

A Pesquisa em Linguagem e Cognição

De Objetos Empíricos a Modelos Teóricos

Indaiá de Santana Bassani
Janderson Lemos de Souza
Marcello Marcelino
Rafael Dias Minussi
(organizadores)



A Pesquisa em Linguagem e Cognição

S
A
T
R
L
E
C
N
T
M
O
P
E
O
Â
R
N
E
A
S



Reitora

Universidade Federal de São Paulo
Raiane Patrícia Severino Assumpção



Editora Unifesp

Diretora

Mirhiane Mendes de Abreu

Conselho Editorial

Mirhiane Mendes de Abreu (presidente)

André Medina Carone

Arlenice Almeida da Silva

Daniel Campos de Carvalho

Elbert Macau

Fátima Couto

Luiz Mello

Márcia Abreu

Mauro Aquiles La Scalea

Ronaldo Christofolletti

Valeria Reginatto Spiller

Coleção Letras Contemporâneas

Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) – Campus Guarulhos

Editores

Alan Silvio Ribeiro Carneiro

Anderson Salvaterra Magalhães

Luís Fernando Prado Telles

Pedro Marques Neto

Conselho Científico

Estudos Literários

Ana Maria Machado (Universidade de Coimbra – Portugal)

Gregório Foganholi Dantas (Universidade Federal da Grande Dourados)

Nataniel Ngomane (Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)

Roberto Acízelo Souza (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder – Estados Unidos)

Wilberth Salgueiro (Universidade Federal do Espírito Santo)

Estudos Linguísticos

Ana Paula Duboc (Universidade de São Paulo)

Augusto Soares da Silva (Universidade Católica Portuguesa – Braga)

Beth Brait (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Juanito Avelar (Universidade Estadual de Campinas)

Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Maria Clara Keating (Universidade de Coimbra – Portugal)

Maria Lúcia Leitão de Almeida (Universidade Federal do Rio de Janeiro)



Fundação de Apoio à Universidade Federal de São Paulo

Diretora Presidente

Marimelia Aparecida Porcionatto

Conselho de Administração

Cristiane Damas Gil, Lucildes Pita Mercuri

Superintendente de Publicações

Mirhiane Mendes de Abreu

A Pesquisa em Linguagem e Cognição

De Objetos Empíricos a Modelos Teóricos

Indaiá de Santana Bassani
Janderson Lemos de Souza
Marcello Marcelino
Rafael Dias Minussi
(organizadores)

Coleção Letras Contemporâneas
Volume 6

A pesquisa em linguagem e cognição: de objetos empíricos a modelos teóricos / Indaiá de Santana Bassani, Janderson Lemos de Souza, Marcello Marcelino, Rafael Dias Minussi (organizadores) -- São Paulo: Unifesp, 2026. (Coleção Letras Contemporâneas, v. 6)
208p; PDF.

ISBN 978-65-5632-207-0

1. Linguagem. 2. Cognição. 3. Desenvolvimento humano. I. Bassani, Indaiá de Santana. II. Lemos de Souza, Janderson. III. Marcelino, Marcello. IV. Minussi, Rafael Dias. V. Título. VI. Série.

CDD 469

Elaborado por Creuza Andréa Santos – CRB 8/11.218

Apoio CAPES

As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da CAPES.

Editora associada à  **Associação Brasileira das Editoras Universitárias**

Direitos em língua portuguesa reservados à

EDITORA UNIFESP
Universidade Federal de São Paulo
Rua Sena Madureira, 1 500 – 5º andar
Vila Clementino – São Paulo – SP – 04021-001
(11) 5576-4848 ramal 8393
www.editoraunifesp.com.br



@EditoraUnifesp



@EditoraUnifesp



@editoraunifesp

Sumário

Apresentação, 7

Indaiá de Santana Bassani, Janderson Lemos de Souza, Marcello Marcelino e Rafael Dias Minussi

1. Habilidades Narrativas no Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL): O Instrumento MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives), 11

Raquel dos Santos Brandão e Marina R. A. Augusto

2. Enhancing Second Language Acquisition through Planned and Enriched Linguistic Input: Evidence from There-Constructions, 28

Marina Verniano e Marcello Marcelino

3. Contribuições das Ciências Básicas, Pensamento Formalista e Ciências da Aprendizagem para a Educação Linguística – Relato de Experiência sobre Formação de Professores no Âmbito da Aprendizagem Linguística Ativa, 46

Eloisa Pilati e Ana Carolina de Castro

4. Os Processos Fonológicos e o Que Nos Dizem (ou Escondem) sobre Informações Morfossintáticas, 59

Raquel Santana Santos

5. Condicionamento Morfológico-estrutural na Alomorfia de Plural do Ditongo Nasal [ãũ] no Português Brasileiro, 80

Indaiá de Santana Bassani e Miriam da Costa Leite

6. Morfologia Cognitiva: Conceitos Fundamentais e Generalizações sobre a Formação de Palavras no Português Brasileiro, 97

Janderson Lemos de Souza

7. Eliminando Cadeias Funcionais: Uma Abordagem Morfêmica para os *Blends* do Português Brasileiro, 115

Vitor Augusto Nóbrega e Ana Paula Scher

8. Avaliação do Conhecimento Lexical: Resultados de um Teste de Associação de Palavras, com Foco Especial na Distinção entre *Types* e *Tokens*, 131

Alina Villalva e Carina Pinto

9. Pré-ativação Lexical e a (Re)produção de Padrões Colocacionais Metafóricos por
Aprendizes de Língua Inglesa, 150

Marcos Oliveira e Marcia Veirano Pinto

10. O Uso da Concordância Verbal em Textos Falados e Escritos no Português
Brasileiro: *Locus* de Distinção entre a Gramática Nuclear e a Periferia?, 162

Flavia Tavares da Costa Ramos e Claudia Roberta Tavares Silva

11. Estudo Exploratório e Descritivo de Movimentos Realizados por uma Criança
Autista durante a Formação de Sentenças via Sistema PECS, 174

*Fernanda Miranda da Cruz, Indaiá de Santana Bassani, Rafael Dias Minussi, Lidia
Lima da Silva, Ana Carina Tamanaha e Jacy Perissinoto*

12. Intercorporeidade na Construção da Atenção de uma Criança Autista em
Sala de Aula, 188

Fernanda Miranda da Cruz e Vitória Sellito de Melo

Sobre os Autores, 202

Índice Remissivo, 206

Apresentação

Indaiá de Santana Bassani
Janderson Lemos de Souza
Marcello Marcelino
Rafael Dias Minussi

A pesquisa no campo da linguagem e cognição é fundamentalmente impulsionada pelo rigoroso trabalho embasado em dados empíricos. Apenas através de uma análise descritiva e metodologicamente sólida das estruturas linguísticas é possível alcançar reflexões que sustentem propostas teóricas robustas para a descrição da capacidade cognitiva humana relacionada à linguagem. Esse enfoque metodológico é crucial para a compreensão mais profunda dos processos cognitivos subjacentes à aquisição e ao desenvolvimento linguísticos, tanto em contextos típicos quanto atípicos.

Nesse contexto, o presente volume tem como objetivo reunir pesquisas relevantes e atualizadas que partam da descrição minuciosa de objetos empíricos para a construção de modelos teóricos sólidos no campo da linguística. Tais estudos abrangem uma variedade de domínios, desde análises linguísticas formais até estudos sobre aquisição e processamento de linguagem, educação e neurociências, linguística cognitiva e linguística de *corpus*. Ao adotar uma abordagem baseada em dados, os pesquisadores são capazes de identificar regularidades e padrões linguísticos que podem informar a formulação de teorias e hipóteses sobre a organização da linguagem na mente humana.

Assim, este volume busca contribuir para o avanço do conhecimento na área ao destacar a importância da intersecção entre a descrição detalhada dos fenômenos linguísticos observáveis e a construção de modelos explicativos que levem em consideração as complexidades da cognição humana. Por meio dessa abordagem integrada, espera-se fornecer *insights* significativos para o entendimento da linguagem e sua relação intrínseca com os processos cognitivos mais amplos.

Por sua vez, os estudos presentes nesta coletânea dialogam com os estudos realizados na linha de pesquisa “Linguagem e Cognição” do Programa de Pós-graduação em Letras (PPG-Letras) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), que se dedicam à investigação das intrincadas relações entre cognição e linguagem humana. Essa linha abraça uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas, englobando campos diversos da linguística, como a linguística gerativa, a linguística cognitiva e a linguística de *corpus*.

Desde o seu estabelecimento, os estudos conduzidos nesta linha de pesquisa têm gerado resultados significativos, promovendo colaborações tanto dentro quanto fora da universidade, o que tem o potencial de subsidiar a produção de um volume dedicado à série Letras Contemporâneas. O Laboratório de Linguagem e Cognição da Unifesp é um ponto central para muitos desses projetos de pesquisa, os quais recebem financiamento de importantes agências de fomento do país, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Isso evidencia a relevância e o impacto dos resultados recentes gerados por essas pesquisas, os quais têm o potencial de enriquecer e beneficiar as comunidades científicas nacional e internacional.

Desse modo, o presente volume, que reúne doze capítulos, está organizado em torno de seis objetos de análise: *aquisição, educação, fonologia, morfologia, sintaxe e transtorno do espectro autista*.

No capítulo 1, os autores exploram as dificuldades linguísticas associadas ao Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL), com foco na avaliação das habilidades sintáticas e narrativas de crianças em risco. Considerando o impacto desse transtorno na aquisição da língua materna, as autoras exploram a relação entre estruturas de alto custo computacional e o desempenho narrativo, utilizando instrumentos validados, como o MABILIN e o MAIN, adaptados para o português brasileiro. Os resultados revelam que crianças em risco de TDL apresentam menor precisão em narrativas, com uso limitado de sentenças complexas e maior incidência de estruturas agramaticais. Esse estudo não apenas destaca a relevância do MAIN para identificar dificuldades narrativas relacionadas ao TDL, mas também reforça a importância de incluir análises detalhadas da microestrutura para caracterizar as marcas clínicas do transtorno. A pesquisa contribui para o avanço das metodologias diagnósticas e para uma compreensão mais aprofundada dos impactos do TDL no processo de aquisição linguística.

No capítulo 2, os autores abordam uma questão central no campo da aquisição de segunda língua (SLA): a influência do *input* linguístico estruturado e enriquecido no desenvolvimento de estruturas gramaticais específicas, com foco nas sentenças existenciais em inglês por crianças falantes de português brasileiro. A partir de uma perspectiva gerativa, o texto explora os desafios paramétricos envolvidos na aquisição dessas construções e demonstra, por meio de dados empíricos, como diferentes tipos e qualidades de *input* impactam significativamente os resultados de aprendizado. Com base em estudos anteriores, o capítulo enfatiza a importância de um *input* planejado e robusto como elemento indispensável para a aquisição eficaz de estruturas sintáticas em contextos de educação bilíngue, destacando, ainda, implicações práticas para o ensino de línguas e a necessidade de atualização teórica nas metodologias aplicadas.

No capítulo 3, as autoras discutem a importância da incorporação do pensamento formalista e das descobertas das ciências da aprendizagem na formação continuada de professores. Partindo de um relato de experiência, as autoras fazem reflexões a respeito da necessidade de renovação no ensino de línguas no país, principalmente no que se refere aos documentos oficiais, currículos e formação continuada de professores, além de abordarem o papel das universidades e das autoridades responsáveis por pensarem políticas públicas para uma educação linguística de maior qualidade.

No capítulo 4, a autora apresenta os processos fonológicos e o que nos dizem (ou escondem) sobre informações morfossintáticas, explorando a interface morfologia e fonologia. Em uma subárea em que ainda há bastante potencial descritivo e analítico e como possível contribuição também para os estudos em aquisição de morfologia e fonologia, o capítulo descreve dois processos de apagamento que carregam informações morfológicas: a neutralização e seu bloqueio, que distinguem tipos ou níveis de morfemas, e a retração acentual, que dá pistas sobre a estrutura morfossintática das palavras.

No capítulo 5, as autoras, no âmbito dessa mesma interface, apresentam novos dados experimentais e uma análise teórica no modelo da morfologia distribuída e na teoria dos subléxicos para o condicionamento morfológico na alomorfia de plural do ditongo nasal [ãũ] no português brasileiro. O capítulo se soma à literatura recente em morfofonologia, acrescentando mais uma peça à descrição e explicação sincrônica ao explorar a influência que condições estruturais, para além das lineares, podem desempenhar na seleção de um dos três alomorfes.

No capítulo 6, o autor apresenta a morfologia cognitiva. Diferentemente de modelos morfológicos claramente delimitados dentro de uma teoria, como a morfologia distribuída em relação à linguística gerativa, o capítulo demonstra que a morfologia cognitiva é um recorte de um dos modelos

da linguística cognitiva, a gramática cognitiva, e enfoca seu potencial para a formulação de generalizações acerca da formação de palavras no português brasileiro.

No capítulo 7, os autores abordam a formação de palavras por meio da análise de dados de cruzamento lexical ou *blending*, termo que se mostra mais amplamente difundido na literatura recente. Tal literatura busca oferecer uma explicação satisfatória a esse fenômeno que, por muito tempo, foi considerado marginal e assistemático. Desenvolvido no modelo teórico da morfologia distribuída, a proposta do capítulo “Eliminando Cadeias Funcionais: Uma Abordagem Morfêmica para os *Blends* do Português Brasileiro” é uma contribuição relevante e atual ao tema.

No capítulo 8, as autoras exploram a interface entre os estudos morfológicos, os estudos de processamento morfológico e de avaliação da competência morfológica em crianças, apresentando resultados de um teste de associação de palavras, com foco especial na distinção entre *types* e *tokens*, aplicado por meio de um *serious game*, desenvolvido no âmbito do projeto Morphoplay. As autoras discutem a concentração de respostas em poucas unidades lexicais e a maior compreensão de palavras derivadas em relação às palavras simples pelas crianças.

No capítulo 9, os autores exploram outro modelo da linguística cognitiva, a teoria da metáfora conceptual, que inaugurou a concepção da metáfora e da metonímia como operações cognitivas. Com base na linguística de *corpus*, o capítulo aborda a pré-ativação lexical e a (re)produção de padrões metafóricos por aprendizes de língua inglesa a partir da hipótese de que a produção de metáforas linguísticas por aprendizes brasileiros de inglês parece ser influenciada pela exposição a padrões colocacionais com sentidos metafóricos

No capítulo 10, as autoras contribuem para a compreensão da variação linguística na concordância verbal (CV) na fala e na escrita de adolescentes em um contexto escolar regular no Recife, analisando os usos variáveis das formas concordantes [+conc] e não concordantes [-conc]. Em diálogo com estudos sociolinguísticos realizados em outras regiões do Brasil, as autoras investigam a relação entre fala e escrita, apontando que a preferência pela variante [+conc] se mantém em ambos os domínios. Diferentemente de outras variações observadas na língua portuguesa, como a alternância entre *ter* e *haver*, esse fenômeno sugere padrões menos assimétricos entre os modos de expressão. Ao propor novas reflexões sobre os fatores envolvidos nessa variação, o capítulo se destaca como uma relevante contribuição descritiva e explicativa, preenchendo lacunas na pesquisa sociolinguística e avançando na análise do uso variável da concordância verbal no português brasileiro.

No capítulo 11, ainda no âmbito dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), os autores fazem um mapeamento e uma descrição detalhada, por meio do *software* ELAN, dos movimentos de uma criança minimamente verbal com TEA, ao produzir quatro sentenças por meio do sistema de comunicação PECS. Os autores exploram a hipótese de que o PECS pode servir como um método para observação do processamento das sentenças e, conseqüentemente, pode oferecer informações relevantes sobre a cognição linguística. Trata-se de um estudo que tem grande potencial para sugerir novos meios de investigação do TEA.

No capítulo 12, as autoras abordam a intercorporeidade na construção da atenção de uma criança autista em sala de aula. Diferentemente da concepção da atenção como uma habilidade cognitiva, as autoras entendem a atenção como um fenômeno observável na interação e enfocam sua construção intercorpórea por uma criança autista em ambiente escolar. Com isso, seguem a abordagem êmica, adotada pela análise da conversa etnometodológica (ACE).

O nome da abordagem remete à oposição entre o *fonêmico* e o *fonético*, respectivamente, o que é interno e o que é externo a um sistema fonológico. Sem rastrear os conceitos, haveria desconforto em afirmar, em português, que a abordagem é êmica porque não é ética, desconforto inexistente em inglês, em que *etic* se distingue de *ethical*. O que a ACE pretende com a abordagem êmica é afastar

qualquer subjetivismo na análise da interação, considerando somente o que pode ser empiricamente demonstrado. Assim, entende-se por que as autoras afastam a concepção subjetiva da atenção e registram as manifestações intercorpóreas da construção da atenção na interação.

Por meio dessa apresentação, convidamos o leitor a mergulhar neste conjunto de capítulos que exploram dados empíricos multifacetados, mobilizam teorias linguísticas diversas e sugerem propostas de análise atualizadas e relevantes.

1. Habilidades Narrativas no Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL): O Instrumento MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives)

Raquel dos Santos Brandão
Marina R. A. Augusto

Considerações Iniciais

A aquisição da linguagem envolve processos mais amplos, como o desenvolvimento de habilidades de expressão e de interação social, mas, em sentido estrito, diz respeito à identificação, de forma natural e espontânea, de um sistema linguístico utilizado/compartilhado pelos falantes no entorno da criança, nos primeiros anos de vida. Esse processo costuma ocorrer de maneira uniforme e universal, independentemente da língua de exposição. No entanto, há ocasiões em que se observam atipicidades nesse processo. Entender o que está ocasionando essas atipicidades é relevante não só para uma intervenção nesses casos, podendo-se levar os indivíduos a formarem estratégias para lidar com suas vulnerabilidades, mas também se mostra crucial para que entendamos com maior clareza o próprio processo de aquisição da linguagem em si.

O transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL) é um dos distúrbios que afetam o processo de aquisição da linguagem. O termo, adotado a partir de 2016 (Bishop, 2017) (em inglês, *development language disorder* – DLD), em substituição ao termo antes largamente utilizado, déficit específico da linguagem (DEL; em inglês, *specific language impairment* – SLI), diz respeito a um distúrbio cujo diagnóstico se dá por exclusão. Acomete a produção e a compreensão de crianças que estão no processo de aquisição de língua materna, levando a atrasos e comprometimentos, sem que seja observada alguma patologia que possa justificar tal distúrbio, como déficits neurológicos, atraso cognitivo, deficiência auditiva e problemas emocionais ou comportamentais (Leonard, 1998), embora, mais recentemente, tenha-se ampliado o diagnóstico para incluir comorbidades: “Foi acordado que (1) a presença de fatores de risco (neurobiológicos ou ambientais) não excluem o diagnóstico de TDL, (2) TDL pode coocorrer com outros distúrbios do desenvolvimento neurológico (por exemplo, TDAH) e (3) TDL não requer uma dissociação entre habilidades verbais e não verbais” (Bishop *et al.*, 2017, p. 1068)¹.

Estando a linguagem comprometida, é de se esperar que também habilidades narrativas sejam afetadas. Pesquisas têm apontado que crianças com TDL conseguem desenvolver habilidades narrativas ao longo dos anos, todavia, continuam com um desempenho abaixo das crianças com desenvolvimento típico da mesma faixa etária (Reuterskiöld; Hansson; Sahlen, 2011; Kraljevic; Hrzić;

1. No original: “It was also agreed that (1) the presence of risk factors (neurobiological or environmental) does not preclude a diagnosis of DLD, (2) DLD can co-occur with other neurodevelopmental disorders (e.g., ADHD), and (3) DLD does not require a mismatch between verbal and nonverbal ability”. As traduções são nossas.

Group, 2020; Favot; Carter; Stepheson, 2020). Tem-se observado a presença de estruturas agramaticais, pouca caracterização de personagens, baixa utilização de mecanismos de coerência, menor número de episódios completos, preferência por um discurso descritivo, maior predominância de frases simples e, por conseguinte, menor número de frases complexas e de estruturas subordinadas (Fey *et al.*, 2004; Befi-Lopes; Bento; Perissinoto, 2008; Hernández; Rodríguez; Santana, 2018; Vaz, Lobo, Lousada, 2022).

Neste capítulo, caracterizamos as dificuldades sintáticas que costumam ser marcas clínicas do TDL e observamos o discurso narrativo de crianças em risco de TDL, a partir da utilização de um instrumento, o MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives), desenvolvido no âmbito da ação COST IS0804, na Europa, com o objetivo de avaliar as habilidades narrativas de crianças bilíngues e monolíngues de três a dez anos de idade, a fim de identificar problemas de ordem linguística, tais como o TDL (Gagarina *et al.*, 2012). O instrumento foi traduzido para várias línguas, inclusive o português brasileiro (Aguiar; Reis, 2020), sendo amplamente utilizado em estudos de aquisição típica e atípica (Pesco; Kay-Raining Bird, 2016; Gagarina; Bohnacker, 2022).

A fim de formar o grupo de crianças em risco de TDL e um grupo controle de crianças sem queixas de linguagem, fizemos uso dos MABILIN (Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas) (Corrêa, 2000). Trata-se de um instrumento para avaliação das habilidades linguísticas de crianças em idade escolar, tendo sido verificada sua sensibilidade para o rastreio de possíveis casos de TDL (Vicente, 2024).

O TDL e o MABILIN

Friedmann e Novogrodsky (2008) propuseram a caracterização do TDL em subtipos: sintático, fonológico, lexical e pragmático, a partir da aplicação de uma sequência de testes específicos a crianças em idade escolar com diagnóstico de TDL, em que se verificaram desempenhos distintos, demonstrando que o transtorno possui diferentes manifestações. Assim, as pesquisadoras identificaram um grupo com TDL sintático, que apresentava particularmente dificuldades com sentenças que envolvem movimento sintático; um grupo com TDL fonológico, que apresentava dificuldades com várias habilidades fonológicas, tais como repetição de palavras e não palavras complexas; um grupo identificado com TDL lexical, que apresentava problemas com o acesso lexical; e, por fim, um grupo com TDL pragmático, que demonstrava considerável dificuldade com vários aspectos da comunicação e do discurso. No entanto, Friedmann e Novogrodsky (2008) afirmam que, apesar da existência desses subtipos, não há como prever que as manifestações ocorram sempre da mesma maneira ou com a mesma intensidade, pois cada criança pode apresentar o TDL de formas distintas. Entretanto, mais recentemente, desde Bishop (2017; Bishop *et al.*, 2017), não se tem feito referência aos subtipos de TDL, na prática clínica, sendo assumido, na fonoaudiologia, que particularmente comprometimentos sintáticos constituem um dos marcadores clínicos do TDL.

Como mencionado, identificam-se como dificuldades sintáticas ou, mais precisamente, morfossintáticas problemas como o que tem sido chamado de sentenças de alto custo computacional, como as passivas, interrogativas-QU e relativas, ou seja, estruturas geradas a partir de movimento sintático, como assumido a partir de um modelo gerativista formal, assim como omissões/dificuldades com morfemas, flexionais particularmente, o que também remete ao procedimento de geração de sentenças proposta no gerativismo, que, mais recentemente, lida com a noção de traços formais presentes na derivação de sentenças, cujos valores instanciam morfemas particulares.

A década de 1990 foi particularmente fértil em relação às hipóteses propostas para se explicar o TDL (à época DEL/SLI, como mencionado anteriormente), subdivididas em dois principais grupos: hipóteses de cunho representacional ou de cunho funcional. As hipóteses representacionais buscaram caracterizar o TDL por meio de um modelo de língua formal, assumindo uma especificidade de domínio, ou seja, a incorporação de uma gramática internalizada se daria de maneira deficitária (Gopnik; Crago, 1990; Clahsen, 1989; Rice; Wexler; Cleave, 1995; Van der Lely, 1998; Jakubowicz *et al.*, 1998). Já as abordagens de cunho funcional consideraram que existiria algo específico ao transtorno que não necessariamente remete a uma especificidade linguística. Nessa perspectiva, o TDL é entendido como uma limitação na capacidade de processamento linguístico, ou de outra natureza, como auditivo (Leonard, 1998; Tallal; Ross; Curtis, 1989).

Corrêa (2012) propõe que é necessária, para se explicitar o TDL, uma abordagem que concilie a teoria linguística, nas suas concepções minimalistas, e a psicolinguística, a fim de se considerarem aspectos funcionais. Desse modo, é possível adotar um modelo de computação sintática *on-line*, que se preocupe em caracterizar como estruturas sintáticas são computadas em tempo real na produção e na compreensão de enunciados. A partir dessa perspectiva, Corrêa e Augusto (2011) propõem que o TDL poderia ter as seguintes causas: i) problemas com a identificação de propriedades dos traços formais de elementos do léxico, responsáveis por disparar o acionamento das operações do sistema computacional linguístico; ii) problemas com o acesso aos traços no momento da computação *on-line*; iii) problemas na implementação das operações da computação sintática; iv) e, por fim, problemas nos processos pós-sintáticos, como a codificação morfofonológica.

Não se acredita que (i) seja frequente, dado que inviabilizaria qualquer derivação linguística e caracterizaria, portanto, apenas casos muito graves em que pouca ou nenhuma interação verbal estaria presente. O problema com o acesso a traços (ii) se mostra particularmente interessante na medida em que se observam comportamentos oscilantes, muitas vezes, em que ora ocorre a produção ou parece ocorrer a compreensão de determinada estrutura, ora as dificuldades ficam evidentes. O problema em (iii) caracteriza, particularmente, estruturas de maior custo, cuja implementação derivacional poderia impor demandas excessivas ao indivíduo com TDL. Já o problema em (iv) indica dificuldades de ordem morfofonológica mais especificamente, ou seja, embora a derivação pareça transcorrer conforme esperado, a associação de valores dos traços às manifestações específicas na morfologia de cada língua adicionaria custo, o que parece ser relevante ao se observarem maiores dificuldades com morfologia em indivíduos com TDL falantes de línguas de morfologia mais rica. Essa abordagem leva em conta, então, distintas fontes de custo que poderiam impactar o desempenho no TDL.

Ainda com a preocupação de avaliar o desempenho linguístico de crianças falantes de português brasileiro e do europeu, o MABILIN foi concebido (Corrêa, 2000). Trata-se de um instrumento composto por um conjunto de módulos que avalia diferentes habilidades linguísticas, podendo ser aplicado a partir dos seis anos de idade. Tem por objetivo avaliar problemas de ordem linguística ao caracterizar as habilidades comprometidas dentro do quadro de transtornos que afetam o desenvolvimento da linguagem de forma efetiva, tais como o TDL. O módulo de habilidades sintáticas, o MABILIN 1, é voltado para a investigação das manifestações características do TDL no domínio da sintaxe, ou seja, avalia as estruturas de alto custo (passivas, interrogativas-QU e relativas) por meio de uma tarefa de seleção de imagens. Mais recentemente, esse módulo foi disponibilizado em uma plataforma eletrônica: <<https://mabilin.biobd.inf.puc-rio.br/>>.

São três blocos de sentenças. No bloco 1, tem-se sentenças simples na voz ativa e sentenças simples na voz passiva (reversíveis e irreversíveis), com um total de 24 estímulos-teste; já no bloco 2, utilizam-se sentenças relativas ramificadas à direita (sujeito/objeto), sentenças interrogativas do

tipo QU (sujeito/objeto) e QU+N (sujeito/objeto), com um total de 48 estímulos-teste; e, por fim, no bloco 3, são apresentadas sentenças relativas encaixadas (sujeito/objeto), com verbos transitivos e intransitivos, totalizando 32 estímulos-teste. As sentenças são apresentadas com o auxílio de imagens na tela de um computador. A figura 1.1 exibe a ilustração correspondente ao comando “*a vaca que o elefante molhou comeu capim*”.



Figura 1.1 Imagem utilizada no MABILIN 1 para estrutura relativa. Fonte: Corrêa (2012).

O programa computa as escolhas dos participantes e identifica aqueles com ou sem dificuldades, considerando-se as médias esperadas em cada grupo etário e o desvio padrão. Computam-se como condições com dificuldades quando a média de acertos estiver dois desvios padrão abaixo da média do grupo etário em que a criança se encontra. A depender do número de condições abaixo da média, é determinado o grau de comprometimento do participante: com dificuldade leve, moderada, expressiva ou muito acentuada.

Em uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, a aplicação do MABILIN 1 tem sido feita em escolas parceiras, a fim de se identificarem possíveis crianças em risco de TDL. A partir da aplicação, nos anos de 2022 e 2023, em uma das escolas parceiras, nas cercanias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj)², foram montados dois grupos de crianças para a avaliação das habilidades narrativas: um grupo experimental, com doze crianças que obtiveram indicação de dificuldades sintáticas no MABILIN 1, e um grupo controle, com doze crianças que não apresentaram dificuldades de compreensão no MABILIN, escolhidas aleatoriamente, buscando-se manter, no entanto, paridade em termos de faixa etária e sexo em relação ao grupo experimental. A tabela 1.1 apresenta a pontuação geral das crianças participantes; a tabela 1.2 apresenta as principais informações de grupo.

2. Trata-se de uma escola municipal no bairro da Tijuca, de classe média/média baixa, frequentada por crianças com pais tanto de alta escolaridade, com nível superior, assim como com pais de baixa escolaridade, sem fundamental I completo. A escola apresentou Ideb de 6,9 para o ano de 2021, sendo que a cidade do Rio de Janeiro como um todo teve, nesse ano, Ideb de 5,45.

Tabela 1.1 Participantes da pesquisa e pontuação no MABILIN (*max score*: 104)

	Idade	Sexo	Pontuação	Resultado		Idade	Sexo	Pontuação	Resultado
Part1	8;1	M	77	Moderada	Part20	7;11	F	86	Sem compr.
Part2	9;3	M	84	Moderada	Part21	8;5	M	97	Sem compr.
Part3	7;5	M	70	Moderada	Part22	7;10	F	90	Sem compr.
Part4	8;4	F	80	Moderada	Part23	8;0	M	91	Sem compr.
Part5	9;0	F	79	Moderada	Part24	9;1	M	87	Sem compr.
Part6	7;11	M	69	Moderada	Part25	9;0	M	102	Sem compr.
Part7	8;2	M	83	Moderada	Part26	9;0	M	104	Sem compr.
Part8	9;0	M	84	Moderada	Part27	7;8	M	92	Sem compr.
Part9	9;5	F	87	Moderada	Part28	9;0	F	94	Sem compr.
Part10	8;2	M	82	Moderada	Part29	8;6	F	92	Sem compr.
Part11	7;10	M	86	Moderada	Part30	7;8	M	90	Sem compr.
Part12	7;2	M	75	Moderada	Part31	9;4	M	93	Sem compr.

Fonte: elaboração própria com base em Brandão (2024).

Tabela 1.2 Principais informações de grupo

	Em risco de TDL	Sem comprometimento
Média de idade	8;3	8;4
Nº de meninas	3	4
Pontuação máxima	87	104
Pontuação mínima	69	86

Fonte: Brandão (2024, p. 72).

A essas crianças foi aplicado o instrumento MAIN para a coleta das narrativas.

MAIN: Coleta de Dados

O MAIN conta com quatro histórias, compostas por uma sequência de seis imagens cada, que estimulam a produção narrativa dos participantes. Avalia a produção por meio dos elementos de macroestrutura, microestrutura, termos de estado interno (TEI) e os elementos constitutivos de cada evento ou episódio: meta, tentativa e resultado (MTR), além da compreensão da história. Provê um modelo de avaliação e pontuação que tem por base pontuar cada etapa, evento e ponto mencionado na narrativa produzida. Neste capítulo, reportamos os resultados obtidos em Brandão (2024), que utilizou as histórias “Cabritinhos” e “Cachorrinho”. A figura 1.2 ilustra a sequência de imagens para a história “Cachorrinho”.

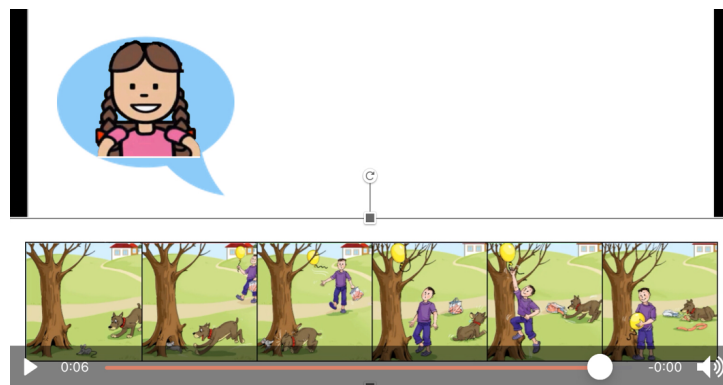


Figura 1.2 Slide com o vídeo inicial da história “Cachorrinho”.

Fonte: <https://main.leibniz-zas.de/en/main-materials/main-materials/>; Gagarina *et al.* (2012).

A ordem de coleta das narrativas, a partir das imagens (cachorrinho/cabritinhos) e da modalidade (conto/modelo-reconto ou modelo-reconto/conto), foi alternada entre os participantes, que são gravados para que a transcrição das narrativas e a avaliação, segundo os critérios propostos no MAIN, possam ser realizadas. São avaliadas produção e compreensão para cada etapa: conto e reconto. Para produção, observam-se a estrutura da produção, os eventos codificados (*goal/meta*, *attempt/tentativa*, *output/resultado*) (MTR) e o uso de termos de estado interno (TEI). Na compreensão, um questionário com dez perguntas é proposto aos participantes.

Resultados: Avaliação da Macroestrutura

As médias obtidas por cada grupo na avaliação da produção demonstram um pior desempenho do grupo em risco de TDL na comparação com o grupo sem comprometimento, tanto no conto como no reconto (no conto: TDL – 6,9; sem comprometimento – 9,4; no reconto: TDL – 8,5; sem comprometimento – 11,5). Ainda, é possível observar que os dois grupos obtiveram uma melhora em suas narrativas na etapa reconto, porém o desempenho do grupo em risco de TDL permanece inferior ao do grupo controle, assim como exposto na figura 1.3.

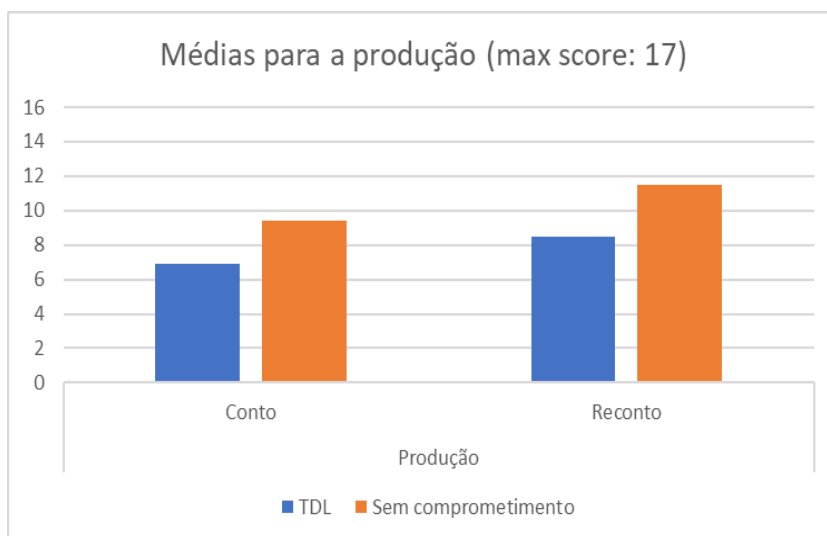


Figura 1.3 Médias para a produção. Fonte: Brandão (2024, p. 86).

A análise estatística, utilizando testes não paramétricos³, indica que o teste de Friedman aponta uma diferença significativa entre as médias ($\chi^2(12) = 15,275$, $p = 0,0016$). Na comparação intragrupos, por meio do teste de Wilcoxon, verifica-se que não há diferença significativa entre o grupo em risco de TDL nas etapas de conto e reconto ($p = 0,07508$), o que pode salientar que esse grupo não melhora sua narrativa na etapa de reconto de forma significativa. Diferentemente, o grupo sem comprometimento alcançou médias estatisticamente distintas nas etapas de conto e reconto ($p = 0,04136$), sugerindo que esse grupo se beneficia do modelo proposto pelo examinador na etapa de reconto. Na comparação entre grupos, pelo teste não paramétrico de Mann-Whitney, verifica-se diferença estatisticamente significativa entre os grupos em ambas as etapas, tanto no conto como no reconto, com melhor desempenho para o grupo sem comprometimento, como pode ser observado na tabela 1.3.

Tabela 1.3 Resultados estatísticos do teste de Mann-Whitney (valor crítico de $U = 37$)

Condição	População	Z score	Valor U	Valor-p
Conto	TDL vs. SEM	-2,54034	27,5	0,01108
Reconto	TDL vs. SEM	-2,82902	22,5	0,00466

Fonte: Brandão (2024, p. 87).

Com relação aos episódios/eventos codificados, há, em cada história, três episódios, compostos por MTR. Computa-se se a criança faz menção a todos esses elementos, ou apenas a alguns deles, para cada episódio. Considerando-se a menção a todos os elementos, percebe-se que poucas crianças o fazem: apenas uma criança no grupo em risco de TDL e três no grupo sem comprometimento. A figura 1.4, com as médias por grupo, mostra, mais uma vez, um desempenho inferior do grupo experimental (no conto: TDL – 0,3; sem comprometimento – 0,8; no reconto: TDL – 0,5; sem comprometimento – 1,5).

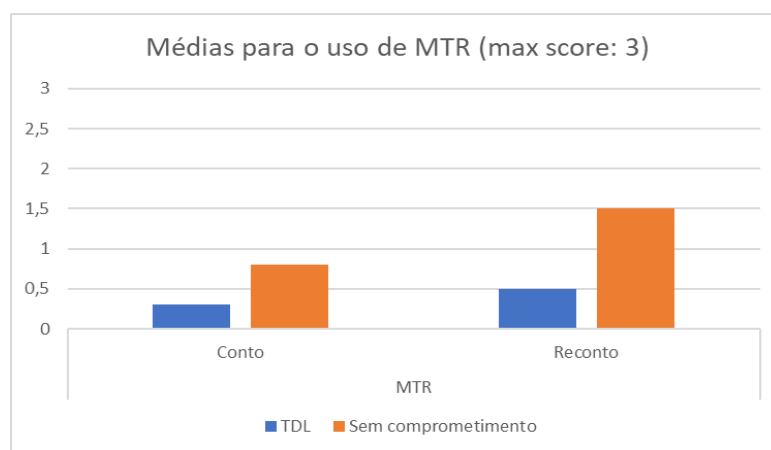


Figura 1.4 Médias para o uso de MTR. Fonte: Brandão (2024, p. 88).

Os grupos foram contrastados nas tarefas de conto e reconto através do teste de Mann-Whitney, e os dados apontaram uma diferença estatisticamente distinta entre os grupos somente na tarefa

3. Os testes estatísticos de Friedmann, Wilcoxon e Mann-Whitney foram rodados no Social Science Statistics, disponível em: <<https://www.socscistatistics.com/>>.

de reconto, com um melhor desempenho para o grupo sem comprometimento, como pode ser visualizado na tabela 1.4.

Tabela 1.4 Resultados estatísticos do teste de Mann-Whitney (valor crítico de $U = 37$)

Condição	População	Z score	Valor U	Valor-p
Conto	TDL vs. SEM	-1,58771	44	0,11184
Reconto	TDL vs. SEM	-2,19393	33,5	0,02852

Fonte: Brandão (2024, p. 88).

Por último, nesta etapa, o instrumento propõe que o uso de termos de estado interno (TEI) seja avaliado. O grupo em risco de TDL obteve um desempenho inferior ao do grupo controle, com médias mais baixas nas etapas de conto e reconto (no conto: TDL – 1,9; sem comprometimento – 2,5; no reconto: TDL – 2,5; sem comprometimento – 4,5), como se pode observar na figura 1.5.

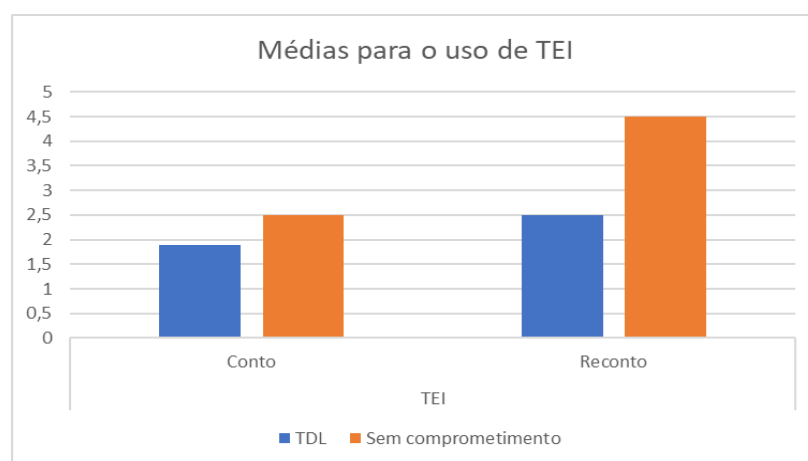


Figura 1.5 Médias para o uso de TEI. Fonte: Brandão (2024, p. 89).

Os dados alcançados para o uso de TEI foram contrastados no teste de Mann-Whitney, que apontou, assim como para o uso de MTR, uma diferença significativa entre os grupos na tarefa de reconto, como demonstrado pela tabela 1.5.

Tabela 1.5 Resultados estatísticos do teste de Mann-Whitney (valor crítico de $U = 37$)

Condição	População	Z score	Valor U	Valor-p
Conto	TDL vs. SEM	-1,52998	45	0,12602
Reconto	TDL vs. SEM	-2,71355	24,5	0,00672

Fonte: Brandão (2024, p. 90).

Como dito anteriormente, a compreensão também é avaliada por intermédio de um questionário com dez perguntas para cada história avaliada. Entretanto, diferentemente da produção, na compreensão não se obtiveram médias tão distintas nas etapas de conto e reconto entre os grupos (no conto: TDL – 8,1; sem comprometimento – 9,2; no reconto: TDL – 8,3; sem comprometimento – 9,7).

Para melhor visualização, a figura 1.6 traz as médias alcançadas por cada grupo em cada etapa na compreensão.

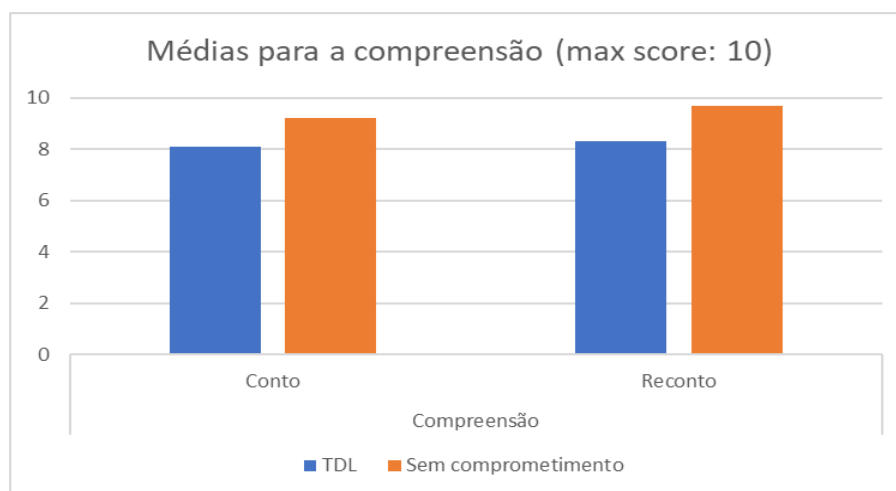


Figura 1.6 Médias na compreensão entre grupos. Fonte: Brandão (2024, p. 91).

Assim como na produção, os dados também foram submetidos a alguns testes não paramétricos. O teste de Friedman não apontou uma diferença significativa entre as médias ($\chi^2(12) = 4,675$; $p = 0,1972$). Aplicou-se o teste de Wilcoxon a cada grupo e, assim como no teste anterior, também não se obteve uma diferença significativa entre as etapas de conto e reconto. Não há, assim, distinção na etapa de compreensão. Talvez as perguntas propostas pelo questionário de compreensão, aliadas às imagens selecionadas pelo MAIN, estejam facilitando a resposta correta. Foi possível observar tal fato nos casos em que a criança pareceu não dimensionar todos os elementos da história, mas na etapa de compreensão se mostrava capaz de responder corretamente às perguntas propostas.

Resultados: Avaliação da Microestrutura

Para a análise da microestrutura das histórias, levou-se em consideração parte da proposta sugerida pelo MAIN e a proposta de Vaz, Lobo e Lousada (2022), avaliando-se: i) número de *types* (formas de palavras diferentes); ii) número de *tokens* (total de palavras); iii) razão *type/token*; iv) número de orações simples, de orações coordenadas e de orações subordinadas; e, ainda, vi) se passivas ou relativas haviam sido produzidas, já que são estruturas comumente comprometidas no TDL. O programa ANTCONC (versão 4.2.4) (Anthony, 2023) foi utilizado em parte dessa análise.

Ao avaliar o uso de *types* e *tokens* nas etapas de conto e reconto, pode-se observar na figura 1.7 que os dois grupos alcançam médias distintas, com um pior desempenho para o grupo em risco de TDL.

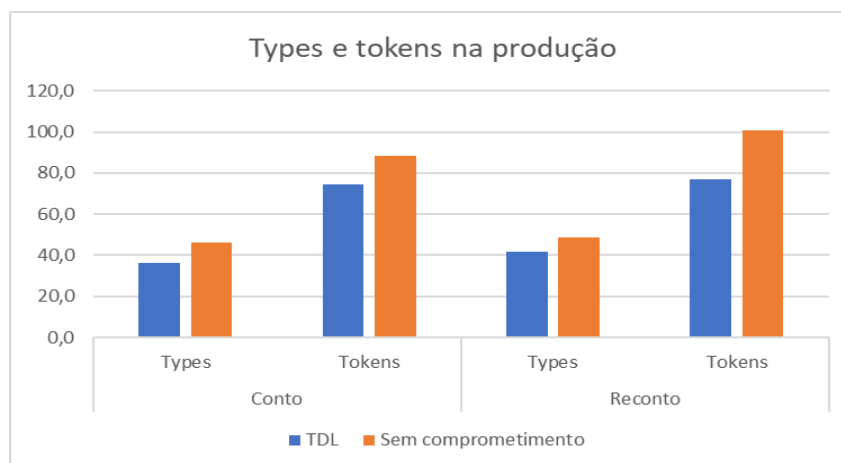


Figura 1.7 Médias de *types* e *tokens* na produção. Fonte: Brandão (2024, p. 93).

Ao avaliar a frequência de palavras utilizadas nas narrativas dos dois grupos nas etapas de conto e reconto, optou-se por evidenciar as doze palavras mais frequentes, conforme a tabela 1.6.

Tabela 1.6 Tipos e frequência de palavras

Conto TDL			Reconto TDL		Conto sem		Reconto sem	
	<i>Types</i>	Frequência	<i>Types</i>	Frequência	<i>Types</i>	Frequência	<i>Types</i>	Frequência
1	e	12	O	12	O	11	O	12
2	a	11	E	11	e	11	E	12
3	o	10	A	11	a	11	Ele	11
4	ele	10	Ele	11	que	11	Que	11
5	na	8	Aí	9	foi	9	A	10
6	aí	7	Na	9	na	9	Viu	10
7	uma	7	Viu	8	viu	9	Na	10
8	um	7	Foi	7	ele	8	Uma	10
9	foi	7	Que	7	um	8	Estava	9
10	cachorro	6	Dele	7	árvore	8	Foi	9
11	raposa	6	Tava	7	uma	8	Com	9
12	rato	6	cachorro	6	com	8	Da	9

Fonte: Brandão (2024, pp. 93-94).

É possível observar que há uma maior incidência de palavras funcionais como artigos, preposições e pronomes pelos dois grupos. No entanto, é possível atestar comportamentos distintos, tais como: i) maior frequência de palavras lexicais no grupo em risco de TDL no conto, com maior utilização de nomes sobre verbos; comparativamente, o grupo sem comprometimento, na etapa reconto,

tem maior frequência de palavras funcionais e de verbos; ii) maior uso do marcador discursivo “aí” no grupo em risco de TDL; iii) o fato de o verbo “ver” (utilizado no modelo fornecido pelo examinador e que introduz orações subordinadas) não aparecer entre as doze palavras mais frequentes do grupo experimental; iv) o elemento “que” somente aparecer na etapa reconto do grupo em risco de TDL na nona posição, enquanto o “que” ocupa a quarta posição nas etapas de conto e reconto do grupo sem comprometimento, o que ratifica que este utilizou mais sentenças complexas do que o grupo em risco de TDL⁴.

Para a avaliação dos tipos de sentenças usadas por cada grupo nas etapas de conto e reconto, optou-se por verificar uso de sentenças simples, coordenadas e subordinadas, observando-se, ainda, o uso de sentenças relativas e passivas, já que essas sentenças são comumente comprometidas no grupo TDL, as chamadas sentenças de alto custo computacional.

Observou-se uma maior predominância de utilização de sentenças simples e coordenadas, com menor incidência de subordinadas em ambos os grupos, o que é característico do discurso oral. O grupo em risco de TDL utilizou mais sentenças simples que o grupo sem comprometimento no conto. Entretanto, o grupo sem comprometimento alcançou maiores médias para o uso de sentenças complexas nas duas etapas (conto/reconto). Também se pode observar que o grupo sem comprometimento alcançou médias mais altas em todas as sentenças na etapa reconto. Apesar da melhora alcançada pelo grupo TDL na etapa reconto, suas médias continuam mais baixas do que as do grupo controle, assim como pode ser observado na figura 1.8.

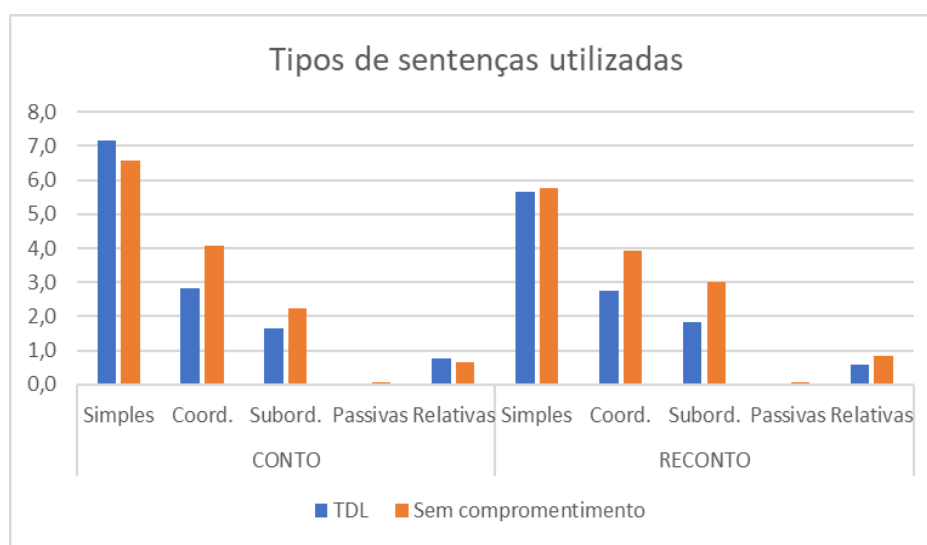


Figura 1.8 Tipos de sentenças utilizadas no conto e no reconto. Fonte: Brandão (2024, p. 96).

Com a aplicação de um teste-t, avaliaram-se os tipos de sentenças utilizadas por cada grupo nas duas etapas propostas (conto/reconto), obtendo-se uma diferença significativa justamente no uso de sentenças subordinadas, mas somente na etapa reconto ($p = 0,048341$), o que pode indicar que o modelo apresentado pelo pesquisador incentiva o uso de sentenças mais complexas, mas é apenas o grupo sem comprometimento que responde a isso significativamente. No entanto, uma análise de correlação, a qual se apresentará em breve, indica uma correlação positiva moderada entre o MABILIN e o uso de sentenças relativas no grupo TDL. Uma observação qualitativa mostra que as crianças que

4. Outro ponto interessante é o fato de a palavra “cabritinho” não aparecer entre as doze palavras mais frequentes em nenhum dos dois grupos nas duas etapas (conto/reconto). Durante a coleta das narrativas, pode-se observar essa dificuldade das crianças, que usavam outros nomes, chamavam de animalzinho ou perguntavam qual era aquele bichinho.

demonstraram dificuldades com as relativas no MABILIN não fizeram uso desse tipo de estrutura em suas narrativas e, quando o fizeram, apenas relativas de sujeito foram usadas. A assimetria entre relativas de sujeito e de objeto é tema recorrente na literatura sobre aquisição (Guasti; Cardinalletti, 2003; Utzeri, 2007; Friedmann; Belletti; Rizzi, 2009; Grolla; Augusto; Rodrigues, 2020) e nossos resultados corroboram a visão de que a maior complexidade da relativa de objeto impacta o desempenho de crianças em risco de TDL.

Adotamos ainda algumas outras medidas para a avaliação da microestrutura: disfluências, necessidade de intervenção do pesquisador e presença de sentenças incompletas ou agramaticais. Em relação às disfluências (pausas, repetições, interrupções e gagueiras), estas são mais frequentes no grupo em risco de TDL, embora não se tenha obtido, por meio de um teste-t, diferença significativa entre os grupos. É relevante observar que, na etapa de reconto, os dois grupos cometeram mais disfluências, o que indica que o modelo fornecido pelo examinador leva à tentativa de uma narrativa mais elaborada, o que acarreta maior dificuldade, levando a mais disfluências, como se vê na figura 1.9.

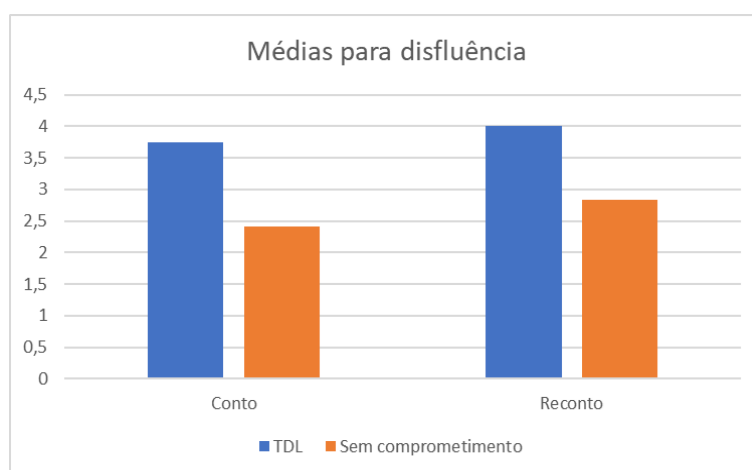


Figura 1.9 Médias para disfluências. Fonte: Brandão (2024, p. 97).

Outra avaliação realizada foi a necessidade de intervenção do examinador. Durante a coleta de dados, se um participante demorasse em prosseguir com sua narrativa, o protocolo de aplicação do MAIN recomendava que o examinador interviesse, encorajando-o a prosseguir com sua narrativa. Algumas crianças sentiam a necessidade de pedir algum tipo de explicação ao longo de sua narrativa. Essas intervenções foram medidas, e os dados apontam que o grupo em risco de TDL necessitou de mais intervenções em suas narrativas que o grupo sem comprometimento tanto no conto como no reconto, de modo significativo, como apontou um teste-t (conto: $p = 0,045712$ /reconto: $p = 0,049929$) (figura 1.10).

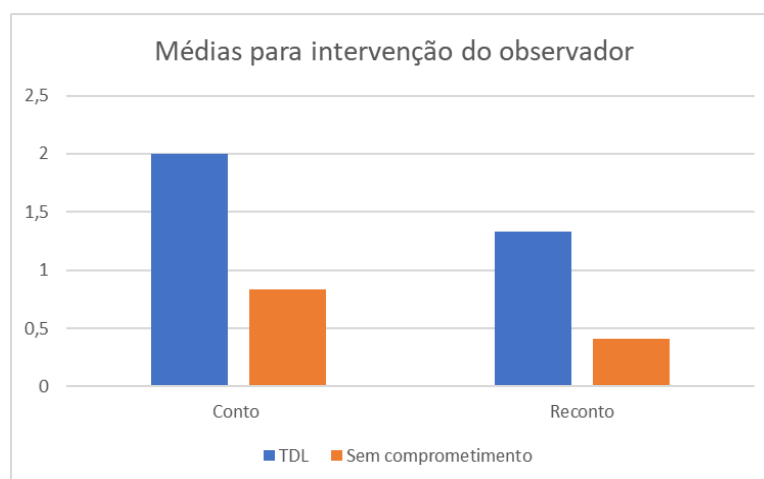


Figura 1.10 Médias para a necessidade de intervenção do examinador. Fonte: Brandão (2024, p. 99).

Em relação à presença de sentenças agramaticais, estas também foram encontradas nas narrativas, mas em número bem baixo, embora com uma diferença significativa entre os grupos, com pior desempenho do grupo em risco de TDL, particularmente na etapa conto ($p = 0,000284$) (figura 1.11).

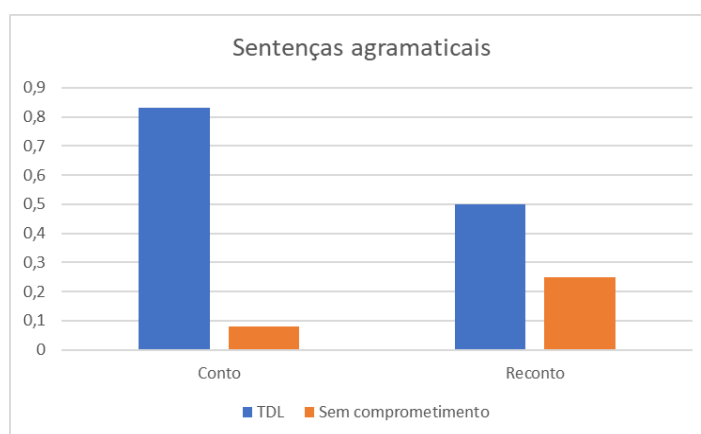


Figura 1.11 Médias para sentenças agramaticais. Fonte: Brandão (2024, p. 101).

Como pode ser observado, as crianças sem comprometimento buscam uma elaboração mais complexa na etapa de reconto e acabam por cometer também agramaticalidades.

Outra medida de avaliação adotada diz respeito à presença de sentenças incompletas durante a produção narrativa das crianças. Ao analisar esse dado, observou-se que o grupo em risco de TDL produziu um maior número de sentenças incompletas que o grupo sem comprometimento, não diferindo estatisticamente entre as etapas de conto e reconto, enquanto o grupo sem comprometimento reduziu significativamente seu uso de sentenças incompletas na etapa de reconto ($p = 0,04307$), havendo, nessa etapa, uma diferença significativa entre grupos ($p = 0,004891$) (figura 1.12).

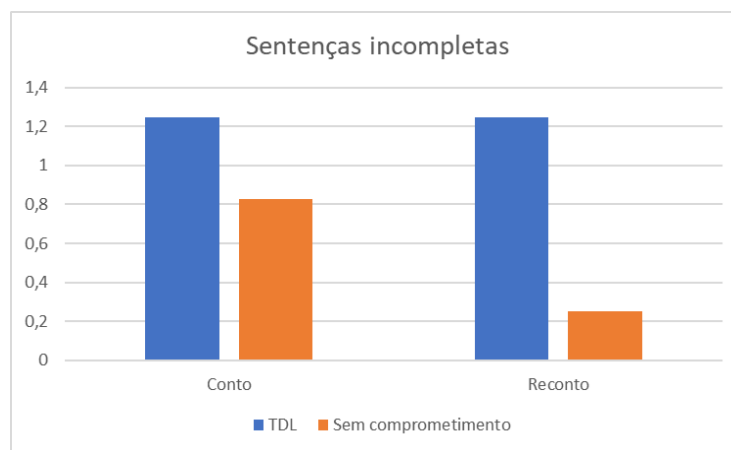


Figura 1.12 Uso de sentenças incompletas entre grupos. Fonte: Brandão (2024, p. 102).

Em suma, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na produção narrativa dessas crianças, com melhor desempenho do grupo controle, tanto na etapa de conto quanto de reconto. No entanto, na análise intragrupal, há diferença estatisticamente significativa entre as etapas de conto e reconto, com melhor desempenho na etapa de reconto apenas para o grupo controle. Assim, o grupo TDL não parece se beneficiar do modelo produzido pelo experimentador na etapa de reconto. Também se pôde observar uma diferença estatisticamente distinta no uso de MTR e de TEI entre os grupos, mas somente na etapa de reconto. Diferentemente, na etapa de compreensão, não se observou uma diferença estatisticamente distinta entre os grupos.

Em relação a questões de microestrutura, observou-se que o uso de orações subordinadas é significativamente inferior no grupo TDL. Embora não haja diferenças estatisticamente significativas em relação a disfluências entre os grupos, a necessidade de intervenção do experimentador para incentivar a criança a seguir na narrativa é significativamente maior com o grupo TDL. Quanto a sentenças agramaticais e incompletas, embora tenham ocorrido em baixo número, essas se mostram mais frequentes no grupo TDL. Na etapa de conto, a diferença no uso de sentenças agramaticais é significativamente maior no grupo TDL, mas não há diferença significativa na etapa de reconto, pois o grupo TDL diminui esse uso, na comparação com a etapa de conto, mas o grupo sem comprometimento aumenta levemente esse uso nessa etapa, possivelmente por tentar se aproximar do modelo produzido pelo experimentador. Em relação às sentenças incompletas, a diferença estatisticamente relevante entre os grupos também se dá somente na etapa de reconto.

Nossos dados indicam assim, em consonância com o que a literatura aponta, que o grupo TDL não menciona todos os episódios da história, faz uso majoritariamente de sentenças simples, utiliza um menor número de sentenças complexas e produz mais sentenças agramaticais e incompletas, em uma narrativa com pouca coesão.

Correlações entre MABILIN e MAIN

Buscou-se também traçar correlações entre os resultados no MABILIN e no MAIN: houve correlação positiva forte entre MABILIN e Produção reconto no MAIN (0,7) e correlações positivas moderadas entre MABILIN e Produção conto no MAIN (0,5), MABILIN e Compreensão conto no MAIN (0,5) e MABILIN e Compreensão reconto no MAIN (0,5)⁵. Ou seja, quanto maior a pontuação no MABILIN, mais

5. Utilizou-se o teste de Spearman pelo JASP.

alta também a pontuação no MAIN para a avaliação da produção e da compreensão. Também se obteve uma correlação positiva moderada entre o MABILIN e o uso de sentenças subordinadas (0,6) na etapa de reconto. Embora não se tenha obtido correlação entre o MABILIN e outros tipos de sentenças avaliadas em uma análise com ambos os grupos, na análise apenas com o grupo TDL, há correlação positiva moderada entre o MABILIN e o uso de relativas na etapa de reconto. Essas correlações indicam que o MAIN está captando a distinção entre o desempenho de crianças em risco de TDL e aquele de crianças sem queixas de linguagem, configurando-se, assim, de maneira geral, como um instrumento relevante para o rastreio de crianças em risco de TDL.

Considerações Finais

Este capítulo apresentou uma avaliação de crianças em risco de TDL, para as quais se tem identificado um atraso no domínio de sentenças mais complexas, particularmente aquelas que envolvem movimento sintático, assim como maiores dificuldades na construção de narrativas. Para a avaliação de dificuldades com sentenças de alto custo computacional, como passivas, interrogativas-QU e relativas, utilizou-se o Módulo 1 do MABILIN (Corrêa, 2000), uma bateria de testes linguísticos que tem sido utilizada com o aval de linguistas e fonoaudiólogos para o rastreio inicial de crianças em risco de TDL. Para a avaliação das habilidades narrativas, fez-se uso, inédito até onde se saiba, da versão para o PB do MAIN (Gagarina *et al.*, 2012), instrumento desenvolvido no âmbito da ação COST IS0804 na Europa. Os resultados obtidos indicam que as crianças em risco de TDL apresentam desempenho inferior ao das crianças do grupo controle, sendo menos precisas na apresentação dos episódios das histórias, fazendo uso de mais sentenças simples, necessitando de mais incentivo do aplicador para seguirem narrando e apresentando sentenças incompletas e agramaticais em narrativas com menor coesão. Correlações entre os resultados do MABILIN e do MAIN (para produção e compreensão), assim como em relação a aspectos da microestrutura, particularmente o uso menos frequente de estruturas subordinadas, indicam que o MAIN é capaz de captar dificuldades no domínio das habilidades narrativas, podendo se mostrar como um instrumento relevante para a avaliação de crianças em risco de TDL. Nosso trabalho também mostrou como é pertinente que a análise da microestrutura das narrativas contemple aspectos cruciais para a caracterização do TDL, como a dificuldade com estruturas mais complexas, como as relativas.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, L. V. C., & REIS, M. N. M. “Adapting MAIN to Brazilian Portuguese”. *ZAS Papers in Linguistics*, n. 64, 2020, pp. 183-187.
- ANTHONY, L. AntConc – Versão 4.2.4. Laurence Anthony’s Laboratory, 2023 (*software*).
- BEFI-LOPES, D.; BENTO, A. C. & PERISSINOTO, J. “Narration of Stories by Children with Specific Language Impairment”. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, vol. 20, n. 2, 2008, pp. 93-98.
- BISHOP, D. “Why is It So Hard to Reach Agreement on Terminology? The Case of Developmental Language Disorder (DLD)”. *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 52, n. 6, 2017, pp. 671-680.

- _____. *et al.* “Phase 2 of CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study of Problems with Language Development: Terminology”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n. 58, 2017, pp. 1068-1080. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>.
- BRANDÃO, R. *Habilidades Narrativas e Transtorno de Desenvolvimento da Linguagem (TDL): Uma Avaliação de Crianças com Comprometimento Sintático à Luz da Teoria Gerativa*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.
- CLAHSEN, H. “The Grammatical Characterization of Developmental Dysphasia”. *Linguistics*, vol. 27, 1989, pp. 897-920.
- CORRÊA, L. *MABILIN Módulos de Avaliação de Habilidades Linguísticas*. Rio de Janeiro, Faperj, 2000.
- _____. “O DEL à Luz de Hipóteses Psico/linguísticas: Avaliação de Habilidades Linguísticas e Implicações para uma Possível Intervenção em Problemas de Linguagem de Natureza Sintática”. *Veredas*, Juiz de Fora, 2012, pp. 207-236.
- _____. & AUGUSTO, M. “Custo de Processamento e Comprometimento da Linguagem: Movimento Sintático na Computação On-line e Minimalidade Relativizada em Orações Relativas e Perguntas-QU”. In: *Anais do VII Congresso Internacional da Abralin*. [S.l.], 2011, pp. 2364-2378.
- FAVOT, K.; CARTER, M. & STEPHESON, J. “The Effects of Oral Narrative Intervention on the Narratives of Children with Language Disorder: A Systematic Literature Review”. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, vol. 33, n. 4, 2020, pp. 489-536.
- FEY, M. *et al.* “Oral and Written Story Composition Skills of Children with Language Impairment”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, 2004, pp. 1301-1318.
- FRIEDMANN, N.; BELLETTI, A. & RIZZI, L. “Relativized Relatives: Types of Intervention in the Acquisition of A-bar Dependencies”. *Lingua*, vol. 119, 2009, pp. 67-88.
- _____. & NOVOGRODSKY, R. “Subtypes of SLI: SysLI, PhosLI, LesLI, and PrasLI”. In: GAVARRÓ, A. & FREITAS, M. J. (orgs.). *Language acquisition and development*. Newcastle, UK, Cambridge Scholars Press/CSP, 2008, pp. 205-217.
- GAGARINA, N. & BOHNACKER, U. “A New Perspective on Referentiality in Elicited Narratives: Introduction to the Special Issue”. *First Language*, vol. 42, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/01427237211062300>. Acesso em: 4 out. 2025.
- _____. *et al.* “MAIN: Multilingual Assessment for Narratives”. *ZAS Papers in Linguistics*, n. 56, dez. 2012, pp. 1-140.
- _____. *et al.* “MAIN: Multilingual Assessment for Narratives – Revised. Materials for Use”. Trad. e adapt. L. V. Cunha de Aguiar e M. N. Martins dos Reis. *ZAS Papers in Linguistic*, n. 63, 2019.
- GOPNIK, M. & CRAGO, M. “Familial Aggregation of a Developmental Language Disorder”. *Cognition*, vol. 39, 1990, pp. 1-50.
- GROLLA, E.; AUGUSTO, M. & RODRIGUES, E. “O Desenvolvimento das Orações Relativas em Português Brasileiro: Dados de Produção”. In: MEDEIROS JUNIOR, P. *et al.* (orgs.). *Relativização e Clivagem no PB: Sintaxe, Aquisição, Diacronia e Experimentação*. São Paulo, Pontes, 2020, pp. 107-148.
- GUASTI, M. T. & CARDINALETTI, A. “Relative Clause Formation in Romance Child Production”. *Probus*, vol. 15, 2003, pp. 47-88.
- HERNÁNDEZ, G.; RODRÍGUEZ, V. & SANTANA, G. “La Producción Gramatical en el Discurso de Alumnado com Transtorno Específico del Lenguaje (TEL)”. *Signos*, Valparaíso, vol. 51, n. 98, 2018, pp. 264-284.
- JAKUBOWICZ, C. *et al.* “Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children with SLI”. *Language Acquisition*, vol. 7, 1998, pp. 113-160.
- JASP TEAM. JASP – versão 0.19.0 (*software*). [S.l.], 2024.

- KRALJEVIC, J.; HRZICA, G. & GORUP, I. "A Comparative Macrostructural Analysis of Narrative Discourse in Children with Typical language Development and Children with Developmental Language Disorder". *Journal for General Social Issues*, vol. 29, n. 3, 2020, pp. 453-470.
- LEONARD, L. *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA, MIT Press, 1998.
- PESCO, D. & KAY-RAINING BIRD, E. "Perspectives on Bilingual Children's Narratives". *Applied Psycholinguistics*, vol. 37, 2016.
- REUTERSKIÖLD, C.; HANSSON, K. & SAHLEN, B. "Narrative Skills in Swedish Children with Language Impairment". *Journal of Communication Disorders*, vol. 44, n. 6, 2011, pp. 733-744.
- RICE, M.; WEXLER, K. & CLEAVE, P. "Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive". *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 38, 1995, pp. 850-863.
- SOCIAL SCIENCE STATISTICS. Calculators for Statistics. Disponível em: <https://www.socscistatistics.com/>. Acesso em: 4 out. 2025.
- TALLAL, P.; ROSS, R. & CURTIS, S. "Familial Aggregation in Specific Language Impairment". *Journal Speech and Hearing Disorders*, vol. 54, 1989, pp. 163-167.
- UTZERI, I. "The Production and the Acquisition of Subject and Object Relative Clauses in Italian: A Comparative Experimental Study". *Nanzan Linguistics*, special issue 3, vol. 1, 2007, pp. 283-313.
- VAN DER LELY, H. "SLI in Children: Movement, Economy and Deficits in the Computational-Syntactic System". *Language Acquisition*, vol. 7, 1998, pp. 161-192.
- VAZ, S.; LOBO, M. & LOUSADA, M. "Avaliação com Base em Narrativas Oraís". In: FREITAS, M. J.; LOUSADA, M. & ALVES, D. C. (orgs.). *Linguística Clínica: Modelos de Avaliação e Intervenção*. Berlim, Language Science Press, 2022, pp. 403-431.
- VICENTE, V. *Estruturas de Alto Custo no Rastreamento do Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem e na Prática Clínica: Uma Abordagem Psicolinguística*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2024.

2. Enhancing Second Language Acquisition through Planned and Enriched Linguistic Input: Evidence from There-Constructions

Marina Verniano
Marcello Marcelino

I. Initial Remarks

Since the early 2000s, bilingual education in Brazil has experienced significant growth, marked by the emergence of diverse second language (L2) teaching methodologies. However, many of these methodologies lack contemporary theoretical grounding and updates. Most studies in this field prioritize pedagogical techniques intended to enhance teaching effectiveness, often neglecting essential linguistic aspects of second language acquisition (SLA), such as age and length of exposure, cross-linguistic parametric variation, types of linguistic input, among other factors. This chapter focuses on a critical linguistic dimension of SLA: the influence of structured, robust, and enriched input on the acquisition of existential sentences in English by Brazilian Portuguese (BP) children (Marcelino, 2017, 2019). Among the many factors contributing to language acquisition, input is paramount and warrants primary attention within this area of research.

To exemplify this focus, this chapter examines Verniano's study (2022), which contrasts the acquisition of existential sentences by two cohorts of 5- and 6-year-old children, where one group was exposed to enriched, systematically planned input, while the other was not. Through a generative framework, Verniano outlines the parametric contrasts between BP and English in relation to existential constructions, shedding light on specific challenges learners encounter in acquiring this syntactic structure, as reflected in the study's empirical findings.

This chapter is organized as follows: "Initial Remarks"; "Language Acquisition", which delves into first and second language acquisition processes (LA and SLA, respectively); "Existential Sentences (ES)", which discusses the focus of Verniano's research (2022) on existential verbs; "Methodology", which describes the methodology; "Results", which presents results and discussions; followed by the "Final Remarks".

