá-las produtivamente. Este é um apoio importante sobretudo porque, na quase totalidade dos casos, os docentes não possuem formação em lexicografia (KRIEGER, 2006, p.240).

Contudo, para a Lexicografia Pedagógica, não basta apenas que se reconheça a urgente necessidade de utilização de instrumentos lexicográficos na prática docente. É indispensável, além disso, que os professores disponham, em sua formação acadêmica, de estudos teóricos e práticos sobre a Ciência do Léxico, principalmente, a Lexicografia. Com base nessa conjuntura, Damin (2005, p.31) ressalta que:

No cenário brasileiro, a Lexicografia [...] e a Metalexicografia [...] não são consideradas como disciplinas na maioria dos cursos de graduação. [...] é uma tarefa que ainda precisa ser desenvolvida, especialmente para que os professores possam realizar suas atividades didáticas mais bem capacitados a utilizar dicionários em sala de aula.

Dessa forma, o docente quando bem capacitado consegue reconhecer o potencial do dicionário como importante instrumento didático-pedagógico, é capaz de compreender as especificidades do nível da turma, como também de analisar a obra mais adequada a fim de atender aos princípios e metas educacionais. Posto isso, o professor utilizará tais conhecimentos integrando-os às práticas de leitura e produção textual, explorando o potencial do dicionário à ampliação do enriquecimento vocabular. Assim, o estudante terá oportunidade de perceber a maneira como o dicionário distribui os verbetes por ordem alfabética, identificar aspectos iconográficos, compreender as abreviações, nomenclaturas, classificações, flexões, entre outras informações contempladas no material.

Convém enfatizar que a utilização do dicionário como ferramenta didática não deve ficar restrita às aulas de Língua Portuguesa. Já que os saberes ultrapassam os limites de cada campo disciplinar, é necessário compreender que a construção social e cognitiva dos alunos abrange todas as áreas de conhecimento. Levando em conta essa questão, Pontes (2009, p. 14) entende que:

Assim, os estudantes, em todas as áreas do conhecimento, aprenderão com o dicionário, não somente sobre a língua, mas também sobre conhecimentos enciclopédicos, científicos, ideológicos. Além do que os dicionários poderão assumir a função de ferramenta para ajudar os alunos a ler e a produzir seus textos, essenciais à comunicação no espaço escolar e em outras situações sociais.

Nessa circunstância, entende-se que as obras lexicográficas constituem conhecimentos variados, que podem ser trabalhados de diversas formas. Sendo assim, a *Lexicografia Pedagógica* traz subsídio teórico-metodológico para que os professores e alunos utilizem os dicionários de forma profícua. Com base nisso, políticas públicas foram elaboradas pelo Ministério da Educação para auxiliar na produção de material lexicográfico, bem como orientar os professores no exercício das propostas lexicográficas em sala de aula. Vejamos no próximo subtópico as contribuições do edital do PNLD Dicionários para o ensino de língua materna.

### **3.1 Contribuições do PNLD Dicionários para o ensino**

No Brasil, o avanço da produção lexicográfica destinada à escola foi altamente impulsionada pela compreensão do Ministério da Educação (MEC) de que os dicionários desempenham papel importante no aprendizado da língua materna. Isso foi determinante para sua inclusão no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traduzindo diretrizes de uma importante política pública, de âmbito nacional, no plano da lexicografia direcionada para a escola. A inclusão de dicionários para o ensino fundamental das escolas públicas nacionais vem desde 2001. No entanto, para o PNLD 2006, foram adotadas diretrizes inovadoras, ao abrir a inscrição de três tipos distintos de dicionários, assim formalizados no Edital (KRIEGER, 2012, p.174).

Como foi apontado por Krieger (2012), desde a implementação do primeiro PNLD Dicionários, em 2006, já se notaram avanços em relação à maneira de produção dos dicionários para fins didático-pedagógicos. O Ministério da Educação do Brasil, em 1985, criou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que foi “uma iniciativa de amplo impacto na educação, pois objetiva a escolha, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental” (KRIEGER, 2006, p.236).

Contudo, conforme a autora, foi a partir do ano de 2001 que o Programa passou a se atentar à lexicografia, selecionando e adquirindo dicionários para os estudantes. O edital mais recente, embora tenha 10 anos de publicação, é o PNLD Dicionários 2012, que destina obras lexicográficas não somente aos alunos do ensino fundamental, como também aos do ensino médio. Conforme Krieger (2006) há cinco critérios essenciais para o processo de aquisição e seleção de dicionários. São eles:

- a) Definição de uma tipologia de dicionários para a escola;
- b) Adoção do princípio de adequação entre tipo de obra e nível de aprendizagem do aluno;
- c) Criação de acervos lexicográficos para a sala de aula;
- d) Elaboração de manual do professor com orientações para conhecimento da estrutura das obras, bem como para um uso produtivo;
- e) Exigência de explicitação da proposta lexicográfica (KRIEGER, 2006, p.237).

Já se compreende, portanto, que não é qualquer material lexicográfico que pode ser reservado ao uso escolar. Posto isso, um bom dicionário deve atender às demandas educacionais, às necessidades específicas dos estudantes e obediência a alguns parâmetros efetivamente pedagógicos. Em virtude de tais pré-requisitos, o PNLD 2012 faz a divisão dos dicionários escolares em Tipos, em que cada conjunto de obras tem características condizentes aos propósitos educacionais de cada etapa escolar do estudante, como podemos ver na figura 1.

Figura 1 – Tipos de dicionários, etapa de ensino e suas características

Tipos de dicionários	Etapa de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.</li> </ul>
Dicionários de Tipo 2	2º ao 5º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.</li> </ul>
Dicionários de Tipo 3	6º ao 9º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.</li> </ul>
Dicionário de Tipo 4	1º ao 3º ano do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes;</li> <li>• Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.</li> </ul>

Fonte: PNLD Dicionários 2012 (p.19).

Além dos parâmetros de seleção e aquisição de dicionários escolares, o PNLD Dicionários também fornece “aos docentes subsídio teórico e metodológico para que lidem mais facilmente com os dicionários e avancem em possibilidade exploratória” (KRIEGER, 2006, p. 241). Essas medidas do Ministério da Educação impactaram positivamente no mercado editorial do Brasil. Podemos dizer que, atualmente, possuímos uma produção respeitável de dicionários, capaz de ofertar materiais adequados ao perfil do consulente e ao nível de aprendizagem. Krieger (2012, p.177) explica que esse percurso da Lexicografia no Brasil “é um caminho importante para o aperfeiçoamento da Lexicografia Pedagógica aplicada. Contudo, a circulação dessas obras ainda está restrita ao ensino público, merecendo maior divulgação”. Ainda sobre essa problemática da falta de divulgação, a autora acrescenta:

Junto à existência de uma produção lexicográfica mais qualificada, há também um avanço nos estudos de lexicografia pedagógica, mas que também circulam em âmbitos restritos. Muito pouco



de tudo isso tem chegado à escola, [...] é preciso então romper barreiras para que as finalidades teóricas e aplicadas da Lexicografia Pedagógica cumpram seu destino e fique mais evidente o potencial dos dicionários de língua como instrumentos didáticos (KRIEGER, 2012, p. 177).

Para o ensino de Língua Portuguesa, os dicionários podem ser utilizados para trabalhar alguns temas distintos nos planos de ensino como, por exemplo, “a) alfabetização e letramento; b) desenvolvimento da competência de leitura e de produção textual; c) descrição da língua”. Existem inúmeras possibilidades de exploração do dicionário em sala de aula, já que ele é “um lugar privilegiado de lições sobre a língua” (KRIEGER, 2012, p.179), mas para que haja uma utilização profícua do instrumento é importante que o professor seja capacitado ao ponto de conhecer bem as obras e o público a que se destina. Os estudos da Lexicografia Pedagógica, bem como o edital do PNLD Dicionários auxiliam nessa questão.

#### **4 Dicionários escolares como instrumento para a formação cidadã**

A Lexicografia Pedagógica nos ajuda a compreender as obras lexicográficas como um instrumento rico em informações sobre a língua. Portanto, em um ambiente escolar, o dicionário pode ser utilizado como ferramenta potencializadora do ensino e aprendizagem. Com base nisso, o dicionário também exerce uma função social que, como instrumento pedagógico, pressupõe uma formação cidadã. Segundo a parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017, p.8), a Educação Básica nacional visa o desenvolvimento de competências nos alunos, de modo que eles possam “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Isso revela uma preocupação quanto à prática dos direitos e deveres dos estudantes na sociedade. Esse ‘pleno exercício da cidadania’ implica na maneira como o indivíduo atua no seu contexto social, em que “a noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos” (BRASIL, 2017, p. 404). Sendo assim, o Art 5º da Constituição Federal (1988) brasileira aponta que o direito à vida, à igualdade, à propriedade, à liberdade são direitos

garantidos por lei à sociedade<sup>1</sup>, além do direito de participar ativamente no destino do país por meio de atividades políticas como votar e ser votado<sup>2</sup>.

Exercer o papel de cidadão também inclui deveres como escolher os governantes do país, cumprir todas as leis e a Constituição Federal, proteger o meio ambiente e todo o patrimônio público e social do Brasil, respeitar os direitos das outras pessoas, fazer as contribuições tributárias e previdenciárias devidas, entre outros (BRASIL, 1988). Ainda sobre o que postula a BNCC (2017, p.81), ela prevê o desenvolvimento de competências nos estudantes que, de acordo com o documento oficial, criem condições para o “exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública”. Além do mais,

[...] o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p.86).

Com base nisso, compreendemos que materiais pedagógicos, como os dicionários escolares, atrelados a uma proposta pedagógica que vise o desenvolvimento pleno das competências e habilidades dos estudantes, podem contribuir significativamente na formação do aluno para o exercício da cidadania. À vista disso, o trabalho pedagógico e os instrumentos utilizados em sala de aula são estratégias que visam ensinar e exercitar o papel cidadão aos estudantes num ambiente democrático, fazendo com que eles tenham consciência dos seus direitos e deveres, que seu papel na sociedade é fundamental, e que eles possam exercer influência política e social.

E, fazendo um retrospecto ao que foi exposto no tópico 2.1, percebeu-se que, no processo de constituição e, principalmente, de

---

<sup>1</sup> “Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p.13).

<sup>2</sup> Art. 14º. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos” (BRASIL, 1988, p.21).

independência do Brasil, as obras lexicográficas exerceram uma tarefa fundamental na consolidação da língua oficial brasileira. Pois, retornando a Nunes (2006), a dicionarização no Brasil tinha outros propósitos, além das que vinham sendo apresentadas até então pelos europeus, era necessária a produção de obras que representassem o povo e sua fala, isto é, que exprimissem a identidade do cidadão e da nação recém-criada. Portanto, uma nova formação discursiva passou a ser construída e, em virtude disso, uma história, identidade e cidadania eram estabelecidas por meio da língua brasileira.

Embora, atualmente, não seja mais uma das finalidades dos dicionários brasileiros o auxílio na consolidação de algo, contudo, outros objetivos surgiram ao longo do tempo. A necessidade agora está em garantir a manutenção das formações discursivas, da identidade do cidadão e do exercício da sua cidadania e, nessa conjuntura, a escola se mostra um propício local para o cumprimento desse propósito.

Nessa direção, Orlandi (2001b) revela que, na verdade, não se nasce cidadão, há uma busca pela cidadania. Com base nessa afirmação, é a escola responsável pela criação da representação do cidadão, “sendo a ciência [e produções científicas] um dos componentes dessa imagem” (ORLANDI, 2001b, p.160, grifo próprio), ou seja, as obras lexicográficas que são utilizadas pedagogicamente nas escolas são instrumentos científicos que ajudam a compor a imagem do cidadão. Partindo desse pressuposto, a escola, juntamente com os materiais pedagógicos, proporciona uma determinada formação discursiva e ideológica que constrói a representação do cidadão. Orlandi (2001b) ratifica da seguinte maneira:

A escola tem assim que “criar” a cidadania. Ela não reforça apenas algo que já estaria instalado na história social. Fica para a escola a construção da imagem do cidadão, sendo a ciência um dos componentes dessa imagem (ORLANDI, 2001b, p.159-160).

A autora ainda acrescenta que:

[...] a escola tem de fabricar a imagem da cidadania. E a ciência, no modo como o Estado a administra em suas políticas públicas, tem na escola um Lugar Institucional privilegiado. Lugar, como diz Foucault, em que se deveria ter o domínio das diferentes discursividades, o acesso às diferentes ordens de discurso (ORLANDI, 2001b, p.160).

Em outras palavras, a escola, ao construir a imagem da cidadania, faz uso de materiais científicos supervisionados pelo Estado, e as discursividades contidas nesses componentes científicos encontram um terreno fértil na sala de aula para se instaurar ideologicamente na formação discursiva do aluno. Portanto, cabe aí uma atenção quanto à utilização significativa dos dicionários. Pois, conforme a BNCC (2017, p. 321), “aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania”.

Nesse sentido, a Lexicografia Pedagógica e o PNLD Dicionários pavimentam o caminho com teorias, técnicas e métodos para que seja possível alcançar o objetivo de direcionar os alunos ao exercício pleno da cidadania mediante ao uso profícuo do dicionário escolar. Pois, retornando às palavras de Krieger (2003, p.70), “o dicionário é um lugar privilegiado de lições sobre a língua”. Sendo assim, os professores devem, assim, procurar explorar ao máximo as suas possibilidades de ensino, e não apenas utilizá-los para consultas esporádicas. Além de que, como já sabemos, tais obras são instrumentos histórico-sociais cujos discursos possuem silenciamentos, equívocos, esquecimentos etc., que influenciam diretamente na formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, é sempre importante que o professor estimule os alunos a refletir acerca das definições dadas pelos dicionários.

Entendendo o papel relevante que tem o dicionário em sala de aula, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Dicionários (2012) apresenta princípios e critérios que norteiam a avaliação dos dicionários escolares de Língua Portuguesa distribuídos às escolas públicas, destinados aos alunos que cursam o ensino fundamental e médio. Um dos critérios principais salientados pelo edital mostra que as obras lexicográficas “devem contemplar toda a diversidade e complexidade do léxico, tanto em relação aos tipos de lexia quanto no que diz respeito às esferas discursivas” (BRASIL, 2012, p.94).

Como foi possível observar, o edital propõe que o material lexicográfico desenvolva no estudante, além do conhecimento linguístico, o conhecimento discursivo. Sob a perspectiva discursiva, o aluno compreenderá que “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2001a, p.20). Ao nos depararmos com as questões discursivas nos dicionários, somos instigados a desenvolver um olhar mais crítico e analítico, pois

as entradas, as definições, os exemplos etc., ali expostas não devem ser meramente decodificadas.

As formações discursivas contidas no dicionário são efeitos de sentido gerados em circunstâncias determinadas, em que o que é dito nele, é dito em outros espaços, ou não é dito ou poderia ser dito e não foi, desse modo, o que está exterior ao texto também é constituinte dele. Utilizar o dicionário sob essa ótica nos permite interromper a ideia de neutralidade, pois nenhum discurso é neutro, ele é carregado de ideologia. Como pontua Orlandi (2000, p.111), “as palavras não são neutras, que a linguagem não é facilmente domesticável e de que, além de não termos controle sobre os sentidos, eles nos afetam e se representam de muitas maneiras, sendo a dicionarização um lugar importante em que isso se dá”.

As formações ideológicas são representadas no discurso, e conforme salientado por Orlandi (2001a, p.42), “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. Nesse sentido, o professor, como foi visto no fragmento do PNLD acima, deve realizar uma reflexão sobre as esferas discursivas contidas no dicionário, e não apenas observar questões de cunho linguístico. Desse modo, o educador deve sempre:

[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (BRASIL, 2017, p. 400).

E, para cumprir tais propósitos, o dicionário escolar é uma ferramenta poderosa, já que é um produto sócio-histórico-cultural, e por meio dele é possível ter contato com as formações discursivas de uma dada sociedade numa determinada época, podendo ser utilizado em todas as áreas do conhecimento, que não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, no objetivo de desenvolver o pensamento crítico, autônomo e cidadão do estudante em relação aos discursos postos ali promovendo um aprendizado mais eficiente.

## 5 Considerações finais

Com base no que foi apresentado neste artigo, observamos que o surgimento dos dicionários se deu pela necessidade de as civilizações concretizarem um saber sobre o mundo, quer dizer, um saber cultural, histórico, religioso etc. Esse saber materializado foi útil para estudar a própria língua, como também uma outra, e, em um dado momento da história, serviu também para fins de colonização.

O dicionário, como já vimos, teve papel preponderante desde o processo de formação de uma identidade nacional até o processo de manutenção da cidadania, esse fato reitera a premissa de que ele é um instrumento histórico-social e “cultural que remete tanto à língua como à cultura” (BIDERMAN, 1984, p. 28). Nesse contexto, fazer um uso eficiente de obras lexicográficas permite compreender a maneira como elas produzem sentidos em certas conjunturas, e como esses sentidos afetam a formação discursiva, por consequência a formação cidadã dos estudantes.

Desse modo, os professores devem fazer uso desse instrumento levando em consideração as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem que a materialidade discursiva das obras lexicográficas escolares proporciona, e que auxilia na formação e representação do aluno enquanto cidadão. Ademais, a utilização dos dicionários em sala de aula demanda um olhar crítico, já que há inúmeras possibilidades de leituras das definições, e, uma vez tendo consciência disso, os professores poderão elaborar aulas muito mais significativas para o processo de aprendizagem linguístico e social dos estudantes.

## Referências

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*. GEIGER, P. (org.) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da Unicamp, 3ªed, 2014.

BIDERMAN, M. T. C. O dicionário padrão da Língua. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 27-43, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3677>.

BIDERMAN, M. T. C. O Léxico: o léxico se relaciona com o processo de nomeação e com a cognição da realidade. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

- BORBA, F. da S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Editora Atica, 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL (BNCC). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL (PNLD). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- DAMIM, C. P. *Parâmetros para uma avaliação escolar*. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras. Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.
- DIAS, L. F.; BEZERRA, M. A. Gramática e Dicionário. In: GUIMARÃES, E; ZOPPI-FONTANA (orgs.). *Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-30.
- DURAN, M. S.; XATARA, C. M. Lexicografia Pedagógica: atores e interfaces. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30294>.
- HOUAISS, I. A. (org.). *Dicionário Houaiss Conciso*. São Paulo: Moderna, 2011.
- KRIEGER, M. da G. Dicionário de língua: um instrumento didático pouco explorado. In: TOLDO, C. S. (org.) *Questões de Linguística*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003. p. 70-87.
- KRIEGER, M. da G. Dicionários escolares e ensino de língua materna. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 169-180, 2012. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL36-v12n4a2018-3>
- KRIEGER, M. da G. Lexicografia: a dicionarização do léxico. In: RODRIGUES-PEREIRA, R.; COSTA, D. S. S. (orgs.). *Estudos em lexicografia: aspectos teóricos e práticos*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 16-27.

KRIEGER, M. da G. Políticas públicas e dicionários para escola: o Programa Nacional do Livro Didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de tradução: Tradução e lexicografia pedagógica*, Florianópolis, v.2, n. 18, p. 235-252, 2006.

NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 3ª ed. 2001a.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E. P. Lexicografia Discursiva. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v.44, p. 97-114, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4201>.

PONTES, A. L. *Dicionário para uso escolar: o que é e como se lê*. Fortaleza: EDUECE, 2009.





## **Espanhol como segunda língua: um estudo preliminar sobre a percepção do contorno entoacional de enunciados interrogativos totais e parciais por aprendizes brasileiros**

### ***Spanish as a Second Language: a Preliminary Study of Brazilian Learners' Perception of Intonational Contour on Wh- and Yes/No Questions***

Priscila Costa Machado

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

profpriscilacostamachado@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2180-0379>

Carmen Lúcia Barreto Matzenauer

Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul / Brasil

carmen.matzenauer@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4505-7521>

**Resumo:** O foco deste estudo piloto foi verificar se brasileiros aprendizes de espanhol como segunda língua (L2) são capazes de perceber a diferença na entoação de interrogativas totais e parciais na língua espanhola, além de examinar se o tempo de aquisição/exposição à língua alvo pode influenciar nesta percepção. Os enunciados interrogativos totais e parciais, na língua espanhola, apresentam como principal propriedade prosódica o movimento na inflexão final, sendo majoritariamente ascendente nas interrogativas totais e descendente nas interrogativas parciais. O *corpus* foi obtido pela aplicação de cinco testes de percepção a três participantes<sup>1</sup>, estudantes do curso de Letras – Português/Espanhol, sendo dois estudantes do sétimo semestre e um do terceiro. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram maior êxito

---

<sup>1</sup> O número de participantes é reduzido em razão de ser um estudo piloto e, particularmente, em razão da pandemia de COVID-19 que impossibilitou o acesso a um número maior de participantes.

na discriminação da entoação de interrogativas parciais em relação às interrogativas totais, o que se atribui à influência da L1 no processo de aquisição da L2, já que nas interrogativas parciais o padrão entoacional se aproxima nas duas línguas. Quanto ao tempo de exposição à língua alvo, verificou-se que a estudante do terceiro semestre apresenta um processamento mais lento frente aos estímulos da L2. Em trabalhos futuros, irá ampliar-se o número de participantes com diferentes níveis de aquisição da língua espanhola, a fim de observar-se com maior acurácia se, de fato, o tempo de processamento linguístico é maior por estudantes dos semestres iniciais e se, de fato, o nível de compreensão influencia na percepção de aspectos prosódicos da língua espanhola como L2.

**Palavras-chave:** percepção; entoação; interrogativas totais; interrogativas parciais; espanhol como segunda língua.

**Abstract:** This pilot study aimed to verify whether Brazilian learners of Spanish as a second language (L2) are able to perceive the difference in the intonation of total and partial interrogatives in Spanish and to examine whether acquisition/exposure time to the target language can influence their perception. Total and partial interrogative utterances in Spanish exhibit movement in the final inflection as their main prosodic property, i. e., it mostly rises in total interrogatives and falls in partial ones. The corpus was collected in five perception tests which were applied to three undergraduate students in Languages (teaching degree in Portuguese/Spanish) who attend the seventh semester and to one who attends the third. Results showed that participants were more successful in discriminating intonation of partial interrogatives from total interrogatives, a fact that is attributed to the influence of L1 on the L2 acquisition process since, in partial interrogatives, the intonation pattern is similar in both languages. As for exposure time to the target language, the student who attends the third semester was found to present slower processing when facing L2 stimuli. In further studies, the number of participants with different levels of Spanish language acquisition will be increased in order to observe more accurately whether, in fact, linguistic processing time is longer in students attending the first semesters of the course and whether the level of comprehension influences perception of prosodic aspects of the Spanish language.

**Keywords:** perception; intonation; total interrogatives; partial interrogatives; Spanish as a second language.

Recebido em 21 de julho de 2022

Aceito em 27 de setembro de 2022

## 1 Introdução

No processo formal de aquisição de segunda língua (L2), ao tratar-se de fatos de natureza fonético-fonológica, há uma tendência à concentração em aspectos segmentais, deixando-se fenômenos prosódicos em segundo plano. Essa prática merece ser objeto de reflexão, assim como proposto por Silva Jr. (2020, p. 9), que, em estudo realizado com alunos brasileiros do curso de Letras falantes de inglês como L2, observou maior dificuldade na aquisição de traços prosódicos do que na aquisição de traços segmentais.

Trazendo-se essa questão para a aquisição do espanhol como L2 por falantes nativos do português do Brasil (PB), observa-se também que o ensino formal tende a focar a atenção na aquisição segmental, voltando-se prioritariamente para o inventário fonológico e para a manifestação fonética de fonemas distintos entre os sistemas de consoantes e vogais do português e da língua espanhola: na sala de aula, não se costumam destacar as diferentes entoações que as frases podem apresentar, mas se chama a atenção, por exemplo, para o fato de que, enquanto no português as fricativas /s/ e /z/ contrastam fonologicamente, essa oposição não ocorre no sistema consonantal do espanhol. No entanto, a prosódia também integra a fonologia da língua e os aspectos prosódicos podem influenciar significativamente na comunicação. Os enunciados interrogativos totais da língua espanhola, por exemplo, nas variantes que serão levadas em conta neste estudo, apresentam diferenças em relação ao mesmo tipo de enunciado no PB e esse é um fato fonológico que pode passar despercebido a muitos brasileiros aprendizes de espanhol como L2. E este é o tema de interesse do presente artigo.