Language Acquisition

First Language Acquisition

Within the generative framework proposed by Chomsky (1981, 1986, 1995), all humans are equipped with an inherent capacity for language acquisition, termed the language faculty, which includes Universal Grammar (UG) as the initial foundation for language learning. According to Chomsky (1981, 1986), UG comprises both principles and parameters. Principles are universal rules that

apply to all natural languages, while parameters represent language-specific settings that account for linguistic variation across languages.

Traditionally, parameters are understood as binary, meaning they are either present or absent in a given language¹. For instance, the Null Subject Parameter (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982), which is central to this chapter, when set positively, permits the occurrence of null subjects in various constructions, as observed in languages like European Portuguese and Italian. Conversely, when this parameter is set negatively, null subject constructions generally become ungrammatical, as in English and French².

In first language acquisition, access to UG is triggered through exposure to linguistic input, or primary linguistic data (PLD), which facilitates the child's engagement with the parameters specific to their native language. Once a parameter is set, it activates a cluster of related syntactic structures, expediting the acquisition process—a phenomenon frequently described by linguists and psychologists as the “language explosion.” Marcelino succinctly summarizes this first language acquisition process, as further illustrated in figure 2.1 presented by Verniano (2022).

This input, present in the environment, contains the Primary Linguistic Data (PLD) that will provide the child with the essential information (in the form of “triggers”) necessary to set the parameters to build the grammar of his/her L1. Traditionally, the positive setting of a given parameter, say the Null Subject Parameter (NSP), would be responsible for a cluster of structures connected to it; thus, the minute the child sets a specific parameter in a language, a cluster of structures related to that property will become available for the child [...]. (Marcelino, 2018, p. 77)

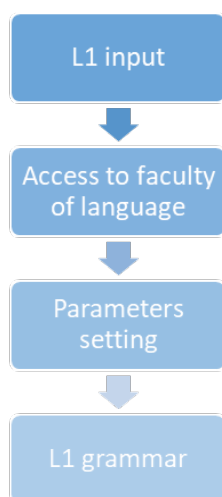


Figure 2.1 First language acquisition. Source: Verniano (2022, p. 47, translated by Marcelino and Verniano, 2024).

Second Language Acquisition

In second language acquisition (SLA), the process of acquiring a second language may vary based on several factors, including the age at which acquisition begins, the influence of the first

1. The notion of parameters has undergone a series of modifications over the years—today, the setting can be total, partial or negative for a given parameter. For a more in-depth look at the notions of parameters, see Roberts (2019).

2. Recent studies show the NSP can be organized as: Non-null subject languages; Consistent null subject languages; Null expletive languages (semi pro-drop); Radical null subject languages (discourse pro-drop languages); and Partial null subject languages (Roberts; Holmberg, 2010).

language (L1), and bilingual contexts, among other considerations³. In a context where a primary language is already established within the linguistic system, the acquisition of a second language (L2) occurs as follows: the learner⁴ must be exposed to enriched L2 input containing primary linguistic data (PLD), enabling the setting of the language's parameters. At this stage, however, the learner faces a particular challenge: they must set new parameters while also adjusting or “resetting” parameters previously set in L1. Montrul and Yoon note: “If a feature does not exist in L1 but exists in L2, parameter resetting involves adding (and assembling) a formal feature to the relevant functional category in L2. If a feature exists in L1 and L2, but is packaged differently, parameter resetting would entail figuring out the correct assemblage of the feature in L2” (Montrul; Yoon, 2009, p. 297).

Feature assembly plays a crucial role in SLA, as it enables the construction of a new grammar. This process can only occur if the input provided includes sufficient PLD; without this input, the learner may struggle to set parameters accurately due to a lack of exposure to certain syntactic structures. Figure 2.2, adapted from Verniano (2022), illustrates the SLA process.

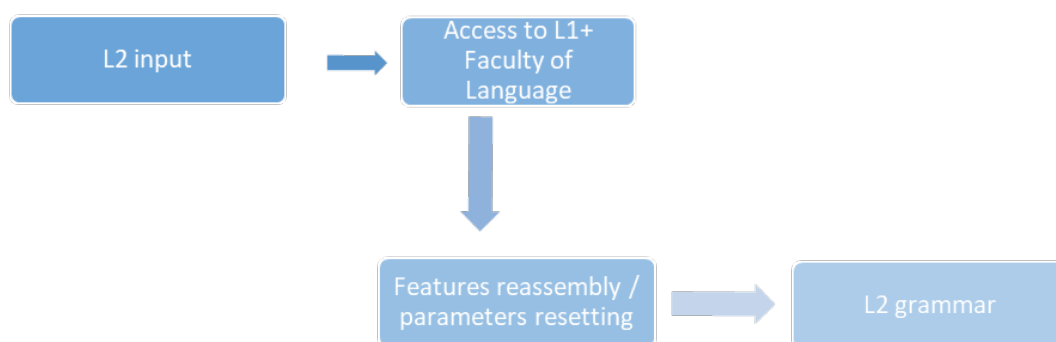


Figure 2.2 Second language acquisition. Source: Verniano (2022, p. 52, translated by Marcelino and Verniano, 2023).

Existential Sentences (ES)

Existential sentences denote the existence of an entity or individual within a specific context or location (Milsark, 1979; Viotti, 1999). In both Brazilian Portuguese (BP) and English these structures are widely studied, and there are different proposals regarding their syntactic derivations. In BP, there is a consensus among researchers that this type of construction involves the verb *existencial-ter* (“to have”) in an impersonal form⁵. However, disagreements arise regarding the filling of the subject position and the structure of the verbal complement: while Viotti (1999, 2002), Callou and Avelar (2001) and Avelar and Callou (2007) argue for the absence of null expletives or null clitics in the specifier position of IP and claim that the verbal complement consists of a DP, Nascimento and Kato (1995), and Kato (2002, 2019) contend that the subject position is occupied by a null clitic and that the complement consists of a small clause. Turning to English, this type of construction is formed by the combination of the expletive *there* and the copula *be*, and the disagreement among authors

3. For different approaches to second language acquisition processes, refer to Herschensohn (2000) and to Slabakova (2016).

4. As Verniano’s research focuses on children’s second language acquisition, this study will reference them specifically to illustrate the SLA process.

5. Existential sentences in BP can be also formed with *haver* and *existir* (Viotti, 1999). However, due to some changes in the language, sentences with *existencial-ter* are more usual nowadays. For a detailed description of the evolution from *haver* to *existencial-ter*, refer to Callou (2019).

specifically relates to the expletive: where is it generated in the structure? Proposals by Chomsky (1995), Lasnik (1995), and Carnie (2006) claim that the expletive *there* lacks ϕ -features; thus, it is inserted directly in the specifier of IP at LF, according to what is also called the *Expletive Insertion Rule*. In contrast, Nascimento and Kato (1995), Kato (2002, 2019), Hazout (2004), and Zawawi, Sultan and Jaludin (2023) argue that the expletive *there* behaves differently from other expletives and thus it does have ϕ -features, which must be checked during the derivation. This leads them to an analysis in which *there* is generated during the derivation and subsequently moved to the specifier of IP, checking the Extended Projection Principle (EPP).

The purpose of this section is not to discuss the different approaches regarding the derivation of existential sentences in BP and English, but to present the approaches adopted by Verniano (2022), which contrast structural differences between both languages that may lead to difficulty acquiring these structures⁶. With that in mind, the following discussion is grounded in the work of Nascimento and Kato (1995), and Kato (2002, 2019). To get started, table 2.1 provides examples of existential sentences in both languages.

Table 2.1 Existential sentences in Brazilian Portuguese and in English

Brazilian Portuguese (BP)	English
(Ø) <i>Tem uma maçã em cima da mesa.</i>	<i>There is an apple on the table.</i>
(Ø) <i>Tem um homem no jardim.</i>	<i>There is a man in the garden.</i>
(Ø) <i>Tem vários animais no jardim.</i>	<i>There are many animals in the garden.</i>

Source: Verniano (2022, p. 21) adapted by Marcelino and Verniano (2022).

Table 2.1 illustrates that structural differences between BP and English existential sentences arise due to variations in the subject position. These differences are rooted in parametric distinctions, particularly the Null Subject Parameter (NSP) (Chomsky, 1981; Rizzi, 1982). BP is partially positive for the NSP⁷, allowing null subject constructions under certain conditions; for instance, existential sentences in BP require a null subject. Conversely, English is negatively set for the NSP, requiring that all clauses have a phonetically expressed subject⁸. These structural disparities imply distinct processes of language acquisition and result in differing mental representations in BP and English. The following subsections delve into the mental representations of existential sentences in each language.

Existential Sentences in BP

Drawing from Nascimento and Kato's (1995) and Kato's (2002, 2019) frameworks, Verniano (2022) categorizes the *existential-ter* construction in BP as an unaccusative verb⁹. This classification

6. This is an important clarification, since a reviewer questioned the representation we used, but we were merely *referring* and *adopting* to one already used in the literature and not proposing a new one.

7. Initially, BP was considered to be positively marked for the NSP. However, a series of studies on this parameter has since led to the reclassification of BP as a partial null subject language. For further details on the evolution of the NSP, see Kato and Duarte (2021).

8. As noted by Verniano (2022, p. 22), there are a few exceptions to this rule, such as in certain coordinate structures and specific genres. However, in existential sentences, the subject position in English must always be filled.

9. Other scholars, such as Viotti (1999), and Callou and Avelar (2001), consider existential-*have* and possessive-*have* to be the same type of verb. For an alternative perspective on the derivation of existential sentences in BP, see Viotti (1999, 2002), Callou and Avelar (2001), and Avelar and Callou (2007).

implies that the verb selects only an internal argument and does not fill the subject position with a phonetically expressed lexical item. This phenomenon is not solely a consequence of BP's partial setting to the NSP but also relates to the nature of the verb, which possesses limited semantic content and thus lacks the ability to assign thematic roles to its arguments (Viotti, 1999)—a defining trait of existential verbs that require an internal argument type.

Building upon this foundation, Verniano (2022) discusses Nascimento and Kato's (1995) analysis of existential sentences, noting that these authors observe similarities between BP and French in how existential constructions behave. This equivalence is evident in the following representations of the sentence “Tem/Há um homem na sala:”

- a. $[IP [DP e][I' Loc. \Theta + INFL][VP ter / haver [DP e [D' [D e][N' [QP um] [N' homem [P'' [DP e [P' na sala]]]]]]]]]$
- b. $[IP pro_i [I' Loc. \Theta_i + INFL_i] [VP ter / haver [DP [t_i] [D' [D e] [N' [QP um] [N' homem [P'' [DP t_i [P' na sala]]]]]]]]]$.

(Nascimento & Kato, 1995, p. 43-44 *apud* Verniano, 2022, p. 30)

In summary, Nascimento and Kato's (1995) analysis suggests that the null locative present in BP existential sentences is equivalent to the French pronoun *y*. Figure 2.3 illustrates the mental representation of BP existential sentences, highlighting two key characteristics: (i) feature checking occurs during the sentence derivation process, and (ii) the specifier position of the inflectional phrase (IP) is not phonetically realized. This contrasts with French, where this position is filled by *y*.

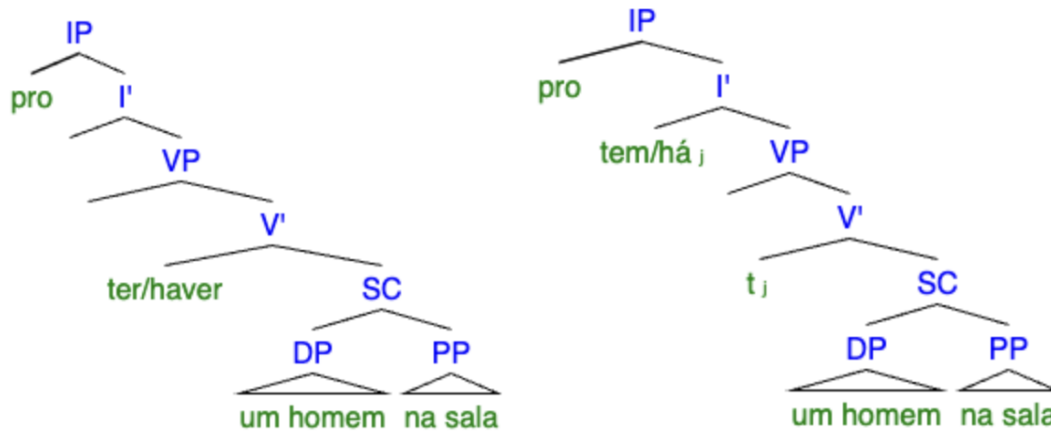


Figure 2.3 Structure of the sentence “Tem/Há um homem na sala.”

Since there is no lexical item in the subject position, this structure lacks verbal agreement: “BP presents a null clitic and French presents the pronoun *y*, leading to a lack of agreement between the verb and the subject and turning existential sentences into impersonal sentences” (Verniano, 2022, p. 33)¹⁰. Verniano further notes that, in line with Nascimento and Kato's (1995) proposal, BP existential sentences contain a small clause as the verb complement.

10. In the original: “[...] o PB apresenta um clítico nulo e o francês apresenta o pronome *y*, levando à não concordância entre verbo e sujeito e tornando as sentenças existenciais como sentenças impessoais [...]” (Verniano, 2022, p. 33).

Small clauses, considered predicates of the sentence, combine subject and predicate without requiring the assignment of thematic roles (Viotti, 1999), making them well-suited as complements for existential sentences, which typically involve verbs with minimal semantic content. Thus, the complement *um homem na sala* (“a man in the room”) functions as a small clause, acting as the predicate in the sentence *tem um homem na sala* (“there is a man in the room”), with the preposition *em*¹¹ (“in”) as the core of this structure (Verniano, 2022). Based on this analysis, the author identifies the following defining characteristics for existential sentences in BP:

1. [+NSP];
2. Unaccusative verb;
3. Subject position: null clitic;
4. Verb complement: small clause;
5. Absence of verb agreement.

Existential Sentences in English

In line with Nascimento and Kato (1995) and Kato (2002, 2019), Verniano (2022) considers existential verbs in English, as well as in BP, to be unaccusative. However, she clarifies that “the same verb behavior does not mean the same mental representation of structures” (Verniano, 2022, p. 35)¹². In other words, although both languages use the same type of verb (unaccusative verbs, in this case), this does not imply that the syntactic derivation of these sentences proceeds identically, as other structural differences exist between them.

Nascimento and Kato (1995) and Kato (2002, 2019) explain that existential sentences (ES) in English are formed by combining the expletive *there* with *be*, where the copula *be* functions as the clause’s core. Thus, the syntactic derivation of sentences like “A man is in the room” and “There’s a man in the room” may differ not only in subject position or the clause core but also in that sentences like “There’s a man in the room” include a locative element, rendering the complement [*a man in the room*] as the sentence’s predicate: a small clause¹³. In this regard, BP and English exhibit similarity in verb complements.

However, differences emerge regarding the subject position. As shown in table 2.1, ES in English require the subject position to be filled, given the language’s negative setting for the NSP. In the sentence “There’s an actor in the room,” where [*an actor in the room*] serves as the complement, the expletive *there* fulfills the subject role. Verniano (2022) elaborates, “the authors consider the small clause [*an actor in the room*] as the complement of the sentence, and the expletive *there* as the

11. In the sentence, the preposition *em* is followed by the article *a* (*em + a = na*).

12. In the original: “[...] o mesmo comportamento verbal não significa a mesma representação mental de estruturas” (Verniano, 2022, p. 35).

13. The idea of small clauses in existential sentences in English was proposed by Stowell (1981, 1983).

specifier of PP, which is moved to the specifier position of the sentence, forming existential sentences in English” (pp. 35-36)^{14,15}, as depicted in figure 2.4.

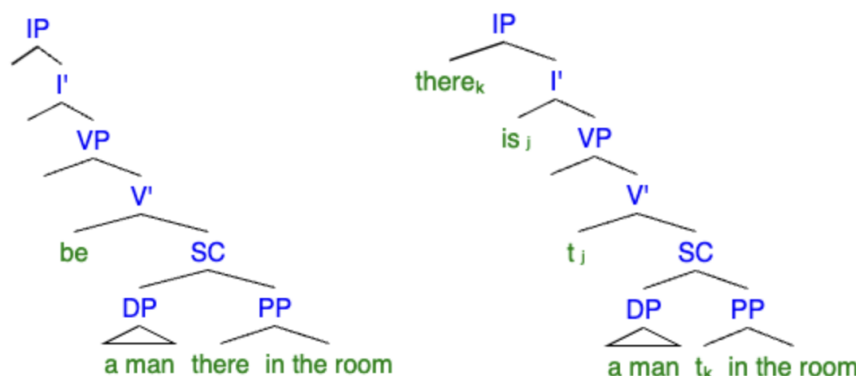


Figure 2.4 Representation of “There is a man in the room”. Source: Verniano (2022, p. 38).

Figure 2.4 illustrates that the expletive *there* originates as a specifier of the prepositional phrase (PP) but moves to the inflectional phrase (IP) specifier to satisfy the requirements of the NSP. Consequently, the obligatory presence of a subject prevents the formation of impersonal sentences and necessitates verb agreement, which contrasts with BP, where the null locative occupies the specifier position of the IP, allowing for the absence of subject agreement. The defining characteristics of existential sentences in English can be summarized as follows:

1. [-NSP];
2. Unaccusative verb;
3. Subject position: expletive *there*;
4. Verb complement: *small clause*;
5. Verb agreement.

Methodology

To examine the effects of planned and enriched linguistic input on SLA, Verniano (2022) gathered data from eight Brazilian children aged 5 and 6, enrolled in a regular school in São Paulo that offered a bilingual program¹⁶. Due to the COVID-19 pandemic, these students attended English classes for five hours per week via Google Meet; under normal circumstances, they would receive ten hours of English instruction weekly.

14. “[...] os autores consideram a *small clause* [*an actor in the room*] como complemento da sentença, e o expletivo *there*, que é o especificador de PP, é movido para a posição de especificador da sentença, formando as sentenças existenciais no inglês” (Verniano, 2022, pp. 35-36).

15. In the approaches of Hazout (2004) and Zawawi, Sultan and Jaludin (2023), *there* is generated in different positions, which is beyond the scope of the discussion here. Furthermore, for views in which *there* is inserted in the specifier position of IP/TP at LF, see Chomsky (1995), Lasnik (1995) and Carnie (2006).

16. A distinction exists between bilingual schools and schools with bilingual programs; for further information on these differences, refer to Megale (2005).

The children were divided into two groups: Group A, consisting of six students who received planned and enriched input, and Group B, which included only two students¹⁷ who received unplanned L2 input. Additionally, data on the linguistic production of teachers in both groups were collected. Data collection occurred remotely in two periods: from September to December 2020, during which both elicited and spontaneous productions (Thornton, 1996; Demuth, 1996) from students and teachers were collected; and from March to April 2021, when only Group A participated. This chapter will focus solely on the first data collection period¹⁸.

During this initial phase, Verniano aimed to compare linguistic production between teachers and students in both groups to evaluate differences in linguistic input and its impacts on SLA. Verniano (2022, p. 72) identified five relevant structures to include in the corpus:

1. Sentences with the occurrence of *there to be* (grammatical and ungrammatical): *There is a monkey on this page.*
2. Sentences with the occurrence of **ungrammatical-have*: **Have a monkey on this page.*
3. Sentences with the occurrence of *grammatical-have*, as an existential sentence: *We have a monkey on this page.*
4. Sentences with the occurrence of *existential-ter* in BP: *Tem um macaco na página.*
5. Sentences with the correct and incorrect use of the expletive *it*: *It rains in here*¹⁹.

Across 134 recorded classes, Verniano collected relevant data for analysis via audio recordings, which were subsequently transcribed, normalized²⁰, and analyzed using KWIC (Key Word in Context) in the #LancBox 6.0 software. This process allowed for quantifying occurrences of each structure, facilitating comprehensive data analysis. The following section presents the results from this stage of the study. Table 2.2 summarizes the characteristics of the first data collection phase.

Table 2.2 First period of data collection

	Group A	Group B
Period	September–December/2020	September–December/2020
Number of classes	69 classes	65 classes ²¹
Class duration	1 hour	1 hour

17. The unequal number of participants resulted from the COVID-19 pandemic, which led to significant dropout rates in the Bilingual Program. Nevertheless, all collected data have been standardized, preventing any adjustments based on participant numbers.

18. The complete corpus is available in the Repositório de Dados da Unifesp and can be accessed at <www.repositoriodedados.unifesp.br> using the reference: Verniano, Marina, 2022, “Corpus de aquisição de língua inglesa por crianças de 5 e 6 anos,” doi:10.5072/FK2/AO8KDJ, Repositório de Dados de Pesquisas Unifesp Dataverse, v1.

19. As Verniano (2022) notes, the expletive *it* is a key element in assessing whether students and teachers have correctly set the NSP. Consequently, the author opted to exclude occurrences of the expletive *it* from the analysis.

20. As previously discussed, data normalization was essential to allow for comparisons between groups of different sizes.

21. Some class recordings from Group B could not be found, which is why the number of classes in Group B is smaller than that of Group A (Verniano 2022, p. 63).

Number of students	6 students	2 students
Methods	Spontaneous and elicited production	Spontaneous and elicited production
Environment	Online	Online
Type of input	Enriched and planned input	Non-planned input

Source: adapted from Verniano (2022, p. 63).

Results

This section details the results from the initial data collection period in Verniano's (2022) study. First, we present and analyze the teachers' production²², followed by an examination of students' production to assess the impact of different types of input (enriched and planned vs. weak and unplanned).

Teachers' Production

Table 2.3 presents the production data for *there constructions*, *grammatical-have*, *ungrammatical-have*, and *existential-ter* by teachers from September to December 2020 (first data collection phase). Notably, the production of the expletive *it*²³ was not included in this analysis and does not appear in table 2.3.

Table 2.3 Teachers' input from September to December of 2020 (1st phase)

Month	Number of classes	Teacher	There to be	Grammatical-have	*Ungrammatical-have	Existential-ter
September	21	Group A	20,2	1,9	0	0
	20	Group B	3,2	8,5	0	1,7
October	20	Group A	10,4	2,1	0	0
	19	Group B	1,9	5,3	0	1,6
November	19	Group A	6,2	0,9	0	0
	17	Group B	0,9	2,5	0	4,3
December	9	Group A	4,5	1,5	0	0
	7	Group B	0,1	0,3	0	0,6
Total	69	Group A	41,4	6,6	0	0
	63	Group B	6,3	16,7	0	8,4

Source: Verniano (2022, p. 72).

22. For a more comprehensive discussion of teachers' linguistic production, see Verniano (2022), and Marcelino and Verniano (2022).

23. Concerning the use of *it*, Verniano (2022) observes that both teachers generally use it correctly, though there are occasional misuses in teacher B's production. These may be attributable to either the Fluctuation Hypothesis (Ionin, 2003) or issues related to the NSP setting. For further details, refer to Ionin (2003), and Verniano (2022).

In terms of teachers' production, it is evident that both teachers marked the NSP correctly, as they did not produce sentences containing *ungrammatical-have*, as anticipated. However, the production of *there-constructions*, *grammatical-have*, and *existential-ter* varied between the teachers.

Regarding *existential-ter*, teacher B frequently used BP during her classes, whereas teacher A produced no sentences of this type. Examples of these sentences are presented in (1):

(1)

- a. TB: Look at that, AYR, now they are still scared, eles continuam com medo, because now *they have different things* to be scared of, *tem um monte de coisa nova* pra ficar com mais medo, *there's a tiger, a monkey, a different snake*. (SET/2020)
- b. TB: Yes, *guavas there are two types*, *tem dois tipos*, *tem uma que é white dentro e tem uma que é red dentro*, and they are delicious. (SET/2020)

(Verniano, 2022, p. 85)

As noted by Verniano (2022), these sentences illustrate the inconsistency in teacher B's language production. Teacher B frequently begins her sentences in English and then immediately translates them into BP, engaging in a form of *code-switching*. This translation approach is intended to "facilitate" students' comprehension, but in practice, it restricts students' access to PLD. For SLA to be effective, it is essential for children to receive rich, planned input containing PLD, allowing learners to correctly set linguistic parameters. Exposure to sentences such as (1a) and (1b) can be confusing for students, as they encounter mismatched vocabulary across languages without consistent structure, resulting in incomplete usage of either BP or English. In light of Marcelino's findings (2017, 2019), Verniano (2022) states that:

[...] the use of an L1 for teaching an L2 in a bilingual context, by the teacher, is not considered beneficial to the second language acquisition process, because the use of L1 as a kind of "support" that the student becomes accustomed to should be avoided, since the child must be exposed to a robust input in order to correctly set the language parameters and thus acquire it. Similarly, the way the teacher in group B uses L1 during teaching, where there is a mixture of L1 and L2 and recurrent checking of meanings through L1, may reduce the cognitive focus on the L2, as the learner already expects a "check" or a "hint" about the meaning in their L1.²⁴ (Verniano, 2022, pp. 84-85)

In the context of sentences with *there-constructions*, Verniano (2022, p. 74) identified two specific contexts for its use: teachers utilized this construction to explain lesson content and as part of classroom routines. Additionally, the author notes a decrease in the use of *there-constructions* over the months, correlating with specific teaching contexts. According to her findings, the highest frequency of *there-constructions* occurred in September and October by both teachers, as students were learning topics such as the jungle, the desert, the sky, and the solar system, all of which naturally invite existential sentences. Conversely, during November and December, when lessons focused on actions, movements, and Christmas vocabulary, *there-constructions* declined. Chart 2.1 illustrates this

24. In the original: "[...] o uso de L1 para o ensino de uma L2, em contexto de Educação Bilíngue, por parte do professor, não é bem-vindo ao processo de aquisição de segunda língua, pois há de se evitar o uso da L1 como uma espécie de 'amparo' com o qual o aluno se acostuma, visto que a criança deve ser exposta a um input robusto para marcar corretamente os parâmetros da língua e, então, adquiri-la. De forma semelhante, o modo como professora do grupo B utiliza a L1 em sala de aula, em que há a mistura de L1 e L2 e checagem recorrente de significados, através da L1 pode diminuir o foco cognitivo na L2, uma vez que o aprendiz já espera uma 'checagem' ou uma 'dica' sobre significado em sua L1".

decrease in *there-constructions*, while examples from both identified contexts are presented in (2) and (3) respectively.

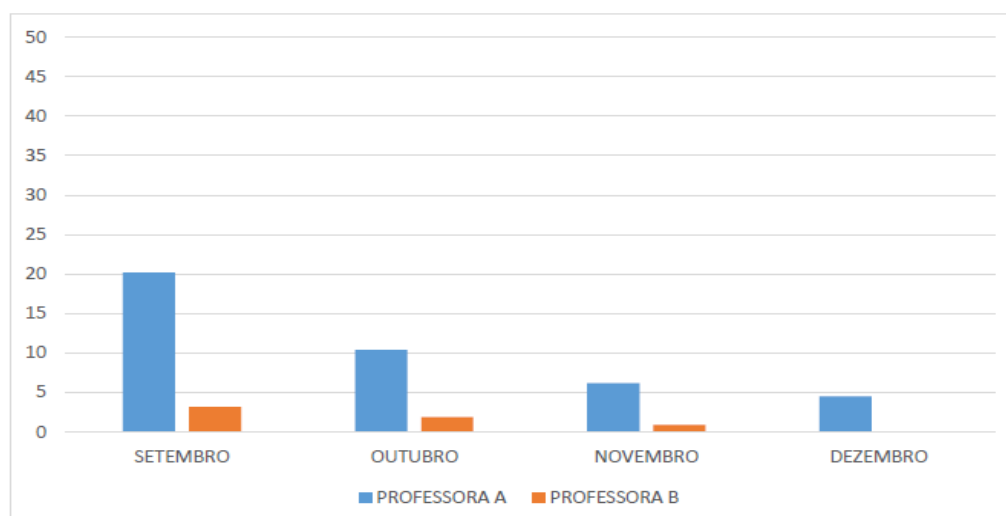


Chart 2.1 The usage of *there to be* from teachers A and B. Source: Verniano (2022, p. 75).

(2)

- a. TA: MAR, what's there in the jungle? What can we find in the jungle?
- b. TA: There's monkeys in the jungle.
- c. TB: Look, AYR, there is a howling coyote auuu that wants to eat the quails, and there is a snake too, olha a snake sss, they want to eat the quails.

(Verniano, 2022, p. 75)

(3)

- a. TA: Yes, you can use markers. Take a // look at me here // take a look at the book, there are two letters in the middle of the page. What letter is it here? Who knows this letter here? Hm? What letter is it? (SET/2020)
- b. TB: Today is letter B. Take a look, this is the uppercase of letter B, there is uppercase. So B. And there is letter B lowercase, ok? The lowercase is like this. (SET/2020)

(Verniano, 2022, p. 79)

Given that Teacher A's input was both planned and enriched, her use of *there-constructions* was higher than that of Teacher B. Furthermore, even when the lesson content was less conducive to existential verbs, Teacher A continued to use this structure frequently, likely a result of her planned input approach. Consequently, considering the limited production of *there-constructions* in Teacher B's input, Verniano (2022) argues that this trend likely correlates with a reliance on *grammatical-have*.

According to the author, while BP and English generally follow a subject-verb-object (SVO) structure, this structure differs for existential sentences. As discussed in section 3, BP often has an empty subject position, whereas English fills this position with the expletive *there*, which requires the syntactic movement of the expletive *there*. This syntactic movement makes the production of existential sentences more computationally costly in English than in BP. To avoid this complexity, speakers often substitute with *grammatical-have*, which adheres to the SVO structure shared by both

languages and avoids additional syntactic processing. Chart 2.2 shows the usage of *grammatical-have* in the language production of both teachers:

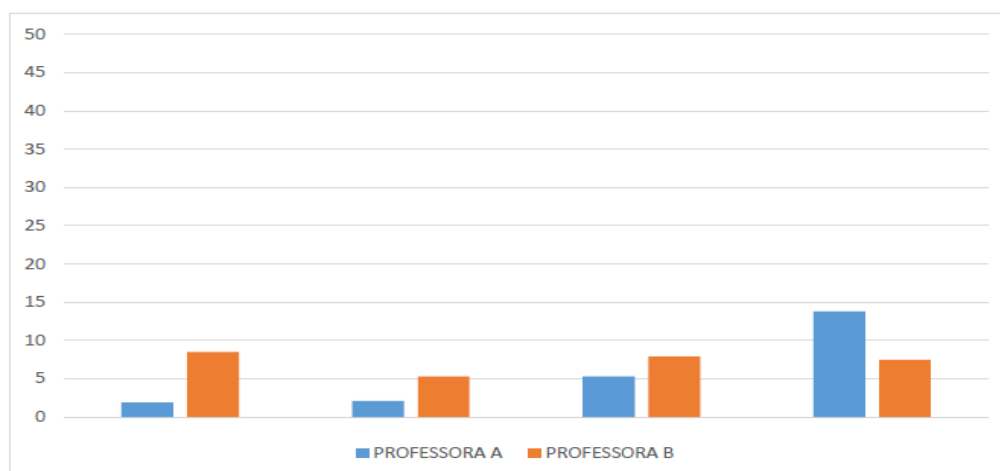


Chart 2.2 The usage of grammatical-have from teachers A and B. Source: Verniano (2022, p. 75).

As shown in chart 2.2, Teacher B's production of *grammatical-have* surpasses that of Teacher A, which contrasts with the use of *there-constructions*, where Teacher A demonstrates higher usage. According to Verniano (2022), a relationship exists between the production of these two types of sentences: as the frequency of *there-constructions* increases, the frequency of *grammatical-have* sentences decreases, and vice versa. The author explains that this is due to the difficulty BP speakers face in producing sentences that require syntactic movement, as the brain tends to prefer less demanding sentence-processing methods. Supporting this view, the researcher mentions that, “o número de ocorrências de *have-gramatical* na fala da professora do grupo A, apesar de menor, ainda ocorre, o que pode, mais uma vez, reforçar a facilidade de falantes de PB a utilizarem sentenças desse tipo como uma alternativa a sentenças com *there to be*” (Verniano, 2022, p. 81). Furthermore, Verniano (2022) describes that *grammatical-have* sentences typically appear when teachers refer to objects in students' homes or materials used in class. Examples of *grammatical-have* in teachers' production are presented in (4):

(4)

- a. TA: Ok. LO, do you have glue in your house? MAR has. (Dec./2020)
- b. TB: Do you have something purple? (Oct./2020)

(Verniano, 2022, p. 82)

In summary, it becomes evident that the linguistic input provided by the two teachers differed significantly. The next subsection will examine students' language production to assess the impact of these two types of input on their second language acquisition.

Students' Production

Table 2.4 presents the number of occurrences of *there-constructions*, *grammatical-have*, *un-grammatical-have*, and *existential-ter* in students' production during the first phase of data collection.

Given the different number of participants in each group, the occurrences have been normalized (frequency per 1,000 words).

Table 2.4 Students production from September to December of 2020 (1st phase)

Month	Students	There to be	Grammatical-have	*Ungrammatical-have	Existential-ter
September	Group A	4,3	0,5	4,4	3,0
	Group B	0	0	0	6,9
October	Group A	2,6	0	1,2	1,8
	Group B	0	0	0	1,3
November	Group A	0,1	0,1	0,5	4,3
	Group B	0	0	0	6,2
December	Group A	0,3	0,3	0,4	0,9
	Group B	0	0	0	0
Total	Group A	7,3	0,9	6,6	9,7
	Group B	0	0	0	14,5

Source: Verniano (2022, p. 92).

According to Verniano (2022), the results shown in table 2.4 initially appear predictable, as students in Group A produce sentences with *there-constructions*, whereas Group B students do not. However, a closer analysis of occurrence rates and sample sentences reveals notable particularities.

Beginning with Group B, the only structure produced by these students is *existential-ter* (14.5 occurrences per 1,000 words). According to the author, this trend could be attributed either to the acquisition stage of these students or to the influence of the input they received. Group A, on the other hand, produces fewer *existential-ter* sentences, with 9.7 occurrences per 1,000 words. Verniano discusses this context, arguing:

Given the type of input received by this group (Group B), the children's linguistic production in Brazilian Portuguese is expected, since these students do not receive sufficient primary linguistic data to construct sentences in the L2. When observing the lessons, one can notice the use of isolated L2 words within L1 structures, as well as short L2 phrases that are part of the classroom routine and are heard daily by the children. As for Group A, BP is also present in the children's speech and varies depending on the student: some make extensive use of Portuguese, while others use it very little. However, in addition to BP, it is possible to observe sentence construction in the L2 and attempts to produce clauses in English by the children, as the data have already shown.²⁵ (Verniano, 2022, pp. 103-104)

Furthermore, the author notes that Group A and Group B are at different stages of SLA. Analysis of the corpus indicates that both groups use BP during classes; however, students in Group A tend to construct sentences in English, BP, or a combination of both, whereas students in Group B

25. In the original: "Tendo em vista o tipo de *input* recebido por esse grupo (grupo B), a produção linguística das crianças em PB é esperada, pois esses alunos não recebem dados linguísticos primários suficientes para construírem sentenças na L2 e, ao assistir às aulas, é possível perceber o uso de palavras soltas em L2 na estrutura da L1 e o uso de pequenas frases em L2, que fazem parte da rotina de aula e são ouvidas diariamente pelas crianças. Quanto ao grupo A, o PB também é presente na fala das crianças, e varia de acordo com cada aluno: há alunos que utilizam muito a língua portuguesa e, outros, muito pouco. No entanto, além do PB, é possível perceber a construção de sentenças na L2 e a tentativa de produzir orações na língua inglesa pelas crianças, como os dados já mostraram" (Verniano, 2022, pp. 103-104).

predominantly produce sentences in BP, interspersed with a few English words. This pattern may be attributable to the type of input each group received. Examples of Group B's utterances are provided in (5):

(5)

- a. TB: Look at your T-shirt, there's the Spider Man.
AYR: É por causa que tem bolsinho.
TB: Yeah and it's red, see it's red, very good. Everybody has something red.
Now let's see here, guys, we have the days... (15 Oct. 2020)
- b. LIVM: Olha a capinha do meu tablet.
TB: Ah, it's red, very good.
LIVM: Tem um flamingo aqui.
TB: Yes, and it's red, very good. I have something red too, Livia. Livia, look what I have, look. It's a flower. (5 Nov. 2020)

(Verniano, 2022, p. 105)

These utterances underscore the limitations posed by insufficient linguistic input. Without adequate English exposure, students are deprived of PLD and, as a result, cannot set linguistic parameters correctly.

In contrast, Group A students produce sentences that they have not heard before, such as *ungrammatical-have* sentences, which support the existence of Universal Grammar (Chomsky, 1986) and suggest that students are using BP structures to construct existential sentences in English, as illustrated in (6):

(6)

- a. TA: MAR, MAR, talk in English. You know how to say it in English. Hm... "when we...".
MAR: And when we the entrada *have a robot, have a lot of robot and people with costume*.
TA: Uhum. (3 Nov. 2020)
- b. MAY: Ô teacher, tem uma música que se chama... teacher.
TA: Yes, Lolo. Hm, MAY.
MAY: *Have a music que called watermelon sugar* – [Mayla sings the song]. (23 Nov. 2020)

(Verniano, 2022, p. 100)

The sentences in (6) can be explained by the Fluctuation Hypothesis (Ionin, 2003, p. 23), which posits that "L2-learners fluctuate between different parameter settings until the input leads them to set the parameter to the appropriate value." In other words, students are at an SLA stage where they still transfer some L1 structures to their L2. Group B, however, appears to be at a different stage, where language transfer is not yet occurring.

Finally, the production of *there-constructions* and *grammatical-have* sentences supports the significance of input in language acquisition. Group A produces 7.3 *there* sentences per 1,000 words and 0.9 *grammatical-have* sentences. Sample sentences illustrating these patterns are presented in (7):

(7)

- a. TA: But, MAR, MAR, tell me about your drawing. I told you about my drawing. There's a monkey, there's a butterfly, there's a toucan, what about yours?
MAR: *There's* [?] a monkey and there is two boys. This is a monkey.
TA: Uhum.
MAR: This is a boy.
TA: Uhum. (04 Sept. 2020)
- b. TA: What you are supposed to do... Do you see that the jungle is colorful? What colors do you see in the jungle? What colors are...
MAR: xxx from the jungle.
TA: There's green, there's red. What else?
MAR: *There's*...
TA: What else is there in the jungle?
MAR: Orange?
- c. MAY: STE, *what's there* in the sky?
CLA: LIV, *what's there* in the sky?
LIV: MAR, *what's there* in the sky?
LIV: *What is there* on Halloween?
MAY: MAR, *what is there* on the Halloween? (Oct./2020)
- d. LO: Hmm *the desert have mountains*. (Sept./2020)
LO: What do you have in the sky? (Sept./2020)
MAY: Teacher, *I have a playdough gigante* em casa. (Dec./2020)
MAY: *I don't have* cotton on my house. (Dec./2020)
(Verniano, 2022)

The sentences in (7) demonstrate the outcomes of enriched and planned input, as most students in Group A are capable of producing complete sentences in English, including existential sentences. Furthermore, a comparison between (5) and (7) reveals a stark contrast between the groups: while Group B struggles to produce complete English sentences, Group A students are generally able to do so. Recognizing these differences, Verniano (2022) suggests that the groups are at distinct stages of SLA, with Group A's more advanced stage attributable to the PLD they received. Additionally, the author observed that most *there* sentences produced by Group A are questions, as shown in (7e), explaining that students were exposed to more questions than to affirmative or negative sentences, prompting them to replicate the structure they most frequently heard.

The production of *grammatical-have* is comparatively low, especially when contrasted with the frequency of *there-constructions* and *ungrammatical-have* sentences. Verniano (2022) proposes that while *grammatical-have* sentences are easier for BP speakers to produce, the students have not yet set the NSP, leading to a higher rate of ungrammatical than grammatical sentences.

Overall, the data demonstrate that students' production reflects the input received from teachers. Group A students can produce complete English sentences, including existential constructions, while Group B retains BP structures interspersed with isolated English words. However, Group A has not fully marked the NSP, as evidenced by continued production of *ungrammatical-have* sentences. Nevertheless, Group A seems closer to parameter setting than Group B. In further support of these conclusions, Verniano states:

It is important to note that the learners under investigation are bilinguals, who differ from monolinguals in that they possess two linguistic systems within a unified language repertoire (Marcelino, 2019). From this perspective, it is entirely plausible that bilingual learners draw upon their full linguistic repertoire when engaging in language production. This repertoire encompasses two distinct systems for expressing existential sentences, each shaped by the parametric settings of the respective languages.²⁶ (Verniano, 2022, p. 101)

Final Remarks

This chapter aimed to present empirical research underscoring the importance and impact of linguistic input on SLA. Verniano's research (2022) first highlighted the difficulty BP speakers experience in producing *there* constructions. This trend is evident in teachers' unplanned input, which generally included more *grammatical-have* than *there-constructions*. Given this challenge among teachers, it is likely even more difficult for students who are in the process of acquiring the language.

Secondly, the data revealed that frequent exposure to a structure leads to higher production rates of that structure. For example, Group A students produced more *there* questions than affirmative statements due to the input they received, which consisted of frequent questions. Group A's output further underscores the necessity of robust, enriched, and planned input, as students could only produce such sentences due to their exposure to PLD. In contrast, Group B's production illustrates the consequences of limited linguistic input and a lack of PLD, rendering them largely unable to produce existential or complete English sentences.

This study emphasizes the essential role of linguistic input in SLA and underscores the urgency of linguistic research to improve outcomes in bilingual education. Misconceptions about language acquisition in bilingual education have led to an overemphasis on English word usage, rather than structural understanding, as part of the acquisition process. Verniano's research (2022), building on Marcelino (2017, 2019), demonstrates that this approach falls short of true language acquisition. Teachers must be informed about the structures students find challenging, allowing them to tailor their input to address these needs and provide sufficient PLD to facilitate correct parameter setting. A final thought is that if schools do not adjust to provide enhanced input, they will continue to produce students like those in Group B, who, while using some English words, demonstrate minimal control over L2 structures—a sign of inadequate L2 acquisition. This highlights the importance of structured, enriched input to foster genuine language development rather than superficial vocabulary use.

References

- AVELAR, J. & CALLOU, D. "Sobre a Emergência do Verbo Possessivo em Contextos Existenciais no Português Brasileiro". In: CASTILHO, A. *et al.* (org.). *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Pontes, 2007, pp. 375-402.
- CALLOU, D. "Os Verbos Ter e Haver na Língua Portuguesa: Revisitando Algumas Questões". In: GONÇALVES, E. (org.). *As Construções Existenciais em Foco*. Salvador, Edufba, 2019, pp. 79-101.

26. In the original in Portuguese: "Lembro que estamos tratando de aprendizes bilíngues, e esses são diferentes de monolíngues, pois possuem dois sistemas linguísticos contidos em um repertório de linguagem (Marcelino, 2019). Dessa forma, parece bastante plausível que os aprendizes bilíngues se valham de todo seu repertório disponível na hora de suas produções linguísticas. Em seu repertório, há dois sistemas que representam sentenças existenciais de acordo com os respectivos parâmetros de cada uma das línguas" (Verniano, 2022, p. 101).

- _____. & AVELAR, J. O. de. “Sobre Ter e Haver em Construções Existenciais: Variação e Mudança no Português do Brasil”. *Gragoatá*, Niterói, n. 9, 2001, pp. 85-100.
- CARNIE, A. *Syntax: A Generative Introduction*. United Kingdom, Blackwell Publishing, 2006.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*. Nova York, Prager Publishers, 1986.
- _____. *Lectures on Government and Binding: The Pisa Lectures*. Dordrecht, Foris Publication, 1981.
- _____. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA, MIT Press, 1995.
- DEHAENE, S. *How we learn*. Nova York, Viking Books, 2020.
- DEMUTH, K. “Collecting Spontaneous Production Data”. In: MCDANIEL, D. *Methods for Assessing Children’s Syntax Language, Speech, and Communication*. Cambridge, MA/Londres, The MIT Press, 1996.
- HAZOUT, I. “The Syntax of Existential Constructions”. *Linguistic Inquiry*, vol. 35, n. 3, 2004, pp. 393-430.
- HERSCHENSOHN, J. *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin Publishing Company, 2000.
- IONIN, T. *Article Semantics in Second Language Acquisition*. Thesis (Ph. D.), Massachusetts Institute of Technology, Dept. of Brain and Cognitive Sciences, 2003.
- KATO, M. “The Reanalysis of Unaccusative Constructions as Existentials in Brazilian Portuguese”. *Revista do GEL*, 2002, pp. 157-184.
- _____. “Verbos Existenciais e Verbos Inacusativos: Uma Classe Natural no Português Brasileiro”. In: GONÇALVES, Elisângela (org.). *As Construções Existenciais em Foco*. Salvador, Edufba, 2019, pp. 103-120.
- _____. & DUARTE, M. “Parametric Variation: The Case of Brazilian Portuguese Null Subjects”. In: BÁRÁNY, A. et al. (orgs.). *Syntactic Architecture and Its Consequences III: Inside Syntax*. Berlin, Language Science Press, 2021, pp. 357-398. DOI: 10.5281/zenodo.4680328.2021.
- LASNIK, H. “Case and Expletives Revisited: On Greed and Other Human Failings”. *Linguistic Inquiry*, vol. 26, 1995, pp. 615-633.
- MARCELINO, M. “Aquisição de Segunda Língua e Bilinguismo”. *Revista Intercâmbio*, vol. XXXV, 2017, pp. 38-67.
- _____. “Bilinguismo no Brasil: Significado e Expectativas”. *Revista Intercâmbio*, vol. XIX, 2009, pp. 1-22.
- _____. “Considerations on the Role of Input in L2 Acquisition: ELT and Bilingual Contexts”. *Revista Intercâmbio*, vol. XXXVII, 2018, pp. 76-97.
- _____. “O Desenvolvimento Linguístico de Crianças Bilíngues”. In: MEGALE, Antonieta (org.). *Educação Bilingue no Brasil*. São Paulo, Fundação Santillana, 2019, pp. 59-71.
- _____. & VERNIANO, M. “Teorias de Aquisição da Linguagem e o Professor de Educação Bilíngue: A Importância do Planejamento Linguístico”. *Entretextos*, Londrina, vol. 22, n. 2, Esp., 2002, pp. 130-148. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n2Esp.p130. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45471>.
- MEGALE, A. H. “Bilingüismo e Educação Bilíngüe – Discutindo Conceitos”. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, vol. 3, n. 5, ago. 2005.
- MILSARK, G. *Existential Sentences in English*. Nova York/Londres, Garland Publishing, 1979.
- MONTRUL, S. & YOON, J. “Putting Parameters in Their Proper Place: A Response to Lardiere”. *Second Language Research*, vol. 25, n. 2, 2009, pp. 287-307.
- NASCIMENTO, M. do & KATO, M. A. “O Estatuto dos Nominais Pós-verbais dos Verbos Inacusativos”. *Revista de Estudos Lingüísticos*, Belo Horizonte, vol. 1, 1995, pp. 31-74.

- RIZZI, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Foris Publications, 1982.
- ROBERTS I. *Parameters Hierarchies and Universal Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 2019.
- _____. & HOLMBERG, A. “Introduction: Parameters in Minimalist Theory”. In: BIBERAUER, T. *et al.* (org.). *Parametric Variation: Null Subjects in Minimalist Theory*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, pp. 1-57.
- SLABAKOVA, R. *Second Language Acquisition*. Nova York, Oxford University Press, 2016.
- STOWELL, T. *The Origins of Phrase Structure*. Tese de doutorado, Cambridge, Mass., Department of Linguistics, MIT, 1981.
- STOWELL, T. “Subjects Across Categories”. *The Linguistic Review*, vol. 2, n. 3, 1983, pp. 285-312.
- THORNTON, R. “Elicited Production”. In: MCDANIEL, D. *Methods for Assessing Children’s Syntax Language, Speech, and Communication*. Cambridge, MA/Londres, The MIT Press, 1996.
- VERNIANO, M. *Aquisição de Existenciais em Contexto de Educação Bilingue Português-inglês*. Dissertação de mestrado, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2022.
- VIOTTI, E. *A Sintaxe das Sentenças Existenciais do Português do Brasil*. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1999.
- _____. “A Estrutura Sintática das Sentenças Existenciais e o Efeito de Definitude: Semelhanças e Diferenças entre o Inglês e o Português do Brasil”. *Revista Letras*, Curitiba, n. 58, jul./dez. 2002, pp. 371-346.
- ZAWAWI, A. S. A. A.; SULTAN, F. M. M. S. & JALUDIN, A. “Expletive There Structures: A Minimalist Approach”. *3L: Language, Linguistics, Literature – The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, vol. 29, n. 3, Sep. 2023.

3. Contribuições das Ciências Básicas, Pensamento Formalista e Ciências da Aprendizagem para a Educação Linguística – Relato de Experiência sobre Formação de Professores no Âmbito da Aprendizagem Linguística Ativa

Eloisa Pilati
Ana Carolina de Castro

Considerações Iniciais

Apesar do avanço significativo das ciências linguísticas e cognitivas desde a década de 1950 e o progressivo acúmulo de conhecimentos e descobertas nessas áreas, ainda não se observa nas formações de professores e na educação básica a transferência efetiva entre esses saberes acumulados e a realidade da sala de aula.

No que se refere especificamente ao ensino de línguas na educação básica brasileira, duas questões centrais se impõem: (i) carência de informações atualizadas sobre concepções basilares para uma educação linguística de qualidade, tais como os conceitos de língua, linguagem, processos de leitura e escrita e gramática; (ii) necessidade de mais formações continuadas, materiais, técnicas e metodologias baseadas em evidências científicas, que auxiliem o professor a levar essas concepções teóricas atualizadas para a realidade escolar.

Buscando contribuir para a atualização dessas temáticas e para mudanças no cenário da educação linguística brasileira, em 2017, Pilati lançou a proposta da aprendizagem linguística ativa (ALA), uma abordagem que visa fornecer nova base conceitual para o ensino de línguas na educação básica. Desde então, essa proposta tem sido tema de estudos e pesquisas em várias universidades brasileiras e escolas em nível nacional e internacional.

Pilati (2024, p. 17) afirma que uma educação linguística de qualidade deve estar alicerçada necessariamente em três dimensões: “(i) descobertas consolidadas na linguística contemporânea; (ii) contribuições da pedagogia e das ciências cognitivas sobre o processo de ensino-aprendizagem; e (iii) apresentação de propostas concretas para o estabelecimento de relações entre teoria e prática”. A primeira dimensão busca estabelecer a articulação das contribuições do pensamento linguístico contemporâneo e das ciências da aprendizagem para possibilitar um ensino de língua voltado para o desenvolvimento da consciência linguística, da expressividade e do pensamento crítico e criativo. A segunda dimensão visa articular descobertas do campo das ciências da aprendizagem com o processo de educação linguística. Já a terceira dimensão procura traduzir esses pressupostos teóricos em formulações práticas e materiais manipuláveis capazes de transformar teorias em práticas.

Para além dessa indispensável atualização conceitual e metodológica na compreensão e no desenvolvimento de habilidades linguísticas, a incorporação de propostas como a ALA (Pilati, 2017, 2024) na formação inicial e continuada tem se mostrado cada vez mais urgente também devido à influência expressiva das novas tecnologias e da inteligência artificial na produção e no consumo de conhecimento pela sociedade. Nesse sentido, o diálogo entre as universidades e a realidade escolar cumpre um papel notadamente relevante, pois é impreterível que o ensino de língua portuguesa incorpore ferramentas capazes de desenvolver literacia e letramento crítico sobre as relações entre novas ferramentas tecnológicas e acesso/produção de informação. Se, por um lado, a tecnologia tem facilitado muito a interação, a comunicação e a socialização de informações, por outro lado, criou nocivas contradições: estudos têm revelado, por exemplo, que as notícias falsas são repassadas com velocidade 70% maior do que as verdadeiras, principalmente se foram notícias relacionadas à política (Vosoughi; Roy; Aral, 2018).

Considerando esse desafiador cenário e o necessário alinhamento entre as contribuições da ciência e a educação linguística, pesquisadores têm se empenhado no estudo e na proposição de ações interventoras. A literatura tem demonstrado, por exemplo, (i) que pessoas que possuem um pensamento mais analítico conseguem avaliar com mais precisão a qualidade e a veracidade das informações presentes nas mídias sociais (cf. Pennycook; Rand, 2018); (ii) que estratégias metacognitivas e consciência de processos sintáticos e semânticos contribuem para melhorar o potencial de raciocínio analítico dos alunos (cf. Maia, 2019); e (iii) que métodos instrucionais tradicionais são estratégias mais deficientes para promover habilidades em análise linguística quando comparados a uma abordagem que incorpore saberes científicos, como a Aprendizagem Linguística Ativa (cf. Pilati; Lourenço-Gomes; Castro, 2022; Castro, 2022; Nunes, 2022).

Diante dessas questões, neste capítulo, apresentamos resultados preliminares de uma experiência em formação continuada de professores da educação básica sobre a ALA, realizada em 2024. O objetivo do relato é trazer dados e reflexões sobre a necessidade de uma renovação no ensino de línguas no país, principalmente no que se refere a temas como documentos oficiais, currículos de formação inicial e continuada de professores e o papel a ser desempenhado pelas universidades e autoridades competentes da área no sentido de se pensarem políticas públicas para uma educação linguística de mais qualidade no país.

O capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, são apresentadas as bases teóricas da ALA e as críticas que têm sido feitas pela abordagem aos conceitos de língua, gramática e texto dos documentos oficiais brasileiros. Na segunda, são apresentados alguns resultados de avaliações de larga escala sobre leitura no país e uma breve discussão sobre formação continuada. Na terceira são apresentados os resultados de uma formação sobre a ALA para docentes da educação básica. Por fim, na quarta, trazemos as considerações finais.

Aprendizagem Linguística Ativa: Objetivos e Pressupostos Teóricos

Esta seção apresenta de forma sintética os princípios que norteiam a proposta da ALA, buscando destacar a relação entre as descobertas das ciências cognitivas e o pensamento formalista gerativista nas implementações dessa proposta.

Em relação às ciências cognitivas, a proposta se fundamenta em três princípios para o processo de aprendizagem; são eles: (i) levar em consideração o conhecimento prévio do estudante; (ii) desenvolver o conhecimento profundo sobre o assunto; e (iii) promover a aprendizagem ativa por meio do

desenvolvimento de habilidades metacognitivas (cf. Bransford; Brown; Cocking, 2007; Pilati, 2017, 2024).

Em relação ao conhecimento prévio, o que as ciências cognitivas têm demonstrado é que os aprendizes apresentam propensão a construir interpretações que estejam de acordo com o seu próprio conhecimento prévio. Sendo assim, caso seus conhecimentos prévios estejam incorretos, toda a aprendizagem posterior poderá ficar prejudicada.

No caso da educação linguística, Pilati afirma o seguinte:

a. Em termos de saberes exclusivamente linguísticos, o conhecimento prévio dos estudantes é muito complexo e profundo, pois, devido à Faculdade da Linguagem, ao chegarem à educação básica, todos os estudantes já dominam sua língua falada com perfeição; portanto, já possuem um conhecimento linguístico vasto. Esse conhecimento prévio é bastante útil para a fala, mas não resolve completamente as questões de leitura e escrita. Para o desenvolvimento dessas habilidades, será necessário passar pelo processo de escolarização e o uso de metodologias adequadas.

b. Entre os conhecimentos prévios dos estudantes também está a variedade linguística falada por eles e por sua comunidade. O professor deve estar preparado para reconhecer a variação linguística como algo natural às línguas, e deve ter sensibilidade para reconhecer esse saber e respeitá-lo. Ao mesmo tempo, deve orientar os estudantes no processo de desenvolvimento de habilidades de expressão em outras variedades.

c. É igualmente importante levar em consideração o conhecimento pedagógico do estudante, relacionado a aspectos da metalinguagem da gramática que ele já domina ou ao que já aprendeu em outras etapas escolares anteriores. Alguns conceitos gramaticais memorizados pelos estudantes podem, por exemplo, estar incorretos ou incompletos, e isso pode impactar na aquisição de novos conhecimentos. (Pilati, 2024, p. 63)

Em relação ao conhecimento profundo do assunto, conforme Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 35), para que se adquira competência em um determinado campo do saber, é necessário possuir uma base sólida de conhecimento factual; entender os fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual; e organizar o conhecimento a fim de facilitar sua recuperação e aplicação.

Nesse sentido, a ALA busca reorganizar e refinar conceitos básicos relacionados à educação linguística no âmbito desse arcabouço conceitual. No que se refere especificamente ao pensamento formalista, a proposta busca explicitar uma concepção atualizada do que são as línguas humanas e as gramáticas; trazer atualizações conceituais sobre temas relevantes para a educação linguística; e desenvolver materiais manipuláveis para explicitar conceitos abstratos e promover aprendizagem com níveis mais altos de compreensão.

Sobre a concepção de línguas, propõe-se uma abordagem congregadora das línguas (Pilati, 2022, 2024), segundo a qual elementos biológicos e sociais devem ser considerados como relevantes para a definição de “língua”. Sendo assim, as línguas humanas devem, por um lado, ser concebidas como frutos de uma Faculdade da Linguagem, típica da espécie, parte de um sistema computacional da mente humana, e, por outro, como o resultado da interação dessa dotação biológica com o meio exterior (cf. Chomsky, 1986, 2020).

Em relação às atualizações conceituais, em Pilati (2017) e no aplicativo Grammatiké (Pilati; Veneziano, 2023), são apresentadas propostas para renovação nos conceitos de oração e período, na forma como se concebem o período composto por coordenação e por subordinação, a concordância verbal e o uso da vírgula no período simples e no período composto. Juntamente com essas modificações, são estudados, desenvolvidos e propostos materiais para a implementação desses novos conceitos para a sala de aula da educação básica.

Em síntese, com essa metodologia, a aula de gramática deixa de ser elaborada em moldes tradicionais de regras desconhecidas pelos alunos, com ênfase em memorização de conteúdos, e passa a ser elaborada em uma sequência didática sistematizada, que articula conceitos advindos da linguística e princípios da aprendizagem em geral, para proporcionar práticas pedagógicas mais eficazes.

Orientações Oficiais sobre Educação Linguística: Desafios e Lacunas

Avaliações de larga escala aplicadas no país têm revelado baixos índices de proficiência no que se refere ao desempenho dos estudantes brasileiros em testes de leitura, conhecimento sobre matemática e sobre ciências (Brasil, 2019, p. 69; Microdados Enem 2011-2012 – Inep/MEC, 2012, 2013); Microdados Enem 2023 – Inep/MEC, 2024; Saeb 2021 – Inep/Daeb, 2024, p. 155). Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) aplicado em 2018 (Brasil, 2019, p. 69), por exemplo, apontam que, em leitura, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que devem adquirir até o final do ensino médio, apresentando médias inferiores à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em todos os aspectos avaliados para essa habilidade.

É evidente que as adversidades para o ensino de língua portuguesa no Brasil decorrem de vários fatores (Leão, 1999; Silva, 2001; Franchi; Negrão; Müller, 2006), que ultrapassam o campo científico e metodológico, tais como os níveis preocupantes de desigualdade social e pobreza da população (cf. IBGE, 2023). Apesar disso, é importante que se discutam questões centrais no que se refere à qualidade da educação linguística, como a formação inicial e continuada de professores. A esse respeito, estudos e documentos oficiais têm sugerido que, para que seja efetiva e alcance impactos positivos, a formação deve atender a certas diretrizes, tanto no que diz respeito ao uso das metodologias quanto no domínio teórico e pedagógico dos conteúdos (Cf. Libâneo, 2006; Nóvoa, 2009; Brasil, 1996, 2020).

A respeito da avaliação de impacto, pesquisas experimentais e semiexperimentais sobre aplicações da abordagem da ALA na educação básica têm apresentado resultados positivos no que diz respeito ao alcance dessa metodologia para o desenvolvimento de habilidades linguísticas (Pilati; Lourenço-Gomes; Castro, 2022; Castro, 2022; Nunes, 2022). Devido à grande aceitação da proposta em âmbito nacional e internacional, um acervo de materiais didáticos tem sido produzido a partir dessa abordagem e estão sistematizados no Projeto Gramaticoteca, sob a coordenação da professora Eloisa Pilati, na Universidade de Brasília (UnB).

Com base nesse arcabouço conceitual e prático, o Projeto de Extensão Gramaticoteca nas Escolas foi sistematizado com o objetivo geral de promover encontros de formação continuada e trazer para os docentes as contribuições advindas da linguística e das ciências cognitivas na construção de uma base conceitual renovada para o ensino de língua portuguesa na sala de aula. Também buscou apresentar materiais e sequências didáticas que revelassem de que forma os pressupostos teóricos apresentados podiam ser incorporados ao currículo da educação básica, e agregar conhecimentos e práticas, buscando fomentar a experiência dos professores com novas metodologias, com foco no desenvolvimento de habilidades de análise linguística, leitura e escrita.

A execução do projeto contou com a participação de 120 professores, gestores e estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) e de professores e discentes de pós-graduação da UnB. Recebeu apoio da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), do Sindicato de Professores do DF (Sinpro-DF) e de parlamentares distritais e federais vinculados à pauta da educação.

A formação foi realizada em dois dias, de forma presencial, e, a pedido dos professores, foram realizados mais dois encontros presenciais para dirimir dúvidas e propiciar novos momentos de compartilhamento de experiências e conhecimentos. Essa articulação cumpre fundamental papel de concatenação entre os produtos do Projeto Gramaticoteca nas Escolas e as demandas de professores, currículos, materiais de suporte e práticas pedagógicas.

Para suprir essas demandas, no âmbito deste projeto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) promoção de oficinas pedagógicas teórico-práticas para professores; (ii)

disponibilização e produção, junto aos professores, de materiais didáticos de apoio ao desenvolvimento de habilidades e competências em língua portuguesa na sala de aula; (iii) compartilhamento de conhecimentos, com o envolvimento de estudantes de graduação e pós-graduação, a fim de capacitar profissionais de áreas técnicas relacionadas ao projeto com formação inicial articulada à formação continuada, assegurando solidez teórico-prática e diálogo permanente entre o *locus* de formação inicial e o mundo do trabalho; (iv) aperfeiçoamento da experiência dos professores com o aplicativo Grammatiké, incluindo nas formações novas metodologias e plataformas para o desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa, tais como *softwares* e jogos educacionais com elementos de gamificação; (v) testagem e validação dos materiais junto ao público-alvo (professores e estudantes da educação básica), assim como avaliação permanente e coletiva das atividades do projeto; e (vi) publicação de pelo menos um livro sobre as experiências do projeto para fins de divulgação científica e popularização de boas práticas educacionais.

Além de promover transferência de inovações e tecnologias desenvolvidas nas universidades para as escolas de educação básica, as propostas do projeto também foram articuladas às demais políticas educacionais da rede pública de ensino, tais como:

a. o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, sobretudo no que diz respeito ao enfrentamento da cultura de fracasso escolar e à educação de qualidade, inclusiva e equitativa (Secretaria de Estado de Educação do DF, 2014);

b. os normativos pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2013), quanto à possibilidade de aprendizagens; à democratização de saberes; à promoção das aprendizagens mediada pelo pleno domínio da leitura, escrita e formação de atitudes-valores; à compreensão do ambiente natural e social; e

c. a compreensão do estudante enquanto sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil.

As atividades foram organizadas em três etapas:

a. *Primeira etapa de formação inicial e continuada*: antes da formação propriamente dita, foi aplicado um questionário para 240 docentes que se inscreveram via formulário *on-line*. Em seguida, houve a formação teórico-prática com 120 professores que participaram presencialmente do curso, com vistas a promover pleno desenvolvimento das habilidades de análise linguística, leitura, escrita e domínio dos conteúdos específicos curriculares pelos estudantes.

A ementa do curso abordou temas relacionados a: (i) linguística, linguagem e cognição; (ii) conceitos básicos da teoria gerativa, tais como caráter científico da linguística, propriedades diferenciadoras das línguas naturais, hipótese da Faculdade da Linguagem, pobreza de estímulos, aprendizagem e aquisição da linguagem e gramática como um sistema de princípios; (iii) a abordagem da ALA (Pilati, 2017, 2024); e (iv) oficina com *softwares* e jogos educacionais com elementos de gamificação para o ensino de língua portuguesa com base nesses princípios (Pilati; Veneziano, 2023).



Figura 3.1 Formação Continuada no âmbito do Projeto Gramaticoteca nas Escolas. Fonte: elaboração própria.

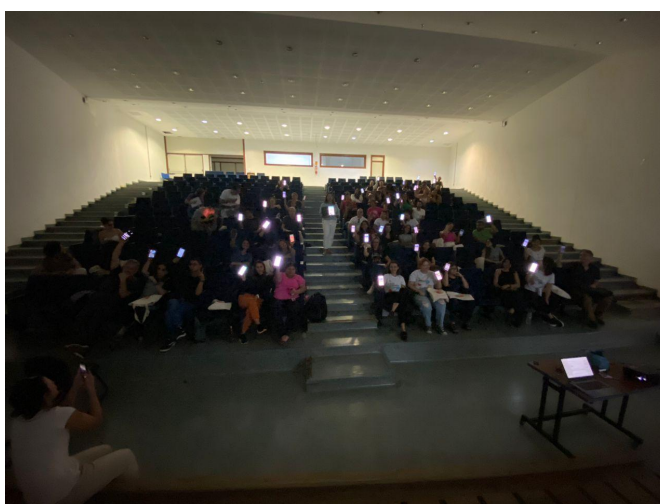


Figura 3.2 Oficina com *softwares* e jogos educacionais (Grammatiké). Fonte: elaboração própria.

b. Segunda etapa de avaliação sobre o impacto do curso: foi aplicado um questionário com o objetivo de avaliar o alcance e o impacto do curso no incremento de estratégias, materiais e metodologias para o ensino de língua portuguesa. O questionário e os *feedbacks* dos cursistas avaliaram também contribuições da ALA para o ensino de leitura e escrita e para o enfrentamento de dificuldades próprias da realidade das salas de aula do DF.

c. Terceira etapa de divulgação científica: publicação de um livro sobre as experiências do projeto para fins de divulgação científica e popularização de boas práticas educacionais.

As experiências com as ações do projeto corresponderam às expectativas iniciais e reforçaram, com resultados e *feedbacks* de caráter empírico, os dados positivos que vêm sendo obtidos em pesquisas experimentais e semiexperimentais sobre aplicações da ALA na educação básica (Pilati; Lourenço-Gomes; Castro, (2022); Castro, 2022; Nunes, 2022). Na próxima seção, as avaliações de impacto e os resultados obtidos com os cursistas do projeto serão apresentados e brevemente discutidos.

Para aprofundar um pouco a reflexão sobre a formação, desenvolvemos nos parágrafos a seguir uma comparação entre as ações desenvolvidas na formação e as DCN para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020). Entre elas, destacamos as características de impacto positivo quanto à eficácia da formação, que estão elencadas no art. 7º em cinco alíneas: (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (ii) uso de

metodologias ativas de aprendizagem; (iii) trabalho colaborativo entre pares; (iv) duração prolongada da formação; e (v) coerência sistêmica (Brasil, 2016).

No quadro 3.1, para ilustrar as reflexões feitas nesta seção, estão esquematizadas (i) as características que devem ser atendidas, segundo o CNE (art. 7º da Resolução CNE/CP n. 1), para impacto positivo quanto à eficácia da Formação Continuada; (ii) as demandas que são específicas do contexto de formação em ensino de línguas; e (iii) as contribuições da abordagem da ALA (Pilati, 2017, 2024) para contemplá-las.

Quadro 3.1 Características de impacto positivo quanto à eficácia da Formação Continuada – Contribuições da Aprendizagem Linguística Ativa

	Característica (art. 7º, CNE/CP n. 1)	Descrição resumida (grifos nossos) (art. 7º, CNE/CP n. 1)	Especificidades do con- texto de formação para en- sino de línguas	Contribuições da ALA
1	Foco no co- nhecimento pedagógico do conteúdo.	Repertório do professor que lhe permita compreen- der o processo de aprendi- zagem dos conteúdos pelos estudantes.	Lacunas conceituais a res- peito do conceito de língua e do funcionamento da gra- mática das línguas natu- rais.	Renovação de conceitos basilares para uma educação linguística mais atualizada e orientada por evidências científicas, por meio da proposta de uma nova base concei- tual para docentes. Compreensão sobre os conceitos de língua, gramática, processos de aquisição <i>versus</i> aprendizagem de línguas, complexidades inerentes aos processos de leitura e escrita. Concepção científica da gramática das línguas naturais, concebida como sistema linguístico e não como conjunto de regras. Contribuições dos estudos gerati- vistas/formalistas para a revisão conceitual dos fenômenos gramati- cais e visualização de padrões no sistema linguístico, sem desconsi- derar as questões relativas à varia- ção linguística e às práticas textu- ais.
2	Uso de meto- dologias ati- vas de apren- dizagem.	Pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de ar- tefatos dos próprios dis- centes para reflexão do- cente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores.	Carência de materiais, mé- todos e técnicas que incor- porem os avanços das ciên- cias da aprendizagem e das metodologias ativas nas aulas de línguas.	Apresentação de sequências didáti- cas alinhadas com os achados das ciências cognitivas, estratégias lú- dicas, adaptáveis ao nível dos estu- dantes. Disponibilização de materiais ma- nipuláveis para a percepção dos fe- nômenos linguísticos abstratos e para a promoção de interação dos conhecimentos gramaticais com diversos tipos e gêneros textuais e com atividades de leitura e escrita.

3	Trabalho colaborativo entre pares.	Diálogo entre pares que reflitam sobre aspectos da própria prática.	Lacunas na formação inicial e continuada e ausência de materiais didáticos que auxiliem os professores em sua prática e troca de experiências.	Metodologia baseada no protagonismo de quem aprende. Materiais e práticas que permitam a explicitação de conhecimentos abstratos, a tomada de consciência sobre os padrões subjacentes aos conteúdos e a reflexão crítica e consciente sobre a prática. Promoção de momentos, durante e após a formação, para troca de experiências e socialização de práticas e resultados obtidos na sala de aula.
4	Duração prolongada da formação.	Momentos para o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor.	Ausência de políticas públicas e condições sustentáveis para a formação continuada atualizada.	Promoção de atividades, congressos e reuniões para acompanhamento dos docentes, disponibilização de vagas para mestrado e doutorado para continuação da pesquisa.
5	Coerência sistêmica.	Preocupação com a articulação e a coerência da formação com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial.	Lacunas entre a produção científica e a formulação de políticas públicas em educação linguística.	Planejamento elaborado em colaboração com diretorias da Secretaria de Educação, com destaque especial para a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb).

Fonte: elaboração própria.

Há de se considerar que os aspectos gerais representados por essas características são estruturantes a qualquer formação continuada, mas é a especialidade do tema-alvo da formação que preencherá essas diretrizes com as especificidades necessárias a uma formação de impacto positivo, por meio do domínio técnico e pedagógico dos conteúdos e metodologias.

Avaliação de Impacto e Resultados das Ações do Projeto

Nesta seção, pretende-se discutir alguns resultados quanto ao impacto das ações de formação do Projeto Gramaticoteca nas Escolas por meio de curso de extensão, que foi preparado para professores de educação básica do DF. Nesse projeto, inscreveram-se 215 professores, dos quais 120 realizaram o curso.

A primeira etapa de avaliação diagnóstica foi realizada por meio de questionário *on-line* e aplicada aos 215 professores no ato de inscrição. Essa etapa coletou informações sobre o perfil dos inscritos no curso e alguns de seus conhecimentos prévios. Os resultados desse diagnóstico demonstraram que 85,5% dos professores inscritos lecionavam na rede pública de ensino. Além disso, 24,8% declararam trabalhar com ensino fundamental I, 43,9% com ensino fundamental II, 46,3% com ensino médio e 6,5% na educação superior.

Quando questionados sobre as maiores dificuldades que enfrentavam para lecionar aulas de língua portuguesa na educação básica, a maioria dos professores respondeu que faltam materiais inovadores, que as escolas carecem de estrutura, que os materiais disponíveis não fazem parte da realidade dos estudantes ou não são acessíveis a eles, que falta formação continuada e que há muita dificuldade em engajar a atenção e o interesse dos alunos nas aulas.

Já no que diz respeito às expectativas dos professores com relação ao Projeto Gramaticoteca nas Escolas, a maioria respondeu que buscava aperfeiçoar a prática e a didática, atualizar e expandir os seus conhecimentos sobre a língua e descobrir novas possibilidades e abordagens para o ensino da língua.

Ao final da formação, dos 120 cursistas certificados, 47 responderam, voluntariamente, a uma avaliação final, cujos resultados são apresentados a seguir.

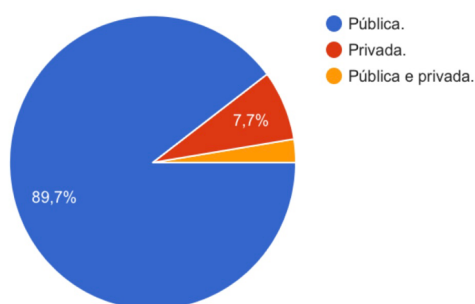


Figura 3.3 Perfil dos cursistas: 89,7% declararam compor o quadro de professores da Secretaria de Educação do DF.
Fonte: elaboração própria.

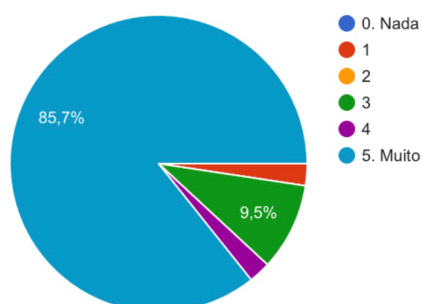


Figura 3.4 Percepção de impacto positivo do curso: 85,7% dos professores declararam que a formação impactou muito a sua atuação na educação básica. Fonte: elaboração própria.

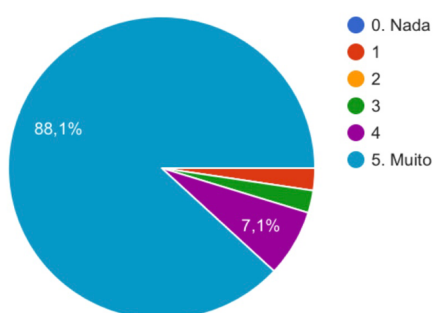


Figura 3.5 Aplicabilidade dos materiais na prática de sala de aula: 88,1% dos professores declararam que os materiais a que tiveram acesso na formação seriam muito úteis em sua atuação como na educação básica. Fonte: elaboração própria.

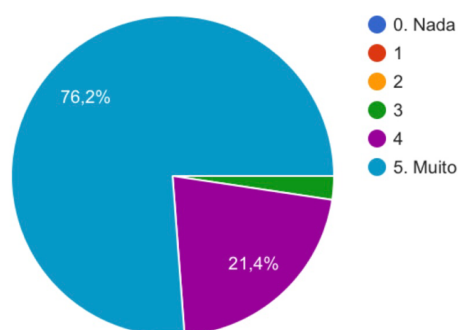


Figura 3.6 Enfrentamento das dificuldades em ensino de língua portuguesa: 76,2% dos professores declararam que os materiais a que tiveram acesso durante a formação auxiliariam muito na superação das dificuldades que enfrentam com o ensino de gramática. Fonte: elaboração própria.

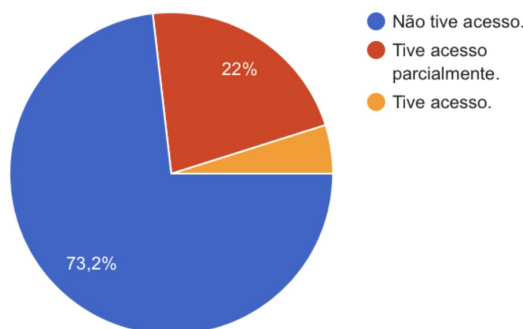


Figura 3.7 Conhecimentos prévios dos cursistas acerca do tema: 73,2% dos professores declararam que não tiveram acesso aos conteúdos do curso em sua formação acadêmica inicial e 22% relataram que tiveram acesso parcial aos conteúdos. Fonte: elaboração própria.

Somam-se a esses resultados diversos relatos que enfatizam o papel transformador e inovador das propostas trabalhadas durante a formação, além do impacto desse curso para (i) promover a compreensão de fenômenos gramaticais; (ii) atualizar conceitual e metodologicamente a prática pedagógica em língua materna; (iii) engajar os alunos com atividades lúdicas e convidativas; (iv) auxiliar o professor com práticas aplicáveis na realidade da sala de aula; (v) desenvolver a autoestima linguística em alunos e professores.

Apresentamos a seguir os relatos dos docentes sobre aplicações práticas dos materiais e métodos do curso em suas salas de aula.

Tentei realizar uma dinâmica de leitura textual e análise do sistema, utilizando folhas coloridas. Eles precisavam escolher orações e separá-las em SVO de acordo com as cores que estabeleci.

O Ensino do SVO de acordo com a aprendizagem linguística ativa ajudou os estudantes de meros espectadores se tornaram ativos no processo de construção do conhecimento.

Apliquei em duas turmas: uma já com bastante pré-requisito e outra muito diversificada, contendo inclusive alunos estrangeiros. Na primeira, o que mais chamou atenção foi o protagonismo dos estudantes, eles ficaram muito felizes de terem uma aula diferente e de poderem testar os próprios conhecimentos uns com os outros. Com eles eu pude expandir bastante os conceitos. Na outra turma ficamos mais nas questões estruturais da oração e o principal ganho foi mostrar a eles que eles já detinham mais conhecimento sintático do que imaginavam. O apelo visual e manipulável ajuda bastante nisso.

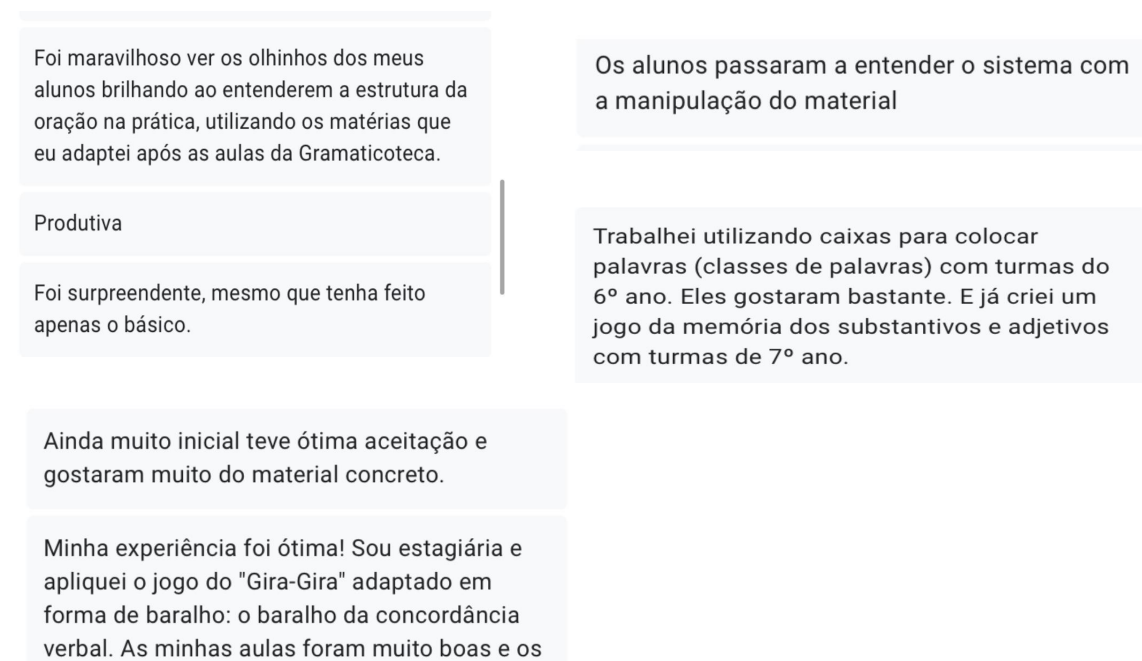


Figura 3.8 Anexo de *feedbacks* na avaliação final. Fonte: elaboração própria.

Considerações Finais

O objetivo geral deste capítulo foi discutir se as ciências básicas, o pensamento formalista e as ciências da aprendizagem poderiam realmente contribuir para a educação linguística. Para atingi-lo, descreveram-se os pressupostos da ALA, uma abordagem de ensino de língua portuguesa cujo intuito é justamente conciliar contribuições dessas duas áreas numa formulação que busca trazer contribuições para uma educação linguística emancipadora, que leve ao pensamento crítico e à metacognição. Nesse sentido, trouxemos um relato sobre a experiência de formação de professores, detalhando o número de professores envolvidos, as diferentes etapas da formação e a avaliação dos cursistas sobre os temas abordados no processo formativo.

Como se pode atestar, a maioria dos professores consideraram que não tiveram acesso aos conteúdos do curso em sua formação acadêmica inicial e que os materiais apresentados no curso são muito úteis, apesar de também não fazerem parte da sua formação básica. Além disso, após o processo de formação e aplicação dos novos conhecimentos em suas aulas, muitos relataram que os resultados foram bastante positivos.

Considerando o processo e os resultados obtidos, registram-se a necessidade de mais formações sobre as descobertas das ciências da aprendizagem e a importância da adaptação dessas descobertas à área do ensino de língua portuguesa, tal como realizado na ALA. Também é relevante destacar a importância e a necessidade do investimento em formações mais amplas para os professores brasileiros, assim como em políticas públicas que incentivem a reanálise e a reformulação de aspectos de

documentos oficiais para a educação básica, inclusive das diretrizes para a formação de professores no país.

Referências Bibliográficas

- BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L. & COCKING, R. (orgs.). *Como as Pessoas Aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola*. Trad. C. D. Szlak. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Enem 2011*. Brasília, Inep, 2012.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Enem 2012*. Brasília, Inep, 2013.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório de Resultados do Saeb 2021: Volume 1: Contexto Educacional e Resultados em Língua Portuguesa e Matemática para o 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e Séries Finais do Ensino Médio*. Brasília, Inep, 2023.
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Enem 2023*. Brasília, Inep, 2024.
- _____. *Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n. 1, de 11 de março de 2016*. Brasília, 2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília, 2020.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, MEC/SEB/Dicei, 2013, pp. 424-495.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório Brasil no PISA 2018: Versão preliminar*. 2019.
- CASTRO, A. C. de. *Ensino de Sinal Grave em Contextos de Aprendizagem Linguística Ativa e de Ensino Tradicional – Um Estudo Exploratório Comparativo sobre Compreensão, Grau de Certeza e Hesitação*. Dissertação de mestrado, Brasília, Universidade de Brasília, 2022.
- _____. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Nova York, Praeger Publishers, 1986.
- _____. “Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language?”. *Language Learning and Development*, vol. 7, n. 4, 2011, pp. 263-278. DOI: 10.1080/15475441.2011.584041.
- _____. “Operações Fundamentais da Linguagem: Reflexões sobre o Design Ótimo”. Trad. M. Maia e E. Pilati. *Cadernos de Linguística*, vol. 1, n. 1, 2020, pp. 1-15.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V. & MÜLLER, A. L. *Mas o Que é Mesmo “Gramática”?* São Paulo, Parábola Editorial, 2006.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) – Microdados*. Rio de Janeiro, 2023.
- LEÃO, D. M. M. “Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 107, 1999, pp. 187-206.
- LIBÂNEO, J. C. “Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores”. *Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, vol. 27, n. 96, out. 2006, pp. 843-876.
- MAIA, Marcus. *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2019.

- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no Ensino de Português: A Língua Que Se Fala × a Língua Que Se Ensina*. 4. ed., São Paulo, Contexto, 2001.
- NÓVOA, A. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Educa, 2009.
- NUNES, M. *Um Estudo Exploratório sobre os Efeitos da Metodologia Linguística Ativa na Aprendizagem de Rotina em L2 na Educação Básica*. Tese de doutorado, Brasília, Universidade de Brasília, 2022.
- PENNYCOOK, G. & RAND, D. “Preguiçoso, não Tendencioso: A Suscetibilidade a Notícias Falsas Partidárias é Melhor Explicada pela Falta de Raciocínio do que pelo Raciocínio Motivado”. *Cognição*, vol. 188, jul. 2019, pp. 39-50.
- PILATI, E. N. S. *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*. 2. ed., Campinas, Pontes Editores, 2017.
- _____. “Teorias Linguísticas e Educação Básica: Proposta Congregadora”. In: BOECHAT, A. & NEVINS, A. (orgs.). *O Apelo das Árvores*. Campinas, Pontes Editores, 2018, pp. 347-375.
- _____. “Sobre o Uso de Materiais Manipuláveis na Educação Básica, Aprendizagem Ativa e Metacognição”. In: GUESSER, S. & REICH, N. F. (orgs.). *Gramática, Aquisição e Processamento Linguístico: Subsídios para o Professor de Língua Portuguesa*. Campinas, Pontes Editores, 2020, pp. 87-108.
- _____. “Semelhanças e Diferenças entre os Conceitos de Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa”. *Revista Linguística*, vol. 17, n. 2: Linguística e Educação, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n2a53302>. Acesso em: 7 out. 2025.
- _____. “Concordância Verbal sob a Ótica da Aprendizagem Linguística Ativa: Reflexões sobre uma Estratégia de Compreensão do Fenômeno por Meio da Identificação de Princípios”. In: _____ (org.). *Pesquisas e Possibilidades dos Estudos Linguísticos no Centro-Oeste do Brasil*. Campinas, Pontes Editores, 2022, pp. 181-213. (Coleção Gramática em Foco)
- _____. *Aprendizagem Linguística Ativa: Da Teoria à Gramaticoteca*. Campinas, Pontes Editores, 2024.
- _____. *et al.* “Educação Linguística e Ensino de Gramática na Educação Básica”. *Linguagem e Ensino*, Pelotas (RS), vol. 14, n. 2, jul./dez. 2011, pp. 395-425.
- _____. *et al.* *Novas Perspectivas para a Língua Portuguesa em Sala de Aula*. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília, 2012.
- _____. *et al.* “Teorias Linguísticas, Aquisição e Aprendizagem no Ensino de Língua Portuguesa”. In: PILATI, E.; NAVES, R. & SALLES, H. (orgs.). *Novos Olhares para a Gramática na Sala de Aula: Questões para Estudantes, Professores e Pesquisadores*. Campinas, Pontes Editores, 2019.
- _____. LOURENÇO-GOMES, M. do C. & CASTRO, A. C. de. “Educação em Língua Materna, Teoria Gerativa e Psicolinguística”. In: MAIA, M. *Psicolinguística, Diversidades, Interfaces e Aplicações*. São Paulo, Contexto, 2022.
- _____. & VENEZIANO, W. “Sobre o Desenvolvimento do Aplicativo Gramatikê para o Ensino de Gramática, Fundamentos Teóricos e Questões Práticas”. *Ludicidade e Práticas Pedagógicas no Ensino do Português*, vol. 20, n. 2, 2023.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DF. *Curriculo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais*. Brasília, 2014.
- VOSOUGHI, S.; ROY, D. & ARAL, S. (2018). “The Spread of True and False News Online”. *Science*, vol. 359, n. 6380, 2018, pp. 1146-1151. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>.

4. Os Processos Fonológicos e o Que Nos Dizem (ou Escondem) sobre Informações Morfossintáticas

Raquel Santana Santos

Considerações Iniciais

O acesso das crianças à língua se dá pela fonologia. Os sons são o primeiro contato com um sistema que a criança usará para se comunicar. Mas, se esses sons são resultado de um sistema fonológico, ele também traz informações de outros sistemas que compõem a língua: a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. Ocorre que, por conta dos processos fonológicos, nem sempre temos transparência nas informações advindas dos demais componentes. Por exemplo, o processo de elisão vocálica entre palavras apaga o morfema que veicula a informação de gênero (cf. (1)):

- (1) a. o aluno entregou a prova. alun[o.e] >> alun[e]tregou
 b. a aluna entregou a prova. alun[a.e] >> alun[e]tregou

O processo de aquisição não prescinde de um *input*. A criança tem que ouvir uma língua para poder adquiri-la. A questão é o quanto ela efetivamente escuta, a que ela está exposta. Por exemplo, o quanto processos como a elisão vocálica afetam a presença desses morfemas na fala a que a criança está exposta?

Este livro nasce dentro de um projeto de linguagem e cognição, que abarca também a aquisição morfológica. Assim, este artigo pretende contribuir para isso trazendo resultados de pesquisas sobre processos fonológicos no português brasileiro (em que ao menos parte dos resultados foram obtidos no âmbito dos projetos por mim coordenados) que possam contribuir para lançar luzes, repensar os resultados já encontrados ou instigar novas pesquisas sobre a aquisição morfológica, pensadas a partir de fenômenos fonológicos.

Trazemos a seguir resultados sobre três tipos de processos: dois processos de apagamento que levam consigo informações morfológicas; a neutralização e seu bloqueio, que distinguem tipos ou níveis de morfemas; e a retração acentual, que dá pistas sobre a estrutura morfossintática das palavras.

Apagamento de Segmentos e Desaparecimento de Informações Morfológicas

Em um contexto de fala natural, não é incomum que ocorram apagamentos – que podem ser de segmentos (*abóbora* >> [abɔbrɐ], *falando* >> [falãũ]) e também de sílabas. O processo de apagamento de sílabas pode ocorrer por diferentes causas. Há palavras que têm sílabas apagadas independentemente do contexto, por exemplo, a palavra *pode*, que frequentemente é produzida apenas

como [pɔ] como em *po(de) falar? po(de) por pó? po(de) me ajudar?*. Observe que o apagamento não ocorre com outras palavras terminadas com as mesmas características * *ar(de) por o dedo aqui?*. Parece tratar-se de um fenômeno específico dessa palavra, nesse tempo e pessoas verbais (compare com * *po(dia) por pó?*, * *po(dem) se arrumar agora?*). Não negamos que a fonologia também influencie o processo, já que a sílaba elidida é átona.

Há outros casos de apagamento que ocorrem independente do contexto, mas são claramente relacionados a questões como tamanho de palavra. Carter e Clopper (2002), discutindo o inglês, propõem dois tipos: *banána* >> *nána*; *giráffe* >> *ráffe* (também conhecido como truncamento), e o *clipping*, quando mais de uma sílaba é apagada: (*inflúenza* >> *flú*, *limosíne* >> *limo*, *pósitive électron* >> *pósitron*). Comum a esses casos é que é difícil fazer previsões: de qual sílaba será elidida (*professor* >> ['prɔ.fi] ou [fe.'sor] em português), se será elidida uma vogal ou toda a sílaba, de quantas sílabas serão elididas. O que há são condicionamentos métricos: normalmente geram pés monossílabos ou dissílabos, preservam-se as sílabas tônicas, as átonas tendem a ser elididas.

Entretanto, há processos de apagamento que ocorrem em contextos fonológicos definidos, isto é, a mesma palavra pode sofrer o apagamento em um contexto, mas ter o apagamento bloqueado em outros, como ilustram os exemplos em (2)-(3):

- | | | |
|-----------------------|----|----------------------|
| (2) a. leite de coco | >> | lei(te) de coco |
| b. leite com banana | >> | * lei(te) com banana |
| (3) a. quibe estranho | >> | quib[e]stranho |
| b. quibe amarelo | >> | * quib[a]marelo |

Além disso, esses apagamentos ocorrem independentemente de informações morfológicas – cf. (4)-(9):

- | | | |
|-----------------------|----|---------------------|
| (4) caldo de cana | >> | cal(do) de cana |
| (5) limite de palavra | >> | limi(te) de palavra |
| (6) casa amarela | >> | cas[a]marela |
| (7) carro estranho | >> | carr[e]stranho |
| (8) fala agora | >> | fal[a]gora |
| (9) falo agora | >> | fal[o]agora |

Os exemplos de (4) a (9) trazem diferentes processos fonológicos que têm como uma de suas características o apagamento da vogal final de uma palavra. Por vezes a vogal é o único alvo, por vezes é apagada juntamente com toda a sílaba. Mas não se trata apenas do apagamento de um segmento sonoro, mas de uma unidade morfológica. A vogal final pode estar trazendo a informação de marca de gênero/vogal temática (exemplos (4)-(7)), pode também apagar informação sobre tempo e pessoa verbais (exemplos (8)-(9)).

Queda de Sílabas: Haplologia e Elisão de Sílabas

A haplologia é descrita na literatura como um processo de apagamento de uma sílaba fraca em um contexto alvo em que as consoantes da sílaba elidida e da sílaba seguinte partilham do mesmo ponto (coronais) e modo ([–contínuas]), como nos exemplos (10)-(13) (cf. Alkmin; Gomes, 1982). É possível observar nos exemplos que o processo não é condicionado morfologicamente, uma vez que o apagamento ocorre em substantivos, pronomes, verbos.

- | | | | |
|------|---------------------------|----|-----------------------------|
| (10) | universidade de São Paulo | >> | universida(de) de São Paulo |
| (11) | quanto trabalho | >> | quan(to) trabalho |
| (12) | sentado de costas | >> | senta(do) de costas |
| (13) | frente da casa | >> | fren(te) da casa |

Mais especificamente, as pesquisas distinguem dois tipos de apagamento: haplologia e elisão. A distinção se dá pelo que é apagado. Nos casos de haplologia, que acontece quando temos as consoantes [t,d], ocorre o apagamento total da sílaba. É possível também haver apagamento quando as consoantes são outras, mas uma observação mais detalhada revela que apenas a vogal é apagada. Evidência para isso é que a consoante é alongada na produção – cf. (14)-(16) (exemplos de Alkmin; Gomes, 1982):

- | | | | | |
|------|----------------|----|------------------|---------------|
| (14) | sabe beijar | >> | sab(e) beijar | [sab:eiʒa] |
| (15) | campo perigoso | >> | camp(o) perigoso | [kãp:erigozu] |
| (16) | cano novo | >> | can(o) novo | [kãn:ovu] |

Para ressaltar a diferença entre haplologia e elisão, Alkmin e Gomes (1982) discutem o par (17ab). Em (17a), temos o contexto de duas sílabas *le li*, enquanto em (17b) a segunda sílaba não tem consoante inicial (*le i*) (esse processo será discutido mais adiante neste capítulo). Há um contraste na produção das duas sentenças, em que (17a) tem a consoante [l] produzida mais longa do que em (17b).

- | | | | |
|------|-------------------|----|-------------------|
| (17) | a. a fale limitou | >> | [a.fa.l:i.mi.tow] |
| | b. a fale imitou | >> | [a.fa.li.mi.tow] |

Assim, a haplologia é o processo que ocorre com sílabas cujas consoantes sejam /t, d/, enquanto a elisão ocorre com sílabas com as demais consoantes.

Alkmin e Gomes (1982) descrevem outros condicionamentos para a haplologia: as sílabas do contexto devem ser átonas, e a primeira sílaba deve ser átona e ter formato CV. A segunda sílaba pode ser CV(C) ou CCV, e não há qualquer condicionamento sobre a segunda consoante da sílaba. No que diz respeito às vogais envolvidas, Alkmin e Gomes argumentam que não há restrições quando há segunda vogal, que preenche a segunda sílaba do contexto; quando há uma vogal [+baixa] na primeira

sílaba, ela bloqueia o processo (cf. *comida da China* >> *comi(da) da China*). Em outras palavras, o processo é favorecido quando a primeira vogal é [+ alta].

Sá Nogueira (1958) propõe que a haplologia é um processo em duas etapas: primeiro um apagamento da vogal, seguido da possibilidade de coalescência (fusão). Essa proposta é assumida por Abaurre-Gnerre (1981), Bisol (2000), Tenani (2002) e Battisti (2004). Para Alkmin e Gomes (1982), se não houver fusão das consoantes, não se tem a haplologia, apenas a elisão.

Bisol (2000) discute a motivação para a haplologia, argumentando que esta está relacionada com a otimização rítmica: em um contexto de no mínimo duas sílabas átonas, o apagamento torna a sequência mais eurrítmica (em *faculda(de) de letras*, a haplologia transforma a sequência XxXxxXx em XxXx¹). Tenani (2002) desenvolve um experimento para observar se o processo é afetado por domínios prosódicos e tonicidade. Ela encontra que, no dialeto por ela estudado (português falado na região de São José do Rio Preto), o processo ocorre com uma distribuição semelhante quando a segunda sílaba é átona (*a autora(de) ditou regras à polícia*) ou tônica (*a autora(de) dita regras à polícia*). A autora testa contextos em todas as combinações prosódicas (dentro de uma frase fonológica, entre frases fonológicas, entre frases entoacionais, entre sentenças). Seus resultados apontam que o processo não é restrito por nenhum domínio prosódico, mas a altura do domínio é inversamente proporcional à ocorrência da haplologia.

Battisti (2004) traz diversas reformulações quanto às propriedades do contexto para que a haplologia aconteça. A autora mostra que a haplologia não só ocorre com as consoantes iguais (/t+t/ ou /d+d/), mas que, na haplologia, o vozeamento das consoantes é ignorado, sendo encontradas também sequências /t+d/ e /d+t/ (*aciden(te) de trabalho* e *senta(do) tentando levantar*), além de /t+t/ e /d+d/. Além disso, traz exemplos em que a primeira sílaba é uma CCV (*den(tro) do consultório*). Finalmente, Battisti defende que a haplologia é um processo decorrente do *Obligatory Principle Contour* (cf. McCarthy, 1986), que proíbe que segmentos consecutivos sejam idênticos. Leal (2006) defende que o que se tem é um apagamento de toda a sílaba e não somente da vogal, seguida de uma fusão, pois em casos em que o contexto traz as combinações com sonoridade diferente (*aciden(te) de trabalho* e *senta(do) tentando levantar*) o resultado do processo não privilegia um ou outro segmento (sonoro ou surdo), mas mantém sempre aquele que preenche a segunda.

Os resultados relatados até agora ou criaram sentenças, ou coletaram sintagmas que se conformavam com as características segmentais do que Sá Nogueira detalha para a haplologia: contextos com /t, d/. Pavezi (2006) e Leal (2006, 2012) diferem dos trabalhos mencionados por coletarem, em dados naturalísticos, todos os casos de apagamento que não poderiam ser devidos à truncamento – as autoras, em suma, expandem o estudo também para a elisão silábica.

Pavezi (2006) traz um levantamento de apagamento em diferentes consoantes e observa que, embora a haplologia ocorra majoritariamente com as obstruintes não contínuas (93%), ocorreu também com nasais (5%) e fricativas (2%).

Leal (2006) defende que as características segmentais do processo podem variar dialetalmente, descrevendo o processo ocorrendo na fala em Capivari. Todos os estudos anteriores mostravam contextos em que os segmentos eram os mesmos, com variação no máximo em vozeamento. Leal mostra que, enquanto a descrição das pesquisas anteriores descreve o que ocorre em Campinas, em Capivari as características são diferentes (o processo acontece com todas as vogais (/e, o/ – o dialeto de Capivari não alça a vogal átona final de palavra para [i, u] *cal(d[o]) de cana*, *lei(t[e]) de coco*) –, e /a/ *a estra(da) de terra*). A autora também apresenta casos de queda de sílaba quando a primeira sílaba é uma CCV ou CVC.

1. Marco como X as sílabas tônicas e x as átonas.

A autora defende que elisão e haplologia são um mesmo processo fonológico, que se caracteriza por um apagamento da primeira sílaba quando as consoantes do contexto tiverem o mesmo ponto de C e o mesmo valor para o traço [contínuo]. Assim é que, em Capivari, os exemplos em (18)-(19) são possíveis, mas (20)-(21) são bloqueados:

- (18) /b + m/ goia(ba) madura
- (19) /z + ʃ/ babo(sa) cheirosa
- (20) /s + d/ * crian(ça) dinamarquesa
- (21) /b+ d/ * goia(ba) docinha

Em Leal (2012), a autora compara o processo de queda de sílaba em Capivari e em Campinas. Participaram da pesquisa 24 informantes nativos de cada cidade, divididos em duas faixas etárias (20-35 anos e mais de 50 anos) e duas faixas de escolaridade (até o 9º ano, e nível superior), em entrevistas de formato sociolinguístico, com tema sobre as cidades em que moram.

A descrição de Leal (2006) apontava uma quantidade muito maior de possibilidades de contexto em Capivari, de modo que a hipótese em Leal (2012) era de que houvesse maior quantidade de apagamentos nessa cidade. Os resultados mostraram que o processo não é muito aplicado nem tem uma diferença estatisticamente relevante: 24,3% em Campinas e 17,3% em Capivari.

Olhando para os dados de Capivari, a queda de sílaba ocorria entre 23% e 28% nos casos de sílabas totalmente iguais, ou variando apenas em vozeamento. Quando as consoantes variavam no traço nasal, o apagamento caiu para 13,6% quando as vogais eram iguais, e 6,4% no caso de vogais diferentes. Finalmente, nos casos em que as consoantes variavam quanto ao traço [anterior/distribuído], a queda de sílaba ocorreu em 4,2%. Não foram encontrados casos de queda quando as consoantes tinham ponto de C diferentes, corroborando Leal (2006).

No caso das consoantes envolvidas, houve aplicação de 26,2% quando eram coronais [–contínuas] (/t, d/), 27,5% com labiais [–contínuas] (/p, b/) e 23,6% com dorsais (/k, g/). Com as coronais [+ contínuas]) a aplicação foi de 17% (/s, z/), 6,7% para labiais [+ contínuas]), e 7% para nasais. Em resumo, observou-se uma diferença na aplicação quando as consoantes portam o traço [+contínuo]. No caso das vogais, embora possa ocorrer, a aplicação do processo quando a primeira vogal é /a/ nunca ultrapassa os 10%. Quando a primeira vogal era /o/, o apagamento ficou entre 17% e 23%, e, no caso de primeira vogal /e/, o apagamento ficou entre 17% e 24,5%.

Os dados de Campinas nos revelam que a queda de sílaba ocorreu em 46,2% dos casos de sílabas idênticas e em 34,5% quando a consoante era idêntica, mas a vogal diferente. Este último resultado foi igual para quando as consoantes variavam apenas em vozeamento (35,5% para vogais iguais, 34,4% para vogais diferentes). Nos casos de consoantes com diferença de nasalidade, a aplicação cai para 12,5% e, com as consoantes diferindo em [anterioridade/distribuído], cai para 3,4%. Em suma, o mesmo padrão que em Capivari: consoantes iguais ou variando em vozeamento tendem a permitir mais queda de sílaba (e não há uma diferença estatisticamente significativa se são consoantes iguais ou com variação de vozeamento). Depois tem-se as nasais, e em seguida as com diferença em anterioridade.

No caso das consoantes envolvidas, consoantes coronais [–contínuas] (/t, d/) apresentaram maior taxa de aplicação (37,2%). Diferentemente de Capivari, em que as [–contínuas] tinham um comportamento bem parecido, as labiais [–contínuas] (/p, b/) só apresentam 10,8% e as dorsais [–

contínuas] (/k, g/), 16,9% de aplicação. As coronais [+contínuas] (/s, z/) apresentaram 21,7% de aplicação, enquanto as labiais [+contínuas] (/f, v/), 16,9%. Finalmente, a aplicação com as nasais foi de 11,1%.

Observando-se as vogais, também se encontra a queda de sílaba com a vogal /a/. Quando essa vogal preenche a primeira posição, a queda de sílaba ficou entre 7,5% e 13,5%. No caso da vogal /o/ em primeira posição, o apagamento foi da ordem de 30%, e para a vogal /e/ em primeira posição, entre 26% e 28%.

Como vimos no início desta seção, o processo de queda de sílaba ocorre independentemente da categoria lexical. Nenhum estudo focalizou o contexto morfológico da sílaba a ser apagada (se pertencente a um morfema ou a um grupo de morfemas específicos, por exemplo). Embora os estudos descritivos e que se basearam em experimentos advoguem por uma influência da vogal em primeira sílaba, não foi exatamente isso o encontrado nos dados. Se a descrição de Alkmin e Gomes (1982) estivesse correta, isso significaria um desbalanço no *input*, já que as crianças ouviriam muito mais palavras com vogal temática /a/ que /o/. No entanto, a pesquisa de Leal revelou que essa diferença não é tão grande, embora exista. Em Campinas, as vogais /e, o/ são apagadas no dobro dos casos de /a/.

Elisão Vocálica

A elisão é um processo comum nas línguas e pode afetar a primeira ou a segunda vogal (Casali, 1997). Em português brasileiro, esse processo é opcional e só ocorre entre palavras, apagando a primeira vogal de um contexto que envolva vogais diferentes. Bisol (2003) descreve o processo em diferentes dialetos e aponta que no Sul do Brasil a primeira vogal é quase sempre um /a/ (cf. (22ab)). Segundo Bisol (1992), há maior tendência de aplicação (quase categoricamente) quando a vogal seguinte for posterior, e opcionalmente quando a vogal seguinte for anterior. No dialeto paulista, Santos (2007) mostra que, para a elisão ser aplicada, a primeira vogal deve ser [posterior] – cf. (23ab) vs. (24)²:

- | | | |
|-------------------------|----|-----------------|
| (22) a. menina elegante | >> | menin[e]legante |
| b. fala hoje cedo | >> | fa[lo]je cedo |
| (23) a. menino elegante | >> | menin[e]legante |
| b. falo agora | >> | fa[la]gora |
| (24) quibe amarelo | >> | *qui[ba]marelo |

Bisol (1996, 2003), Abaurre, Galves e Scarpa (1999) e Nogueira (2007) mostram que as proeminências prosódicas também afetam a aplicação do processo: a elisão pode ocorrer quando as duas sílabas são fracas (cf. (25)³), ou se a primeira sílaba é fraca e a segunda vogal porta no máximo acento primário (ou seja, não carrega o acento principal da frase fonológica) – cf. (26). O processo é

2. Segundo Nogueira (2007), a elisão com vogais anteriores só é possível quando adjacente a um segmento fricativo alveolar ou palatal (e.g., “peixe amarelo” – pei[ja]marelo).

3. Há casos em que tanto elisão quanto ditongação são possíveis, como nesse exemplo, em que ca[zwes]traordinário também é gramatical, pois tem uma vogal [posterior] em primeira posição, e uma vogal [+ alta] em segunda posição. Os contextos em que somente a elisão é possível são aqueles em que não há vogal [+ alta] envolvida, como em *casa extraoficial*, que só permite ca[zes]tra-oficial.

bloqueado sempre que a primeira sílaba porta acento ou se a segunda sílaba carrega proeminências de níveis mais altos do que a palavra – cf. (27)-(29).

- | | | |
|----------------------------|----|-----------------------|
| (25) o caso extraordinário | >> | o ca[zɛs]traordinário |
| (26) o caso extra-oficial | >> | o ca[zɛs][tro]ficial |
| (27) o caso extra | >> | * o ca[zɛs]tra |
| (28) a babá elegante | >> | * a ba[bɛ]legante |
| (29) a babá extra | >> | * a ba[bɛs]tra |

Tenani (2002), a partir de resultados experimentais, defende que, embora a elisão possa opcionalmente ocorrer entre qualquer domínio prosódico, ela é obrigatória dentro da frase fonológica (exemplos da tabela 3.7 da autora):

- (30) a. mesma frase fonológica
 [a laranja holandesa]
 b. entre frases fonológicas
 [a laranja][obteve]...
 c. entre frases entoacionais
 [a laranja][outra em baixa na feira][obteve bom preço]
 d. entre sentenças
 [Fábio vendeu laranja.][Obteve bons resultados]

No entanto, os resultados são diferentes para dados naturalísticos. Santos (2012) mostrou que informantes adultos do dialeto paulista deixam de aplicar entre 12% e 30% de elisão dentro de frases fonológicas. Seus dados são retirados da fala de interlocutores de crianças, colhidos do Corpus Santana_Santos, assim, alguém pode argumentar que, por ser dirigido a crianças, ocorre uma velocidade de fala menor, o que favoreceria a não aplicação da elisão. Essa crítica, no entanto, não pode ser dirigida a Ludwig (2014), que num estudo com dados do Varsul também apontou uma variação na aplicação dos processos a depender do domínio prosódico, e não encontrou a obrigatoriedade dentro da frase fonológica. A taxa de ocorrência e peso relativo dos domínios prosódicos foi de 31% dentro de grupo clítico (valor-p = 0,32), 70% em frase fonológica (valor-p = 0,68) e 51% em enunciado (valor-p = 0,38).

Finalmente, devemos observar aspectos não fonológicos do processo. Santos (2007) ressalta que a elisão não é afetada por informações morfológicas – e, de fato, o processo apaga igualmente marcadores de substantivo e de verbo (cf. (31)-(32)):

- | | | |
|----------------------------|----|-------------------------|
| (31) a. menina estudiosa | >> | menin[es]tudiosa |
| b. menino estudioso | >> | menin[es]tudioso |
| (32) a. falo alto demais | >> | fal[aw]to demais |
| b. fala esperando resposta | >> | fal[es]perando resposta |

Bisol (2000, 2005) mostra que a elisão ocorre inclusive com palavras funcionais (clíticos fonológicos), como em (33), mas não *a outra reunião* e *a espiga*, por exemplo. A autora defende que a elisão leva em conta a natureza monosssegmental dos morfemas envolvidos, e a elisão só é possível se a forma subjacente se mantiver representada por algum segmento no contexto.

- | | | |
|---------------------|----|-----------------|
| (33) a. para operar | >> | par[o]perar |
| b. pra Elisa | >> | pr[e]lisa |
| c. de um jeito | >> | d[ũ]jeito |
| d. de outra maneira | >> | d[ow]tramaneira |

Veloso (2003), investigando os monomorfemas, concorda com a análise de Bisol (2000), afirmando que a elisão é bloqueada quando a primeira vogal das sequências envolvidas no sândi é um monomorfema, como em *a outra reunião*, *se ele não for*, *a espiga*, *do abatedouro*. Quando o monomorfema está na segunda vogal, a elisão não é bloqueada – como em *fica um pouco fraca*, *quando a gente*.

Nogueira (2007) desenvolve um experimento em que há três vogais seguidas – que podem estar em palavra lexical-clítico-palavra lexical (*ela alugava o imóvel*) ou entre palavra lexical-clítico-clítico (*a Renata e a Mônica*). A autora encontrou a elisão ocorrendo com a primeira vogal, o que vai ao encontro dos resultados de Bisol e Veloso, pois mantém o monomorfema⁴.

Neutralização de Vogais e Morfologia: O Caso das Pré-tônicas em Substantivos Derivados

O português brasileiro é uma língua com sete fonemas vocálicos, que se neutralizam de diferentes formas na pauta pré-tônica nos vários dialetos /i, e, ε, a, ɔ, o, u/. Na variedade de português falada em São Paulo, temos a seguinte distribuição: temos sete fones concretizando-se em posição tônica ([i] *xícara*, [e] *mesa*, [ε] *festa*, [a] *casa*, [ɔ] *fôsforo*, [o] *suborno*, [u] *coruja*); cinco em posição pré-tônica ([i] *pipoca*, [e] *prefeito*, [a] *casamento*, [o] *começo*, [u] *subida*); três em posição pós-tônica final ([ɪ] *leite*, [ɐ] *casa*, [ʊ] *ovo*). Câmara Jr. (1970) propõe ainda que a pós-tônica não final apresenta os alofones [i, e, a, u], enquanto Bisol (2003) defende que a ausência de [o] trata-se apenas de um efeito de frequência. São exemplos de pós-tônicas não final: [a] *câmara*, [e] *córrego*, [i] *ônibus*, [u] *espetáculo*, e para [o] *brócolis* (que apresenta menos casos de produção com [u] do que *árvore*, por exemplo).

A redução das vogais na pauta átona se dá pela perda de traços, que neutraliza a diferença entre as vogais médias-baixas e médias-altas /e, ε, ɔ, o/, e médias-altas e altas /e, i, o, u/, sempre favorecendo a produção mais alta nesse dialeto.

De acordo com a geometria de traços (Clements; Hume, 1995), a caracterização das vogais se dá pelo ponto (coronal (/e, ε, i/), dorsal (/a/), labial (no caso do português, o comportamento das vogais posteriores permite caracterizá-las como lábio-dorsais /ɔ, o, u/) e pelo traço de altura.

4. Entretanto, cumpre chamar a atenção que, em casos em que as duas vogais seguintes eram idênticas, ocorria uma degeminação, o que elimina o morfema: *Renata e Irene são nomes bonitos* >> [xe'na.ti.'re.ni] *são nomes bonitos*.

Fonologicamente, a neutralização das pré-tônicas ocorre porque o traço [aberto 3] é desligado e, no caso das átonas finais, é desligado o traço [aberto 2] (Wetzels, 1995) – cf. tabela 3.1.

Tabela 3.1 Valores dos traços de aberto para as vogais do português

		Vogais do português brasileiro			
		/i, u/	/e, o/	/ɛ, ɔ/	/a/
Traços de abertura	[aberto 1]	–	–	–	+
	[aberto 2]	–	+	+	+
	[aberto 3]	–	–	+	+

Fonte: Wetzels (1995).

Na posição pré-tônica, também encontramos o processo de neutralização que ocorre em palavras derivadas, como vemos nos exemplos (34)-(35).

- (34) a. f[ɛ]sta >> f[e]steira
b. c[ɛ]rto >> c[e]rteiro
- (35) a. p[ɔ] >> p[o]eira
b. s[ɔ] >> s[o]litário

Nos dois casos, as vogais médias-baixas tônicas de *feita* e *pó* tornam-se vogais pré-tônicas em uma palavra derivada. Quando isso ocorre, as vogais tornam-se médias-altas. Entretanto, esse processo não ocorre em todas as palavras derivadas, como é possível observar no par (36)-(37):

- (36) a. f[ɛ]sta >> f[ɛ]stinha
b. c[ɛ]rto >> c[ɛ]rtamente
- (37) a. p[ɔ] >> p[ɔ]zinho
b. s[ɔ] >> s[ɔ]mente

Lee (1995) e Mateus e D'Andrade (2000) defendem que esse alçamento ocorre por razões morfológicas – isto é, trata-se de um processo morfofonológico desencadeado por certos morfemas associados ao radical. Lee (1995), trabalhando em uma proposta fonológica lexical prosódica, defende para o português brasileiro o sistema representado na figura 4.1.

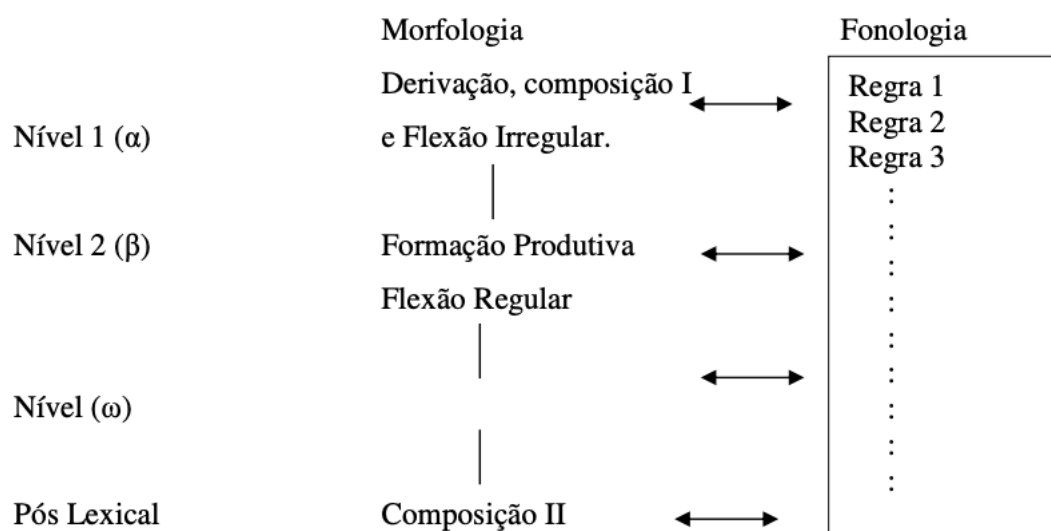


Figura 4.1 Relações morfologia-fonologia e tipos de morfema do português brasileiro. Fonte: Lee (1995).

Lee defende haver um conjunto de sufixos derivacionais {-zinho, -inho, -mente, -íssimo} que, sendo lexicais, apresentam características diferentes dos demais morfemas derivacionais. A esse grupo Lee chama de morfemas de nível β (morfemas de formação produtiva), pois apresentam as seguintes características que os distinguem dos sufixos do nível α : {zinho} e {inho} não alteram a categoria lexical nem o gênero dos radicais derivacionais; durante a derivação, as vogais médias-baixas não são neutralizadas; palavras com {-inho} e {-íssimo} apresentam apenas um acento lexical, enquanto palavras derivadas com {-zinho} e {-mente} apresentam dois acentos lexicais; e palavras derivadas com {-zinho} podem fazer o plural de duas formas. Assim, seria esta a razão de termos (35)-(36). De acordo com Lee, os demais morfemas de grau pertenceriam ao nível α {-ão, -zão, -ona, -zona, -eiro/a, -(ar)ia, -ada, -im, -eta, -ilha, -ento, -agem, -ura}.

A classificação dos morfemas nos níveis é específica da língua. Mateus e D'Andrade (2000) apontam que em português europeu ocorre a redução vocálica com o morfema {-inho}, mas não com {-zinho}. Sufixos como {-inho} são interpretados pelos autores como avaliativos, inseridos no nível lexical, enquanto sufixos z-avaliativos (caso de {zinho}) são afixados no nível pós-lexical e não sofrem processos fonológicos como a redução de vogais, como se pode perceber na palavra *papel*, que tem a forma com e sem alçamento, a depender do morfema utilizado – cf. (38)-(39):

- (38) papelinho [pɐpɨlʲɲu]
 (39) papelzinho [pɐpɛtʲzú]

Não parece ser este o caso do português brasileiro, que impede o alçamento com os dois morfemas. Faggion (2006), analisando palavras derivadas com esses sufixos na região Sul do país, conclui que nessa região o bloqueio à neutralização não ocorre, pois tanto a vogal média-baixa pode ocorrer como média-alta (*tigelinha* como [ti.ʒe.ˈli.nɐ]) quanto a vogal média-baixa se tornar alta (*sozinho* como [suˈziɲu]).

Em termos prosódicos, o diferente comportamento da neutralização das vogais é capturado assumindo-se que certos morfemas (os morfemas de formação produtiva de Lee, ou os z-avaliativos

de Mateus e D'Andrade (2000) são mapeados prosodicamente como formando palavras fonológicas independentes.

Segundo Nespor e Vogel (1986), não há necessariamente isomorfia entre os constituintes dos domínios prosódicos e os constituintes de outros componentes gramaticais. No caso das palavras prosódicas, as autoras defendem que estas podem ser de tamanho igual ou menor do que uma palavra morfológica, nunca maior. Inúmeros estudos discutem rever essa proposta, alguns assumindo que os clíticos fazem parte da palavra (como em *a menina, chama-te, do caderno*), outros em que há algum tipo de recursividade (como em *José Carlos*, um nome próprio composto formado por duas palavras).

O algoritmo de construção Nespor e Vogel (1986) para a palavra prosódica é⁵:

(40) ω domain

A. The domain of ω is Q.

or

B. I. The domain of ω consists of

- a. a stem;
- b. any element identified by specific phonological and/or morphological criteria;
- c. any element marked with the diacritic [+W].

II. Any unattached elements within Q form part of the adjacent ω closest to the stem;

if no such ω exists, they form a ω on their own.

Observe que, ao seguir a proposta de distinção de Lee, {inho, zinho} podem tanto ser caracterizados por BIb (já que são morfemas β) ou Bic (já que são morfemas de grau), mas encontramos os demais morfemas desse grupo no nível α , o que nos permite hipotetizar que {zinho, inho} são elementos marcados com um diacrítico – isto é, exceções aos demais morfemas do português.

Guzzo (2018) argumenta que palavras com afixos acentuados formam uma palavra prosódica que se une com a palavra prosódica formada pela raiz, formando uma palavra recursiva. Duas evidências são apresentadas para essa proposta: a preservação da vogal média-baixa da raiz e a resolução de encontro acentual (cf. (41) – exemplos (b,c,d) da autora):

5. ϖ domínio

A. O domínio de ϖ é Q.

ou

B. I. O domínio de ϖ consiste em

- a. um radical;
- b. qualquer elemento identificado por critérios fonológicos e/ou morfológicos específicos;
- c. qualquer elemento marcado com o diacrítico [+W].

II. Quaisquer elementos não vinculados dentro de Q fazem parte do ϖ adjacente mais próximo do radical; se nenhum ϖ desse tipo existir, eles formam um ϖ por si próprios.

(41) a. tapéte+ínho	>>	tápe tínho
b. calór+zínho	>>	cálor zínho
c. réal+mén-te	>>	réal mén-te
d. totál+mén-te	>>	tótal mén-te

Assim, as palavras em (36)-(37) devem ser mapeadas prosodicamente como (42):

(42) a. festinha	[[festa]ω [inha]ω] ω
b. certamente	[[certa]ω [mente]ω] ω
c. pozinho	[[pó]ω [zinho]ω] ω
d. somente	[[só]ω [mente]ω] ω

Não é nosso objetivo aqui discutir se há recursividade ou se essas palavras prosódicas se unem em um nível prosódico mais alto. O que chama a atenção é tentar saber se este é um mapeamento de uma classe morfológica ou de morfemas em exceções.

Para isso, Zani (2009) investigou os condicionamentos linguísticos da regra de alçamento de vogais médias-baixas em palavras derivadas, no português falado em São Paulo, perseguindo a hipótese de que diferentes morfemas podem permitir ou bloquear o processo. Além disso, a autora também analisou uma hipótese alternativa (sugerida em comunicação pessoal por Paula Fikkert): a de que o alçamento pode ser bloqueado pela estrutura silábica. Especificamente, sílabas pesadas bloqueariam o alçamento. A importância dessa hipótese se deve ao fato de que ela está relacionada com o tipo de morfema que pode ser selecionado, pois ele pode abrir a sílaba onde se encontra a vogal média-baixa. Por exemplo, em *bola*, independentemente de se fazer *bolinha* ou *bolazinha*, a sílaba onde a vogal média-baixa está é aberta (CV) e continua aberta. No caso de *festa*, que pode ser *festinha* ou *festazinha*, a vogal média-baixa está em uma sílaba travada (CVC) que continua CVC. Finalmente há os casos como o de *colher*. A sílaba em que se insere a vogal alvo é travada (CVC). Ao formar *colherinha*, a sílaba passa a ser aberta (CV). Se o diminutivo for *colherzinha*, a sílaba continua CVC. Seria o caso de que a neutralização pode ser influenciada pela estrutura da sílaba resultante? Neste caso, qual a opção do falante?

A autora então aplicou um experimento focalizando os substantivos derivados por morfemas dos dois níveis propostos por Lee, mais um morfema criado. Participaram vinte informantes, com idade média de 23,5 anos, nascidos e criados na cidade de São Paulo, e em sua maioria (17) também com pais paulistas. Foram apresentadas 136 palavras e logatomas-alvo, totalizando 2720 *tokens* para análise. A tabela 4.2 resume as taxas de alçamento e bloqueio para os morfemas reais testados.

Tabela 4.2 Distribuição de alçamento e bloqueio de acordo com o tipo de morfema

Sufixos	Alçamento	Bloqueio	Sufixos	Alçamento	Bloqueio
α (1 200)	58% (692)	42% (508)	Aumentativos	30% (203)	70% (477)
			{-ão}	40% (71)	60% (109)
			{-zão}	23% (36)	77% (124)
			{-ona}	31% (94)	69% (206)
			{-zona}	5% (2)	95% (38)
			{-eiro, -eira}	99,4% (159)	0,6% (1)
			{-ia, -aria}	98,4% (59)	1,6% (1)
			{-ada}	96% (77%)	4% (3)
			{-im, -eta, -ilha}	80% (80)	20% (20)
β (660)	21% (136)	79% (524)	{-ento}	100% (20)	
			{-agem, -ura}	100% (60)	
			{-inho}	19% (67)	81% (293)
			{-zinho}	23% (69)	77% (231)

Fonte: elaboração própria, com base em Zani (2009).

Os resultados encontrados para a análise sobre o tipo de morfema indicaram uma diferença significativa entre os morfemas dos dois níveis (α e β). Este, por si só, já é um resultado muito interessante na medida em que não encontramos nem um bloqueio, nem um alçamento obrigatório nas palavras derivadas. Entre os morfemas α que não de grau, a taxa de alçamento nunca é inferior a 80%. Porém os aumentativos apresentam uma distribuição que não é dos morfemas α , mas que nem sempre é dos morfemas β (resultados corroborados por testes estatísticos). Mesmo nos casos dos morfemas de diminutivo, o comportamento não é homogêneo. Entretanto, a diferença de distribuição dos morfemas de nível β é tão diferente dos demais que permite classificá-los como uma única classe ($t = 0,024621$; t crítico para teste bilateral = 12,70, valor- $p = 0,05$).

A diferença na distribuição do alçamento no caso dos dois morfemas de diminutivo por um lado, e nos morfemas de aumentativo, no caso do nível α , levou Zani a observar se um reagrupamento seria possível, observando se temos as classes avaliativos ({inho, ão, ona}) e z-avaliativos ({zinho, zão, zona}). Os resultados do teste- t apontaram que eles podem ser classificados como uma única classe (t obtido = 0,265541; t crítico = 4,302653; valor- $p = 0,05$); isto é, reagrupando-se os sufixos em z-avaliativos e avaliativos, não se encontra um comportamento diferente entre os dois grupos que justifique a divisão.

A análise por informantes mostrou não ser o caso de que informantes diferentes pudessem estar com categorização diferentes quanto ao nível em que os morfemas pertencem. Todos tiveram um comportamento muito similar quanto aos morfemas α que não de grau. Mas dois informantes apresentaram um comportamento dos morfemas {ão, ona, inho} mais próximos da distribuição dos morfemas α que de β , enquanto as contrapartes {zão, zona, zinho} apresentavam taxas de bloqueio mais próximas entre si (e próximas das taxas de bloqueio dos morfemas β dos outros informantes).

No que concerne à hipótese alternativa, a saber, a influência do tipo de estrutura silábica no processo, Zani encontrou que sílabas abertas na palavra primitiva que continuam abertas na palavra

derivada tiveram uma percentagem de 49% de alçamento (como em *b[ɔ]la* >> *b[ɔ]lona*); sílabas fechadas que, com a inserção do sufixo, tornaram-se abertas tiveram uma percentagem de 52% de alçamento (como em *colh[ɛ]r* >> *colh[ɛ]rinha*); e sílabas fechadas que continuaram fechadas depois da inserção do sufixo tiveram 43% de alçamento (como em *colh[ɛ]r* >> *colh[ɛ]rzinha*). A hipótese foi apenas parcialmente confirmada, pois foi somente no contexto de sílabas fechadas que as vogais se mantiveram fechadas (CVC >> CVC: valor-p < 0,0001, teste Z = -7,81), enquanto sílabas abertas se mostraram inertes ao processo (CVC >> CV: valor-p = 0,12, teste Z = 1,56; CV >> CV: valor-p = 0,89, teste Z = 0,138).

Em suma, os resultados mostram um comportamento muito similar dos aumentativos com os diminutivos, de forma que, levando-se em conta apenas a neutralização das pré-tônicas, eles deveriam ser classificados juntamente, e em separado dos demais morfemas. Entretanto, a questão da variabilidade encontrada merece ser explicada. Se é o caso que dois informantes estão tratando diferentemente os morfemas, categorizando-os de forma diferente dos demais, e que esses morfemas com comportamento diferente têm em comum não serem iniciados por [z], não é o caso de que encontremos uma justificativa para a divisão proposta por Mateus e D'Andrade (2000). Além disso, exceto por esses dois informantes, resta entender como é possível a variabilidade intrassujeitos. Uma possibilidade era que houvesse a interação com a estrutura silábica portadora da vogal alvo, após a afixação, mas o resultado foi apenas parcialmente confirmado.

Retração Acentual

A retração acentual é um dos processos mais controversos do português brasileiro. Enquanto inúmeros fonólogos tratam dos domínios em que esse processo ocorre, suas restrições, e inclusive o utilizam como evidência para outras questões gramaticais, foneticistas argumentam que, acusticamente, a retração acentual não acontece nem aparentemente, nem sistematicamente.

Trata-se de um fenômeno atestado no inglês (cf. Liberman; Prince, 1977; Selkirk, 1984), e no italiano (cf. Nespor; Vogel, 1979), que tende a evitar um encontro de dois acentos adjacentes transferindo o primeiro acento do contexto para uma sílaba anterior. Em (43a-c) temos exemplos do processo para o inglês, italiano e português⁶:

- | | | | | |
|---------|--------------|----|--------------|-------------------|
| (43) a. | thirTEEN MEN | >> | THIRteen MEN | treze homens |
| b. | meTA TORta | >> | MEta TORta | metade de um bolo |
| c. | caFÉ QUENte | >> | CAfe QUENte | |

A adjacência só se estabelece se os dois acentos estiverem em uma mesma linha na grade métrica – neste caso, são ambos acentos primários. A motivação do processo seria manter um padrão alternante na distribuição de sílabas acentuadas e não acentuadas (*rhythm rule* de Liberman; Prince, 1977; eurritmia para Selkirk, 1984; e Nespor; Vogel, 1986).

Abousalh (1997), Santos (2003) e Sândalo e Truckenbrodt (2003) argumentam a favor da existência do processo no português brasileiro. Todos esses autores assumem que o português brasileiro é sensível à adjacência de acentos primários (de palavra). Abousalh aponta que a retração é um dos processos para resolução de encontro acentual (ao lado da pausa, alongamento, mudança de F0)

6. As sílabas tônicas do contexto de interesse estão em caixa-alta.

e que a retração só ocorre dentro de frase fonológica (Φ). A frase fonológica é um domínio prosódico criado pelo mapeamento da estrutura sintática tal como proposta pela teoria X barra (Chomsky, 1981). Segundo Nespor e Vogel (1986, pp. 168-173)⁷, ele é como segue:

(44) Phonological Phrase formation:

I. domain:

The domain of Φ consists of a clitic group (C) which contains a lexical head (X) and all Cs on its nonrecursive side up to the C that contains another head outside of the maximal projection of X.

II. construction:

Join into an n-ary branching Φ all Cs included in a string delimited by the definition of the domain of Φ .

Φ Restructuring (optional):

A nonbranching Φ which is the first complement of X on its recursive side is joined into the Φ that contains X.

Os domínios são criados pela projeção das categorias lexicais. A reestruturação permite que dois domínios se juntem obedecendo a três exigências, sendo apenas uma exigência fonológica: (i) as categorias sintáticas devem estar em uma relação de núcleo-complemento; (ii) o complemento deve estar do lado recursivo de seu núcleo; (iii) o complemento deve ter criado apenas um domínio prosódico Grupo Clítico (para as regras de construção do grupo clítico, direcionamos os leitores a Nespor; Vogel, 1986).

Pelas regras de construção, *boa menina* deve formar um único domínio de frase fonológica, já que seu complemento se encontra no lado não recursivo ([*boa menina*] Φ). No caso de o complemento estar do lado recursivo, ele inicialmente é mapeado em uma frase fonológica separada de seu núcleo ([*menina*] Φ [*boa*] Φ). As línguas então variam entre poder ou não haver reestruturação. Os autores que defendem a existência da retração acentual concordam que a reconstrução é possível no português brasileiro, criando então o domínio [*menina boa*] Φ .

No caso das sentenças em (45a), *comeu* e *bolo* estão em uma mesma frase fonológica, enquanto, em (45b), *mulher* não está na mesma frase fonológica que *come*, já que não está em uma relação de complemento com o verbo.

- (45) a. O menino coMEU BOlo >> COmeu BOlo [o menino] Φ [comeu bolo] Φ
 b. A muLHER COme bolo >> *a MULher COme bolo [a mulher] Φ [come bolo] Φ

7. I. Domínio:

O domínio de ϕ consiste em um grupo clítico (c) que contém uma cabeça lexical (X) e todos os Cs no seu lado não recursivo até o C que contém outra cabeça fora da projeção máxima de X.

II. Construção:

Una em uma ϕ de ramificação n-ária todos os Cs incluídos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de ϕ .

ϕ Reestruturação (opcional):

Uma ϕ não ramificada, que é o primeiro complemento de X em seu lado recursivo, é incorporada na ϕ que contém X.

Guimarães (1998) mostra como as sentenças sintaticamente ambíguas podem ser desambiguizadas pela retração, como em seu exemplo (46):

(46) Eu conheci o professor de baLÉ RUssO

- a. leitura em que o balé é russo: retração possível [balé russo]Φ
- b. leitura em que o professor é russo: retração bloqueada. [balé]Φ [russo]Φ

A retração é possível ou bloqueada como consequência do mapeamento prosódico. Na leitura em que o balé é russo, *russo* é complemento de *balé*, está em seu lado recursivo, e é formado por um só grupo clítico, assim que pode ser reestruturado com seu núcleo e formar uma única frase fonológica. No caso em que russo é o professor, *balé* e *russo* não podem estar dentro de uma mesma frase fonológica. Assim, no caso de ocorrer a retração, a interpretação é sempre de que o balé é russo. Quando a retração não ocorre, a sentença é ambígua, já que os pesquisadores defendem que este é um processo opcional.

Santos (2003) argumenta que categorias sintáticas foneticamente vazias afetam a adjacência. Assim, contextos superficiais entre um verbo e um advérbio podem não formar um encontro acentual se houver um complemento foneticamente nulo entre eles. A falta de um elemento na produção de uma sentença pode ser devida a dois motivos: este elemento foi movido, ou está-se usando um pronome foneticamente nulo (um pronome que tem traços formais e semânticos, mas não tem traços fonológicos – e por isso não é pronunciado, mesmo ocupando uma posição na estrutura). De acordo com Galves (1989), objetos nulos no português são pronomes foneticamente nulos (*pro*) gerados *in situ*, e não necessitam um operador nulo para licenciá-los. Assim, uma sentença como (47a) deve ser representada como (47b). Entretanto, expressões focalizadas são resultado de movimento, como é possível observar a partir do fato de que uma sentença com foco extraído de uma ilha é agramatical (48). Assim, sentenças com foco, mas sem ilha, devem ser representadas não como um *pro*, mas como um vestígio, como em (49b):

(47) a. O José Maria peGOU HOje.

b. o josé maria pegou *pro* hoje.

(48) * só o bolo a Maria passou mal [ilha depois de comer ___ hoje]

(49) a. nem a unha, a Maria corTOU HOje.

b. [nem a unha]_i a Maria cortou *t_i* hoje.

Observe agora novamente (47a) e (49a). Nos dois casos temos, superficialmente, encontros acentuais (*pegou hoje* e *cortou hoje*). Ou há falantes que não aceitam a retração, ou os que aceitam. Neste último grupo, a direção de aceitação é sempre a mesma: a retração é possível em (49a), mas é estranha em (47a). Assim, a retração pode ser usada como diagnóstico do tipo de categoria envolvida, o que fazem Nunes e Santos (2009), que mostram que a retração pode ser usada como evidência para uma análise de relativas cortadoras em termos de *pro*, além de poder distinguir objetos nulos verdadeiros de lacunas parasitas no português brasileiro (sendo este último de movimento).

Finalmente, Sândalo e Truckenbrodt (2003) argumentam que não basta o encontro acentual estar em uma mesma frase fonológica, mas que o processo também está sujeito a um fator euritmico de uniformidade, que favorece frases fonológicas do mesmo tamanho prosódico (mesmo número de

palavras fonológicas). Assim, a retração acentual ocorre quando as frases fonológicas têm o mesmo tamanho – cf. (50a-b), exemplo dos autores:

- (50) a. café quente queima a boca >> cáfé quente [caFÉ QUENte]ϕ [queima a boca]ϕ
 b. café quente queima. >> ?? cáfé quente [caFÉ QUENte]ϕ [queima]ϕ

Os dados de Abousalh são naturalísticos (mas a autora não fez um levantamento de sua ocorrência), enquanto os de Santos e de Sândalo e Truckenbrodt são experimentais baseados em julgamento de gramaticalidade.

É interessante que um dos exemplos de retração acentual de Abousalh não seja necessariamente de uma sequência mapeada na estrutura sintática, mas de um composto (*Jesus Cristo*). Esse tipo de nome é interpretado como uma única palavra sintática, já que preenche um nó terminal na árvore. Morfologicamente, há que se discutir que tipo de composto é esse, já que *Cristo* pode ser interpretado como um modificador ou um honorífico. A questão é que Nespor e Vogel (1986) argumentam (mas não desenvolvem) que compostos são mapeados no domínio da palavra prosódica. Se é este o caso, a retração ocorre dentro de dois domínios na hierarquia prosódica: palavra fonológica e frase fonológica. Nespor e Vogel argumentam que a existência de um domínio é evidenciada ou por processos fonológicos que ocorrem nele, mas não em outros domínios, ou por diferenças na distribuição de um mesmo processo em domínios diferentes. No caso da retração, deveríamos esperar por diferenças distribucionais, se as autoras estiverem corretas ao dizer que compostos são mapeados na palavra fonológica.

Para a análise da retração acentual, é necessário ter em conta que, no português brasileiro, o principal correlato acústico da tonicidade é a duração (cf. Massini-Cagliari, 1992; Moraes, 1995; Cruz *et al.*, 2021). Assim, a sílaba tônica é mais longa do que a sílaba átona. Uma retração acentual significaria um alongamento da sílaba pretônica, e um encurtamento da sílaba tônica da primeira palavra.

Há estudos que argumentam a não existência desse processo no português brasileiro. As análises fonéticas conduzidas por Barbosa (2002) (analisando a duração) e Madureira (2002) (analisando a frequência fundamental) baseiam-se em experimentos de produção e mostram então que, dentro de um grupo acentual (equivalente a frase fonológica), o encontro acentual é tolerado. Entretanto, uma vez que o processo é descrito como opcional, não é possível negar categoricamente sua existência na língua, ainda mais quando se tem em mente que condições experimentais afetam a produção dos informantes (normalmente uma fala mais pausada, uma velocidade de fala menor, o que favorece o distanciamento entre os acentos – e Abousalh chamou a atenção ao fato de que a pausa é uma outra estratégia de resolução de encontros). Por outro lado, as condições necessárias para a retração ocorrer são tantas que não são encontradas em quantidade em condições naturalísticas. Como forma de contornar essa situação, Tavares (2012) criou um experimento com sequências de palavras oferecidas previamente, como as da tabela 4.3.

Tabela 4.3 Combinação de sequências por encontro acentual

	Com encontro acentual	Sem encontro acentual
Nomes próprios compostos	José Vítor	Cármén Lúcia José Maria
Sintagmas substantivo + adjetivo	Bambú verde	Cárrro vélho Batóm usado

Fonte: elaboração própria.

Os informantes são convidados a inventar uma breve história em que um elemento de cada combinação apareça, por exemplo, uma história sobre o *José Vítor* e o *Luís Antônio*, que gostam de *bambu verde* e de *casa antiga*. Todas as combinações deveriam ser produzidas por todos os informantes, para possibilidade de comparação intrassujeito. Foram gravados 28 participantes, produzindo vinte histórias com até quatro palavras-alvo por história – e estavam em teste vinte pares de combinações (*José Maria* × *José Vítor*). Descartadas algumas produções por conta de problemas na gravação, foram 496 pares para análise.

As narrativas criadas não são dados puramente naturalísticos. Normalmente apresentavam a extensão de duas ou três sentenças. Entretanto, a forma de elicitación fazia com que os participantes deixassem de prestar atenção no experimento, e a velocidade de fala encontrada deixou de ser parecida com a encontrada em experimentos de leitura de sentenças. Se, por um lado, esse tipo de elicitación provoca respostas mais naturais, por outra, perde-se muito do controle prosódico do contexto – e esse controle é importante porque há inúmeros estudos que mostram haver um alongamento no final da frase entoacional (cf. Keating *et al.*, 2003; Santos; Leal, 2010, para o português).

Em (51ab) temos um exemplo das criações. Observe que, em (51), *Nair Mazetti* está em fronteira máxima de frase entoacional, e *Nair Lopes*, em (52), também. Por outro lado, *vovó Malu* está em fronteira máxima de frase fonológica, e *vovó Júlia* em fronteira máxima de frase entoacional.

(51) [[José Vítor]Φ conheceu [Nair Mazetti]Φ]_I, [[inquilina do [apê novo]Φ de [vovó Júlia]Φ]_I
[no no [Jardim Laura]Φ]_I

(52) [[Vovó Malu]Φ dormiu no [apê vazio]Φ de [Nair Lopes]Φ]_I [juntamente a [José Miguel]Φ ...
no [Jardim Vitória]Φ]_I

A velocidade de fala também é um fator a ser considerado, pois pedir que o falante falasse em uma velocidade de fala “normal” poderia levar ao efeito contrário, de uma fala muito pausada.

Santos (2024) analisou os dados de Tavares levando em conta não a duração absoluta das sílabas em análise, mas a duração da sílaba pretônica da primeira palavra em relação à duração de toda a palavra. Dessa forma, mesmo com variação na velocidade de fala ou na posição prosódica, tem-se uma medida constante do quanto a pretônica preenche a palavra total. Os resultados apontam que, de fato, há mais casos em que a pré-tônica é mais curta que a tônica no contexto de encontro acentual, mas, ainda assim, em 36% dos casos, a pré-tônica foi mais longa que a tônica nesse contexto. Esse resultado, em análises estatísticas, vai levar à conclusão de que há uma diferença significativa na direção contrária ao esperado: as pré-tônicas são mais curtas em contexto de encontro; entretanto, isso se dá pelo caráter opcional do processo, com uma taxa de aplicação inferior a 50%.

Em resumo, os resultados apontam que os falantes utilizam a retração acentual. Isso, aliado ao fato de que a retração só ocorre dentro da frase fonológica, traz ao ouvinte pistas da estrutura sintática da sentença, e temos evidência tanto para o mapeamento de complementos (como nos casos discutidos por Guimarães, 1998) quanto no tipo de categoria sintática vazia envolvida em uma estrutura (como em Santos, 2003; Nunes; Santos, 2009).

Considerações Finais

Este capítulo trouxe os resultados de diversos fenômenos fonológicos que ocorrem no português brasileiro falado em São Paulo. Alguns focalizam a própria discussão de sua existência (como é o caso da retração), outros, com estudos mais estabelecidos, sobre essa variedade ou de outras, ganham seu espaço ao trazerem à luz aspectos importantes da interface fonologia-morfologia ou fonologia-sintaxe. É comum, ao tratarmos das interfaces, realçarmos o quanto a fonologia pode nos dar pistas da organização e estrutura de outros componentes gramaticais. Nos casos que trouxemos aqui, o oposto ocorre: esses processos escondem, tornam opaca a informação. Seguramente, estudar o quanto há de opacidade é informação importante para os estudos em aquisição de língua materna e de língua estrangeira e para estudos de processamento. O capítulo fica como um convite para essa empreitada.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE-GNERRE, M. B. “Processos Fonológicos Segmentais como Índices de Padrões Prosódicos Diversos nos Estilos Formal e Casual do Português do Brasil”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 1, n. 2, 1981, pp. 23-44.
- _____; GALVES, C. & SCARPA, E. “A Interface Fonologia-Sintaxe. Evidências do Português Brasileiro para uma Hipótese Top-Down na Aquisição da Linguagem”. In: SCARPA, E. (org.). *Estudos de Prosódia*. Campinas, Ed. da Unicamp, 1999, pp. 285-323.
- ABOUSALH, E. F. *Resolução de Choques de Acento no Português Brasileiro: Elementos para uma Reflexão sobre a Interface Sintaxe-Fonologia*. Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, 1997.
- ALKMIN, T. & GOMES, C. “Dois Fenômenos de Supressão de Segmentos em Limite de Palavra”. *Ensaio de Linguística*, vol. 7, 1982, pp. 43-51.
- BARBOSA, P. A. “Explaining Brazilian Portuguese Resistance to Stress Shift with a Coupled-Oscillator Model of Speech Rhythm Production”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 43, 2002, pp. 71-92.
- BATTISTI, E. “Haplologia Sintática e Efeitos de Economia”. *Organon*, vol. 18, n. 36, 2004, pp. 31-39.
- BISOL, L. “Sândi Vocálico Externo: Degeminação e Elisão”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 23, 1992, pp. 83-101.
- _____. “Sândi Externo: O Processo e a Variação”. In: KATO, M. (org.). *Gramática do Português Falado*. Campinas, Unicamp, 1996, vol. 5, pp. 55-96.
- _____. “A Elisão, uma Regra Variável”. *Letras de Hoje*, vol. 35, n. 1, 2000, pp. 319-330.
- _____. “Sandhi in Brazilian Portuguese”. *Probus*, vol. 15, n. 2, 2003, pp. 177-200.
- _____. “O Clítico e Seu Hospedeiro”. *Letras de Hoje*, vol. 40, n. 3, 2005, pp. 163-184.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes, 1970.
- CARTER, A. K. & CLOPPER, C. G. “Prosodic Effects on Word Reduction”. *Language and Speech*, vol. 45, parte 4, 2002, pp. 321-353.
- CASALI, R. F. “Vowel Elision in Hiatus Contexts: Which Vowel Goes?”. *Language*, vol. 73, n. 3, 1997, pp. 493-528.
- CHOMSKY, N. “Principles and Parameters in Syntactic Theory”. In: HORNSTEIN, N. & LIGHTFOOT, D. (orgs.). *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition*. Londres, Longman, 1981, pp. 32-75.