Discute-se aqui um estudo piloto que teve como objetivo verificar se brasileiros aprendizes de espanhol como L2 são capazes de perceber a diferença na entoação de interrogativas totais e parciais na língua espanhola, além de examinar se o tempo de aquisição/exposição à língua alvo pode influenciar nesta percepção.

Quanto ao contorno entoacional dos enunciados interrogativos da língua espanhola, muitos são os estudos relacionados às interrogativas totais, tendo em vista a diferença apresentada em seu padrão melódico, majoritariamente ascendente (SOSA, 1999), em oposição ao padrão

ascendente-descendente apresentado no PB<sup>2</sup>. A particularidade do presente artigo está no foco da percepção, por brasileiros aprendizes de espanhol, da especificidade do contorno entoacional das interrogativas totais e parciais da L2 em se comparando com o que ocorre na gramática do português.

Acredita-se que a aquisição da pronúncia de elementos segmentais e não segmentais (suprasegmentais) de uma L2 pode estar diretamente relacionada à percepção do aprendiz: tem-se, portanto, na percepção das diferenças entre a L1 e a língua alvo uma das bases para a aquisição da fonologia da L2 e para a clara inteligibilidade da comunicação nesta língua. Aí está a motivação por que Silva Jr. e Barbosa (2021, p. 138) defendem que o ensino da prosódia também deve estar presente nas aulas de línguas, de modo a proporcionar aos aprendizes maior compreensibilidade e fluência na fala.

O presente artigo está dividido em quatro outras seções, além da introdução: traz-se uma síntese do suporte teórico do estudo, em que se apresentam os contornos entoacionais das interrogativas totais e parciais da língua espanhola comparativamente ao PB, além de alguns trabalhos concernentes à importância do ensino de pronúncia associado à percepção do aprendiz de uma L2; após, explicita-se a metodologia da investigação aqui relatada, caracterizando-se os sujeitos do estudo e apresentando-se os testes de percepção aplicados, desde a elaboração até a coleta de dados; depois expõem-se e discutem-se os resultados, efetuando-se a análise dos dados obtidos nesta investigação; e, por fim, trazem-se as considerações finais, seguidas da declaração de autoria e das referências que ofereceram subsídios a esta pesquisa.

## **2 O padrão entoacional dos enunciados interrogativos totais e parciais no espanhol e no português e o seu condicionamento na aquisição de L2**

Por integrar a gramática fonológica de uma língua, a entoação desempenha um papel importante na comunicação oral, tanto no uso da língua materna quanto no processo de aquisição de segunda língua.

---

<sup>2</sup> Para o PB foi adotado como referência o padrão circunflexo porque é característico da região dos participantes (região sul), embora algumas variantes do PB apresentem outros padrões predominantes, como é o caso de regiões como a Paraíba, o Sergipe e a Bahia, em que se observa um contorno nuclear ascendente (CASTELO; FROTA, 2016).

De acordo com Cantero e Devís (2011 p. 285), produzir uma entoação adequada deve ser um dos objetivos principais ao ensinar-se a pronúncia de uma segunda língua, tendo em vista que possibilita uma fala mais clara e inteligível.

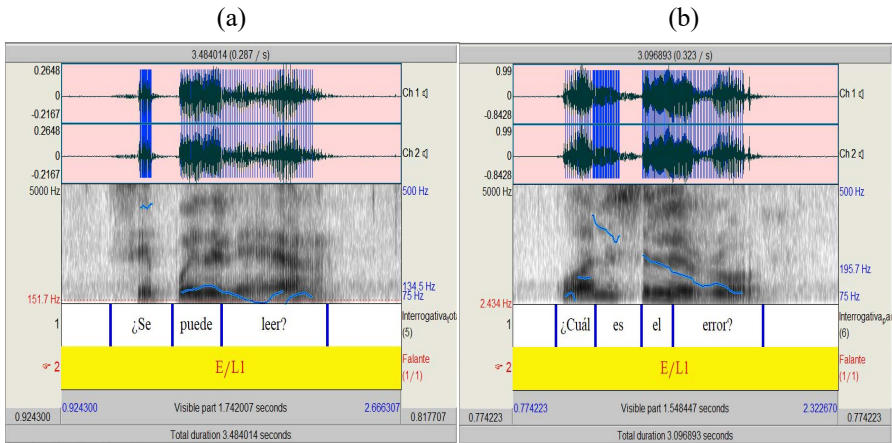
Levando-se em conta a afirmação de Cantero e Devís (2011), bem como de outros pesquisadores com interesse na prosódia, como Cerqueira et al. (2019), e considerando-se a relação que há entre a percepção e a produção linguísticas, como defendem, por exemplo, Boersma e Hamann (2009), este estudo tem como foco, conforme já referido, a percepção da entoação de enunciados interrogativos totais e parciais do espanhol por brasileiros aprendizes dessa língua como L2.

Em razão desse ponto central, é preciso destacar que enunciados interrogativos podem ser divididos em totais, também conhecidos como absolutos ou globais, e parciais ou pronominais. Os primeiros são referentes a perguntas que podem ter como resposta “sim” ou “não”, enquanto as questões parciais, por sua vez, são identificadas por permitir uma gama maior de respostas, além de apresentar um pronome interrogativo em sua composição. Ainda neste escopo, cabe destacar que as interrogativas totais podem ser divididas em neutras, quando o interlocutor desconhece a resposta, ou seja, não possui pistas semânticas ou pragmáticas, e não-neutras, que têm por objetivo confirmar ou duvidar uma informação pré-existente (NUNES; DIAS, 2014).

## **2.1 Os enunciados interrogativos totais e parciais no espanhol**

Os trabalhos de Navarro Tomás (1944), Quilis (1993) e Sosa (1999, 2003) são precursores nas descrições dos contornos entoacionais dos enunciados da língua espanhola. Segundo estes autores, os enunciados interrogativos totais e parciais apresentam como principal propriedade prosódica o movimento na inflexão final, sendo os contornos mais encontrados, em variantes europeias e americanas da LE, o ascendente nas interrogativas totais e descendente nas interrogativas parciais, conforme registram os espectrogramas na Figura 1: em (a), está representado o contorno entoacional de um enunciado interrogativo total, enquanto em (b) aparece ilustrado o contorno entoacional de um enunciado interrogativo parcial. Os enunciados que aparecem na Figura 1 foram produzidos por uma falante nativa de espanhol, natural do Uruguai.

Figura 1 - Captura de tela, do Programa Praat (BOERSMA; WEENINK, 2009), do espectrograma com contorno entoacional (em azul) de enunciados interrogativos total e parcial produzidos por uma falante uruguaia

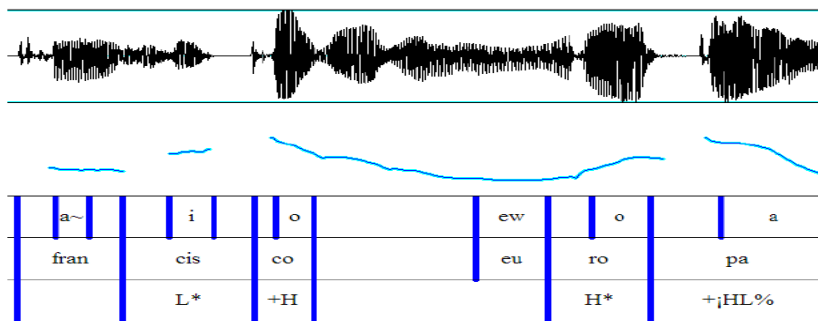


Fonte: Elaboração própria.

Estes são os padrões tomados como referência no presente estudo. Optou-se por usar como referência o padrão ascendente para as interrogativas totais da língua espanhola tendo em vista que é o padrão veiculado no ensino do espanhol como L2.

Evidenciando a presença de variação entre dialetos, Sosa (1999, p. 206-208) observou um padrão circunflexo em três dialetos na produção de interrogativas totais da língua espanhola, a saber: San Juan, Caracas e Havana. Da mesma forma, Santos (2008, p. 124) também encontrou resultados semelhantes para o espanhol falado em Montevidéu, Uruguai. Ao analisar a interrogativa total neutra “¿*Francisco vive en Europa?*” (Francisco vive na Europa?), a autora aponta um movimento ascendente seguido de queda na pós-tônica do núcleo da sentença, como pode ser observado na Figura 2.

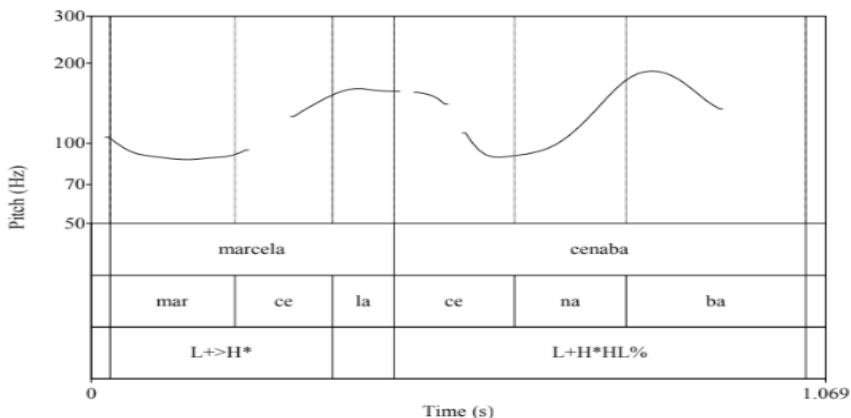
Figura 2 - Enunciado interrogativo total produzido por uma informante de Montevideu falante de espanhol como L1



Fonte: Santos (2008, p. 120).

Ao analisar o enunciado “¿Marcela cenaba?” (Marcela jantava?), produzido por falantes de espanhol como língua materna, também do dialeto de Montevideu, Ferreira de Sá (2013, p. 93) observou um movimento ascendente-descendente na pós-tônica do núcleo de enunciados interrogativos totais, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Enunciado interrogativo total produzido por uma informante de Montevideu falante de espanhol como L1



Fonte: Ferreira de Sá (2013, p. 93).

Este padrão ascendente-descendente no núcleo dos enunciados foi registrado em 80% dos enunciados interrogativos totais produzidos pela locutora uruguaia cuja produção linguística foi utilizada nos testes de percepção desta pesquisa, corroborando os achados de Santos (2008) e Ferreira de Sá (2013) sobre o dialeto uruguaio, enquanto 20% dos seus enunciados evidenciaram o padrão com final ascendente (veja-se seção intitulada “aspectos metodológicos do estudo”). Diante da variação verificada na produção da falante uruguaia, para o presente estudo, optou-se por utilizar as interrogativas totais produzidas com final ascendente, tendo em vista o objetivo de diferenciar a percepção dos padrões entoacionais de interrogativas totais e parciais por falantes do PB (variante do sul), cujas frases interrogativas totais têm padrão entoacional ascendente-descendente. Levou-se em conta também o fato de que, por estarem os estudantes brasileiros expostos a diferentes dialetos da língua espanhola, seria mais adequado que os testes de percepção do presente estudo contivessem as produções da locutora uruguaia que refletem a forma que, segundo a posição majoritária verificada na literatura sobre a prosódia do espanhol, pode ser percebida com maior frequência nas interrogativas totais, ou seja, com final ascendente.

Ressalta-se ainda que, na maioria das instituições que ensinam o espanhol como segunda língua no Brasil, o material didático utilizado apresenta predominância do dialeto da Espanha, produzindo um padrão ascendente para interrogativas totais, justificando, assim, a tomada deste movimento do contorno entoacional como referência para as análises deste estudo. A dificuldade que a exposição a diferentes dialetos possa acarretar à percepção e à produção do espanhol como L2 é um tema que pode e merece ser investigado em outro momento.

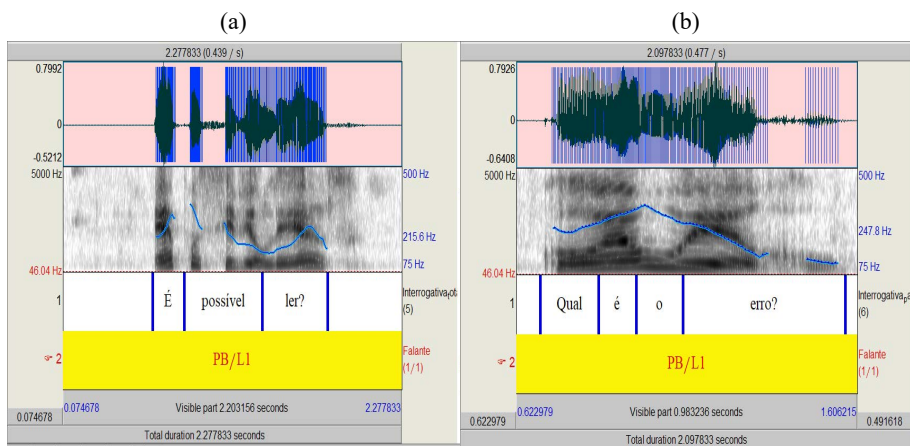
## **2.2 Os enunciados interrogativos totais e parciais no português brasileiro**

No Brasil, estudos pioneiros como os de Moraes (1998) e Cunha (2000) e também os atuais, como de Frota e Moraes (2016) e Seara e Moutinho (2020), propõem um padrão circunflexo (final ascendente e descendente) para enunciados interrogativos totais em diferentes dialetos do português brasileiro, como ocorre na região sul, bem como um padrão descendente para questões parciais. Estes contornos entoacionais podem ser observados nos espectrogramas na Figura 4: em (a), é apresentado



o contorno entoacional de um enunciado interrogativo total e, em (b), é mostrado o contorno entoacional de um enunciado interrogativo parcial.

Figura 4 - Captura de tela, do Programa *Praat*, do espectrograma com contorno entoacional (em azul) de enunciados interrogativos total e parcial produzidos por uma falante de português brasileiro como língua materna



Fonte: Captura de tela do Programa *Praat* com dados coletados pelas autoras.

Os contornos entoacionais de enunciados interrogativos registrados na Figura 4 foram tomados como parâmetro no estudo aqui relatado, pois evidenciam o padrão reproduzido na região sul, foco de análise deste artigo. Reconhece-se, no entanto, que as variedades que o PB apresenta em diferentes regiões do país podem mostrar particularidades quanto à entoação, conforme referiram Seara e Moutinho (2020, p. 261), como também os estudos de Castelo e Frota (2016), que explicitam a heterogeneidade dos contornos nucleares das interrogativas totais do português brasileiro em sete capitais.

### 2.3 O condicionamento da entoação na aquisição de L2

Em se tratando do ensino de pronúncia de uma L2, os estudos sobre a entoação ainda estão construindo o seu espaço. Nesse contexto, destaca-se, mais uma vez, a relevância, para um aprendiz de segunda língua, da clareza sobre o papel da entoação para obter êxito na comunicação.

Quanto ao condicionamento que a prosódia da L1 possa imprimir à prosódia de uma L2 em fase de aquisição, há estudos que confirmam a sua ocorrência. Ao analisar a entoação de enunciados interrogativos totais da língua espanhola produzidos por brasileiros que dizem falar o dialeto madrileno, Milan (2013, p. 3) aponta que, de quatro informantes, três apresentaram transferência de entoação do PB para o espanhol, mantendo-se acima de 60% as produções com o padrão circunflexo, característico de sua língua materna. Além das análises de produção, Milan (2013, p. 4) realizou um teste de percepção de interrogativas totais produzidas por brasileiros de forma espontânea e induzida, tendo como juízes cinco espanhóis. Os resultados apontam que as interrogativas produzidas de forma espontânea, coletadas na sala de aula, apresentaram maior dificuldade de identificação pelos espanhóis, sendo confundidas com enunciados declarativos.

Estudo semelhante foi realizado por Oliveira (2017, p. 37) com brasileiros falantes de espanhol como L2 em situação de imersão e revelou que as interrogativas totais, parciais e afirmativas produzidas por estes falantes, em geral, não apresentam um primeiro pico no pré-núcleo. A ausência desse primeiro pico, fator comum nestes tipos de enunciados no espanhol, propicia um contorno mais plano, sem declinação, evidenciando-se a influência da língua materna nestas produções.

### 3 Aspectos metodológicos do estudo

O *corpus* deste estudo sobre a percepção de frases interrogativas (totais e parciais) do espanhol por falantes de português, aprendizes de espanhol como L2, foi obtido pela aplicação de cinco testes de percepção: um teste de identificação e quatro testes de discriminação. Os testes foram aplicados a três participantes, estudantes do curso de Letras – Português/Espanhol, cuja caracterização virá a seguir<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF, da Universidade Federal de Pelotas, parecer no. 5.305.076.

### 3.1 Estruturação dos Testes de Percepção

Para a estruturação dos testes de percepção, escolheram-se doze enunciados<sup>4</sup>, interrogativos totais e parciais, extraídos de Cerqueira *et al.* (2019)<sup>5</sup>, que foram subdivididos em três categorias de acordo com o número de sílabas contidas em cada enunciado, conforme explicitação no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das interrogativas totais e parciais do espanhol que integraram os testes de percepção desta pesquisa

Classificação	Nº de sílabas	Interrogativa total	Interrogativa parcial
Enunciados curtos	1 a 4	¿Te contesté? (Eu te respondi?) ¿La hicisteis? (Você fez?)	¿Cuándo? (Quando?) ¿Por qué? (Por quê?)
Enunciados médios	5 a 9	¿Se puede leer? (Você pode ler?) ¿Esto está correcto? (Isto está certo?)	¿Qué pusieron? (O que colocaram?) ¿Cuál es el error? (Qual é o erro?)
Enunciados longos	acima de 10	¿Han leído el texto teórico del curso? (Leram o material teórico do curso?) ¿Esto es correcto en español? (Isto é correto em espanhol?)	¿Cómo justificarían la respuesta? (Como justificariam a resposta?) ¿Qué pasó con la gente de traducción? (O que aconteceu com o pessoal da tradução?)

Fonte: Adaptado de Cerqueira *et al.* (2019, p. 118).

Para atender aos objetivos do estudo, para o recorte dos estímulos na estruturação dos testes de percepção, utilizou-se a produção linguística de duas locutoras: uma falante nativa de espanhol e uma falante nativa de português que adquiriu o Espanhol como L2. A Locutora 1, falante de Espanhol como L1, é uruguaia e usa a língua diariamente em casa, com os familiares, e também no trabalho e com amigos; a Locutora 2,

<sup>4</sup> Justifica-se a escolha destes enunciados tendo em vista serem estímulos já validados na pesquisa de Cerqueira *et al.* (2019), além de contemplarem três extensões diferentes (curtos, médios e longos).

<sup>5</sup> O estudo de Cerqueira *et al.* (2019) buscou analisar a entoação de frases assertivas e interrogativas do espanhol produzidas por falantes da língua como L1 e L2.

falante de Espanhol como L2, é brasileira (região sul) e usa esta língua apenas no trabalho, cerca de duas horas semanais.

Os áudios foram gravados em um ambiente silencioso, com o uso de um gravador *Zoom RR-US550*, com uma taxa de amostragem de 44.1 kHz, e foram divididos em arquivos individuais com o auxílio do Programa *Audacity* e, posteriormente, recortados para a composição dos testes de percepção. Antes das gravações, as locutoras fizeram uma leitura prévia para conhecer as sentenças e receberam a orientação de que deveriam falar de forma natural, como em um diálogo, apenas dando breves pausas entre os enunciados. Todas as sentenças expostas no Quadro 1 foram gravadas três vezes por cada locutora, tanto na língua espanhola como na língua portuguesa. Destaca-se que as gravações realizadas na língua portuguesa foram realizadas apenas para a necessidade de comparações (veja-se a Figura 4), tendo sido utilizadas para os testes de percepção apenas as gravações na língua espanhola.

Os testes de percepção foram propostos no *software* TP, um aplicativo gratuito criado para que se realizem experimentos de Percepção da Fala (RAUBER; RATO; KLUGE; SANTOS, 2012). Conforme Rauber *et al.* (2012, p.1), criadores do *software*, as vantagens oferecidas por esta ferramenta são

- a) a utilização de estímulos sonoros, visuais e audiovisuais;
- b) a realização de dois tipos de testes de percepção da fala: discriminação e identificação;
- c) a inclusão de uma escala de Likert ou uma escala deslizante para a avaliação dos estímulos;
- d) a obtenção de *feedback* imediato para cada resposta, nos experimentos de treinamento perceptual;
- e) a aleatorização da apresentação dos estímulos;
- f) a contagem do tempo de reação;
- g) a criação automática de uma pasta com os resultados de todos os experimentos de teste e de treinamento numa planilha do Excel. (RAUBER *et al.*, 2012, p. 1)

Todos os testes de percepção propostos para este estudo foram programados no TP de modo que os participantes repetissem três vezes as escolhas, totalizando 18 estímulos no teste de identificação e 72 estímulos nos testes de discriminação.

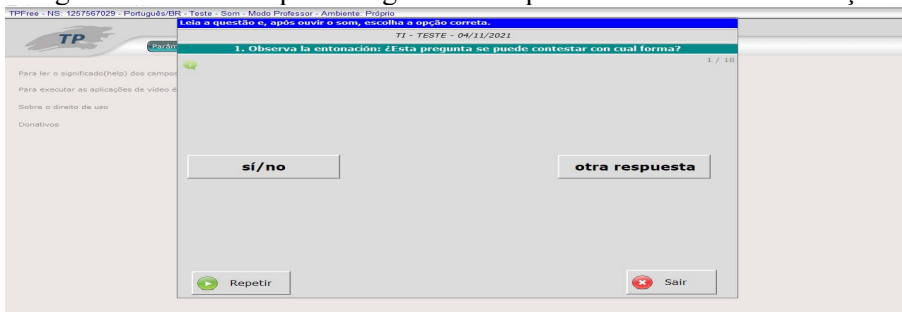
### 3.1.1 O Teste de Identificação

O teste de identificação proposto para esta pesquisa continha seis estímulos de enunciados interrogativos totais e parciais no espanhol, todos eles deslexicalizados. Os enunciados deste teste foram produzidos pela Locutora 1, falante nativa de espanhol e, passando por uma filtragem no *Praat*, foram deslexicalizados. O método de deslexicalização utilizado foi o passa-baixa, pois esta filtragem preserva a qualidade de voz. Desta forma, os arquivos, em .wav, foram selecionados no *Praat* e foram seguidas as seguintes etapas: *Filter* > *Filter (pass Han band)* > *From frequency* (Hz) em 0 Hz > *To frequency* (Hz) em 400 Hz (por ser voz feminina) > *Apply*. Neste momento, foram gerados novos arquivos sem léxico, que foram renomeados e salvos para serem utilizados no *software* TP.

O objetivo era averiguar se o participante seria capaz de identificar o tipo de interrogativa (total ou parcial) apenas ouvindo a prosódia do enunciado. Para tanto, o participante poderia ouvir cada enunciado até três vezes, caso julgasse necessário, antes de escolher a resposta. Este teste, conforme já referido, foi programado para repetir três vezes as rodadas de estímulos, de forma aleatória, totalizando 18 estímulos (6 estímulos x 3 participantes = 18).

No Programa TP, o áudio deslexicalizado era apresentado ao participante, o qual deveria responder esta questão: “*Observa la entoación: ¿Esta pregunta se puede contestar con cual forma?*” (Observa a entoação: Esta pergunta pode ser respondida com qual forma?). As opções de respostas eram estas: “*sí/no*” (sim/não) ou “*otra respuesta*” (outra resposta). A Figura 5 mostra a tela do TP em que o participante deveria registrar a sua escolha.

Figura 5- Tela do TP para o registro da resposta ao Teste de Identificação



Fonte: Captura de tela do teste elaborado pelas autoras.

O Quadro 2 apresenta os enunciados, produzidos pela falante de espanhol como L1, utilizados neste teste.

Quadro 2 – Enunciados utilizados no teste de identificação

Interrogativas totais	Interrogativas parciais
¿Te contesté? (Eu te respondi?)	¿Cuándo? (Quando?)
¿Se puede leer? (Você pode ler?)	¿Qué pusieron? (O que colocaram?)
¿Han leído el texto teórico del curso? (Leram o material teórico do curso?)	¿Cómo justificarían la respuesta? (Como justificariam a resposta?)