- CLEMENTS, G. & HUME, E. "The Internal Organization of Speech Sounds". In: GOLDSMITH, J. (org.). *The Handbook of Phonological Theory*. Oxford, Basil Blackwell, 1995, pp. 245-306.
- CRUZ, R. *et al.* "Análise Acústica dos Correlatos Prosódicos do Acento Lexical do Português Brasileiro". *Journal of Speech Science*, vol. 5, n. 2, 2021, pp. 159-175.
- GALVES, C. "O Objeto Nulo no Português Brasileiro: Percurso de uma Pesquisa". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 17, 1989, pp. 65-90.
- FAGGION, C. M. "Harmonia Vocálica com -inho e -zinho, uma Marca Dialetal Específica". *ReVEL*, vol. 4, n. 7, 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_7_harmonia_vocalica.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.
- GUIMARÃES, M. *Repensando a Interface Sintaxe Fonologia: O Axioma de Correspondência Linear*. Dissertação de mestrado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- GUZZO, N. B. "The Prosodic Representation of Composite Structures in Brazilian Portuguese". *Journal of Linguistics*, vol. 54, n. 4, 2018, pp. 683-720.
- KEATING, P. *et al.* "Domain-Initial Articulatory Strengthening in Four Languages". In: LOCAL, J.; OGDEN, R. & TEMPLE, R. (orgs.). *Phonetic Interpretation*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003, pp. 143-61 (Papers in Laboratory Phonology, vol. 6).
- LEAL, E. *Elisão Silábica e Haplogogia: Aspectos Fonológicos do Falar da Cidade Paulista de Capivari*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2006.
- _____. *Teoria Fonológica e Variação: A Queda de Silaba em Capivari e em Campinas*. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.
- LEE, S. A. *Morfologia e Fonologia Lexical do Português do Brasil*. Tese de doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- LIBERMAN, M. & PRINCE, A. "On Stress and Linguistic Rhythm". *Linguistic Inquiry*, vol. 8, n. 2, 1977, pp. 249-336.
- LUDWIG, J. *Uma Análise da Elisão e da Degeminação com Base em Restrições*. Tese de doutorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- MADUREIRA, S. "An Acoustic Study of Phonological Phrases Containing Sequences of Words with Adjacent Primary-Stressed Syllables: Does Stress Shift Occur in Brazilian Portuguese?". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 43, 2002, pp. 109-125.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Acento e Ritmo*. São Paulo, Contexto, 1992.
- MATEUS, M. H. & D'ANDRADE, E. *The Phonology of Portuguese*. Oxford, Oxford University Press, 2000.
- MCCARTHY, J. "OCF Effects: Gemination and Antigemination". *Linguistic Inquiry*, vol. 17, 1986, pp. 207-263.
- MORAES, J. A. "A Acentuação Lexical e a Acentuação Frasal em Português: Um Estudo Acústico-Perceptivo". *Estudos Linguísticos e Literários*, vol. 17, 1995, pp. 39-57.
- NESPOR, M. & VOGEL, M. "Clash Avoidance in Italian". *Linguistic Inquiry*, vol. 10, 1979.
- _____. & _____. *Prosodic Phonology*. Dordrecht, Foris Publications, 1986.
- NOGUEIRA, M. V. *Aspectos Segmentais dos Processos de Sândi Vocálico Externo no Falar de São Paulo*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.
- NUNES, J. & SANTOS, R. S. "Stress Shift as a Diagnosis for Identifying Empty Categories in Brazilian Portuguese". In: NUNES, J. M. (org.). *Minimalist Essays in Brazilian Portuguese Syntax*. Amsterdam, John Benjamins, 2009, vol. 1, pp. 121-136.
- PAVEZI, V. C. *A Haplogogia na Variedade Paulista*. Dissertação de mestrado, São José do Rio Preto, Unesp, 2006.

- SÁ NOGUEIRA, R. *Tentativa de Explicação dos Fenômenos Fonéticos em Português*. Lisboa, Livraria Clássica Editora, 1958.
- SÂNDALO, F. & TRUCKENBRODT, H. “Some Notes on Phonological Phrasing in Brazilian Portuguese”. *Delta*, vol. 19, n. 1, 2003, pp. 1-30.
- SANTOS, R. S. “Traces, Pro and Stress Shift in Brazilian Portuguese”. *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 2, n. 2, 2003, pp. 101-13.
- _____. *Aquisição Prosódica do Português Brasileiro de 1 a 3 anos: Padrões de Palavra e Processos de Sândi Externo*. Tese de livre-docência, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007.
- _____. “Adquirindo a Língua Materna: Regras Opcionais e Regras Obrigatórias”. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, vol. 16, 2012, pp. 52-61.
- _____. “A Estrutura Prosódica e Morfológica de Nomes Próprios Compostos em Português Brasileiro”. In: *V Seminário Internacional de Fonologia – Homenagem a João Antonio de Moraes*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, nov. 2024.
- _____. & LEAL, E. G. “Os Domínios Prosódicos e a Duração de Sílabas no Português Brasileiro”. *Estudos da Língua(gem)*, vol. 8, 2010, pp. 133-171.
- SELKIRK, E. *Phonology and Syntax: The Relation between Sound and Structure*. Cambridge, MA, The MIT Press, 1984.
- TAVARES, L. *Pistas Fonéticas da Retração Acentual*. Relatório de iniciação científica, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012.
- TENANI, L. E. *Domínios Prosódicos no Português do Brasil: Implicações para a Prosódia e para a Aplicação de Processos Fonológicos*. Tese de doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- VELOSO, B. *A Elisão de Monomorfemas em Casos de Sândi Vocálico Externo em Três Variedades do Português*. Dissertação de mestrado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- WETZELS, W. “Mid Vowel Alternations in Brazilian Portuguese Verbs”. *Phonology*, vol.12, 1995, pp. 281-304.
- ZANI, J. C. *O Alçamento das Vogais Médio-Baixas no Falar da Cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2009.

5. Condicionamento Morfológico-estrutural na Alomorfia de Plural do Ditongo Nasal [ãũ] no Português Brasileiro

Indaiá de Santana Bassani
Miriam da Costa Leite

Considerações Iniciais

Descritivamente, alomorfia é o termo usado para se referir à variação na forma fonológica de um morfema em diferentes contextos fonético-fonológicos, morfossintáticos, morfológicos ou lexicais. No aspecto empírico, o presente capítulo apresenta um estudo que tem como objeto um conjunto de dados em que se manifesta a alomorfia contextual na pluralização de nomes terminados com ditongo nasal [ãũ] em posição de coda silábica. No aspecto teórico, o estudo explora uma análise da distribuição sincrônica desse conjunto de dados por meio do modelo da morfologia distribuída (MD) e pela teoria dos subléxicos.

Dos Dados à Teoria: A Alomorfia no Plural do Ditongo Nasal

No português, o plural de nomes terminados em ‘-ão’ [ãũ] é realizado por três alomorfes: ‘-ãos’; [ãũs], ‘-ães’; [ãĩs] e ‘-ões’; [õĩs]¹, conforme exemplificado no quadro 5.1.

Quadro 5.1 Possibilidades de plural do ditongo nasal em português

Singular	Plural	Exemplo
[ãũ]	[ãũs]	mão ~ mãos
	[ãĩs]	pão ~ pães
	[õĩs]	razão ~ razões

Fonte: Leite (2023, p. 16).

De modo geral, a seleção do alomorfe de plural correspondente ao singular terminado em [ãũ] não gera dúvidas no caso de palavras existentes e frequentes para falantes nativos adultos de português. Contudo, pode haver dúvida na escolha ou mesmo variação na realização do alomorfe no caso de palavras pouco frequentes. Nesses casos, gramáticas com fins normativos ou didáticos expõem, além de uma caracterização geral dessas formas, quadros de correspondência entre a forma singular e sua respectiva forma plural, além de apresentarem alguns casos de nomes que podem formar seu

1. Deste ponto em diante, representaremos somente a forma fonética dos ditongos nasais em análise.

plural em mais de uma forma, como *corrimão* (*corrimãos/corrimões*) ou *aldeão* (*aldeãos/aldeães/aldeões*).

Uma das explicações para o fenômeno retoma os respectivos étimos de cada um desses alomorfes. No latim, as formas singulares terminadas em *-ane*, *-ano* e *-one* formavam seu plural de forma regular com o acréscimo do morfema de plural *-s* (Huback, 2010). No entanto, na evolução do latim para o português, com as mudanças fonológicas das terminações singulares, passou-se a ter uma única forma singular [ãw] para essas terminações. Diferentemente, as três formas de plural se mantiveram, mas com queda da nasal intervocálica /n/ e manutenção da nasalidade da vogal originalmente anterior à consoante nasal, o que resultou nas formas [ãws], [ãjs] e [õjs].

Em uma das primeiras explicações dentro de um quadro de análise sincrônico, Câmara Jr. (1970) recorre às formas abstratas teóricas para propor que os substantivos plurais com ditongo nasal têm “três estruturas radicais distintas”: **-õ²* que tem tema em *-e*; e **-ã* que ora tem tema em *-e* (**-ãe*), ora tem tema em *-o* (*-ão*). Quando o tema da palavra é em *-o*, a forma da base no plural coincide com a forma no singular, e o plural se faz regularmente com o acréscimo do morfema de plural *-s*, como em *irmão* ~ *irmãos*. Quando o substantivo tem tema em *-e*, há uma combinação com um radical teórico terminado em *-ã/aN/* e outro terminado em *-õ/oN/*. “A vogal do tema se incorpora como assilábica³ à sílaba de travamento nasal e este passa a travar o tema: a) **pãe* /pa’N/: pães; b) **leõe* /leo’N/: leões” (Câmara Jr., 1970, p. 95).

Segundo o autor, a forma *-õe*: *-ões* é a mais frequente, sendo os substantivos singulares em *-ão*, teoricamente *-õe**, e sua forma plural em *-ões*. Seguindo essa análise, para formas como *sermão* ou *devoção*, por exemplo, haveria temas teóricos em **sermone* e **devocione*. Além disso, Câmara Jr. trata a forma em [ãws] como a forma regular de plural, embora [õjs] seja mais frequente e produtiva.

Embora se intitule sincrônica, na análise de Câmara Jr. (1970), observa-se um retorno às formas latinas que resultam nos alomorfes, pois é postulada uma regra de travamento nasal que modifica as formas latinas abstratas – *-ano*, *-ane* e *-one* – para chegar às formas superficiais [ãws], [ãjs] e [õjs].

Com uma abordagem verdadeiramente sincrônica e desenvolvida no quadro da Fonologia Gerativa Natural, Abaurre (1983) foi o primeiro trabalho a propor que a forma *default* para a alomorfia do ditongo nasal é [õjs]. A autora propõe que os demais alomorfes de plural são derivados por regras de marcação especial (diacríticas) em um léxico totalmente especificado. Ainda, a autora propõe que a seleção do alomorfe *default* é bloqueada no caso de bases singulares monossilábicas, trazendo à tona a importância de incluir aspectos suprasegmentais na investigação.

Mais recentemente, diversos trabalhos demonstram que, para além dos aspectos segmentais, aspectos prosódicos, como número de sílabas e padrão acentual, estão envolvidos na alternância dos alomorfes do plural no português. De modo geral, os estudos apresentam descrições sincrônicas baseadas no estudo de padrões extraídos de palavras existentes, e alguns deles desenvolvem estudos com pseudopalavras a fim de descrever a gramática subjacente à formação desses plurais (cf. Becker; Clemens; Nevins, 2017; Becker *et al.*, 2018, 2024; Schwindt; Gaggiola; Petry, 2020; Schwindt, 2021; Schwindt; Abaurre, 2022; Leite, 2023).

No mais recente estudo sobre a alternância de plural em ditongos orais e nasais, Becker *et al.* (2024) confirmam que o fronteamto das semivogais [w, ẽ] para [j, ỹ], que está na base da alternância entre [ãws~ãjs/õjs] (p[ãw] ~ p[ãjs]; bal[ãw]~ bal[õjs]) e Vws~Vis (cas[aw]~casa[js]), é a regra geral, mas que a sua aplicação é bloqueada por três fatores: a proteção de monossílabos, o

2. Utilizamos o asterisco para indicar a forma teórica, seguindo Câmara Jr. (1970).

3. A nomenclatura *assilábica* é problemática, pois a vogal perde força e se torna uma semivogal integrante de ditongo, mas não se torna assilábica, uma vez que toda vogal é parte de uma sílaba, mesmo que não integre o seu núcleo.

licenciamento de ditongo nasal [ẽ̃, õ̃] em sílabas acentuadas e a preferência por ditongos orais verticalmente dispersos, ou seja, há tendência na língua a preferir combinações entre vogais menos tensas e [j] ([aj, ej, oj]) em detrimento de combinações entre vogais tensas e [j]: [ej, oj].

A fim de adicionar mais uma peça à descrição dos alomorfes do ditongo nasal, este capítulo apresenta uma investigação sobre a influência de fatores morfológico-estruturais nessa alomorfia. Mais especificamente, observou-se a influência de fatores relacionados à complexidade da palavra: formação por composição (por exemplo, *corrimão*), presença de sufixo aumentativo {-ão} (por exemplo, *batatão*) e de sufixo nominalizador {-ção} (por exemplo, *correção*). Com o objetivo de testar a hipótese de que quanto mais camadas estruturais houver na formação, maior a ocorrência do alomorfe *default*, foram gerados dados experimentais que serão apresentados na próxima seção.

A partir das tendências segmentais e prosódicas observadas na literatura e dos resultados do experimento sobre a estrutura morfológica da palavra, a análise adotada propõe que as formas alomórficas de plural do ditongo nasal do português fazem parte de um sistema sublexical de marcação de plural; isto é, a forma fonética dos nomes em [ãũ] cria um sublético para aplicação de regras de inserção de plural em português brasileiro.

Da Descrição aos Dados Experimentais: Condicionamentos Morfológicos

O objetivo do experimento realizado foi investigar se os fatores morfológicos de composição, aumentativo e sufixação poderiam influenciar na escolha de um dos alomorfes do plural do ditongo nasal. Para tanto, foi observada, por meio de uma tarefa de resposta, a relação entre cada um desses fatores e o alomorfe selecionado pelo informante, com o objetivo de identificar se há alguma propriedade, na palavra-base da formação que inclui o ditongo nasal em sua coda silábica, que guie ou limite a escolha do falante por uma das formas.

A hipótese do experimento é a de que, sempre que as palavras com fatores morfológicos de sufixação e aumentativo forem expostas, o alomorfe selecionado será o *default* [õ̃s], pois não haverá localidade e linearidade entre a palavra-base e seu afixo de plural. Para o teste do fator de composição, foram selecionados compostos que envolvem as palavras “mão” e “não”, cujos plurais formam-se em [ãũs]. A previsão é, então, que [ãũs] será selecionado quando o informante levar em conta a palavra-base do composto, isto é, se esse composto for transparente para o informante, e o alomorfe [õ̃s] será selecionado se o informante considerar o composto como uma forma opaca, aplicando a mesma regra das palavras sufixadas e no aumentativo, levando em conta sua estrutura complexa.

Além do teste morfológico, Leite (2023) desenvolveu outro teste fonológico com palavras inventadas a fim de investigar a possível existência de harmonia vocálica na seleção do alomorfe. Esse fator não tem efeito robusto na seleção de um dentre os alomorfes de plural, considerando que as respostas fornecidas não diferiram entre o tipo de vogal precedente à sílaba do ditongo nasal em palavras existentes. Retomaremos esse teste na parte de análise ao apresentar os resultados de estatística inferencial.

Neste experimento, utilizou-se o paradigma experimental de tarefa de resposta *off-line*. Esse tipo de metodologia experimental investiga o processamento a partir de dados fornecidos pós-processamento.

Como material para o experimento, foi criada uma lista, com 24 palavras, que foi dividida em dois grupos: doze palavras complexas – separadas em quatro palavras com fator de composição: *corrimão*, *contramão*, *demão* e *senão*; quatro palavras com fator aumentativo: *batatão*, *gavetão*, *borrachão* e *panelão*; quatro palavras com fator de sufixação: *promoção*, *correção*, *atração* e *proteção* –,

e doze palavras sem esses mesmos fatores morfológicos, como grupo controle^{4,5}, que foram divididas pelo tipo de alomorfe plural esperado: [ãjs] – *capitão, alemão, catalão, alazão, escrivão e aldeão*; e [ãws] – *cidadão, artesão, órfão, benção, irmão e pagão*. Além disso, o experimento também incluiu palavras distratoras⁶.

Após aplicação de pré-teste de familiarização, os voluntários foram instruídos a responder à questão na tela com o plural da palavra existente ou inventada com a primeira forma de plural que conseguissem pensar para o estímulo exibido.

A tarefa consistiu na apresentação da pergunta “Qual o plural de: [estímulo]?”. Em uma janela, aparecia a questão que perguntava o plural da palavra em letra maiúscula. Não foram disponibilizadas opções para seleção, apenas espaço em branco para que o respondente digitasse a resposta completa. Após digitarem as respostas, os sujeitos podiam seguir para a questão seguinte apertando o botão “próximo” (cf. figura 5.1).

Figura 5.1 Modelo de tarefa de resposta. Fonte: elaboração própria.

No experimento desenvolvido, a variável dependente foi o tipo de plural e a variável independente foi o tipo de palavra – essa com três níveis a partir do uso de estímulos-alvo do tipo palavras, quais sejam: palavras compostas; palavras com grau aumentativo; e palavras sufixadas, tal como ilustrado no quadro 5.2. O quadro 5.3 apresenta as palavras usadas como controle.

4. No grupo controle, não foi incluído o alomorfe [õjs] porque, neste teste, gostaríamos de investigar se, nas palavras que são gramaticalmente pluralizadas em [ãws] e [ãjs], haveria também respostas em [õjs] ou se esse alomorfe ficaria exclusivo às palavras com fatores morfológicos. As palavras foram controladas em sua frequência e quantidade de sílabas. Cada sujeito leu todas as perguntas com os estímulos e forneceu uma resposta para o plural do estímulo perguntado.

5. As palavras *escrivão, aldeão, cidadão, artesão e benção* podem ser analisadas como palavras complexas ou derivadas, com fatores morfológicos em suas formações. No entanto, neste trabalho, as consideraremos palavras simples, pois essas palavras demonstraram dúvidas em ser ou não ser consideradas pelos falantes como derivadas, isto é, pelos resultados encontrados nesta pesquisa, essas palavras demonstraram, para alguns informantes, a perda de transparência sincrônica.

6. Para este experimento, foi utilizado o padrão 70% × 30%, no qual 70% das palavras eram distratoras e 30% eram os estímulos realmente estudados. Essas distratoras também foram controladas – foram usadas palavras existentes e palavras inventadas que faziam plural de forma regular e irregular. Para cada estímulo estudado, foram utilizadas três palavras distratoras que variaram entre uma palavra com plural regular e duas palavras com plurais irregulares, variando também a vogal temática. As palavras distratoras totalizaram o número de 72 palavras ou palavras inventadas, perfazendo 70% dos itens experimentais (cf. lista de distratores em Leite, 2023, anexo B).

Quadro 5.2 Palavras com fatores morfológicos

Fator Morfológico	Palavra
Compostos	Corrimão
	Contramão
	Demão
	Senão
Aumentativos	Batatão
	Gavetão
	Borrachão
	Panelão
Sufixos	Promoção
	Correção
	Atração
	Proteção

Fonte: Leite (2023, p. 58).

Quadro 5.3 Palavras sem fatores morfológicos⁷

Terminação	Palavra
[ães]	Capitão
	Alemão
	Catalão
	Alazão
	Escrivão
	Aldeão
[ãos]	Cidadão
	Artesão
	Órfão
	Benção
	Irmão
	Pagão

Fonte: Leite (2023, p. 59).

7. As palavras *escrivão*, *aldeão*, *cidadão*, *artesão* e *benção* podem ser analisadas como palavras complexas, com fatores morfológicos em suas formações. No entanto, neste trabalho, as consideraremos palavras simples, resultantes de perda de complexidade sincrônica.

Participaram desse experimento 108 voluntários, falantes nativos do português brasileiro. A maioria dos participantes tem ensino superior ou pós-graduação (94%). Já na variável gênero, 66% dos participantes são mulheres, 33% são homens e 1% é não binário. Além disso, tem-se que 19% dos respondentes são estudantes de Letras, e 81% não o são⁸.

A seguir, a tabela 5.1 mostra a relação entre os fatores de composição, aumentativo e sufixação com o alomorfe escolhido pelo informante. Aqui, os valores entre parênteses representam os valores esperados sob a hipótese de independência entre as variáveis, isto é, os valores muito diferentes do esperado podem indicar uma associação entre as variáveis. Destacamos em negrito os valores que indicam possível associação. Vejamos:

Tabela 5.1 Cruzamento do fator morfológico e do alomorfe, considerando todos os participantes do teste morfológico. Entre parênteses, o valor esperado de observações

Fator	Alomorfe			
	[õjs]	[ãjs]	[ãws]	Total
Composição	92 (208)	0 (55)	320 (149)	412
Aumentativo	424 (217)	3 (57)	3 (156)	430
Sufixação	430 (218)	0 (57)	1 (156)	431
Controle	336 (639)	335 (169)	596 (459)	1 267
Total	1 282	338	920	2 540

Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 14).

Conforme se verifica pela sistematização dos dados na tabela 5.1, a variável de composição está mais associada ao alomorfe [ãws], totalizando 320 realizações nesse alomorfe contra os esperados 149, que comprovariam a hipótese nula. Isso indica que, de modo geral, as formas compostas não perderam a sua transparência e composicionalidade, isto é, o informante ainda consegue decompor essa estrutura e formar o plural a partir de sua base, considerando que no experimento foram utilizados estímulos de palavras compostas que tinham a palavra *mão* e a palavra *não* na base, formando plural em *mãos* e *nãos*.

Observou-se também que as variáveis aumentativo e sufixação estão altamente relacionadas ao alomorfe [õjs] (424 no fator aumentativo e 430 no fator de sufixação). Além disso, verificou-se que o alomorfe [õjs] foi o único a demonstrar efeito nas duas variáveis. Esse resultado comprova a nossa hipótese para o experimento de que tais fatores estariam relacionados ao alomorfe [õjs], *default*.

Quanto às palavras do grupo controle (quadro 5.3), cujas formas plurais esperadas são [ãjs] e [ãws], verificamos que os informantes não fugiram muito de seus plurais “corretos”, pois houve um número alto para o alomorfe [ãjs] (335 casos) e para o alomorfe [ãws] (596 casos), o que indica que o alomorfe [õjs] não ocorre na maioria dos casos em estruturas nas quais os alomorfes [ãws] e [ãjs] ocorrem. De todo modo, a ocorrência de 336 formas em [õjs] demonstra a aplicação da forma *default* também no grupo controle.

8. Uma hipótese inicial era a de que estudantes de Letras apresentariam maior consciência morfológica e conhecimento de plurais irregulares, o que não se confirmou: ao se comparar os resultados entre esses e outros participantes, não foram encontradas diferenças nos resultados.

Ademais, o alomorfe [ãĩs] é o menos produtivo e menos utilizado na formação do plural do ditongo nasal de modo geral. Ao observar que os informantes tinham preferido o alomorfe *default* ou, ainda, o alomorfe [ãĩs], comprova-se a baixa produtividade do alomorfe [ãĩs]. E a seleção dos alomorfes [õĩs] e [ãĩs] pode ser explicada pelo fato de o primeiro ser o alomorfe *default* deste plural e pelo segundo se realizar na forma regular de plural.

Como complemento à análise estatística, investigaram-se se as respostas de um mesmo indivíduo ou as respostas associadas a uma mesma palavra estariam correlacionadas entre si, a fim de investigar duas informações: se todos os informantes responderam de uma mesma forma a todos os estímulos e se, quando o informante selecionava um dos alomorfes uma vez, ele selecionaria o mesmo alomorfe todas as vezes que tivesse que pluralizar o ditongo nasal. Assim, foi gerado o seguinte mapa de calor para os dados na figura 5.2.

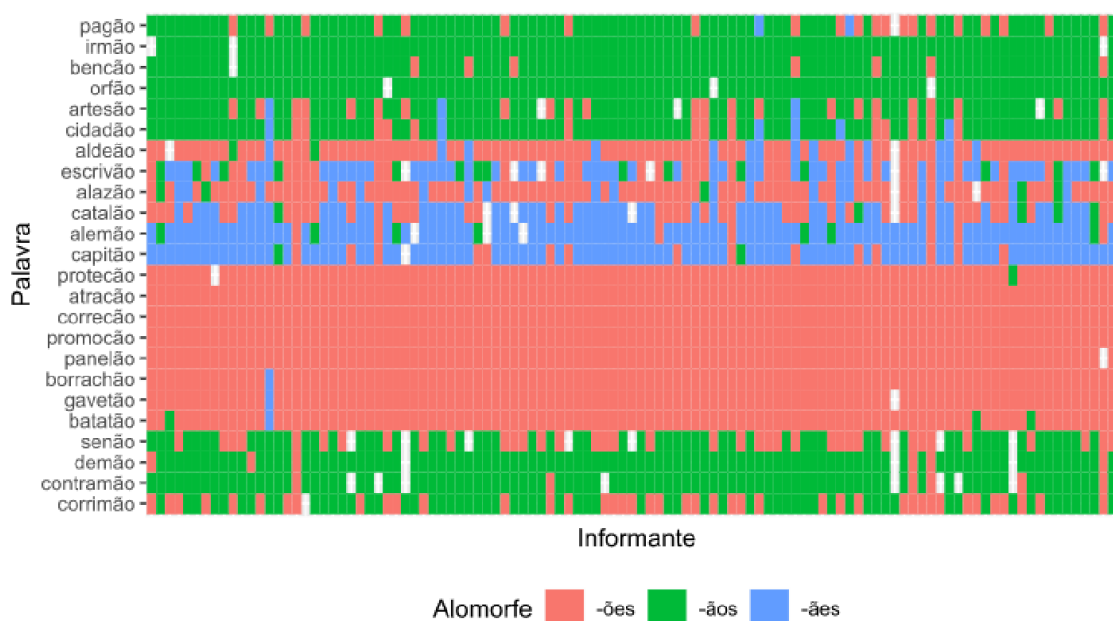


Figura 5.2 Mapa de calor entre palavra × informante. Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 16).

O mapa de calor demonstra a variação das respostas de cada informante, em cada alomorfe, nas palavras investigadas no experimento de fator morfológico. Note-se que, na lateral esquerda, encontram-se as palavras utilizadas no experimento. As doze primeiras são as palavras simples, ou sem fator morfológico – *pagão*, *irmão*, *benção*, *órfão*, *artesão*, *cidadão*, *aldeão*, *escrivão*, *alazão*, *catalão*, *alemão* e *capitão*. Na sequência, há as palavras complexas sufixadas – *proteção*, *atração*, *correção* e *promoção*. Depois, há as palavras no aumentativo – *panelão*, *borrachão*, *gavetão* e *batatão*. E, por último, há as palavras compostas – *senão*, *demão*, *contramão* e *corrimão*. Nesse mapa de calor, cada coluna representa um informante e cada linha representa a palavra em análise. A cor vermelha está relacionada ao alomorfe [õĩs], a cor verde ao alomorfe [ãĩs] e a cor azul ao alomorfe [ãĩs]⁹.

Na figura 5.2, não se observa um padrão entre respostas de um mesmo indivíduo para o teste morfológico, sugerindo que não há correlação importante de padrão entre respostas de uma mesma

9. Itens em branco são respostas inválidas (por exemplo, a repetição da forma no singular) ou vazias.

pessoa. Além disso, o padrão entre respostas associadas a uma mesma palavra parece estar relacionado apenas ao tipo morfológico ao qual cada palavra pertence¹⁰.

Na figura 5.2, verifica-se um padrão de organização por grupos de palavras. Pelo mapa de calor apresentado, podem-se descrever três tipos de palavras: simples, derivadas e compostas. Esses três grupos de palavras se comportam de maneiras diferentes.

Os grupos de palavras simples e compostas são os grupos de maior variação; neles, vê-se o uso dos três alomorfes, apesar de um deles parecer o preferido entre os informantes [ãws] (aspecto mais colorido com predominância da cor verde). Já no grupo de palavras complexas, observa-se um padrão mais homogêneo, em que o alomorfe [õjs] foi selecionado por praticamente todos os informantes (predominância da cor vermelha).

Dos Dados à Análise: Morfologia Distribuída e a Teoria dos Subléticos

A análise linguística proposta para o comportamento dos dados de alomorfia do plural de palavras terminadas em ditongo nasal [ãw], observados tanto pela literatura prévia quanto pelos resultados apresentados neste capítulo, baseia-se em princípios da MD (Halle; Marantz, 1993; Embick, 2015) e na teoria dos subléticos (Gouskova; Newlin-Łukowicz; Kasyanenko, 2015).

Para a MD, os mesmos mecanismos concatenativos que formam sentenças formam também palavras. Logo, de modo geral, palavras são estruturas sintáticas, assim como frases. No que se refere especificamente à alomorfia, dois mecanismos são responsáveis por gerá-la: a inserção de vocabulário (*i.e.*, regras de pareamento entre forma fonológica e conteúdo sintático-semântico) e as regras de reajuste morfofonológico¹¹. Na MD, a alomorfia pode ser definida quando “o fator que a motiva é dado por um conjunto específico de elementos gramaticais (tais como raízes, morfemas ou traços) em um contexto estrutural” (Bassani, 2022, p. 312). Assumimos que tal contexto estrutural de interações entre os constituintes morfológicos é delimitado por fatores de localidade morfossintática e linearidade morfofonológica (Embick, 2010).

Além disso, para tratar do fenômeno em pauta, complementamos a análise com a teoria dos subléticos. Gouskova, Newlin-Łukowicz e Kasyanenko propõem que

[...] as restrições de seleção são codificadas diacriticamente em regras de realização morfológicas. Os aprendizes descobrem quais morfemas são marcados para combinar com quais alomorfes, uma vez que os subléticos são montados, as pessoas aprendem gramáticas fonotáticas sublexicais que caracterizam cada sublético, mas a informação fonológica não é codificada nas próprias regras de inserção. [...] Argumentamos que tanto a forma da base quanto a forma da palavra afixada informam generalizações fonotáticas sublexicais.¹² (Gouskova; Newlin-Łukowicz; Kasyanenko, 2015, p. 2)

A partir das descrições recentes relatadas na literatura e dos resultados dos testes experimentais demonstrados acima, propomos que o plural do ditongo nasal de palavras singulares terminadas em [ãw] é definido a partir de regras de realização que são especificadas na inserção de vocabulário.

10. Dessa maneira, não foram levadas em conta, na modelagem da estatística, correlações entre respostas de um mesmo indivíduo, nem de uma mesma palavra.

11. Por razões de espaço, não será possível detalhar a apresentação do modelo. Para tal, refere-se o leitor a Scher, Bassani e Armelin (2022).

12. A tradução é nossa. No original em inglês: “[...] that selectional restrictions are encoded diacritically in morphological realization rules. Learners figure out which morphemes are marked to combine with which allomorphy; once the sublexicons are assembled, people learn sub lexical phonotactic grammars that characterize each sub lexicon, but the phonological information is not encoded in the insertion rules themselves. [...] We argue that both the shape of the base and the shape of the affixed word inform sub lexical phonotactic generalizations”.

O alomorfe [õ̃s] é gerado pela anexação de [s] e pelo desencadeamento de uma regra de reajuste morfofonológica (RR) que fronteira o ditongo [ã̃] para [õ̃] (cf. Schwindt; Wetzels, 2016, p. 193), e será inserido como o alomorfe geral ou *default* do subsistema de marcação de plural do ditongo nasal. Esse alomorfe é inserido de modo geral e ocorre com frequência em palavras polissilábicas e iâmbicas (ditongos acentuados). Os demais alomorfes [ã̃ws] e [ã̃js] são inseridos em contextos mais especificados, condicionados por raízes particulares (representados na regra por $\sqrt{\text{LISTA-J}}$ e $\sqrt{\text{LISTA-W}}$) e por determinados contextos prosódicos, especialmente no caso de monossílabos e ditongos átonos em contextos polissilábicos. Esses alomorfes são gerados pela simples anexação de [s] e pela anexação de [s] seguida da aplicação de regra de reajuste morfofonológico que fronteira [w̃] para [j̃], respectivamente.

(1) Subsistema de inserção de vocabulário para plural: Subléxico [ã̃]#

- | | | | |
|----|---|--------------------------------------|-------------------------|
| a. | [+pl] $\leftrightarrow$ /-s/ + RR (w̃ ~ j̃) | / $\sqrt{\text{LISTA-J}}$ | <i>pães, alemães</i> |
| b. | [+pl] $\leftrightarrow$ /-s/ | / $\sqrt{\text{LISTA-W}}$ + prosódia | <i>mãos, irmãos</i> |
| c. | [+pl] $\leftrightarrow$ /-s/ + RR (ã̃w ~ õ̃j) | / nda | <i>balões, cabeções</i> |

Esse subsistema (subléxico [ã̃]#), representado em (1), funciona paralelamente ao sistema de marcação regular de plural, apresentado em (2), em que {-s} é o alomorfe *default*. Como previsto pela Teoria dos Subléxicos, esse sistema é tardiamente adquirido (Guimarães; Silva; Gomes, 2020).

(2) Sistema geral de inserção de vocabulário para plural

- | | | |
|----|-------------------------------------|---|
| a. | [-pl] $\leftrightarrow$ $\emptyset$ | <i>casa, copo, árvore, mar, fim, museu...</i> |
| b. | [+pl] $\leftrightarrow$ /-S/ | <i>casas, copos, árvores, cafés, mares, fins, museus...</i> |

A seguir, de acordo com essa proposta de análise, abordamos os três tipos de estruturas morfológicas investigadas neste capítulo.

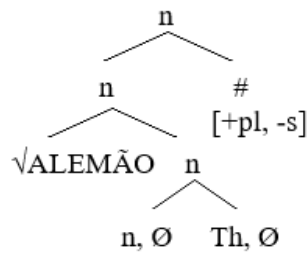
Palavras Simples

As palavras do grupo controle (cf. quadro 5.3) possuem uma única raiz e um núcleo nominal *n*, que define as suas propriedades gramaticais, ao qual pode ser anexado um núcleo temático. No caso de palavras terminadas em ditongo nasal, assumimos a inserção pós-sintática do núcleo temático com alomorfe zero. Acima do núcleo temático, há um núcleo de número que abrigará os traços de singular ou plural. Não consideramos nesta análise a alocação do traço de gênero, pois esse não interfere na alomorfia aqui analisada.

Para essas palavras simples, a alomorfia é condicionada pelas propriedades idiossincráticas ou prosódicas da raiz em uma relação de localidade e linearidade. As raízes, o núcleo categorizador

nulo n e o afixo de plural encontram-se em uma mesma fase n , e podem interagir para fins de alomorfia contextual¹³.

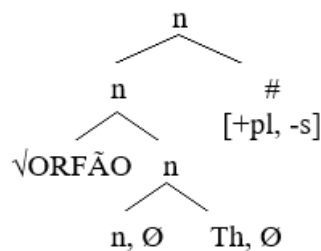
(3)



(4) Linearização + aplicação da regra (1)a (-s + reajuste morfofonológico):

alem[ãw̃]-Ø-Ø-[s] > alem[ãjs]

(5)



(6) Linearização + aplicação da regra (1)b (-s): órf[ãw̃]-Ø-Ø-[s] > órf[ãws]

Nos exemplos em (3) e (5), observa-se que há uma fase nucleada por n , e tanto a raiz quanto o morfema de plural estão internos a essa fase, pois o núcleo de número é uma projeção estendida do núcleo nominal. Nessa configuração estrutural, raiz e # podem se relacionar local e linearmente para fins de inserção de vocabulário, pois n não é foneticamente realizado.

Nesses contextos estruturais, as propriedades da raiz de uma palavra simples, isto é, de uma palavra em que a raiz e seu afixo estão nucleados na mesma fase, são gatilhos para a alomorfia especial no plural do ditongo nasal.

Tendo em mente as propriedades das raízes das palavras analisadas, os resultados obtidos na análise estatística se justificam. Na tabela 5.1, na linha *Controle*, observa-se que as palavras simples estão mais associadas aos alomorfes [ãjs] – 335 (169) – e [ãws] – 596 (459).

Nas tabelas seguintes, são apresentados os resultados da análise de probabilidade. Observa-se nessas tabelas a divisão entre vogal alta e vogal baixa, que se refere a um teste que buscava verificar

13. Uma análise alternativa poderia considerar que -ão é uma realização de n , ou ainda que -o pode ser uma realização de Th , dados os contrastes em alemão – alemã – alemanha; aldeão – aldeia; escrivão – escrever etc. Nessa análise, estariam preservadas somente as condições de linearidade fonológica para fins de alomorfia contextual. De qualquer forma, as palavras do grupo controle são ainda estruturalmente menos complexas do que as palavras dos grupos de interesse.

a existência de interação entre a vogal precedente ao ditongo nasal na forma singular e o alomorfe de plural.

Em Leite (2023), a hipótese do experimento fonológico com palavras inventadas era a de que, quando a sílaba do ditongo nasal for precedida por uma sílaba que contenha uma vogal mais alta, o informante selecionará o alomorfe mais alto entre os disponíveis, isto é, o alomorfe [õ̃s], e, quando a sílaba do ditongo nasal for precedida por uma vogal mais baixa, o informante selecionará o alomorfe mais baixo, ou seja, [ã̃s].

Para que se esclareça, o alomorfe *-ões* é considerado o alomorfe mais alto aqui, pois ele é iniciado por uma vogal média-alta /õ/ e seguido por uma semivogal alta /j/, o que mantém a altura do ditongo, enquanto consideram-se [ã̃s] e [ã̃ws] os alomorfes mais baixos, pois eles são iniciados por uma vogal baixa /ã/ e seguidos por semivogais altas /j/ e /w/.

Para se ter certeza de que não houve nenhuma interferência entre o tipo de vogal e o alomorfe selecionado, controlou-se também no teste morfológico com palavras existentes a variável tipo de vogal, no entanto não foram observadas diferenças relevantes entre os dois grupos. Os resultados desse teste apontam, junto com a literatura prévia, que essa alomorfia é condicionada mais por fatores fonológicos suprasegmentais do que segmentais.

Voltando ao teste morfológico, a hipótese de associação de palavras menos complexas aos alomorfes especiais se confirma na análise estatística inferencial, em que se observa que, entre os dois alomorfes [ã̃ws] e [ã̃s], as palavras simples estão mais relacionadas ao alomorfe [ã̃ws] (probabilidade de ocorrência mais próxima a 1). O alomorfe [ã̃s] demonstra ser o alomorfe menos produtivo na pluralização do ditongo nasal, e observe-se que, ainda quando o alomorfe “correto” ou “esperado” na pluralização é o alomorfe [ã̃s], ele tem ocorrência menos provável, demonstrando que a regra de aplicação desse plural é a menos frequente entre os informantes, como se observa na tabela 5.2.

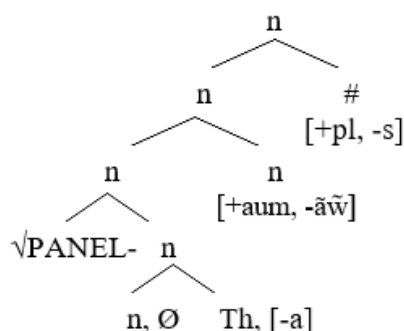
Tabela 5.2 Estimativa das probabilidades de cada alomorfe para palavras do grupo controle, para cada combinação de tipo de vogal e alomorfe esperado

Alomorfes esperados	Respostas					
	Vogal alta			Vogal baixa		
	[õ̃s]	[ã̃s]	[ã̃ws]	[õ̃s]	[ã̃s]	[ã̃ws]
[õ̃s]	0,103	0,013	0,884	0,104	0,007	0,889
[ã̃s]	0,102	0,019	0,879	0,724	0,069	0,207
[ã̃ws]	0,031	0,011	0,958	0,031	0,006	0,963

Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 19).

Nos dados observou-se, também, que alguns falantes fizeram o plural dessas palavras simples com [õ̃s]; para esses casos, o falante considera a regra *default* de plural e a aplica, considerando a sua alta produtividade na língua. Esse é um caso de regularização dentro do subléxico [ã̃w]#).

(7)



(8) Linearização + aplicação da regra (1)c-*default* (-s + reajuste morfofonológico):

panel-Ø-a¹⁴-[ãw]-[s] > panel[õjs]

Tal hipótese é confirmada pelos dados da tabela 5.1. Na linha *Aumentativo*, verifica-se que, para os informantes, o fator aumentativo está relacionado ao alomorfe [õjs] – 424 (217). Isso indica que a estrutura morfológica da palavra impõe determinadas condições para a alomorfia. Neste caso de complexidade estrutural, em que a palavra tem mais de um nível afixal, o alomorfe selecionado será sempre o alomorfe *default* do subléxico [ãw]#: [õjs].

Na tabela 5.3, observa-se a estimativa de probabilidade de realização dos alomorfes estudados dentro do fator aumentativo. Veja-se que a maior probabilidade de realização está relacionada ao alomorfe [õjs]. Esse resultado comprova a hipótese de que a regra de aplicação do alomorfe [õjs] leva em consideração o fator morfológico da palavra em que a regra será aplicada.

Tabela 5.3 Estimativa das probabilidades de cada alomorfe para palavras com o fator aumentativo, para cada combinação de tipo de vogal e alomorfe esperado

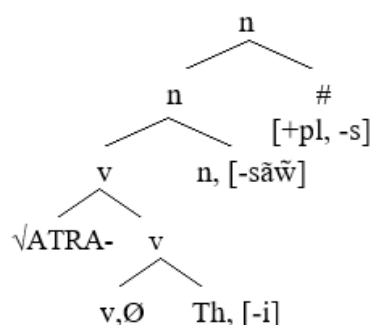
Alomorfes esperados	Respostas					
	Vogal alta			Vogal baixa		
	[õjs]	[ãjs]	[ãws]	[õjs]	[ãjs]	[ãws]
[õjs]	0,979	0,014	0,007	0,986	0,007	0,007
[ãjs]	0,980	0,020	0,000	0,989	0,011	0,000
[ãws]	0,940	0,036	0,024	0,956	0,019	0,025

Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 19).

14. Assumimos que há elisão da vogal átona final no encontro de duas vogais baixas.

Inicialmente, as palavras sufixadas utilizadas nesta análise (*promoção*, *correção*, *atração* e *proteção*) possuem também mais de uma fase e uma recategorização, passam de verbos a nomes. Esses nomes apresentam leitura eventiva, de modo geral, o que é explicado pela presença de uma fase verbal anterior à nominalização¹⁵. Isto é, o sufixo *-ção*, formador de nomes, está concatenado em uma posição mais distante das raízes na estrutura sintática das palavras, ou seja, ele está em uma posição externa, na qual a raiz da palavra não pode vê-lo para desencadear a alomorfia contextual, como mostra, por exemplo, a estrutura sintática simplificada da palavra *atração*, em (9).

(9)



(10) Linearização + aplicação da regra (1)c-*default* (-s + reajuste morfofonológico):

$\text{atra}\emptyset\text{-i}^{16}\text{-}[\text{sãw̃}]\text{-}[\text{s}] > \text{atra}[\text{sõjs}]$

Em (6), existem duas fases: uma nucleada por *v*, outra nucleada por *n*. A raiz do verbo atrair, $\sqrt{\text{ATRA}}$ ¹⁷, é verbalizada e depois nominalizada. A raiz da palavra e o afixo de plural estão em fases diferentes e, portanto, não se encontram em uma relação local e linear para que uma das regras sublexicais ordenadas pelas propriedades das raízes seja aplicada, restando a aplicação da regra geral (*default*).

Esta hipótese se comprova ao analisarmos os resultados da análise estatística da tabela 5.1. É possível notar que o fator de sufixação está exclusivamente relacionado ao alomorfe $[\text{õjs}]$ – 430 (218). Esse resultado, novamente, indica que, quando houver algum tipo de fator morfológico na palavra a ser pluralizada, a regra de plural *default* é a que será aplicada.

Na tabela 5.4, observa-se que a estimativa de probabilidade para a sufixação está completamente a favor do alomorfe $[\text{õjs}]$. Isso comprova, mais uma vez, que o alomorfe $[\text{õjs}]$ sempre será

15. Uma discussão não abordada neste capítulo se refere à alomorfia da raiz presente nestas palavras complexas: *promover*~*promoção* (apagamento de /v/); *corrigir*~*correção* (abertura de vogal /i~/e/ de vogal e apagamento de /3/); *proteger*~*proteção* (apagamento de /3/). Uma alternativa de análise para essa alomorfia seria assumir que não existe etapa verbal nessas formações e que a alomorfia da raiz é condicionada pela concatenação direta de *n*. Apesar de não apresentarem vogal temática verbal, o que seria evidência para tal proposta, não é possível explicar a interpretação eventiva que tais nominalizações possuem em pelo menos uma de suas leituras em uma estrutura em que não há núcleo *v*. O tópico permanece em aberto para análise futura.

16. Assumimos que a VT -i- é inserida e apagada, visto que vogais temáticas frequentemente são realizadas em nomes deverbais: *amarração*, *correção*, *aferição*.

17. Um possível prefixo *a-* em *atrair* não foi analisado para fins de simplificação porque não apresenta relevância para o objetivo da análise.

acionado quando a palavra tiver algum tipo de fator morfológico, seja de sufixação, seja de aumentativo.

Tabela 5.4 Estimativa das probabilidades de cada alomorfe para palavras com o fator sufixação, para cada combinação de tipo de vogal e alomorfe esperado

Alomorfes esperados	Respostas					
	Vogal alta			Vogal baixa		
	[õjs]	[ãjs]	[ãws]	[õjs]	[ãjs]	[ãws]
[õjs]	0,998	0,000	0,002	0,998	0,000	0,002
[ãjs]	1,000	0,000	0,000	1,000	0,000	0,000
[ãws]	0,992	0,000	0,008	0,992	0,000	0,008

Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 20).

Compostos

As palavras compostas aqui analisadas (*contramão*, *corrimão*, *demão* e *senão*) possuem duas raízes categorizadas¹⁸ e são, portanto, palavras morfológicamente complexas. Entretanto, é possível observar que, diferentemente das demais palavras complexas estudadas, o alomorfe [ãws] – 320 (149) – está mais relacionado ao fator de composição. Isso indica que o falante, ao pluralizar uma palavra composta, leva em consideração o plural de uma das palavras-base do composto. Veja-se que, no que tange às palavras compostas, as palavras-pluralizadas foram “não” e “mão”.

A análise de probabilidade da tabela 5.5, na sequência, indica que a hipótese há pouco demonstrada se confirma: os falantes levaram em consideração a palavra-base na pluralização do ditongo nasal em palavras compostas (cf. destaques em cinza-claro).

Tabela 5.5 Estimativa das probabilidades de cada alomorfe para palavras com o fator composição, para cada combinação de tipo de vogal e alomorfe esperado

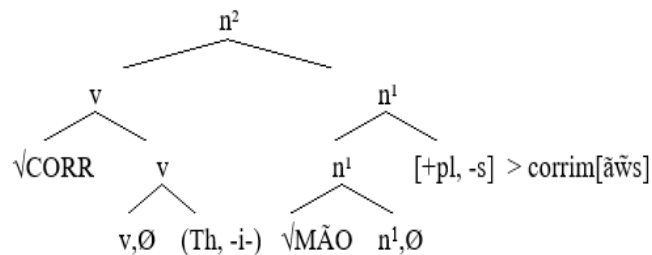
Alomorfes esperados	Respostas					
	Vogal alta			Vogal baixa		
	[õjs]	[ãjs]	[ãws]	[õjs]	[ãjs]	[ãws]
[õjs]	0,160	0,000	0,840	0,160	0,000	0,840
[ãjs]	0,050	0,000	0,950	0,050	0,000	0,950
[ãws]	0,851	0,000	0,149	0,851	0,000	0,149

Fonte: Iambartsev *et al.* (2022, p. 20).

18. Para definição e uma proposta de análise para palavras compostas em morfologia distribuída, cf. Nóbrega (2022).

Isso demonstra que essas palavras continuam transparentes e que informações das palavras-base, linearmente adjacentes a seu afixo plural, conseguem desencadear alomorfia contextual, o que justifica a proposta de estrutura em (11). Nessa proposta, forma-se n^1 e este é concatenado a v , formando o composto n^2 ; e o núcleo n^1 é pluralizado antes da concatenação.

(11)

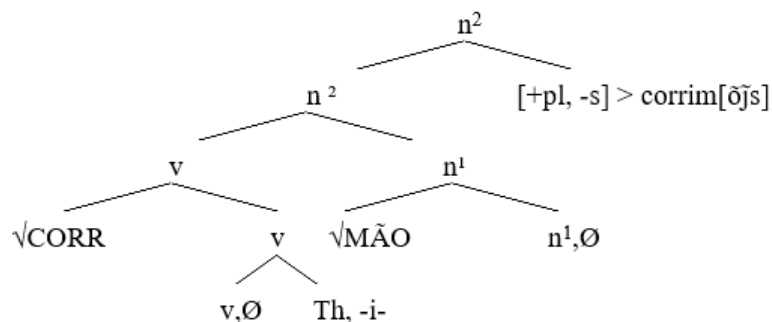


(12) Linearização + aplicação da regra (1)b (-s):

(Corr-Ø-i-)+(m[ãw]-Ø-Ø-[s] > m[ãws]) > corrim[ãws]

Outro ponto importante demonstrado na tabela 5.5 é a estimativa de probabilidade de ocorrência no alomorfe [õjs] (destacado em cinza-chumbo). Observa-se que, em alguns casos em que o plural esperado deveria ser com o alomorfe [ãws], o alomorfe selecionado é o [õjs]. No mapa de calor apresentado (figura 5.2), observa-se que, em todas as palavras compostas, houve uma mistura de ocorrência entre os alomorfes [ãws] e [õjs]. Isso pode indicar que, para alguns falantes, a transparência dessas palavras estudadas está se perdendo. Nesse caso, a forma plural se realiza com o alomorfe *default* e a representação mais adequada é a estrutura em (13), em que a pluralização se dá sobre n^2 e não sobre n^1 . Em outras palavras, o morfema de plural e a raiz *mão* estão em fases diferentes e, portanto, não podem se enxergar para fins de alomorfia contextual.

(13)



(14) Linearização + aplicação da regra (1)c-*default* (-s + reajuste morfofonológico):

corr-Ø-i-m[ãw]-Ø-Ø-[s] > corrim[õjs]

Considerações Finais

Neste capítulo, propomos que existem pelo menos dois sistemas de marcação de plural: o dos substantivos em geral, livre de informações fonotáticas, e o dos terminados em [ãw̃], isto é, propomos um subléxico de marcação plural para o ditongo nasal. Nesse subléxico, os alomorfes [ãw̃s] e [ãjs] são resultados de regras mais especificadas, enquanto o alomorfe [õjs] se comporta como o item regular ou *default*. Permanece como tópico para pesquisa futura a descrição de outros alomorfes irregulares de plural. Existem pelo menos duas possibilidades para iminente investigação: a integração do plural de ditongos orais junto ao subsistema do ditongo nasal, tal como na proposta de análise unificada sugerida por Becker *et al.* (2024), ou em subsistema próprio.

Em relação aos condicionamentos morfológicos, foi possível concluir que a distribuição dos alomorfes de plural no ditongo nasal se dá da seguinte forma: nas palavras simples, alomorfes irregulares podem ser inseridos pela influência de propriedades idiossincráticas e prosódicas das raízes. Já em palavras complexas, também as propriedades morfológicas/estruturais determinam a forma do morfema. No caso de derivação por aumentativo ou por sufixação, não há localidade entre a raiz e o morfema de plural, e o alomorfe selecionado será sempre o *default* [õjs]. Nas palavras complexas por composição, a depender da configuração estrutural do composto, a palavra-base poderá ser considerada na pluralização do ditongo nasal e, sendo essa palavra simples, o plural se realizará de acordo com a regra estipulada para palavras simples, tal como em *corrimãos*, demonstrado na seção de análise. Este capítulo demonstra que, para além dos fatores morfofonológicos já descritos pela literatura, a complexidade estrutural da palavra influencia a seleção de um dos alomorfes de plural do ditongo nasal.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. B. “Alguns Casos de Formação de Plural em Português: Uma Abordagem Natural”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 5, 1983.
- ARMELIN, P. R. G. “O Domínio Não-composicional: Diminutivos e Aumentativos no Português Brasileiro”. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 43, n. 1, 2014, pp. 395-410.
- BASSANI, I. “Domínios de Localidade na Forma Fonológica”. In: SCHER, A. P.; BASSANI, I. & ARMELIN, P. R. G. *Manual de Morfologia Distribuída*. São Paulo, Editora da Abralin, 2022.
- BECKER, M.; CLEMENS, L. E. & NEVINS, A. “Generalization of French and Portuguese Plural Alternations and Initial Syllable Protection”. *Natural Language and Linguistic Theory*, vol. 35, n. 2, 2017, pp. 299-345. Disponível em: <http://ling.auf.net/lingbuzz/001336>. Acesso em: 10 out. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11049-016-9343-y>.
- _____. *et al.* “Generalizações Prosódicas no Plural Ditongal do Português Brasileiro”. *Revista de Linguística Portuguesa*, vol. 4, 2024, pp. 1-31. DOI: <https://doi.org/10.16995/jpl.9740>.
- _____. *et al.* “The Acquisition Path of [w]-final Plurals in Brazilian Portuguese”. *Journal of Portuguese Linguistics*, vol. 17, n. 1, 2018, p. 4. DOI: <https://doi.org/10.5334/jpl.189>.
- CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 47. ed., Rio de Janeiro, Vozes, 1970.
- EMBICK, D. *Localism Versus Globalism in Morphology and Phonology*. Cambridge, MIT Press, 2010.
- _____. *The Morpheme – A Theoretical Introduction*. Boston, CPI Books GmbH, 2015.

- GOUSKOVA, M.; NEWLIN-ŁUKOWICZ, L. & KASYANENKO, S. “Selectional Restrictions as Phonotactics Over sublexicons”. *Lingua*, vol. 167, 2015, pp. 41-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2015.08.014>. Acesso em: 1º abr. 2023.
- GUIMARÃES, D. M. L. O.; SILVA, T. C. & GOMES, C. A. “Aquisição do Plural Irregular no Português Brasileiro: Uma Abordagem Baseada em Exemplos”. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 16, 2020, pp. 622-645.
- HALLE, M. & MARANTZ, A. “Distributed Morphology and the Pieces of Inflection”. In: HALLE, K. & KEYSER, S. J. *The View for Building 20*. Cambridge, MIT Press, 1993, pp. 111-176.
- HUBACK, A. P. “Plurais Irregulares do Português Brasileiro: Efeitos de Frequência”. *Revista da Abralin*, vol. 9, n. 1, 2010.
- IAMBARTSEV, A. *et al. Relatório de Análise Estatística sobre o Projeto: “Alomorfia no Plural do Ditongo Nasal em Português Brasileiro”*. São Paulo, IME-USP, 2022 (RAE-CEA-22P16). Não publicado.
- LEITE, M. da C. *Alomorfia no Plural do Ditongo Nasal em Português Brasileiro*. 2023. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade Federal de São Paulo, 2023.
- NÓBREGA, V. A. “Flexão, Derivação e Composição em Morfologia Distribuída”. In: SCHER, A. P. *et al. Manual Morfologia Distribuída*. São Paulo, Editora Abralin, 2022.
- SCHER, A. P.; BASSANI, I. & ARMELIN, P. R. G. *Manual de Morfologia Distribuída*. São Paulo, Editora da Abralin, 2022.
- SCHWINDT, L. C. “Underlying Representation of [w]-final Words in Brazilian Portuguese: Evidence from Morphological Derivation”. *Acta Linguistica Academica*, vol. 68, n. 1-2, 2021, pp. 139-157. DOI: <https://doi.org/10.1556/2062.2021.00482>.
- ____ & ABAURRE, M. B. “On the Emergence of [n] in the Derivation of Nasal-Final Words in Brazilian Portuguese”. *Journal of Speech Sciences*, vol. 11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/joss.v11i00.16537>.
- ____; GAGGIOLA, P. E. & PETRY, I. P. “Frequency and Distribution of Irregular Plurals in the Corpus Brasileiro”. *Revista de Estudos da Linguagem*, vol. 29, n. 2, 2020, pp. 1289-1324. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.29.2.1289-1324>.
- ____ & WETZELS, W. L. “The Morphology and Phonology of Inflection”. In: WETZELS, W. L.; COSTA, J. & MENUZZI, S. (orgs.). *The Handbook of Portuguese Linguistics*. Oxford, John Wiley & Sons, 2016, pp. 188-209. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118791844.ch11>.

6. Morfologia Cognitiva: Conceitos Fundamentais e Generalizações sobre a Formação de Palavras no Português Brasileiro¹

Janderson Lemos de Souza

Considerações Iniciais

A denominação *semântica cognitiva* se confunde com a denominação *linguística cognitiva* (LC), dada a centralidade do significado para a teoria que concebe a gramática como semanticamente motivada. O título deste capítulo reflete a exploração da LC como uma teoria da gramática, em geral, e da morfologia, em particular.

Entre os modelos da teoria, a gramática cognitiva (GC) (Langacker, 1987, 2000, 2008a, 2008b, 2009, 2019) tem-se estabelecido como o que mais fornece dispositivos analíticos para estudos sobre a morfologia das línguas naturais (Basilio, 2010; Lampert; Lampert, 2010; Onysko; Michel, 2010). No entanto, devem-se ressaltar estudos da morfologia do português brasileiro que exploram as duas operações cognitivas centrais para a teoria, a metáfora e a metonímia, duas possíveis causas da polissemia, e que, por isso mesmo, integram o que entendo por morfologia cognitiva (v. Basilio, 2004, 2011).

O termo *fonologia cognitiva* apresenta maior estabilidade na LC desde Lakoff (1989). Já o termo *morfologia cognitiva* está, conforme dito há pouco, associado à GC. Assim como outros modelos morfológicos externos à LC, a morfologia cognitiva responde a proposições da morfologia gerativa. Por isso, é preciso considerar o diálogo entre a GC e a gramática gerativa (GG), modelo da linguística gerativa (LG), junto com a oposição entre a LC e a LG. O diálogo se dá em torno da hipótese lexicalista (cf. Lemos de Souza, 2024).

Hipótese Lexicalista

O entendimento de que Chomsky (1970) fundou o lexicalismo gerativo é majoritário, mas não consensual. Marantz (1997) diverge desse entendimento, o que o leva a propor um modelo não lexicalista, a morfologia distribuída (MD), que mantém a concepção modular da cognição e a modelagem da gramática baseada em regras (Lemos de Souza; Minussi, 2024).

A versão fraca da hipótese lexicalista atribui regras flexionais à morfologia (interna à gramática) e regras derivacionais ao léxico (externo à gramática), enquanto a versão forte atribui tanto as

1. Este capítulo resulta de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (processo 2023/04653-0).

regras flexionais quanto as regras derivacionais ao léxico (v. Lemos de Souza, 2024). Essa é a divergência quanto à formação de palavras. Há também divergência quanto à representação das palavras:

A polaridade nas propostas de representação lexical de formas derivadas surge já nos primeiros momentos do reingresso da morfologia na Teoria Gerativa. Aronoff (1976) propõe a não-listagem de formas regulares do léxico, o que corresponde ao acesso por RAF [regras de afixação] para todas as formas regulares. Jackendoff (1975) defende a Teoria da Entrada Plena, em que o léxico é representado em entradas lexicais completamente especificadas. (Basilio, 1999, p. 61)

Essa segunda divergência se dá entre o entendimento de que todas as palavras derivadas (regulares e irregulares) são listadas no léxico (versão forte) e o entendimento de que apenas as palavras derivadas irregulares o são (versão fraca). O argumento para a versão forte é que todas as palavras devem estar disponíveis no léxico do falante, seja para a incidência de regras flexionais, seja para a incidência de regras derivacionais. Já o argumento para a versão fraca é que a presença das regras derivacionais no léxico dispensa que seus produtos sejam listados, sendo consideradas apenas as entradas que não se caracterizam como produtos de qualquer regra de formação de palavras (RFP) produtiva. Com isso, a versão fraca da hipótese lexicalista fixou a dicotomia regra-lista.

A GC rejeita a dicotomia regra-lista. Por isso, Langacker (1987, p. 5) explicita afinidade entre a abordagem ao léxico proposta pela GC e a versão forte da hipótese lexicalista na GG. A afinidade se restringe à objeção à cisão entre a flexão e a derivação, cisão decorrente da versão fraca da hipótese lexicalista. Na GG, tal objeção se apresenta como articulação entre regras de redundância morfológica e regras de redundância semântica no léxico (v. Jackendoff, 1975). Na GC, tal objeção se apresenta com o processo de instanciação concebido como funcionalmente equivalente a uma regra de redundância lexical (v. Langacker, 1987, p. 400). Esse limite epistemológico é intransponível porque, de partida, a concepção da cognição adotada pela LC é não modular, o que, por consequência, leva à adoção de processos cognitivos de domínio geral. Na próxima seção, explico o que é instanciação e por que tem função equivalente à de uma regra de redundância. Também apresento os processos cognitivos de domínio geral segundo a GC.

Gramática Cognitiva

Langacker (2008a, 2009) entende que são quatro os processos cognitivos de domínio geral: *associação* (responsável pela relação entre a estrutura fonológica e a estrutura semântica de uma construção), *automatização* (responsável pela rotinização das construções no falante e pela convencionalidade das construções na variedade linguística), *esquematização* (responsável pela apreensão de esquemas a partir de expressões) e *categorização* (o processo cognitivo consensual entre os modelos da LC, concebido como radial). A esquematização atua de baixo para cima porque a aquisição de expressões (construções específicas) deflagra a aquisição de esquemas (construções gerais). Por exemplo, a aquisição das expressões *associação*, *automatização*, *esquematização* e *categorização* deflagra a aquisição do esquema [v + ção]. Trata-se de esquematização exatamente porque parte de específicos para um geral, um esquema.

A esquematização se dá já a partir da segunda expressão ou exige a terceira, a quarta, a quinta...? O processo varia entre os falantes, o que também submete a aquisição ao uso, como convém a um modelo baseado no uso. O que acontece depois da aquisição de um esquema? Ele fica disponível tanto para a análise de expressões antigas, uma função passiva que nem todos os falantes aplicam a todas as expressões estruturalmente complexas, quanto para a formação de expressões novas, uma função ativa que submete a criatividade linguística à rede de construções em que consiste a variedade

linguística de cada falante. Como nem todo esquema está disponível para a função ativa (produtividade), a *instanciação*, que parte de um geral para um ou mais específicos, não é um processo cognitivo de domínio geral. Por exemplo, a instanciação de [V + ção] por *delatar* insere *delação* na rede de expressões que configura o português brasileiro (PB), estabelecendo redundância com todas as demais expressões que compartilham esse esquema. Por isso, Langacker (1987) entende que a instanciação tem função equivalente à de uma regra de redundância segundo a versão forte da hipótese lexicalista, e a morfologia cognitiva é um modelo de formação de palavras a partir de palavras.

Em suma, a esquematização ocorre sempre, e não apenas na linguagem. Por exemplo, o contato com edificações deflagra a apreensão de alicerces, o contato com automóveis deflagra a apreensão de chassis, o contato com pessoas deflagra a apreensão de esqueletos etc. Já a instanciação ocorre apenas na criatividade linguística por meio de um esquema produtivo, ou seja, é o processo que confere à produtividade, concebida pela LG com base na previsibilidade, o caráter condizente com a LC, com base na motivação.

Assim, a retroalimentação entre a esquematização e a instanciação forma redes integradas: o léxico como rede de expressões e a gramática como rede de esquemas. Glynn (2009, 2014) defende o emprego de métodos empíricos (baseados em *corpora* e experimentos) para demonstrar redes de significados até então identificados intuitivamente, sob pena de a rede proposta por cada linguista ser uma questão de opinião. As redes conceituais propostas por Diessel (2019) já resultam de experimentos.

O compromisso com a motivação semântica da gramática se manifesta na concepção da unidade *construção*, representada na figura 6.1.

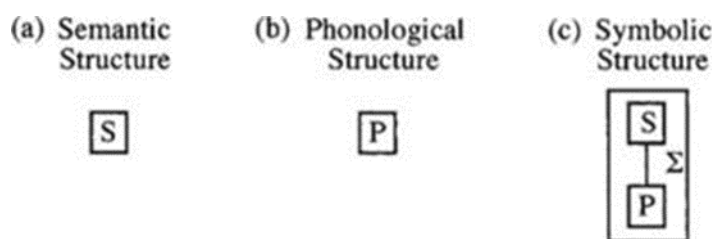


Figura 6.1 Concepção da unidade *construção*. Fonte: Langacker, 2009, p. 3, parte da figura 1.1.

Conforme definida acima, a associação é um processo cognitivo de domínio geral na GC. A assimetria entre a atenção dedicada à estrutura semântica e a atenção dedicada à estrutura fonológica pela GC pode se dever ao fato de que a associação, na linguagem, sempre envolve uma estrutura semântica, mas não necessariamente uma estrutura fonológica. Langacker (2000, p. 5) explica que a associação pode ser a sons, gestos e marcas escritas, o que torna a GC capaz de descrever a multimodalidade, línguas de sinais e relações semiológicas.

Portanto, a motivação semântica coloca a estrutura semântica acima da fonológica, mas não justifica “[...] um equívoco largamente difundido sobre o escopo da Linguística Cognitiva em geral (e da Gramática Cognitiva em particular). O de que a Linguística Cognitiva se ocupa exclusivamente com questões semânticas [...]. Entretanto, a exclusão da fonologia do horizonte da Gramática Cognitiva seria um enorme erro, por várias razões”² (Taylor, 2002, p. 79).

2. No original em inglês: “[...] a widespread misconception about the scope of Cognitive Linguistics in general (and Cognitive Grammar in particular). This is that Cognitive Linguistics is concerned exclusively with semantic matters [...]. Yet the exclusion of phonology from the purview of Cognitive Grammar would be a great error, for a number of reasons”.

Uma dessas razões é que a GC prevê dois parâmetros para construções estruturalmente complexas: a *analísabilidade* quanto à estrutura fonológica e a *composicionalidade* quanto à estrutura semântica. “Quando estabelecidas como itens lexicais, expressões simbolicamente complexas variam em seu grau de *analísabilidade*, definida como o limite em que falantes reconhecem as contribuições semânticas dos elementos constitutivos. Expressões novas são plenamente analisáveis, na medida em que o falante tem de construí-las a partir de elementos constitutivos na base de seus significados”³ (Langacker, 2009, p. 26).

Como se vê, o reconhecimento dos elementos constitutivos de uma expressão (analísabilidade) guarda relação com o reconhecimento da contribuição semântica desses elementos (composicionalidade). Outra razão é que a instanciação determina os diferentes graus de analisabilidade previstos pelo modelo, ao promover o *alinhamento A/D*, ou seja, a compatibilização fonológica e semântica entre um autônomo (A), como o que preenche a variável *V* em [*V* + ção], e um dependente (D), como *ção* em [*V* + ção].

A GC representa a complexidade estrutural (morfológica ou sintática) como na figura 6.2.

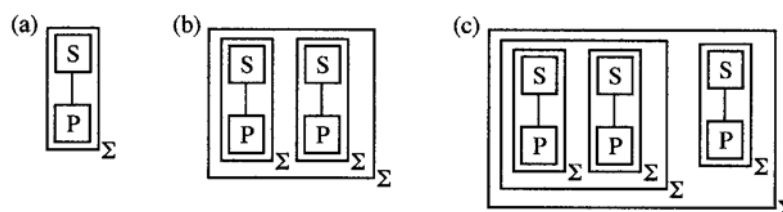


Figura 6.2 Complexidade estrutural (morfológica ou sintática). Fonte: Langacker, 2008a, p. 15.

Nessa revisão construcional das camadas morfológicas, cada alinhamento A/D emerge do uso, e os esquemas são tão convencionais quanto as expressões:

Por exemplo, o inglês tem tanto um padrão morfológico de derivação de adjetivos a partir de substantivos em *-ful* quanto um de derivação de advérbios a partir de adjetivos por meio de *-ly*. Podemos representar os dois esquemas construcionais como [[...]S *-ful*]ADJ e [[...]ADJ *-ly*]ADV. Na base de um grande conjunto de formas bem estabelecidas – *artfully*, *carefully*, *hopefully*, *sunfully*, *dutifully* [...] – é evidente que a combinação desses dois padrões em sucessivas camadas de organização morfológica também representa um padrão convencional.⁴ (Langacker, 2000, p. 53)

Nessa revisão construcional das camadas morfológicas, cada alinhamento A/D emerge do uso, e os esquemas são tão convencionais quanto as expressões:

Seja a expressão simples (a), seja a expressão estruturalmente complexa (b, c...), o *significado* se desdobra em *conteúdo/substrato conceitual* e *construal*. O conteúdo/substrato conceitual remete aos domínios da experiência em que o item é convencional. Já o *construal* é a gramaticização (estabilização na gramática) de “uma das inúmeras maneiras de conceber e retratar a situação em questão” (Langacker, 2008a, p. 4).

3. No original em inglês: “When established as lexical items, symbolically complex expressions vary in their degree of analyzability, defined as the extent to which speakers recognize the semantic contributions of component elements. Novel expressions are fully analyzable, since the speaker has to construct them from component elements on the basis of their meanings”.

4. No original em inglês: “For example, English has both a morphological pattern deriving adjectives from nouns by means of *-ful*, and one deriving adverbs from adjectives by means of *-ly*. We can represent the two constructional schemas as [[...]N *-ful*]ADJ and [[...]ADJ *-ly*]ADV. On the basis of a large set of well-established forms – *artfully*, *carefully*, *hopefully*, *sunfully*, *dutifully* [...] – it is evident that the combination of these two patterns in successive layers of morphological organization also represents a conventional pattern”. Cf. Basilio, 1987, cap. 2.

Como dito antes, as expressões estruturalmente complexas acrescentam a essa concepção do significado a analisabilidade e a composicionalidade. Por isso, o significado de expressões estruturalmente complexas é definido como *significado composicional*. Por ser um modelo baseado no uso, a GC entende que tanto expressões estruturalmente simples quanto complexas têm seu significado especificado em cada evento de uso, necessariamente em contexto. Por isso, tanto o significado de uma expressão simples (não composicional) quanto o significado de uma expressão complexa (composicional) são especificados como *significado contextual*.

O caráter contextual do uso e, conseqüentemente, da análise linguística afasta a concepção do significado composicional como linguístico (representado em dicionário) e do significado contextual como extralinguístico (representado em enciclopédia). Todo significado associado a expressões linguísticas pela conceitualização é significado linguístico. A diferença entre o significado composicional e o contextual está no *construal*, sendo o composicional mais esquemático e o contextual mais específico. Daí a especificidade ser um elemento do *construal* na gramática, a rede de esquemas.

Assim, um esquema como S se abstrai tanto de substantivos simples quanto de complexos. Os significados de todos são desdobrados em conteúdo/conceitual e *construal* e especificados como significados contextuais. Os significados dos complexos diferem apenas por apresentarem dois níveis de esquematicidade: o da classe S e o do processo de formação, como [V + ção], [V + mento], [A + idade], [A + eza] etc. Então, a GC dá conta tanto do que é comum (esquematização, instanciação, conteúdo/conceitual, *construal* e significado contextual) a todos os membros de uma classe de palavras quanto do que é particular aos membros que apresentam complexidade estrutural (analisabilidade e composicionalidade).

A Morfologia Cognitiva Que Se Extrai da Gramática Cognitiva

A prioridade da LG é a sintaxe, a da LC é a semântica, a morfologia não é a prioridade de nenhuma teoria linguística. Por isso, o debate entre a LG e a LC se concentra na autonomia da sintaxe, que é plena para a LG e parcial para a LC, ou na semântica, que é plenamente composicional (princípio da composicionalidade) para a LG e parcialmente composicional para a LC. O que apresento neste capítulo identifica de que modo diretrizes gerais sobre as construções segundo a GC contribuem para a formulação da morfologia cognitiva.

O interesse da GC na generalidade máxima dá a entender que não há diferença entre construções morfológicas e construções sintáticas. No entanto, a especificidade da morfologia se revela em quatro dispositivos da GC, aqui enumerados em ordem didática, e não determinada pelo modelo.

E-site

O primeiro é o desdobramento da instanciação em *elaboração* e *extensão*. A elaboração é a instanciação sem conflito. Por exemplo, o esquema [X TESTAR Y] pode ser elaborado em tantos enunciados quantos o esquema permitir, como “a montadora testou o novo motor”. Desde a covid-19, esse esquema tem sido instanciado em enunciados como “eu testei positivo”. Essa instanciação é por extensão porque entra em conflito com o esquema, que não prevê um adjetivo em posição argumental. O que sanciona essa extensão é a metonímia, que muda a rota de acesso ao resultado do teste, que pode ser positivo ou negativo, para o acesso a quem se submete ao teste, o que contribui para a mudança linguística sem a criação de um novo esquema.

Então um esquema sintático pode ser instanciado por elaboração ou extensão. A proposta da GC de um tratamento unificado entre os componentes da gramática faria esperar que um esquema morfológico também. No entanto, desde Langacker (1987), um esquema morfológico é definido como *e-site*, um lugar de elaboração, ou seja, um tipo de esquema que se distingue por admitir somente a instanciação por elaboração. Assim, o alinhamento A/D em cada lugar de elaboração tornaria o D morfológico o que a tradição e modelos gerativos chamariam de afixo. Não torna porque, em vez de conceber um afixo como um elemento passível de análise separada, com significado imanente, independente da sua combinação, a GC concebe um afixo como elemento invariável de um esquema, que, portanto, só existe como integrante de um esquema, e não separadamente.