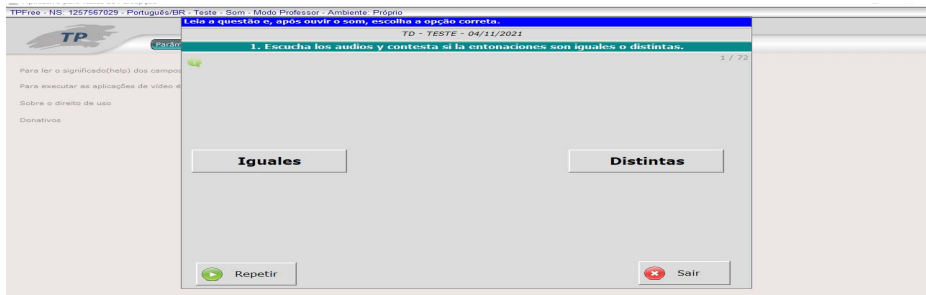
Fonte: Elaboração própria.

### 3.1.2 Testes de discriminação

Para esta pesquisa, aplicaram-se quatro testes de discriminação. O primeiro e o segundo testes de discriminação contaram com a mesma estrutura, diferindo-se por apresentar áudios deslexicalizados, no primeiro teste, seguindo o mesmo método de filtragem explicitado no teste de identificação, e áudios originais, com o léxico preservado, no segundo teste.

Nestes testes, cada estímulo foi composto por dois áudios, produzidos pela falante de espanhol como L1, ora com a mesma entoação (duas interrogativas totais ou duas parciais), ora com entoação distintas (uma interrogativa total e uma parcial, apresentadas em ordenamento alternado); o teste foi concebido no formato AX. Para a montagem dos testes, os estímulos eram colocados em arquivo único, em .wav, utilizando-se para tal o Programa *Audacity*, inserindo um intervalo de silêncio de três segundos entre os áudios. Os participantes, após a escuta dos estímulos, deveriam responder ao enunciado “*Escucha las preguntas y contesta si las entonaciones son iguales o distintas*” (Escuta as perguntas e responde se as entoações são iguais ou diferentes); tinham, como opções de respostas, “*iguales*” (iguais) ou “*distintas*” (diferentes) – veja-se a Figura 6.

Figura 6 - Tela do TP para o registro da resposta aos Testes de Discriminação 1 e 2



Fonte: Captura de tela do teste elaborado pelas autoras.

Estes testes tinham o objetivo de verificar se os aprendizes de espanhol como L2 percebem a diferença de entoação das interrogativas parciais e totais. Ao se utilizarem áudios deslexicalizados no primeiro teste de discriminação e lexicalizados no segundo, buscava-se avaliar se os participantes de fato observaram a prosódia dos enunciados ou se a informação lexical poderia ter condicionado os resultados. O Quadro 3 apresenta os enunciados, produzidos pela falante de espanhol como L1, utilizados nestes testes.

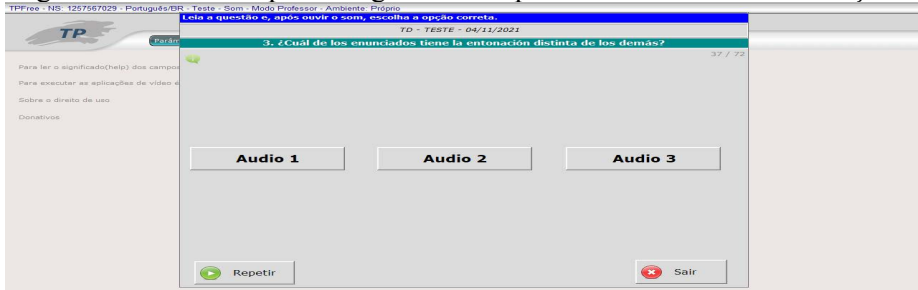
Quadro 3 – Pares de enunciados utilizados no primeiro e segundo teste de discriminação

Enunciado 1	Enunciado 2	Entoações (Resposta esperada)
<i>¿Te contesté?</i> (Eu te respondi?)	<i>¿La hicisteis?</i> (Você fez?)	iguais
<i>¿Qué pusieron?</i> (O que colocaram?)	<i>¿Cuál es el error?</i> (Qual é o erro?)	iguais
<i>¿Han leído el texto teórico del curso?</i> (Leram o material teórico do curso?)	<i>¿Esto es correcto en español?</i> (Isto é correto em espanhol?)	iguais
<i>¿La hicisteis?</i> (Você fez?)	<i>¿Por qué?</i> (Por quê?)	diferentes
<i>¿Esto está correcto?</i> (Isto está correto?)	<i>¿Cuál es el error?</i> (Qual é o erro?)	diferentes
<i>¿Esto es correcto en español?</i> (Isto é correto em espanhol?)	<i>¿Qué pasó con la gente de traducción?</i> (O que aconteceu com o pessoal da tradução?)	diferentes

Fonte: Elaboração própria.

No terceiro teste de discriminação, cada estímulo incluía três áudios, produzidos pela falante de espanhol como L1, sendo dois com a mesma entoação e um com entoação diferente – este teste foi concebido no formato ABX. Neste caso, o participante era orientado a responder “¿Cuál de los enunciados tiene la entonación distinta?” (Qual dos enunciados tem a entoação diferente?), tendo como opção de resposta “Audio 1” (Áudio 1), “Audio 2” (Áudio 2), ou “Audio 3” (Áudio 3) – veja-se a Figura 7.

Figura 7 - Tela do TP para o registro da resposta ao Teste de Discriminação 3



Fonte: Captura de tela do teste elaborado pelas autoras.

O Quadro 4 apresenta os enunciados produzidos pela falante de espanhol como L1, utilizados no terceiro teste de discriminação.

Quadro 4 – Trios de enunciados utilizados no terceiro teste de discriminação

Enunciado 1	Enunciado 2	Enunciado 3	Enunciado com entoação distinta (Resposta esperada)
¿Te contesté? (Eu te respondi?)	¿Por qué? (Por quê?)	¿La hicisteis? (Você fez?)	2
¿Se puede leer? (Você pode ler?)	¿Esto está correcto? (Isto está correto?)	¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	3
¿Cómo justificarían la respuesta? (Como justificariam a resposta?)	¿Han leído el texto teórico del curso? (Leram o material teórico do curso?)	¿Esto es correcto en español? (Isto é correto em espanhol?)	1



¿Cuándo? (Quando?)	¿Por qué? (Por quê?)	¿Te contesté? (Eu te respondi?)	3
¿Se puede leer? (Você pode ler?)	¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	¿Cuál es el error? (Qual é o erro?)	1
¿Cómo justificarían la respuesta? (Como justificariam a resposta?)	¿Han leído el texto teórico del curso? (Leram o material teórico do curso?)	¿Qué pasó con la gente de traducción? (O que aconteceu com o pessoal da tradução?)	2

Fonte: Elaboração própria.

O quarto teste de discriminação contou com estímulos compostos por pares de áudios lexicalizados, produzidos pela falante de espanhol como L1 e pela falante de espanhol como L2. O enunciado e as opções de resposta foram os mesmos do segundo teste de discriminação, “*Escucha las preguntas y contesta si las entonaciones son iguales o distintas*” (Escuta as perguntas e responde se as entoações são iguais ou diferentes) e os participantes tinham, como opções de respostas, “*iguales*” (iguais) ou “*distintas*” (diferentes). Neste caso, o objetivo era analisar se os participantes detectariam a diferença entoacional produzida pelas locutoras, já que os seus enunciados mostravam padrões diferentes: a falante de espanhol como L2 produzia o mesmo padrão (final descendente) tanto para as interrogativas totais como para as parciais, como é possível observar-se nas Figuras 8 e 9. Observe-se que este teste se aproxima do teste de discriminação AX, acima apresentado, mas traz a particularidade de os estímulos serem expostos por locutoras diferentes.

Figura 8 - Captura de tela, do Programa Praat, do espectrograma com contorno entoacional (em azul) da interrogativa total “¿Te contesté?” (Eu te respondi?) produzida pela falante de E/L2

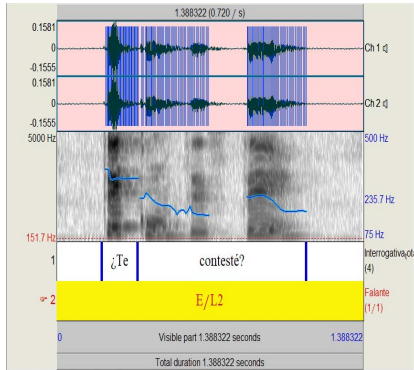
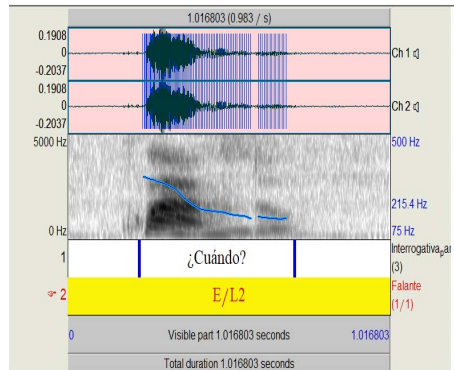


Figura 9 - Captura de tela, do Programa Praat, do espectrograma com contorno entoacional (em azul) da interrogativa parcial “¿Cuándo?” (Quando?) produzida pela falante de E/L2



Fonte: Captura de tela do Programa Praat com dados coletados pelas autoras.

Fonte: Captura de tela do Programa Praat com dados coletados pelas autoras.

O Quadro 5 apresenta os enunciados, produzidos pelas falantes de espanhol como L1 e L2, utilizados no último teste de discriminação.

Quadro 5 – Pares de enunciados utilizados no quarto teste de discriminação

Enunciado 1	Produzido por uma falante de espanhol como:	Enunciado 2	Produzido por uma falante de espanhol como:	Entoação (resposta esperada)
¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	L1	¿Cuál es el error? (Qual é o erro?)	L1	Igual
¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	L2	¿Cuál es el error? (Qual é o erro?)	L2	Igual
¿Se puede leer? (Você pode ler?)	L2	¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	L1	Igual
¿Se puede leer? (Você pode ler?)	L1	¿Por qué? (Por quê?)	L1	Distinta
¿Qué pusieron? (O que colocaram?)	L2	¿Te contesté? (Eu te respondi?)	L1	Distinta

¿Esto es correcto en español? (Isto é correto em espanhol?)	L2	¿Han leído el texto teórico del curso? (Leram o material teórico do curso?)	L1	Distinta
--	----	--	----	----------

Fonte: Elaboração própria.

Os quatro testes de discriminação foram programados para repetir três vezes as rodadas de estímulos, de forma aleatória, totalizando 72 estímulos (6 estímulos x 4 testes x 3 repetições = 72).

### 3.2 Aplicação dos Testes de Percepção

Em virtude das restrições impostas pela pandemia da Covid-19, os testes, em lugar de serem aplicados em entrevistas presenciais com os participantes do estudo, foram a eles enviados por e-mail. Como o TP não apresenta programação para a aplicação de testes on-line, os participantes receberam um e-mail contendo: link do tutorial, link para baixar o TP, pasta zipada com as informações dos testes (para a rodagem do programa) e um questionário. Cada item mencionado está explicitado a seguir.

Com vistas a auxiliar os participantes na ambientação e na execução dos testes no TP, foi gravado um tutorial, no *YouTube*, explicando, passo a passo, todo o processo, desde o recebimento do e-mail ao envio, para as pesquisadoras, da planilha com as respostas. Os participantes foram orientados a assistir ao tutorial, utilizar o link enviado para baixar o programa TP e abrir a pasta zipada, salvando as informações numa pasta denominada “*worken*”, gerada a partir da execução do programa em seus computadores.

Após finalizarem os testes, os participantes foram orientados a enviar, via e-mail, as duas planilhas geradas com seus resultados, juntamente com um questionário preenchido com as informações pessoais e experiências linguísticas pertinentes para este estudo. Destaca-se que, anteriormente à aplicação dos testes aos participantes da pesquisa, foi realizado um teste piloto com uma falante de espanhol como L2, desconhecidora do TP, para verificar-se a pertinência das orientações propostas, bem como a execução e o funcionamento dos testes, a partir do tutorial.

### 3.3 Participantes

Os testes de percepção deste estudo foram realizados com três falantes de português como língua materna, nascidos e residentes no Rio Grande do Sul<sup>6</sup>, e aprendizes de espanhol como segunda língua, com idade entre 22 e 24 anos – este é um estudo preliminar, cujo desenvolvimento deve subsidiar pesquisa mais ampla, com maior número de participantes. Os participantes são alunos do Curso de Letras – Português/Espanhol de uma universidade do sul do Brasil.

Antes da realização dos testes, os participantes, como já mencionado, responderam a um questionário sociolinguístico. Esta etapa teve como finalidade conhecer os perfis linguísticos dos estudantes, como sua compreensão e fluência na língua espanhola. O Quadro 6 apresenta resumidamente algumas informações pertinentes sobre os participantes.

Quadro 6 - Características sociolinguísticas dos participantes<sup>7</sup>

	Sexo	Semestre que está cursando	Idiomas que fala (além da língua materna)	Quantas horas semanais estuda a língua espanhola?	Qual o nível de compreensão da língua espanhola? (0 significa que não entendes nada, 7 significa que entendes tudo)	Qual o nível de fluência da língua espanhola? (0 significa que não fala nada, 7 significa que fala perfeitamente)	O quanto usas a língua espanhola numa escala de 0% a 100%?	Identificação dos informantes conforme semestre e sexo
Participante 1	masculino	7	inglês e espanhol	6	6	6	50% - trabalho/universidade 20% - interação com amigos 30% - férias	P7M
Participante 2	feminino	7	inglês, espanhol e francês	4	5	5	10% - em casa 50% - trabalho/universidade 5% - interação com amigos	P7F
Participante 3	feminino	3	inglês e espanhol	4	5	3	20% - trabalho/universidade	P3F

Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados do Quadro 6, vê-se que, com o total dos três participantes, estão representados dois níveis de adiantamento no Curso de Letras: o 3º e o 7º semestres. Aqui merece ser destacado que os três estudantes já cumpriram uma disciplina do 2º semestre do Curso, intitulada *Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*, que lhes confere

<sup>6</sup> Os participantes P7M e P3F são naturais de Pelotas (RS) e a participante P7F é natural de Igrejinha (RS) – mora em Pelotas há mais de dois anos.

<sup>7</sup> Identificação dos participantes: P7M = participante + 7º semestre do Curso de Letras + masculino.

um conhecimento explícito, por meio de um método dedutivo, de fatos da fonética e da fonologia da língua espanhola.

Verifica-se ainda, pelos dados expressos nas colunas 5 a 8 do Quadro 6, que o participante identificado como P7M é o que dedica maior número de horas ao estudo do espanhol, que mais compreende a L2, que apresenta maior fluência e que mais usa a língua que está adquirindo. Vê-se também que as participantes P3F e P7F, embora seja uma do 3º semestre do Curso e a outra do 7º semestre, registraram o mesmo número de horas dedicadas ao estudo do espanhol e também o mesmo nível de compreensão da L2; a diferença entre elas está no fato de a participante do 3º semestre (P3F) ter menor fluência na L2 e menor índice de uso da língua.

Dos três participantes, apenas a participante P7F registrou que nasceu e viveu em cidades distintas da cidade natal dos outros participantes, mas todas são localizadas no Rio Grande do Sul e nenhuma é fronteira com o Uruguai ou Argentina, países de língua espanhola.

## **4 Apresentação e discussão dos resultados**

Conforme mencionado na seção anterior, foram realizados cinco testes de percepção, sendo um de identificação e quatro de discriminação. As descrições e as análises dos resultados estão divididas entre os testes que contemplavam estímulos deslexicalizados e aqueles com o léxico preservado, além de uma subsequente análise comparativa.

### **4.1 Testes de percepção: estímulos deslexicalizados**

Relembra-se que dois tipos de testes continham estímulos deslexicalizados: um teste de identificação e um teste de discriminação.

O teste de identificação buscava averiguar se, apenas pela entoação, um brasileiro aprendiz de espanhol como L2 seria capaz de identificar se a pergunta se tratava de uma interrogativa total ou parcial, a partir da escolha das respostas “*sí/no*” (sim/não) ou “*otra respuesta*” (outra resposta). O teste de discriminação, por sua vez, apresentava dois áudios, exigindo dos participantes a decisão se as entoações eram iguais ou distintas. No Quadro

7 são apresentados os percentuais de acertos alcançados pelos participantes em cada teste, bem como o tempo médio de resposta<sup>8</sup>.

Quadro 7- Percentual de acertos e tempo médio de resposta (ms) para os testes de percepção com estímulos deslexicalizados<sup>9</sup>

Participante	Teste de identificação				Teste de discriminação					
	IT	TM	IP	TM	IT	TM	IP	TM	ED	TM
P7M	100%	3,67	88,8%	3,04	50%	6,64	100%	8,88	66,6%	8,44
P7F	66,6%	2,93	44,4%	3,01	50%	6,69	100%	8,73	33,3%	7,63
P3F	66,6%	3,71	100%	3,83	50%	8,76	100%	11,05	66,6%	10,52

Legenda: IT = interrogativas totais; IP = interrogativas parciais; TM = tempo médio de resposta em milissegundos; ED = entoações diferentes (uma interrogativa total e uma parcial).

Fonte: Elaboração própria.

Em ambos os testes, a participante P7F apresentou os índices mais baixos de acertos das respostas no teste de identificação e no teste de discriminação com estímulos com entoações diferentes, estando neste a incidência maior de erros. Apenas no teste de discriminação relativo às interrogativas totais e parciais a participante tem o resultado equiparado aos demais participantes.

No teste de discriminação que continha apenas um tipo de interrogativa, ou interrogativas totais ou interrogativas parciais, os três participantes obtiveram os mesmos resultados, sendo que, para os enunciados interrogativos totais, alcançaram apenas a metade de acertos – lembre-se de que são as interrogativas totais do espanhol que mostram diferença em relação aos enunciados do português, de acordo com a variante linguística dos participantes. Os dados do Quadro 7 também apontam que os aprendizes de espanhol obtêm maior sucesso na identificação de interrogativas totais da L2 do que na discriminação destes enunciados. Diferentemente, é a discriminação das interrogativas parciais que mostra maior sucesso do que a sua identificação, com exceção do

<sup>8</sup> O tempo de reação é uma medida usada pelos psicolinguistas para verificar o custo de processamento linguístico (CORRÊA *et. al.*, 2012).

<sup>9</sup> Neste e nos quadros subsequentes, há uma linha horizontal negritada separando os dados dos participantes dos dois níveis de adiantamento no Curso de Letras.

P3F, que acertou a totalidade dos estímulos referentes às interrogativas parciais, tanto em sua identificação, como em sua discriminação.

Os resultados mostram, portanto, índices de insucesso nos testes com estímulos deslexicalizados, seja no teste de identificação ou no de discriminação, o que pode ser reflexo da falta de atenção dada ao ensino da prosódia nas aulas de espanhol como L2. Elvira-García (2016, p. 44) aponta o problema da simplificação do ensino da prosódia nas aulas de espanhol como L2, em que, muitas vezes, há a orientação apenas de que as interrogativas totais apresentam um contorno ascendente (embora não se aplique a todas as variedades da língua espanhola) e as declarativas, um contorno descendente. Um olhar mais atento para o ensino de espanhol como L2 para falantes brasileiros parece fazer-se necessário, principalmente tendo em vista a diferença no contorno entoacional apresentado pelas interrogativas totais do PB (padrão circunflexo em variantes do PB como a do Sul, conforme referência anterior).

É relevante observar-se que, embora com tempo menor de exposição à língua espanhola, a participante P3F, aluna do 3º semestre do Curso de Letras, apresentou resultados próximos aos do participante P7M, aluno do 7º semestre do mesmo curso. Apesar dessa proximidade nos resultados, tem-se uma diferença importante: o tempo médio de resposta da participante P3F é o maior apresentado nos testes mencionados, chegando a uma média de 11,05 milissegundos quando os estímulos apresentavam interrogativas parciais. Estes resultados apresentados pela participante do 3º semestre do Curso de Letras revelam que o processamento linguístico na L2 é mais lento do que o dos alunos do 7º semestre. Quanto aos resultados próximos, neste e nos demais testes, entre os participantes P3F e P7M, podem ser justificados pelo nível de compreensão da língua espanhola, o qual a participante P3F classifica como nível 5 e o P7M classifica como nível 6, numa escala de 0 a 7, onde 0 significa que o participante não entende nada e 7 significa que entende tudo (vejam-se os dados do Quadro 6). É possível que um estudo mais aprofundado e com um número maior de participantes de diferentes níveis de aprendizagem da língua espanhola possa explicar se estes resultados continuarão semelhantes e se o tempo de resposta realmente pode influenciar nos resultados.

Conforme já explicitado, as variantes utilizadas como referência para este estudo apresentam como principal diferença a entoação das interrogativas totais da língua portuguesa e espanhola, sendo o padrão

circunflexo produzido no PB, variante do sul do país, e o padrão ascendente na LE, variante de Madri, Barcelona, Buenos Aires, Bogotá, entre outras (SOSA, 1999). As interrogativas parciais, por sua vez, possuem semelhança nas duas línguas, apresentando um padrão descendente (MORAES, 2008; SOSA, 1999). Esta similaridade pode justificar um número maior de acertos apresentado pelos participantes para identificar a entoação das interrogativas parciais, de acordo com os resultados expressos no Quadro 7. Outra relação possível com estes resultados pode ser o tempo médio de resposta apresentado pelos participantes, visto que, dentre todos os estímulos, as interrogativas parciais apresentaram o maior tempo de resposta por todos os participantes.

No teste de discriminação, a ocorrência maior de erros foi registrada com as interrogativas totais. Com o par de estímulos “¿Te contesté?” (Eu te respondi?) e “¿La hicisteis?” (Você fez?), embora os enunciados contemplassem a mesma entoação, por exemplo, apenas o participante P7M obteve sucesso. Diferentemente, já quando confrontadas as entoações das interrogativas totais e parciais, observou-se que a participante P7F as percebia como iguais.

#### **4.2 Testes de percepção: estímulos com léxico preservado**

Os testes de discriminação com léxico preservado foram três: (1) o primeiro teste contemplava os mesmos estímulos do primeiro teste de discriminação, porém lexicalizados – este será, a partir daqui, identificado como “Teste de Discriminação AX”; (2) o segundo teste continha três áudios, sendo dois com a mesma entoação e um diferente, sendo o participante instado a apontar o estímulo que se mostrava distinto – este será identificado como “Teste de Discriminação ABX”; (3) o último teste apresentava dois áudios, sendo parte produzido por uma locutora falante de espanhol como L1 e parte por uma brasileira falante de espanhol como L2 – este será identificado como “Teste de Discriminação - Locutoras Diferentes”. Nos Quadros 8, 9 e 10 são apresentados os percentuais de acerto e o tempo médio de resposta que cada participante obteve nos referidos testes.



Quadro 8 - Percentual de acertos para os testes de percepção com estímulos com léxico preservado no Teste 1 - Teste de Discriminação AX

Participante	Teste 1 – Teste de Discriminação AX					
	IT	TM	IP	TM	ED	TM
P7M	50%	6,95	100%	8,82	88,8%	7,42
P7F	100%	6,38	66,6%	7,90	33,3%	6,99
P3F	50%	10,47	100%	11,19	88,8%	12,84

Legenda: IT = interrogativas totais; IP = interrogativas parciais; TM = tempo médio de resposta em milissegundos; ED = entoações diferentes (uma interrogativa total e uma parcial).

Fonte: Elaboração própria

Os resultados do primeiro teste de discriminação, concebido no formato AX, revelam maior percepção da entoação das interrogativas parciais comparadas às interrogativas totais. Quanto ao tempo médio de resposta, os participantes que apresentam maior tempo de resposta também apresentam número mais elevado de acertos, sendo estes participantes com diferentes níveis de exposição à língua espanhola. Contudo, a P3F, aluna do 3º semestre do Curso de Letras, seguiu apresentando um processamento linguístico mais lento, registrando um tempo médio de resposta de 11,5 milissegundos, comparados a 7,73 e 7,09 milissegundos apresentados pelos participantes P7M e P7F, respectivamente.