Status de unidade

O segundo dispositivo da GC em que se revela a especificidade da morfologia é o reconhecimento de que a instanciação de um esquema de classe de palavras – como a de S em *centro* – e de um esquema de formação de palavras – como a de [S + al] em *central*, a de [A + izar] em *centralizar* etc. – produz expressões que tendem a ter o *status de unidade*, enquanto a instanciação de esquemas sintáticos não (Langacker, 2000). O *status* de unidade é um parâmetro coletivo, relativo à convencionalidade numa variedade linguística, enquanto a *rotinização* é um parâmetro individual, relativo ao falante/conceitualizador (v. Langacker, 2008a, p. 38).

Categorização e construção

O compromisso de todos os modelos da LG com a concepção da categorização como um processo cognitivo de domínio geral, que distribui os membros de cada categoria radialmente, é implementado na GC como articulação entre construção e categorização. Esse é o terceiro dispositivo em que se revela a especificidade da morfologia.

O exemplo em Langacker (2000) é o da expressão *mouse* em inglês. O primeiro significado é convencional e corresponde ao de *rato* em português, um animal roedor. O falante que criou o significado correspondente ao de acessório de um computador mobilizou a operação cognitiva *metáfora*, mesclando dois domínios da experiência, um animado e um inanimado. Nesse momento, esse significado não é convencional, mas não é menos linguístico que o significado convencional. Foi se tornando convencional à medida que foi circulando na variedade linguística pelo processo de convencionalização a partir dos falantes que ouviram/leram o novo significado pela primeira vez mediante o compartilhamento da operação cognitiva. Assim, a formação de significados produz polissemia e dispensa a formação de uma nova expressão.

Outro exemplo em Langacker (2000) é o da expressão *printer* em inglês. Agora, o falante terá instanciado o esquema [V + er] com o verbo *print*. O significado composicional dessa expressão é “aquele/aquilo que imprime”, mas o significado contextual vai além desse, pois inclui ser um acessório tecnológico, com um certo tamanho, que se pode ter em casa, fabricado por certas empresas, com mais ou menos recursos etc. Uma vez formada a expressão *printer*, ela pode não ser analisável e composicional para todos os falantes do inglês. Isso reduzirá o acesso ao significado composicional, mas não ao significado contextual, que é o que organiza o uso.

Por exemplo, quando digo aos meus alunos que distingam entre o -a de *calabresa* por ser separado do D *ês* do esquema [S + ês], instanciado por *Calábria*, e o -a de *beleza* por ser parte do D *eza* do esquema [A + eza], instanciado por *belo*, posso estar dando acesso ao significado composicional, não ao significado contextual, que todo falante do PB conhece, especialmente os paulistanos,

consumidores vorazes de pizza. Aliás, é *pizza calabresa* que tem o *status* de unidade no PB, especialmente ativado no português paulistano.

Com isso, a GC considera tanto uma nova expressão quanto um novo significado como membros de categorias. A nova expressão constitui uma classe de palavras. O novo significado constitui a polissemia de uma expressão com *status* de unidade. Portanto, a semântica lexical, a variação lexical e a criação lexical são fenômenos integrados.

Definição semântica das classes de palavras

Tendo apresentado a concepção do significado como desdobrado em conteúdo/substrato conceitual e *construal*, passo a indicar que o *construal* se desdobra em especificidade, foco, proeminência e perspectiva. Também acrescento que a proeminência inclui o *destaque* (*profiling*), que pode ser de *coisa* (reificação conceitual) ou de *relação* (que pode ser processual ou não processual). Com esses conceitos, a GC define o substantivo como classe que destaca uma coisa, o verbo como classe que destaca uma relação processual e as demais classes pelo destaque de uma relação não processual.

Acrescento, ainda, que a perspectiva inclui o *arranjo de visão*, mais objetivo ou mais subjetivo, e os *modos de processamento*, dinâmico ou estático. Então, o destaque de coisa (proeminência) está para o processamento estático (perspectiva), assim como o destaque de relação processual (proeminência) está para o processamento dinâmico (perspectiva).

Daí a discussão sobre as relações entre verbos e substantivos formados a partir de verbos ter se centrado na conversão do processamento dinâmico em estático (v. Broccias; Hollman, 2007; Langacker, 2008b; Lemos de Souza, 2010; Lemos de Souza; Batoréo, 2025). Para não repetir aqui reflexões desenvolvidas nas fontes indicadas, limito-me a recuperar que, diferentemente do que prevê a GC, a diferença quanto aos modos de processamento se aplica somente entre um verbo e a interpretação nominal de um substantivo formado a partir desse verbo, já que um verbo e a interpretação verbal de um substantivo formado a partir desse verbo compartilham o processamento dinâmico. A diferença geral entre verbos e quaisquer substantivos, independentemente de serem simples ou complexos, é quanto ao destaque: relação processual (verbos) e coisa (substantivos).

As demais classes consideradas pela GC são definidas semanticamente também pelo destaque de uma relação, só que não processual. São elas: adjetivo, advérbio, preposição e particípio.

A Polissemia da Nominalização

Ao rever a polissemia dos substantivos deverbais com base na LC, Basilio (2004) parte da constatação de que, “[...] a partir da Hipótese Lexicalista (Chomsky, 1970), se instaura uma abordagem explicitamente homonímica na descrição de processos de formação de palavras (Aronoff, 1976)” (p. 50). As razões expostas por Lakoff e Johnson (1980, cap. 18) fundam uma abordagem centrada na polissemia quando da própria formação dos fundamentos da LC. Vejamos três abordagens à nominalização para avançarmos no entendimento da morfologia cognitiva a partir da objeção à versão fraca da hipótese lexicalista, mencionada por Basilio (2004).

Na descrição do português europeu (PE), Rodrigues (2013) aborda a formação de substantivos a partir de verbos, tratando como classe semântica dos eventos a que reúne nominalizações com interpretação verbal e como classe semântica dos indivíduos a que reúne nominalizações com interpretação nominal, e reconhecendo que se trata de polissemia. A autora apresenta um quadro de sufixos que formam nomes deverbais de evento e outro quadro de sufixos que formam nomes de indivíduo

no PE. Com isso, indica que há substantivos associados apenas à classe dos eventos e outros associados apenas à classe dos indivíduos e que a polissemia resulta da deriva semântica de cada substantivo.

A divisão entre deverbais de indivíduo e deverbais de evento é uma divisão baseada nas significações primeiras que são construídas em cada RFP por cada tipo de afixo. Podem existir significações de ‘indivíduo’ em nomes cuja primeira significação é de ‘evento’. Da mesma maneira, podem existir significações de ‘evento’ em nomes construídos com afixos que tendencialmente dão origem a significações de ‘indivíduo’. Por exemplo, o sufixo -ção forma tipicamente nomes de ‘evento’, tais como avaliação, trepidação, retaliação. No entanto, um verbal como assombração significa o ‘evento de assombrar’, mas também ‘aquilo que assombra, fantasma’. Trata-se de um processo de polissemia. Como tal, não vamos considerar a existência de dois lexemas ASSOMBRAÇÃO¹ e ASSOMBRAÇÃO². Dado que a significação de ‘indivíduo’ é menos representada e não sistemática nos produtos em -ção, considera-se que -ção opera na Regra de Formação de nomes de ação (evento), mas não na Regra de Formação de nomes de agente. (Rodrigues, 2013, p. 156)

Por sua vez, Rio-Torto distingue entre *sufixos homônimos* e *polissemia do sufixo*. Para a autora, “[...] os elementos sufixais -dor e -nte [...] formam palavras que são ou apenas adjetivos (como *arreatador*, *devastador* e *insinuante*, *penalizante*) ou apenas nomes (como *estofador* ou *enchente*)” (2020, p. 3043). Essa é a evidência para estipular dois pares de sufixos homônimos: -dor¹ e -dor², -nte¹ e -nte². Já “[...] a forma sufixal -ada, em *goiabada* (‘massa doce de goiaba’), *estalada* (‘estalo dado com a mão’), *garfada* (‘porção de comida que cabe num garfo’), *pratada* (‘grande quantidade de alimento contida num prato’) e *ninhada* (‘conjunto de crias nascidas duma mesma prenhez’), dá origem apenas a nomes, mas -ada veicula significações bem diversas [...]” (Rio-Torto, 2020, p. 3043). Essa é a evidência para considerar o sufixo polissêmico.

Um fato relevante à luz da LC é que, para cada processo de formação de palavras, Rio-Torto reserva uma seção para tratar da semântica dos produtos. Por exemplo: “[...] os nomes deverbais de evento, de estado e/ou de resultado denotam o processo de V, a ação de V e/ou o estado resultante de V [...]. Ao contrário dos eventos, que se definem intrinsecamente por serem situações dinâmicas (cf. *deslizamento*, *empurrão*, *medicação*), os estados representam, por definição, situações não dinâmicas (cf. *comprazimento*, *contentamento*, *enfadamento*, *sofrimento*) [...]” (2020, p. 3078). Aqui se reencontra como distinção entre evento, estado e resultado uma parte da distinção entre evento e indivíduo conforme Rodrigues (2013).

Na descrição do PB, Basilio aborda a mesma distinção nos seguintes termos:

[...] toda e qualquer forma nominalizada é semanticamente relacionada ao verbo correspondente, já que nome e verbo partilham, ao menos parcialmente, um significado lexical. Formas nominalizadas podem, é verdade, desenvolver significados posteriores; estes podem ser adições e/ou modificações do significado lexical básico, comum ao verbo e ao nome, ou então podem não ter relação alguma com o significado primário da forma básica. Um exemplo do primeiro caso seria *declaração*, no sentido especificado de “documento oficial escrito em que se declara alguma coisa”; um exemplo do segundo caso seria *impressão*, no sentido de “noção vaga”. Casos em que formas nominalizadas, ou quaisquer outras formas, apresentam um significado diferente, mas relacionado ao sentido básico do radical, são normalmente conhecidos como “extensões de sentido”. Algumas extensões de sentido são parcialmente generalizadas, enquanto outras são totalmente idiossincráticas. Assim, por exemplo, o significado “coletivo” em formas nominalizadas, tais como *administração*, *direção*, etc., constitui uma extensão generalizada, enquanto em casos como *declaração*, no sentido de “declaração de amor”, temos uma extensão idiossincrática. (Basilio, 1980, pp. 74-75)

A distinção entre “significado lexical básico” e “significados posteriores” segundo Basilio (1980) corresponde à distinção entre significados resultantes da “componente gerativa” e significados resultantes da “componente convencional” segundo Rio-Torto (1998a, 1998b, 2020) e à distinção entre “significações primeiras” e “significações não sistemáticas” segundo Rodrigues (2013). Dessa

forma, a abordagem gerativa atribui o que considera como significado regular à formação das palavras e o que considera como significado irregular à deriva das palavras, acompanhando Aronoff (1976).

Rodrigues (2013) cogita considerar que haja dois substantivos homônimos, *assombração*¹ e *assombração*², mas conclui que há um único, polissêmico. No entanto, a interpretação nominal, “aquilo que assombra, fantasma”, é atribuída à deriva de um substantivo formado monossêmico como nome de evento. Basilio (2004) inova por evitar tanto a homonímia quanto a polissemia por deriva ao conceber a polissemia de substantivos deverbais como inerente ao processo de formar substantivos a partir de verbos. Daí a designação *polissemia sistemática*. Para a autora, a metonímia é a operação cognitiva que organiza a polissemia sistemática, o que lhe permite rever “o significado ‘coletivo’ em formas nominalizadas” como uma das configurações da interpretação nominal, igualmente metonímica, e não mais como “uma extensão generalizada”.

Em suma, temos uma abordagem gerativa que propõe a distribuição dos significados das nominalizações em duas categorias: *evento* e *indivíduo* (Rodrigues, 2013). Essa abordagem enfoca a especialização semântica dos sufixos para formar as categorias evento e indivíduo. Temos outra abordagem gerativa, que propõe a distribuição dos significados das nominalizações em três categorias: *evento*, *estado* e *resultado* (Rio-Torto, 2020). Essa abordagem distingue entre eventos e estados como, respectivamente, mais dinâmicos e mais estáticos e associa eventos, estados e resultados ao significado do verbo, o que corresponde ao entendimento cognitivo de que verbos e substantivos compartilham o conteúdo/substrato conceitual⁵. Temos, por fim, uma abordagem cognitiva que explica a relação entre verbos e nominalizações pela polissemia concernente ao processo de formação de palavras, e não a acidentes inerentes à vida própria dos itens lexicais, sendo, por isso mesmo, sistemática.

Níveis de Generalização acerca da Formação de Palavras

Uma das teses fixadas pela versão fraca da hipótese lexicalista é que a incidência de uma regra de formação de palavras produtiva bloqueia a incidência de outra, o que Aronoff (1976) definiu como *princípio do bloqueio*. Por exemplo, a não formação de *divulgamento* se deveria ao bloqueio da regra $[X]_v \rightarrow [[X]_v \text{ mento}]_s$ pela incidência anterior da regra $[X]_v \rightarrow [[X]_v \text{ ção}]_s$, e não pela improdutividade da regra $[X]_v \rightarrow [[X]_v \text{ mento}]_s$, exatamente porque apenas uma regra produtiva pode ser bloqueada. No entanto, o PB oferece duplas (*divertimento/diversão*, *medicamento/medicação*, *salvamento/salvação*), trios (*perda/perdimento/perdição*, *batida/batimento/bateção*) e quartetos (*fervor/fervura/fervência/fervo*, *fechamento/fechação/fechadura/fecho*) de nominalizações do mesmo verbo.

Autores que defendem o princípio do bloqueio atribuem tal fato à semântica: “Muitas vezes, porém, o léxico de uma língua mantém duas palavras com sufixos supostamente concorrentes; nesse caso, entretanto, segundo o princípio do bloqueio, os significados não se confundem. É o caso de *salvamento* e *salvação*; em português, ninguém esperaria pelo *salvamento* de sua alma por uma fé religiosa, nem pela *salvação* de afogamento por um salva-vidas” (Schwindt, 2014, p. 128).

Concordo com o autor que “os significados não se confundem”. Discordo de que isso salve o princípio do bloqueio, porque a distinção semântica reconhecida é atribuída a uma especialização que pressupõe a formação, e é a formação que deveria ser bloqueada. É essa a orientação de Aronoff

5. Com base na MD, Medeiros (2024) também associa qualquer significado de uma nominalização ao significado do verbo. O autor recupera outras abordagens gerativas aos significados de substantivos deverbais, identifica que pressupõem a exclusividade de cada categoria que propõem (se é evento, não é estado; se é resultado, não é evento; se é evento simples, não é evento complexo etc.) e defende que os significados são sempre eventivos, com a consequente não exclusividade das categorias. Adotada a proposta do autor, a menção à referência do verbo *explode* e do substantivo *explosion* ao mesmo evento segundo Langacker (2008a) contemplaria tanto a interpretação verbal quanto a interpretação nominal de *explosion*.

(1976) ao considerar a deriva como causa da redução da produtividade, e não da suspensão do bloqueio.

A seção anterior foi dedicada à polissemia de substantivos formados a partir de verbos. A presente seção é dedicada à polissemia de verbos a partir dos quais se forma mais de um substantivo. Defendo que a formação de mais de um substantivo a partir do mesmo verbo consiste na distribuição da polissemia do verbo, e não a partir da forma dos verbos (v. Lemos de Souza, 2010, 2020). Essa tese não se confunde com a pretensão de descrever a formação dos significados dos verbos (polissemia como processo). Pressupõe “[...] o ‘output’ sincrónico [...]” (Soares da Silva, 2006, p. 14).

No caso de *salvamento/salvação*, o ponto de partida é a constatação de que o verbo *salvar* se distribui entre os enquadres⁶ FÍSICO e ESPIRITUAL e, portanto, exibe polissemia metafórica. Defendo que os esquemas [V + ção] e [V + mento] não têm a variável V disponível à forma “salvar”, e sim a cada um dos significados relativizados aos enquadres, o que explica por que, “[...] em português, ninguém esperaria pelo *salvamento* de sua alma por uma fé religiosa, nem pela *salvação* de afogamento por um salva-vidas”. Em outras palavras, a instanciação de esquemas distribui a polissemia⁷.

O alcance deste primeiro nível de generalização se amplia por também se aplicar à formação de substantivos a partir de substantivos. É o caso de *jornaleiro/jornalista*. A polissemia de *jornal* é metonímica, por isso não envolve mais de um enquadre. Com o significado relativo à instituição, *jornal* instancia o esquema [S + ista]; com o significado relativo ao produto da instituição, *jornal* instancia o esquema [S + eiro].

Assim, o primeiro nível de generalização alcançado pela morfologia cognitiva quanto à formação de palavras pode ser formulado da seguinte maneira:

- A formação de palavras é sensível à *polissemia*, seja como causa (expressões instanciadoras), seja como consequência (expressões resultantes da instanciação), no que se define como um fenômeno semanticamente motivado quanto ao conteúdo/substrato conceitual, ora pela distribuição de significados de expressões polissêmicas (a polissemia das bases no lexicalismo gerativo), ora pela concentração de significados em expressões polissêmicas (a polissemia dos produtos no lexicalismo gerativo).

No entanto, nem sempre a formação de mais de uma palavra a partir de uma única se deve à polissemia, relativa ao conteúdo/substrato conceitual. Pode-se dever ao *construal*, em seus diferentes elementos.

O par *medicação/medicamento* ilustra a formação de mais de um substantivo a partir do mesmo verbo, sem que o verbo *medicar* seja polissêmico. Diferentemente do par *salvamento/salvação*, em que ambos têm interpretação verbal (processamento dinâmico), equivalente a “ato de salvar”, apenas *medicação* tem interpretação verbal; *medicamento* tem interpretação nominal (processamento estático), equivalente a “remédio”, como nas seções das farmácias brasileiras. Segundo a GC, os modos de processamento compõem a perspectiva, que, por sua vez, compõem o *construal*.

Já o par *bancário/banqueiro* ilustra a formação de mais um substantivo a partir do mesmo substantivo, sem que a polissemia de *banco* venha ao caso nem que haja diferença quanto aos modos

6. Ao longo deste capítulo, uso *enquadre* como tradução de *frame*, tal como o conceito foi formulado por Fillmore (1982) e recebido pela GC como domínio não básico (Langacker, 2008a, p. 47).

7. Um enquadre mais recente é o TECNOLÓGICO, em que é possível *salvar um arquivo* (possivelmente por efeito de empréstimo), mas ainda não se convencionalizou *salvamento* ou *salvação do arquivo*. É possível que, neste enquadre, sequer haja a nominalização do verbo, sem que se fale de bloqueio, mas de formação de significados dispensando a formação de expressões.

de processamento, estático em ambos os substantivos. Agora, está em jogo outro elemento da perspectiva: o arranjo de visão. Trata-se da relação entre quem vê (sujeito da percepção) e o que/quem é visto (objeto da percepção) a partir de um ponto de vantagem, entendido como o ponto para onde a perspectiva se projeta, que pode coincidir ou não com o lugar onde estão o(s) falante(s) e o(s) ouvinte(s), o aqui e agora da interação, seu terreno (*ground*).

Abordagens construcionais contemplam o que a GC entende por arranjo de visão para, por exemplo, distinguir entre o significado de *carcereiro* e *prisoneiro* (v. Botelho, 2009). Tais abordagens enfocam a não sinonímia entre *carcereiro* e *prisoneiro*. A morfologia cognitiva permite atribuir ao arranjo de visão a formação dessas expressões pelo deslocamento da perspectiva, em que a mesma situação é objetivamente construída a partir da visão externa em *carcereiro* e interna em *prisoneiro*.

Relativamente a essa linha de abordagem, os dados que levo em consideração invertem a relação no alinhamento A/D: a mesma expressão (*medicar* ou *banco*) instanciando dois esquemas ([V + mento] e [V + ção] / [S + ário] e [S + eiro]) em vez de diferentes expressões (*cárcere* e *prisão*) instanciando o mesmo esquema ([S + eiro]).

Diante dos dados em que não se verifica a participação da polissemia, a formulação do segundo nível de generalização é a seguinte:

- A formação de palavras é sensível à *perspectiva*, no que se define como um fenômeno semanticamente motivado quanto ao *construal*, ora pelos modos de processamento, como em *medicação* e *embarque* (processamento dinâmico) e *medicamento* e *embarcação* (processamento estático), ora pelo arranjo de visão, como em *bancário* e *banqueiro*.

O mandado de prisão preventiva do ex-presidente Jair Bolsonaro, expedido em 22 de novembro de 2025, apresenta o uso de *monitoração* e *monitoramento*: “Além disso, o Centro de Integração de Monitoração Integrada do Distrito Federal comunicou a esta SUPREMA CORTE a ocorrência de violação do equipamento de monitoramento eletrônico do réu JAIR MESSIAS BOLSONARO, às 0h08min do dia 22/11/2025” (Brasil, 2025, p. 14).

Mais uma vez, o uso fornece uma evidência da inadequação do princípio do bloqueio, não isoladamente, mas como parte da versão fraca da hipótese lexicalista, rejeitada no todo pela GC⁸. O par *monitoração/monitoramento* difere dos demais por ser menos estabelecido, no que desafia o modelo a fornecer descrição e explicação adequadas. Nesse caso, afasta-se a hipótese de polissemia do verbo *monitorar*, mas o fato de o verbo *monitorar* ser denominal convida a examinar a relação metonímica com *monitor* (v. Basilio, 2011). Por sua vez, a novidade de *monitoração* em face da expectativa de *monitoramento* ocorre na nomeação de um ambiente institucional, que pode refletir desde a escolha de um falante (rotinização) até a variedade da língua (convencionalidade) em que a nomeação se deu. Entre os dispositivos oferecidos pela GC, o arranjo de visão convida a investigar se *monitoração* tende a se aplicar ao ambiente em que monitores estão presentes, como objetos da percepção, e *monitoramento* ao que monitores fazem, outro objeto da percepção. O que se pode afirmar por ora é que o par *monitoração/monitoramento* se assemelha ao par *salvação/salvamento* quanto ao modo de

8. Esse concerto não se encontra pronto na GC. Conforme visto ao longo deste capítulo, o que Langacker (1987, p. 400) manifesta explicitamente é sua afinidade à versão forte da hipótese lexicalista. Já Langacker (2008a, p. 235) entende por bloqueio a não aplicação de um padrão mais geral por causa da prévia aplicação de um padrão mais específico. Os exemplos são tanto da flexão, como a não formação de *writed* em face de *wrote* e a não formação de *mans* em face de *men*, quanto da derivação em inglês, como a não formação de *burner* em face de *arsonist* e a não formação de *stealer* em face de *thief*. Não são consideradas duplas formações, como *gaiety* e *gayness* a partir da polissemia de *gay* ou *clarity* e *clearness* a partir da polissemia de *clear*, nem é mencionado o princípio do bloqueio, em sua filiação gerativa.

processamento, na medida em que os quatro substantivos apresentam interpretação verbal, mas se distingue por não envolver polissemia e por ser menos estabelecido no PB.

Assim, o primeiro nível de generalização enfoca o conteúdo/substrato *conceitual* (polissemia), enquanto o segundo enfoca o *construal* (modos de processamento e arranjo de visão) como motivação para a formação de mais de uma expressão a partir da mesma expressão. No entanto, há dados que exigem acrescentar à motivação quanto ao conteúdo/substrato conceitual o papel da homonímia.

O primeiro dado a considerar é o par *realidade/realeza*. Esse par se comporta de forma muito semelhante ao par *claridade/clareza*. Os mesmos esquemas envolvidos: [A + idade] e [A + eza]. O mesmo processo envolvido: formação de substantivos a partir de adjetivos. No entanto, existe um único adjetivo *claro*, metaforicamente polissêmico – com o sentido experiencial, *claro* instancia [A + idade], formando *claridade*; com o sentido metafórico, *claro* instancia [A + eza], formando *clareza* –, enquanto existem dois adjetivos, *real*¹ e *real*², homônimos, herdados do latim, um formado a partir de *res*, outro formado a partir de *rex* – o adjetivo *real* formado a partir de *res* instancia [A + idade], formando *realidade*, enquanto o adjetivo *real* formado a partir de *rex* instancia [A + eza], formando *realeza*.

A expressão *mais realista que o rei* pode ser considerada uma evidência sincrônica de associação entre os sentidos de *real*¹ e *real*². A verificação da associação exigiria um experimento, especialmente numa quadra em que a LC privilegia métodos empíricos (Geeraerts, 2006; Glynn, 2009, 2014). A expressão ocorre trinta vezes no Corpus do Português⁹, todas no PB.

Sempre convém ratificar que a motivação explica por que é assim, não determina que seja assim (v. Lakoff, 1987, p. 96). No francês europeu e no francês americano, o adjetivo *clair* também é metaforicamente polissêmico, mas tanto o significado experiencial quanto o significado metafórico instanciam [A + té], concentrando-se em *clarté*. Da mesma forma, no PE e no PB, *transferir* é polissêmico, e seus sentidos se concentram na instanciação de [V + ncia], formando *transferência*.

Outro dado a considerar é a homonímia entre *fiar*¹, formado a partir de *fio*, e *fiar*², formado a partir de *fê*. O primeiro instancia o esquema [V + ção], formando *fiação*, enquanto o segundo instancia os esquemas [V + nça] e [V + dor], formando *fiança* e *fiador*.

O fato de haver menos dados relativos à homonímia que à polissemia tem a ver com a orientação da LC a ver polissemia onde outras teorias veriam homonímia desde Lakoff e Johnson (1980, cap. 18). A questão não é a quantidade de palavras que se formam a partir de homônimas, e sim (i) a homonímia em questão ser reconhecida tanto pelo critério sincrônico (ausência de relação entre os significados) quanto pelo critério diacrônico (identificação dos étimos); e (ii) o falseamento de ser sempre a polissemia a motivação quanto ao conteúdo/substrato conceitual.

Assim, o primeiro nível de generalização exige reformulação que admita tanto a polissemia quanto a homonímia como causas da diferenciação semântica:

- A formação de palavras é sensível à *diferenciação semântica*, no que se define como um fenômeno semanticamente motivado quanto ao conteúdo/substrato conceitual, seja pela distribuição de significados de expressões polissêmicas (polissemia das bases no lexicalismo gerativo), seja pela concentração de significados em expressões polissêmicas (polissemia dos produtos no lexicalismo gerativo), seja ainda pela distinção entre expressões homônimas (homonímia entre bases no lexicalismo gerativo).

9. A fonte é o site <https://www.corpusdoportugues.org/web-dial/>, consultado em 8 de novembro de 2024.

A agenda de pesquisa propiciada pela morfologia cognitiva consiste na investigação da adequação e do alcance desses níveis de generalização, formulados com base no PB, à formação de palavras nas demais variedades nacionais do português. Concluo o presente capítulo com observações sobre a analisabilidade, parâmetro relativo à estrutura fonológica das expressões estruturalmente complexas, com vistas a explorar seu papel na morfologia cognitiva.

Analísabilidade, Instanciação e Desinstanciação

A GC entende que a analisabilidade pode se reduzir em expressões mais antigas na língua. Esse entendimento já se manifesta na abordagem à formação de palavras ao prever que nem todos os falantes acedem ao significado composicional, sem prejuízo ao acesso ao significado contextual. “Expressões estabelecidas podem ser menos analisáveis. Elas vêm como conjuntos pré-montados, cujas formas constitutivas e significados são bem conhecidos e bem ensaiados, de modo que não é essencial o acesso individual às estruturas componentes”¹⁰ (Langacker, 2009, p. 26).

O referido exemplo de *calabresa* é um caso de conjunto pré-montado: pleno acesso ao significado contextual ante a ampla convencionalidade da unidade *pizza calabresa*, sem necessariamente o acesso ao significado composicional, resultante da instanciação do esquema [S + ês] por *Calábria* e da posterior flexão de gênero. No entanto, enfatizo que expressões estabelecidas podem, não têm de, tornar-se menos analisáveis e exploro a possibilidade de expressões mais antigas não serem menos analisáveis. Entendo que, nesses casos, o falante estipula uma camada construcional inferior à da expressão de que parte. Esse processo não é previsto pelo modelo, possivelmente por sua atenção voltada para a redução da analisabilidade. Corresponde a uma instanciação reversa – a partir de uma expressão mais complexa em busca da expressão mais simples que terá participado da formação da mais complexa – que chamo *desinstanciação*. Ao propor apenas a instanciação como processo unidirecional, o modelo pressupõe que a única via de formação de expressões parte de esquemas vazios, não de esquemas instanciados, e que as palavras mais antigas na língua são disponíveis apenas para a esquematização.

Dois dados do PB me permitem ilustrar esse ponto. O primeiro é *pertine*, presente na minuta do decreto de Estado de Defesa obtida pela Polícia Federal por meio de busca e apreensão na casa do ex-ministro Anderson Torres e publicada pela imprensa brasileira em 12 de janeiro de 2023: “Art. 1º [...] garantir a preservação ou o pronto restabelecimento da lisura e correção do processo eleitoral presidencial do ano de 2022, no que *pertine* a sua conformidade e legalidade [...]”.

Uma análise baseada no uso parte de *pertinente* como expressão convencional no enquadre JURÍDICO. Uma vez que tal expressão foi herdada do latim ao português, o modelo prevê apenas sua disponibilidade como ponto de partida para a esquematização mediante sua associação a outras que compartilham o esquema [V + nte], como *vibrante*, *delirante*, *concernente* etc. O que o dado evidencia é que o falante também pode partir do conhecimento de [V + nte] para remontar o V que intui ter instanciado esse esquema para a formação de *pertinente*. O ataque nasal (decorrente de *tenēre*) e a falta de acesso à contribuição semântica de *ter* deveriam levar à redução da analisabilidade de *pertinente*. No entanto, a identificação do esquema [V + nte] induz o falante a estipular que V é *pertine* por desinstanciação a partir de *pertinente*.

10. No original em inglês: “Established expressions may be less analyzable. They come as prepackaged assemblies, whose composite forms and meanings are well-known and well-rehearsed, so it is not essential that the component structures be mentally accessed individually”.

O segundo dado é *colar grau*. O falante familiarizado com o enquadre ACADÊMICO, em que se dá a *colação de grau*, forma o verbo *colar* a partir de *colação*. Não se trata do verbo que significa “usar cola”, e sim da reconstrução da camada construcional abaixo a partir da expressão convencional no enquadre, que é *colação de grau*.

Em Lemos de Souza (2020), tento abordar dois casos em que a morfologia cognitiva me parece dar conta da variação, comparando dois perfis sociolinguísticos: o de estudantes universitários que formam *colar* a partir de *colação* e o de ministros do STF que parecem associar *coligir* e *colação*. Quanto aos estudantes, influi a convencionalidade da expressão *colação de grau*. Quanto aos ministros, influi a convencionalidade do esquema [X TRAZER Y À COLAÇÃO].

RE 89456

Órgão julgador: Primeira Turma

Relator(a): Min. CUNHA PEIXOTO

Julgamento: 16/06/1978

Publicação: 11/09/1978

Ementa

NÃO SE CONHECE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO FUNDADO NAS ALI-NEAS "A" E "D" DO PERMISSIVO CONSTITUCIONAL QUE NÃO MENCIONA OS DISPOSITIVOS DA LEI FEDERAL QUE SE DIZ VIOLADOS, NEM TRAZ A COLAÇÃO ACORDAOS DIVERGENTES DO JULGADO. [...]

ARE 1172585 AgR-segundo-ED-EDv-AgR

Órgão julgador: Tribunal Pleno

Relator(a): Min. ROSA WEBER

Julgamento: 13/04/2021

Publicação: 27/04/2021

Ementa

[...] 2. Os arestos trazidos à colação não versam sobre hipótese análoga, tampouco enunciam tese contrária sobre a questão controvertida no presente recurso, qual seja, o direito subjetivo à nomeação de candidato aprovado em concurso público quando configurada preterição ante a contratação de empregados de forma precária, por meio de terceirização de serviços, para o mesmo cargo. [...]

RE 434198 AgR

Órgão julgador: Primeira Turma

Relator(a): Min. DIAS TOFFOLI

Julgamento: 28/02/2012

Publicação: 30/03/2012

Ementa

Agravo regimental em recurso extraordinário. Mandado de segurança. Impetrante que não respondia a processo de natureza criminal, à época dos fatos. Situação diversa daquela assentada nos precedentes trazidos à colação. [...]

A busca por *colação*¹¹, instanciando tal esquema ou não, revela 105 ocorrências nos acórdãos, 6 089 ocorrências nas decisões monocráticas e dez ocorrências nos informativos, disparidade que aponta para a tensão entre a rotinização e a convencionalidade. Nesse perfil sociolinguístico, parece

11. Busca realizada no site <https://portal.stf.jus.br/> em 3 de dezembro de 2025.

haver a associação entre *coligir* e *colação*¹², que, em Lemos de Souza (2020), entendo seguir o padrão de associação entre *redigir* e *redação*.

Esse *colar*, desinstanciado a partir de *colação*, exige ser tratado como um caso de homonímia, seja por força dos processos envolvidos – instanciação de [s + ar] por *cola*, resultando num verbo denominal (*colar*¹), vs. desinstanciação de *colação*, resultando em outro verbo denominal (*colar*²) –, seja por dissociação entre os sentidos.

Assim, endosso que unidades mais novas podem ser mais analisáveis que unidades mais antigas, não necessariamente são, e convido a reconhecer que unidades muito antigas, inclusive as herdadas do latim ao português, podem ter sua analisabilidade submetida, não apenas à esquematização, mas também à desinstanciação, com repercussão sobre a composicionalidade. Nos casos em que identifica um D, o falante pode remontar o A de um esquema por desinstanciação¹³. Sem considerar que a criatividade linguística pode se manifestar tanto pela instanciação (de esquemas vazios a expressões complexas) quanto pela desinstanciação (de expressões complexas porque revelam um esquema a expressões mais simples que terão instanciado esse esquema), o conceito de analisabilidade, tal como estabelecido pela GC, perde poder descritivo e explicativo.

Considerações Finais

Este capítulo reúne os principais conceitos formulados pela GC para uma abordagem unificada à morfologia e à sintaxe, destacando dispositivos que revelam a especificidade da morfologia como componente da gramática e configuram a morfologia cognitiva. Por um lado, a abordagem se unifica na adoção da construção como unidade da gramática e do léxico, articulados como redes. Por outro, especifica-se na concepção de construções morfológicas como *e-sites*; do *status* de unidade; da articulação entre a unidade construção e o processo de categorização; e das classes de palavras.

Este capítulo também reúne resultados de investigação que ajustam algumas posições da GC. Um dos ajustes está em, primeiro, enfocar a polissemia como motivação quanto ao conteúdo/substrato conceitual e, depois, atribuir a diferenciação semântica tanto à polissemia quanto à homonímia, tendo em vista a formação de mais de uma expressão a partir da mesma expressão, considerada como evidência empírica da inadequação do princípio do bloqueio, que vinculo a uma objeção mais ampla a toda a versão fraca da hipótese lexicalista. Outro ajuste está em propor, além da instanciação, a desinstanciação, processo não reconhecido pela GC.

O objetivo último é promover o entendimento de que o modelo entende o significado de qualquer expressão como desdobrado em conteúdo/substrato conceitual e *construal*, ao mesmo tempo em

12. Agradeço muito ao linguista Paulo Chagas de Souza (USP) a leitura de Lemos de Souza (2020) e a aula sobre o fato histórico: “A nominalização de *coligir* (de onde vem nosso verbo *colher*) é *colecção*. *Colação* é nominalização de *conferir*. O verbo *fero, fers, ferre, tuli, latum* ‘portar’ em latim era bem supletivo. O verbo *transfero* ‘transferir’ tem como nominalização *translatio*. Na *translation* do inglês, se transfere um termo ou texto de uma língua para outra. Da mesma forma, tem-se *inferir* e *ilação*, assim como *conferir* e *colação*, e também *referir*, *referência* e *relação*” (comunicação pessoal). Tal fato, que eu não conhecia quando da publicação de Lemos de Souza (2020), remete ao método diacrônico de análise linguística, enquanto a análise que ora retomo de Lemos de Souza (2020) é sincrônica, visando comparar o que se tem revelado como mudança mais difusa, com *colação* sendo intuído por estudantes universitários como nominalização de *colar*, e o que pode ser uma mudança menos difusa, com *colação* sendo intuído por ministros do STF como nominalização de *coligir*. Uma das provocações à GC como um modelo baseado no uso consiste em testar sua adequação para descrever e explicar a variação morfológica.

13. A “[...] hipótese de ‘eletricidade’ ser um empréstimo do inglês, o que justificaria, inclusive, a inversão ‘eletricidade’ > ‘elétrico’”, que Silva (2013, p. 54) formula com base na morfologia construcional, pode ser reformulada, com base na morfologia cognitiva, como hipótese de desinstanciação de *elétrico* a partir de *eletricidade* mediante a identificação do esquema [A + idade].

que contempla a especificidade do significado de expressões estruturalmente complexas como composicional. Tanto o significado de expressões estruturalmente simples quanto o de expressões estruturalmente complexas se manifestam no uso como significados contextuais. O resultado desta apropriação da GC é a configuração de uma MC capaz de caracterizar a formação de palavras e a formação de significados como fenômenos articulados pelas mesmas operações cognitivas (metáfora e metonímia) e pelos mesmos processos cognitivos de domínio geral (associação, automatização, esquematização e categorização).

Referências Bibliográficas

- ARONOFF, M. *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 1976.
- BASILIO, M. *Estruturas Lexicais do Português*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- _____. *Teoria Lexical*. São Paulo, Ática, 1987.
- _____. “A Morfologia no Brasil”. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 15, n. esp., 1999, pp. 53-70.
- _____. “Polissemia Sistemática em Substantivos Deverbais”. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 47, 2004, pp. 49-71.
- _____. “Abordagem Gerativa e Abordagem Cognitiva na Formação de Palavras: Considerações Preliminares”. *Linguística*, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 2, 2010, pp. 1-14.
- _____. “O Papel da Metonímia na Morfologia Lexical”. *REVEL*, ed. esp., n. 5, 2011, pp. 99-117.
- BOTELHO, L. S. “Uma Abordagem Sociocognitiva das Construções Agentivas x-eiro”. In: MIRANDA, N. S. & SALOMÃO, M. (orgs.). *Construções do Português do Brasil: Da Gramática ao Discurso*. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2009, cap. 7.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). *Petição 14.129 Distrito Federal*. Brasília, 22 nov. 2025. Disponível em: <https://noticias-stf-wp-prd.s3.sa-east-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/wpallimport/uploads/2025/11/22083749/Decisao-PP-JB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- BROCCIAS, C. & HOLLMANN, W. B. “Do We Need Summary and Sequential Scanning in (Cognitive) Grammar?”. *Cognitive Linguistics*, vol. 18, n. 4, 2007, pp. 487-522.
- CHOMSKY, N. “Remarks on Nominalization”. In: *Readings in English Transformational Grammar*. Waltham, Ginn & Co., 1970.
- DIESEL, H. *The Grammar Network: How Linguistic Structure is Shaped by Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press, 2019.
- FILLMORE, C. “Frame Semantics”. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (org.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seul, Hanshin Publishing Company, 1982, pp. 111-137.
- GEERAERTS, D. “Methodology in Cognitive Linguistics”. In: KRISTIANSEN, G. et al. (orgs.). *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*. Berlim/Nova York, Mouton de Gruyter, 2006, pp. 21-50.
- GLYNN, D. “Polysemy, Syntax, and Variation: A Usage-Based Method for Cognitive Semantics”. In: EVANS, V. & POURCEL, S. (orgs.). *New Directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdã, John Benjamins, 2009, pp. 77-106.
- _____. “Polysemy and Synonymy: Cognitive Theory and Corpus Method”. In: _____ & ROBINSON, S. (orgs.). *Corpus Methods for Semantics: Quantitative Studies in Polysemy and Synonymy*. Amsterdã, John Benjamins, 2014, pp. 7-38.
- JACKENDOFF, R. “Morphological and Semantic Regularities in the Lexicon”. *Language*, vol. 51, n. 3, 1975, pp. 639-671.

- LAKOFF, G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- _____. “Cognitive Phonology”. In: *The Berkeley Conference on Nonderivational Phonology*, 26 maio 1989.
- _____. & JOHNSON, M. *Metaphors We Live by*. Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- LAMPERT, M. & LAMPERT, G. “Word-Formation or Word Formation? The Formation of Complex Words in Cognitive Linguistics”. In: ONYSKO, A. & MICHEL, S. (orgs.). *Cognitive Perspectives on Word Formation*. Berlim/Nova York, Walter de Gruyter, 2010.
- LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1: *Theoretical Prerequisites*. Stanford, Stanford University Press, 1987.
- _____. “A Dynamic Usage-Based Model”. In: BARLOW, M. & KREMMER, S. (orgs.). *Usage-Based Models of Language*. Stanford, CSLI Publications, 2000, pp. 1-64.
- _____. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford, Oxford University Press, 2008a.
- _____. “Sequential and Summary Scanning: A Reply”. *Cognitive Linguistics*, vol. 19, n. 4, 2008b, pp. 571-584.
- _____. *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlim/Nova York, Mouton de Gruyter, 2009.
- _____. “Morphology in Cognitive Grammar”. In: AUDRING, J. & MASINI, F. (orgs.). *The Oxford Handbook of Morphological Theory*. Oxford, Oxford University Press, jan. 2019, pp. 1-21.
- LEMS DE SOUZA, J. *A Distribuição Semântica de Substantivos Deverbais em -Ção e -Mento no Português do Brasil: Uma Abordagem Cognitiva*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- _____. “Provocações Morfológicas à Gramática Cognitiva”. *Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, n. 2, 2020, pp. 303-323.
- _____. “Morfologia Construcional: Linguística Cognitiva ou Linguística Gerativa?”. *Veredas*, Juiz de Fora, vol. 28, n. 2, 2024, pp. 1-31.
- _____. & BATORÉO, H. “Desculpa, não! Desculpe! Um Caso de Conflito na Interação entre Brasileiros e Portugueses em Portugal”. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 41, n. 2, 2025, pp. 1-27.
- _____. & MINUSSI, R. D. “Morfologia Distribuída e Gramática Cognitiva: As Noções de Palavra e de Conhecimento Enciclopédico”. In: CARNEIRO, A. S. R. & MAGALHÃES, A. S. (orgs.). *Linguagem em Perspectivas: Cognição, Interação e Ensino de Línguas*. São Paulo, Editora Unifesp, 2024.
- MARANTZ, A. “No Escape from Syntax: Don’t Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon”. *Proceedings of the 27th Annual Penn Linguistics Colloquium*. *UPenn Working Papers in Linguistics*, vol. 4, n. 2, 1997, pp. 201-225.
- MEDEIROS, A. B. “Compositionality in Verbs and Nominalizations: A (Radically) Formal Approach”. In: RESENDE, M. & SCHER, A. P. (orgs.). “30 Years Distributing Morphology from North to South: The View from Romance”. *Isogloss. Open Journal of Romance Linguistics*, vol. 10, n. 6 (special issue), 2024, pp. 1-40.
- ONYSKO, A. & MICHEL, S. “Unravelling the Cognitive in Word Formation”. In: _____ & MICHEL, S. (orgs.). *Cognitive Perspectives on Word Formation*. Berlim/Nova York, Walter de Gruyter, 2010.
- RIO-TORTO, G. “Mecanismos de Produção Lexical no Português Europeu”. *Alfa*, São Paulo, vol. 42, n. esp., 1998a, pp. 15-32.
- _____. *Morfologia Derivacional: Teoria e Aplicação ao Português*. Porto, Porto Editora, 1998b.
- _____. “Derivação”. In: RAPOSO, E. B. P. et al. *Gramática do Português*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2020, vol. III, pp. 3029-3152.

- RODRIGUES, A. S. “Introdução”. In: RIO-TORTO, G. *et al.* *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra, Universidade de Coimbra, 2013, pp. 29-116.
- SCHWINDT, L. C. “Morfologia”. In: SCHWINDT, L. C. (org.). *Manual de Linguística: Fonologia, Morfologia e Sintaxe*. Petrópolis, Vozes, 2014, pp. 108-154.
- SILVA, J. C. T. *O Estatuto Morfológico do Formativo Eletro- em Português*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.
- SOARES DA SILVA, A. *O Mundo dos Sentidos em Português: Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra, Almedina, 2006.
- TAYLOR, J. R. *Cognitive Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 2002.

7. Eliminando Cadeias Funcionais: Uma Abordagem Morfêmica para os *Blends* do Português Brasileiro

Vitor Augusto Nóbrega

Ana Paula Scher

Considerações Iniciais

A formação de *blends* envolve um processo de criação de palavras em que o nível segmental de duas (ou possivelmente mais) palavras se funde, resultando na subtração de material fonético de um ou de todos os seus membros constituintes, por meio de apagamento ou sobreposição. Exemplos incluem as palavras *portunhol*, formada a partir de “português” e “espanhol”, e *familícia*, derivada de “família” e “milícia”.

Análises preliminares caracterizaram o *blend* como um processo de formação de palavras assistemático e, portanto, marginal (cf. Rodríguez Gonzáles, 1989; Alves, 1990; Sandmann, 1990; Dobrin, 2008, entre outros), sendo descrito como um caso de “morfologia extragramatical” (cf. Dressler, 2000)¹. No entanto, a literatura morfológica tem demonstrado, cada vez mais, que a formação de *blends* não é imprevisível e tampouco não intencional como são os lapsos de fala, os quais envolvem sobreposição, apagamento ou troca de posição de segmentos de forma inconsciente (cf. Kelly, 1998; Gries, 2004a, 2004b, 2012; Espadaro, 2018). Na realidade, os *blends* apresentam propriedades fonológicas sistemáticas, conforme apontado por Bat-El (1996), para o hebraico, Piñeros (2000, 2004, 2011), para o espanhol, Gries (2012), para o inglês, e também por Araújo (2000), Gonçalves (2003, 2006) e Marangoni Jr. (2021a), para o português brasileiro (PB).

Bauer (1983, p. 234; 2006, p. 501), por sua vez, argumenta que o *blending* não seria um processo de formação de palavras morfêmico, ou seja, não faria referência a morfemas – *i.e.*, segmentos que representam morfemas específicos –, uma vez que a formação desses elementos seria determinada por razões puramente fonológicas. Neste capítulo, propomos, em contraste, que a formação de *blends* é essencialmente morfêmica e resulta do apagamento completo ou parcial de morfemas funcionais associados a uma das palavras que os compõem. Para embasar nossa proposta, utilizamos dados do PB e adotamos uma abordagem não lexicalista e realizacional para a gramática, a morfologia distribuída (cf. Halle; Marantz, 1993; Marantz, 1997), com ênfase especial em sua articulação definida pela teoria C₁-LIN (cf. Embick, 2010, 2015)².

Nossa hipótese é sustentada por três argumentos principais. O primeiro pressupõe que a formação de um *blend* resulta do apagamento de núcleos funcionais abstratos associados a uma das

1. A criação de um *blend* exigiria um esforço consciente, diferentemente do que ocorre na chamada morfologia gramatical (por exemplo, afixação, composição), que é essencialmente baseada em regras.

2. Os dados explorados neste artigo foram retirados de Gonçalves (2003), Gonçalves, Andrade e Almeida (2010) e, particularmente, de Marangoni Jr. (2021a), que gentilmente disponibilizou, como parte de sua dissertação, uma grande quantidade de novos *blends* cunhados em PB.

palavras que o compõem, antes da inserção de vocabulário, isto é, antes da atribuição de uma instrução fonológica a um nó sintático. Mostraremos que marcas flexionais não ocorrem no interior dos *blends* – aparecendo apenas na borda direita dessas palavras –, mas devem ser implicadas, uma vez que estão envolvidas em relações de concordância entre seus constituintes internos. As raízes que compõem um *blend*, por outro lado, resistem a apagamentos, embora possam estar sujeitas à perda de material fonético. Dessa observação empírica decorre nosso argumento de que o *blending* é um processo morfêmico de formação de palavras, uma vez que a mescla resulta, em princípio, da eliminação da camada funcional de um de seus membros constituintes.

Nosso segundo argumento em favor de uma análise morfêmica para os *blends* deriva da observação de que o amálgama de seus constituintes é desencadeado pela necessidade de criar, na grande maioria das vezes, uma única palavra fonológica composta por duas raízes. Em outras palavras, a eliminação de morfemas funcionais de um dos seus membros constituintes faz com que os *blends* estejam limitados a uma palavra fonológica (cf. Piñeros, 2000, 2004; Gonçalves, 2003, 2006), na qual o posicionamento do acento segue o padrão acentual do segundo membro na sequência linear (cf. Bat-El; Cohen, 2012; Marangoni Jr., 2021a), ou seja, da raiz cuja camada funcional não foi apagada.

Finalmente, nosso terceiro argumento baseia-se na assunção de que a fusão fonológica de duas palavras não resulta de um gatilho semântico, mas sim de um efeito colateral da perda de material funcional (*contra* Minussi e Nóbrega, 2014; Nóbrega e Minussi, 2015; Marangoni Jr., 2020, 2021a, 2021b, 2021c; Scher e Marangoni Jr., 2020; Gonçalves e Candian, 2021). A postulação de um gatilho semântico foi muitas vezes motivada pelos efeitos cômicos que surgem dessas formações. Argumentamos, no entanto, que esses efeitos devem ser vistos como um epifenômeno do encurtamento morfofonológico das palavras que compõem o *blend*. É importante destacar, entretanto, que nossa análise não exclui a possibilidade de que outros processos de formação de palavras possam transmitir um significado cômico ou expressivo (*i.e.*, veicular a visão subjetiva do falante, como raiva, desaprovação ou surpresa) resultante do apagamento de morfemas, tal como foi observado em alguns casos de truncamento (cf. Scher, 2011, 2013, 2016, 2018)³.

Com essa exposição em mente, o capítulo foi organizado da seguinte forma. Na seção “O Que é um *Blend*?”, caracterizamos o *blending* como um processo de formação de palavras, estabelecendo uma taxonomia elementar de suas formações. Em seguida, revisamos as fronteiras que os *blends* estabelecem com compostos e sintagmas, argumentando que a visão mais parcimoniosa é admitir que os *blends* envolvem o encurtamento de sintagmas. Na seção “Eliminando Cadeias Funcionais Pós-sintaticamente”, apresentamos nossa análise morfêmica para os *blends*, mostrando como a eliminação de cadeias funcionais desencadeia a fusão. Na seção “Fusão Fonológica de Raízes Linearmente Adjacentes”, discutimos de que forma o amálgama das unidades que compõem o *blend* se processa no componente fonológico da gramática. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

O Que é um *Blend*?

O pressuposto básico para a definição do *blending* é o de que ele envolve a subtração de material fonético de duas (ou mais) palavras combinadas em uma relação gramatical específica. Neste capítulo, adotamos a visão mais simples de que o *blending* no PB compreende somente duas classes

3. O *blending* não transmite uma perspectiva expressiva clara do falante. Os efeitos cômicos não devem ser confundidos com um significado expressivo relacionado à perspectiva subjetiva do falante, que pode apresentar expoência morfológica em outros contextos, como em partículas finais de sentença ou em contextos de concordância alocutiva (cf. Wiltschko, 2021; Miyagawa, 2022).

principais, conforme proposto inicialmente por Sandmann (1989) e Gonçalves (2003, 2006, 2011): (i) *blends homófonos*, em que as palavras constituintes apresentam um ou mais segmentos fonéticos sobrepostos, como ilustrado em (1), e (ii) *blends não homófonos*, em que as palavras constituintes não apresentam segmentos comuns, exemplificados em (2).

(1) Blends homófonos

a. <i>familícia</i>	<	<i>família</i>	+	<i>milícia</i>
b. <i>impastor</i>	<	<i>impostor</i>	+	<i>pastor</i>
c. <i>sambatear</i>	<	<i>sambar</i>	+	<i>sapatear</i>
d. <i>moitel</i>	<	<i>moita</i>	+	<i>motel</i>

(2) Blends não homófonos

a. <i>cariúcho</i>	<	<i>carioca</i>	+	<i>gaúcho</i>
b. <i>bolsominion</i>	<	<i>Bolsonaro</i>	+	<i>minion</i>
c. <i>almojanta</i>	<	<i>almoço</i>	+	<i>janta</i>
d. <i>portunhol</i>	<	<i>espanhol</i>	+	<i>português</i>

Há ainda uma sugestiva terceira classe de *blends*, as chamadas “criações análogas” ou “*blends* semânticos”, que envolvem uma reanálise morfêmica de segmentos não morfêmicos, como ilustrado em (3):

(3) Reanálise semântica

a. <i>boadrasta</i>	<	<i><u>ma</u>drasta</i>	em que	<i>má</i> → <i>boa</i>
b. <i>bebemorar</i>	<	<i><u>com</u>emorar</i>	em que	<i>come</i> → <i>bebe</i>
c. <i>tricha</i>	<	<i><u>bi</u>cha</i> ‘[pej.]’	em que	<i>bi</i> → <i>tri</i>
d. <i>amãexonado</i>	<	<i><u>pa</u>ixonado</i>	em que	<i>pai</i> → <i>mãe</i>

Por exemplo, em (3a), o segmento não morfêmico [ma] é reanalisado como o adjetivo *má*, flexionado no feminino singular, abrindo caminho para a substituição pelo seu antônimo de mesma forma flexional, *boa*. Neste capítulo, porém, focaremos apenas os *blends* homófonos, deixando os *blends* não homófonos e os casos de reanálise semântica para trabalhos futuros. Em relação a esses últimos, reconhecemos que as formas em (3) devem ser analisadas como um fenômeno independente do *blending* (cf. Basílio, 1997; Gonçalves, 2003, 2006, 2011; Gonçalves *et al.*, 2010). A reanálise semântica de segmentos na forma de uma raiz não necessariamente implica uma mescla de duas palavras, o que levanta questões sobre sua classificação como um tipo de *blend*, especialmente se considerarmos apenas suas semelhanças superficiais decorrentes da perda de segmentos.

No que diz respeito às formas que podem compor um *blend*, observamos que, no PB, os *blends* envolvem predominantemente duas palavras. Nesse contexto, as palavras que compõem um *blend* variam de acrônimos (e.g., *CNPq* + *pouquinho* > *CNPouquinho*; *PT* + *canalha* > *petralha*⁴ etc.) a compostos (e.g., *forças armadas* + *brocha* > *forças brochadas*; *leite moça* + *Bolsonaro* > *leite moçsonaro*; *pranto* + *pronto-socorro* > *pranto-socorro*; *Master Chef* + *sexo* > *mastersexo* etc.). Além disso, os *blends* podem envolver diferentes combinações gramaticais, como V+V (e.g., *bringar* < *brincar* +

4. Um parecerista destaca que a mescla poderia, na verdade, decorrer da sobreposição de *PT* + *metralha*, em alusão aos “irmãos metralha”. Nesse caso, teríamos que admitir que a formação desconsideraria o nome “irmãos”.

brigar), N+V (e.g., *alcoonteceu* < *álcool* + *aconteceu*), V+N (e.g., *desinchá* < *desinchar* + *chá*), sendo a combinação N+N a mais produtiva (cf. Marangoni Jr., 2021a).

A definição do *blending* passa crucialmente pela caracterização da base que o forma. Uma vez que um *blend* é constituído por duas palavras, a literatura tem, há anos, empreendido o debate sobre qual seria a base da fusão: compostos ou sintagmas. Percebemos, porém, que um conjunto relevante de propriedades torna o *blending* mais próximo estruturalmente de sintagmas do que de compostos, contrariamente ao que foi proposto recentemente para o PB por Marangoni Jr. (2020, 2021a, 2021b, 2021c), Scher e Marangoni Jr. (2020) e Gonçalves e Candian (2021).

Marangoni Jr. (2021a) observa corretamente que os *blends* apresentam notáveis semelhanças com compostos baseados em radicais, sejam radical + radical [R+R] (e.g., *hidr-o-graf-ia*) ou radical + palavra [R+P] (e.g., *hidr-o-ginástica*). De fato, os *blends* se assemelham a ambos os tipos de compostos baseados em radicais, notadamente: (i) os *blends* tendem a formar uma única palavra fonológica, como os compostos [R+R], (ii) exibem marcas flexionais apenas em sua borda direita, como os [R+R] e [R+P], e (iii) seguem o mesmo padrão acentual da palavra na segunda posição quando usada isoladamente, como os [R+P] (cf. Nóbrega, 2014, 2015). No entanto, *blends* não possuem um elemento de ligação característico das estruturas de composição por radicais, a saber, [o]. Suas raízes frequentemente perdem segmentos fonéticos e seu núcleo pode aparecer tanto na primeira quanto na segunda posição, como veremos adiante, enquanto nos compostos baseados em radicais o núcleo ocupa somente a segunda posição. Além disso, *blends* são, na maioria dos casos, semanticamente composicionais, exibindo composicionalidade semântica mesmo quando uma de suas palavras constituintes é interpretada de forma idiossincrática, tal como exemplificado em (4), em que as palavras na segunda posição apresentam um significado pouco transparente.

- | | | | | |
|-------------------------------|---|--------------------|---|----------------------------|
| (4) a. <i>cochileta russa</i> | < | <i>cochilo</i> | + | <u><i>roleta russa</i></u> |
| b. <i>caipirinha</i> | < | <i>caipira</i> | + | <u><i>piranha</i></u> |
| c. <i>crionça</i> | < | <i>criança</i> | + | <u><i>onça</i></u> |
| d. <i>monstruação</i> | < | <i>menstruação</i> | + | <u><i>monstro</i></u> |

Percebemos, ainda, no que diz respeito à nuclearidade categorial dos *blends*, isto é, se um de seus membros constituintes define a categoria do objeto formado, que os *blends* são fundamentalmente endocêntricos, com o núcleo categorial podendo ser identificado internamente à formação, como se observa nos exemplos em (5):

- | | | | |
|-----------------------|--|---|------------------|
| (5) a. <i>bringar</i> | [V+V] _V < <i>brincar</i> | + | <i>brigar</i> |
| b. <i>alcoonteceu</i> | [N+V] _V < <i>álcool</i> | + | <i>aconteceu</i> |
| c. <i>cartomente</i> | [N+V] _N < <i>cartomante</i> | + | <i>mente</i> |
| d. <i>desinchá</i> | [V+N] _N < <i>desinchar</i> | + | <i>chá</i> |

Sua endocentricidade categorial inerente o coloca em uma posição diferente da que se atribui à composição, a qual apresenta casos de exocentricidade categorial, como pode ser visto nos diferentes contextos em (6):

- | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| (6) a. <i>pisca+pisca</i> | [V+V] _N | c. <i>bem+estar</i> | [Adv+V] _N |
| b. <i>bate+e+volta</i> | [V+Conj+V] _N | d. <i>vira+e+mexe</i> | [V+Conj+V] _{Adv} |

No que diz respeito à nuclearidade morfológica, ou seja, se algum dos membros da formação determina as propriedades flexionais do objeto formado, observamos que os *blends* são fundamentalmente endocêntricos, já que seus traços morfológicos correspondem aos traços de um de seus constituintes internos. Na grande maioria das vezes, seus núcleos semântico e morfológico coincidem, como indicado em (7) (cf. Villalva; Minussi, 2022).

- (7) a. $a_{[F+SG]}$ $[bord-el-a]_{[F+SG]}$ $< bordel_{[M+SG]}$ + $novela_{[F+SG]}$
 b. $o_{[M+SG]}$ $[Broch-onar-o]_{[M+SG]}$ $< Bolsonaro_{[M+SG]}$ + $brocha$
 c. $a_{[F+SG]}$ $[carto-mente]_{[F+SG]}$ $< cartomante_{[F+SG]}$ + $mente$

Compostos, por outro lado, podem apresentar exocentricidade morfológica, como ilustrado em (8) (cf. Nóbrega; Panagiotidis, 2020). Nos compostos em (8), os nomes que compreendem a composição não definem necessariamente os traços flexionais do composto, seja de número, seja de gênero.

- (8) a. $o_{[M+SG]}$ $[sem+vergonh-a]_{[F+SG]}_{[M+SG]}$
 b. $o_{[M+SG]}$ $[port-a+joi-a-s]_{[F+PL]}_{[M+SG]}$
 c. $o_{[M+SG]}$ $[casc-a]_{[F+PL]}+gross-a_{[F+PL]}_{[M+SG]}$

É interessante observar também que, em *blends* [N+N] mediados por uma relação de subordinação (*i.e.*, uma relação núcleo-complemento, geralmente implicando uma preposição mediadora), ambos os nomes podem potencialmente ser vistos como o núcleo semântico da formação e, conseqüentemente, como seu núcleo morfológico. Considerem os exemplos em (9) e (10). A diferença que diz respeito a qual nome do *blend* serve como seu núcleo semântico reflete-se imediatamente nas relações de dependência morfológica que a formação estabelece com determinantes. Em (9), por exemplo, podemos implicar duas possibilidades de nuclearidade: uma em que *Michelle* é o núcleo (*e.g.*, algo equivalente a *Michelle do cheque*) e outra em que *cheque* é o núcleo (*e.g.*, *cheque da Michelle*). Exemplos dessas duas possibilidades de nuclearidade foram retirados da mídia ou de redes sociais.

- (9) *micheque* $<$ $Michelle_{[F+SG]}$ + $cheque_{[M+SG]}$
Michelle é o núcleo:

- a. “Cresce a suspeita de que as joias de R\$16,5 milhões enviadas à ex-primeira-dama, Michelle Bolsonaro – a Micheque –, não foram apenas um ‘presentinho’, um regalo.”⁵

Cheque é o núcleo:

- b. “E ainda tem o caso Queiroz e o ‘Micheque’ para a senhora Bolsonaro no valor de 24 mil reais.”⁶

- (10) *bolsojoias* $<$ $Bolsonaro_{[M+SG]}$ + $joias_{[F+PL]}$
Bolsonaro é o núcleo:

5. Disponível em: <<https://www.brasildefatopr.com.br/2023/03/13/opiniao-i-o-elo-entre-as-joias-e-a-refinaria-da-petrobras>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

6. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2019/02/27/editorial-or-carnaval-com-politica-na-folia-e-na-resistencia>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

- a. “E quando o Bolsojoias estava andando de jet-ski e hospedado em hotel de 19 mil, você estava onde mesmo?”⁷

Joias é o núcleo:

- b. “As bolsojoias não valiam 16,5 Milhões! Valem apenas 5 milhões!”⁸

Vale acrescentar, ainda, que o núcleo semântico e morfológico de *blends* subordinados pode, em algumas circunstâncias, servir como antecedente em contextos de correferência com um pronome, algo que, em grande medida, é bloqueado em palavras compostas. Exemplos podem ser vistos em (11).

(11) *micheque* < *Michelle* [F+SG] + *cheque* [M+SG]

- a. “Porém alguém tem que dizer a verdade pra Mi_jcheque, que ela_j está longe de ser uma princesa.”⁹
- b. “[...] temos que atualizar o apelido de “Mi_jcheque” porque ela_j também aceita dinheiro vivo.”¹⁰

Finalmente, diferentes relações gramaticais podem ser estabelecidas internamente aos *blends*. Minussi e Nóbrega (2014), Nóbrega e Minussi (2015), Marangoni Jr. (2020, 2021a, 2021b, 2021c) e Minussi e Villalva (2020) mostram que os membros constituintes de um *blend* são concatenados seguindo uma das relações gramaticais observadas na concatenação de constituintes sintagmáticos: subordinação (*i.e.*, relação núcleo-complemento), atribuição (*i.e.*, relação núcleo-modificador) e coordenação (*i.e.*, relação conjuntiva ou disjuntiva; cf. Bisetto; Scalise, 2005). É importante destacar, no entanto, que a subordinação pode envolver diferentes tipos de unidades relacionais, representadas por diferentes preposições. Isso é particularmente evidente em *blends* [N+N], tal como exemplificado em (12).

(12) a. *micheque* < *cheque da Michelle*
 b. *micheque* < *Michelle do cheque*
 c. *promochila* < *promoção de mochila*
 d. *matel* < *motel no mato*
 e. *mascne* < *máscara para acne*

A evidência de que ambas as palavras de um *blend* envolvem apenas uma única camada funcional é fornecida pela concordância. Como mencionado anteriormente, o material flexional de um *blend* é realizado somente em sua borda direita, e o constituinte que carrega esse material não é necessariamente seu núcleo, especialmente considerando que, diferentemente dos compostos [R+R] e [R+P], o núcleo semântico e morfológico de um *blend* pode ocorrer em diferentes posições lineares, como visto em (9) e (10). Quando o constituinte não núcleo ocupa a segunda posição em um *blend*, ele apresenta características flexionais que indicam que as relações de dependência – em particular, a concordância – estabelecidas com o núcleo ocorreram antes do apagamento desses morfemas.

7. Disponível em: <<https://twitter.com/BetoAD/status/1654890115796291586>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

8. Disponível em: <<https://twitter.com/ronraifreitas>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

9. Disponível em: <<https://twitter.com/folha/status/1567994700350586880>>. Acesso em: 11 jun. 2023.

10. Disponível em: <<https://www.tiktok.com/@apronteivideo/7233536994809302277>>. Acesso em: 11 jun. 2023. É interessante observar neste exemplo que “dinheiro vivo” parece retomar o nome “cheque” por contraste.

Consideremos os exemplos em (13). Os adjetivos na segunda posição exibem marcas flexionais de gênero e número determinadas pelas marcas flexionais implicadas pelo nome núcleo à esquerda.

(13) a. <i>amirricos</i>	< <i>amig-o-s</i>	TV.M-PL	+	<i>ric-o-s</i>	M-PL
b. <i>chevelho</i>	< <i>chevet-e</i>	TV.M.SG	+	<i>velh-o</i>	M.SG
c. <i>dilmalandra</i>	< <i>Dilm-a</i>	TV.F	+	<i>malandr-a</i>	F.SG
d. <i>literalinda</i>	< <i>literatur-a</i>	TV.F.SG	+	<i>lind-a</i>	F.SG
e. <i>Mallufioso</i>	< <i>Maluf</i>	M	+	<i>mafios-o</i>	M.SG
f. <i>namorena</i>	< <i>namorad-a</i>	TV.F.SG	+	<i>moren-a</i>	F.SG
g. <i>Ronalducho</i>	< <i>Ronald-o</i>	TV.M.SG	+	<i>gorduch-o</i>	M.SG

Os dados em (13) nos apontam que a camada funcional de ambos os constituintes de um *blend* estava presente na formação antes do amálgama, permitindo, assim, que uma relação de concordância fosse estabelecida. Caso contrário, os traços flexionais do núcleo não poderiam ter sido compartilhados com o membro não núcleo. A partir desse fato, inferimos que a camada funcional de um dos membros foi eliminada pós-sintaticamente; portanto, um *blend* não seria resultado da concatenação direta entre um elemento primitivo desprovido de informação funcional, como uma raiz, e um constituinte funcionalmente complexo, como uma palavra (*i.e.*, uma raiz articulada a uma porção funcional).

Para concluir esta seção, apresentamos no quadro 7.1 uma comparação entre as propriedades internas de *blends*, compostos e sintagmas. Observamos que *blends* e sintagmas compartilham semelhanças na maioria das propriedades listadas, diferenciando-se em uma característica particularmente importante para o que destacamos neste capítulo: a presença de uma única posição para marcas flexionais nos *blends*.

Quadro 7.1 Resumo das propriedades comparativas entre *blends*, compostos e sintagmas

Propriedades	<i>Blends</i>	Compostos*	Sintagmas
<i>Composicionalidade</i>	composicional	(não) composicional	composicional
<i>Núcleo categorial</i>	endocêntrico	endo/exocêntrico	endocêntrico
<i>Núcleo morfológico</i>	endocêntrico	endo/exocêntrico	endocêntrico
<i>Marcas flexionais</i>	borda direita (BD)	BD/ambos os membros	ambos os membros
<i>Correferência</i>	licenciada	não licenciada	licenciada
<i>Estrutura prosódica</i>	1 ω	1 ω /2 ω	1 Φ

* Estamos considerando aqui as propriedades tanto de compostos baseados em radicais quanto de compostos baseados em palavras. Para uma descrição detalhada, ver Nóbrega (2014, 2015).

Fonte: elaboração própria.

Na próxima seção, examinaremos de que modo sintagmas, ao terem a camada funcional de um de seus constituintes eliminada, podem acabar dando origem a um *blend*.

Eliminando Cadeias Funcionais Pós-sintaticamente

A Estrutura Interna de um Blend

Seguindo Minussi e Nóbrega (2014) e Nóbrega e Minussi (2015), admitimos que *blends* homófonos derivam da fusão dos constituintes de um sintagma. Dessa maneira, sua formação ocorre como a de qualquer sintagma na língua, em que unidades com domínios funcionais independentes – *i.e.*, palavras – são concatenadas no componente sintático da gramática.

Uma vez que contestamos a assunção de que a composição serve de base para o *blending*, divergimos de Marangoni Jr. (2020, 2021a, 2021b, 2021c), Scher e Marangoni Jr. (2020) e Gonçalves e Candian (2021), argumentando que não há um núcleo categorial que tome o sintagma que compõe o *blend* como seu complemento. Esses autores recorrem à proposta de Nóbrega (2014, 2015), que defende que a composição é caracterizada sintaticamente pela categorização de um sintagma. No entanto, os argumentos que justificariam a postulação de um núcleo categorial não são observados nos *blends*, tais como: (i) a presença de exocentricidade categorial, (ii) exocentricidade morfológica e (iii) a impossibilidade de retomada anafórica de apenas um dos membros. Como indicado em (5) e (7), não há *blends* exocêntricos. Além disso, seus constituintes podem estabelecer correferência de forma independente, como vimos em (11).

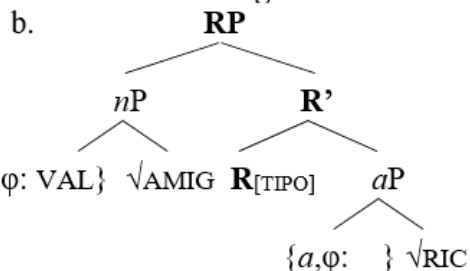
Assumindo, assim, a proposta de predicação sintática apresentada por den Dikken (2006), admitimos que os membros constituintes dos *blends* são mediados por um núcleo relacional abstrato, o núcleo Relator (R), que pode assumir diferentes manifestações à medida que relaciona um sujeito a um predicado. Em (14a), destacamos a estrutura desse núcleo relacional R, seguindo a orientação canônica de predicação observada no PB, em que elementos não núcleos seguem o núcleo (*e.g.*, N-A, V-N etc.) e, portanto, são combinados como complemento de R. Na representação em (14a), os constituintes núcleo e não núcleo envolvem constituintes sintagmáticos, descritos abstratamente por um *xP*, em que *x* pode ser realizado por qualquer categoria lexical. Por sua vez, as diferentes instanciações do núcleo R estão ilustradas em (14b), muito embora não sejam exaustivas.

(14) *Predicação canônica mediada pelo núcleo relacional R*

- a. $[_{RP} [\text{NÚCLEO}_{(xP)} [R \cdot \text{RELATOR} [\text{NÃO NÚCLEO}_{(xP)}]]]$
- b. R = TIPO / COM / EM / E / OU

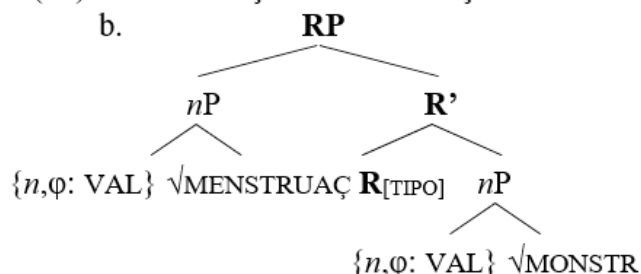
Para ilustrar como o núcleo R articula constituintes em sintagmas, considerem as bases sintagmáticas dos *blends* *amirricas*, de *amigas ricas*, e *monstruação*, de *menstruação monstro*. No primeiro caso, o item não núcleo é um adjetivo, *ricas*, enquanto, no segundo, trata-se de um nome, *monstro* (cf. Foltran; Nóbrega, 2020, para uma discussão sobre nomes usados como modificadores comparativos, como *monstro*). Na estrutura em (15b), observamos o adjetivo *ricas*, composto por uma raiz $\sqrt{\text{RIC}}$ e um feixe de traços envolvendo um núcleo categorial adjetival *a* e traços flexionais ϕ não valorados. Por sua vez, o nome *amigas*, concatenado como especificador de R, inclui uma raiz categorizada por um feixe de traços formado pelo categorizador nominal *n* e traços flexionais ϕ valorados (ou seja, FEM e PL). Durante a derivação sintática, o nome *amigas* estabelece concordância com o núcleo adjetival, valorando os traços ϕ desse último.

(15) a. *amirricas* < *amigas* + *ricas*



Em (16), apresentamos a descrição estrutural de um sintagma nominal em que um nome não núcleo, *monstro*, concatenado como complemento de R, modifica o nome *menstruação*. Nesse caso, ambos os nomes possuem seus traços flexionais ϕ já valorados, não ocorrendo uma relação de concordância, o que se deve à natureza categorial do modificador.

(16) a. *monstruação* < *menstruação* + *monstro*



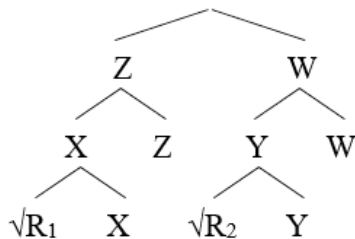
Com as descrições estruturais dos sintagmas que originam os *blends* devidamente explicitadas, exploramos, na seção seguinte, como as estruturas em (15b) e (16b) são manipuladas no componente morfológico pós-sintaticamente, resultando no amálgama.