Em estudo realizado sobre a aquisição da entoação de enunciados declarativos e interrogativos totais do espanhol como L2 por brasileiros, Preuss *et al.* (2017, p. 389) analisaram os dados a partir da avaliação de diferentes variáveis individuais e de instrução explícita. Os resultados não apontaram diferença significativa quanto a três variáveis: instrução explícita, desempenho linguístico e capacidade atencional, para os testes de produção e percepção. No entanto, a frequência de uso da língua espanhola mostrou-se uma variável significativa. Voltando-se aos dados do Quadro 6 do presente estudo, tomando-se a frequência de uso relatada no questionário linguístico dos participantes, tem-se que o P7M mostra frequência que varia de 20 a 50% e que a P3F registra a frequência de 20%. Então, quanto à frequência de uso da L2, os resultados do Teste 1 deste estudo parecem não apontar para a mesma direção dos achados na literatura, tendo em vista que ambos os participantes (P7M e P3F)

apresentam os mesmos resultados tanto na percepção de interrogativas totais e parciais, como também ao tratar-se de entoações que eram distintas. Evidentemente, para confirmar tal posição, é necessário ampliar no número de participantes deste estudo no futuro.

Cabe destacar ainda que, nos testes de discriminação como um todo, os resultados da participante P3F, com menor tempo de exposição à língua espanhola, chegaram a 68,06% de acertos, sendo superior aos resultados de 65,28% e 55,56% apresentados pelos participantes P7M e P7F, respectivamente.

No Quadro 9, é possível observarem-se os resultados do segundo teste de discriminação, em que, em se tratando da percepção da entoação de interrogativas totais, os resultados da participante P3F são consideravelmente maiores que os demais. Estes resultados podem ser explicados, mais uma vez, pelo nível de compreensão em L2 informado pela P3F ou, até mesmo, pelo tempo dedicado ao estudo da língua espanhola, tendo sido indicado por esta participante como 4 horas semanais, mesmo tempo informado pela estudante do 7º semestre.

Quadro 9 - Percentual de acertos para os testes de percepção com estímulos com léxico preservado no Teste 2 - Teste de Discriminação ABX

Participante	Teste 2 – Teste de Discriminação ABX			
	Percentual de acertos com duas IT e uma IP	Tempo médio de resposta (ms)	Percentual de acertos com duas IP e uma IT	Tempo médio de resposta (ms)
P7M	33,3%	10,28	33,3%	9,92
P7F	33,3%	10,12	44,4%	9,60
P3F	77,7%	13,67	33,3%	12,81

Legenda: IT = interrogativas totais; IP = interrogativas parciais.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados do Teste 2, teste de discriminação concebido no formato ABX, chamam a atenção pelo número reduzido de acertos dos participantes com maior tempo de exposição à língua-alvo. Os resultados individuais apontam que, em trios de áudios nos quais o estímulo distinto era a entoação da interrogativa total, ocorreu o menor número de erros. O tempo médio de resposta deste teste foi o mais elevado para todos os participantes entre todos os testes realizados, o que pode evidenciar

maior dificuldade de processamento quando três enunciados têm de ser avaliados a fim de ser buscado aquele que difere dos outros dois.

O último teste de discriminação apresentava estímulos de uma falante de espanhol como L1 e de uma brasileira falante de espanhol como L2. O objetivo era verificar se os participantes perceberiam a diferença de entoação entre essas locutoras, tendo em vista que, em interrogativas totais, os estímulos da falante de espanhol como língua materna apresentavam um contorno entoacional ascendente, enquanto os estímulos da falante de espanhol como L2 apresentava um padrão circunflexo, possivelmente motivado pela influência da língua materna (variante sul do PB, utilizada pela locutora brasileira). No Quadro 10, observam-se os resultados referentes às interrogativas totais, produzidas pelas locutoras 1 (falante de espanhol/L1) e 2 (falante de espanhol/L2).

Quadro 10 - Percentual de acertos para os testes de percepção da entoação das interrogativas totais no Teste 3 - Teste de Discriminação - Locutoras Diferentes

<b>Teste 3 – interrogativas totais</b>						
Participante	IT – Locutora 1 Entoações iguais	Tempo médio de resposta (ms)	IT – Locutora 2 Entoações iguais	Tempo médio de resposta (ms)	IT – produção das duas locutoras (entoações distintas)	Tempo médio de resposta (ms)
P7M	100%	6,91	33,3%	6,86	100%	8,92
P7F	100%	6,29	66,6%	6,60	66,6%	7,92
P3F	100%	7,60	66,6%	9,76	100%	11,13

Legenda: IT = interrogativas totais; Locutora 1 = falante de espanhol/L1;  
Locutora 2 = brasileira falante de espanhol/L2.

Fonte: Elaboração própria.

Observam-se resultados elevados na percepção das interrogativas totais produzidas pela locutora uruguaia, sendo o único teste a apresentar 100% de acertos para todos os participantes para este tipo de enunciado. Diferentemente, as interrogativas totais produzidas pela locutora falante de espanhol como L2 não são percebidas como tais em todos os estímulos. Essa diferença dos resultados diante da produção das locutoras

distintas parece estar apontando para o fato de que os aprendizes da L2 já internalizaram, embora ainda não haja estabilidade plena, o conhecimento fonológico de que as interrogativas totais do espanhol devem ter final ascendente. Ao ouvirem as interrogativas totais produzidas pela locutora brasileira, os aprendizes não conseguem os acertos totais, porque, no momento da avaliação, pode-se instalar um conflito entre a interpretação prosódica do enunciado que ouvem (ouvem um enunciado com o final descendente) e a interpretação semântica deste enunciado, o qual, exigindo resposta sim/não, deveria configurar-se como interrogativa total. Quanto ao tempo de resposta, uma vez mais os resultados apontam para um processamento mais lento para a participante do terceiro semestre, apresentando uma média de 9,49 milissegundos.

Ainda no mesmo teste foi verificada a percepção das interrogativas parciais, também produzidas por duas locutoras, sendo a primeira locutora (Locutora 1) falante de espanhol como língua materna e a segunda (Locutora 2), brasileira falante de espanhol como L2. Os resultados estão dispostos no Quadro 11.

Quadro 11 - Percentual de acertos para os testes de percepção da entoação das interrogativas parciais no Teste 3 - Teste de Discriminação - Locutoras Diferentes

Teste 3 – interrogativas parciais						
Participante	IP – Locutora 1 Entoações iguais	TM	IP – Locutora 2 Entoações iguais	TM	IP – Produção das duas locutoras (entoações iguais)	TM
P7M	100%	6,41	66,6%	6,83	0%	6,20
P7F	100%	6,24	66,6%	6,35	66,6%	6,35
P3F	100%	8,84	33,3%	9,06	33,3%	8,43

Legenda: IP = interrogativas parciais; Locutora 1 = falante de espanhol/L1; Locutora 2 = brasileira falante de espanhol/L2; TM = Tempo médio de resposta (ms).

Fonte: Elaboração própria.

Novamente os três participantes alcançaram o índice de 100% de acertos na percepção das interrogativas parciais produzidas pela locutora uruguaia, resultado que não se verificou quando os dados foram produzidos

pela locutora falante de espanhol como L2. Parece aqui confirmar-se o que foi observado em relação à percepção das interrogativas totais: a prosódia da falante nativa de espanhol, seja para as interrogativas totais ou parciais, conduz os participantes à interpretação adequada, enquanto o mesmo não ocorre em se tratando das produções da locutora falante de espanhol como L2. Destaca-se que não se esperavam os baixos índices de acertos mostrados por este teste para a locutora 2, tendo em vista que as interrogativas parciais apresentam padrão entoacional semelhante na língua portuguesa e na língua espanhola. Estes resultados indicam que, mesmo sendo observado um movimento final descendente, deve haver diferença nos movimentos em uma e na outra língua – este fato exige a abertura de nova linha de investigação neste tema. Nota-se, inclusive, que ocorreu o primeiro resultado zerado entre os participantes, para o participante P7M, quando eram confrontadas as produções das duas locutoras na mesma etapa do teste.

Por fim, tomando-se aqui, de forma geral, os resultados do Teste 3 de percepção, vê-se que mostraram um considerável reconhecimento das entoações de interrogativas totais e parciais, sendo elas produzidas por uma falante nativa ou uma falante de espanhol como L2, o que leva ao entendimento de que os aprendizes têm conhecimento fonológico, em bom grau de desenvolvimento, dos padrões entoacionais das interrogativas totais e parciais do espanhol.

Destaca-se que, no par de interrogativas totais “¿*Esto es correcto en español?*” (Isto é correto em espanhol?) e “¿*Han leído el texto teórico del curso?*” (Leram o material teórico do curso?), aproximadamente 90% das respostas apontaram diferença na entoação quando comparadas as produções das Locutoras 1 e 2, ou seja, o padrão circunflexo apresentado no contorno entoacional produzido pela locutora brasileira era percebido como distinto da produção da locutora uruguaia. Estes resultados vão ao encontro dos resultados encontrados por Milan (2013), estudo já mencionado na subseção 2.1 deste artigo, tendo em vista que mesmo brasileiros aprendizes de espanhol como L2 parecem perceber esta diferença na produção do contorno entoacional de enunciados interrogativos totais da língua espanhola.

### 4.3 Comparação entre os testes de percepção com estímulos distintos

Apresentam-se aqui duas análises com o objetivo de comparar os resultados de testes que têm a mesma estrutura, mas com a particularidade de trazer estímulos diferentes. A primeira comparação é feita entre testes de discriminação com estímulos lexicalizados e deslexicalizados, enquanto a segunda tem o foco em testes de discriminação com estímulos que diferiram pela produção da locutora uruguaia e da locutora brasileira falante de espanhol como L2.

#### 4.3.1 Comparação entre os testes de discriminação com estímulos deslexicalizados e com o léxico preservado

Esta comparação entre os testes de discriminação com estímulos deslexicalizados e com léxico preservado, que apresentavam os mesmos enunciados, tem o objetivo de analisar se, de fato, os resultados são um reflexo da percepção da entoação ou podem ter influência do léxico. O Quadro 12 apresenta os resultados registrados com o percentual de acertos e a média de tempo de resposta para enunciados interrogativos totais, parciais e com entoação distintas, quando eram confrontados os dois tipos de estímulos. Para esta comparação, tomam-se os resultados do Teste de Discriminação com estímulos deslexicalizados e apenas os resultados do Teste de Discriminação com estímulos lexicalizados do formato AX, a fim de relacionar testes da mesma natureza.

Quadro 12 - Percentual de acertos para os testes de discriminação com estímulos deslexicalizados e com léxico preservado

Participante	Teste de discriminação com estímulos deslexicalizados						Teste de discriminação com léxico preservado – Teste 1 (formato AX)					
	IT	TM	IP	TM	ED	TM	IT	TM	IP	TM	ED	TM
P7M	50%	6,64	100%	8,88	66,6%	8,44	50%	6,95	100%	8,82	88,8%	7,42
P7F	50%	6,69	100%	8,73	33,3%	7,63	100%	6,38	66,6%	7,90	33,3%	6,99
P3F	50%	8,76	100%	11,05	66,6%	10,52	50%	10,47	100%	11,19	88,8%	12,84

Legenda: IT = interrogativas totais; IP = interrogativas parciais; TM = tempo médio de resposta em milissegundos; ED = entoações diferentes (uma interrogativa total e uma parcial).

Fonte: Elaboração própria.

Os participantes P7M e P3F mantêm os mesmos resultados ao discriminar entoações de interrogativas totais e parciais tanto no teste com estímulos deslexicalizados como naquele com os estímulos com léxico preservado, com a única diferença de a P7F ter alcançado 100% de acertos nas interrogativas totais com léxico preservado e ter baixado o índice de acertos nas interrogativas parciais. A preservação do léxico apresentou diferença apenas no momento de discriminar entoações distintas, mantendo uma distância de mais de 20% de acertos para estes participantes, ou seja, ao tratar-se de entoações distintas, há maior sucesso no teste de discriminação com o léxico preservado. Em relação ao tempo médio de resposta, conforme já havia sido verificado, a participante P3F apresentou tempo mais elevado, em comparação com os participantes do 7º semestre, ao responder aos estímulos em ambos os testes, sendo que a discriminação de interrogativas com léxico preservado lhe exigiu mais tempo de processamento. Este resultado pode ser decorrente do fato de que a presença do léxico nos enunciados implica-lhe um custo duplo de processamento: tanto do plano prosódico, como do plano semântico que tais enunciados contêm.

Os resultados expressos no Quadro 12 parecem apontar que os participantes da presente investigação, de maneira geral, são capazes de interpretar a prosódia das interrogativas do espanhol como L2 independentemente do léxico.

Tomando-se agora os estímulos deslexicalizados e os estímulos lexicalizados em relação ao número de sílabas (veja-se Quadro 1) que formavam os enunciados dos testes comparados acima, foi possível perceber que enunciados curtos (1 a 4 sílabas) apresentaram maior dificuldade para os participantes nos testes de discriminação com ou sem o léxico preservado, com média abaixo de 50% entre os participantes, quando comparados a enunciados médios (5 a 9 sílabas) ou a enunciados longos (acima de 10 sílabas), estes com percentual de acertos superior a 80% nos estímulos lexicalizados, conforme se observa no Quadro 13.

Quadro 13 - Percentual de acertos com estímulos deslexicalizados e com léxico preservado de acordo com o número de sílabas

Participante	Estímulo deslexicalizado			Estímulo com léxico preservado		
	Enunciado curto	Enunciado médio	Enunciado longo	Enunciado curto	Enunciado médio	Enunciado longo
P7M	50%	66,6%	83,3%	50%	83,3%	100%
P7F	0%	50%	83,3%	83,3%	66,6%	50%
P3F	50%	66,6%	83,3%	50%	100%	83,3%

Fonte: Elaboração própria

Nestes resultados não foi reproduzido o percentual de acertos separadamente entre interrogativas totais e parciais, pois o teste contemplava apenas dois estímulos com interrogativas totais, um com interrogativas parciais e três com entoações diferentes (uma interrogativa total e uma parcial). Desta forma, optou-se por uma análise apenas qualitativa, com foco exclusivamente no número de sílabas. Um próximo estudo, com maior número de estímulos, proporcionará uma análise mais detalhada em relação à percepção de enunciados relativamente ao seu tamanho (curto, médio e longo) e ao tipo de estrutura (interrogativas totais e parciais).

Os dados do Quadro 13, ao mostrarem maior índice de acerto na discriminação de interrogativas longas, levam a entender-se que os participantes interpretam com mais facilidade o tipo de interrogativa quando há maior número de sílabas por lhes ficar mais claro o tipo de entoação quando esta se estende mais, ou seja, quando o enunciado é mais longo. Parece que a percepção do movimento final do enunciado (se ascendente ou descendente) é mais facilmente captado em enunciado longo por poder, esse movimento final, ser comparado com o movimento que o precede, considerando um número maior de sílabas.

Parando-se os dados dos Quadros 12 e 13, é possível dizer-se que os brasileiros aprendizes de espanhol do presente estudo já interpretam a prosódia das interrogativas do espanhol como L2 independentemente do léxico, uma vez que não se mostram muitas diferenças entre os resultados do teste de discriminação deslexicalizado e do teste de discriminação com léxico preservado. Em uma pesquisa com número maior de participantes, o tratamento estatístico dos resultados pode confirmar ou não este resultado.



### 4.3.2 Comparação entre os testes de discriminação com estímulos gravados por uma locutora falante de espanhol como L1 e por uma falante de L2

Tendo em vista que o Teste de Discriminação 1 (Teste de discriminação AX) e o Testes de Discriminação 3 apresentavam o mesmo formato, porém com a diferença de conter estímulos produzidos por uma locutora uruguaia, no primeiro teste, e estímulos produzidos por uma uruguaia e uma brasileira falante de espanhol como L2, no segundo, realizou-se uma comparação entre os resultados destes testes, a fim de verificar se os participantes percebem se as entoações são iguais apenas diante da produção de uma falante de espanhol como L1 ou se isto ocorre também com a locutora brasileira. Estes resultados podem ser observados nos Quadros 14 e 15.

Quadro 14 - Comparação do percentual de acertos dos testes de discriminação 1 e 3 na produção de interrogativas totais por diferentes locutoras

Participante	Teste 1 – Teste de Discriminação AX		Teste 3 – Teste de Discriminação AX			
	IT	TM	IT – Locutora 1	TM	IT – Locutora 2	TM
P7M	50%	6,95	100%	6,91	33,3%	6,86
P7F	100%	6,38	100%	6,29	66,6%	6,60
P3F	50%	10,47	100%	7,60	66,6%	9,76

Legenda: IT = interrogativas totais; TM = tempo médio de resposta em milissegundos.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15 - Comparação do percentual de acertos dos testes de discriminação 1 e 3 na produção de interrogativas parciais por diferentes locutoras

Participante	Teste 1 – Teste de Discriminação AX		Teste 3 – Teste de Discriminação AX			
	IP	TM	IP – Locutora 1	TM	IP – Locutora 2	TM
P7M	100%	8,82	100%	6,41	66,6%	6,83
P7F	66,6%	7,90	100%	6,24	66,6%	6,35
P3F	100%	11,19	100%	8,84	33,3%	9,06

Legenda: IP = interrogativas parciais; TM = tempo médio de resposta em milissegundos.

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados expressos nos Quadros 14 e 15 apontam um índice maior de acertos quando os enunciados, sejam eles interrogativos totais ou parciais, são produzidos pela locutora uruguaia, chegando a 100% de acertos na percepção de interrogativas totais para todos os participantes no Teste 3. Reitera-se o que já foi dito na Seção 4.2: a prosódia da falante nativa de espanhol parece conduzir os participantes à interpretação adequada, seja para as interrogativas totais ou parciais; o mesmo não parece ocorrer ao se considerarem as produções da locutora falante de espanhol como L2. Retomando-se o fato de que as interrogativas parciais apresentam movimento circunflexo tanto no espanhol como no português e observando-se os dados do Quadro 15, que registra que os participantes obtiveram 100% de acertos apenas na percepção dos estímulos produzidos pela falante nativa de espanhol, passa a ser pertinente entender que há algum grau de diferença entre a prosódia deste tipo de interrogativa nas duas línguas, o que suscita uma investigação futura.

## **5 Considerações finais**

Neste estudo preliminar, buscou-se cumprir o objetivo de verificar se brasileiros aprendizes de espanhol como L2 seriam capazes de perceber a diferença na entoação de interrogativas totais e parciais na língua espanhola, tendo em vista que o contorno entoacional das interrogativas totais da língua espanhola (padrão ascendente, adotado como referência para este estudo) se difere da língua portuguesa (padrão circunflexo da variante sul, adotado como referência para este estudo), além de observar se o tempo de aquisição/exposição à língua alvo é um fator que contribui para esta percepção.

De acordo com os resultados discutidos na seção anterior, verificou-se que os participantes apresentaram maior êxito na discriminação da entoação de interrogativas parciais em relação à interrogativas totais, o que se atribui à influência da L1 no processo de aquisição da L2, já que nas interrogativas parciais o padrão entoacional se aproxima nas variedades utilizadas para cada uma das línguas envolvidas neste estudo. Mas têm especial relevância os resultados do Teste 3 (Teste de Discriminação - Locutoras Diferentes) e também os resultados da comparação entre os testes de discriminação com estímulos deslexicalizados e com léxico preservado, conforme discussão trazida na Seção 4.3: pelos dados deste estudo-piloto, os brasileiros

aprendizes de espanhol como L2 são capazes de interpretar a prosódia das interrogativas do espanhol independentemente do léxico, uma vez que os resultados aqui encontrados não mostram muitas diferenças entre o teste de discriminação deslexicalizado e o teste de discriminação com léxico preservado. Em relação à percepção na entoação de interrogativas totais por locutoras diferentes, sendo uma falante de espanhol como L1 e uma falante de espanhol como L2, os participantes obtiveram maior êxito nos estímulos produzidos pela locutora uruguaia. Destaca-se que é necessário o desenvolvimento de pesquisa futura com número maior de participantes, para dar suporte ao tratamento estatístico dos resultados a fim de confirmar-se ou não este resultado.

O objetivo de examinar se o tempo de aquisição/exposição à língua alvo pode influenciar nessa percepção não pôde ser aferido, porque os resultados da estudante do terceiro semestre do Curso de Letras – Português/Espanhol foram muito próximos ou superiores aos resultados obtidos pelos alunos do sétimo semestre. Entende-se que este fato pode estar diretamente relacionado ao nível de compreensão da língua espanhola, tendo em vista que, numa classificação de 0 (não entende nada) a 7 (entende tudo), a estudante do 3º semestre classifica o seu nível de compreensão como 5 (veja-se Quadro 6). Merece mencionar-se aqui que, embora os índices de acerto da estudante de espanhol do terceiro semestre fossem altos, o tempo médio de respostas necessário para esta participante foi reiteradamente maior do que para os estudantes do sétimo semestre do Curso de Letras. Este resultado está apontando que esta aluna precisa de maior tempo para o processamento da informação linguística na L2, ou seja, o custo de processamento para a aluna de nível de adiantamento mais baixo no Curso de Letras é maior do que para os alunos mais avançados no Curso.

Em trabalhos futuros, irá ampliar-se o número de participantes com diferentes níveis de aquisição da língua espanhola a fim de observar-se com mais acurácia se, de fato, o tempo de processamento linguístico é maior para estudantes dos semestres iniciais e se, de fato, o nível de compreensão influencia na percepção de aspectos prosódicos da língua espanhola.

Ademais, com maior número de dados, será possível submetê-los a um tratamento estatístico na busca da significância dos resultados encontrados. Ainda, em novas investigações, buscar-se-á discutir se o fato de os participantes, falantes de espanhol como L2, não perceberem as entoações das interrogativas totais, ou mesmo as parciais, podem impedir

ou dificultar a comunicação. Então será possível direcionar os resultados da investigação para o ensino de espanhol para brasileiros, ressaltando a importância dos fatos prosódicos de uma língua como parte do ensino formal relativo ao processo de aquisição de L2.

### **Declaração de autoria**

Priscila Machado: desenho da pesquisa, desenvolvimento dos testes, metodologia, coleta de dados, análise dos dados, interpretação dos resultados, redação do artigo, edição e revisão. Carmen Matzenauer: desenho e orientação da pesquisa, metodologia, análise dos dados, interpretação dos resultados, redação do artigo, revisão intelectual crítica e revisão do texto.

### **Referências**

BOERSMA, P.; HAMANN, S. Introduction: models of phonology in perception. In: BOERSMA, P.; HAMANN, S. (eds). *Phonology in Perception*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 1-24. Disponível em: <[https://www.academia.edu/25044404/Introduction\\_models\\_of\\_phonology\\_in\\_perception](https://www.academia.edu/25044404/Introduction_models_of_phonology_in_perception)> Acesso em: 23 jul. 2020.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer* (version 6.1.52), 2009. Disponível em: <http://www.praat.org/>. Acesso em: 21 set. 2021.

CANTERO SERENA, F. J.; DEVÍS HERRAIZ, E. Análisis melódico de la interlengua. In: HIDALGO, A.; CONGOSTO, Y.; QUILIS, M. (eds.). *El estudio de la prosodia en España en el siglo XXI: perspectivas y ámbitos*. Anejo nº 75 de la Revista Quaderns de Filologia. Valencia: Universitat de València, 2011. p. 285-299. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/286924278\\_Francisco\\_Jose\\_Cantero\\_Serena\\_Empar\\_Devis\\_Herraiz\\_2011\\_Analisis\\_melodico\\_de\\_la\\_interlengua](https://www.researchgate.net/publication/286924278_Francisco_Jose_Cantero_Serena_Empar_Devis_Herraiz_2011_Analisis_melodico_de_la_interlengua)> Acesso em: 10 jan. 2022.

CERQUEIRA, S; MORAES, J; RILLIARD, A. A prosódia de perguntas e asserções: um estudo situado de espanhol no Brasil. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, n. 20, v. 1, p. 109-137, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2019v20n1p109>

CORRÊA, L. S.; AUGUSTO, M. R. A.; LONGCHAMPS, J.; FORSTER, R. A. M. S. Referência Anafórica com relativas restritivas de objeto: custo relativizado na interface gramática-pragmática. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 173-196, 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/download/4557/3324>> Acesso em: 19 set. 2022.

CUNHA, C. *Entoação regional no português do Brasil*. 2000. 308 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/4964>> Acesso em: 14 jun. 2021.

DOS SANTOS, G. *Contato lingüístico em região de fronteira Brasil/Uruguai: a entoação dialetal em enunciados assertivos e interrogativos do português e do espanhol*. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000699603&local\\_base=UFR01](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000699603&local_base=UFR01)> Acesso em: 10 de nov. 2021.

ELVIRA-GARCÍA, W. *La entonación en el aula de ELE*. In: XXV encontro prático de professores de ELE. Barcelona: Difusión Publishing Company and International House, 2016. p. 41-47. Disponível em: <[http://www.wendyelvira.ga/preprints/2016\\_entonacion\\_ELE.pdf](http://www.wendyelvira.ga/preprints/2016_entonacion_ELE.pdf)> Acesso em: 14 nov. 2021.

FERREIRA DE SÁ, P. Análise prosódica de enunciados assertivos e interrogativos totais no espanhol de Montevideu. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: [https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc\\_number=000831034&local\\_base=UFR01](https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000831034&local_base=UFR01) Acesso em: 01 nov. 2021.

FROTA, S.; MORAES, J. Intonation in European and Brazilian Portuguese. In: WETZELS, L.; MENUZZI, J. (eds.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Oxford: John Wiley & Sons, Inc, Hoboken, 2016. p. 141-16. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25546/1/Frota-Moraes\\_2016.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/25546/1/Frota-Moraes_2016.pdf)> Acesso em: 02 jun. 2020.

MILAN, P. *Entoação das interrogativas totais do espanhol como língua estrangeira: produção de quatro professores de espanhol com dialeto curitibano e a percepção de cinco espanhóis*. In: Anais do Congresso Brasileiro de Prosódia, v.2. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 1-4. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais\\_coloquio/article/view/6240/5333](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_coloquio/article/view/6240/5333)> Acesso em: 10 nov. 2021.

MORAES, J. Intonation in Brazilian Portuguese. In: HIRST, D.; DI CRISTO A. (eds.). *Intonation systems: a survey of twenty languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-194. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415432/mod\\_folder/content/0/%C3%A1reas%20espec%C3%ADficas%20da%20gram%C3%A1tica/fonologia/Hirst%2C%20Di%20Cristo.%20Intonation%20Systems.%20A%20Survey%20of%20Twenty%20Languages.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415432/mod_folder/content/0/%C3%A1reas%20espec%C3%ADficas%20da%20gram%C3%A1tica/fonologia/Hirst%2C%20Di%20Cristo.%20Intonation%20Systems.%20A%20Survey%20of%20Twenty%20Languages.pdf?forcedownload=1)> Acesso em: 01 jul. 2020.

MORAES, J. *The pitch accents in Brazilian Portuguese: analysis by synthesis*. In: Fourth International Conference in Speech Prosody. Campinas: IEL, 2008. p. 389-397. Disponível em: <[https://www.isca-speech.org/archive\\_v0/sp2008/papers/sp08\\_389.pdf](https://www.isca-speech.org/archive_v0/sp2008/papers/sp08_389.pdf)> Acesso em: 10 jun. 2020.

NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de entonación española*. Madrid: Guadarrama, 1944.

NUNES, V. G.; DIAS, E. C. O. Sentenças interrogativas totais neutras e não-neutras no falar florianopolitano. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 15, p. 140-155, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2014v15n2p140>

OLIVEIRA, A. Rasgos melódicos de las interrogativas del español hablado por brasileños. *Phonica*, Barcelona, v. 13, p. 32-48, 2017. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/Phonica/article/view/333530>> Acesso em: 12 nov. 2021.

PREUSS, E.; RODRIGUES, R. OLIVEIRA JÚNIOR, W. Aquisição da entoação em espanhol/L2: interação entre efeitos da instrução explícita e variáveis individuais. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 52, n. 3, p. 381-390, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2017.3.29370>

QUILIS, A. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos, 1993.

RAUBER, A; RATO, A; KLUGE, D; SANTOS, G. *Tutorial TP – Versão 3.1*, 2012. Disponível em: <[http://www.worken.com.br/tp/Tutorial\\_TP\\_VS31BR.pdf](http://www.worken.com.br/tp/Tutorial_TP_VS31BR.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2021.

SEARA, I.; MOUTINHO, L. A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do sul do Brasil. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 230-266, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21165/gel.v17i2.2454>

SILVA Jr, L.; BARBOSA, P. Efeitos da prosódia de L2 no ensino de pronúncia e na comunicação oral. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 126-141, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2021v16n1.58725>

SILVA Jr., L. A Prosódia de L2 no Curso de Letras. In: CASTRO, P. (org.). *Avaliação: Processos e Políticas – Volume 01*. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 435-450. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA\\_EV127\\_MD4\\_ID954\\_30092019193543.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2019/ebook1/PROPOSTA_EV127_MD4_ID954_30092019193543.pdf)> Acesso em: 06 jan. 2022.

SOSA, J. *La entonación del español*. Madrid: Cátedra, 1999.

SOSA, J. Wh-questions in Spanish: Meanings and Configuration Variability. *Catalan Journal of Linguistics*, Barcelona, v. 2, p. 229-247, 2003. Disponível em: <<https://raco.cat/index.php/CatalanJournal/article/view/308981>> Acesso em: 10 jan. 2022.



## **Hacia la determinación de la calidad de los ensayos argumentativos a partir del análisis léxico-gramatical de sus introducciones**

### ***Towards the Determination of the Quality of Argumentative Essays From the Lexical-Grammatical Analysis of Their Introductions***

René Venegas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Valparaíso / Chile

rene.venegas@pucv.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5572-651X>

Eleine Castro-Cano

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Arequipa / Perú

ecastroca@unsa.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4443-5650>

Pablo Carrasco-Del Carpio

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Arequipa / Perú

pcarrasco@unsa.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7080-1397>

Erika Choque-Vilca

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Arequipa / Perú

echoquevi@unsa.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2089-5756>



**Resumen:** Un género evaluativo escrito que presenta dificultades para los estudiantes universitarios es el ensayo argumentativo (EA). El objetivo de este artículo es relacionar la calidad de las introducciones con la calidad de los EA, considerando sus rasgos léxico-gramaticales. Para el logro de este, seleccionamos 96 EA, producidos en dos fases durante un semestre académico. Luego comparamos, para ambas fases, la evaluación de los EA y de sus introducciones (IEA), así como las características léxico-gramaticales de estas. Posteriormente, correlacionamos los datos de los EA con sus IEA. Finalmente, realizamos un análisis de agrupamiento, según patrones léxico-gramaticales. Los hallazgos indican: a) diferencias significativas entre los EA como entre las IEA de ambas fases, b) patrones léxico-gramaticales distintivos entre ambas fases, c) una correlación alta entre la calidad de los EA y la de las IEA y d) un *continuum* de calidad entre introducciones. Entre las fases, observamos una mejoría en la calidad de las IEA no solo desde el punto de vista argumentativo, sino que también acorde con el género discursivo. Además, se comprueba la importancia de esta macromovida como predictora de la calidad del contenido. Estos resultados son útiles para la detección temprana de dificultades en la escritura académica.

**Palabras clave:** Ensayo argumentativo; introducción; escritura en ingenierías; rasgos léxico-gramaticales; calidad de la escritura.

**Abstract:** An evaluative writing genre that presents difficulties for university students is the argumentative essay (AE). This article aims to relate the quality of the introductions to the quality of the AEs, considering their lexical-grammar features. To achieve this, we selected 96 AEs, produced in two phases during one academic term. Then, we compared both phases of the evaluation of the AEs and their introductions (IEA), as well as their lexical-grammar features. Subsequently, we correlated the AE data with their AEIs. Finally, we performed a clustering analysis, according to lexical-grammar patterns. The findings indicate a) significant differences between AEs and AEIs of both phases, b) distinctive lexical-grammar patterns between both phases, c) a high correlation between AE and AEI quality, and d) a continuum of quality between introductions. Between the phases, we observed an improvement in the quality of the AEIs not only from the argumentative point of view but also according to the characteristics of the discursive genre. Furthermore, the importance of this macro-move as a predictor of content quality is proven. These results are useful for the early detection of difficulties in academic writing.

**Keywords:** argumentative essay, introduction, engineering writing, lexical-grammar features, writing quality.

Recebido em 31 de julho de 2022

Aceito em 06 de setembro de 2022

## 1 Introducción

La escritura es a la vez un medio de comunicación y una herramienta cultural que potencia el pensamiento reflexivo (MIRAS, 2000, p. 67), en consecuencia, el aprendizaje de la escritura es un proceso exigente y difícil de dominar, porque se requieren muchas habilidades cognitivas y lingüísticas. Estas habilidades adquieren mayor o menor relevancia dependiendo de la situación comunicativa y el texto que se quiere elaborar. Por ejemplo, en un texto académico, dada su función epistémica, se requieren habilidades de clasificación, jerarquización, de crítica y de ajuste al género (NAVARRO, 2018, p. 44). No obstante, acorde con Macarthur; Jennings; Philippakos (2018, p. 33), a pesar de la importancia que tiene la escritura en el ámbito universitario, un gran número de estudiantes egresan sin haber desarrollado competencias escriturales y sin dominar las habilidades cognitivas y lingüísticas esenciales para la elaboración de un escrito de calidad.

Entre los géneros académicos que exigen las universidades a los estudiantes para demostrar el dominio reflexivo y escritural destaca el ensayo argumentativo (CASTRO *et al.*, 2021, p. 128-157). Este es un género evaluativo de particular dificultad en su producción escrita. Por ejemplo, Perin *et al.*, (2017, p. 888-895) en un análisis de ensayos persuasivos en lengua inglesa, identificaron que estos tienen en promedio 200 palabras y que solo la mitad de las oraciones podrían ser clasificadas como funcionales para la construcción de un argumento. Asimismo, las evaluaciones promedio alcanzaron un valor de 2,6 de un total de 7 puntos, lo que implica un porcentaje de apenas un 37,1% de logro.

Esta situación es compartida por varios países de latinoamérica, aunque en grado distinto (SEGARRA, 2019, p. 253).. Por ejemplo, en Chile, de acuerdo con la Prueba Inicia, apenas un 37 % de los egresados tienen un nivel adecuado de redacción (MINEDUC, 2019). Por su parte, Navarro (2018, p. 13-49), en la misma línea plantea que aún faltan estudios que aborden la calidad de la escritura como herramienta epistémica en español y desde una perspectiva empírica (CARLINO, 2005; ERRÁZURIZ, 2014; PARODI, 2010). En este sentido, solo un escaso número de estudios se han centrado en evaluar los rasgos lingüísticos que permitan predecir la calidad de los textos argumentativos académicos, en especial en español como L1 en educación superior (ALBARRÁN, 2009; FIGUEROA, MENESES; CHANDÍA, 2019; LILLO-FUENTES; VENEGAS, 2020, JARAMILLO, 2021).

En concordancia con lo anterior, en esta investigación nos centramos en el estudio del apartado introducción del ensayo argumentativo, (CASTRO *et al.*, 2021), dado que esta se constituye en un género transversal indispensable (BATHIA, 2002, p.279-283), no solo para los ensayos, sino para otros géneros académicos, como por ejemplo: la tesis, el artículo científico, la monografía, etc. (VENEGAS, 2012, p. 531-544). En este sentido, el objetivo de esta investigación es relacionar la calidad de las introducciones con la calidad de los ensayos argumentativos producidos por los estudiantes, a partir del análisis de sus rasgos léxico-gramaticales.

La relevancia de esta investigación radica en evidenciar las características lingüísticas que permitan predecir la calidad de los ensayos acorde con los criterios de evaluación que los docentes han utilizado para su evaluación. Los resultados obtenidos pueden ser aplicados como parte de los procesos de una pedagogía basada en el género para la enseñanza de la escritura en educación superior. Así mismo, pueden ser datos útiles para el desarrollo de herramientas de evaluación y retroalimentación automática.

En lo que sigue, se presentan antecedentes conceptuales relacionados con el ensayo argumentativo, tales como el género académico, el apartado introducción, la calidad de la escritura y escritura en ingenierías; además, de la metodología, resultados, discusión y conclusiones.

## **2. Antecedentes conceptuales**

### **2.1 El ensayo argumentativo como género académico**

Un género académico, según Swales (1990, p.16), es un evento comunicativo organizado en movidas y pasos; que se corresponde con una determinada práctica social recurrente y que se desarrolla en un espacio institucional con características singulares. En relación con la práctica social, Castro; Hernández; Sánchez (2010, p. 52) plantean que está relacionada con las formas de hacer y decir de las comunidades discursivas académicas, es decir, con el ámbito de los comportamientos formales y altamente regulados desde el punto de vista social. De este modo, el discurso académico se constituiría a partir de los géneros académicos que circulan en estos espacios institucionales (HYLAND, 2009; HYLAND; PALTRIDGE, 2011), lo que se entiende como un registro unificado de lengua (BHATIA, 1993, 2002) que permite a

los miembros de diferentes comunidades de especialidad, interactuar discursivamente y compartir conocimientos (BOSIO, 2018; NESI; GARDNER, 2012; PARODI, 2010). Esto supone que los géneros discursivos académicos son un medio de comunicación que permite la construcción de significados en contextos de comunicación especializada entre estudiantes y profesores (PARODI; BOUDON; JULIO; 2015, p. 31-67). Entre estos géneros se distinguen aquellos considerados como de expertos de los de formación (NAVARRO, 2018, p. 13-49). Los géneros de expertos son escritos por sujetos con experiencia con el propósito de construir aportes al conocimiento científico y, por tanto, son leídos por pares con conocimientos afines. Se trata de recursos genéricos que no están necesariamente relacionados con la formación. Los géneros de formación son producidos por estudiantes para ser revisados por miembros expertos, teniendo una finalidad pedagógica, formativa y evaluativa (NAVARRO, 2018, p. 13-49).

Cabe señalar que, a pesar de la relevancia de los géneros en la formación universitaria y profesional, a menudo los estudiantes y docentes no son conscientes de las convenciones genéricas propias de la comunidad disciplinar que los acoge, aun cuando el conocimiento de los géneros es central en una alfabetización académica avanzada (WENNERSTROM, 2003, p. 193). Así, el cumplimiento de estas convenciones se alcanza fundamentalmente por medio del ensayo y error o a través de pares que han logrado adecuarse a las necesidades del género, sin retroalimentación explícita o pertinente. En los últimos años, el estudio de los géneros académicos en español se ha focalizado preferentemente en los géneros expertos (NAVARRO, 2014, 2018). Solo hace unos pocos años, el interés por las características de los géneros escritos por los estudiantes universitarios ha ido creciendo (CASSANY; LÓPEZ, 2010; PARODI; BURDILES, 2015; NAVARRO, 2017; BOSIO, 2018; SOLOGUREN, 2021; SOLOGUREN; VENEGAS, 2021), aunque la integración sistemática de los resultados sociocontextuales, genéricos, lingüísticos y aplicados aún no se desarrollan fuertemente.

El género ensayo corresponde a un género argumentativo epistémico, ampliamente utilizado en contextos escolares y universitarios como medio para el desarrollo de habilidades de escritura y argumentación. Si bien existen múltiples definiciones de ensayo argumentativo, diversos autores (TOULMIN, 1958, p. 215; CARRILLO, 2007, p. 291; ZAMBRANO, 2012, p. 144; DÍAZ, 2014, p. 82; PLANTIN, 2015, 93;

SÁNCHEZ, 2016, p. 47; CASTRO *et al.*, 2021, p. 144), coinciden en definirlo como un género discursivo de naturaleza argumentativa, cuyo propósito es defender una tesis.

Diferentes autores, han caracterizado al ensayo argumentativo del siguiente modo: a) plantea un punto de vista y su principal intención es convencer y persuadir al lector; b) presenta un tema controversial; c) tiene una tesis sustentada a través de argumentos; d) es riguroso en la documentación y en el manejo e interpretación de la misma, por lo que no es una aglomeración de citas ; e) generalmente es breve; f) hay libertad temática y originalidad; g) no es exhaustivo, ya que las pretensiones del ensayo se hallan alejadas de la erudición ; h) se desarrolla a través de una estructura específica: introducción, cuerpo argumentativo y conclusión (DÍAZ, 2014, p. 88; VIDAL, 2021, p. 5; VÁSQUEZ, 2017, p. 15).

Respecto a la estructura del ensayo argumentativo, Serrano y Duque (2014) refieren que un ensayo debe tener una aserción inicial (presentación de la tesis u opinión), un cuerpo argumentativo (razones) y una aserción final (síntesis de lo que se defiende o refuta).

Por su parte, Toulmin (1958, p. 95) considera como argumento todo aquello que es utilizado para justificar o para refutar una idea. En su estructura se desarrollan argumentos y contraargumentos, estos últimos son opiniones contrarias a la tesis. En la conclusión, el autor enuncia sus opiniones y reflexiones finales después de realizar el análisis del tema.

Considerando la organización funcional del género ensayo, Castro *et al.*, (2021, p. 145) sostienen que la introducción está constituida por: a) presentación del tema, b) contextualización y c) presentación de un punto de vista. Además, indican que el desarrollo del ensayo está constituido por los argumentos, los mismos que pueden estar a) complementados por definición de conceptos, comentarios, ejemplos o explicaciones, b) basados en fuentes y c) contraargumentos. Por último, señalan que la conclusión está integrada por a) la recapitulación de lo tratado en el desarrollo y b) el parafraseo o valoración de la tesis.

## 2.2 Apartado introducción

La introducción es un apartado transversal a múltiples géneros discursivos (BHATIA, 2002, p. 279–283), cuya función es orientar al lector respecto del texto a ser leído (VIDAL, 2021, p. 3-6), por lo que se considera como un apartado clave para la lectura y la redacción de

un escrito. En el caso de la introducción de un ensayo, Oller (2013, p. 296-370) plantea que esta contiene la enunciación de la cuestión a tratar y sus antecedentes teóricos, la formulación de la tesis a defender y la metodología a usar. Asimismo, debe ser comprendida por el lector que no es especialista en el tema del ensayo que se está desarrollando; para lograrlo, se requiere especificar el asunto general que se va a discutir, indicar los trabajos previos, presentar y justificar el interés de la tesis. De esa manera anticipa la llegada de los argumentos del ensayo (MARTÍNICH, 1993, p. 50).

Desde el punto de vista del análisis del género discursivo, la introducción corresponde a una macromovida, cuyos propósitos comunicativos son cumplidos a través de las movidas y los pasos. Se entiende por movida a la unidad retórica-funcional que realiza un propósito comunicativo de un texto y que, a su vez, se realiza en una unidad textual (PARODI, 2008, p. 93-119). En tanto que el paso, de acuerdo con Swales (2004, p. 21-98), es una unidad funcional menor, cuya presencia léxico-gramatical posibilita el desarrollo de una movida.

Según el modelo retórico-discursivo propuesto por Castro *et al.*, (2021, p. 145) para el género ensayo argumentativo, la macromovida “introducir al lector a través de una tesis y su contextualización” está constituida por movidas y pasos, tal como se presenta en la figura 1.

Figura 1 - Modelo retórico-discursivo para el género ensayo argumentativo

<b>Sección introducción</b>				
<b>Macromovida: Introducir al lector a través de una tesis y su contextualización</b>				
<b>Movida 1: Contextualización del tema</b>				<b>Movida 2: Presentación de la tesis</b>
Paso 1	Paso 2	Paso 3	Paso 4	Paso 5
Presentación del tema considerando el aspecto general y/o específico que se abordará.	Generación de expectativas en el lector a través de interrogantes, y/o ejemplos, y/o afirmaciones y/o historia o anécdota	Relevancia del tema	Indicación de las fuentes consultadas	Presentación de un punto de vista.

Fuente: Adaptado de Castro *et al.*, (2021).

Por lo tanto, como ya se ha planteado, una buena introducción permitirá al lector anticipar el contenido fundamental del texto; así como, también, dará evidencia de la calidad de la información que se presentará en dicho texto.

### 2.3 Escritura en ingenierías

La preocupación por la escritura en ingeniería es una temática vigente desde la perspectiva de los estudios de la lingüística aplicada (AMIEVA, 2001, p. 6; SOLOGUREN, 2021, p. 27), ello, por la importancia que se le debe dar a los aspectos asociados a los procesos de producción oral y escrita en los profesionales de ingeniería. Tal es el caso del Acuerdo de Washington para la formación de ingenieros, en la que se actualizaron los atributos que deben poseer los graduados de ingeniería. De este modo, se incorporó la comunicación oral y escrita como una característica clave en la formación de ingeniería; además, se precisó que el ingeniero debe comunicarse eficientemente en tareas tales como: comprender y redactar informes y documentos en general, así como dar y recibir instrucciones claras, entre otras (INTERNATIONAL ENGINEERING ALLIANCE, 2013. p, 44). En tal sentido, las competencias discursivas forman parte

esencial de la identidad del ingeniero. Por lo mismo, se requiere de una formación académica cada vez más interdisciplinaria, integral, científica, práctica, social y humanista (CAPOTE; RIZO; BRAVO, 2016, p. 21-28).

A pesar de los esfuerzos en esta línea, se evidencian dificultades en los estudiantes, sobre todo en los primeros años, en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de diferentes tipos de textos. Ello se debería a una formación deficitaria en la etapa escolar, falta de motivación eficiente por el proceso de la lecto-escritura y de estrategias pedagógicas significativas (ROBLES; ESTEPA; ARBOLEDA, 2019, p. 35-45). Esta situación, por ejemplo, se refleja en las escuelas profesionales de ingeniería de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú (UNSA), donde los estudiantes evidencian un escaso dominio de las prácticas discursivas y redaccionales. Específicamente en relación con la redacción de ensayos argumentativos, destacándose dificultades para la identificación de la estructura retórica, el planteamiento y contextualización de la tesis; así como errores gramaticales y ortográficos (CASTRO *et al.*, 2021, p. 143).

En particular, para las introducciones de los ensayos en estudiantes de ingeniería, señalan que su escritura es particular, compleja, cambiante y especializada, lo que dificulta la textualización y posterior comprensión de los géneros específicos que producen (MORENO; MADRID; DUQUE, 2015, p. 122).

## **2.4 Estudios de la calidad de la escritura**

La calidad textual se concibe como el conjunto de características que permiten valorar el nivel de un texto escrito. De acuerdo con Beaugrande; Dressler (1997, p.10-25), todo texto de calidad debiera cumplir con siete dimensiones, a saber: intencionalidad, situacionalidad, adecuación, informatividad, intertextualidad, cohesión y coherencia. Ahora bien, una aproximación que considere todas estas dimensiones implica un alto esfuerzo de análisis competente (MCNAMARA; CROSSLEY; MCCARTHY, 2010, p. 35-37); por lo que los enfoques más comunes para evaluar la calidad de la escritura han sido aquellos que se focalizan en las características lingüísticas que caracterizan la escritura (WITTE Y FAIGLEY, 1981, p. 57-86).

Por ejemplo, Haswell (1986, p. 479-499) demostró que los escritores experimentados, en sus escritos, usaban menos enlaces



referenciales (pronombres, demostrativos y comparativos), superposición léxica y conectores lógicos en relación a los escritores universitarios, teniendo esto relación con el nivel de logro en las calificaciones. Asimismo, se ha comprobado que la extensión de los textos se vincula con una elaboración suficiente de la tesis y una mayor calidad de los argumentos en los ensayos (SOLOGUREN, 2021, p. 112).

Para algunos autores, la determinación de la calidad se da por ciertas propiedades tales como fluidez, coherencia, complejidad, precisión del lenguaje que utiliza, el contexto en el cual se desarrollan las ideas y la organización en general (CUMMING; KANTOR; POWERS, 2002, p. 67-96). Por otro lado, se afirma que la calidad del texto dependerá de las características específicas de cada área asignada (SNOW; UCCELLI, 2009, p. 112–133), es decir, que muchos escritores se desenvolverán bien en una tarea o tema que conozcan, pero en aquellas que le son desconocidas tendrán dificultades para conseguir la producción de un texto de calidad.