Spelling-out um Blend

Consideremos os núcleos complexos formados a partir das estruturas em (15b) e (16b), resultantes de sucessivas aplicações de movimento de núcleo no componente sintático, abstraindo, porém, o núcleo relacional R^{11} . Admitamos também que, no componente morfológico pós-sintaticamente, cada traço presente nos feixes de traços indicados na seção anterior pode ter sido separado, de forma que cada um esteja representado em um nó funcional independente, permitindo assim a inserção de vocabulário. Em (17), é apresentada a estrutura abstrata decorrente dessas operações, em que X, Z, Y e W representam morfemas funcionais, tais como os núcleos categorizadores, *n* e *a*, e os nós que abrigam os traços ϕ .

11. Podemos abstrair o núcleo R neste contexto, uma vez que ele não apresenta expoência fonológica nos casos sob análise, sendo, conseqüentemente, eliminado no componente morfológico a fim de capturar eventuais condicionamentos alomórficos estabelecidos por localidade (cf. Embick, 2010).

(17) *Núcleos complexos na formação de blends*



A estrutura em (17) está pronta para ser linearizada. Considerando que a linearização se processa nó a nó, podemos admitir que a declaração de concatenação resultante da linearização dessa estrutura pode ser descrita como em (18). Assumam, para tanto, que o procedimento de linearização de estruturas sintáticas gera declarações de ordenamento linear. Essas declarações são estabelecidas por meio de um operador concatenativo $\neg$, cuja função é estabelecer precedência imediata entre os nós linearizados. Sendo assim, a presença do operador $\neg$ entre X e Y indica que X *imediatamente precede* Y linearmente.

(18) Declaração de concatenação após a linearização de (17):

PF: $\sqrt{R_1} \neg X, X \neg Z, Z \neg \sqrt{R_2}, \sqrt{R_2} \neg Y, Y \neg W$

Na declaração em (18), temos, portanto, que a raiz $\sqrt{R_1}$ precede X, que X precede Z, que Z precede a raiz $\sqrt{R_2}$, e assim sucessivamente.

Tendo em vista que, em um *blend*, uma das sequências funcionais dos itens concatenados está ausente, é necessário esclarecer em que momento ocorre a eliminação dessa cadeia. Como discutido no exemplo (13), a eliminação de uma cadeia funcional deve ocorrer somente após a aplicação das relações de concordância entre os nós. Propomos, portanto, que a eliminação da cadeia funcional de um dos membros constituintes do *blend* acontece após a linearização, sobre a declaração de concatenação resultante da estrutura. Sugerimos que esse apagamento resulta de uma aplicação antecipada de uma regra de poda estrutural, proposta inicialmente para explicar casos de alomorfia contextual (cf. Embick, 2010, p. 59), cuja função é eliminar nós linearizados cujo expoente é um zero morfológico.

No seu contexto de aplicação clássico, como sugerido por Embick (2010), a operação de poda ocorreria após a inserção de vocabulário, tendo como alvo os nós preenchidos por um zero. Em nossa visão, uma aplicação antecipada dessa operação de poda, ou seja, anterior à inserção de vocabulário, seria responsável por remover uma cadeia de nós funcionais ainda sem expoentes fonológicos na sequência linearizada (*i.e.*, X, Z, W, em (18))¹². Essa aplicação prévia da regra, antes da inserção de vocabulário, eliminaria parcial ou completamente cadeias de nós funcionais linearmente adjacentes. O apagamento desses nós criaria, então, as condições elementares para o *blending*. Assim sendo, consideremos a regra de poda revisada em (19):

12. Ainda não nos parece clara a razão pela qual apenas a camada funcional é considerada por essa operação de poda antecipada. Duas explicações surgem nesse cenário. A primeira é que a eliminação de raízes impediria a recuperação das unidades que compõem o *blend*. Nesse caso, nós contendo raízes seriam os últimos a serem considerados para apagamento. A segunda explicação seria assumir que as raízes possuem um conteúdo fonológico subespecificado. Notem que, mesmo na operação clássica de poda, as raízes não são consideradas, uma vez que envolvem informação fonológica. Sendo assim, se as raízes forem, de fato, primitivos individualizados fonologicamente, a poda nunca poderia levar em conta uma raiz, seja sua aplicação pré ou pós-inserção de vocabulário.

- A regra de poda elimina nós funcionais com expoentes nulos das declarações de concatenação.
- A regra de poda não é obrigatória para todos os nós funcionais com expoentes nulos.
- Aplicações prévias dessa regra (*i.e.*, antes da inserção de vocabulário) tomam como alvo cadeias de nós funcionais sem expoentes (da direita para a esquerda) e eliminam parcial ou completamente nós funcionais linearmente adjacentes.

(20) Poda prévia de (18):

- a. **Opção #1:** Tome como alvo Z como o início da cadeia funcional.
- i. $\sqrt{R_1} \text{---} X, X \text{---} Z, Z \text{---} \sqrt{R_2}, \sqrt{R_2} \text{---} Y, Y \text{---} W$
- ii. $\sqrt{R_1} \text{---} \sqrt{R_2}, \sqrt{R_2} \text{---} Y, Y \text{---} W$
- b. **Opção #2:** Tome como alvo W como o início da cadeia funcional.
- i. $\sqrt{R_1} \text{---} X, X \text{---} Z, Z \text{---} \sqrt{R_2}, \sqrt{R_2} \text{---} Y, Y \text{---} W$
- ii. $\sqrt{R_1} \text{---} X, X \text{---} Z, Z \text{---} \sqrt{R_2}$

Para tornar nossa proposta mais concreta, retomemos os *blends* homófonos *amirricas* e *monstruação*, bem como as estruturas propostas para essas formações. A partir das descrições estruturais em (15b) e (16b), obtemos, conforme o exposto em (17), a seguinte configuração de núcleos complexos em (21), abstraindo novamente o núcleo relacional R.

a. Opção #1: *amirricas*

Figure 1 shows the syntactic trees for the two sentences. The left tree represents the structure for (1), and the right tree represents the structure for (2). The trees are based on the syntactic analysis of the sentences, showing the hierarchical structure of the clauses and the arguments.

125

raízes da estrutura em (21a) ficam linearmente adjacentes, ou seja, $\sqrt{\text{AMIG}} \text{---} \sqrt{\text{RIC}}$. É importante destacar que a poda estrutural não afeta a interpretação, uma vez que ocorre inteiramente no ramo de PF.

(22) a. Declaração de concatenação após a linearização de (21a):

PF: $\sqrt{\text{AMIG}} \text{---} n, n \text{---} \{\varphi:\text{F,PL}\}, \{\varphi:\text{F,PL}\} \text{---} \sqrt{\text{RIC}}, \sqrt{\text{RIC}} \text{---} a, a \text{---} \text{AGR}\{\varphi:\text{F,PL}\}$

b. Poda prévia visando à primeira cadeia funcional:

PF: $\sqrt{\text{AMIG}} \text{---} \cancel{n}, \cancel{n} \text{---} \{\varphi:\text{F,PL}\}, \{\varphi:\text{F,PL}\} \text{---} \sqrt{\text{RIC}}, \sqrt{\text{RIC}} \text{---} a, a \text{---} \text{AGR}\{\varphi:\text{F,PL}\}$

c. Declaração de concatenação reestruturada:

PF: $\sqrt{\text{AMIG}} \text{---} \sqrt{\text{RIC}}, \sqrt{\text{RIC}} \text{---} a, a \text{---} \text{AGR}\{\varphi:\text{F,PL}\}$

Já a declaração de concatenação de (21b) fica como (23a). Entretanto, nesse caso, a aplicação prévia de uma operação de poda tem como alvo a cadeia funcional mais externa, seguindo a opção #2 em (20b). Diferentemente de (22c), a declaração de concatenação reestruturada de (23a) apresenta uma de suas raízes deslocadas, $\sqrt{\text{MONSTR}}$, muito embora a forma superficial esperada seria uma em que $\sqrt{\text{MONSTR}}$ precede linearmente a raiz $\sqrt{\text{MENSTRUAC}}$.

(23) a. Declaração de concatenação após a linearização de (21b):

PF: $\sqrt{\text{MENSTRUAC}} \text{---} n, n \text{---} \{\varphi:\text{F,SG}\}, \{\varphi:\text{F,SG}\} \text{---} \sqrt{\text{MONSTR}}, \sqrt{\text{MONSTR}} \text{---} n, n \text{---} \{\varphi:\text{SG}\}$

b. Poda prévia visando à segunda cadeia funcional:

PF: $\sqrt{\text{MENSTRUAC}} \text{---} n, n \text{---} \{\varphi:\text{F,SG}\}, \{\varphi:\text{F,SG}\} \text{---} \sqrt{\text{MONSTR}}, \sqrt{\text{MONSTR}} \text{---} \cancel{n}, \cancel{n} \text{---} \{\varphi:\text{SG}\}$

c. Declaração de concatenação reestruturada:

PF: $\sqrt{\text{MENSTRUAC}} \text{---} n, n \text{---} \{\varphi:\text{F,SG}\}, \{\varphi:\text{F,SG}\} \text{---} \sqrt{\text{MONSTR}}$

Na seção seguinte, explicamos como resolver o impasse de raízes deslocadas, como em (23c), bem como de que forma se dá a sobreposição ou o apagamento de segmentos de raízes linearmente adjacentes nos *blends* homófonos.

Fusão Fonológica de Raízes Linearmente Adjacentes

Na introdução deste capítulo, apontamos que os *blends* compõem geralmente uma única palavra fonológica (cf. Piñeros, 2000, 2004; Gonçalves, 2003). Dada a perda de material funcional, sugerimos que seria a criação de um único domínio prosódico composto por duas raízes o que forçaria o amálgama, enquanto a posição do acento da palavra formada seguiria o mesmo da raiz que manteve sua camada funcional intacta.

A partir dessa conjectura, assumimos, com Nóbrega (2014), que os núcleos categorizadores definem o domínio da palavra fonológica pós-sintaticamente. Para compor um domínio prosódico, as raízes não podem ficar isoladas dos núcleos categorizadores, como observado na raiz deslocada em (23c). Assim, considerando os dois contextos de apagamento de cadeias funcionais estipulados em (20), propomos que o amálgama característico dos *blends* homófonos se processa de duas formas possíveis: na opção #1, em que as raízes ficam linearmente adjacentes após a poda, $\sqrt{R_1} \text{---} \sqrt{R_2}$, sugerimos que segmentos idênticos presentes em $\sqrt{R_1}$ e $\sqrt{R_2}$ sejam sobrepostos, promovendo a perda de segmentos. É isso que observamos em *amirricas*, em que há sobreposição do segmento [i] e o apagamento do segmento [g] da primeira raiz, conforme ilustrado em (24). A sobreposição resulta em uma

única raiz, como mostrado em (24c). Após essa aplicação antecipada da poda, ocorre a inserção de vocabulário na declaração resultante, conforme descrito em (25).

- (24) a. **Opção #1** $\sqrt{R_1} \neg \sqrt{R_2}, \sqrt{R_2} \neg Y, Y \neg W$
 b. $\sqrt{AMIG} \neg \sqrt{RIC}, \sqrt{RIC} \neg a, a \neg AGR\{\varphi:F, PL\}$
 c. $\sqrt{AMIRIC} \neg a, a \neg AGR\{\varphi:F, PL\}$

(25) Inserção do vocabulário em (24b):

$$\sqrt{AMIRIC} \neg [a, -\emptyset], [a, -\emptyset] \neg AGR\{\varphi: [F, -a], [PL, -s]\}$$

Agora, para a opção #2, propomos que a raiz deslocada $\sqrt{R_2}$ é atraída para a borda esquerda de $\sqrt{R_1}$ a fim de ser computada como parte de um domínio prosódico, tal como mostrado em (26b). Subsequentemente, a sequência $\sqrt{R_2} \neg \sqrt{R_1}$ estará sujeita à mesclagem de segmentos idênticos sobrepostos ou à perda de segmentos, da mesma forma que vimos em (24). Após a sobreposição de segmentos idênticos, a declaração resultante estará disponível para a inserção de vocabulário, conforme descrito em (27).

- (26) a. **Opção #2** $\sqrt{R_2} \neg \sqrt{R_1}, \sqrt{R_1} \neg X, X \neg Z, Z$
 b. $\sqrt{MONSTR} \neg \sqrt{MENSTRUAC}, \sqrt{MENSTRUAC} \neg n, n \neg \{\varphi:F, SG\}$
 c. $\sqrt{MONSTRUAC} \neg n, n \neg \{\varphi:F, SG\}$

(27) Inserção de vocabulário em (26b)

$$\sqrt{MONSTRUAC} \neg [n: -\tilde{a}o], [n: -\tilde{a}o] \neg \{\varphi:[F, -\emptyset], [SG, -\emptyset]\}$$

Com essa sequencialidade de operações em mente, conseguimos oferecer uma análise equiparável para as duas opções de *blends* homófonos, vinculando o amálgama de suas raízes a uma questão morfológica, ou seja, à eliminação dos morfemas funcionais de um de seus constituintes e à mescla de suas raízes pela localidade resultante desse apagamento.

Considerações Finais

Neste capítulo, vimos que a formação de *blends* homófonos tem como alvo morfemas. Demonstramos que a camada funcional de uma das palavras amalgamadas é removida durante o processo de formação. Além disso, destacamos que a formação de *blends* envolve fundamentalmente localidade, uma vez que suas raízes somente podem ser sobrepostas quando estão linearmente adjacentes. Por fim, a mesclagem propriamente dita é sugestivamente o resultado da sobreposição das duas raízes para se encaixarem em um único domínio prosódico. Com a remoção da camada funcional de uma das palavras constituintes, é possível atribuir uma única palavra fonológica, forçando, consequentemente, a mescla das duas raízes.

Referências Bibliográficas

- ALVES, I. M. *Neologismo. Criação Lexical*. São Paulo, Ática, 1990.
- ARAÚJO, G. A. “Morfologia Não-concatenativa em Português: Os Portmanteaux”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, vol. 39, pp. 5-21, 2000.
- BASÍLIO, M. “O Princípio da Analogia na Constituição do Léxico: Regras São Clichês Lexicais”. *Veredas*, vol. 1, 1997, pp. 9-21.
- BAT-EL, O. “Selecting the Best of the Worst: The Grammar of Hebrew Blends”. *Phonology and Linguistic Theory*, vol. 12, 1996, pp. 571-596.
- _____. & COHEN, E.-G. “Stress in English blends: A Constraint-Based Analysis”. In: RENNER, V.; MANIEZ, F. & ARNAUD, P. J. L. (orgs.) *Cross-Disciplinary Perspectives on Lexical Blending*. Berlim, De Gruyter Mouton, 2012, pp. 193-211.
- BAUER, L. *English Word-Formation*. Cambridge, UK, Cambridge University Press, 1983.
- _____. “Compounds and Minor Word-Formation Types”. In: AARTS, B. & MCMAHON, A. (orgs.). *The Handbook of English Linguistics*. Malden, MA, Blackwell, 2006, pp. 483-506.
- BISETTO, A. & SCALISE, S. “The Classification of Compounds”. *Lingue e Linguaggio*, vol. 4, n. 2, 2005, pp. 319-332.
- DEN DIKKEN, M. *Relators and Linkers: The Syntax of Predication, Predicate Inversion, and Copulas*. Cambridge, MA, MIT Press, 2006.
- DOBRIN, S. “A propos des mots-valises dans Le Canard enchaîné et Eulenspiegel”. In: BEJAN, D. M.; LUCATELLI, V. & CENAC, O. (orgs.) *Omagiu profesorului Valentin Țurlan cu ocazia împlinirii vârstei de 70 de ani*. Pitești, Editura Universității din Pitești, 2008, pp. 168-176.
- DRESSLER, W. “Extragrammatical vs. Marginal Morphology”. In: DOLESCHAL, U. & THORNTON, A. (orgs.). *Extragrammatical Morphology and Marginal Morphology*. Munique, Lincom Europa, 2000, pp. 1-10.
- EMBICK, D. *Localism Versus Globalism in Morphology and Phonology*. Cambridge, MA, MIT Press, 2010.
- _____. *The Morpheme: A Theoretical Introduction*. Berlim, De Gruyter Mouton, 2015.
- ESPADARO, M. *Os Lapsos de Fala em Português Brasileiro sob a Perspectiva da Morfologia Distribuída*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2018.
- FOLTRAN, M. J. & NÓBREGA, V. A. “Por uma Taxonomia dos Modificadores do Português Brasileiros”. In: QUADROS-GOMES, A. P. & TESCARI NETO, A. (orgs.). *A Interface Sintaxe-Semântica: Adjetivos e Advérbios numa Perspectiva Formal*. São Paulo, Pontes, 2020, pp. 153-175.
- GONÇALVES, C. A. V. “Blends Lexicais em Português: Não-concatenatividade e Correspondência”. *Veredas*, vol. 7, n. 1-2, 2003, pp. 149-167.
- _____. “A Ambimorfemia de Cruzamentos Vocabulares: Uma Abordagem por Ranking de Restrições”. *Revista da Abralin*, vol. 5, n. 1, 2006, pp. 169-183.
- _____. “Paitrocínio, Tecno-Macumba, Maridoteca: O Comportamento das Formas Combinatórias no Português do Brasil”. *Revista da Abralin*, vol. 10, n. 2, 2011, pp. 67-90.
- _____. & ANDRADE, K. E. & ALMEIDA, M. L. L. “Se a Macumba é para o Bem, Então é Boacumba: Análise Morfoprosódica e Semântico-Cognitiva da Substituição Sublexical em Português”. *Linguística*, vol. 6, 2010, pp. 64-82.
- GONÇALVES, L. A. & CANDIAN, M. “Revisitando a Estrutura dos *Blends* na Morfologia Distribuída: Contribuições de Dados Comerciais”. *Caderno de Squibs*, vol. 7, n. 2, 2021, pp. 129-147.

- GRIES, S. T. “Isn’t That Fantabulous? How Similarity Motivates Intentional Morphological Blends in English”. In: ACHARD, M. & KEMMER, S. (orgs.). *Language, Culture, and Mind*. Stanford, CA, Center for the Study of Language and Information (CSLI), 2004a, pp. 415-428.
- _____. “Shouldn’t It Be Breakfunch? A Quantitative Analysis of Blend Structure in English”. *Linguistics*, vol. 42, n. 3, 2004b, pp. 639-667.
- _____. “Quantitative Corpus Data on Blend Formation: Psycho- and Cognitive-Linguistic Perspectives”. In: RENNER, V.; MANIEZ, F. & ARNAUD, P. J. L. (orgs.). *Cross-disciplinary Perspectives on Lexical Blending*. Berlim, De Gruyter Mouton, 2012, pp. 145-167.
- HALLE, M. & MARANTZ, A. “Distributed Morphology and Pieces of Inflection”. In: HALE, K. & KEYSER, S. J. (orgs.). *The View from the Building 20: Essays in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1993, pp. 111-176.
- KELLY, M. H. “To ‘Brunch’ or to ‘Brench’: Some Aspects of Blend Structure”. *Linguistics*, vol. 36, 1998, pp. 579-590.
- MARANGONI JR., C. E. “A Interface Sintaxe-Fonologia no Caso dos Blends”. *Caderno de Squibs*, vol. 4, n. 2, 2020, pp. 86-100.
- _____. *A Blendtividade na Formação de Palavras: A Derivação dos Blends na Interface entre Morfologia, Fonologia e Pragmática*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2021a.
- _____. “A Interface Morfologia-Fonologia no *Blending*: Uma Análise pelo Modelo da Teoria da Otimidade”. *Revista Letras*, vol. 103, 2021b, pp. 29-53.
- _____. “Morfologia Avaliativa em Morfologia Distribuída”. *Caderno de Squibs*, vol. 7, n. 2, 2021c, pp. 94-110.
- MARANTZ, A. “No Escape from Syntax: Don’t Try Morphological Analysis in the Privacy of Your Own Lexicon”. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, vol. 4, n. 2, 1997, pp. 201-225.
- MINUSSI, R. D. & NÓBREGA, V. A. “A Interface Sintaxe-Pragmática na Formação de Palavras: Avaliando os Pontos de Acesso da Enciclopédia na Arquitetura da Gramática”. *Veredas*, vol. 18, n. 1, 2014, pp. 161-184.
- _____. & VILLALVA, A. “Reconhecimento e Acesso Lexical dos Blends em Português Europeu e Português Brasileiro”. *Todas as Letras*, vol. 22, n. 1, 2020, pp. 1-14.
- MIYAGAWA, S. *Syntax in the Treetops*. Cambridge, MA, MIT Press, 2022.
- NÓBREGA, V. A. *Tópicos em Composição: Estrutura, Formação e Acento*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- _____. “Composição em Morfologia Distribuída: Dos Universais à Variação”. *ReVEL*, vol. 13, n. 24, 2015, pp. 87-119.
- _____. & MINUSSI, R. D. “O Tratamento da Morfologia Não-concatenativa pela Morfologia Distribuída: O Caso dos Blends Fonológicos”. *Revista Letras*, vol. 91, 2015, pp. 158-177.
- _____. & PANAGIOTIDIS, P. “Headedness and Exocentric Compounding”. *Word Structure*, vol. 13, n. 2, 2020, pp. 211-249.
- PIÑEROS, C. E. *Word-blending as a Case of Non-concatenative Morphology in Spanish*. Rutgers Optimality Archive, 2000.
- _____. “The Creation of Portmanteaus in the Extragrammatical Morphology of Spanish”. *Probus*, vol. 16, n. 2, 2004, pp. 203-240.
- _____. “¿Es el Entrecruzamiento Léxico Realmente un Proceso Sustractivo?”. *Lingüística Española Actual*, vol. 33, 2011, pp. 75-100.

- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, F. “Los Cruces Léxicos en el Ámbito Político-Periodístico”. *Verba: Anuario Galego de Filoloxia*, vol. 16, 1989, pp. 357-386.
- SANDMANN, A. J. “A Expressão da Pejoratividade”. *Revista Letras*, vol. 89, 1989, pp. 67-82.
- _____. *Morfologia Lexical*. São Paulo, Contexto, 1990.
- SCHER, A. P. “Formas Truncadas em Português Brasileiro e Espanhol Peninsular: Descrição Preliminar”. *ReVEL*, vol. 5, special issue, 2011, pp. 61-79.
- _____. “Concatenative Affixation in Brazilian Portuguese Truncated Forms”. In: GOTO, N. *et al.* (orgs.). *Proceedings of the Glow in Asia IX 2012*. Tsu, Mie University, 2013, pp. 261-270.
- _____. “A Study of Truncated Nominal Forms in Brazilian Portuguese: Their Derivation and Their Relation to Non-verbal Form Classes”. In: KATO, M. & ORDOÑEZ, P. (orgs.). *Portuguese and Spanish in Latin America. Comparative Syntax Series*. Oxford, Oxford University Press, 2016, pp. 332-354.
- _____. *Por Menos Morfologia Não Concatenativa: Uma Análise Localista para as Formas Nominais Truncadas no Português Brasileiro*. Tese de livre-docência, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2018.
- _____. & MARANGONI Jr., C. E. “Novas Evidências em Favor de um Morfema Avaliativo – [Eval]: Formas Nominais Truncadas e Blends em Português Brasileiro”. *Fórum Linguístico*, vol. 17, 2020, pp. 4636-4657.
- VILLALVA, A. & MINUSSI, R. D. “Description and Analysis of a Portuguese Blend Corpus”. *Corpus*, vol. 23, 2022, pp. 1-24.
- WILTSCHKO, M. *The Grammar of Interactional Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2021.

8. Avaliação do Conhecimento Lexical: Resultados de um Teste de Associação de Palavras, com Foco Especial na Distinção entre *Types* e *Tokens*

Alina Villalva
Carina Pinto

Considerações Iniciais

A avaliação do conhecimento linguístico de jovens falantes, especialmente nos anos iniciais do seu processo de escolarização, é geralmente feita pelos seus educadores em contexto escolar ou familiar. Em casos empiricamente considerados problemáticos, a avaliação é realizada por terapeutas da fala. A avaliação em contexto escolar tende a focar o (in)sucesso escolar dos alunos, e a avaliação clínica centra-se especialmente nos processos de diagnóstico e intervenção. O conhecimento do léxico, em geral, e da competência morfológica, em particular, ainda não estão no centro das preocupações de quem promove a avaliação, mas há indícios de que esses domínios podem ter uma importância significativa na formulação do diagnóstico e na definição de estratégias de intervenção.

O projeto Morphoplay visa desenvolver o protótipo de uma ferramenta de avaliação da competência morfológica em formato de “*serious game*”. Essa ferramenta testa o tempo de leitura de palavras, confrontando-o com valores de referência previamente estabelecidos, no âmbito do mesmo projeto. O Morphoplay inclui ainda três atividades relacionadas com o conhecimento morfológico. Os terapeutas ou professores recebem um relatório pormenorizado que indica a normalidade ou o desvio dos resultados.

A construção dessa ferramenta de diagnóstico assenta criticamente num *corpus* experimental que permite relacionar os resultados obtidos com questões de natureza morfológica e não outra. Para tal, foram selecionados dois tipos de nomes agentivos derivados composicionais (denominais em *-eiro/a*, como *mineiro*, e deverbais em *-dor/a*, como *varredor*), aos quais juntámos nomes agentivos com uma estrutura morfológica simples (como *palhaço*), nomes agentivos em *-dor/a* não atestados (como *chorador*), e, finalmente, nomes denominais em *-eiro/-eira* que referem espécies vegetais. A seleção dos itens lexicais respeitou os fatores habitualmente considerados, como a frequência e a dimensão dos estímulos, mas procurou também verificar se o conhecimento das palavras é uma variável relevante ou não.

A avaliação do conhecimento das palavras tem vindo a ser objeto de alguma atenção, mas não existem protocolos consensualmente estabelecidos, sobretudo no que diz respeito à língua materna. Assim, decidimos realizar um teste de associação de palavras, procurando correlacionar o grau de conhecimento dos estímulos com a percentagem de respostas que manifestam um vínculo semântico com os estímulos, associado ou não a uma relação morfológica. A análise dos resultados permitiu estabelecer com clareza que o conhecimento das palavras se consolida com a idade/escolaridade e também que as propriedades morfológicas dos estímulos são um fator relevante. A título de exemplo, pode referir-se que os agentivos simples obtêm resultados menos positivos do que os agentivos

derivados, e ainda que um sufixo polissêmico, como *-eiro*, gera melhores resultados na interpretação agentiva do que na formação de nomes de espécies vegetais.

O objeto particular do presente texto diz respeito à comparação dos resultados já mencionados com a análise paralela dos tipos de palavras usadas pelos informantes, análise que se baseia na distinção entre *types* e *tokens*. O objetivo principal desta análise é o de avaliar se a concentração de respostas em poucas unidades lexicais ou, pelo contrário, a sua maior dispersão são também fatores preditivos do conhecimento das palavras.

Assim, na primeira parte deste texto, apresentamos o atual estado da arte sobre o conhecimento lexical, discutindo, em seguida, um dos instrumentos disponíveis, que são os testes de associação de palavras. Em seguida, descrevemos sucintamente o projeto Morphoplay e o protótipo de ferramenta de diagnóstico do conhecimento morfológico em crianças com idades compreendidas entre sete e dez anos, no âmbito do qual aplicámos um teste de associação de palavras. Trazemos, por último, uma discussão sobre a análise comparada dos resultados de *types* e *tokens* e sobre o índice de diversidade que essa análise permite calcular.

Conhecimento Lexical – Estado da Arte

O conhecimento lexical envolve a integração de aspectos gramaticais (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos), com processos cognitivos e sociais, numa dimensão estritamente individual. Esse conhecimento não se limita às palavras, incluindo também os elementos que as formam, como radicais e afixos, bem como sequências de palavras que não podem ser compreendidas composicionalmente, como os compostos sintáticos (*e.g.*, *brinco-de-princesa*) e expressões idiomáticas (*e.g.*, *ir desta para melhor*).

O foco desta secção é o conhecimento lexical individual, designado como léxico mental. Compreender o que cada falante sabe sobre cada unidade lexical, como processa as palavras que ouve ou lê, e como seleciona as palavras que pretende usar é uma tarefa complexa, que exige, por um lado, a categorização dos estímulos relativamente às suas propriedades gramaticais (*e.g.*, classe de palavras, número de sílabas, estrutura morfológica, traços semânticos) e, por outro, fatores relacionados com o uso, como a frequência lexical. Também podem ser considerados dados relacionados com os falantes, como a idade de aquisição de palavras ou o grau de familiaridade com elas.

Medidas como a idade de aquisição ou o conhecimento das palavras são informações relacionadas com os falantes e, por vezes, também consideradas. Não são abundantes os estudos nesta área, predominando as pesquisas dedicadas à língua não materna. Ainda assim, é possível destacar alguns trabalhos, particularmente no que diz respeito a aquisição, desenvolvimento lexical e avaliação do conhecimento lexical. Hiebert *et al.* (2019) sugerem que a pesquisa sobre léxico deve focar quatro domínios: aquisição lexical, desenvolvimento (explícito e implícito) do vocabulário, avaliação do conhecimento de palavras isoladas e em contexto, e o desenvolvimento de ferramentas adequadas para explorar esses aspetos.

No domínio da aquisição, Carbajal, Peperkamp e Tsuji (2021) investigam como os bebés acumulam conhecimento sobre palavras, destacando que o reconhecimento lexical é um precursor essencial para o desenvolvimento do léxico. Esse estudo sugere que a familiaridade com palavras em contextos específicos, como a fala dirigida a crianças, tem uma influência significativa no reconhecimento das palavras.

Quanto ao desenvolvimento vocabular, Biemiller (2003) aponta padrões previsíveis e defende que intervenções eficazes, como o ensino explícito de vocabulário, são essenciais para ajudar crianças

de contextos socioeconômicos desfavorecidos a alcançar os seus pares. Anglin (1993), por outro lado, realça a importância do desenvolvimento da consciência morfológica, nomeadamente a capacidade de reconhecer afixos e derivar o significado de palavras complexas.

Além disso, Dockrell e Messer (2004) sublinham que o vocabulário é um preditor do desenvolvimento cognitivo e do sucesso escolar, particularmente em relação à alfabetização. Crianças com um vocabulário mais rico têm maior facilidade em aprender novas palavras, necessitando de menos apoio contextual. Perfetti e Hart (2001) partilham uma visão semelhante, argumentando que representações lexicais de qualidade são centrais para a compreensão da leitura. Nation (2017) reforça essa ideia, discutindo como o léxico influencia a capacidade de leitura e a compreensão de textos.

Ferramentas de intervenção também têm sido desenvolvidas para apoiar a leitura e o vocabulário, como a *Modified Repeated Reading* de Toste *et al.* (2014), que visa melhorar a leitura de crianças com dificuldades.

No campo dos adultos, Kuperman e Van Dyke (2013) analisam o acesso lexical, mas esse estudo é especialmente relevante por usar duas medidas frequentes na investigação psicolinguística: a idade de aquisição e a frequência lexical. Ambas as medidas, no entanto, apresentam limitações. A idade de aquisição é criticada pela sua variabilidade individual, já que depende da qualidade da exposição linguística (cf. Biemiller; Slonim, 2001), e pela falta de consenso nas metodologias utilizadas, que variam entre autoavaliações e listas de palavras preestabelecidas (cf. Casalis; Louis-Alexandre, 2000), gerando inconsistências nos resultados e na interpretação dos dados.

A frequência lexical também apresenta problemas. O seu valor depende do *corpus* utilizado, cuja dimensão e tipo de textos influenciam os resultados. Além disso, a frequência não reflete necessariamente o grau de conhecimento da palavra, já que uma palavra pode ser muito frequente e ter significados secundários pouco conhecidos. A frequência também não capta os diferentes significados das palavras, o que pode levar a interpretações simplificadas sobre o seu papel no léxico de um falante.

Os Testes de Associação de Palavras

No início do século XX, Carl Jung desenvolveu uma ferramenta de avaliação psicológica, o Teste de Associação de Palavras (TAP), com o objetivo de investigar padrões de resposta associativa e descobrir processos inconscientes (Jung, 1910). Esse teste consiste na apresentação de uma lista de palavras a um sujeito, sendo-lhe solicitado que responda com a primeira palavra de que se lembre, ao ouvir cada palavra-estímulo. As respostas são registadas e o tempo de resposta é geralmente medido. O TAP de Jung foi amplamente utilizado em contextos clínicos no domínio da psicoterapia, auxiliando no diagnóstico e tratamento de condições psicológicas, no pressuposto de que as respostas esclarecem as dinâmicas do inconsciente.

Mais recentemente, o TAP tem sido adotado como ferramenta no domínio da psicolinguística, com o objetivo de investigar o conhecimento lexical, o processamento de palavras e a organização semântica no léxico mental. Esse tipo de teste permite observar o acesso lexical e a forma como os falantes relacionam unidades lexicais. No campo da psicolinguística, as respostas fornecidas pelos indivíduos podem ser semanticamente relacionadas ao estímulo, mas também fonologicamente, o que torna esse teste útil para medir diferentes níveis de processamento linguístico. Por exemplo, respostas semânticas, como a associação de *gato* a *rato*, indicam uma ligação conceptual, enquanto respostas fonéticas como *gato* associado a *gasto* revelam uma proximidade sonora (cf. Deese, 1965; Nelson; McEvoy; Schreiber, 2000).

Em estudos com falantes de diferentes idades, essa ferramenta tem permitido analisar a evolução do conhecimento lexical, mostrando que o número e a qualidade das associações tendem a aumentar com a idade e a escolaridade, refletindo o desenvolvimento da rede semântica e das habilidades linguísticas (cf. Meara, 1978). Estudos mais recentes têm utilizado o TAP para explorar diferenças de proficiência lexical entre falantes nativos e não nativos, observando variações nas associações semânticas e morfológicas produzidas pelos diferentes grupos (cf. Fitzpatrick, 2006; Wolter, 2001).

A natureza do estímulo lexical utilizado no teste é também fundamental para a análise dos resultados. Segundo Postman e Keppel (1970), palavras de alta frequência tendem a suscitar respostas mais rápidas e fortemente associadas em termos semânticos, enquanto palavras de baixa frequência podem produzir uma gama mais diversificada de associações, ou respostas baseadas em sons partilhados. Essa variação de respostas sugere que diferentes tipos de estímulos ativam diferentes redes lexicais, o que tem implicações na compreensão do acesso lexical e da relação entre a forma e o significado no léxico mental.

Morphoplay

Morphoplay é um projeto de investigação e desenvolvimento (I&D) dedicado à produção de uma ferramenta (um *serious game*, ou jogo sério), que visa auxiliar terapeutas da fala/fonoaudiólogos e/ou professores na identificação de problemas de desenvolvimento linguístico, especificamente relacionados com o conhecimento lexical e a consciência morfológica. Essa ferramenta mede os valores de tempo de leitura dos sujeitos sob avaliação, comparando-os com valores de referência previamente estabelecidos a partir de um teste de decisão lexical aplicado a uma população considerada linguisticamente típica. A ferramenta inclui ainda tarefas relacionadas com a capacidade de segmentar palavras complexas; de identificar palavras da mesma família morfológica; e de identificar palavras não relacionadas morfológicamente.

Para o desenvolvimento dessa ferramenta, seleccionámos um *corpus* experimental com base em critérios linguísticos, valores de frequência de cada estímulo e resultados de um teste de associação de palavras que procura quantificar o grau de conhecimento lexical dos participantes. As secções seguintes apresentam esse *corpus* e as razões que justificaram a sua escolha.

Corpus Experimental – Critérios Linguísticos

A seleção dos estímulos foi rigorosamente controlada quanto a (i) classe de palavras; (ii) ausência de homógrafos; (iii) número de sílabas (três ou quatro); e (iv) dimensão ortográfica (sete a onze caracteres). O *corpus* final compreende um total de 99 palavras, distribuídas em cinco condições morfológicas:

(1) AG -eiro/a	20 nomes agentivos denominais	<i>e.g., sapateiro</i>
EV -eiro/-eira	20 nomes de espécies vegetais	<i>e.g., tomateiro</i>
AG -dor/a	20 nomes agentivos deverbais	<i>e.g., patinador</i>
AGna -dor/a	20 nomes agentivos deverbais não atestados	<i>e.g., construidor</i>
AG simples	19 nomes agentivos simples	<i>e.g., acrobata</i>

A base deste *corpus* é constituída por dois tipos de nomes agentivos. O primeiro é formado pela sufixação em **-eiro/a**, que selecciona radicais nominais e forma nomes agentivos que referem

alguém que realiza uma atividade relacionada com o nome base – por exemplo, *mineiro* é alguém que trabalha numa *mina*. O segundo conjunto é formado pela sufixação em *-dor/a*, que seleciona temas verbais, formando nomes agentivos que referem alguém que realiza uma ação – por exemplo, *varredor* é alguém que *varre*. A análise dessas duas condições permite comparar diferenças subtis entre processos morfológicos, dado que a principal distinção entre eles é a classe gramatical da forma de base.

Em seguida, foi incorporado um conjunto de derivados em *-eiro* ou *-eira*. Esse sufixo é polisêmico, sendo uma das suas outras funções a de formação de nomes de plantas a partir de radicais que referem espécies vegetais – por exemplo, *tomateiro* é a planta que dá *tomate*. A escolha dessa condição visa avaliar se dois conjuntos de palavras morfossemanticamente distintas, mas formadas por um sufixo muito próximo, produzem resultados diferentes.

Adicionalmente, foi incluído um conjunto de palavras possíveis mas não atestadas, formadas pelo sufixo agentivo *-dor/a* – por exemplo, *chorador* é alguém que *chora*. Essas palavras são morfológicamente bem-formadas, mas não estão atestadas, o que frequentemente se deve ao facto de palavras atestadas já carregarem esse significado – neste caso, *chorão* ou *choramingas*. Dado que as crianças criam muitas vezes palavras desse tipo, à medida que o seu conhecimento lexical se desenvolve, é oportuno determinar se a sua recepção é similar à das palavras atestadas.

Por fim, incluímos um conjunto de nomes agentivos simples, como *palhaço*, para verificar se são percebidos de forma semelhante aos nomes agentivos derivados.

Em suma, do ponto de vista linguístico, este *corpus* permite observar (i) se os agentivos derivados apresentam globalmente um comportamento distinto dos agentivos simples; (ii) se a semântica de sufixos homónimos influencia o processamento; (iii) se palavras atestadas e não atestadas se diferenciam no desempenho dos sujeitos; e (iv) se os agentivos denominais e deverbais apresentam comportamentos distintos.

Corpus Experimental – Dados da Frequência

Howes e Solomon (1951) estabeleceram a importância da frequência de palavras no processamento cognitivo, demonstrando que palavras de alta frequência são processadas de forma mais eficiente do que palavras de baixa frequência. Inúmeros estudos subsequentes (e.g., Clahsen; Neubauer, 2010; Ford; Davis; Marslen-Wilson, 2010; Hutzler; Conrad; Jacobs, 2005; Longtin; Meunier, 2005; Royle; Jarema; Kehayia, 2002) corroboram essas constatações, mostrando que uma maior frequência lexical leva a um reconhecimento mais rápido das palavras. No entanto, a fiabilidade das bases de dados varia em função do tamanho do *corpus*, do escopo temporal dos dados textuais considerados, da representatividade dos tipos discursivos, como a escrita *versus* a oralidade ou a idade dos falantes, entre outros fatores, o que enviesa inevitavelmente as conclusões (Van Heuven, 2014; Brysbaert; New, 2009), sobretudo quando a população-alvo não é coincidente com a autoria dos textos compilados nos *corpora*. Ainda assim, e tendo em conta essas ponderações, os dados de frequência devem ser considerados.

Como o projeto Morphoplay diz respeito à avaliação de crianças, foram consideradas cinco bases de dados: duas dizem respeito a crianças (Escolex e LexPorBr Infantil) e as três restantes são *corpora* gerais (Corpus NOW, CRPC, LexPorBr). Foram usados os valores na escala Zipf (Linders; Louwerse, 2023), sendo apenas consideradas as palavras com níveis de frequência (baixa e média) consistentes em todas ou pelo menos quatro das bases de dados consultadas. Esses dados foram extraídos durante os meses de fevereiro e março de 2023.

Aplicação do Teste de Associação de Palavras

O processo de aplicação do teste envolveu a apresentação oral de um conjunto de palavras-estímulo aos participantes (N=273) e a solicitação de que respondessem com a primeira palavra que lhes viesse à mente. O teste foi administrado individualmente num ambiente controlado para minimizar distrações e garantir foco, com cada sessão durando entre cinco e quinze minutos. Um terapeuta da fala, ou estudante de licenciatura em terapia da fala, supervisionou cada sessão, dizendo a palavra-estímulo oralmente e registando as respostas num formulário realizado na plataforma Google Forms.

A análise qualitativa dos resultados deu origem a uma classificação das respostas com base na identificação da sua relação com o estímulo – estas são consideradas respostas validadas. No primeiro caso, foi estabelecida uma distinção entre respostas que revelam uma relação estritamente semântica (RS) e aquelas que partilham uma relação semântica e morfológica (RMS), porque partilham o radical ou um afixo do estímulo. Foram também consideradas as respostas que estabelecem outros tipos de relação (OR), como uma semelhança fonética, uma operação de quantificação ou um nexos pragmático com o sujeito informante, ou alguém que o informante conhece, ou qualquer outra relação que não pode ser decodificada fora do contexto particular da aplicação do teste. As respostas que não estabelecem qualquer tipo de relação reconhecível com o estímulo são consideradas como não validadas. Essa classificação é exemplificada em (2) e (3):

2)	Respostas validadas	Relação morfossemântica (MS)	radical partilhado	forma atestada	<i>e.g., cavaleiro – cavalo</i>
				forma não atestada	<i>e.g., terapeuta – terapeuteira</i>
			sufixo partilhado	forma atestada	<i>e.g., cavaleiro – guerreiro</i>
				forma não atestada	<i>e.g., trabalhador – espreguiçador</i>
				forma lexicalizada	<i>e.g., seduzidor – sedução</i>
			Relação semântica	outro nome agentivo	forma atestada
		forma não atestada			<i>e.g., sacerdote – *caminhador</i>
		objeto		<i>e.g., varredor – vassoura</i>	
		evento		<i>e.g., vendedor – comprar</i>	
		modificador		<i>e.g., carteiro – bom</i>	
		hiperónimo		<i>e.g., cerejeira – fruta</i>	
		merónimo do estímulo		<i>e.g., amoreira – ameixa</i>	
		Outras relações (OR)		semelhança fonética	
			relação de quantificação		<i>e.g., conselheiro – três</i>
			relação pragmática		<i>e.g., pediatra – mãe</i>
		3)	Respostas não validadas	resposta com mais de uma palavra repetição do estímulo ausência de resposta	

A análise percentual dos resultados desse teste, no que diz respeito aos principais tipos de respostas, é apresentada nos gráficos 8.1 a 8.5¹. A primeira observação diz respeito aos valores de respostas não validadas, que diminui sistematicamente de ano para ano, em todas as condições, confirmando um quadro bastante consistente de progresso no conhecimento dos estímulos com o avanço no percurso escolar (correlacionado com a idade). No entanto, nem todas as condições se comportam de modo idêntico. As respostas não validadas nos agentivos em *-eiro/a* (e.g., *cavaleiro*) e *-dor/a* (e.g., *varredor*) são de $10\% < 4\% < 2\%$ e $12\% < 6\% < 4\%$, respectivamente, enquanto nos derivados em *-eiro/-eira* que referem espécies vegetais (e.g., *tomateiro*) e nos agentivos não atestados em *-dor/a* (e.g., *chorador*) os valores de respostas não validadas sobem para $26\% < 19\% < 13\%$ e $24\% < 16\% < 8\%$, respectivamente. Por último, os agentivos que têm uma estrutura morfológica simples (e.g., *terapeuta*) apresentam um valor de respostas não validadas bem mais alto (i.e., $49\% < 41\% < 32\%$). Esses resultados sugerem que as crianças têm mais facilidade em compreender palavras derivadas do que palavras simples, mas também que os diversos tipos de palavras apresentam graus de complexidade distintos.

Gráfico 8.1 N. agentivos em *-eiro/a* (*tokens*)

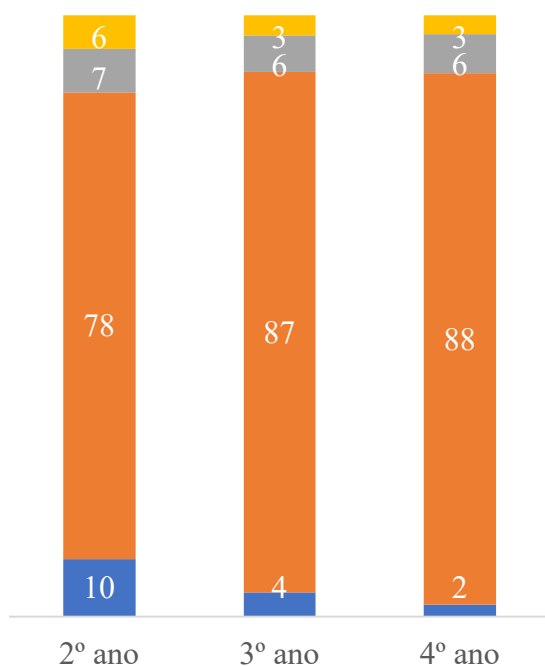
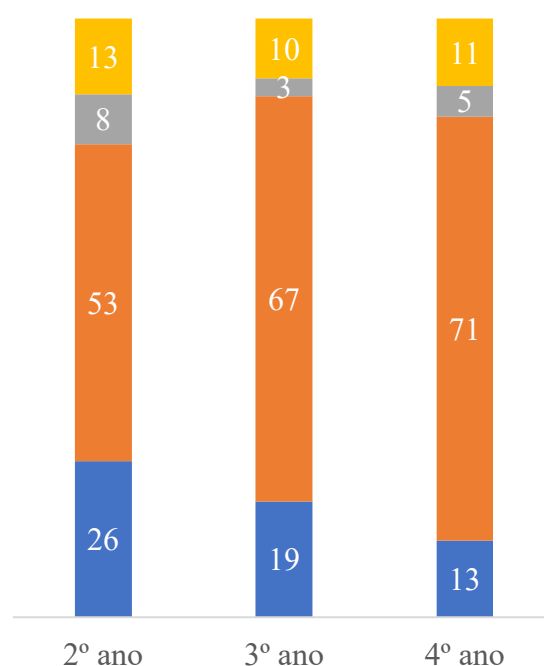


Gráfico 8.2 N. E.V. *-eiro/-eira* (*tokens*)



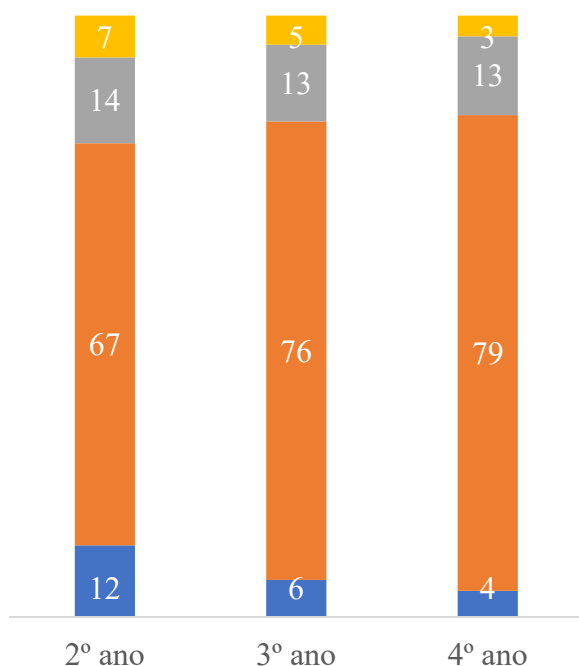
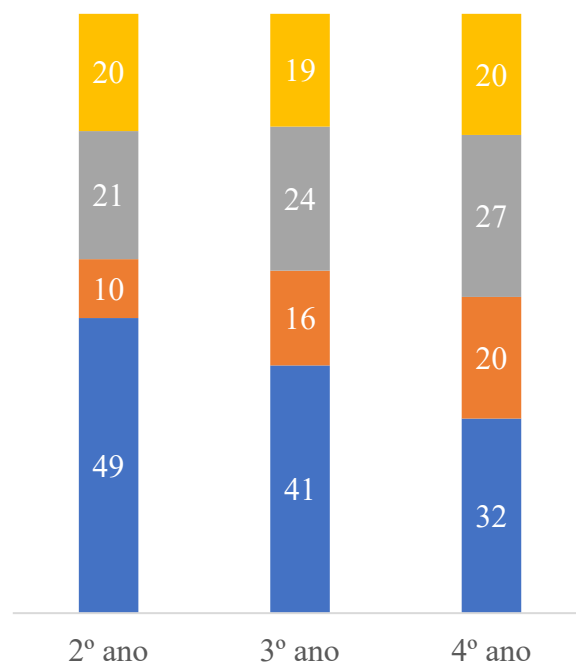
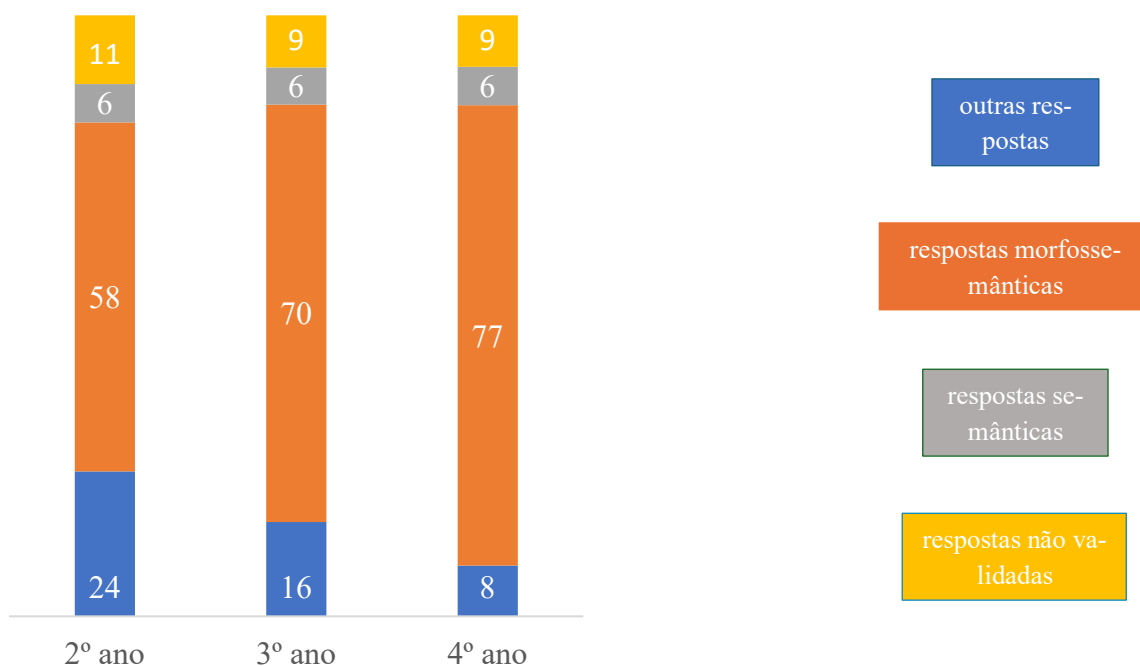
outras respostas

respostas morfossemânticas

respostas semânticas

respostas não validadas

1. Todos os gráficos são de nossa autoria.

Gráfico 8.3 N. agentivos em -dor/a (*tokens*)Gráfico 8.5 N. agentivos simples (*tokens*)Gráfico 8.4 N. agentivos em -dor/a, não atestados (*tokens*)

A análise das respostas validadas permite esclarecer melhor alguns dos contrastes entre condições. No que diz respeito às respostas que estabelecem uma relação morfossemântica com o estímulo, o contraste entre palavras simples e complexas torna-se ainda mais evidente, dado que essas respostas são dominantes quando os estímulos são palavras derivadas, e são (d)as menos expressivas nos estímulos simples. Ainda assim, esse tipo de resposta aumenta sistematicamente com o avanço no percurso escolar, em todas as condições, o que significa que o processamento morfológico se vai tornando mais ativo. Por último, é ainda possível observar a formação de dois grupos de estímulos complexos: nos agentivos em *-eiro/a* e *-dor/a* as respostas MS são bastante mais frequentes do que

nos outros dois tipos de derivados, ou seja, os agentivos atestados destacam-se dos grupos que exibem os mesmos sufixos, mas com outro valor semântico ou que ocorrem em formas não atestadas.

Quanto às respostas que manifestam uma relação semântica (não morfológica), os resultados mostram, de novo, que as palavras simples se destacam – suscitam mais respostas desse tipo, dado que estão inerentemente lexicalizadas. Surpreendentemente, o segundo grupo com maior volume de respostas semânticas é o dos agentivos em *-dor/a*. É possível que esse tipo de agentivo inclua maior número de palavras lexicalizadas (listadas), o que sugere que a lexicalização inibe o processamento morfológico. No que diz respeito aos agentivos não atestados em *-dor/a*, as respostas semânticas coincidem frequentemente com as formas lexicalizadas que estão etimologicamente relacionadas com os estímulos (e.g., **seduzidor – sedutor*) – a relação morfológica existiu, mas já não pode ser composicionalmente processada. Por último, deve notar-se que esse tipo de resposta também se mantém mais ou menos estável nos três anos de escolaridade – a variação é decrescente apenas no caso dos nomes de espécies vegetais e dos agentivos simples.

O último grupo de respostas validadas (outras relações) surge predominantemente nas palavras simples, o que reforça, uma vez mais, a individualidade desse grupo em face dos restantes. Nos agentivos em *-dor/a* e *-eiro/a*, os valores dessas respostas são quase residuais, mas, nos nomes de espécies vegetais em *-eiro/-eira* e dos agentivos não atestados em *-dor*, as outras relações são mais expressivas. Considerando que essas respostas são dadas quando os falantes não conhecem as palavras (embora cumpram a instrução da tarefa), conclui-se que conhecem melhor os derivados agentivos atestados, depois os outros derivados (mesmo quando não são palavras atestadas), e conhecem pior as palavras simples. Na progressão da escolaridade, esse tipo de resposta tende a diminuir, embora os nomes de espécies vegetais e dos agentivos simples mostrem um comportamento menos estável. Assim, e considerando, agora, apenas as respostas que sugerem que os informantes conhecem as palavras (respostas morfossemânticas e semânticas), obtém-se um valor médio de conhecimento dos estímulos, por condição (cf. gráfico 8.6).

Gráfico 8.6 Respostas (morfo)semanticamente relacionadas: condição e grau de escolaridade



Os aspetos fundamentais da análise dessas respostas são os seguintes:

- o conhecimento de todos os tipos de palavras aumenta com a escolaridade/idade;
- o conhecimento das palavras simples é mais precário do que o conhecimento de qualquer um dos tipos de palavras derivadas;
- o conhecimento das palavras derivadas se beneficia da análise morfológica, que dá informação sobre o processo e sobre a base, cuja interpretação é condicionada pela natureza do sufixo;
- os agentivos em *-eiro/a* e *-dor/a* apresentam valores altos e próximos entre si;

- os agentivos em *-dor/a* não atestados apresentam valores um pouco mais baixos do que o grupo dos atestados, mas ainda consideravelmente altos;
- grupo dos derivados em *-eiro/-eira* que referem nomes de plantas obtiveram resultados ligeiramente piores do que os do grupo anterior, o que provavelmente se deve ao facto de a interpretação prototípica do sufixo, que é agentiva, não ser a que aqui se encontra.

Esta análise dos resultados por grupo etário e condição permite concluir que a avaliação do conhecimento lexical deve obrigatoriamente considerar o grupo etário e que a avaliação das respostas a palavras específicas deve ser realizada dentro de cada tipo morfológico. Por último, é desejável que a avaliação seja realizada item a item, dado que, dentro de cada condição, há palavras com valores significativamente distintos.

Types e Tokens

Um segundo tipo de análise das respostas ao teste de associação de palavras é a que faz uso da distinção entre *types* e *tokens* (ou, numa tradução para português, tipos e ocorrências). Essa distinção é da autoria de Charles Peirce, um filósofo americano do início do século XX. Peirce (1933, §4.537) sugere que o número total de ocorrências de palavras num determinado texto (*tokens*) e o número total de palavras distintas (*types*) fornecem diferentes indicações sobre o léxico utilizado nesse texto. A relação entre o número total de *types* e *tokens* dá conta de um índice de diversidade lexical: um texto que repete poucas palavras é lexicalmente mais diverso que outro em que cada palavra diferente ocorre várias vezes (cf. Malvern *et al.*, 2004).

A análise apresentada na secção anterior diz respeito à totalidade das respostas, portanto, aos *tokens* (cf. gráficos 8.1 a 8.5). Nesta secção, apresentam-se os valores dos *types* (cf. gráfico 8.7). Esses resultados mostram, antes de mais nada, que o avanço na escolaridade não é um fator relevante na faixa etária considerada. A quantidade de diferentes respostas validadas obtidas nos três anos de escolaridade, em cada tipo de resposta, varia pouco e de forma aleatória. A comparação entre condições é mais interessante. Os agentivos simples destacam-se novamente pela quantidade de respostas com relação morfossemântica, que é muito inferior à das outras condições: as crianças encontram poucas palavras relacionadas morfológicamente com os estímulos, o que se reflete depois na quantidade de vezes que essas respostas são dadas no total. Esse grupo é também o que apresenta maior percentagem de respostas validadas sem relação semântica com o estímulo, o que sugere menor conhecimento das palavras. Quanto à percentagem de respostas semanticamente relacionadas com os estímulos, o valor apresentado nos agentivos simples aproxima-se significativamente dos valores apresentados pelos dois outros grupos de agentivos, os derivados em *-eiro/a* e *-dor/a*, o que pode sugerir um efeito semântico independente da estrutura morfológica. Por outro lado, as percentagens das respostas morfológicas distintas aproximam os dois grupos de derivados em *-eiro* e os dois grupos de derivados em *-dor*, sugerindo, inversamente, o predomínio da relação morfológica em face da relação semântica. Por último, as percentagens de respostas semânticas aproximam os grupos de agentivos em *-dor* não atestados e nomes que referem espécies vegetais, sugerindo que essas palavras são menos conhecidas pelos informantes.

Gráfico 8.7 N. agentivos em -eiro/a (*types*)

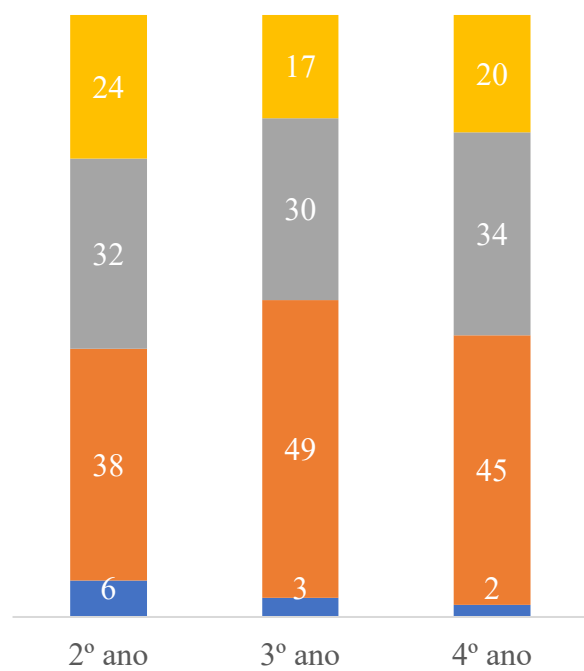
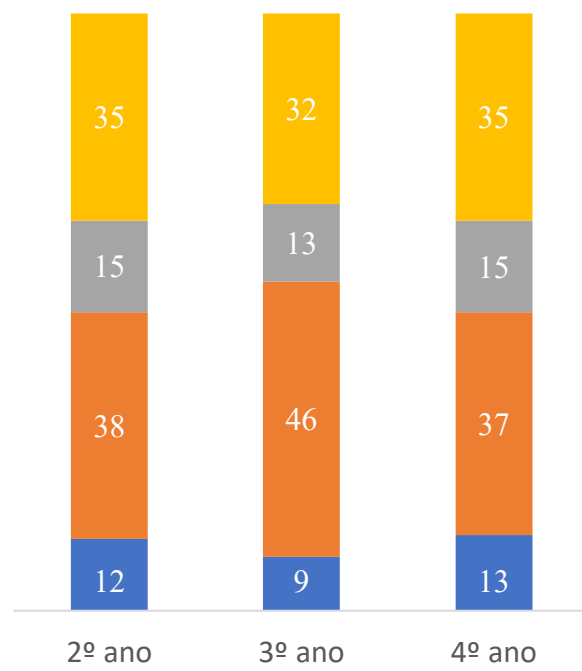


Gráfico 8.8 N. E.V. -eiro/-eira (*types*)

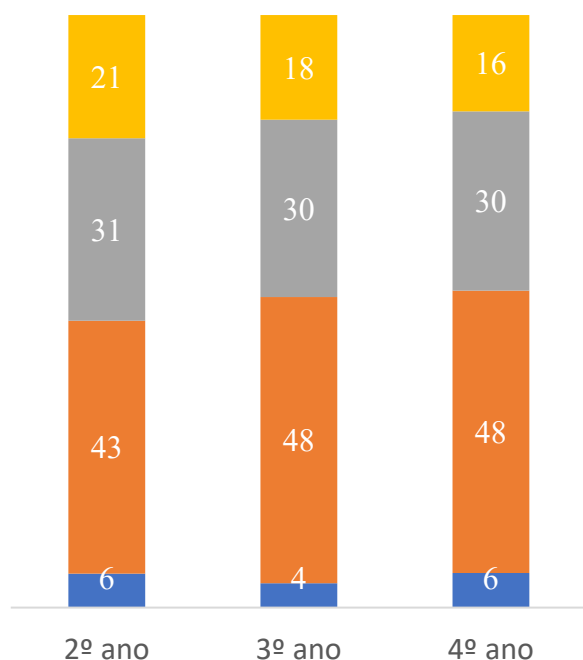
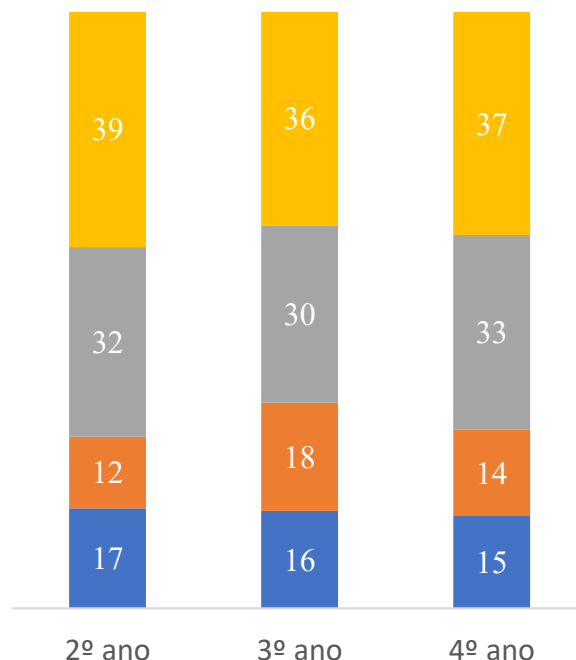
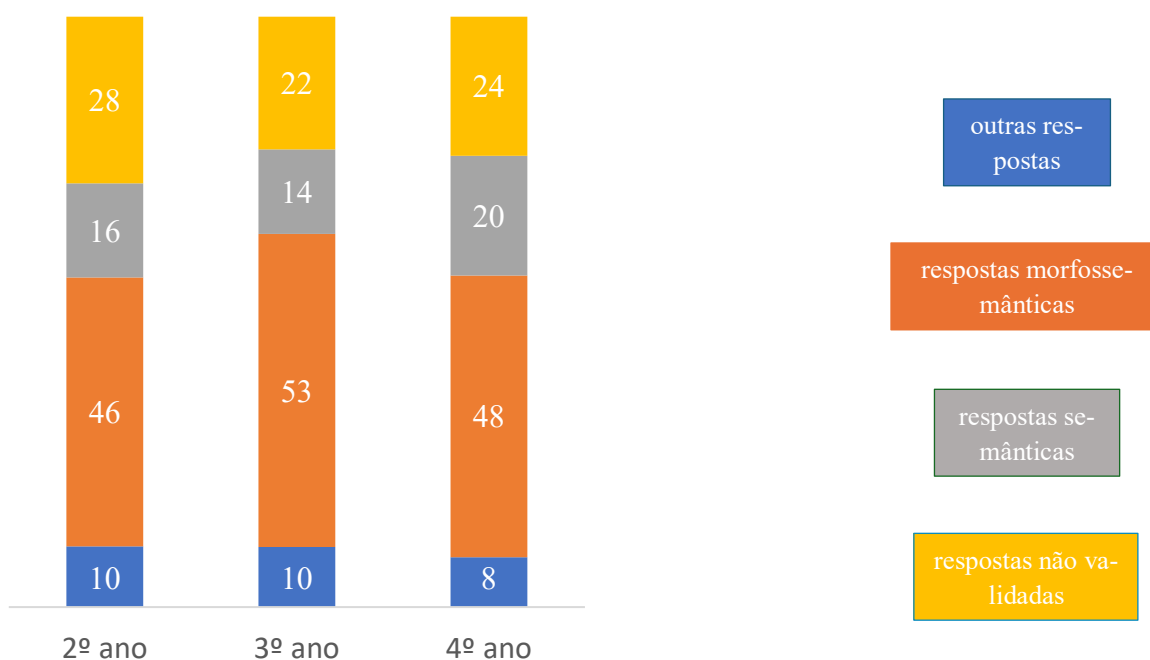


outras res-
postas

respostas morfosse-
mânticas

respostas se-
mânticas

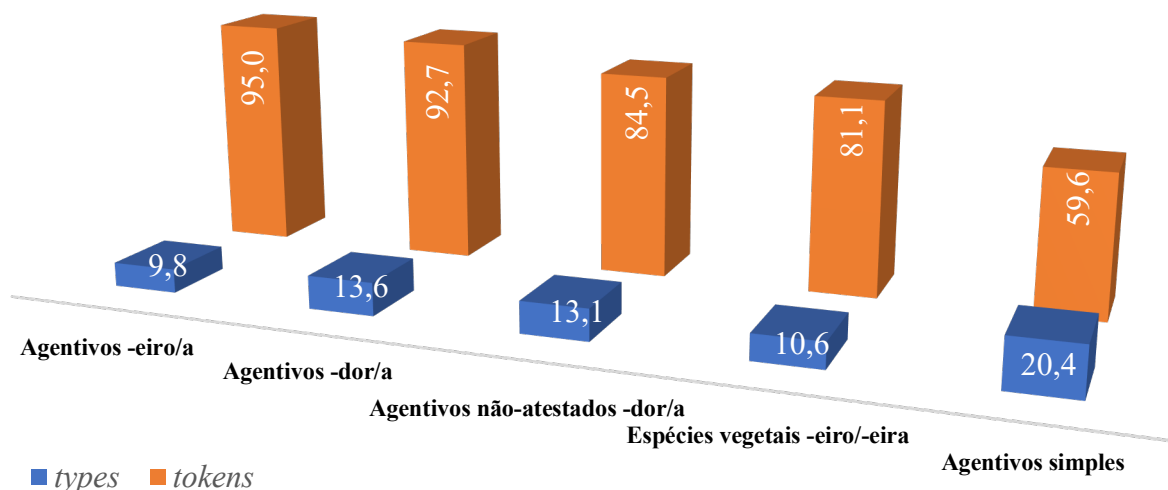
respostas
não validadas

Gráfico 8.9 N. agentivos em -dor/a (*types*)Gráfico 8.11 N. agentivos simples (*types*)Gráfico 8.10 N. agentivos em -dor/a, não-atestados (*types*)

A comparação entre *types* e *tokens* num teste de associação de palavras é interessante por várias razões. Num teste desse tipo, os participantes fornecem apenas uma resposta por estímulo, de modo que a diversidade lexical não pode ser avaliada diretamente. No entanto, o conceito pode ser aplicado ao conjunto das respostas obtidas. Os resultados permitirão avaliar se o índice de diversidade afeta as condições do *corpus* experimental de forma diversa ou não.

No caso em análise, a comparação entre os valores percentuais globais de *types* e *tokens*, considerando apenas as respostas validadas (cf. gráfico 8.8), reforça a percepção de que os agentivos simples se comportam de forma bastante distinta, dado que o número de *types* é o mais elevado, sendo o número de *tokens* o mais baixo. Nas outras condições, o valor de *types* não é muito distinto, embora os dois tipos de derivados em *-eiro* e os dois tipos de derivados em *-dor* se aproximem entre si.

Gráfico 8.12 Comparação entre *types* e *tokens*: dados gerais (respostas validadas)



A desagregação desses dados por condição (cf. gráfico 8.5) mostra que os valores percentuais globais dos *tokens* seguem a tendência das respostas que veiculam relações morfossemânticas, mas a tendência nos *types* aproxima-se das tendências exibidas pelas respostas semânticas e outras relações.

Gráfico 8.13 Comparação entre *types* e *tokens*: dados gerais

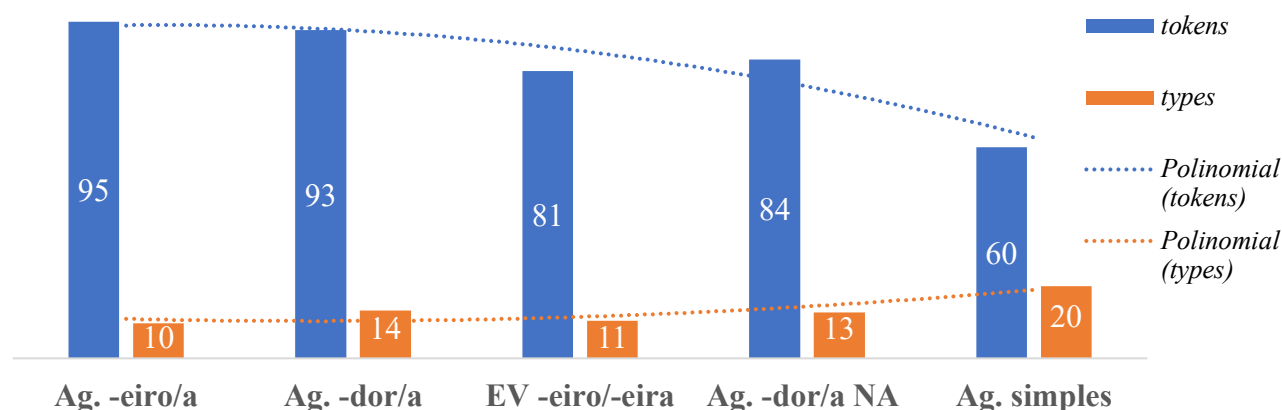


Gráfico 8.14 Comparação entre *types* e *tokens*: relações morfossemânticas

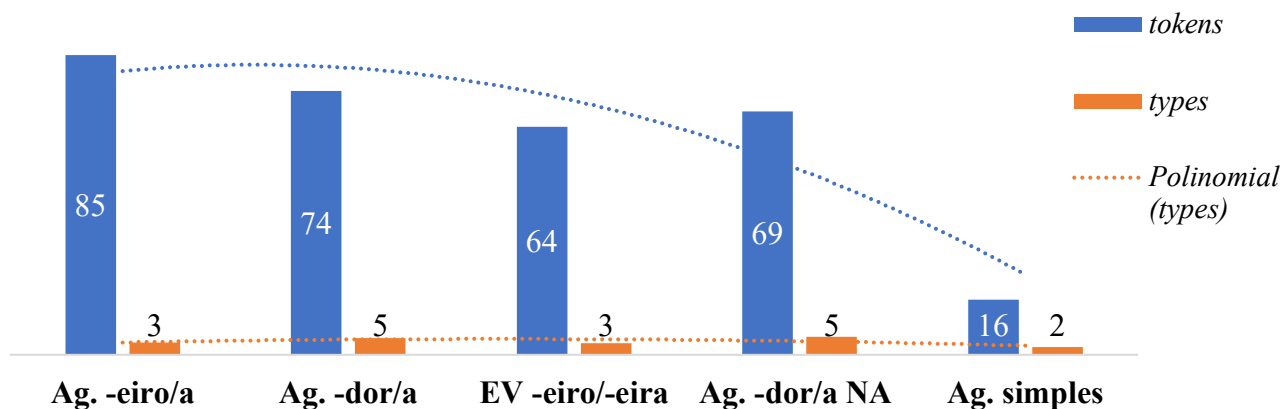


Gráfico 8.15 Comparação entre *types* e *tokens*: relações semânticas

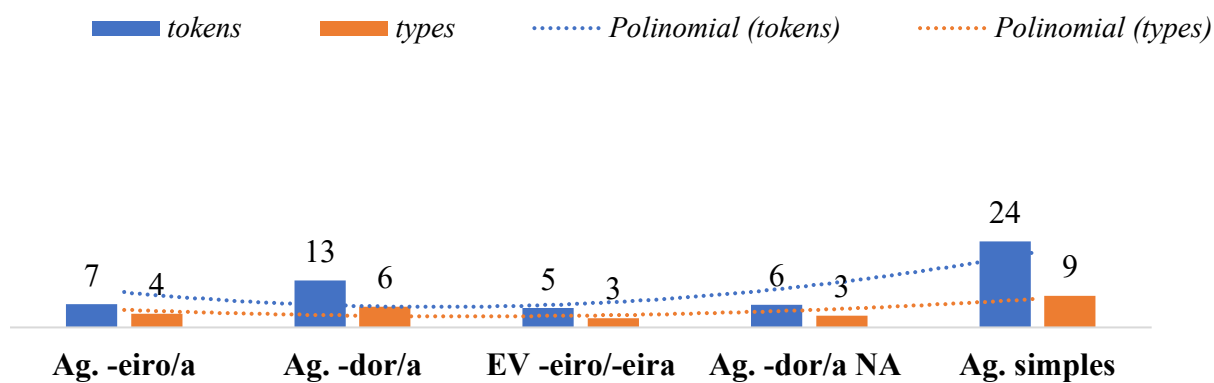
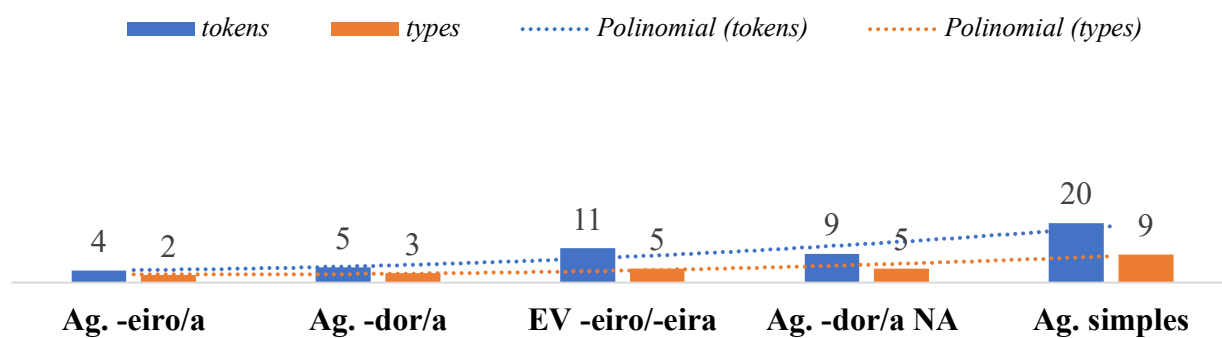


Gráfico 8.16 Comparação entre *types* e *tokens*: outras relações



Índice de Diversidade

Com base na comparação dos valores de *types* e *tokens*, pode calcular-se um índice de diversidade (cf. Herdan, 1960) que revela o número médio de ocorrências de cada *type*. A tabela 8.1 revela esse valor em termos gerais, no que diz respeito à totalidade das respostas e ao subconjunto das respostas validadas, que incluem as relações morfossemânticas, semânticas e outras. No primeiro caso, verifica-se que o índice de diversidade é de 6,4, ou seja, em média, cada palavra ocorre 6,4 vezes. Nas respostas validadas, o valor baixa ligeiramente para 6,2, o que não parece ter grande significado.