En relación con la calidad del género ensayo argumentativo, McNamara; Crossley; McCarthy (2010, p. 57–86) plantean que la calidad de estos se da por la mayor diversidad léxica y la alta frecuencia de palabras que poseen. Guo; McNamara; Crossley (2013, p. 218-238), indican que la longitud del texto, el uso frecuente del pasado participio y la voz pasiva son rasgos lingüísticos característicos de ensayos de alta calidad. Por su parte, Crossley; Kristopher; McNamara (2016, p. 1123) destacan que la mayor diversidad de palabras, las palabras más infrecuentes, la no utilización de la segunda persona singular y la longitud de la oración son características de los ensayos de calidad, destacando la capacidad predictora de esta última característica.

En español, el estudio de la calidad de los textos en ingeniería es reciente, destacándose el trabajo de Lillo-Fuentes; Venegas (2020), quienes plantean que “la calidad de un texto corresponderá a la adecuación a la tarea de escritura, al género y a todas las condiciones específicas de producción textual en el contexto académico específico consideradas por el escritor en su texto” (6). Estos autores investigaron la calidad de las introducciones de tesis de Ingeniería Informática en español e identificaron un conjunto de 11 rasgos lingüísticos que se correlacionan con la calidad de las mismas. Ello a partir de un estudio que consideró la evaluación de docentes y una amplia cantidad de características lingüísticas, identificables automáticamente en los textos. Se destaca que, de los 11 rasgos lingüísticos, tres son predictivos

para la calidad de las introducciones, estos son: complejidad sintáctica, conectores conclusivos y promedio de palabras. Cabe señalar que los dos primeros presentan relaciones positivas, en tanto que el último se relaciona negativamente, a diferencia de lo observado en otras investigaciones similares. De este modo, los docentes valoran positivamente una menor extensión de las introducciones, pero con presencia de oraciones sintácticamente complejas y con enunciados conclusivos introducidos por conectores. Se resalta, también, la correlación entre estas variables y la voz pasiva, pronombres, ordenadores temporales, número de oraciones, número de párrafos, vocabulario especializado. Se destaca, además, la relación de la calidad con el cumplimiento de los propósitos comunicativos de la introducción, en especial, el asociado al establecimiento del nicho, identificando las limitaciones anteriores o mostrando áreas de interés novedosas.

Como es posible observar, en las investigaciones mencionadas, los rasgos lingüísticos cumplen un rol relevante en la calidad de los textos escritos; ello puesto que, como bien lo plantean Matthiessen, Teruya y Lam (2010, p. 193), los rasgos lingüísticos son herramientas o recursos de la lengua para cumplir con éxito los propósitos comunicativos de un género discursivo, es decir, permiten al escritor la construcción de la expresión del contenido a partir de las posibilidades que le otorga la lengua en un contexto comunicativo determinado. En este sentido, la relación de significación plasmada por los rasgos lingüísticos en la superficie textual está condicionada por los tipos de textos y por la valoración de los mismos por parte de la comunidad discursiva en la que circulan (PARODI, 2004, p.7-36).

### **3 Metodología**

Esta investigación, cuyo enfoque es cuantitativo, de alcance relacional y con un diseño no experimental transeccional, tiene por objetivo relacionar la calidad de las introducciones con la calidad de los ensayos argumentativos, producidos por estudiantes de educación superior de ingeniería a partir del análisis de sus rasgos léxico-gramaticales.

#### **3.1 Corpus**

El corpus inicial de este estudio está constituido por 192 ensayos argumentativos, producidos por 96 estudiantes de las Escuelas

Profesionales de Ingeniería Ambiental (44), Ingeniería Electrónica (32) e Ingeniería Geofísica (20), quienes cursaron la asignatura de Comunicación Integral durante el año 2019 en la UNSA. Los ensayos fueron producidos en dos fases: la primera durante las 4 primeras semanas del semestre (fase 1) y la segunda, entre la semana trece y diecisiete (fase 2). Se reserva en el anonimato los nombres de los autores de los ensayos.

Esta asignatura corresponde a los denominados estudios generales y es transversal a todas las Escuelas Profesionales de la Universidad. En el caso de las ingenierías, esta asignatura se imparte durante el segundo semestre académico, en sesiones de 4 horas semanales durante 17 semanas. El propósito de la asignatura es desarrollar en los estudiantes la capacidad de la comunicación verbal; la capacidad de realizar lecturas comprensivas y la capacidad de escribir en lengua materna. En relación con esta última, se espera que los estudiantes produzcan diferentes textos coherentes, cohesivos y adecuados en lengua castellana, cumpliendo con la normatividad ortográfica y los estándares de redacción internacional, con el fin de concretar sus intenciones comunicativas en diversos contextos. En particular, se espera que sean capaces de analizar y distinguir las ideas principales de las secundarias; evaluar cuál es el mejor orden lógico para sus ideas; aplicar de manera pertinente la utilización de conectores lógicos en la creación de textos escritos, en especial en el género ensayo argumentativo (CASTRO *et al.*, 2021, p. 130).

### **3.2 Procedimientos analíticos y pasos metodológicos**

En un primer momento, los ensayos argumentativos de la fase 1 fueron producidos por los estudiantes durante las 4 primeras semanas, previa instrucción general de cómo redactar el ensayo y considerar en él la tesis y los argumentos. Este primer ensayo argumentativo fue evaluado con una pauta que consideró los siguientes criterios de evaluación: a) estructura del ensayo, b) calidad de la tesis y sus argumentos, c) cohesión, d) coherencia y e) aspectos formales (ver anexo 1). Luego de esta evaluación, se desarrollaron sesiones en las que se abordaron temas contemplados en el sílabo (comprensión lectora, producción escrita y oralidad); también, se enfatizaron aspectos relativos a la estructura del ensayo y su redacción, pero no se desarrolló una intervención explícita de ello. En un segundo momento (fase 2) se solicitó la redacción de un segundo ensayo, entre la decimotercera y decimoséptima semana

del semestre académico, en el que los estudiantes podían mantener la temática o proponer una nueva, atendiendo a las indicaciones generales. Posteriormente, se evaluó el ensayo con la misma pauta utilizada en la fase 1 (ver anexo 1).

Las evaluaciones, tanto de la fase 1 como de la fase 2, fueron calificadas en relación con los criterios de la pauta, la que refleja el nivel de logro en la producción del ensayo. La escala de evaluación fue de 1-20, de acuerdo al sistema universitario peruano, en la que 11 es nota mínima aprobatoria.

En un tercer momento, se evaluó la introducción de cada uno de los ensayos, a partir de una nueva pauta de evaluación, específica para esta macromovida, propuesta y aplicada por un equipo de 3 docentes investigadores. La pauta consideró los siguientes criterios de evaluación: relevancia del tema, presentación de la tesis, vicios de dicción, cumplimiento del propósito comunicativo, uso de conectores, adecuación al registro, uso de pasivas, adecuación a la norma ortográfica y evaluación general (ver anexo 2). Cada criterio se evaluó utilizando una escala likert con valores de 1 a 5 (deficiente, insuficiente, logrado, satisfactorio y excelente). Así, las introducciones que obtuvieron puntajes entre 3 y 5 se consideraron de buena calidad, mientras que las que obtuvieron 1 o 2, de mala calidad.

En un cuarto momento, se seleccionaron aquellos ensayos argumentativos tanto de la fase 1 como de la fase 2 que: 1) hubiesen sido escritos por los mismos estudiantes en ambas fases, 2) el ensayo incluyera una sección introducción y 3) las introducciones hayan sido escritas por el mismo estudiante en ambas fases. De este modo, el corpus de ensayos argumentativos y sus respectivas introducciones a analizar fue de 96 (48 en cada fase).

En un quinto momento, el subcorpus de introducciones fue analizado desde una perspectiva léxico-gramatical y discursiva, utilizando la herramienta PACTE ([www.redilegra.com/pacte](http://www.redilegra.com/pacte)). De este modo, se cuantificó automáticamente la ocurrencia de 238 características lingüísticas (ver anexo 3), organizadas en: a) estadística de oraciones de los textos (número de palabras, número párrafos, letras por palabras, número de oraciones, etc.), b) categorías gramaticales (sustantivos, verbos, adjetivos, pronombres, determinantes, etc. y sus correspondientes flexiones), c) categorías discursivas (marcadores del discurso, conectores, negaciones, modalizadores, etc.) y d) índice de lecturabilidad (IFSZ).

En un sexto momento, se llevó a cabo el análisis estadístico descriptivo e inferencial, utilizando la herramienta estadística Jasp (<https://jasp-stats.org/>). En primer lugar, se compararon los valores de calificación asignados tanto para los ensayos argumentativos (fase 1 vs fase 2) como para las respectivas introducciones (fase 1 y fase 2). En segundo lugar, se correlacionaron los valores de calificación de los ensayos con los de las introducciones. En tercer lugar, se relacionaron las características lingüísticas con la calidad de las introducciones. Todo ello con el fin de determinar diferencias estadísticas entre las fases, relacionar la calidad de las introducciones con la calidad de los ensayos e identificar relaciones significativas entre un conjunto de características lingüísticas y la calidad de las introducciones.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de conglomerado del tipo *cluster* jerárquico con el método *ward* y dendograma *agnes*, a partir de las métricas lingüísticas antes descritas, con el fin de identificar agrupaciones de introducciones de ensayos argumentativos en función de su calidad y comparar los rendimientos en términos lingüísticos según las fases en las que fueron escritas.

## 4 Resultados

La evaluación de los ensayos y de las introducciones de la muestra fue realizada de dos formas:

### 4.1 Evaluación docente de los ensayos

Una vez finalizada cada fase, se evaluaron los ensayos argumentativos, acorde con la pauta de evaluación (Anexo 1) (ver tabla 1).

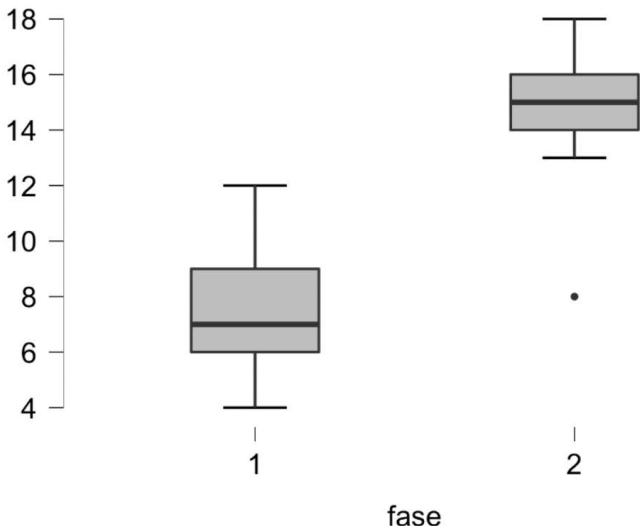
Tabla 1 - Descripción de la evaluación docente de los ensayos argumentativos

Descripción	Evaluación docente de los ensayos argumentativos		
	Fase 1	Fase 2	
Ensayos		48	48
Promedio		7,3	15
Moda		7	15
Desviación estándar		2	1,5

Nota: Puntaje de evaluación docente.

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1 - Promedio de la evaluación de las fases 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa en la tabla 1, los ensayos correspondientes a la fase 2 presentan una evaluación promedio de 15 puntos, doblando el puntaje respecto de la fase 1. Esto se evidencia en el gráfico 1, en el que se observa, además, una mayor homogeneidad de los datos. Esta diferencia entre las valoraciones de ambas fases es significativa de acuerdo al test de Mann-Whitney ( $W=18, p < 0,001$ ).

En relación con la evaluación de las introducciones de los ensayos, en la tabla 2 se presentan los resultados por criterio de evaluación (ver anexo 2).

Tabla 2 - Criterios de evaluación de las fases 1 y 2.

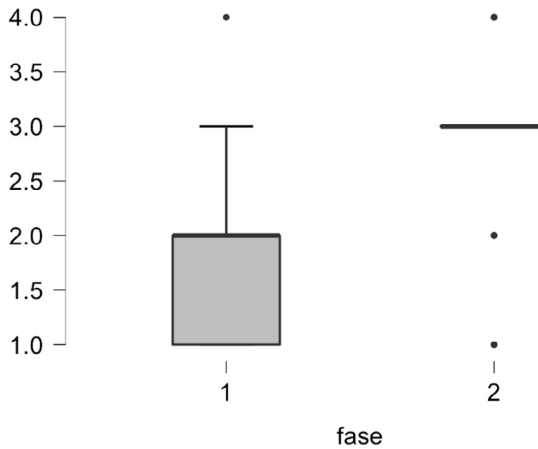
Descripción introducciones	relevancia		tesis		vicios		propósito		conectores		registro		pasiva		ortografía		general		
	Fase 1	Fase 2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
Ensayos	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
Promedio	1,92	3,15	1,83	3,27	2,67	3,25	2,17	3,30	2,29	3,19	2,48	3,29	0,79	0,88	2,40	3,15	1,83	2,90	
Moda	1,92	3,15	1,83	3,27	2,67	3,25	2,17	3,30	2,29	3,19	2,48	3,29	0,79	0,88	2,40	3,15	1,83	2,90	
Desviación estándar	0,767	0,505	1	0,792	0,834	0,887	0,694	0,623	0,713	0,762	0,652	0,683	0,41	0,334	0,707	0,743	0,834	0,692	

Nota: Puntaje de evaluación entre 1 y 5.

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa, las introducciones fueron evaluadas en términos de los 8 criterios mencionados en la sección 3.2. Los resultados indican que, en todos los criterios, la evaluación es superior en la fase 2. Cabe observar que en el criterio “uso de pasivas” las diferencia entre ambas fases es muy menor con un promedio de evaluación bastante bajo. En cuanto a la “evaluación general”, observamos, en el gráfico 2, que en promedio las evaluaciones de la fase 2 son superiores a las de la fase 1.

Gráfico 2 - Evaluación según criterio general de las fases 1 y 2.



Fuente: Elaboración propia.

La tabla 3 presenta la comparación estadística, utilizando la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U test, para cada uno de los criterios. Se observa que, de todos los criterios, el uso de pasivas no muestra diferencia estadística. Ello debido a su escaso uso en las introducciones, una valoración baja y una frecuencia similar en ambas fases.

Tabla 3 - Comparación entre criterios en las introducciones

<b>Comparación</b>	<b>W</b>	<b>p</b>
Relevancia	276.000	< .001
Tesis	367.000	< .001
Vicios	726.500	0.001
Propósito	312.000	< .001
Conectores	487.500	< .001
Registro	486.000	< .001
Pasiva	1.056.000	0.278
Ortografía	579.500	< .001
General	418.500	< .001

Nota: Se utilizó la prueba de Mann-Whitney U test para variables no paramétricas

Fuente: Elaboración propia.

Los datos permiten establecer que, tanto en los ensayos argumentativos completos como en sus introducciones, existen diferencias en cuanto a las valoraciones entregadas tanto por el docente de la asignatura como por los investigadores. En este sentido, es posible establecer que tanto los ensayos de la fase 2 y sus introducciones son de mejor calidad que los de la fase 1. Este resultado confirma la falta de desarrollo de las habilidades de escritura del género ensayo por parte de los estudiantes que ingresan a las carreras de ingenierías, específicamente en los aspectos relacionados con las características lingüísticas, su estructura y estilo.

En cuanto a la relación entre los valores de evaluación del ensayo argumentativo completo y de sus introducciones, es posible identificar una correlación significativa, positiva y alta (pearson= 0,717;  $p < 0,001$ ). Ello permite establecer que, a mayor nivel de logro en la introducción, se observarán mayores niveles de logro en la producción del ensayo argumentativo completo y viceversa.

## 4.2 Evaluación automática de rasgos lingüísticos

En esta etapa se identificó y calculó, mediante la herramienta PACTE la frecuencia de 238 rasgos lingüísticos, para luego comprobar



si existen diferencias significativas entre ambas fases. En la Tabla 4, se presentan los 37 rasgos lingüísticos que efectivamente mostraron diferencias estadísticas en ambas fases.

Tabla 4 - Rasgos lingüísticos significativos por introducción en ambas fases

Rasgos lingüísticos	prom.fase1	prom. fase2	t	p
Número de palabras	192,73	242,69	-2.282	0,025
Número de tipos de palabras	119,63	142,73	-2.230	0,028
TTR	0,65	0,61	2.414	0,018
letras por palabras	5,01	4,85	2.609	0,011
Número de oraciones	5,44	7,23	-2.375	0,02
Demostrativos	2	3,13	-2.467	0,015
Pronombres	39,27	51,9	-2.526	0,013
Pronombre_de_tercera_persona	3,56	5,6	-2.881	0,005
Marcadores_discursivos	1,21	2	-2.502	0,014
Conectores	9,1	12	-2.101	0,038
Negaciones	2,02	3,33	-2.694	0,008
Consecutivos	1,27	1,98	-2.226	0,028
Conjunciones_subordinantes_idf	1,26	1,45	-2.263	0,026
Sustantivo_tfidf	48,33	60,17	-2.118	0,037
Sustantivo_total	48,06	69,56	-2.051	0,043
Preposiciones_tfidf	31,57	38,8	-2.005	0,048
Adverbios_tfidf	10,89	14,85	-2.810	0,006
Adverb_total	9,29	12,58	-2.654	0,009
Determiner_tfidf	32,7	41,14	-1.992	0,049
Determinante_total	32	40,4	-2.022	0,046
Puntuación_tfidf	18,3	24,21	-2.407	0,018
Puntuación_total	18,19	24,1	-2.423	0,017
Verbos_tfidf	18,86	23,86	-2.030	0,045
Verbos_total	18,63	22,81	-2.315	0,023
Pronombres_tfidf	18,82	20,65	-2.674	0,009
Pronombres_total	13,4	18,54	-2.734	0,007
Espacios_idf	1,6	1,89	-2.190	0,031
Auxiliares_tfidf	12,25	16,16	-2.508	0,014
Auxiliares_total	11,08	14,29	-2.226	0,028
Sustantivo propios_max	0,79	0,19	3.265	0,002
Sustantivos propios_median	0,67	0,19	3.069	0,003
Sustantivos propios_min	0,6	0,19	2.957	0,004
Sustantivos propios_tfidf	0,57	0,41	3.175	0,002
Sustantivos propios_total	1,1	0,19	3.423	9,190e-4
Sustantivos propios_mean	0,69	0,19	3.160	0,002
Mood=Ind Number=Plur Person=3 Tense=Imp VerbForm=Fin	1,94	2,85	-2.465	0,016
Mood=Ind Number=Plur Person=3 Tense=Pres VerbForm=Fin	0,1	0,52	-2.020	0,046

Fuente: Elaboración propia.

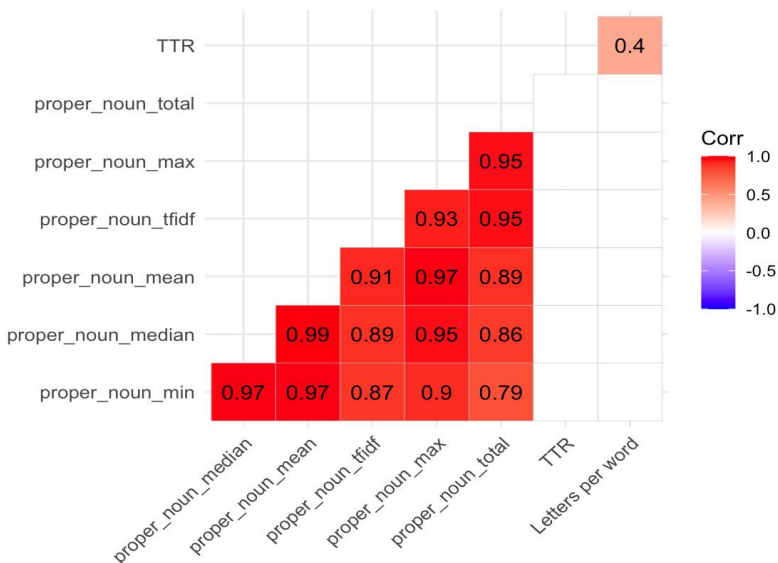
#### 4.2.1 Análisis de rasgos de acuerdo con la fase 1

Para las introducciones de la fase 1, las métricas que marcan diferencias significativas (utilizando t-student al 95% de confianza) son 8: TTR (*Type Token Ratio*), letras por palabras, máximo de nombres propios, promedio de nombres propios, mínimo de nombres propios, tfidf (Term frequency Inverse Docuemnt Frequency) de sustantivos

propios, total de nombres propios, media de nombres propios. Ello da cuenta de que en los ensayos de la fase 1 existe una alta repetición de palabras, así como palabras más extensas y mayor presencia de referencia a sustantivos propios.

En cuanto a la relación existente entre estos rasgos, medida a través del coeficiente de pearson (alfa < 0,05), se observa que existe una fuerte correlación positiva entre las mediciones de nombre propio (promedio: 0,919); asimismo, entre TTR y letras por palabras, la relación es más bien moderada ( $r=0,40$ ) y que no existe relación significativa entre TTR y ninguna de las mediciones de nombre propio, tal como muestra la el gráfico 3.

Gráfico 3 - Correlación de métricas significativas en fase 1



Nota: Los espacios en blanco indican valores no significativos ( $p>0,05$ ).

Fuente: Elaboración propia.

## 4.2.2 Análisis de rasgo de acuerdo con la fase 2

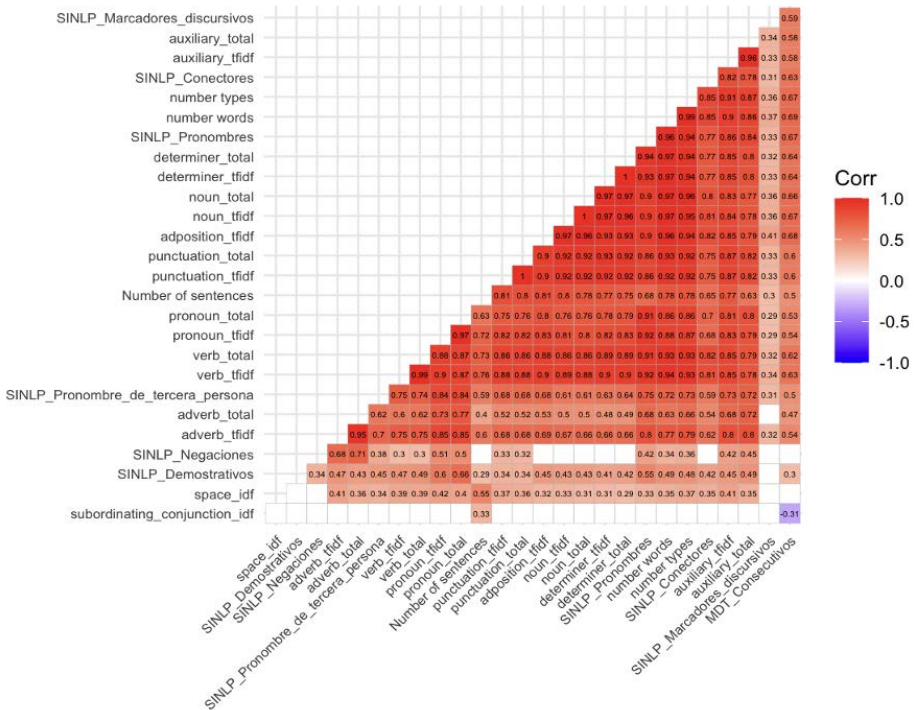
En las introducciones de los ensayos argumentativos producidos en la fase 2, las métricas que marcan diferencias significativas (utilizando t-student al 95% de confianza) son 29 rasgos (ver tabla 4), estos son: Número de palabras, Número de tipos de palabras, Número de oraciones, Demostrativos, Pronombres, Pronombre de tercera persona, Marcadores discursivos, Conectores, Negaciones, Consecutivos, *idf* (*Inverse Document Frequency*) de Conjunciones subordinantes, *tfidf* de Sustantivo, Sustantivo total, *tfidf* de Preposiciones, *tfidf* de Adverbios, Adverbios total, *tfidf* de Determinante, Determinante total, *tfidf* de Puntuación, Puntuación total, *tfidf* de Verbos, Verbos total, *tfidf* de Pronombres, Pronombres total, *idf* de Espacios, *tfidf* de Auxiliares, Auxiliares total, Verbos modo indicativo imperfecto tercera persona plural y Verbos indicativos presente tercera persona plural.

Como se observa, existe una mayor variación de rasgos lingüísticos que permiten diferenciar a las introducciones de la fase 2 de las de la fase 1. Ello indica que los estudiantes utilizan mayores recursos lingüísticos y discursivos en la producción de estas introducciones. Así, estas son más extensas en términos de palabras y oraciones, presentan mayor cantidad de palabras distintas (con baja repetición), existe una mayor cohesión en las introducciones, dada la presencia de más conectores, marcadores discursivos y marcadores consecutivos. Se observan, también, aspectos de mayor complejidad oracional, dada la presencia de conjunciones subordinadas y construcciones oracionales con más componentes (determinante+sustantivo+frase preposicional+verbo de indicativo de 3ra persona plural, tanto del presente como del imperfecto y auxiliares+adv verbios+pronombres+negación+espacio y puntuación). La presencia de sustantivos y pronombres, también, indican mayor cantidad de procesos de correferencia en el texto.

En lo que respecta a la correlación (ver gráfico 4), es posible observar que muchos de los rasgos lingüísticos se correlacionan significativamente entre sí con magnitudes altas. Estas correlaciones son esperables, puesto que las variables provienen de los mismos textos. Metodológicamente, esto es muy útil para el proceso de interpretación, pues la alta correlación, por ejemplo, entre variables con distintas métricas como Verbo total y Verbo *tfidf* nos permite considerar solo la variable verbo total que es más fácil de interpretar. Por otra parte, se destaca que

la conjunción subordinante no se relaciona con la mayoría de los rasgos de manera significativa, a excepción del número de oraciones ( $r=0,33$ ) y marcadores consecutivos ( $r= -0,31$ ), con el que presenta una relación negativa débil. Asimismo, los marcadores discursivos, las negaciones, los demostrativos, presentan menores magnitudes (o ninguna) de correlación.

Gráfico 4 - Correlación de métricas significativas en fase 2



Nota: Los espacios en blanco indican valores no significativos.

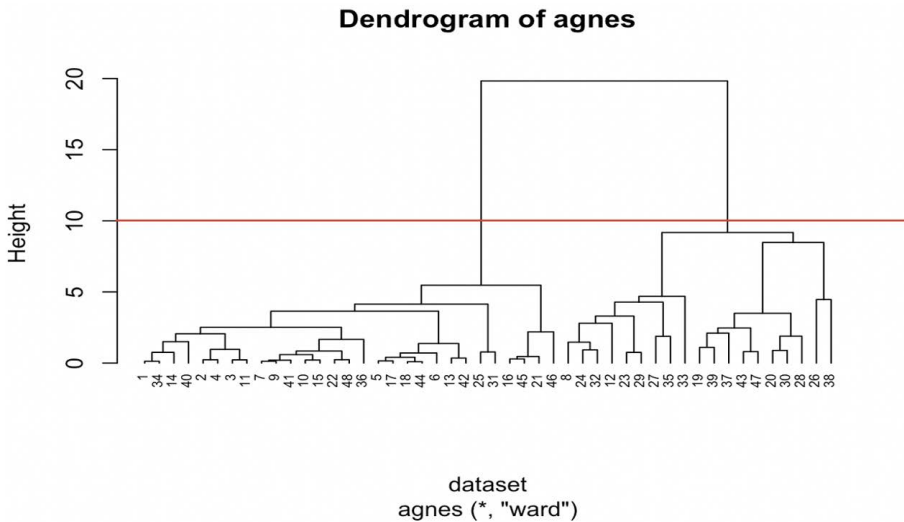
Fuente: Elaboración propia.

### 4.3 Análisis de conglomerado de la fase 1

A partir de las variables relevantes de la fase 1 se llevó a cabo un análisis de conglomerado con el fin de determinar si estas permiten identificar grupos de semejantes características. Específicamente, se

utilizó un *cluster* jerárquico y se probaron los métodos de aglomeración *average*, *single*, *complete* y *ward*. Este último presentó los mejores valores de aglomeración, tal como se observa en el dendrograma de *Agnes* (gráfico 5).

Gráfico 5 - Dendrograma de métricas significativas en fase 1



Fuente: Elaboración propia.

Para la identificación de las agrupaciones, se estableció un límite de altura 10 (ver gráfico 5). Ello permite distinguir cuatro agrupaciones. Su análisis permite identificar una escala de calidad de las introducciones, considerando la combinación de las siguientes variables: valores de evaluación de la introducción, TTR, letras por palabras, nombres propios. Además, hemos considerado la cantidad de palabras de la introducción. De este modo el grupo uno queda constituido por 29 introducciones, cuyas evaluaciones son muy malas (promedio 1,68), con alta repetición de palabras (TTR), con palabras promedio de 5,03, con escasa presencia de pronombres propios (promedio 0,03) y una extensión promedio de 181,7 palabras. El grupo dos reúne a 9 introducciones, las cuales fueron evaluadas como malas (promedio 2,11) y en las que se observa alta repetición de palabras, palabras bisilábicas con una extensión menor al grupo 1 (4,98), con mayor presencia de nombres propios (promedio

4,22) y una extensión de 209,1 palabras promedio. El grupo tres está conformado por 8 introducciones. Estas, también, fueron mal evaluadas (promedio 2,25), presentan alta reiteración de palabras, el largo de palabras es similar al grupo 2 y presenta valores bastantes mayores de nombres propios (1,37), en relación con los grupos anteriores, la extensión es de 246,25 promedio, siendo las más extensas. Por último, el grupo cuatro solo presenta dos introducciones. Sus evaluaciones son malas (promedio 2,0), tiene una excesiva reiteración de palabras (TTRpromedio=0,93), usan palabras extensas (promedio 5,6 letras), el uso de nombres propios es más alto (promedio 2,5) y su extensión promedio es muy breve (32,5 palabras promedio).

Tabla 5 - Grupos fase 1

N Variables / Grupo Fase 1	G1	G2	G3	G4
1 Cantidad de textos	29	9	8	2
2 Evaluación promedio introducción (1 a 5)	1,68	2,11	2,25	2
3 TTR (promedio)	0,65	0,62	0,62	0,93
4 Letras por palabra (promedio)	5,03	4,98	4,94	5,6
5 Nombres propios (promedio)	0,03	4,22	1,37	2,5
6 Cantidad de palabras (promedio)	181,7	209,1	246,25	32,5
7 Calidad	3	2	1	4

Fuente: Elaboración propia.

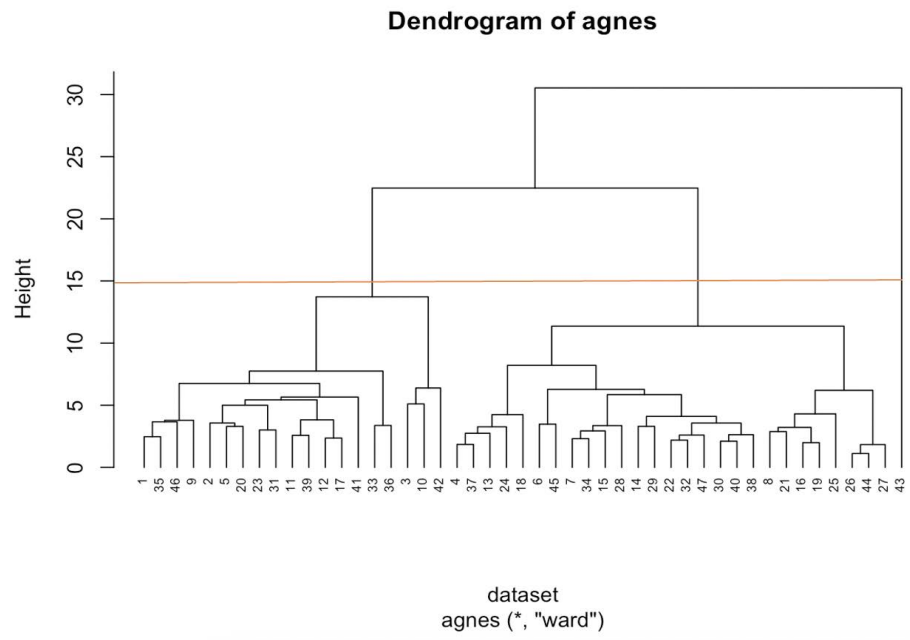
De acuerdo a lo anterior, es posible organizar las introducciones en una escala de calidad tal como se presenta en la tabla 5. Así el Grupo 3 sería el que presenta mayor calidad en esta fase, le sigue el Grupo 2 y Grupo 1. Por último, el Grupo 4 sería el que presenta menor calidad. Cabe señalar, que ningún grupo es considerado como regular o bueno por los evaluadores de las introducciones (sus valores son inferiores a 2,5), por lo mismo, todas las introducciones de la fase 1 son consideradas de mala calidad acorde con los criterios de evaluación y las variables léxico-discursivas. No obstante, se observan algunas diferencias entre los grupos. Así el Grupo 3 se caracteriza por escribir introducciones que presentan una mayor producción textual, con palabras cortas y poco variadas. El Grupo 2 presenta introducciones cuya característica principal es utilizar palabras cortas y sin gran variación. Por su parte, el Grupo 1 se caracteriza por tener introducciones escritas con palabras relativamente extensas y

variadas. Por último, el Grupo 4 en sus introducciones presenta una escasa producción textual y mayor variación de las palabras utilizadas. En síntesis, los escritores de estas introducciones se encuentran en un estado incipiente de competencia escrita de introducciones de los ensayos argumentativos.

#### 4.4 Análisis de conglomerado de la fase 2

A partir de las variables relevantes de la fase 2, y de modo similar a lo realizado con la fase 1, se llevó a cabo el análisis de conglomerado con el fin de determinar si en estas introducciones se distinguen agrupaciones. De acuerdo con el dendrograma de *Agnes*, y con un límite de altura 15, es posible identificar también cuatro agrupaciones de introducciones según las variables más relevantes identificadas para esta etapa (ver gráfico 6).

Gráfico 6 - Dendrograma de métricas significativas en fase 2.



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el análisis de la fase 1, es posible identificar una escala de calidad de las introducciones, considerando la combinación de las variables 1 a 17 presentadas en la tabla 6. De este modo, según los valores de evaluación y los rasgos lingüísticos es posible observar en el dendograma que también se forman cuatro grupos. Sin embargo, a diferencia de la fase 1, se genera un grupo conformado por un solo texto, por lo que no se considerarán los datos de este grupo en el análisis por ser un caso aislado.

Tal como se observa en la tabla 6, el Grupo 1 (19 introducciones), es considerado como el de mejor calidad, dado que el promedio de evaluación de las introducciones (3,1), si bien no es el más alto entre los grupos, presenta un uso promedio de características lingüísticas muy relevantes para el proceso de presentar la opinión e información. Así, se observa en este grupo un uso relativamente alto de palabras y oraciones, junto con ello se observa un alto uso de demostrativos, pronombres, de marcadores discursivos, de negaciones. Además, presenta mayor subordinación, verbos y adverbios, así como auxiliares. El uso de estos rasgos combinados evidencia una mayor conciencia en el uso del discurso escrito argumentativo. En relación con los Grupos 2 (19 introducciones) y Grupo 3 (8 introducciones) observamos una leve diferencia en la evaluación promedio obtenida en favor del grupo 3 (3,25). En cuanto a los rasgos lingüísticos, estos son relativamente similares, con un mayor predominio de cantidad de palabras, de oraciones, de largo de palabras, de sustantivos y de verbos. En tanto, el Grupo 2 presenta mayores valores para rasgos discursivos como los demostrativos, los pronombres, los marcadores discursivos, las negaciones, los consecutivos, las subordinaciones, los adverbios y auxiliares. Todos estos rasgos en general permiten una mejor argumentación.



Tabla 6 - Grupos fase 2

Grupo FASE 2	GRUPO1	GRUPO 2	GRUPO 3
1 evaluación promedio introducción	3,1	3,1	3,25
2 cantidad de palabras	257,95	218,6	245,1
3 cantidad de palabras distintas	150,3	134,5	135,3
4 TTR	0,592	0,627	0,62
5 Largo de palabras	4,72	4,95	5
6 cantidad de oraciones	7,7	6,31	8
7 SINLP_Demostrativos	4,2	2,2	1,75
8 SINLP_Pronombre_de_tercera_persona	6,6	5	3
9 SINLP_Marcadores_discursivos	2,3	1,94	1,6
10 SINLP_Negaciones	4,2	2,73	1,75
11 MDT_Consecutivos	2,1	2	1,6
12 conjunción subordinante_idf	9,35	7,26	5,1
13 cantidad de sustantivos	60,9	54,3	66,87
14 cantidad de adverbios	14,6	11,8	7,5
15 cantidad de verbos	24,55	20,6	21,5
16 cantidad de pronombres	22,2	15,1	13,6
17 cantidad de auxiliares	15,35	13,3	12,37
18 calidad	1	2	3

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.5 Cambios en la calidad de las introducciones

Tal como se observa en la tabla 7, existe una diferencia importante entre los promedios de calidad de la fase 1 en comparación con la fase 2. Esto implica que las introducciones en la fase 1 se encontraban en un nivel incipiente de calidad ( $x < 3$ ) y que las de la fase 2 superan ese mínimo ( $x \geq 3$ ). Así, un grupo de introducciones (14) que en la fase 1 se encontraban en el rango de insuficiente (Grupo 3), se agrupan en la fase 2 entre los de mejor calidad (Grupo 1). Se observa, también, un segundo grupo de 10 ensayos, que en la fase 1 se encontraban en un nivel de calidad incipiente con mayor producción (Grupo1) quedando en la fase 2 en el segundo nivel de calidad (Grupo 2), con valores promedios de calidad iguales a los del Grupo 1 en la fase 2, aunque con menor uso de marcadores discursivos. Un tercer grupo de introducciones de la fase 1 que fueron consideradas incipientes con menor producción textual (Grupo

2) e incipientes con baja producción textual (Grupo 1), se distribuyeron heterogéneamente entre los tres niveles de calidad de la fase 2.

Un dato relevante de analizar es el caso de aquellas introducciones que se ubican en el grupo de mejor calidad en la fase 2 y que provienen fundamentalmente del Grupo 1 de la fase 1 (13), considerado previamente como uno de los grupos con peor calidad. Asimismo, del Grupo 2 provienen cuatro y del Grupo 3, dos. Ello indica que un 65,5% de los estudiantes que produjeron las introducciones peor evaluadas (Grupo 1 fase1) pudieron mejorar la calidad de sus introducciones al incorporar mayores elementos lingüísticos y discursivos, como los que han sido analizados en la sección anterior. En este sentido, el 34,5% de las introducciones del Grupo 3 que no pasaron al Grupo 1 en la fase 2, si bien experimentaron mejoras, estas fueron de menor cuantía. Ello es indicativo de que la actividad formativa durante el semestre permitió ayudar a los estudiantes en general a mejorar la calidad de sus escritos, lo que se refleja además en las elecciones de patrones de comportamiento lingüístico y discursivo. A pesar de lo anterior, los valores promedio de aprobación de los tres grupos de la fase 2 corresponden a un nivel básico en el desarrollo de la introducción, por lo que se requeriría una mejora del proceso de formación en la escritura de ensayo argumentativo.

Tabla 7 - Distribución de ensayos según calidad de las introducciones de las fases 1 y 2

FASE 1	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
<b>CALIDAD</b>		3	2	1
	1,2,3,4,5,6,7, 9, 10, 11 ,13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 31, 34, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48	8, 12, 23, 24, 27, 29, 32, 33, 35	19, 20,28, 30, 37, 39, 43, 47	26,38
1				
FASE 2	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
<b>CALIDAD</b>		1	2	3
	1, 2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 17, 20, 23, 31, 33, 35, 36, 39, 41, 42, 46, 48	22, 6, 7, 14, 15, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 40, 45, 47, 4, 13, 18, 24, 37	8, 16, 19, 21, 25, 26, 27, 44	43
2				

Fuente: Elaboración propia.

Para ilustrar este cambio de calidad presentamos en la tabla 7 el caso de la introducción 11. Esta es valorada de manera holística en la primera fase con 1, en tanto en la segunda fase con 4.

Tabla 8 - Comparación entre las introducciones de los ensayos de la fase 1 y fase 2

Fase 1 : Introducción del ensayo 11	Fase 2 : Introducción del ensayo 11
<p><b>Atrapados entre la ética y la moral: la eutanasia en animales</b></p> <p><i>Sostengo que cuanto más indefensa es una criatura, más derechos tiene la criatura ser protegida por el hombre contra la crueldad del hombre. Debo realizar todavía muchas purificaciones y sacrificios personales para poder salvar a esos animales indefensos de un sacrificio que no tiene nada de sagrado. Hace tres años adopté una gata pequeña y blanca a la que puse por nombre Cielo, la cual me ayudo a controlar mi ansiedad de ese entonces. Lamentablemente un año después tuve que tomar una decisión sobre su vida pues había contraído el virus de inmunodeficiencia felina comúnmente conocido como SIDA felino a pesar de mis esfuerzos por su recuperación ya no podía hacer nada por Cielo. El veterinario me dijo que lo más humano sería la eutanasia, yo lo rechacé en seguida. Cielo estuvo internada durante dos semanas y cada día se ponía más débil, no podía caminar, comer o beber agua; era alimentada por una sonda e hidratada con suero, mientras yo pensaba que podía hacer por Cielo. Hasta que finalmente me rendí y decidí que la eutanasia era el único camino, tomé a Cielo y la apreté contra mi pecho y el veterinario le colocó una inyección y así Cielo pudo descansar al fin. Hay casos en los que una persona puede elegir si es que desea la eutanasia. (I AMB-017)</i></p>	<p><b>Atrapados entre la ética y la moral: la eutanasia en animales</b></p> <p><i>Hace tres años adopté una gata pequeña, blanca y hermosa a la que puse por nombre Cielo, ella me ayudo a controlar mi ansiedad de ese entonces. Lamentablemente un año después tuve que tomar una decisión sobre su vida pues había contraído el virus de inmunodeficiencia felina comúnmente conocido como SIDA felino, a pesar de mis esfuerzos por su recuperación ya no podía hacer nada por ella. El veterinario me dijo que lo más humano sería la eutanasia, pero la rechacé en seguida. Cielo estuvo internada durante dos semanas y cada día se ponía más débil, no podía caminar, comer o beber agua; era alimentada por una sonda e hidratada con suero, mientras yo pensaba que podía hacer. Hasta que finalmente me rendí y decidí que la eutanasia era el único camino, tomé a Cielo y la apreté contra mi pecho mientras el veterinario le colocaba una inyección y así mi pequeña Cielo pudo descansar al fin. Sin duda alguna trataremos uno de los temas de más debate por su carácter ético – moral. La eutanasia como definición: 'muerte buena' tiene por finalidad evitar sufrimientos insostenibles o la prolongación artificial de la vida a un enfermo. Considero que la eutanasia en los animales se debe de realizar en todos los casos donde el animal padece de una enfermedad terminal, porque no es ético ni moral luchar por una mascota que lamentablemente va a morir y más si este se encuentra sufriendo. No es humano ignorar su dolor. (I AMB-017)</i></p>
<p><b>Evaluación:</b>  <b>Relevancia:</b> No presenta de manera clara el tema ni indica su relevancia; no genera expectativas en el lector.  <b>Estrategia:</b> Usa una anécdota  <b>Tesis:</b> Presenta una tesis con poco sustento.  <b>Vicios:</b> Redundancia, discordancia con el género  <b>Propósito:</b> No muy claro  <b>Conectores:</b> Escaso  <b>Registro:</b> Se adecua levemente al registro formal académico.  <b>Pasiva:</b> No usa  <b>Ortografía:</b> Regular.  <b>Evaluación holística:</b> Deficiente, pese a tener indicadores favorables, el tema no es coherente con la tesis.</p>	<p><b>Evaluación:</b>  <b>Relevancia:</b> Presenta de manera clara el tema e indica su relevancia; genera expectativas en el lector.  <b>Estrategia:</b> Usa una anécdota  <b>Tesis:</b> Presenta la tesis  <b>Vicios:</b> No tiene  <b>Propósito:</b> Es claro  <b>Conectores:</b> Lo necesario  <b>Registro:</b> se adecua al registro formal académico.  <b>Pasiva:</b> No usa  <b>Ortografía:</b> Buena  <b>Evaluación holística:</b> La tesis está contextualizada, es coherente con el tema y genera expectativas en el lector.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla 8, la evaluación refleja una mejora considerable en términos de la adecuación a los criterios de calidad esperados entre ambas fases. Si bien se plantea que tiene indicadores que favorecen la calidad de la introducción en la fase 1, esta se considera deficiente. Por otra parte, al final del semestre, se observa un producto textual de mayor calidad en el que no solo mejoran los aspectos formales (segmentación en párrafos, diferencia clara entre la combinación de modalidades narrativas y la argumentativas, mejor uso de la puntuación, aunque aún con algunas deficiencias sobre todo ortográficas literal y puntual), sino que también desde la perspectiva retórico-discursiva se cumple adecuadamente el propósito comunicativo, así como una construcción argumentativa coherente con el tema y las expectativas del lector.

## 5 Discusión y conclusiones

En primer lugar, en esta investigación, hemos podido comprobar que en el transcurso del semestre se han producido diferencias significativas en la calidad de los ensayos, acorde con la evaluación de los mismos. En este sentido, es posible establecer que tanto los ensayos de la fase 2 y sus introducciones son de mejor calidad que los de la fase 1. Ello refleja, por una parte, el bajo nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas con las cuales ingresan los estudiantes al nivel de educación superior, y por otra, el posible efecto de una formación en los aspectos generales de la producción escrita de texto argumentativo durante el semestre. Es relevante notar que las introducciones, entendida como macromovidas (CASTRO *et al.*, 2021), también han presentado una mejora en las evaluaciones tanto holística como en la gran mayoría de los criterios empleados para su evaluación (solo los criterios de vicio y voz pasiva son la excepción). Al respecto, cabe señalar que estos criterios combinan la estructura argumentativa, el cumplimiento de propósitos comunicativos y de rasgos lingüísticos, estilísticos y formales, los que fueron determinados a posteriori de la producción de las introducciones y al no ser foco de tratamiento durante la formación, se infiere que el proceso de enseñanza de escritura del ensayo argumentativo en general afecta positivamente el cumplimiento de las funciones de la introducción del mismo. Ello se comprueba dado que existe una correlación positiva alta entre las evaluaciones de las introducciones con las de los ensayos

( $r=0,717$ ). En este sentido se destaca la relevancia que tiene la calidad de la introducción como predictor de la calidad del ensayo (MCCUTCHEN; PERFETTI, 1982; PERFETTI; MCCUTCHEN, 1987).

En segundo lugar, observamos que las introducciones de la fase 1 y de la fase 2 presentan características lingüísticas y discursivas muy diferentes. Así, la fase 1 se caracteriza por una mayor frecuencia de uso de TTR, letras por palabras y nombres propios. Ello da cuenta de que en estas habría una alta repetición de palabras, así como palabras más extensas y mayor presencia de referencia a nombres (por ejemplo: *gata pequeña, blanca y hermosa a la que puse por nombre Cielo* [introducción 11]) y procesos de citación o referencia (por ejemplo: *La tecnología te acerca a las personas lejanas, pero mal usada, te aleja de las personas cercanas*) [Macedo, 2017]). Cabe señalar que la menor diversidad léxica es un rasgo reconocido entre los escritores “novatos” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987), lo que se confirma con los valores de TTR. Por otra parte, el uso de nombres propios en referencias, si bien corresponden al estilo académico, su uso en muchos de los casos observados, más que integrar las ideas articuladas de los autores citados, se utilizan como indicio de argumentos de autoridad.