Tabela 8.1 Índice de diversidade – dados gerais

	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	Índice de diversidade
Total de respostas	4 212	27 027	6,4
Respostas validadas	3 628	22 385	6,2

Fonte: elaboração própria.

Considerando ainda os valores gerais, a desagregação desses resultados por tipo de resposta validada mostra que o índice de diversidade não é constante (cf. tabela 8.2). Nas respostas morfossemânticas, esse índice sobe para 16,5 – cada um dos 1 012 *types* ocorre, em média, mais de dezesseis vezes. Pelo contrário, o índice de diversidade nas respostas de natureza estritamente semântica e nas outras respostas revela que cada *type* ocorre, em média, aproximadamente duas vezes.

Tabela 8.2 Índice de diversidade por tipo de resposta

	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	Índice de diversidade
Respostas morfossemânticas	1 012	16 748	16,5
Respostas semânticas	1 329	3 002	2,3
Respostas com outras relações	1 287	2 635	2,0

Fonte: elaboração própria.

Um outro tipo de desagregação dos dados apresentados na tabela 8.1 é o que diz respeito aos valores gerais para cada condição (cf. tabela 8.3). O índice de diversidade das cinco condições também não é constante, mas o leque de variação é menor do que o anterior. No entanto, o facto mais relevante diz respeito à aproximação das condições que partilham o mesmo sufixo, como foi anteriormente referido, sobretudo no caso do sufixo *-dor/a*, dado que as formas atestadas e não atestadas apresentam índices muito próximos. Por outro lado, esses dados mostram, uma vez mais, que os nomes agentivos com uma estrutura morfológica simples se destacam com um índice de diversidade muito mais baixo. Em suma, os estímulos que são palavras derivadas condicionam mais as respostas do que os estímulos que são palavras simples, dado que na natureza destes últimos não há fatores que induzam fortemente uma ou outra resposta.

Tabela 8.3 Índice de diversidade por condição

	<i>Types</i>	<i>Tokens</i>	Índice de diversidade
ag. <i>-eiro/a</i>	536	5 189	9,7
ev <i>-eiro/-eira</i>	581	4 429	7,6
ag. <i>-dor/a</i>	742	5 064	6,8
ag. <i>-dor</i> na	713	4 613	6,5
ag. simples	1 056	3 090	2,9

Fonte: elaboração própria.

A combinação dos dois fatores de desagregação (tipo de resposta e condição) permite esclarecer um pouco melhor as constatações já formuladas (ver tabela 8.4). No caso das respostas com relação morfossemântica, o índice de diversidade médio (16,5) resulta de uma ampla gama de valores, que vai de 7,1 para os nomes agentivos simples a 24,2 para os nomes agentivos em *-eiro/a*. Esses dados mostram que as palavras derivadas usadas como resposta a estímulos simples (114 *types*) são apenas um pouco superior ao número de estímulos (99). Quanto às palavras usadas nas respostas a estímulos derivados, o índice é significativamente mais alto e menos constante, ou seja, a variação nas respostas é ainda menor, sobretudo no que diz respeito aos estímulos em *-dor/a* não atestados. Podemos ainda constatar que os dois tipos de nomes de agentes derivados em *-dor/a* e os dois grupos de derivados em *-eiro* (nomes de agentes e nomes de plantas) se aproximam entre si. Em suma, os estímulos derivados suscitam mais respostas com relação morfossemântica e o leque de respostas é pouco variado. Os índices de diversidade nas respostas semânticas e outras respostas são bastante homogêneos, não evidenciando tendências ou contrastes significativos particulares.

Tabela 8.4 Índice de diversidade por condição e tipo de resposta

	Resposta morfossemântica	Resposta semântica	Outras respostas
ag. <i>-eiro/a</i>	24,2	1,7	1,6
ev <i>-eiro/-eira</i>	19,5	2,1	2,4
ag. <i>-dor/a</i>	16,0	2,3	1,6
ag. <i>-dor</i> na	13,7	1,9	2,0
ag. simples	7,1	2,7	2,1
total	16,5	2,3	2,0

Fonte: elaboração própria.

Considerações Finais

A análise dos resultados obtidos com o teste de associação de palavras no âmbito do projeto Morphoplay revelou dados importantes sobre a relação entre a morfologia e o conhecimento lexical em crianças de diferentes idades. Ficou claro que as palavras derivadas são mais facilmente compreendidas do que as palavras simples: maior percentagem de respostas validadas e maior percentagem de respostas morfossemanticamente relacionadas com os estímulos. Os resultados também evidenciam que os derivados agentivos em *-eiro/a* e *-dor/a* se aproximam, assim como os resultados dos agentivos em *-dor/a* não atestados e os nomes de espécies vegetais em *-eiro/-eira*. Essas constatações

sugerem que fatores de natureza semântica, a polissemia do sufixo *-eiro*, ou lexicais, como a atestação dos derivados, condicionam os resultados.

Tendo agora em conta a distinção entre *types* e *tokens*, constata-se que os *types* mostram valores bastante mais homogêneos em todas as condições do que os *tokens*. Essa homogeneidade caracteriza sobretudo as respostas que estabelecem uma relação semântica ou outras relações. Nesses casos, cada *type* ocorre cerca de duas vezes. Nas respostas que revelam relações morfossemânticas, o índice de diversidade é bastante mais alto, particularmente quando os estímulos são palavras derivadas.

Em suma, este teste de associação de palavras permitiu identificar diferentes graus de conhecimento das palavras que devem ser correlacionados com o grau de escolaridade/idade dos informantes. Permitiu ainda compreender que o tipo morfológico dos estímulos condiciona a quantidade e o tipo das respostas. Esses resultados sublinham, pois, a importância de utilizar *corpora* morfológicamente variados na avaliação do desenvolvimento lexical e que ferramentas como o Morphoplay têm grande potencial para contribuir para o diagnóstico precoce de dificuldades linguísticas em contextos educacionais e terapêuticos.

Referências Bibliográficas

- ANGLIN, J. M. "Vocabulary Development: A Morphological Analysis". *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 58, n. 10, 1993, pp. v-165. DOI: 10.2307/1166112.
- BIEMILLER, A. Vocabulary: Needed if More Children Are to Read Well. *Reading Psychology*, vol. 24, n. 3-4, 2003, pp. 323-335. DOI: 10.1080/02702710390227297.
- _____, & SLONIM, N. "Estimating Root Word Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations: Evidence for a Common Sequence of Vocabulary Acquisition". *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n. 3, 2001, pp. 498-520. DOI: 10.1037/0022-0663.93.3.498.
- BRYSBART, M., & NEW, B. "Moving Beyond Kučera and Francis: A Critical Evaluation of Current Word Frequency Norms and the Introduction of a New and Improved Word Frequency Measure for American English". *Behavior Research Methods*, vol. 41, 2009, pp. 977-990. DOI: 10.3758/BRM.41.4.977.
- CARBAJAL, M. J.; PEPPERKAMP, S. & TSUJI, S. "A Meta-analysis of Infants' Word-Form Recognition". *Infancy*, vol. 26, n. 3, 2021, pp. 369-387. DOI: 10.1111/infa.12391.
- CASALIS, S. & LOUIS-ALEXANDRE, M.-F. "Morphological Analysis, Phonological Analysis and Learning to Read French: A Longitudinal Study". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 12, n. 3-4, 2000, pp. 303-335. DOI: 10.1023/A:1008177205648.
- CLAHSEN, H. & NEUBAUER, K. "Morphology, Frequency, and the Processing of Derived Words in Native and Non-Native Speakers". *Lingua*, vol. 120, n. 11, 2010, pp. 2627-2637. DOI: 10.1016/j.lingua.2010.06.007.
- DEESE, J. *The Structure of Associations in Language and Thought*. Baltimore, Johns Hopkins Press, 1965.
- DOCKRELL, J. E. & MESSER, D. "Lexical Acquisition in the Early School Years". In: BERMAN, R. A. (org.). *Language Development across Childhood and Adolescence*. Amsterdã, John Benjamins, 2004, pp. 35-52.
- DUÑABEITIA, J. A.; PEREA, M. & CARREIRAS, M. "Do Transposed-Letter Similarity Effects Occur at a Morpheme Level? Evidence for Morpho-Orthographic Decomposition". *Cognition*, vol. 105, n. 3, 2007, pp. 691-703. DOI: 10.1016/j.cognition.2006.12.001.

- FITZPATRICK, T. "Habits and Rabbits: Word Associations and the L2 Lexicon". *EUROSLA Yearbook*, vol. 6, n. 1, 2006, pp. 121-145. DOI: 10.1075/eurosla.6.08fit.
- FORD, M. A.; DAVIS, M. H. & MARSLEN-WILSON, W. D. "Derivational Morphology and Base Morpheme Frequency". *Journal of Memory and Language*, vol. 63, n. 1, 2010, pp. 117-130. DOI: 10.1016/j.jml.2009.01.003.
- HIEBERT, E. H. *et al.* "An Analysis of the Features of Words That Influence Vocabulary Difficulty". *Education Sciences*, vol. 9, n. 1, 8, 2019. DOI: 10.3390/educsci9010008.
- HERDAN, G. *Type-Token Mathematics: A Textbook of Mathematical Linguistics*. Haia, Mouton & Co, 1960.
- HOWES, D. H. & SOLOMON, R. L. "Visual Duration Threshold as a Function of Word-Probability". *Journal of Experimental Psychology*, vol. 41, n. 6, 1951, pp. 401-410. DOI: 10.1037/h0056020.
- HUTZLER, F.; CONRAD, M. & JACOBS, A. M. "Effects of Syllable-Frequency in Lexical Decision and Naming: an Eye-Movement Study". *Brain and Language*, vol. 92, n. 2, 2005, pp. 138-52. DOI: 10.1016/j.bandl.2004.06.001.
- JUNG, C. G. "The Association Method". *The American Journal of Psychology*, vol. 21, n. 2, 1910, pp. 219-269. DOI: 10.2307/1413002.
- KUPERMAN, V. & VAN DYKE, J. A. "Reassessing Word Frequency as a Determinant of Word Recognition for Skilled and Unskilled Readers". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, vol. 39, n. 3, 2013, pp. 802-823. DOI: 10.1037/a0030859.
- LINDERS, G. M. & LOUWERSE, M. M. "Surface and Contextual Linguistic Cues in Dialog Act Classification: A Cognitive Science View". *Cognitive science*, vol. 47, n. 10, e13367, 2023. DOI: 10.1111/cogs.13367.
- LONGTIN, C.-M. & MEUNIER, F. "Morphological Decomposition in Early Visual Word Processing". *Journal of Memory and Language*, vol. 53, n. 1, 2005, pp. 26-41. DOI: 10.1016/j.jml.2005.02.008.
- MALVERN, D. D. *et al.* *Lexical Diversity and Language Development: Quantification and Assessment*. Palgrave Macmillan, 2004.
- MEARA, P. "Learners' Word Associations in French and English". *Interlanguage Studies Bulletin*, vol. 3, n. 2, 1978, pp. 192-211. DOI: 10.1177/026765837800300207.
- NATION, P. "How Vocabulary is Learned". *Indonesian Journal of English Language Teaching*, vol. 12, n. 1, 2017, pp. 1-14. DOI: 10.25170/ijelt.v12i1.1458.
- NELSON, D. L.; MCEVOY, C. L. & SCHREIBER, T. A. "The University of South Florida Word Association, Rhyme, and Word Fragment Norms". *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, vol. 36, n. 3, 2000, pp. 408-420. DOI: 10.3758/BF03206544.
- PEIRCE, C. S. *Collected Papers*. Vol. IV: *The Simplest Mathematics*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1933.
- PERFETTI, C. A. & HART, L. "The Lexical Basis of Comprehension Skill". In: GORFEIN, D. S. (org.). *On the Consequences of Meaning Selection: Perspectives on Resolving Lexical Ambiguity*, 2001, pp. 67-86. DOI: 10.1037/10459-004.
- POSTMAN, L. & KEPPEL, G. *Norms of Word Association*. Nova York, Academic Press, 1970.
- ROYLE, P.; JAREMA, G. & KEHAYIA, E. "Frequency Effects on Visual Word Access in Developmental Language Impairment". *Journal of Neurolinguistics*, vol. 15, n. 1, 2002, pp. 11-41. DOI: 10.1016/S0911-6044(00)00017-8.
- TOSTE, J. R. *et al.* "Examining the Effects of a Tier 2 Intervention for Adolescents with Reading Difficulties". *Journal of Learning Disabilities*, vol. 47, n. 5, 2014, pp. 449-468. DOI: 10.1177/0022219413504996.

- VAN HEUVEN, W. J. B. *et al.* "SUBTLEX-UK: A New and Improved Word Frequency Database for BRITISH English". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 67, n. 6, 2014, pp. 1176-1190. DOI: 10.1080/17470218.2013.850521.
- WOLTER, B. "Comparing the L1 and L2 Mental Lexicon". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 23, n. 1, 2001, pp. 41-69. DOI: 10.1017/S0272263101001024.

9. Pré-ativação Lexical e a (Re)produção de Padrões Colocacionais Metafóricos por Aprendizes de Língua Inglesa

Marcos Oliveira
Marcia Veirano Pinto

Considerações Iniciais

Durante muito tempo, mas principalmente na primeira metade do século XX, quando a corrente filosófica lógico-positivista prevalecia na ciência, as figuras de linguagem, em particular as metáforas, eram frequentemente tratadas como recursos retóricos ou como forma de embelezar a linguagem. No entanto, na década de 1980, Lakoff e Johnson (1980) propuseram a teoria da metáfora conceptual, conferindo ao estudo da metáfora um papel de maior protagonismo em diversos campos de estudo, com implicações fundamentais para a compreensão da mente e da cognição humana. Essa abordagem tem sido aplicada de maneira prática em áreas como comunicação política (Lakoff; Dean; Hazen, 2004), pensamento econômico (Berber Sardinha, 2012), inteligência artificial (Wachowiak; Gromann, 2023) e ensino de línguas (Cortazzi; Jin, 1999).

Segundo a teoria da metáfora conceptual (Lakoff; Johnson, 1980), as metáforas conceptuais são construtos mentais que antecedem sua expressão em formas linguísticas. Elas consistem na correlação entre dois domínios conceptuais: o domínio-fonte, que é um conceito mais concreto e que resulta de nossa experiência motossensorial com o mundo que nos cerca, e o domínio-alvo, um conceito mais abstrato cuja compreensão é facilitada por elementos que constituem o domínio-fonte. Por exemplo, a metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM representa a conceptualização do domínio amor (domínio-alvo) por meio da projeção de elementos que constituem o domínio viagem (domínio-fonte). Essa projeção, ou mapeamento, é possível porque alguns elementos que compõem o domínio viagem, como viajantes, mapa da viagem, destino etc., encontram elementos correspondentes no domínio amor, como marido e mulher, planos futuros para a vida a dois, relação feliz etc., respectivamente (Gibbs, 1999; Kövecses, 2010; Lakoff; Johnson, 1980).

Apesar de não termos consciência de sua influência em nossas ações, esse sistema de conceptualização desempenha um papel crucial na definição de nossa realidade. Ele estrutura tudo o que conceptualizamos e influencia a forma como nos comunicamos e pensamos por meio de formas linguísticas. Assim, considerando que a comunicação também é regida por esse sistema, a teoria da metáfora conceptual nos leva ao entendimento de que a manifestação desse sistema, essencialmente metafórico por meio de expressões linguísticas, é a principal evidência de sua existência (Lakoff; Johnson, 1980, p. 3).

Segundo Kövecses (2010), as metáforas linguísticas também revelam que o conhecimento inconsciente que possuímos do domínio-fonte vai além dos elementos envolvidos no mapeamento metafórico. Ao analisar a metáfora conceptual O AMOR É UMA VIAGEM, Berber Sardinha (2007) sustenta tal proposição, argumentando que nosso conhecimento de que uma viagem pode ser longa e

cansativa pode nos levar à inferência ou ao desdobramento metafórico (*entailments*) de que um casal que vive junto há muitos anos pode cansar da relação.

É importante lembrar que, embora muitas metáforas conceptuais sejam consideradas universais, pois resultam das experiências motossensoriais experimentadas pela maioria dos seres humanos, existem diferenças culturais que influenciam o modo como metáforas conceptuais são formadas e linguisticamente expressas em diferentes comunidades linguísticas (Kövecses, 2010). Littlemore e Low (2006) acrescentam que o fato de muitas metáforas estarem intimamente ligadas a fatores culturais, ou mesmo aquelas consideradas universais terem seus elementos manifestados de maneiras distintas em diferentes línguas, pode ter implicações significativas para aprendizes de línguas estrangeiras. Para os autores, o desconhecimento de como essas metáforas são linguisticamente realizadas pelos falantes nativos pode levar os aprendizes a produzirem metáforas linguísticas de forma não idiomática, ou seja, em não conformidade com as normas ou padrões linguísticos reconhecidos pelos falantes nativos.

Para Fillmore, Kay e O'Connor (1988), uma associação de palavras ou padrão linguístico é idiomática quando interpretada e convencionalizada por uma comunidade linguística, mas não integraria o repertório linguístico de um falante que se apoiasse exclusivamente em aspectos gramaticais ou no vocabulário amplo da língua. Um aprendiz de língua inglesa, por exemplo, não utilizaria esse padrão, nem entenderia seu significado ou saberia se é convencional ou não. Os autores argumentam ainda que essas construções funcionam como unidades únicas, mas podem incluir uma estrutura gramatical bastante produtiva, cuja interpretação se dá por meio das mesmas regras gramaticais que já conhecemos.

Sobre a produção de metáforas linguísticas por aprendizes de língua inglesa, Littlemore e Low (2006) sugerem que a familiaridade com os padrões colocacionais com sentidos metafóricos mais frequentes na língua pode ser mais produtiva para o aprendiz do que o conhecimento do seu sistema conceptual. Em outras palavras, o uso das colocações¹ poderia conferir maior grau de idiomatidade às metáforas linguísticas na linguagem produzida por aprendizes, em detrimento de palavras combinadas de modo individual, com significados fixos em função de um sistema mental de regras gramaticais (Sinclair, 1991).

A idiomatidade, segundo a teoria da pré-ativação lexical² (Hoey, 2005), está diretamente relacionada à ubiquidade das colocações, as quais são formadas por meio da exposição de falantes a palavras com frequência marcada em contextos situacionais específicos. Nos termos da teoria da pré-ativação lexical, cada vez que um indivíduo tem um encontro com uma palavra, subconscientemente, ele armazena o contexto e o cotexto³ linguísticos em que ela ocorre. Se a frequência desses encontros aumenta, o indivíduo passa a reconhecer não somente as palavras que a acompanham (suas colocações), como também os padrões gramaticais com os quais ela se associa, o ambiente semântico do qual ela participa e as funções pragmáticas que ela desempenha em associação com outras palavras (Hoey, 2005, p. 2). Tais proposições sugerem que o grau de idiomatidade em textos produzidos por aprendizes também pode ser influenciado pelo uso adequado das colocações em seus devidos contextos situacionais.

Em relação ao uso da língua inglesa por falantes não nativos, a noção de idiomatidade é frequentemente contestada por propositores da perspectiva do inglês como língua franca (doravante, ILF)

1. A propriedade da língua em que dois ou mais itens lexicais tendem a se associar de forma recorrente no mesmo ambiente semântico (Hunston, 2002).

2. No original, *lexical priming*.

3. Palavras que ocorrem próximas da palavra que se quer pesquisar (nódulo), em geral no horizonte de cinco palavras antes ou depois do nódulo.

(cf. Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2011), em uma abordagem que busca investigar as interações em que os falantes não compartilham a mesma língua ou cultura e cujo foco está em obter o maior grau de inteligibilidade possível, em contraste com a perspectiva do inglês como língua estrangeira (doravante, ILE). As normas e padrões linguísticos mobilizados nessas interações devem atender às demandas da comunicação em tempo real, e não às normas e padrões linguísticos dos falantes do ambiente anglófono original, também chamado de círculo interno⁴ (Seidlhofer, 2011).

Sem rejeitar a ubiquidade das colocações ou as funções pragmáticas que elas desempenham em seus respectivos contextos situacionais, Seidlhofer (2011, p. 130) observa que os indivíduos do círculo em expansão, composto pelas regiões onde o inglês não é institucionalizado, são incentivados a reproduzir colocações, por influência das práticas do ILE ou para atender exigências profissionais ou acadêmicas. Para a autora, o uso de colocações reflete a conformidade com normas linguísticas internalizadas por falantes nativos, adquiridas naturalmente. Esse conhecimento funciona como um marcador de identidade social, garantindo-lhes pertencimento ao grupo – e, por outro lado, como um instrumento de exclusão de indivíduos cujo repertório linguístico não contempla tais padrões.

Quanto ao uso de padrões colocacionais e sua contribuição para a idiomaticidade na linguagem dos falantes do círculo em expansão, Seidlhofer (2011) destaca ainda que, embora prevaleça a crença de que o inglês autêntico é aquele que contempla os padrões linguísticos típicos das variedades norte-americana e britânica – uma visão amplamente difundida por instituições, como o British Council, e pela indústria de materiais didáticos –, é preciso lembrar que a maior parte das interações em língua inglesa no mundo não envolve falantes do círculo interno. Portanto, estar em conformidade com tais padrões e valores socioculturais não se coaduna com a realidade.

Considerando o exposto até aqui, e estabelecendo uma relação entre as proposições das teorias da metáfora conceitual e da pré-ativação lexical, este estudo parte da hipótese de que a produção de metáforas linguísticas por aprendizes brasileiros parece ser influenciada pela pré-ativação lexical, ou seja, pela exposição a padrões colocacionais com sentidos metafóricos – convencionalizados, principalmente, por falantes do círculo interno. Essa afirmação encontra embasamento no fato de que são os padrões encontrados no círculo interno, especialmente da variedade norte-americana, que tendem a circular no Brasil, por meio de materiais didáticos, literatura, música, cinema, televisão e internet, entre outros. Em outras palavras, em razão de exigências profissionais ou acadêmicas e, principalmente, em decorrência da exposição a registros⁵ da variedade norte-americana da língua inglesa, os aprendizes são pré-ativados para a reprodução inconsciente de padrões colocacionais com sentidos metafóricos típicos desses registros.

Para a verificação dessa hipótese, tomou-se como ponto de partida a identificação e análise de metáforas identificadas nos textos que compõem o *corpus* BR-ICLE, composto por textos escritos produzidos por aprendizes brasileiros de língua inglesa. O objetivo foi evidenciar sinais da conformidade com padrões linguísticos considerados idiomáticos por falantes de inglês da variedade norte-americana. Tendo em vista que os aprendizes brasileiros de ILE parecem ser mais frequentemente expostos a registros dessa variedade, o procedimento também inclui a comparação dos padrões

4. A abrangência global da língua inglesa foi conceituada por Kachru (1992) por meio dos três círculos concêntricos. O círculo interno (por exemplo, Grã-Bretanha, Estados Unidos, Canadá, Austrália etc.) refere-se à tradição cultural e às bases linguísticas fundamentais da língua inglesa. O círculo externo (por exemplo, Índia, Filipinas, Bangladesh, Singapura etc.) representa as variedades não nativas e institucionalizadas do inglês em regiões que passaram por longos períodos de colonização anglofônica. Já o círculo em expansão (por exemplo, Brasil, Rússia, China, Japão, Alemanha, Coreia do Sul etc.) engloba todas as regiões onde as variedades da língua inglesa são utilizadas, essencialmente em contextos de inglês como língua estrangeira (ILE), ou seja, variedades que não têm caráter oficial (Kachru, 1992, p. 356).

5. Registros, segundo Biber (2009, p. 823), são “variedades linguísticas definidas por aspectos situacionais, incluindo o propósito do falante, a relação entre falante e o ouvinte, e o contexto de produção” (tradução de Maria Carolina Zupparði).

colocacionais identificados com os padrões de um *corpus* de referência representativo do inglês utilizado nos Estados Unidos, o *Corpus of Contemporary American English* (doravante, Coca).

A identificação de padrões colocacionais com sentido metafórico nos textos que compõem o *corpus* BR-ICLE conta com o suporte metodológico e ferramental da linguística de *corpus*⁶ (doravante, LC). A análise desses padrões, por sua vez, é fundamentada em conceitos da teoria da metáfora conceptual. Em um primeiro momento, a mobilização da abordagem metodológica da LC parece representar importante divergência filosófica da teoria da metáfora conceptual, uma vez que a primeira tem como objeto de investigação a linguagem utilizada em contextos reais de comunicação, enquanto a segunda se ocupa de construtos mentais que atuam no pensamento. Entretanto, embora as metáforas conceptuais tenham origem na cognição, elas se manifestam por meio de metáforas linguísticas na fala e na escrita, justamente o objeto de estudo da LC.

Conforme mencionado, a publicação de *Metaphors We Live by* (Lakoff; Johnson, 1980) inaugurou uma nova fase nos estudos da metáfora em diferentes línguas e domínios. A maior parte dos estudos baseados em *corpora* que envolvem o uso de metáforas por aprendizes de ILE (por exemplo, Littlemore; Low, 2006; Littlemore, 2001a, 2001b; Low, 1988; Nacey, 2013) têm como principal objeto sua produção e competência metafórica. Aqueles que incluem diferentes contextos de uso da língua inglesa, como os descritos na perspectiva do ILF (por exemplo, Alejo-González, 2023; Pang; Li, 2024; Pitzl, 2018), por vezes não se baseiam em *corpora* ou não exploram conceitos fundantes da LC, por exemplo, o conceito de colocação.

Desse modo, os resultados desta pesquisa podem: (i) preencher uma lacuna, ao investigar a influência da pré-ativação lexical (Hoey, 2005) na produção de metáforas linguísticas em textos de aprendizes com base em *corpora*; (ii) demonstrar o potencial da abordagem metodológica da LC na operacionalização da identificação de metáforas linguísticas; e (iii) contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de estratégias de ensino e de recursos pedagógicos que promovam o uso adequado de linguagem metafórica em textos produzidos por aprendizes de ILE.

Metodologia

Corpora

O BR-ICLE (ICLEV3), o *corpus* de estudo escolhido para a identificação e análise dos padrões colocacionais com sentidos metafóricos, é composto por 412 textos argumentativos de, em média, 500 palavras cada, escritos por aprendizes de universidades brasileiras e aprendizes de língua inglesa de nível B2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (The Common European Framework – CEFR)⁷. O *corpus* integra o International Corpus of Learner English (Icle), que, por sua vez, reúne *subcorpora* de 25 diferentes nacionalidades de aprendizes de inglês como segunda língua, totalizando mais de 5,5 milhões de palavras (Granger *et al.*, 2020).

O *corpus* de referência é o Coca. Idealizado como *corpus* multirregistro de monitoramento da variedade da língua inglesa dos Estados Unidos, é composto atualmente por mais de 1 bilhão de

6. Área da linguística que se ocupa da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais, em formato legível por computador, coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística (Berber Sardinha, 2004).

7. Padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>>. Acesso em: 13 nov. 2024.

palavras (Davies, 2020). O *corpus* conta ainda com um conjunto de ferramentas *on-line* que, além de permitir a exploração de outros *corpora*, dispõe de um concordanciador capaz de identificar a frequência de ocorrência de palavras e padrões colocacionais, entre outras funcionalidades (Davies, 2020).

Procedimentos de análise

O ponto de partida para a busca por padrões colocacionais com sentidos metafóricos no *corpus* BR-ICLE foi a etiquetagem dos textos com o programa computacional TreeTagger (Schmidt, 1994), que adicionou categorias gramaticais aos textos automaticamente. Com o auxílio de um *script* computacional escrito para a presente investigação, e embasando-se nos argumentos de Goatly (1997) e Cameron (2003) acerca da alta ocorrência de substantivos em cotextos com significados metafóricos, foram selecionados os substantivos que tiveram frequência igual ou maior a 500 e amplitude de 50% dos textos que compõem o *corpus* – ou seja, que ocorreram em pelo menos 206 textos. Esses critérios de frequência e amplitude visam evitar que a escolha de um substantivo não seja orientada apenas pela frequência total no *corpus*, de maneira a garantir que o substantivo selecionado para a análise tenha ocorrido em um número representativo de textos no *corpus* de estudo.

Cada um dos substantivos selecionados foi submetido à ferramenta Keyword in Context (KWIC), disponível na suíte de ferramentas de análise de textos AntConc 4.1.1 (Anthony, 2022) para que suas linhas de concordância⁸ fossem extraídas. As linhas de concordância foram salvas em planilhas eletrônicas para que as expressões metafóricas fossem separadas das expressões literais.

Como critério para a identificação das expressões metafóricas, seguimos os procedimentos propostos pelo Metaphor Identification Procedure (MIP) (Steen *et al.*, 2010). Desse modo, as linhas de concordância que continham substantivos com significados diferentes daqueles encontrados na maioria dos contextos de comunicação, porém com algum grau de similaridade, foram anotadas como expressões metafóricas. Em observação aos procedimentos de identificação sugeridos pelo MIP, utilizamos o *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* como referência para a checagem dos significados mais comuns de cada substantivo.

A confirmação da hipótese estabelecida para este estudo está diretamente condicionada à identificação de padrões colocacionais com sentidos metafóricos na maior quantidade possível de textos que compõem o *corpus* BR-ICLE. A suposição é a de que, quanto maior o número de linhas de concordância formadas por um substantivo, maior será a probabilidade da ocorrência de padrões com sentidos metafóricos. Para garantirmos que essa condição fosse atendida, estabelecemos que seriam submetidos à análise de padrões colocacionais apenas os substantivos cujo número de linhas de concordância com sentido metafórico atingisse o mínimo de 10% do total das linhas de concordância. Para evitar a influência das linhas com sentidos literais na identificação de padrões por frequência estatística, apenas as linhas de concordância com sentido metafórico em torno de cada um dos substantivos foram transformadas em arquivos de texto e, mais uma vez, a ferramenta KWIC, disponível no AntConc 4.1.1, foi utilizada para a identificação de possíveis padrões colocacionais com sentidos metafóricos.

Finalmente, com o objetivo de verificar a hipótese de que a produção de metáforas linguísticas por aprendizes brasileiros parece ser mais influenciada pelos padrões colocacionais com sentidos

8. Linhas de concordância são parte de “[...] uma listagem das ocorrências de um item específico, dispostas de tal modo que a palavra de busca (aquela que se tem interesse em investigar) aparece centralizada na página (ou tela do computador). A palavra de busca é acompanhada do seu cotexto original, isto é, das palavras que ocorreram junto com ela no *corpus*” (Berber Sardinha, 2004, p. 187).

metafóricos convencionalizados por falantes da variedade norte-americana, foram selecionados bigramas, trigramas e quadrigramas (isto é, sequências de duas, três e quatro palavras) com no mínimo duas ocorrências ao longo do *corpus* BR-ICLE. Esses padrões, bem como suas frequências de ocorrência, foram comparados aos padrões recorrentes em registros do *corpus* de referência Coca. Os resultados alcançados serão apresentados na próxima seção.

Resultados Gerais

Na tabela 9.1, são apresentados os substantivos selecionados para a identificação dos padrões colocacionais com sentidos metafóricos no *corpus* BR-ICLE, de acordo com os critérios de frequência e amplitude propostos: *people*, *world*, *society*, *time* e *life*.

Tabela 9.1 Substantivos com maior frequência e dispersão ao longo do *corpus* BR-ICLE

Substantivos	Frequência	Dispersão
<i>people</i>	1 722	87%
<i>world</i>	751	55%
<i>society</i>	569	52%
<i>time</i>	538	61%
<i>life</i>	539	57%

Fonte: elaboração própria.

Após a análise do conjunto de linhas de concordância formadas por cada substantivo, as ocorrências de expressões metafóricas foram separadas daquelas com sentidos literais. Os substantivos que participaram do maior número de linhas de concordância com sentidos metafóricos foram *life* (29,5%), *time* (29,4%) e *world* (1,5%). Notadamente, apesar de possuir o maior número de ocorrências e amplitude ao longo do *corpus*, nenhum sentido metafórico envolvendo o substantivo *people* foi observado. O substantivo *world*, o segundo mais frequente e com a maior amplitude nos textos do *corpus* BR-ICLE, teve apenas onze (1,5%) ocorrências com sentidos metafóricos.

O fato de as palavras *life* e *time* participarem do maior número de linhas de concordância com sentido metafórico, em comparação com as demais palavras selecionadas, pode estar associado ao grau de concretude atribuído a essas palavras em Brysbaert, Warriner e Kuperman (2013). Na avaliação, os autores utilizaram uma escala de cinco pontos para mensurar a concretude de 40 mil lemas⁹ de palavras frequentes na língua inglesa. As palavras que se referem a objetos e ações, que podem ser diretamente experimentadas através dos cinco sentidos (ou seja, com sentidos mais concretos), receberam escores mais altos. As palavras mais abstratas, cujo entendimento se dá por meio de outras palavras e que não possuem representações sensoriais diretas, receberam escores mais baixos.

O grau de concretude atribuído às palavras *life* e *time* (2,69 e 3,07, respectivamente) em Brysbaert, Warriner e Kuperman (2013) sugere que essas palavras representam conceitos mais abstratos. Isto é, seu entendimento tende a depender de sua associação a palavras mais frequentemente usadas para explicar conceitos mais concretos. Em outros termos, *life* e *time* têm potencial para participarem de contextos com sentidos metafóricos com maior frequência. Em contraste, a pontuação mais alta

9. Itens lexicais que incorporam formas derivadas; por exemplo, o lema descrever pode incorporar as formas *descrito*, *descrita*, *descrição* etc.

da palavra *world* (4,82) indica que seu entendimento raramente dependerá de palavras pertencentes a outros domínios.

Portanto, seguindo o critério de que apenas os substantivos cujas respectivas expressões metafóricas compreendessem o mínimo de 10% do total das linhas de concordância seriam submetidos à análise, apenas as linhas de concordância envolvendo os substantivos *life* e *time* foram utilizadas para a busca de padrões colocacionais com sentidos metafóricos.

Padrões colocacionais com sentidos metafóricos de Time

A análise das linhas de concordância com sentidos metafóricos envolvendo a palavra *time* identificou 22 padrões colocacionais, resultantes de mapeamentos das metáforas conceptuais TEMPO É DINHEIRO, TEMPO É RECURSO, TEMPO É RECURSO VALIOSO, TEMPO É ESPAÇO e TEMPO É UM OBJETO EM MOVIMENTO. Os 22 padrões colocacionais encontrados, bem como as metáforas conceptuais às quais eles estão associados, suas frequências normalizadas¹⁰ por milhão de palavras nos *corpora* BR-ICLE e Coca, além dos registros do *corpus* Coca, podem ser observados na tabela 9.2.

Nas culturas ocidentais, o valor do trabalho está diretamente relacionado ao tempo necessário para sua execução. Desse modo, o conceito tempo (domínio-alvo) é entendido como um recurso valioso que, assim como um valor monetário, pode ser gasto, economizado, investido ou desperdiçado (Lakoff; Johnson, 1980). Os padrões metafóricos *spend time*, *have enough time* e *precious time* identificados no *corpus* BR-ICLE (tabela 9.2) evidenciam a forma como compreendemos o conceito de tempo por meio de mapeamentos da metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO e seus desdobramentos, TEMPO É RECURSO e TEMPO É RECURSO VALIOSO.

O conceito de tempo também pode ser conceptualizado como um espaço físico que pode ser percorrido por uma entidade ou como um objeto em movimento (Ahrens; Huang, 2002). As metáforas conceptuais TEMPO É ESPAÇO e TEMPO É UM OBJETO EM MOVIMENTO estruturam essas formas de compreensão da realidade e, nos textos produzidos pelos aprendizes, são manifestadas linguisticamente por meio da reprodução dos padrões *as time goes*, *as time passes by*, *as time went by* e *throughout time* (tabela 9.2).

10. A normalização das frequências deve ser feita para que possa haver comparação de frequências entre textos de tamanhos diferentes. Se considerarmos as frequências brutas de uma determinada palavra em textos de tamanhos diferentes, poderemos ter uma maior frequência de uma palavra em um texto apenas porque este texto é mais longo.

Tabela 9.2 Frequência dos padrões de *time* com sentido metafórico (por milhão)

Metáfora (<i>time</i>)	BR-ICLE	Coca	Registros
<i>amount of time</i>	33,77	7,84	Escrita acadêmica, <i>blog</i> e <i>web</i>
<i>spend time</i>	19,30	5,61	<i>Web</i> , <i>blog</i> , TV e revistas
<i>a waste of time</i>	19,30	2,70	<i>Blog</i> , <i>web</i> e TV
<i>have enough time</i>	19,30	1,01	TV, <i>web</i> e <i>blog</i>
<i>time passes</i>	19,30	0,78	Ficção, conversação e <i>blog</i>
<i>spend their time</i>	19,30	0,59	<i>Blog</i> , <i>web</i> e revistas
<i>lack of time</i>	19,30	0,44	Escrita acadêmica
<i>free time</i>	14,47	3,44	<i>Blog</i> , <i>web</i> , revistas e notícias
<i>precious time</i>	14,47	0,64	<i>Blog</i> , <i>web</i> e ficção
<i>time goes by</i>	14,47	0,50	<i>Web</i> , <i>blog</i> , TV e conversação
<i>time available</i>	14,47	0,42	Escrita acadêmica
<i>as time went by</i>	14,47	0,17	Revistas, ficção e conversação
<i>spending less time</i>	14,47	0,13	Revistas, notícias e escrita acadêmica
<i>a lot of time</i>	9,65	10,50	Conversação, <i>blog</i> e TV
<i>spend time with</i>	9,65	2,55	<i>Blog</i> , <i>web</i> , TV e conversação
<i>as time goes</i>	9,65	1,11	Conversação, <i>blog</i> e <i>web</i>
<i>spend much time</i>	9,65	0,54	<i>Blog</i> , revistas e ficção
<i>time is money</i>	9,65	0,28	TV, <i>web</i> e <i>blog</i>
<i>time to spend with</i>	9,65	0,26	Revistas, notícias e TV
<i>throughout time</i>	9,65	0,18	<i>Blog</i> , <i>web</i> e revistas
<i>less time spent</i>	9,65	0,05	Revistas e escrita acadêmica
<i>time passes by</i>	9,65	0,02	<i>Blog</i> , <i>web</i> e notícias

Fonte: elaboração própria.

A verificação da ocorrência dos padrões metafóricos identificados no *corpus* BR-ICLE no *corpus* Coca revelou que os 22 padrões colocacionais reproduzidos pelos aprendizes também têm ocorrências com sentidos metafóricos no *corpus* Coca. No entanto, o coeficiente de correlação de Pearson, com valor de 0,374617916, indicou ausência de correlação significativa entre as frequências dos padrões observados nos textos do BR-ICLE e as frequências desses mesmos padrões no Coca. A ausência de correlação pode estar relacionada tanto ao sobreuso dos padrões colocacionais por parte dos falantes de português brasileiro quanto à sua maior frequência em outras variedades de inglês que não a norte-americana.

Com exceção de *as time goes* e *a lot of time*, que são mais frequentes em registros de conversação e programas de TV, os demais padrões colocacionais ocorrem com maior frequência em registros de linguagem escrita, como *web*, *blog*, ficção e escrita acadêmica. Essa observação sugere que a produção de metáforas linguísticas pelos aprendizes brasileiros é mais influenciada pela reprodução de padrões colocacionais com sentidos metafóricos convencionais usados por falantes da variedade

norte-americana de inglês do que por uma busca de inteligibilidade em interações entre pessoas que não compartilham a mesma língua ou cultura.

O sobreuso de todos os padrões colocacionais nos textos que compõem o *corpus* BR-ICLE em comparação com o *corpus* Coca, exceto para a colocação *a lot of time*, pode ser interpretado como resultado do processo de supergeneralização. Esse processo, descrito por Selinker (1972), leva aprendizes adultos de segunda língua, de forma excessiva e, por vezes, inadequada, a reproduzirem traços linguísticos que seriam menos recorrentes em contextos do círculo interno anglófono.

Padrões colocacionais com sentidos metafóricos de Life

A análise das ocorrências metafóricas da palavra *life* identificou dez padrões colocacionais relacionados a manifestações da metáfora conceptual A VIDA É UMA VIAGEM e seus desdobramentos. Assim como a metáfora O AMOR É UMA VIAGEM, mencionada na introdução para ilustrar o conceito de metáfora conceptual, aqui o domínio-fonte VIAGEM é usado para ajudar na compreensão do conceito de VIDA (domínio-alvo). A tabela 9.3 apresenta os padrões metafóricos de *life*, suas frequências no *corpus* BR-ICLE e no *corpus* Coca, além dos registros do *corpus* Coca em que esses padrões são mais frequentes.

Tabela 9.3 Frequência dos padrões de *life* com sentido metafórico (por milhão)

Metáfora (<i>life</i>)	BR-ICLE	Coca	Registros
<i>way of life</i>	28,95	7,25	Escrita acadêmica, revistas e <i>blog</i>
<i>a normal life</i>	14,47	1,39	TV, conversação e notícias
<i>part of life</i>	9,65	1,18	<i>Blog</i> , <i>web</i> e conversação
<i>happy life</i>	9,65	0,82	<i>Web</i> , <i>blog</i> e TV
<i>make life easier</i>	9,65	0,29	<i>Blog</i> , revistas e <i>web</i>
<i>pleasures of life</i>	9,65	0,07	<i>Web</i> , revistas e TV
<i>terminate the life</i>	9,65	0,01	<i>Blog</i> , revistas e escrita acadêmica
<i>a ruined life</i>	9,65	0,01	Ficção, notícias e <i>web</i>
<i>destroy their life</i>	9,65	0,00	<i>Blog</i> , TV e conversação
<i>facilitate life</i>	9,65	0,00	Revistas e conversação

Fonte: elaboração própria.

Apesar do sobreuso de certos padrões colocacionais no *corpus* BR-ICLE e da baixa frequência de padrões como *make life easier*, *facilitate life*, *destroy their life* e *a ruined life*, é possível notar, conforme a tabela 9.3, que todos os padrões reproduzidos pelos aprendizes nos textos do *corpus* de estudo também ocorrem com sentidos metafóricos no *corpus* Coca. Curiosamente, o coeficiente de correlação de Pearson, com valor de 0,979302625, indica uma forte correlação entre as frequências desses padrões nos textos do BR-ICLE e no Coca. Constata-se também que, assim como observado nos padrões envolvendo a palavra *time*, quase todos os padrões colocacionais produzidos pelos aprendizes (exceto *a normal life*) têm ocorrências em registros de linguagem escrita, como *blog*, *web* e revistas. Essa observação reforça a hipótese de que a produção de metáforas linguísticas pelos aprendizes

brasileiros parece ser influenciada pela reprodução de padrões colocacionais metafóricos convencionalizados em registros da variedade norte-americana da língua inglesa.

Considerações Finais

Os resultados das análises parecem confirmar a hipótese de que a produção de metáforas linguísticas por aprendizes brasileiros parece ser influenciada pela pré-ativação lexical, ou seja, pela exposição a padrões colocacionais com sentidos metafóricos convencionalizados, em registros da variedade norte-americana da língua inglesa ou de outras variedades. Tal confirmação baseia-se na observação de que padrões colocacionais com sentidos metafóricos envolvendo as palavras *time* e *life*, identificados no *corpus* BR-ICLE, têm frequências de ocorrência relevantes em registros do *corpus* COCA (tabelas 9.2 e 9.3).

Essas observações revelam que, possivelmente em busca de conformidade idiomática, os aprendizes tendem a recorrer ao uso de metáforas linguísticas convencionalizadas na variedade norte-americana da língua inglesa, por meio da reprodução de padrões lexicais. Essa busca por conformidade idiomática, por sua vez, parece ser a causa do fenômeno da supergeneralização (Selinker, 1972) evidenciado pelo sobreuso dos padrões colocacionais com sentidos metafóricos observado nos textos escritos pelos aprendizes. Parece importante abordar esse fenômeno em sala de aula e proporcionar meios de evitá-lo – por exemplo, usando um *input* linguístico mais rico. Diversos estudos relacionados ao uso de *input* rico como base para o reconhecimento de padrões colocacionais comuns (por exemplo, Cortes, 2022; Oliveira, 2020; Römer; Cortes; Friginal, 2020) apontam uma melhora significativa na idiomatidade de textos escritos por aprendizes.

Além disso, os achados reafirmam que o grau de concretude dos substantivos influencia na sua participação em contextos metafóricos. Assim, palavras de baixa concretude, como *time* e *life*, têm maior probabilidade de participarem de expressões metafóricas do que palavras mais concretas. Portanto, professores e desenvolvedores de materiais didáticos de ILE interessados em explorar o uso de metáforas conceptuais em seus materiais e salas de aula precisam dar mais atenção às palavras com sentidos mais abstratos.

Referências Bibliográficas

- AHRENS, K. & HUANG, C.-R. “Time Passing is Motion”. *Language and Linguistics*, vol. 3, 2002, pp. 491-519.
- ALEJO-GONZÁLEZ, R. “Conventional Metaphors in English as a Lingua Franca: An Analysis of Speech Metaphors in Three Academic Seminars”. *Review of Cognitive Linguistics*, vol. 23, n. 1, 2023, pp. 286-312. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/rci.00168.ale>. Acesso em: 19 out. 2024.
- ANTHONY, L. *AntConc (version 4.1.1)*. Tóquio, Waseda University, 2022. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software>. Acesso em: 15 out. 2025.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri, Manole, 2004.
- _____. *Metáfora*. São Paulo, Parábola, 2007.
- _____. “Metaphor and Mills”. In: HERRERA-SOLER, H. & WHITE, M. (orgs.). *Figurative Language in Business and Economics*. [S.l.], De Gruyter Mouton, 2012, pp. 103-126. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110274585.103>. Acesso em: 19 nov. 2024.

- BIBER, D. "Multi-dimensional Approaches". In: LÜDELING, A. & KYTÖ, M. (orgs.). *Corpus Linguistics: An International Handbook*. Berlim, Walter de Gruyter, 2009, vol. 2, pp. 822-855.
- BRYSHAERT, M.; WARRINER, A. & KUPERMAN, V. "Concreteness Ratings for 40 Thousand Generally Known English Word Lemmas". *Behavior Research Methods*, vol. 46, 2013.
- CAMERON, L. *Metaphor in Educational Discourse*. Londres, A&C Black, 2003.
- CORTAZZI, M. & JIN, L. "Bridges to Learning: Metaphors of Teaching, Learning and Language". In: LOW, G. & CAMERON, L. (orgs.). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 149-176 (Cambridge Applied Linguistics). Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/researching-and-applying-metaphor/bridges-to-learning-metaphors-of-teaching-learning-and-language/9CFB1C3600FE17F9DAFC4FB005129B81>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- CORTES, V. "Lexical Bundles in Eap". In: *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*. Nova York, Routledge, 2022, pp. 220-233.
- DAVIES, M. *English-Corpora: COCA*. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.english-corpora.org/coca/>. Acesso em: 26 jan. 2023.
- FILLMORE, C.; KAY, P. & O'CONNOR, M. "Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of LET ALONE". *Language*, vol. 64, 1988, pp. 501-538.
- GIBBS, R. "Researching Metaphor". In: CAMERON, L. & LOW, G. (orgs.). *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999. (Cambridge Applied Linguistics)
- GOATLY, A. *The Language of Metaphors*. 2. ed., Nova York, Routledge, 1997.
- GRANGER, S. et al. *The International Corpus of Learner English. Version 3*. Louvain-la-Neuve, UCL Presses Universitaires de Louvain, 2020. Disponível em: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:229877>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- HOEY, M. *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Londres, Routledge, 2005.
- HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- JENKINS, J. "Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca". *Tesol Quarterly*, vol. 40, n. 1, 2006, pp. 157-181. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/40264515>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- KACHRU, B. B. *The Other Tongue: English Across Cultures*. [S.l.], University of Illinois Press, 1992.
- KÖVECSÉS, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Nova York, Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, G.; DEAN, H. & HAZEN, D. *Don't Think of an Elephant!: Know Your Values and Frame the Debate*. White River Junction, Chelsea Green Publishing, 2004.
- ____ & JOHNSON, M. *Metaphors We Live by*. Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- LITTLEMORE, J. "Metaphoric Competence: A Language Learning Strength of Students with a Holistic Cognitive Style?". *Tesol Quarterly*, vol. 35, n. 3, 2001a, pp. 459-491. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3588031>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ____. "The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students". *Teaching in Higher Education*, vol. 6, n. 3, 2001b, pp. 333-349. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562510120061205>. Acesso em: 25 jan. 2023.
- ____ & LOW, G. D. *Figurative Thinking and Foreign Language Learning*. Basingstoke/Nova York, Palgrave MacMillan, 2006.
- LOW, G. D. "On Teaching Metaphor". *Applied Linguistics*, vol. 9, n. 2, 1988, pp. 125-147. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/9.2.125>. Acesso em: 23 jan. 2023.
- NACEY, S. *Metaphors in Learner English*. Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company, 2013.

- OLIVEIRA, M. R. *Aquisição de Terceira Pessoa do Singular na Língua Inglesa: Uma Perspectiva da Linguística de Corpus*. Dissertação de mestrado, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2020.
- PANG, Y. & LI, L. “Deliberate Metaphors in English as a Lingua Franca Interactions: Characteristics and Constructing Processes”. *Asian Englishes*, vol. 26, n. 1, 2024, pp. 156-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13488678.2023.2216867>. Acesso em: 15 out. 2025.
- PITZL, M. L. *Creativity in English as a Lingua Franca: Idiom and Metaphor*. [S.l.], De Gruyter, 2018 (Developments in English as a Lingua Franca [DELF]). Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=noxuDwAAQBAJ>. Acesso em: 15 out. 2025.
- RÖMER, U.; CORTES, V. & FRIGAL, E. (orgs.). *Advances in Corpus-based Research on Academic Writing*. [S.l.], John Benjamins, 2020. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027261458>. Acesso em: 15 out. 2025.
- SCHMIDT, H. “Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees”. In: *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing*, Manchester, UK, 1994.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford, Oxford University Press, 2011.
- SELINKER, L. “Interlanguage”. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, n. 1-4, 1972, pp. 209-232. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1972.10.1-4.209/html>. Acesso em: 30 mar. 2022.
- SINCLAIR, J. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford, Oxford University Press, 1991.
- STEEN, G. J. *et al. A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU: 14*. Amsterdã, John Benjamins Publishing Co, 2010.
- WACHOWIAK, L. & GROMANN, D. “Does Gpt-3 Grasp Metaphors? Identifying Metaphor Mappings with Generative Language Models”. In: *Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 2023, vol. 1, pp. 1018-1032. Disponível em: <https://aclanthology.org/2023.acl-long.58/>. Acesso em: 24 fev. 2024.

10. O Uso da Concordância Verbal em Textos Falados e Escritos no Português Brasileiro: *Locus* de Distinção entre a Gramática Nuclear e a Periferia?

Flavia Tavares da Costa Ramos
Claudia Roberta Tavares Silva

Considerações Iniciais

Pesquisas sociolinguísticas têm mostrado que a língua falada e a língua escrita no português brasileiro (doravante, PB) apresentam variação e, portanto, são heterogêneas (Graciosa, 1991; Monte, 2012; Rubio, 2012; Scherre; Naro, 1998). Adicionalmente, essa variação não ocorre de forma aleatória, na comunidade de fala, por ser condicionada por fatores internos e/ou externos à língua (Weinreich; Labov; Herzog, 2006[1968]).

Neste capítulo, ao centrarmos nossa atenção no fenômeno linguístico variável da concordância verbal (doravante, CV), assumimos com Labov (2008[1972]) que toda e qualquer língua deve ser entendida como um objeto social e variável, sendo, portanto, a variação linguística passível de estudo. Nesse sentido, valorizam-se as diversas maneiras usadas na língua para se dizer um mesmo enunciado em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade a que se denominam variantes linguísticas (Tarallo, 1986). Ao conjunto de variantes dá-se o nome de variável, em que se alternam variantes: a) a variante padrão, de caráter conservador e prestigiado e b) a variante não padrão, de caráter inovador e estigmatizado. No caso do fenômeno da CV, duas variantes são verificadas, a saber: a) a aplicação da regra de CV [+conc] – variante padrão (cf. (1)); e b) a não aplicação da regra de CV [-conc] – variante não padrão (cf. (2)):

- (1) eles GANHAM demais da conta (variante explícita)
- (2) eles GANHA0 demais (variante zero)

(Scherre; Naro, 1998, p. 509)

Em (1), verificamos a ocorrência da variante padrão através da concordância morfológica visível entre os traços de número e pessoa da terceira pessoa do plural representada pelo morfema {-m} adicionado ao tema verbal {ganha-} e os traços de número e pessoa do sujeito representado pelo pronome pessoal de terceira pessoa do plural: *eles*. Contrariamente, a compatibilidade do traço de número não é verificada em (2).

Estudos sociolinguísticos brasileiros têm centrado a atenção no fenômeno linguístico variável da CV, em grande medida, apenas na língua falada, sistematizando e descrevendo as formas

linguísticas variáveis. Entre esses estudos, destaca-se o de Brandão e Vieira (2012), que, apoiadas na proposta de Labov (2003) para a existência de três tipos de regras linguísticas, a saber: (i) *categórica* (frequência com que opera: 100%), (ii) *semicategórica* (frequência com que opera: 95-99%) e (iii) *variável* (frequência com que opera: 5-95%), analisam a CV de terceira pessoa do plural na fala de informantes com ensino fundamental, médio e superior em três variedades do português: o PB (Nova Iguaçu-RJ), o português de São Tomé (PST) (África) e o português europeu (PE) (Cacém). Nessa pesquisa, as autoras concluem que a CV é uma regra variável no PB (78,1%) e no PST (93,2%) e semicategórica no PE (98,9%) e que esse resultado, para o PB, vai na direção da média percentual obtida para essa variante (de 63% a 78%) em outras pesquisas sociolinguísticas. Ademais, verificam que, entre as variáveis extralinguísticas, ganha destaque a variável escolaridade, que se mostra atuante tanto no PB quanto no PST: quanto mais escolarizado for o falante, menor será o cancelamento das marcas de plural. Partindo disso, as autoras elaboram o seguinte *continuum* proposto inicialmente por Brandão (2011), comparando essas duas variedades não europeias do português:

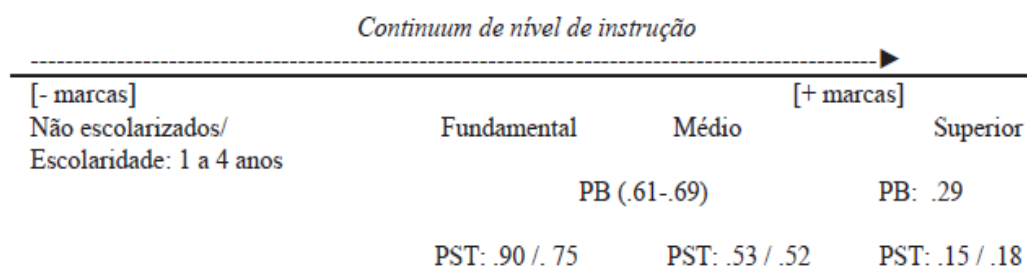


Figura 10.1 *Continuum* de nível de instrução. Fonte: Brandão e Vieira (2012, p. 1054).

Os pesos relativos apresentados no *continuum* revelam que os valores diminuem para a ausência da CV à medida que a escolaridade aumenta: 0,29 para o PB e 0,15/0,18 para o PST. Esse resultado converge com estudos realizados em outras variedades não europeias do português. Segundo Mota, Miguel e Mendes (2012), falantes com nível superior de variedades africanas do português tendem a um uso mais próximo da norma europeia do português e, portanto, são mais produtivas estruturas com [+conc]. Para os poucos casos de ausência de CV na fala desses informantes, as autoras verificam que as ocorrências se encontram submetidas a restrições de natureza estrutural e discursiva.

Vale reforçarmos aqui que, embora a temática da CV na língua falada tenha sido muito explorada no PB (cf. Graciosa, 1991; Scherre; Naro, 1998; Rubio, 2012; Monguilhott, 2009; Monte, 2012), são ainda escassos estudos sociolinguísticos na língua escrita sobre essa concordância (cf. Gameiro, 2005, 2009). Entendida aqui como outra modalidade de uso da língua, a língua escrita não tem supremacia sobre a língua falada, haja vista que “tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas [...] e não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas” (Marcuschi, 2001, p. 46).

Levando em conta, portanto, a escassez, até onde temos verificado, de estudos sobre o uso variável da CV na língua escrita do Brasil, sobretudo, no estado de Pernambuco, discutiremos não só dados da língua falada, mas também da língua escrita de um mesmo falante. Para tanto, estudantes adolescentes em diferentes séries (6º ano, 9º ano e 3º ano) de uma escola pública regular da cidade

do Recife (PE) foram selecionados como informantes da pesquisa, e o *corpus* foi constituído de frases declarativas finitas em que ocorrem [+conc] e [-conc] relacionadas à primeira pessoa do plural (1PP)

e à terceira pessoal do plural (3PP). Observem-se, por exemplo, evidências de variação no âmbito da 3PP:

- *Na língua falada:*

- (a) 6^a ano:

- (3) “os professores de lá **ficaram** explicando” (Colaborador 4)

- (4) “minhas amigas **fica** fazendo vergonha” (Colaborador 4)

- (b) 9^a ano:

- (5) “muitos animais **é** abandonado” (Colaborador 22)

- (6) “muitas meninas elas **são** levadas por falta de dinheiro na família” (Colaborador 22)

- (c) 3^a ano:

- (7) “aquelas minoria que **tira** nota baixa” (Colaborador 24)

- (8) “eles **ficariam** muito felizes” (Colaborador 24)

- *Na língua escrita:*

- (a) 6^a ano:

- (9) “o casal e três filhos se **surpreenderam**” (Colaborador 4)

- (10) “**acabou** as férias” (Colaborador 4)

- (b) 9^a ano:

- (11) “eles **descobri**¹ que todos perderam seus poderes” (Colaborador 22)

- (12) “eles **viram** varias viaturas da policia” (Colaborador 22)

- (c) 3^a ano:

- (13) “eles **assistiu** o jogo...” (Colaborador 24)

- (14) “eles **foram** rapidamente para o local” (Colaborador 24)

Vale referirmos ainda que, durante a pesquisa de campo², a população investigada compreendeu estudantes de doze a dezoito anos, naturais da cidade do Recife e Região Metropolitana, de ambos os sexos, devidamente matriculados e ativos quanto à frequência escolar. Selecionamos dezesseis informantes, de forma aleatória estratificada, e dividimos por célula: oito do sexo masculino e oito

1. Ao longo deste capítulo, conservamos a grafia utilizada pelos(as) estudantes em suas narrações. Nesse caso, houve a troca da vogal *e* (descobre) por *i* (descobri).

2. Para a realização da pesquisa de campo na escola investigada, os dados só puderam ser coletados após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE:55559516.9.0000.5206).

do sexo feminino, de modo a garantir a representatividade da amostra, considerando as seguintes classes: 6º e 9º do ensino fundamental II (EF) e 3º do ensino médio (EM). No geral, contamos com um total de 48 estudantes, sendo 24 do sexo masculino e 24 do sexo feminino:

Tabela 10.1 Distribuição dos informantes, segundo fatores extralinguísticos

Escolaridade	Sexo feminino	Sexo masculino	Total
6º ano do EF	8	8	16
9º ano do EF	8	8	16
3º ano do EM	8	8	16
Total	24	24	48

Fonte: Ramos (2019, p. 106).

Esses grupos de fatores foram selecionados a fim de observarmos se o avanço na escolaridade e o sexo exercem influência significativa sobre o uso da variação entre [+conc] e [-conc], seja na oralidade e/ou na escrita. Vale esclarecermos que as turmas foram selecionadas aleatoriamente e que, para cada turma trabalhada, havia uma professora de português distinta.

Para dar início à coleta das produções escritas, decidimos que as produções deveriam ser aplicadas pelas próprias professoras da disciplina de língua portuguesa a todos os estudantes das três turmas para evitar possíveis constrangimentos, haja vista sua familiaridade com essas docentes. Em geral, dispomos de uma média de quarenta narrações por série produzidas em sala de aula. Desse total, selecionamos, como critério, dezesseis narrações por séries com maior número de linhas. Para que os textos fossem produzidos, foi dado aos estudantes o mesmo início de uma estória para que pudessem dar continuidade sem que houvesse um limite estipulado de linhas. Cada estudante escolhido deu continuidade à fase da entrevista. A escolha pela narração justifica-se, entre outros aspectos, por tratar-se de um texto que permite dar voz aos personagens e, diante do possível envolvimento dos estudantes com a estória narrada, esperávamos obter um menor grau de monitoramento no uso da língua.

Para a coleta dos dados orais, foram feitas na escola entrevistas informais semiestruturadas, a partir de dois roteiros de perguntas: um para o 6º e 9º anos e outro para o 3º, tomando por base, por exemplo, suas vivências e temas de seu interesse. Essas entrevistas foram armazenadas em gravador de voz digital (Sony) com duração média de trinta minutos, o que nos permitiu uma amostra de dados com um total aproximado de dezoito horas de gravação.

Ao todo, o *corpus* constitui-se de 1 505 dados orais e de 449 dados escritos. A fim de verificarmos se o tipo de regra linguística baseado na proposta de Labov (2003) é o mesmo nessas modalidades, todos os dados foram submetidos a tratamento estatístico a partir de sua rodada no programa computacional Goldvarb X (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005).

De mais a mais, sob o viés de uma análise comparativa, este capítulo visa ampliar a discussão sobre a língua falada e a língua escrita, na medida em que convoca uma reflexão sobre estruturas sintáticas que, de fato, são resultantes do conhecimento internalizado do falante do PB que independe de instrução formal e daquelas que resultam de um aprendizado consciente. Para tanto, é imprescindível retomarmos a distinção entre gramática nuclear e periferia nos termos defendidos por Chomsky:

[...] cada “língua” real incorporará uma periferia de empréstimos, resíduos históricos, invenções e assim por diante, o que dificilmente podemos esperar – e de fato não queremos – incorporar dentro de uma teoria baseada em princípios da UG. [...] é razoável supor que a UG determina um conjunto de gramáticas básicas e que o que realmente é

representado na mente de um indivíduo, mesmo sob idealização para uma comunidade de fala homogênea, seria uma gramática básica com uma periferia de elementos marcados e construções.³ (Chomsky, 1981, p. 8)

Essa distinção tem sido convocada em algumas pesquisas visando à compreensão da gramática do PB, por exemplo, haja vista a reorganização por que vem atravessando, o que a afasta da gramática do PE em vários aspectos (Galves, 2001; Roberts; Kato, 2018[1996]; Mattos; Silva, 1995; Kato, 2005; Callou; Avelar, 2007; Tarallo, 2018[1996]). Em outras palavras, a gramática nuclear do PB difere da do PE.

Em seu livro *Contradições no Ensino de Português: A Língua Que Se Fala × A Língua Que Se Ensina*, Mattos e Silva (1995) discute fenômenos de variação fonética e sintática que já fazem parte da gramática internalizada do PB e não estão previstos nas gramáticas tradicionais ensinadas nas escolas cuja gênese ampara-se no modelo das gramáticas tradicionais do PE. Esse entrave tem gerado um grande vácuo entre o que o aluno já sabe antes de ingressar na escola (estruturas que já são produzidas na língua falada (gramática da fala) e o aprendizado consciente de novas estruturas que ocorre somente por via da instrução formal (“gramática” da escrita). Diante disso, assumimos aqui, com Kato (2005) e Callou e Avelar (2007), que a gramática da fala está para a gramática nuclear assim como a “gramática” da escrita está para a periferia, por ser “marcada”, no sentido de que seu acesso só ocorre via escolarização, instrução formal, aprendizado consciente, tendo a aprendizagem da escrita do PB, segundo Kato (2005), o caráter de aprendizagem de uma segunda língua, que prevê a existência de um conhecimento não só explícito, mas também implícito (Van Patten, 2003):

Com relação ao contexto de aprendizagem, quando se está exposto à situação de ensino, em sala de aula, além do conhecimento implícito, também há o conhecimento explícito envolvido. Segundo o autor, o aprendiz de L2 armazena esse conhecimento explícito separadamente do seu conhecimento implícito. Criar um sistema implícito não significa o mesmo que adquirir habilidades, pois o fato de os aprendizes estarem habilitados a produzirem algo não significa, de fato, que eles tenham um sistema implícito. O aprendiz até pode produzir uma determinada sentença utilizando esse conhecimento explícito, mas seu sistema implícito não dispõe da regra que coordena o uso automatizado da estrutura na língua. E o aumento da fluência e da precisão, ao longo do tempo, em termos de sintaxe e traços gramaticais, depende de um sistema implícito. (Aguar; Vicente, 2017, p. 93)

Levando em consideração resultados de pesquisas sociolinguísticas que apontam o fato de a regra de CV ser variável no PB e de o *continuum* nível de instrução (Brandão, 2011; Brandão; Vieira, 2012) ser atuante nessa variedade, ergue-se uma questão central tomando por base a assimetria entre a gramática nuclear e a periferia: o uso de [+conc] é desencadeado pela alimentação da gramática periférica no processo de escolarização ou pela gramática nuclear construída no processo natural de aquisição da linguagem? Para tanto, constitui-se como hipótese norteadora o seguinte: a escolarização serve como uma espécie de “freio” ao uso de [-conc] já verificada na língua falada, no sentido de que, com o avançar das séries (em nosso caso, o ensino médio), torna-se mais frequente o uso de [+conc], sobretudo na língua escrita, em decorrência não apenas do conhecimento explícito, mas também do sistema implícito construído sobre as regras de CV a partir de um *input* ordenado na sala de aula e do intenso contato do estudante com textos escritos.

Em síntese, este capítulo encontra-se assim estruturado: nesta seção, delimitamos a temática e os procedimentos teórico-metodológicos necessários para sua análise; na seção “Enfocando a

3. A tradução é nossa. No original em inglês: “[...] each actual ‘language’ will incorporate a periphery of borrowings, historical residuals, inventions, and so on, which we can hardly expect to—and indeed would not want to—incorporate within a principled theory of UG. [...] it is reasonable to suppose that UG determines a set of core grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under idealization to a homogeneous speech community would be a core grammar with a periphery of marked elements and constructions”.

Concordância Verbal: Gramática Tradicional *Versus* Estudos Sociolinguísticos”, abordamos o contraste relativo ao tratamento dado à CV por gramáticos e sociolinguistas; na seção “Gramática da Fala *Versus* Gramática da Escrita: Incursões Iniciais”, discutimos a distinção entre a gramática da fala e a “gramática” da escrita e, com base nisso, interpretamos, na subseção “O Que Nos Dizem os Dados de Fala e de Escrita sobre o Uso da Concordância Verbal por Adolescentes de uma Escola Regular do Recife?”, os resultados obtidos sobre o fenômeno linguístico, tendo em mente como se comportam essas gramáticas e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Enfocando a Concordância Verbal: Gramática Tradicional *Versus* Estudos Sociolinguísticos

A concordância verbal tem sido abordada por gramáticos normativos que, atrelados apenas à língua escrita e à norma culta ideal (Antunes, 2007), não admitem “desvios” por parte dos falantes no ato da comunicação (Barreto, 1980; Cunha; Cintra, 1985). Almeida (1992, p. 441) prescreve que “o verbo é que deve concordar com o sujeito e não o sujeito com o verbo, porque o verbo é que depende do sujeito e não o contrário”. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Cegalla (2010, p. 450) afirma: “o verbo concorda com o sujeito, em harmonia com as seguintes regras gerais”:

- a) *sujeito simples*: com ele concordará o verbo em número e pessoa, seja posposto (cf. (15)) ou anteposto ao sujeito (cf. (16)):

(15) Tu não **foste** chamado à liberdade, irmão.

(16) **Aconteceram** tantas desgraças neste planeta.

- b) *sujeito composto*: quando composto e da terceira pessoa, anteposto ao verbo, leva geralmente este para o plural (cf. (17)); quando posposto ao verbo, este poderá concordar no plural ou com o substantivo mais próximo (cf. (18)). Se for de pessoas diferentes, o verbo se flexiona no plural e na pessoa que tiver prevalência (cf. (19)):

(17) A esposa e o amigo **seguem** sua marcha.

(18) Enquanto ele não vinha, **apareceram** um jornal e uma vela.

(19) Você e meu irmão não me **compreendem**. [você e ele = vocês]

Bechara (2009, pp. 543-544), por sua vez, reconhece também a CV como “a que se verifica em número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicado) e o verbo da oração”, mas ressalta, tomando por base a língua falada e a língua escrita, que

[...] na língua oral, em que o fluxo do pensamento corre mais rápido que a formulação e estruturação da oração, é muito comum enunciar primeiro o verbo – elemento fulcral da atividade comunicativa – para depois se seguirem os outros termos oracionais. Nestas circunstâncias, o falante costuma enunciar o verbo no singular, porque ainda não pensou no sujeito a quem atribuirá a função predicativa contida no verbo; se o sujeito, neste momento, for pensado como pluralidade, os casos de discordância serão frequentes [...]. A língua escrita, formalmente mais elaborada, tem meios de evitar estas discordâncias. (Bechara, 2009, p. 544)

Indo de encontro à postura prescritiva dos gramáticos, o linguista Ataliba de Castilho, em sua *Nova Gramática do Português Brasileiro*, afirma, à semelhança do que vem sendo defendido por

sociolinguistas de diferentes estados brasileiros (Anjos, 1999; Graciosa, 1991; Monguilhott, 2009; Rubio, 2012; Silva, 2003), que o fenômeno da CV é variável, pois, na gramática do PB, a concordância não pode ser descrita em termos de regras categóricas: “[a] postulação de regras variáveis capta melhor o que ocorre aqui, dada à complexidade dos fatores determinantes da concordância e à instabilidade em sua execução em nossa língua” (Castilho, 2014, p. 273).