La fase 2, en tanto, se caracteriza por presentar mayor cantidad de rasgos lingüísticos (29) distintivos entre los que se destacan: a) mayor uso de palabras, tipos de palabras y oraciones. Lo que aporta mayor extensión a la introducción y mayor cantidad de enunciados e información textual. Esto evidencia una mayor disponibilidad léxica para la construcción del significado en el texto, así como una mejor distribución de los enunciados para cumplir con la presentación de la tesis en la introducción. En este sentido, se confirma lo planteado por McNamara *et al.*, (2010) y Guo *et al.*, (2013) quienes indican que los textos de alta calidad usualmente son de una mayor extensión. Asimismo, se observa mayor uso de rasgos con función discursiva, tales como: Demostrativos, Pronombres, Marcadores discursivos, Conectores, Negaciones, Marcadores Consecutivos. Estos son indicativos, claramente, de mayor conciencia en el proceso argumentativo y retórico-discursivo requerido en introducciones de ensayos académicos de mejor calidad. Junto con ello, se releva una mayor capacidad para la construcción cohesiva y coherente de los enunciados, lo que permite un mejor proceso de comprensión por parte del lector (CROSSLEY; ROSCOE; MCNAMARA, 2014). Así, se evidencia mayor uso de rasgos gramaticales que aportan a la complejidad de la oración,

estos son: Conjunciones subordinantes, Sustantivo, Preposiciones, Adverbios, Determinante, Verbos. Estos rasgos en su conjunto, de acuerdo con Crossley; Roscoe; McNamara (2014) para el inglés, y Parodi (2007) y Venegas (2008) para el español, han sido considerados como rasgos que tienden a ocurrir en la construcción del discurso académico, especialmente el ensayo. Por último, se observa mayor uso de Puntuación. Muchos de estos últimos rasgos están relacionados con la mayor extensión de la introducción, no obstante, también son indicativos de una mayor riqueza en la construcción oracional y complejidad del texto, dado el estilo académico argumentativo exigido por el género.

En un análisis contrastivo entre las fases 1 y 2, respecto a la valoración de las introducciones de los ensayos, según los criterios de evaluación por parte de los especialistas, se observa que en general en la fase 1, el indicador de relevancia se encuentra muy descendido, por lo que no se generan expectativas en el lector. Además, el propósito comunicativo no es claro, esto conlleva a que la tesis tenga escaso sustento. A esto se suma la redundancia, discordancia con el género y escaso uso de conectores. En cuanto a la fase 2, las introducciones son evaluadas con puntaje alto en la relevancia, dado que existe tendencia a contextualizar el tema, en general el propósito comunicativo se cumple adecuadamente, se presenta una tesis clara y se generan expectativas en el lector. Asimismo, se utilizan adecuadamente los conectores y existe concordancia gramatical. Todo ello refleja que la calidad del texto está asociada tanto con los aspectos lingüísticos como los rasgos discursivos entre sí, los que se reflejan en la instanciación del género ensayo argumentativo (SNOW; UCCELLI, 2009; LILLO-FUENTES; VENEGAS, 2020; CASTRO *et al.*, 2021).

En tercer lugar, hemos podido detectar, a través del análisis discriminante, agrupamientos bien diferenciados entre las introducciones. Con ello, se ha podido establecer un *continuum* de calidad de las mismas. En relación con este *continuum*, es posible determinar que en la fase 1 ninguno de los grupos alcanza una evaluación y características que permitan considerarlo como mínimamente aceptables (39,3% promedio de logro). Ello, probablemente, debido a la falta de experiencia previa de los estudiantes en la escritura de textos argumentativos en general, y de introducciones de ensayos en particular, así como del desarrollo de habilidades sociales comunicativas por escrito (MACARTHUR; JENNINGS; PHILIPPAKOS, 2018). Respecto a la fase 2, también se

distingue una organización de mayor a menor calidad (63,5% promedio de logro). En esta fase se observa una mayor extensión de los textos, un mayor uso de rasgos discursivos y mayor complejidad en la presentación de las ideas, dan cuenta de una mejor adecuación a la tarea de escritura. Se observan mejores procesos de argumentación y cumplimiento de las condiciones estilísticas y funcionales de la introducción del ensayo, esto es “*Introducir al lector a través de una tesis y su contextualización*” (CASTRO *et al.*, 2021). No obstante, las introducciones de esta fase presentan niveles de aprobación, sus valores se agrupan en un nivel básico de aprobación (3,15). Ello indica que la calidad de estas introducciones es bastante mejorable.

Asimismo, se observa en la evaluación realizada por los expertos entre ambas fases, que existe diferencia significativa y que los criterios tienden a correlacionarse entre sí, por ejemplo, el mayor uso de estrategias retórico-argumentativas implica una mayor explicitación de la relevancia de la tesis presentada ( $r = 0,717^{***}$ ); así, también, la mayor explicitación de la relevancia de la tesis indicará mejor cumplimiento de los propósitos comunicativos de la introducción ( $r = 0,719^{***}$ ). Para el caso de los conectores, la ortografía y la ausencia de vicios también se observa una relación, aunque de magnitud media ( $r$  promedio =  $0,5^{***}$ ). En este sentido, se observa que el aprendizaje de una producción con atención a los aspectos retóricos incide también en los aspectos léxico-discursivos y estilísticos, confiriéndole mayor calidad a la producción del texto introductorio del ensayo.

Todo lo anterior se refleja de mejor manera en las características del grupo 1 de la fase 2, identificado como el de mejor calidad en comparación con los grupos 2 y 3. Este grupo 1 presenta más palabras, mayor cantidad de palabras diferentes, palabras más cortas, más pronombres, más marcadores discursivos, más oraciones, más conjunciones subordinantes, más adverbios, más verbos, pronombres y auxiliares. Este patrón lingüístico, evidenciaría una redacción con mayor fluidez y una variedad oracional, que permite generar una buena contextualización para la presentación de la tesis.

En conclusión, en esta investigación hemos podido comprobar una relación entre la calidad de los ensayos respecto de la calidad de las introducciones de los mismos, ello en función de sus características discursivas, argumentativas y lingüísticas. Además, hemos evidenciado patrones lingüísticos propios de las introducciones de baja calidad y de

las de mayor calidad. Destacamos, además, que estas características no se presentan de manera homogénea entre las fases 1 y 2. En este sentido existe un *continuum* de calidad entre las introducciones. Asimismo, hemos identificado que un porcentaje relativamente alto (65%) de los estudiantes de Ingeniería de la UNSA logran desarrollar capacidades de producción escrita que les permiten pasar del polo más negativo en el *continuum* de calidad de la introducción al polo más positivo (mejor evaluado). Ello es indicativo de que la participación en el curso de Comunicación Integral, incidiría en mejorar la calidad de la producción escrita, específicamente en las habilidades argumentativas de los estudiantes. No obstante, se observa que los niveles de logro y el porcentaje de los estudiantes que desarrollan tales habilidades aún es bajo en relación con lo esperado. De este modo, las orientaciones desarrolladas en el curso, si bien son relevantes se debiera enfatizar aún más en aspectos retórico-discursivos y patrones de producción lingüística propias del género. Ello podría aumentar los porcentajes de logro y permitir que mayor cantidad de estudiantes produzcan ensayos argumentativos aún de mayor calidad.

Un aspecto destacable de los resultados obtenidos es que los rasgos lingüísticos identificados permitirían predecir la calidad de los ensayos a partir de las introducciones. Esto tiene un alto potencial para identificar dificultades tempranas en el proceso de alfabetización académica, así como de implementar un sistema automatizado que permita valorar los ensayos y proponer retroalimentaciones en el proceso mismo de la escritura.

Entre las limitaciones que se pueden identificar en esta investigación, se destaca que el corpus de ensayos e introducciones analizados (96) no representa estadísticamente a la población universitaria en ingeniería, dado que si bien ha habido un número inicial muy alto de ensayos (192 en total), se ha debido descartar la mitad de ellos, debido a que no fue posible alinear, por ejemplo, ensayos de los mismos productores y presencia de introducción tanto en la fase 1 como en la fase 2. No obstante, para las carreras involucradas se refleja un estado de las capacidades de producción escrita de los ensayos argumentativos en esta etapa de formación inicial universitaria.

Por último, es posible proyectar un estudio de la evaluación del ensayo desde una perspectiva retórico-discursiva y léxico-gramatical en otras comunidades discursivas disciplinares, con el fin de confirmar los



resultados obtenidos e informar las prácticas pedagógicas de la asignatura con una perspectiva de pedagogía basada en el género.

### **Agradecimiento**

A la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú por el financiamiento otorgado para el desarrollo del Proyecto de Investigación de UNSA-INVESTIGA. Proyecto financiado por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, según Contrato IBA-CS-09-2020-UNSA. Se agradece, también, al Proyecto Fondecyt 1190639 y al Núcleo de Procesamiento del Lenguaje Natural Aplicado (NIPLNA) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

### **Contribuciones en el artículo**

René Venegas: metodología, resultados, discusión, conclusiones y redacción del artículo.

Eleine Castro-Cano: introducción, marco teórico y evaluación del corpus.

Pablo Carrasco-Del Carpio: conclusiones y evaluación del corpus.

Erika Choque-Vilca: resumen y evaluación del corpus.

### **Referencias**

ALBARRÁN, M. Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y literatura*, Mérida, v. 21, p. 19-32, 2009. DOI: 1130-0531

AMIEVA, R. *Elaboración de informes en la enseñanza de la ingeniería*. Río Cuarto Argentina, 1-9 págs. Facultad de Ingeniería, Gabinete de Asesoramiento Pedagógico, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2001.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. *Introducción a la lingüística del texto*. Grupo Planeta, Barcelona: Ariel, 1997.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Una versión alcanzable de alta alfabetización: enfoques para enseñar habilidades de orden superior en lectura y escritura. *Investigación curricular*, Paris, v. 17, n. 1, p. 9-30, 1987.

BHATIA, V. *Analysing genre: Language use in professional settings*. Pearson, London: Routledge, 1993.

BHATIA, V. Applied genre analysis. *Ibérica*, Alcalá de Henares, v. 4, p. 3-19, 2002. <http://www.aelfe.org/documents/text4-Bhatia.pdf>

BOSIO, I. ¿Podemos mejorar la calidad de la escritura en el posgrado? Algunas respuestas a partir de un proceso de investigación-acción. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Mendoza, v.18, n. 4, p. 737-769, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812959>

CAPOTE, G.; RIZO, R.; BRAVO, G. La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*, Cienfuegos, v. 8, n. 1, p. 21-28, 2016. DOI: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus03116.pdf>

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

CARRILLO, L. Argumentación y argumento. *Revista Signa de la Asociación Española de Semiótica*, Granada, v. 16, p. 289-320, 2007. DOI:<https://revistas.uned.es/index.php/signa/article/view/6159/5892>

CASSANY, D; LÓPEZ, C. *De La Universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales*. In: PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*. Barcelona: Planeta Ariel, 2010. p. 374.

CASTRO, E; VENEGAS, R; PUMA, G; CUBA, S. Propuesta de un modelo retórico-discursivo del género ensayo argumentativo. *Nueva Revista del Pacífico*, Valparaíso, n. 75, p. 128-157, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200128>

CASTRO, M.; HERNÁNDEZ, L.; SÁNCHEZ, M. *El ensayo como género académico: Una aproximación a las prácticas de escritura en la universidad pública mexicana*. In: PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI*.: Santiago: Editora, 2010, p. 49-70.

CROSSLEY, S.; KRISTOPHER, K.; MCNAMARA, D. The tool for the automatic analysis of text cohesion (TAACO): Automatic assessment of local, global, and text cohesion. *Behavior Research Methods*, Atlanta, v. 48, n. 4, p. 1227-1237, 2016. DOI: 10.3758/s13428-015-0651-7

CUMMING, A.; KANTOR, R.; POWERS, D. Decision Making while Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework. *The Modern Language Journal*, Bogotá, v. 86, n. 1, p. 67-96, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00137>

DÍAZ, A. *Retórica de la escritura académica*. Pensamiento crítico y argumentación discursiva. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2014.

DUQUE, Y.; SERRANO DE MORENO, S.; MADRID, A. ¿Cómo se escribe en ingeniería? Estudio comparativo entre los ciclos básico y profesional. *Legenda*, Caracas, v. 18, n. 19, p. 10-35, 2015. DOI: <https://acortar.link/fD3TW0>

ERRÁZURIZ, M. El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Revista Onomázein*, Santiago, v. 30, p. 217-236, 2014. DOI: [10.7764/onomazein.30.13](https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13)

FIGUEROA, J.; MENESES, A.; CHANDIA, E. Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8o básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Valparaíso, v. 52, n. 9, p. 217-236, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>

GUO, L.; CROSSLEY, S.; MCNAMARA, D. Predicting human judgments of essay quality in both integrated and independent second language writing samples: A comparison study. *Assesing Writing*, v. 18, n. 3, p. 218-238, 2013. DOI: [10.1016/j.asw.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.05.002)

HASWELL, R. Error and Change in College Student Writing, *Written Communication*, v. 5, n. 4, p. 479-499, 1986. <https://doi.org/10.1177/0741088388005004>

HASWELL, R. *Quantified findings (Technical Report)*. *Change in undergraduate and post-graduate writing performance*. 68 pág. Reporte técnico, Washington: Universidad de Washington, 1986.

HYLAND, K.; PALTRIDGE, B. (eds.) *The Continuum Companion to Discourse Analysis*. Londres: Continuum, 2011.

INTERNATIONAL ENGINEERING ALLIANCE. Graduate Attributes and Professional Competencies. Versión 3, 2013. <https://www.ieagreements.org/assets/Uploads/IEA-Graduate-Attributes-and-Professional-Competencies-2021.1-Sept-2021.pdf>

JARAMILLO, F. Hacia una clasificación automática de la calidad de la escritura en informes de práctica profesional de ingeniería civil eléctrica y electrónica. 2021. Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

LILLO-FUENTES, F. *Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de trabajos finales de grado en ingeniería Civil informática*. 2018. Tesis de Magíster en Lingüística Aplicada. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

LILLO-FUENTES, F.; VENEGAS, R. Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de ingeniería civil informática. *Linguamática*, Minho, v. 12, n. 1, p. 3-13, 2020. DOI: 10.21814/lm.12.1.297

MACARTHUR, C.; JENNINGS, A.; PHILIPPAKOS, Z. Which linguistic features predict quality of argumentative writing for college basic writers, and how do those features change with instruction? *Reading and Writing*, v. 32, n. 6, p. 1553–1574. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9853-6>

MARTINICH, A. Texto y Pretexto. La estructura de un ensayo filosófico. *Cuaderno Gris. Época II*, Madrid, España, v. 8, p.48-55, 1993. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/76/22792\\_22792.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/76/22792_22792.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

MATTHIessen, C.; TERUYA, K.; LAM, M. *Key terms in Systemic Functional Linguistics*. New York/London: Continuum International Publishing Group, 2010.

MCCUTCHEN, D.; PERFETTI, C. Coherence and connectedness in the development of discourse production. *Text*, Pittsburgh, v. 2, p. 113-139, 1982. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.113>

MCNAMARA, D.; CROSSLEY, S.; MCCARTHY, P. Linguistic Features of Writing Quality. *Written Communication*, New York, v.27, n.1, p. 57–86, 2010. <https://doi.org/10.1177/074108830935154>

MIRAS, M. La escritura reflexiva: Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y aprendizaje*, Barcelona, España, v. 89, n. 1, p. 65-80, 2000. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE. *Informe de prueba INICIA*. 2019.

NAVARRO, F. *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

NAVARRO, F. De la alfabetización académica a la alfabetización disciplinar. In: IBÁÑEZ, R.; GONZÁLEZ, C. (eds.), *Alfabetización disciplinar en la formación inicial docente. Leer y escribir para aprender*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2017. p. 7-14. <https://www.researchgate.net/publication/319632416>

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior. In: Marcos Alexandre ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, V. I. (eds.). *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*. Porto Alegre, Brasil: Editora Fi, 2018. pp. 13-49. <https://www.researchgate.net/publication/326654931>

NESI, H.; GARDNER, S. *Genres Across the Disciplines: Student Writing in Higher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 21-56, 2012.

OLLER, C. El ensayo argumentativo. In: SOLAS, S.; OLLER, C.; FERRARI, L. (eds.). *Introducción a la Filosofía, Argumentación filosófica, Lectura académica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata, 2013, pp. 369-388.

PARODI, G. Textos de especialidad y comunidades lingüísticas técnico-profesionales: Una aproximación basada en corpus computarizado. *Estudios Filológicos*, Valdivia, Chile n. 39, p. 7-36, 2004. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132004003900001>.

PARODI, G. Lingüística De Corpus: Una Introducción al ámbito. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 46, n. 1, p. 93-119, 2008. DOI: <https://www.scielo.cl/pdf/rla/v46n1/art06.pdf>

PARODI, G.; BOUDON, E.; JULIO, C. La organización retórica del género Manual de Economía: un discurso en tránsito disciplinar. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción, v. 52, p. 133-163, 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832014000200007>.

PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Madrid: Ariel, 2010.

PARODI, G.; BURDILES, G. *Leer y escribir en contextos académicos y profesionales: géneros, corpus y métodos*. Santiago de Chile: Editorial Ariel, 2015.

PERFETTI, C.; MCCUTCHEN, D. *Schooled language competence: Linguistic abilities in reading and writing*. In: ROSENBERG, S. (ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics*, Nueva York: Cambridge University Press, 1987. p. 105-141.

PERIN, D.; LAUTERBACH, M.; RAUFMAN, J.; KALAMKARIAN, H. *Text-based writing of low-skilled postsecondary students: Relation to comprehension, self-efficacy and teacher judgments*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Zurich, v. 30, p. 887-915, 2017. DOI: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-016-9706-0>

PLANTIN, C. *La argumentación*. (Trad. A. Tusón), 1ra edición, Barcelona: Editorial Planeta, S. A, 2015.

ROBLES, M.; ESTEPA, W.; ARBOLEDA, W. *Diagnóstico de escritura crítica y científica de los estudiantes de Ingeniería de la Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central*. 2019. Tesis de grado, Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, Colombia, 2019. [http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7930/5/2019\\_diagnostico\\_escritura\\_critica.pdf](http://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7930/5/2019_diagnostico_escritura_critica.pdf)

SÁNCHEZ, A. *El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura*. *Revista Reflexiones y Saberes*, Antioquia, Colombia, v. 5, n. 3, p. 44-55, 2016. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784/1310>

SEGARRA, I. *El ensayo como herramienta y estrategia del aprendizaje*. *Revista Innova Educación*, San Juan, v.1, n. 2, p. 1-5, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.02.011>

SERRANO, S.; DUQUE, Y. *Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual*. In: SERRANO, S. MOSTACERO, R. *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*, Mérida, Venezuela, p. 89-132, 2014. <https://acortar.link/7rRjzQ>

SNOW, C.; UCCELLI, P. *The challenge of academic language*. In: OLSON, D., TORRANCE, N. (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 2009. p. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609664.008>

SOLOGUREN, E. Escritura académica en tres escuelas de ingeniería chilenas: La familia ‘Informe técnico’ como macrogénero discursivo en el área de Ingeniería Civil Informática. *Educativo Siglo XXI*, Murcia, v. 39, n. 1, p. 107–130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.6018/educatio.451781>

SWALES, J. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. [https://books.google.com.pe/books/about/Genre\\_Analysis.html?id=shX\\_EV1r30C&redir\\_esc=y](https://books.google.com.pe/books/about/Genre_Analysis.html?id=shX_EV1r30C&redir_esc=y)

SWALES, J. *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press, 2004. DOI: 10.1017/CBO9781139524827

TOULMIN, S. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VÁSQUEZ, A. Talleres de redacción académica en la universidad: El ensayo argumentativo. *Umbral, nueva etapa*, Barcelona, v. 3, n. 3, p. 11-31, 2017. <http://revistas.unprg.edu.pe/openjournal/index.php/umbral/article/view/39/23>

VENEGAS, R. Evaluation of Narrative and Expository Text Summaries Using Latent Semantic Analysis. In: McCarthy, P.; Boonthum-Denecke, C. (Eds.) *Applied Natural Language Processing: Identification, Investigation and Resolutions*. Hershey PA: IGI Global, 2012. p. 531-544.

VENEGAS, R. Interfaz computacional de apoyo al análisis textual: “El Manchador de Textos”. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, Concepción, v. 46, n. 2, p. 53-79, 2008. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200004>

VENEGAS, R. & VALDÉS, M. Evidencias léxico-gramaticales de inserción disciplinar en informes de Ingeniería Civil Informática. *Boletín de Filología*, 2021. <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/1218/submission/proof/1097/index.html>

VIDAL-LIZAMA, M. Introducción. *Onomázein*, Santiago, v. 5, n. 16, p. 1-11, 2021. DOI: 10.7764/onomazein.sfl.01

WENNERSTROM, A. *Discourse Analysis in the Language Classroom: Genres of Writing*. Michigan: The University of Michigan Press, 2003. [https://www.press.umich.edu/8751/discourse\\_analysis\\_in\\_the\\_language\\_classroom](https://www.press.umich.edu/8751/discourse_analysis_in_the_language_classroom)

WITTE, S.; FAIGLEY, L. Coherence, Cohesion, and Writing Quality. *College Composition and Communication*, v. 32, p. 189-204, 1981. DOI: 10.2307/356693

ZAMBRANO, J. El ensayo: concepto, características, composición. *Sophia*, Quindío, v. 8, p. 137-147, 2012. DOI: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749012.pdf>

### ANEXO 1

Nro.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN PARA EL ENSAYO	ESCALA
1	El ensayo presenta la siguiente estructura: introducción, desarrollo y conclusión.	2
2	El ensayo presenta el punto de vista de quien escribe.	2
3	El autor defiende su punto de vista con argumentos.	3
4	Utiliza el estilo APA	2
5	En la referencia bibliografía se registran los autores consultados	2
6	Se refleja la planeación y seguimiento del proceso de escritura (documentación, revisión, corrección y reescritura).	2
7	Los signos de puntuación favorecen la coherencia y cohesión del texto.	2
8	Usa adecuadamente los conectores.	2
9	Revisa y corrige la ortografía.	2

Fuente: Elaboración propia



**ANEXO 2**

<b>EVALUACIÓN DEL CORPUS</b>					
<b>Indicadores</b>	<b>Escala de valoración*</b>				
	1	2	3	4	5
1. El ensayo presenta introducción.					
2. En la introducción se utiliza como estrategia preguntas retóricas, afirmaciones, pequeñas historias o anécdotas con la finalidad de atraer la atención del lector.					
3. En la introducción se destaca la importancia del tema abordado y se muestra la necesidad de defender un punto de vista.					
4. En la introducción se presenta la tesis del ensayo, esta es coherente con el tema.					
5. La introducción presenta vicios idiomáticos (redundancia, ambigüedad y monotonía).					
6. La introducción presenta un propósito comunicativo.					
7. En la introducción usa adecuadamente los conectores discursivos para dar cohesión y coherencia.					
8. En la introducción emplea un registro académico pertinente.					
9. La ortografía acentual y puntual en la introducción es adecuada.					
10. Usa adecuadamente la voz pasiva. (sí) (no)					
11. La introducción es de alta calidad, pues cumple con el propósito de introducir al lector en el ensayo. Además, posee cohesión, coherencia, las ideas son claras, el vocabulario es acorde a la audiencia y al género discursivo. No presenta errores ortográficos (acentual, puntual y literal).					

Adaptado de Lillo, 2018. \* Excelente 5, Muy bueno 4, Bueno 3, Regular 2 y Deficiente 1.

Fuente: Elaboración propia.

### ANEXO 3

COMPARACIÓN DE LA VALORACIÓN DE LAS INTRODUCCIONES DE LAS FASES 1 Y 2		
Indicadores	Fase 1	Fase 2
<b>Relevancia</b>	No presenta de manera clara el tema ni indica su relevancia; no genera expectativas en el lector.	Presenta de manera clara el tema e indica su relevancia; genera expectativas en el lector.
<b>Estrategia</b>	Usa una anécdota	Usa una anécdota
<b>Tesis</b>	Presenta una tesis con poco sustento.	Presenta la tesis
<b>Vicios</b>	Redundancia y discordancia con el género	No tiene
<b>Propósito</b>	No muy claro	Es claro
<b>Conectores</b>	Escaso	Lo necesario
<b>Registro</b>	Sí	Sí
<b>Pasiva</b>	No usa	No usa
<b>Ortografía</b>	Regular.	Buena
<b>Evaluación holística</b>	Deficiente: pese a tener indicadores favorables, el tema no es coherente con la tesis.	La tesis está contextualizada, es coherente con el tema y genera expectativas en el lector.

Fuente: Elaboración propia.