Estudos realizados sobre a morfologia de flexão verbal na gramática do PB também apontam, por exemplo, um enfraquecimento da concordância em virtude da reorganização por que tem atravessado seu paradigma pronominal. Em vez de haver seis morfemas número-pessoais para identificar todas as seis pessoas do paradigma pronominal (eu, tu, ele(a), nós, vós, eles(as), conforme prescrito nos manuais de gramática ensinados nas escolas), tem havido uma redução no número de morfemas na gramática internalizada do PB, ocasionando o surgimento de duas ou mais formas zero, conforme evidencia o estudo diacrônico de Duarte (1995).

Em sua pesquisa, Duarte (1995) apresenta, a partir da análise de peças teatrais produzidas no Brasil, três paradigmas que evidenciam um processo de mudança: (i) *paradigma 1* (representativo do século XIX) – a morfologia de flexão verbal é rica, pois todas as pessoas são gramaticalmente identificadas por morfemas específicos; (ii) *paradigma 2* (representativo da primeira metade do século XX) – o processo de mudança não atua uniformemente por todas as pessoas gramaticais, ocorrendo a perda da especificação gramatical para a segunda pessoa do singular (*tu*) e segunda pessoa do plural (*vós*), culminando na existência de duas formas zero; e (iii) *paradigma 3* (representativo da segunda metade do século XX) – o paradigma flexional passa por uma grande redução, pois, além de haver as formas zero observadas no paradigma 2, há também a forma zero para a primeira pessoa do plural (*nós*) que dá espaço à forma pronominal *a gente* com a qual concorda o traço de terceira pessoa do singular, tal como os pronomes *você* e *vocês*, que levam o verbo para a terceira pessoa do singular e do plural por estarem ocupando o lugar dos pronomes *tu* e *vós*, respectivamente. Em síntese, nos três primeiros períodos (1845, 1882, 1918), ainda vigora um paradigma pronominal (*paradigma 1*) semelhante ao que até agora observamos no PE⁴. De 1937 em diante (*paradigma 2*), a segunda pessoa direta, por exemplo, é perdida e, no último período (1992), a forma *a gente* substitui o pronome *nós* (*paradigma 3*). Portanto, verificamos que o que se prescreve e é ensinado nas escolas sobre a CV foge, em grande medida, ao que, de fato, faz parte do conhecimento internalizado do falante nativo do PB.

Gramática da Fala *Versus* Gramática da Escrita: Incursões Iniciais

É possível compreendermos algumas estruturas do PB por intermédio da assimetria entre a gramática nuclear adquirida de forma natural e inconsciente e a periferia, esta resultante de uma aprendizagem consciente (Kato, 2005; Magalhães, 2006), sendo uma de suas fontes provedoras o processo de escolarização. Segundo Kato:

No Brasil, ao contrário do que ocorre em Portugal, a gramática da fala e a “gramática” da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua. A situação é ainda mais problemática porque não há estudos comparativos entre o conhecimento linguístico que a criança traz para a escola e o conhecimento dos letrados contemporâneos, comparação essa que poderia auxiliar a escola em sua tarefa de letramento. (Kato, 2005, p. 131)

4. O pronome *vós* não está incluído no dialeto lisboeta, mas pode ser produtivo no Porto (Galves, 2001).

Em adição, Tarallo (2018[1996], p. 70) verifica: “[o] perfil da nossa gramática brasileira (no sentido da gramática normativa) tem sido ditado pela tradição portuguesa e só esse fato torna o vácuo entre língua oral e escrita muito mais profundo no Brasil do que em Portugal”. Sob essa ótica, Callou e Avelar (2007, p. 1) levantam uma questão central: “em que medida os padrões de distribuição de formas variantes na fala e na escrita permitem caracterizar uma dada variação como resultado de procedimentos internos à gramática nuclear ou como atrelada a elementos provenientes da periferia?” Ao focalizarem os casos de alternância de *ter* e *haver** em construções existenciais e das preposições *em* e *de** em constituintes preposicionados adnominais, esses pesquisadores apontam para comportamentos distintos na variação *de* e *em* e na variação de *ter* e *haver*, quando observado seu comportamento na língua falada e na língua escrita. Observem-se os resultados percentuais a seguir:

Tabela 10.2 Variação entre *ter* e *haver* em sentenças existenciais na fala e na escrita e variação entre *de* e *em* constituintes adnominais na fala e na escrita

Língua falada		Língua escrita	
Ter	87%	Ter	14%
Haver	13%	Haver	86%
De	73%	De	71%
Em	27%	Em	29%

Fonte: Callou e Avelar (2007, p. 4).

Conforme os autores observam, a variação entre *de* e *em* faz parte da aquisição natural da língua por independer não só do nível de escolarização, idade ou classe social do falante, mas também do tipo de modalidade de uso da língua. Observe-se que os percentuais de uso das preposições *de* e *em* são muito próximos tanto na fala quanto na escrita.

Já no que se refere à variação entre *ter* e *haver*, a diferença percentual é altíssima, evidenciando um comportamento distinto na fala e na escrita. O uso de *haver* é muito frequente na escrita (86%) por ser decorrente de um aprendizado consciente, não natural do falante, havendo, portanto, a atuação da periferia, o que os leva à seguinte reflexão: “se pensarmos em termos da oposição *gramática nuclear vs. periferia*, é plausível considerar que são elementos da periferia os que entram em jogo para determinar essa variação” (Callou; Avelar, 2007, p. 5). Esse resultado pode apontar para o fato de a escola atuar como uma espécie de “freio” às mudanças por que vem atravessando a gramática da fala do PB.

O Que Nos Dizem os Dados de Fala e de Escrita sobre o Uso da Concordância Verbal por Adolescentes de uma Escola Pública Regular do Recife?

Diante do alto índice percentual de aplicação da regra de concordância verbal na língua falada (74,4%) encontrado nesta pesquisa, verificamos que o enfraquecimento da morfologia não se mostrou tão significativo, o que nos leva a considerar que não se trata de um caso de gramáticas em competição:

Tabela 10.3 Ocorrência e percentual de uso das variantes [+conc] e [-conc] no *corpus* da fala

Variante	Ocorrência/total geral	Percentual
[+conc]	1 120/1 505	74,4%
[-conc]	385/1 505	25,6%

Fonte: Ramos (2019, p. 141).

De mais a mais, podemos afirmar que esse alto percentual de CV segue a tendência geral das pesquisas sociolinguísticas de que se trata de uma regra linguística variável, por operar com uma frequência inferior a 95%, tomando por base a proposta de Labov (2003). Brandão e Vieira (2012) afirmam que falantes brasileiros têm uma larga preferência pela concretização das marcas de número. Indo na mesma direção desse resultado, a regra linguística também é variável na língua escrita (89,8%), com 15,4% a mais em relação ao percentual obtido na fala (tabela 10.4).

Tabela 10.4 Ocorrência e percentual de uso das variantes no *corpus* da escrita

Variante	Ocorrência/total geral	Percentual
[+conc]	403/449	89,8%
[-conc]	46/449	10,2%

Fonte: Ramos (2019, p. 195).

Retomando Callou e Avelar (2007), levantamos o seguinte questionamento: o uso de [+conc] é desencadeado pela alimentação da gramática periférica no processo de escolarização ou pela gramática nuclear, construída no processo natural de aquisição da linguagem? Ao que tudo indica, inicialmente esse uso parece não ser desencadeado pela alimentação da periferia, pois, ao contrário da assimetria verificada por esses pesquisadores entre *ter* e *haver* na língua falada e na língua escrita (cf. tabela 10.2), cujos percentuais são bastante díspares, os percentuais aqui obtidos evidenciam que [+conc] é a variante preferida dos estudantes em ambas as modalidades, não deixando de referir, é claro, que há uma tendência maior de uso dessa variante na língua escrita, uma situação que pode ser explicada, por exemplo, pela imersão dos estudantes em textos escritos ou pelo *input* ordenado na sala de aula através do qual adquirem um conhecimento explícito das regras de CV.

A fim de observarmos o efeito da variável escolarização sobre a variação entre [+conc] e [-conc], partimos da hipótese de que, quanto maior a escolaridade, maior é o uso da variante padrão. Vejam-se os resultados obtidos para a língua falada (cf. tabela 10.5) e para a língua escrita (cf. tabela 10.6).

Tabela 10.5 Frequência e peso relativo das variantes [+conc] e [-conc] no *corpus* da fala, tomando por base a variável escolaridade

Variável	Fator	Ocorrência		Percentual		Peso relativo
		Variante padrão	Variante não padrão	Variante padrão	Variante não padrão	
Escolaridade	6º ano	340/502	162/502	67,7%	32,3%	0,406
	9º ano	420/537	117/537	78,2%	21,8%	0,529
	3º ano	360/466	106/466	77,3%	22,7%	0,568

Fonte: Ramos (2019, pp. 173-174).

Tabela 10.6 Frequência e peso relativo das variantes [+conc] e [-conc] no *corpus* da escrita, tomando por base a variável escolaridade

Variável	Fator	Ocorrência		Percentual		Peso relativo
		Variante padrão	Variante não padrão	Variante padrão	Variante não padrão	
Escolaridade	6º ano	120/135	15/135	88,9%	11,1	0,474
	9º ano	137/151	14/151	90,7%	9,3%	0,575
	3º ano	146/163	17/163	89,6%	10,4%	0,452

Fonte: Ramos (2019, p. 234).

Diante dos resultados apresentados, é plausível verificarmos, na língua falada, um acréscimo percentual gradativo para o uso de [+conc]: o peso relativo obtido no 6º ano aponta para o desfavorecimento dessa variante, indo na direção do que se verifica na gramática internalizada do PB. O 9º ano, por sua vez, tem seu peso relativo dentro do nível de neutralidade (0,45 a 0,55), ao contrário do que se verifica no ensino médio (0,568), que, embora ainda próximo a esse nível, já indica um certo favorecimento de [+conc]. Uma possível explicação para esse resultado pode decorrer do fato de que, no 3º ano, os estudantes já dispõem de um conhecimento explícito mais robusto que os guia para o uso das regras de CV do PB e de um sistema intuitivo ampliado dessas regras.

No que se refere aos resultados obtidos na língua escrita, os pesos relativos dos fatores encontram-se, em sua maioria, dentro do nível de neutralidade (0,50). Era esperado que houvesse uma frequência gradual e acentuada de uso de [+conc] ao longo das séries, tomando por base que se trata da aprendizagem da escrita: quanto mais escolarizado, mais uso dessa variante. É só no 9º ano que verificamos uma leve tendência de favorecimento ao uso dessa variante, e a razão pode residir no fato de a turma ser constituída, em sua maioria, por alunos repetentes, o que implica considerarmos a recorrência/repetição de estruturas no *input* provenientes não apenas da construção do conhecimento explícito das regras de CV, mas também do conhecimento implícito dessas regras.

Em geral, os resultados indicam que, na gramática da fala e na “gramática” da escrita dos estudantes recifenses, a regra de CV é variável em termos labovianos e os pesos relativos inserem-se, em sua maioria, dentro do nível de neutralidade.

Considerações Finais

Atendendo aos objetivos propostos para este capítulo, os índices percentuais exibidos atestaram que a regra de CV na fala e na escrita de adolescentes de uma escola regular da cidade do Recife é variável, o que vai na direção de estudos sociolinguísticos realizados sobre essa concordância em outros estados brasileiros.

Ademais, os resultados indicam que não há uma assimetria entre a fala e a escrita no que se refere à variação entre [+conc] e [-conc], pois a preferência dos estudantes é pela primeira variante, conforme apontam os percentuais obtidos, ao contrário do comportamento observado por Callou e Avelar (2007) para a variação entre *ter* e *haver*. Ainda é cedo, portanto, para afirmarmos, com base em nossos dados, que a periferia atua na variação entre [+conc] e [-conc]. Disso resulta uma questão em aberto: se o uso de [+conc] nos dados analisados, ao que tudo indica, não decorre da atuação da periferia em virtude de seus altos percentuais e de pesos relativos próximos, em sua maioria, aos níveis de neutralidade tanto na língua falada quanto na língua escrita, o que nos dizem os dados de

aquisição do PB no que se refere à CV com 1PP e 3PP? Estariam apontando para mais ou menos marcas de concordância?

Acreditamos, enfim, que este capítulo se inscreve como uma proposta adicional diante dos escassos estudos realizados sob a perspectiva de análise aqui empreendida, podendo contribuir para a adequação descritiva e explicativa sobre o uso variável da CV não só na língua falada, mas também na língua escrita de um mesmo informante.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, A. C. N. & VICENTE, H. G. “O Lugar do Input e dos Conhecimentos Implícito e Explícito na Aquisição de L2 e na Aprendizagem da Escrita do PB”. *Working Papers em Linguística*, vol. 18, n. 2, 2017, pp. 83-110.
- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 37. ed., São Paulo, Saraiva, 1992.
- ANJOS, S. E. dos. *Um Estudo Variacionista da Concordância Verbo-Sujeito na Fala Pessoense*. Dissertação de mestrado, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 1999.
- ANTUNES, I. C. *Muito Além da Gramática: Por um Ensino sem Pedras no Caminho*. Belo Horizonte, Parábola, 2007.
- AVELAR, J. & CALLOU, D. “Gramática e Variação no Português Brasileiro: Considerações sobre TER~HAVER e DE~EM”. In: LOBO, M. & COUTINHO, A. (orgs.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*. Lisboa, APL/Colibri, 2007.
- BARRETO, M. “A Concordância Gramatical”. In: _____. *Novos Estudos da Língua Portuguesa*. 3. ed., Rio de Janeiro/Brasília, Fundação Casa de Rui Barbosa/INL, 1980, pp. 185-231.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- BRANDÃO, S. F. “Concordância Nominal em Duas Variedades do Português: Convergências e Divergências”. *Veredas*, n. 1, 2011, pp. 164-178.
- _____. & VIEIRA, S. R. “Concordância Nominal e Verbal: Contribuições para o Debate sobre o Estatuto da Variação em Três Variedades Urbanas do Português”. *Alfa: Revista de Linguística*. São Paulo, vol. 56, n. 3, 2012, pp. 1035-1064.
- CALLOU, D. & AVELAR, J. O. de. “Sobre Ter e Haver em Construções Existenciais: Variação e Mudança no Português do Brasil”. *Gragoatá*, vol. 5, n. 9. 2007, pp. 85-100.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. 3. ed., São Paulo, Contexto, 2014.
- CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nacional, 2010.
- CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris, 1981.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed., 18. impr., Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985, pp. 484-504.
- DUARTE, M. E. L. *A Perda do Princípio “Evite Pronome” no Português Brasileiro*. Tese de doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1995.
- GALVES, C. *Ensaio sobre as Gramáticas do Português*. Campinas, Ed. da Unicamp, 2001.
- GAMEIRO, M. B. *A Concordância Verbal na Língua Falada da Região Central do Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2005.
- _____. *A Variação da Concordância Verbal de Terceira Pessoa do Plural em Redações Escolares do Ensino Fundamental e Médio: Uma Avaliação de Fatores Linguísticos e Sociais*. Tese de doutorado, São Paulo, Universidade Estadual Paulista, 2009.

- GRACIOSA, D. *Concordância Verbal na Fala Culta Carioca*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.
- KATO, M. “A Gramática do Letrado: Questões para a Teoria Gramatical”. In: MARQUES, M. *et al.* (orgs.), *Ciências da Linguagem: Trinta Anos de Investigação e Ensino*. Braga, Cehum, Universidade do Minho, 2005, pp. 131-145.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo, Parábola, 2008[1972].
- _____. “Some Sociolinguistic Principles”. In: PAULSTON, C. B. & TUCKER, G. R. (orgs.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. Oxford, Blackwell, 2003, pp. 235-250.
- MAGALHÃES, T. M. V. *O Sistema Pronominal Sujeito e Objeto na Aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. Tese de doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. “Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade”. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.
- MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no Ensino de Português: A Língua Que Se Fala × A Língua Que Se Ensina*. São Paulo, Contexto, 1995.
- MONGUILHOTT, I. de O. e S. *Estudo Sincrônico e Diacrônico da Concordância Verbal de Terceira Pessoa o Plural no PB e no PE*. Tese de doutorado, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina. 2009.
- MONTE, A. *Concordância Verbal e Variação: Um Estudo Descritivo-Comparativo do Português Brasileiro e do Português Europeu*. Tese de doutorado, Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2012.
- MOTA, M. A.; MIGUEL, M. & MENDES, A. “A Concordância de p6 em Português Falado. Os Traços Pronominais e os Traços de Concordância”. *Papia*, vol. 22, n. 1, 2012, pp. 161-187.
- RAMOS, F. T. C. *O Uso Variável da Concordância Verbal na Língua Falada e Escrita em uma Escola Regular do Recife*. Tese de doutorado, Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
- ROBERTS, I. & KATO, M. (orgs.). *Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica*. 3. ed., São Paulo, Contexto, 2018 [1996].
- RUBIO, C. F. *Padrões de Concordância Verbal e de Alternância Pronominal no Português Brasileiro e Europeu: Estudo Sociolinguístico Comparativo*. Tese de doutorado, São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2012.
- SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S. A. & SMITH, E. *Goldvarb X – A Multivariate Analysis Application*. Toronto/Ottawa, Department of Linguistics/Department of Mathematics, 2005.
- SCHERRE, M. M. P. & NARO, A. J. “Sobre a Concordância de Número no Português Falado do Brasil”. *Dialectologia, Geolinguística, Sociolinguística*, 1998, pp. 509-523.
- SILVA, J. A. A. da. *A Concordância Verbal no Português Afro-brasileiro: Um Estudo Sociolinguístico de Três Comunidades Rurais do Estado da Bahia*. Dissertação de mestrado, Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2003.
- TARALLO, F. *A Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo, Ática, 1986.
- _____. “Diagnosticando uma Gramática Brasileira: O Português d’Aquém e d’Além Mar ao Final do Século XIX”. In: ROBERTS, Ian & KATO, Mary (orgs.). *Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica*. 3. ed., São Paulo, Contexto, 2018[1996], pp. 55-82.
- VAN PATTEN, B. *From Input to Output: A Teacher’s Guide to Second Language Acquisition*. Boston, McGraw-Hill, 2003.
- WEINREICH, U.; LABOV, W. & HERZOG, M. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo, Parábola, 2006[1968].

11. Estudo Exploratório e Descritivo de Movimentos Realizados por uma Criança Autista durante a Formação de Sentenças via Sistema PECS

Fernanda Miranda da Cruz

Indaiá de Santana Bassani

Rafael Dias Minussi

Lidia Lima da Silva

Ana Carina Tamanaha

Jacy Perissinoto

Considerações Iniciais

Este capítulo apresenta uma descrição de movimentos corporais (olhar e mãos) realizados por uma criança autista minimamente verbal durante a formação de sentenças com o PECS (Picture Exchange Communication System), um sistema de comunicação alternativo com base em cartões com imagens. O autismo é uma condição neurobiológica caracterizada por desafios nas áreas de interação e comunicação social e por um repertório restrito e estereotipado de atividades e interesses (APA, 2014). Alterações nos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da linguagem são um dos aspectos que caracterizam indivíduos autistas. Há uma incidência significativa de indivíduos autistas que não fazem uso da fala em suas trocas comunicativas (Walenski; Tager-Flusberg; Ullman, 2006, Tager-Flusberg; Kasari, 2013; Rose *et al.*, 2016). As definições do que seriam crianças autistas minimamente verbais dependem dos critérios utilizados para identificá-las, como têm apontado Posar e Visconti (2021). Em termos clínico-avaliativos, tem-se considerado um indivíduo autista minimamente verbal quando, do ponto de vista da produção, o indivíduo produz de forma inconsistente e pouco funcional palavras isoladas ou reduzidas justaposições de palavras (Tamanaha *et al.*, 2011; Ferreira *et al.*, 2017).

Este capítulo se propõe a fazer um mapeamento e uma descrição detalhada de movimentos realizados por uma criança autista minimamente verbal, de sete anos, durante a formação de sentenças com o PECS. O PECS é um dos programas utilizados para crianças autistas que não fazem uso da linguagem verbal (Bondy; Frost, 2009a, 2009b; Flippin; Reszka; Watson, 2010; Lerna *et al.*, 2012; Pasco; Tohill, 2011; Tamanaha *et al.* 2011). As sentenças do PECS que serão analisadas neste capítulo são formadas a partir de um conjunto finito de cartões disponíveis na pasta disposta pela terapeuta sobre uma mesa. As figuras correspondem à parte do repertório lexical da criança. Para identificação dos vocábulos mais frequentemente utilizados no período inicial de intervenção terapêutica fonoaudiológica com PECS, foi usada a Planilha de Seleção de Vocabulário proposta pelo próprio manual do sistema (Bondy; Frost, 2009a). Nessa planilha, os familiares ou cuidadores devem listar de cinco a dez itens preferidos nas seguintes categorias: comidas, bebidas, atividades, brincadeiras sociais,

lugares frequentados, atividades de lazer, pessoas familiares e atividades não prazerosas (Ferreira *et al.*, 2017). Cada cartão contém uma representação imagética e uma representação ortográfica que, juntas, veiculam um significado. Esses cartões compõem um conjunto lexical limitado e particular para cada indivíduo (Ferreira *et al.*, 2017). Nesse sistema de comunicação, para formar as sentenças, os cartões devem ser organizados de forma alinhada em uma fita, chamada “fita de sentença”.

Na figura 11.1, ilustramos uma fita de sentença com uma sentença desse tipo formulada por uma criança autista minimamente verbal de sete anos, já usuária do sistema PECS, em suas trocas interacionais com a mãe. Na figura, vemos uma sentença formada por seis cartões com as representações imagéticas e escritas para: EU + CACHORRO + QUERO + COMER + PASTEL + QUEIJO. A criança expressa que ela e o cachorro querem comer pastel de queijo.



Figura 11.1 Foto de uma fita de sentença com uma sentença formulada por uma criança autista minimamente verbal já introduzida ao sistema PECS. Fonte: acervo pessoal de Camila Rodrigues.

A organização dos cartões na fita deve obedecer à ordem canônica para a língua materna, na qual o sujeito é treinado. No caso do português, a formação de sentenças no PECS segue a ordem sujeito-verbo-objeto. As línguas naturais apresentam diferentes ordens dos constituintes na sentença. As principais ordens são: (i) sujeito-objeto-verbo (SOV) (*e.g.*, “O João o livro comprou”) em línguas como o japonês, o turco e o coreano; (ii) sujeito-verbo-objeto (SVO) (*e.g.*, “O João comprou o livro”) em línguas como o inglês, o francês, o swahili; e (iii) verbo-sujeito-objeto (VSO) (*e.g.*, “Comprou o João o livro”) em línguas como o árabe clássico e o havaiano. O português, como já dissemos, possui a ordem SVO como ordem canônica (Pezzati; Camacho, 1997), apesar de apresentar também outras ordens possíveis e mais marcadas, como a ordem verbo-sujeito (*e.g.*, “Morreu o piloto de corrida”) (Pontes, 1987; Pilati, 2002, 2006).

Nosso pressuposto é o de que, quando uma criança é introduzida ao PECS, ela é introduzida a um sistema de comunicação que, embora seja semiótico, por conta das imagens, organiza-se por restrições de ordenamento da língua. Nossa hipótese de caráter exploratório e heurístico é a de que o trabalho de formação de sentenças linguísticas, estruturado com base no ordenamento de cartões correspondentes a itens lexicais, com o propósito comunicativo de expressar o que se quer (alguma bolacha, algum brinquedo, alguma necessidade), é um *locus* privilegiado que pode nos informar sobre uma cognição linguística. Nosso enfoque neste estudo exploratório recai sobre a própria produção de sentenças por imagem, uma vez que o momento de produção de sentenças é também um momento observável através desses comportamentos corporais realizados pela criança, como direcionamento de olhar e movimentos de mãos.

As descrições empreendidas permitiram a sistematização de etapas identificadas e descritas, tais como: buscar (com o olhar); selecionar (com as mãos); posicionar (alocar o cartão na fita de sentença); entregar a fita de sentença (conclusão da formação/externalização); corrigir (na fita de

sentença, após um posicionamento do cartão na fita de sentença); e hesitar (desenhar trajetórias de movimento das mãos no ar, sem resultar em um posicionamento do cartão na fita de sentença).

Métodos e Materiais

Corpus de análise

O *corpus* de onde foram extraídas as sentenças analisadas neste capítulo corresponde ao registro em vídeo de sessões individuais de intervenção fonoaudiológica envolvendo três crianças com transtornos do espectro autista (TEA) não verbais que estavam sendo introduzidas ao sistema PECS. As crianças têm idade entre cinco e sete anos e foram avaliadas e diagnosticadas por uma equipe multidisciplinar, segundo os critérios da CID-10 e DSM-5, e atendidas no Núcleo de Investigação Fonoaudiológica em Linguagem da Criança no Transtorno do Espectro Autista (Niflinc-TEA), do Departamento de Fonoaudiologia, no Ambulatório DICA (Desenvolvimento Integral da Criança e Adolescente) e no Ambulatório de Cognição Social Prof. Dr. Marcos Mercadante (TEAMM), do Departamento de Psiquiatria e Psicologia Médica, todos da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Como critérios de inclusão para as crianças com TEA, foram considerados: diagnóstico de TEA e a faixa etária. Como critérios de exclusão foram considerados os seguintes aspectos: a presença de alterações neurológicas, malformações e/ou síndromes genéticas associadas, deficiências física, auditiva/visual e/ou motora na criança.

Visualização do corpus audiovisual e seleção de sentenças

Desse *corpus* audiovisual de 53 minutos de vídeo, selecionamos as interações de uma criança com TEA, pseudônimo Daniel, com a fonoaudióloga e pesquisadora Ana Carina Tamanaha, uma das autoras deste capítulo. Os critérios para seleção foram: a qualidade do material audiovisual; o ângulo da câmera, que permitia ver com precisão os movimentos da criança; e a continuidade das sessões terapêuticas. Foram tratados 15 minutos e 27 segundos de vídeo.

Visualizamos todas as sentenças formadas por Daniel e selecionamos para a descrição quatro sentenças formadas durante as fases IV e V de implementação. O sistema PECS é implementado em seis fases. Na fase I, chamada “Troca física: como comunicar”, a criança é incentivada a usar os cartões com imagens com o objetivo de solicitar/mostrar o seu desejo por um objeto que lhe é atrativo. Na fase II, “Distância e persistência”, o objetivo é que a criança compreenda efetivamente a importância do uso dos cartões e persista em usá-los em qualquer situação comunicativa. Na fase III, “Discriminação de figuras”, a criança é incentivada a selecionar uma figura-alvo dentre várias opções. Ela deve discriminar os cartões e entregar ao parceiro de comunicação aquele adequado à situação. Nesse momento, a criança deve demonstrar sua intencionalidade por meio da escolha autônoma. Na fase IV, “Estrutura da sentença”, os usuários aprendem a construir frases com os cartões utilizando verbos (*e.g.*, “querer”) e atributos dos objetos (*e.g.*, cor, tamanho). Nessa etapa, amplia-se consideravelmente o vocabulário funcional. Na fase V, “Responder ao: o que você quer?”, a criança é incentivada a responder à pergunta “O que você quer?” por meio de frases simples com os cartões. Na fase VI, “Comentar”, os usuários respondem a perguntas tais como “O que você está vendo?”; “O que você está ouvindo?”; “O que é isso?”, além de pedir e comentar, espontaneamente, situações/eventos utilizando frases simples com os cartões.

As fases IV e V da implementação, correspondentes às sentenças descritas neste capítulo, são dedicadas à estruturação de sentenças, utilizando verbos (*e.g.*, querer) e atributos dos objetos (*e.g.*, cor, tamanho). Com o auxílio do *software* ELAN (Wittenburg *et al.*, 2006), realizamos a anotação e a transcrição dos movimentos corporais realizados por Daniel durante a formação dessas sentenças.

Nos dados analisados, criança e terapeuta estão face a face. Em cada sessão, além da terapeuta e da criança, há um adulto/familiar responsável pela criança. Durante a implementação do PECS, a proposta é que a criança, Daniel, forme algumas sentenças durante um jogo infantil chamado Boca Rica. Para brincar com o jogo, moedas coloridas são inseridas em um boneco (o Boca Rica). O jogo infantil é um dos objetos que deve motivar os pedidos ou expressões de desejo da criança, que deve, por sua vez, expressar o que quer formando uma sentença a partir da seleção de cartões disponíveis na pasta. No formato final da sentença, esses cartões devem ser ordenados na ordem sintática sujeito-verbo-objeto (SVO). A seguir, detalhamos a formação de quatro sentenças realizadas por Daniel. Os itens lexicais dos cartões (imagens lexicais) serão representados em letra maiúscula, a saber, EU QUERO; BRINCAR; BOCA RICA; MOEDA VERDE; MOEDA AMARELA.

Descrição e Análise

Organizamos nossas análises em dois momentos. Primeiramente, fizemos um estudo de identificação dos movimentos corporais exclusivamente relacionados ao trabalho de formação de sentenças a partir da visualização e anotação no ELAN. Desse estudo, identificamos os movimentos corporais reconhecidos na formação de sentenças com PECS, a saber, os movimentos corporais de mãos e de olhar.

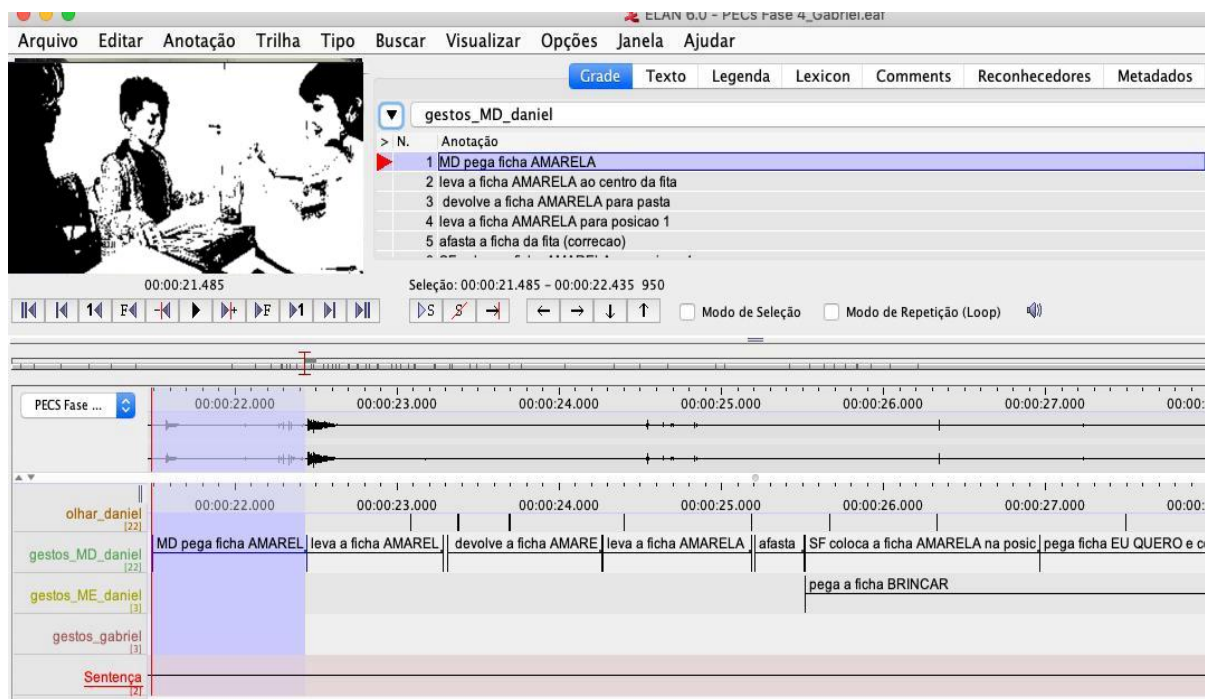


Figura 11.2 *Print* de tela do ELAN: ilustrativo de etapa da análise contendo anotações e duração de gestos de mão e olhar da criança durante a formação de sentenças. A imagem do vídeo foi anonimizada.

Em um segundo momento, propomos uma classificação dos movimentos de olhar e mãos da seguinte forma: (1) retirar o cartão da pasta; (2) colocar o cartão na pasta; (3) retirar o cartão da fita de sentença; (4) colocar o cartão na fita de sentença; (5) realizar uma trajetória com o cartão no ar; (6) sustentar o cartão nas mãos; (7) tocar o cartão (e não retirar); (8) olhar para o cartão; (9) olhar para a pasta; e (10) olhar para a fita de sentença.

Formação da sentença 1 (PECS, Fase IV)

Para formar a sentença, Daniel tem imagens lexicais do quadro 11.1 disponíveis na pasta. Os retângulos vazios representam espaços sem cartões na pasta.

Quadro 11.1 Ordem inicial das imagens lexicais na pasta – Sentença 1

MOEDA AMARELA	MOEDA VERDE	COMER	YAKULT
	PUXA-PUXA	BOCA RICA	LAKA
BRINCAR	EU QUERO		MORTADELA

Fonte: elaboração própria.

A terapeuta mostra um conjunto de moedas coloridas que devem ser inseridas no brinquedo Boca Rica. Daniel deve escolher uma moeda, mas deve expressar seu desejo à terapeuta, formando a sentença padrão por meio de cartões, conforme ilustra a terceira linha do quadro 11.2.

Quadro 11.2 Exemplo de formação de sentença

Posição 1	Posição 2	Posição 3	Posição 4
[EU QUERO]	VERBO	OBJETO	ADJUNTO
EU QUERO	BRINCAR	BOCA RICA	MOEDA AMARELA (ou MOEDA VERDE)

Fonte: elaboração própria.

Além de montar a sentença completa na ordem padrão [SVO-ADJUNTO], a criança deve selecionar, dentre os itens disponíveis, o adjunto (MOEDA AMARELA ou MOEDA VERDE), para preencher o *slot* da posição 4. Vale destacar que, dada a sentença padrão/modelo, apenas há a possibilidade de seleção lexical paradigmática para os itens MOEDA VERDE e MOEDA AMARELA.

Na formação da primeira sentença, Daniel realiza os seguintes movimentos (doravante MOV):

MOV 1: Olha MOEDA AMARELA + retira MOEDA AMARELA + coloca MOEDA AMARELA no centro da fita de sentença + olha fita de sentença + coloca MOEDA AMARELA na pasta.

Daniel busca com o olhar o repertório de possibilidades, seleciona com as mãos o item MOEDA AMARELA, inicia a formulação da sentença, ao levar o cartão em direção ao centro da fita de sentença, sem posicioná-lo, olha a fita. Após o movimento de olhar a fita, Daniel hesita e encerra a formulação da sentença, devolvendo a ficha MOEDA AMARELA à pasta que contém o repertório lexical disponível

para a formação das sentenças. Com a fita de sentença zerada, Daniel inicia um novo planejamento da sentença com uma segunda sequência de movimentos.

MOV 2: Olha para pasta + coloca MOEDA AMARELA na posição 1 + olha a fita de sentença + olha para BRINCAR + retira MOEDA AMARELA da fita + pega BRINCAR + sustenta BRINCAR com a mão esquerda + coloca MOEDA AMARELA na posição 4.

Nesse segundo movimento, Daniel busca com o olhar o repertório de possibilidades, seleciona com as mãos o verbo BRINCAR, reiniciando a formulação da sentença. No entanto, Daniel não coloca o cartão BRINCAR na fita, sustenta-o na mão esquerda por um tempo enquanto coloca o cartão MOEDA AMARELA na quarta posição. O cartão BRINCAR ficará selecionado e suspenso até que coloque mais um cartão, BOCA RICA, no movimento 4 (MOV 4). O fato de o cartão BRINCAR ficar suspenso o tempo todo, enquanto Daniel realiza outras operações, pode ser não aleatório ou casuístico. Teoricamente, BRINCAR é considerado o “predicador” da sentença. Ser predicador de uma sentença significa, em poucas palavras, ser o item responsável pela seleção de outros elementos da sentença, por exemplo, dos elementos que ocuparão a posição de sujeito e complemento, de quantos e quais são os papéis semânticos que tais elementos devem possuir. Desse modo, deixar o cartão BRINCAR suspenso enquanto outros cartões são alocados pode ser uma operação prevista nos passos e mecanismos de formação de sentenças.

No MOV 3:

MOV 3: olha BOCA RICA + retira EU QUERO + coloca EU QUERO na posição 1.

Até aqui a sentença formada se configurava como ilustrado na terceira linha do quadro 11.3.

Quadro 11.3 Formação da sentença 1

Posição 1	Posição 2	Posição 3	Posição 4
[EU QUERO]	VERBO	OBJETO	ADJUNTO
EU QUERO			MOEDA AMARELA

Fonte: elaboração própria.

Vale destacar que uma sentença como a 1, “Eu quero moeda amarela”, na linguagem em uso, seria uma sentença bem formada sintaticamente, seria informativa e estaria adequada à situação concreta em que o falante expressa um desejo. Portanto, do ponto de vista linguístico e pragmático, já teríamos uma sentença. Por outro lado, a criança continua a formação da sentença, uma vez que a proposta da sessão de terapia fonoaudiológica é treinar a estrutura com todas as posições preenchidas.

MOV 4: olha BRINCAR + olha BOCA RICA + coloca BRINCAR na posição 2 + olha para fita de sentença + pega BOCA RICA + olha BOCA RICA + olha fita de sentença + coloca BOCA RICA na posição 3.

Quando Daniel inicia o MOV 4, vale lembrar, o cartão BRINCAR já estava em sua mão esquerda. Em termos de ordem de colocação das imagens lexicais durante a formação da sentença 1, tivemos adjunto (MOEDA AMARELA), sujeito (EU QUERO), verbo (BRINCAR), objeto (BOCA RICA). Iniciar a

formação dessa sentença pelo adjunto sugere, portanto, que Daniel inicia a formação da sentença pelo *slot* em que há escolha, ou seja, MOEDA AMARELA ou MOEDA VERDE. Essa ordem de colocação dos cartões na fita sugere ainda que a criança pode estar externalizando a sentença numa ordem em que o primeiro elemento é o tópico, já que EU QUERO, BRINCAR e BOCA RICA são previsíveis, uma vez que sempre ocorrem na sentença. A estratégia de iniciar a formação da oração pela informação relevante pode ser uma resposta à pergunta implícita “Com qual moeda você quer brincar?” e a resposta “MOEDA AMARELA, EU QUERO BRINCAR BOCA RICA”.

Formação da sentença 2 (PECS, Fase IV)

Na sequência, Daniel inicia a formação da segunda sentença a partir das imagens lexicais seguintes, disponibilizadas na pasta conforme o quadro 11.4 (os retângulos vazios representam espaços sem cartões na pasta).

Quadro 11.4 Ordem inicial das imagens lexicais na pasta – Sentença 2

	MOEDA VERDE	COMER	LAKA
	YAKULT	MOEDA AMARELA	PUXA-PUXA BATATINHA
EU QUERO	BRINCAR	BOCA RICA	MORTADELA

Fonte: elaboração própria.

É digno de nota o fato de que Daniel inicia espontaneamente e de forma muito rápida a formação da segunda sentença, enquanto a terapeuta mexe e olha para o conjunto de moedas para olhar uma moeda amarela. Não há qualquer tipo de instrução verbal ou permissão para que Daniel inicie a formação da sentença; a terapeuta nem mesmo está olhando para a pasta. É possível observar que, antes de realizar um dos movimentos para retirar o primeiro cartão da pasta, descrito a seguir no MOV 1, Daniel olha a pasta de tal modo que sugere um planejamento da sentença, incluindo a formação da proposição que ele irá materializar com os cartões. Isso se traduz na rapidez com que Daniel executa a formação da segunda sentença, em aproximadamente nove segundos, em contraposição ao tempo de formação da primeira sentença, treze segundos.

MOV 1: toca EU QUERO e BRINCAR + olha EU QUERO e BRINCAR + pega EU QUERO + olha para a fita de sentença + coloca EU QUERO na posição 1.

Em uma primeira ação do movimento 1, Daniel toca os cartões EU QUERO e BRINCAR sem retirá-los da pasta e, imediatamente, olha novamente para esses cartões, pega o cartão EU QUERO e o coloca na posição 1.

MOV 2: olha BRINCAR + olha fita de sentença + pega BRINCAR + coloca BRINCAR na posição 2.

Seguindo a ordem ensinada no treinamento, Daniel inicia o movimento 2 ao olhar para o cartão BRINCAR e, em seguida, olha a fita de sentença, pega o cartão mencionado e o coloca na posição 2.

MOV 3: olha BOCA RICA + pega BOCA RICA + coloca BOCA RICA na posição 3.

Dando prosseguimento, Daniel, rapidamente, olha o cartão BOCA RICA, pega-o e o coloca na posição 3, seguindo, ainda, a ordem padrão SVO ensinada no treinamento.

MOV 4: olha para a fita de sentença + esboça levantar a fita de sentença para entregar à terapeuta + olha a fita de sentença + olha MOEDA AMARELA + toca MOEDA AMARELA + olha MOEDA VERDE + pega MOEDA VERDE + coloca MOEDA VERDE na posição 4.

No último movimento executado por Daniel, podemos entrever a escolha que o sujeito faz entre as duas possibilidades de imagens lexicais para preencher a posição de adjunto. Daniel olha para a fita de sentença, segura-a com as duas mãos e esboça um movimento para retirá-la da pasta e entregar à terapeuta enquanto olha os outros cartões disponíveis na parte superior da pasta. Em seguida, Daniel olha o cartão MOEDA AMARELA, toca-o levemente em meio à trajetória de pegar o cartão MOEDA VERDE, retira o cartão MOEDA VERDE da pasta e o coloca na quarta posição. O fato de Daniel tocar transitoriamente o cartão MOEDA AMARELA e abandoná-lo rumo à seleção do cartão MOEDA VERDE remete a um processo de revisão da seleção de itens lexicais. A ordem de colocação das imagens-lexicais durante a formação da sentença 2 correspondeu a sujeito (EU QUERO) + verbo (BRINCAR) + objeto (BOCA RICA) + adjunto (MOEDA VERDE). Devemos chamar atenção para o fato de que essa ordem é a esperada e a ensinada em treinamento e, novamente, destacar a rapidez e a desenvoltura com que Daniel planeja e executa essa segunda sentença.

Formação da sentença 3 (PECS, Fase V)

Daniel tem à sua disposição, para a formação da terceira sentença analisada, os cartões com imagens lexicais indicadas no quadro 11.5. Os retângulos vazios representam espaços sem cartões na pasta.

Quadro 11.5 Ordem inicial das imagens lexicais na pasta – Sentença 3

	MOEDA VERDE	COMER	LAKA
	YAKULT	MOEDA AMARELA	PUXA-PUXA BATATINHA
	BRINCAR	BOCA RICA	MORTADELA

Fonte: elaboração própria.

Os seguintes movimentos são observados e descritos:

MOV 1: coloca EU QUERO na posição 1.

MOV 2: olha BRINCAR + pega BRINCAR + coloca BRINCAR na posição 2.

MOV 3: olha a fita de sentença + olha BOCA RICA + pega BOCA RICA + coloca BOCA RICA na posição 3.

MOV 4: olha MOEDA AMARELA + olha a fita de sentença + olha MOEDA VERDE + pega MOEDA VERDE + coloca na posição 4 + olha a fita de sentença.

No início da gravação, o MOV 1 já está em curso e o registro disponível mostra EU QUERO sendo colocado na fita de sentença, o que não nos permite descrever os movimentos que antecederam essa colocação.

Podemos notar que, nessa fase do treinamento do PECS, Daniel já está habituado tanto com a situação do treinamento, ou seja, com o tipo de situação em jogo, em que ele deve escolher entre a moeda amarela e a moeda verde apresentadas pela terapeuta, quanto com a ordem sintática (SVO) em que os cartões com as imagens lexicais devem ser alocados na fita de sentença. Esse tipo de observação surge porque a criança leva seis segundos para formar a sentença. Há uma rapidez maior se compararmos com o tempo de formação das sentenças anteriores (treze segundos para a sentença 1; e nove segundos para a sentença 2) tanto na etapa de planejamento da sentença quanto na etapa de execução. No MOV 4, em que temos a escolha do último item a ser colocado na fita de sentença, ou seja, o adjunto, Daniel olha para MOEDA AMARELA rapidamente e, em seguida, olha a fita de sentença e seleciona MOEDA VERDE, que está na primeira posição dos itens disponíveis, portanto mais distante, finalizando, assim, a formação da sentença na qual todos os itens foram alocados na ordem prevista.

Formação da sentença 4 (PECS, Fase V)

Para a formação da quarta sentença, Daniel dispõe dos cartões com as imagens lexicais indicadas no quadro 11.6 (os retângulos vazios representam espaços sem cartões na pasta).

Quadro 11.6 Ordem inicial das imagens lexicais na pasta – Sentença 4

EU QUERO		COMER	LAKA
	YAKULT	MOEDA AMARELA	PUXA-PUXA BATATINHA
MOEDA VERDE	BRINCAR	BOCA RICA	MORTADELA

Fonte: elaboração própria.

MOV 1: olha para a fita de sentença + pega EU QUERO + coloca EU QUERO na posição 1.

MOV 2: olha BRINCAR + pega BRINCAR + coloca BRINCAR na posição 2.

MOV 3: olha a fita de sentença + olha MOEDA VERDE + olha a BOCA RICA + toca MOEDA VERDE e BOCA RICA + olha MOEDA VERDE + olha a BOCA RICA + pega BOCA RICA + coloca BOCA RICA na posição 3.

MOV 4: olha MOEDA AMARELA + olha a fita + olha MOEDA VERDE + pega MOEDA VERDE + coloca na posição 4 + olha a fita de sentença.

Na quarta sentença, Daniel busca e seleciona os cartões na ordem linear prevista para as posições 1, 2, 3 e 4 a serem colocadas na fita de sentença. No movimento 2, a sentença formada está no formato EU QUERO BRINCAR. No movimento 3, Daniel busca com o olhar os dois cartões quase simultaneamente: BOCA RICA e MOEDA VERDE. Apenas em outro movimento, Daniel seleciona com as mãos MOEDA VERDE e BOCA RICA, e, com os dois itens selecionados, Daniel pega o cartão BOCA RICA e aloca na fita de sentença e, na sequência, pega o cartão MOEDA VERDE e aloca na fita de sentença.

Resultados e Discussão

Neste capítulo, concebemos o PECS como um possível instrumento para investigação das habilidades linguísticas de crianças TEA minimamente verbais. Desse modo, apresentamos as características desse instrumento e ilustramos a formação de quatro sentenças formadas por meio desse material como forma de ilustrar que tal sistema convida o usuário a operar com um sistema de ordenamento sintático dos cartões, que representam, através de imagens, verbos e nomes.

Em nossa metodologia de descrição do *corpus*, descrevemos quatro sentenças eliciadas em uma sessão de terapia fonoaudiológica. A descrição e análise dos movimentos observados nessas sentenças permitiram a sistematização de etapas identificadas e descritas, tais como: buscar (com o olhar); selecionar (com as mãos); posicionar (alocar o cartão na fita de sentença); entregar a fita de sentença (conclusão da formação/externalização); corrigir (na fita de sentença, após um posicionamento do cartão na fita de sentença); e hesitar (desenhar trajetórias de movimento das mãos no ar, sem resultar em um posicionamento do cartão na fita de sentença). O mapeamento e a descrição detalhada de movimentos realizados por uma criança autista minimamente verbal permitiram a identificação e o mapeamento dos movimentos do olhar e das mãos que foram mobilizados para a formação de sentenças.

Além disso, ainda podemos ressaltar dois momentos, “correção” e “hesitação”. Sugerimos que há uma correspondência entre a correção que a criança faz ao formar uma sentença no PECS e a correção que pode ocorrer na fala. Na fala, o indivíduo, por exemplo, pode começar uma frase e não a terminar. O falante pode truncar a sentença e começar uma nova.

Na sentença 1, descrita na seção “Formação da Sentença 1 (PECS, Fase IV)” deste capítulo, podemos notar que há, no movimento 3, repetido a seguir, um momento de correção em que Daniel coloca o cartão MOEDA AMARELA na posição 1 da fita de sentença e outro momento em que Daniel retira o cartão MOEDA AMARELA da fita de sentença.

MOV 2: olha para pasta + coloca MOEDA AMARELA na posição 1 + olha a fita de sentença + olha para BRINCAR + retira MOEDA AMARELA da fita de sentença + pega BRINCAR + sustenta com a mão esquerda + coloca MOEDA AMARELA na posição 4.

Consideramos, ainda, hesitações, quando a criança, ao utilizar o PECS, não faz um movimento direto de posicionamento do cartão na fita de sentença. Assim como ocorre na fala, em que o falante pode começar a pronunciar uma palavra ou uma parte da frase, mas não continua a frase, ou usa outra palavra no lugar para continuar a frase, observamos, logo no movimento 1 da sentença descrita, que Daniel seleciona o cartão MOEDA AMARELA, levando-o ao centro da fita de sentença, mas não posiciona o cartão na fita de sentença, devolvendo-o na pasta. Consideramos que há uma hesitação, uma vez que Daniel não posiciona o cartão na fita de sentença, mas o leva até a posição e desiste de posicioná-lo. A hesitação, portanto, difere da correção, uma vez que na correção há o posicionamento do cartão na fita de sentença e posterior retirada do cartão. Vejamos a descrição do movimento 1 da sentença:

MOV 1: olha MOEDA AMARELA + retira MOEDA AMARELA + coloca MOEDA AMARELA ao centro da fita de sentença + olha fita de sentença + coloca MOEDA AMARELA na pasta.

Considerações Finais

O desenvolvimento da agenda de estudos linguísticos com crianças autistas minimamente verbais implica, em parte, a problematização e a definição de qual desenho de pesquisa e quais instrumentos metodológicos ou evidências empíricas podem ser mobilizados para a descrição linguística desse perfil, cuja performance linguística não se observa através da produção da fala ou do uso da fala (Eigsti *et al.*, 2011). Entre os desenhos de estudos interessados na forma como interações cotidianas com crianças autistas acontecem, temos os estudos interacional-multimodais, que têm sido produtivos na descrição da organização multimodal dessas interações, construídas por meio de recursos não verbais, como gestos, direcionamento de olhar, mobilização de objetos, por exemplo, e na descrição de competências comunicacional-interacionais dos indivíduos autistas (Maynard; Turowetz, 2017; Korkiakangas; Rae 2013; Korkiakangas, 2018; Ochs; Solomon, 2010; Ochs, 2015; Yu; Sterponi, 2023, para citar alguns).

Podemos também destacar os estudos produzidos pelo Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Unifesp sobre a organização multimodal de interações entre adultos não autistas e crianças autistas minimamente verbais, como os trabalhos de Cots (2018); Santiago (2020); Melo e Cruz (2022); Cruz e Melo (2023).

No entanto, para além da descrição da mobilização de recursos verbais e não verbais na construção das interações, há uma dimensão que merece atenção e que diz respeito ao empreendimento de descrição de aspectos linguísticos observáveis a partir de situações de interativas envolvendo crianças autistas minimamente verbais. Nessa direção, este estudo sugere que a atenção para produções de sentenças realizadas por crianças autistas minimamente verbais através de sistemas de comunicação aumentativo e alternativo, como o PECS, permite explorar a forma como a criança opera unidades linguísticas nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos, a partir de suas ações de selecionar e combinar imagens segundo um ordenamento linguístico proposto. Essa atenção nos mostra que uma criança de sete anos minimamente verbal, quando exposta a um sistema de comunicação, é instada a formular sentenças por ordenamento de imagens que correspondem a um léxico. Se, de um lado, não podemos dizer com certeza que acessamos suas habilidades sintáticas, podemos supor que acessamos um tipo de performance linguística.

Em estudos de aquisição de linguagem em contextos de desenvolvimento típico, temos tanto desenhos de pesquisa estruturados em metodologias linguísticas baseadas em bancos de dados de fala naturalísticos e longitudinais quanto estudos experimentais. Em estágios do desenvolvimento em que a criança se encontra em uma etapa pré-verbal anterior ao surgimento de suas primeiras palavras, diversas metodologias alternativas vêm sendo utilizadas no desenho de tarefas experimentais de compreensão ou de discriminação de unidades linguísticas. Essas tarefas envolvem a observação de comportamentos em resposta à exposição da criança a estímulos linguísticos, tais como sugar, olhar e ouvir. Por meio de tarefas específicas, tais como *high amplitude sucking* ou *head turn (techniques)*, pode-se inferir a capacidade de crianças, em princípio, típicas pré-verbais para detectar, discriminar e categorizar unidades linguísticas de sua língua materna e/ou de línguas estrangeiras. As tarefas do tipo *high amplitude sucking* baseiam-se no monitoramento e medição estatística de mudanças na taxa de sucção (de uma chupeta conectada a um computador) da criança em seus primeiros meses de vida quando exposta a determinados estímulos linguísticos. Nas últimas décadas, tais métodos têm demonstrado que as crianças apresentam sensibilidade às diferenças entre os estímulos linguísticos (Lust, 2006, p. 137).

Esses tipos de empreitada metodológica com crianças com desenvolvimento típico pré-verbais, baseados na observação de comportamentos em resposta a estímulos linguísticos, podem

inspirar a criação de metodologias para o estudo de crianças atípicas não verbais ou minimamente verbais. É nessa direção que o presente estudo aponta a favor da viabilidade de ferramentas comunicativas aumentativas e alternativas, a exemplo do PECS, como instrumento metodológico para observação da forma como a criança opera unidades linguísticas nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos, a partir de suas ações de selecionar e combinar imagens segundo um ordenamento linguístico proposto.

Agradecimentos

Esta pesquisa foi conduzida em parceria entre os pesquisadores do campo dos estudos linguísticos e fonoaudiológicos do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC), Departamento de Letras, e o Núcleo de Investigação Fonoaudiológica em Linguagem da Criança no Transtorno do Espectro Autista (Niflinc-TEA), do Departamento de Fonoaudiologia, ambos na Unifesp. O presente capítulo é resultante de pesquisas financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), projeto “Ao Mínimo Gesto: Estudo dos Recursos Multimodais (Aspectos Verbais, Gestos, Corpo e Mundo Material) nas Interações Envolvendo Crianças com TEA (Transtornos do Espectro Autista)”, processo 40509120184, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Projeto “Reconhecimento de Padrão Pré-verbal e Verbal para Predizer a Necessidade de Implementação do PECS em Crianças com TEA”, processo 40509120184.

Referências Bibliográficas

- APA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed., Porto Alegre, Artmed, 2014.
- BENÍTEZ-BURRACO, A. & MURPHY, E. “The Oscillopathic Nature of Language Deficits in Autism: From Genes to Language Evolution”. *Frontiers in Humuan Neuroscience*, vol. 10, n. 120, 2016. DOI: 10.3389/fnhum.2016.00120.
- BONDY, A. & FROST, L. *A Picture’s Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Bethesda, Woodbine House, 2002.
- _____. & _____. *Manual de Treinamento do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras*. Newark, Pyramid, 2009a.
- _____. & _____. “The Picture Exchange Communication System. Clinical and research applications”. In: MIRENDA, P. & IACONO, T. (orgs.). *Autism Spectrum Disorders AAC*. Baltimore, Paul H. Brookes, 2009b.
- COTS, C. P. *Recursos Interacionais Multimodais Mobilizados por uma Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Brincadeiras Familiares*. Dissertação de mestrado, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, 2018.
- CRUZ, F. M. & MELO, V. S. “Repensar a Interação e a Sociabilidade Humanas a Partir das Interações com Crianças Autistas”. In: FIDALGO, S. S.; CARVALHO, M. F. & CRUZ, F. M. (orgs.). *Vulnerabilidades, Resistências e Inclusão*. Brasília, Editora Multimídia, 2023, vol. 7, pp. 142-175.
- EIGSTI, I.-M. *et al.* “Language Acquisition in Autism Spectrum Disorders: A Developmental Review”. *Research in Autism Spectrum Disorders*, n. 5, 2011, pp. 681-691.

- FERREIRA, C. *et al.* “Seleção de Vocábulo para Implementação do Picture Exchange Communication System – PECS em Autistas Não Verbais”. *CoDAS*, vol. 29, n. 1, e20150285, mar., 2017. DOI: 10.1590/2317-1782/20172015285.
- FLIPPIN, M.; RESZKA, S. & WATSON, L. R. “Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on Communication and Speech for Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-analysis”. *American Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 19, n. 2, 2010, pp. 178-195. DOI: [10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022)).
- KORKIAKANGAS, T. *Communication, Gaze and Autism: A Multimodal Interaction Perspective*. Nova York, Routledge, 2018.
- _____. & RAE, J. P. “Gearing Up to a New Activity: How Teachers Use Object Adjustments to Manage the Attention of Children with Autism”. *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 29, n. 1, 2013, pp. 83-103.
- LERNA, A. *et al.* “Social-Communicative Effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in Autism Spectrum Disorders”. *International Language Communication Disorder*, vol. 47, n. 5, 2012, pp. 609-617. DOI: [10.1111/j.1460-6984.2012.00172.x](https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2012.00172.x).
- LUST, B. *Child Language. Acquisition and Growth*. Nova York, Cambridge University Press, 2006.
- MAYNARD, D. W. & TUROWETZ, J. “Doing Testing: How Concrete Competence Can Facilitate or Inhibit Performances of Children with Autism Spectrum Disorder”. *Qualitative Sociology*, vol. 40, 2017, pp. 467-491.
- MELO, V. S. & CRUZ, F. M. “Para Além das Palavras: Engajamento Corporificado na Interação de Crianças Autistas Não verbais”. In: CRUZ, F. M.; PERISSINOTO, J. & TAMANAHA, A. C. (orgs.). *Linguagens, Interação Social e Autismo*. Campinas, Pontes Editores, 2022, pp. 75-105.
- OCHS, E. “Corporeal Reflexivity and Autism”. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, vol. 49, n. 2, 2015, pp. 275-87.
- _____. & SOLOMON, O. “Autistic Sociality”. *Ethos*, vol. 38, 2010, pp. 69-92.
- PASCO, G. & TOHILL, C. “Predicting Progress in PECS Use by Children with Autism”. *International Journal of Language Communication Disorders*, vol. 46, n. 1, 2011, pp. 120-125.
- PEZZATI, E. G. & CAMACHO, R. G. “Aspectos Funcionais da Ordem de Constituintes”. *DELTA*, vol. 13, n. 2, 1997, pp. 191-214.
- PILATI, E. *Sobre a Ordem Verbo-Sujeito no Português do Brasil*. Dissertação de mestrado, Brasília, Universidade de Brasília, 2002.
- _____. *Aspectos Sintáticos e Semânticos da Ordem Verbo-Sujeito no Português*. Tese de doutorado em Linguística, Brasília, Universidade de Brasília, 2006.
- PONTES, E. *O Tópico no Português do Brasil*. Campinas, Pontes, 1987.
- POSAR, A. & VISCONTI, P. “Update about ‘Minimally Verbal’ Children with Autism Spectrum Disorder”. *Revista Paulista de Pediatria*, vol. 40, e2020158, 2022. DOI: [10.1590/1984-0462/2022/40/2020158](https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020158).
- ROSE, V. *et al.* “The Proportion of Minimally Verbal Children with Autism Spectrum Disorder in a Community-Based Early Intervention Programme”. *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 60, special issue: Autism Spectrum Disorder, 2016, pp. 464-477. DOI: 10.1111/jir.12284.
- SANTIAGO, D. V. “As Características Sistemáticas de Recursos Multimodais Mobilizados por uma Criança com TEA em Turnos de Fala Corporificados”. *Domínios de Lingu@gem*, vol. 14, n. 1, 2020, pp. 37-64. DOI: 10.14393/DL40-v14n1a2020-2.
- TAGER-FLUSBERG, H. “Language and Understanding Minds: Connections in Autism. Understanding Other Minds”. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLUSBERG, H. & COHEN, D. (orgs.).

- Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford, Oxford University Press, 2000, pp. 124-149.
- _____ & COOPER, J. “Present and Future Possibilities for Defining a Phenotype for Specific Language Impairment”. *JSLHR: Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 42, 1999, pp. 1275-1278. DOI: 10.1044/jslhr.4205.1275.
- _____ & KASARI, C. “Minimally Verbal School-Aged Children with Autism Spectrum Disorder: The Neglected End of the Spectrum”. *Autism Research*, vol. 6, 2013, pp. 468-478. DOI: 10.1002/aur.1329.
- TAMANAH, A. C. & PERISSINOTO, J. *Transtornos do Espectro do Autismo: Implementando Estratégias para a Comunicação*. Ribeirão Preto, Book Toy, 2019.
- _____ *et al.* “O Uso da Comunicação Alternativa no Autismo: Baseando-se em Evidências Científicas para Implementação do PECS”. In: NUNES, L. R. O; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (orgs.). *Compartilhando Experiências*. Marília, APBEE, 2011, pp. 175-182.
- WALENSKI, M.; TAGER-FLUSBERG, H. & ULLMAN, M. T. “Language in Autism”. In: MOLDIN, S. O. & RUBENSTEIN, J. L. R. (orgs.). *Understanding Autism: From Basic Neuroscience to Treatment*. Londres, Taylor & Francis Books, 2006, pp. 175-203.
- WITTENBURG, P. *et al.* “ELAN: A Professional Framework for Multimodality Research”. In: *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)*. Gênova, Itália, 2006, pp. 1556-1559.
- YU, B. & STERPONI, L. “Toward Neurodiversity: How Conversation Analysis Can Contribute to a New Approach to Social Communication Assessment”. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, vol. 54, n. 1, pp. 27-41, 2023.

12. Intercorporeidade na Construção da Atenção de uma Criança Autista em Sala de Aula

Fernanda Miranda da Cruz
Vitória Sellito de Melo

Considerações Iniciais

O papel da *atenção* na organização das interações humanas tem sido um tópico de análise no campo dos estudos sociointeracionais (Tulbert; Goodwin, 2011; Cekaite, 2016; M. Goodwin; Cekaite, 2018; Heller, 2023). A partir desse campo de estudos, o objetivo deste capítulo é analisar a organização de práticas corporificadas de construção da atenção em interações em sala de aula das quais participa uma criança autista. As práticas de construção de atenção para um foco comum podem ser construídas corporal e materialmente, momento a momento, de forma situada, configurando uma organização intercorporificada e interacional da atenção. Esta dimensão sociointeracional e situada das práticas de atenção, que podemos também chamar de ecologias de atenção, nos permite, analiticamente, explorar como elas são construídas de forma corporificada através de condutas hápticas, como o toque, por exemplo, como mostraremos aqui.

Para alguns indivíduos autistas e, certamente, para seus pares interacionais, a construção e a manutenção da atenção podem requerer suporte significativo do outro, de estratégias específicas ou de recursos, como materiais e dispositivos (vide, por exemplo, Geng, 2011; Korkiakangas; Rae, 2014; Dindar *et al.*, 2016). Neste capítulo, a proposta é descrever como se dá a construção sociointeracional de ecologias de atenção envolvendo momentos de interação de uma criança autista de cinco anos, cujo pseudônimo é Hiago. Em nossa pesquisa e acompanhamento de rotinas escolares das quais participa Hiago, vimos que um dos trabalhos sociopedagógicos realizados para sua adaptação e integração no ambiente escolar consistia em construir progressivamente condições para que ele pudesse participar das rotinas escolares. Em muitos momentos, a construção da atenção de Hiago envolveu um trabalho interacional-relacional ativo da acompanhante pedagógica e da professora. Para a construção da atenção de Hiago, as práticas corporificadas, sobretudo aquelas realizadas por meio de condutas hápticas, ocuparam um papel organizacional e estrutural central nas tentativas de gerir e orientar a atenção da criança para uma atividade escolar introduzida ou em curso.

A noção de atenção a que nos referiremos neste capítulo não é um estado cognitivo, função mental ou habilidade individual, embora essa função cognitiva seja fundamental e participe centralmente dos processos de aprendizagem, da construção das interações com o outro e de demais processos cognitivos. Neste capítulo a atenção é explorada como um fenômeno interacional, exibido de forma pública pelos indivíduos no curso de uma interação e, ao mesmo tempo, monitorável pelo outro e construída com o outro.

Em termos textuais, o presente capítulo se estrutura da seguinte forma: na seção “Autismo em Interação”, apresentamos a perspectiva teórico-analítica a partir da qual orientamos as pesquisas sobre

as interações envolvendo crianças autistas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Interação, Cognição e Multimodalidade (InCoMul), do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinc) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Na seção “Multimodalidade e Intercorporeidade nas Interações Humanas”, apresentamos os pressupostos de uma perspectiva interacional multimodal que fundamenta a descrição e análise da atenção construída corporalmente, com ênfase, sobretudo, nas condutas hápticas. Na seção “*Corpus* de Interações em Sala de Aula: Métodos e Materiais”, apresentamos o *corpus* de pesquisa a partir do qual foram selecionados quatro excertos que serão apresentados e discutidos. As análises se dedicam a momentos em que a professora, a acompanhante pedagógica e a criança constroem, conjuntamente, momentos de atenção para um foco comum. Por fim, a discussão destaca como a descrição de estruturas de organização sociointeracional da atenção pode contribuir tanto para a ampliação do entendimento das práticas interacionais intercorporificadas quanto para inteligibilidade de micropráticas sociais inclusivas.

Autismo em Interação

O autismo é uma condição do neurodesenvolvimento que traz desafios para a interação, a comunicação e a vida social. As pesquisas têm identificado que o autismo afeta, do ponto de vista neurocognitivo, a habilidade de teoria da mente (capacidade de um indivíduo compreender/inferir os estados mentais do outro) e as funções neuropsicológicas, como controle/regulação de funções cognitivas, como pensamento, memória, atenção, sistema sensorial (Baron-Cohen, 1997; Bosa, 2001; Tager-Flusberg, 2001; Klin *et al.*, 2005). A condição do espectro do autismo é muito variada de um indivíduo a outro e, na vida cotidiana, alguns indivíduos autistas podem encontrar desafios mais ou menos importantes em distintas dimensões sociais e cognitivas do desenvolvimento humano e de suas experiências.

No Grupo de Pesquisa InCoMul da Unifesp, os trabalhos de pesquisa conduzidos interseccionam as relações entre linguagem, cognição e interação social com campos específicos de investigação, como o autismo. Para esse campo em particular, temos nos dedicado à análise de interações das quais participam crianças autistas. O enfoque das análises empreendidas recai sobre a forma como as interações das quais participam um ou mais indivíduos autistas acontecem e não especificamente sobre as características do autismo ou alterações cognitivas desses indivíduos. Essa abordagem sociointeracional do autismo, da qual podemos mencionar trabalhos como os de Sterponi, Kirby e Shanky (2015), Sterponi e Kirby (2016), Maynard e Turowetz (2017), Korkiakangas (2018), Ochs e Solomon (2010), para citar alguns deles, não desconsidera as especificidades ou as características do autismo nos indivíduos, mas desloca o olhar de investigação para toda a interação social e para o autismo de forma situada e contingenciada na interação com o(s) outro(s) e com o mundo material.

Multimodalidade e Intercorporeidade nas Interações Humanas

As interações cotidianas, mesmo aquelas com a presença central da fala, têm uma organização fundamentalmente multimodal e corporificada (Mondada, 2018; Goodwin, 2000, 2010; Nevile, 2015; Streeck; Goodwin; LeBaron, 2011). Os recursos verbais, mesmo quando presentes, não são os únicos mobilizados pelos participantes na construção de suas interações, mas eles se coordenam temporal e sequencialmente a uma diversidade de outros recursos de distintas naturezas semióticas (Goodwin, 2010), portanto de distintas modalidades. A noção de recursos engloba recursos linguísticos

(prosódia, sintaxe, léxico, por exemplo), condutas corporificadas (expressas por meio de gestos, expressões faciais, posturas corporais, movimentos no espaço, toques, entre outros) e artefatos físicos do mundo material, tais como objetos, tecnologias, dispositivos, ferramentas etc.

Uma abordagem multimodal da interação social examina a diversidade de recursos de maneira integrada e holística (Mondada, 2018), incluindo recursos mais convencionais (língua e alguns gestos convencionalizados) e recursos de natureza mais contingente e situada, tais como movimentos de corpo, gestos e manipulação de objetos que são altamente dependentes das especificidades do contexto (Mondada, 2018, 2019a, 2019b). A partir dessa perspectiva, a interação e a ação humanas são concebidas como uma experiência incorporada e vivida em um mundo social e material (Cekaite; Mondada, 2021), o que nos permite conceber que o corpo e tudo com o que ele se relaciona têm um papel importante na constituição dessas experiências e na construção das interações. O enfoque sobre uma dimensão corporificada da interação abre muitas possibilidades, incluindo aqui o entendimento, do ponto de vista teórico da multimodalidade da ação, da cognição e da interação humana (Streeck; Goodwin; Lebaron, 2011). No que diz respeito especificamente à cognição humana, como aponta Gibbs (2006), a cognição ocorre quando o corpo interage com os mundos físico e cultural e também pode ser estudada em termos das interações dinâmicas entre pessoas e seu meio. Para Gibbs (2006), mesmo no campo das ciências cognitivas, não devemos supor que a cognição seja puramente interna, simbólica, computacional e desencarnada, mas podemos buscar os vários modos pelos quais linguagem e cognição seriam intimamente constituídas pelas experiências corporificadas que dão forma ao comportamento humano em ação.

O campo dos estudos interacional-multimodais (Cekaite; Mondada, 2021), no qual se inscreve o presente estudo, tem se dedicado, entre outros objetivos, a compreender como se constroem experiências intercorpóreas nas práticas sociais compartilhadas. A intercorporeidade como tema (Meyer; Streeck; Jordan, 2017) traz para o radar das análises da construção das interações os corpos em contato e em relação. Essas pesquisas têm destacado o papel das condutas hápticas na construção das interações e se concentram em mostrar o quando, o porquê e o como do toque (Cekaite, 2016), demonstrando como tais condutas participam da organização interacional e da socialização (Cekaite, 2010, 2016; Bergnehr; Cekaite, 2017; Goodwin, 2017). Nessa linha, Goodwin (2017), por exemplo, investigou ocorrências de formas de intercorporeidade tátil entre pais e filhos que serviram a propósitos sociais, tais como reconciliação e conforto. No cenário educacional, mais especificamente, estudos prévios têm mostrado como o toque participa da construção de práticas sociais nas interações. Cekaite e Kvist (2017) mostraram como o toque foi mobilizado para mediar conflitos entre pares na educação infantil. Bergnehr e Cekaite (2017) exploraram como vários tipos de toques foram mobilizados como prática para direcionar e sustentar a atenção de estudantes para tarefas pedagógicas. Ainda no contexto educacional, Heller (2023), com base no registro de interações em salas de aulas inclusivas de uma escola alemã, explorou o uso de tentativas táteis, iniciadas pelos adultos, para reengajar estudantes autistas em atividades instrucionais. Suas análises evidenciaram que os toques emergiram com formas e funções variadas, a depender do nível de ajustes necessários para inserir a criança na dinâmica da atenção e (re)envolvê-la, progressivamente, na atividade pedagógica.

Nas análises apresentadas neste capítulo, exploraremos como condutas hápticas modelaram certas formas de organização da participação e do engajamento da criança nas atividades de sala de aula, revelando uma dimensão intercorpórea estruturante da construção da atenção. Para a construção das análises, mobilizamos uma tipologia de toques identificada por Bergnehr e Cekaite (2017) ao descreverem usos e funções do toque em dados interacionais envolvendo crianças e professores em uma pré-escola sueca. As pesquisadoras destacaram cinco categorias mais amplas de toques iniciados por adultos, a saber: toque de controle (*control touch*), toque afetuoso (*affectionate touch*), toque de

controle-afetuoso (*affectionate-control touch*), toque de assistência (*assisting touch*) e toque educativo (*educative touch*). Essa tipologia de toques não é estanque, uma vez que o princípio analítico está pautado em descrições práticas construídas de forma situada. No entanto, a tipologia prévia proposta por Bergnehr e Cekaite (2017) servirá de base para os tipos de toques identificados nas análises dos quatro excertos analisados neste capítulo.

Corpus de Interações em Sala de Aula: Métodos e Materiais

Apresentaremos e discutiremos quatro excertos de interações que correspondem a um *corpus* audiovisual oriundo da observação e registros em vídeo de interações em uma sala de aula de uma escola da rede pública de ensino que atende crianças de três a cinco anos de idade. Nessa escola em particular, as salas de aula tinham, no período da pesquisa, pelo menos uma criança com diagnóstico de autismo. Ao longo de dois meses (maio de 2024 e julho de 2024) acompanhamos e registramos em vídeo as interações que aconteciam em ambientes diversos da escola, como sala de aula, sala de jogos, refeitório e parque. Os registros audiovisuais das interações compõem um *corpus* audiovisual de onze horas de gravação (Comitê de Ética CEP-UNIFESP 70371823.3.0000.5505). Das interações registradas participam vinte crianças de cinco anos de idade, uma professora principal e uma acompanhante pedagógica. Dessas interações, quatro excertos foram selecionados e correspondem a momentos de interações que envolviam Hiago, uma das crianças integrante dessa turma. Os excertos foram transcritos a partir da convenção de transcrição multimodal proposta por Mondada (2016)¹.

Análise da Intercorporeidade na Construção da Atenção

Os quatro excertos referem-se à introdução e à condução de uma atividade pedagógica de leitura conjunta, em voz alta, das letras do alfabeto expostas na lousa. A configuração espacial da sala de aula nesse momento está representada na figura 12.1. A atividade é conduzida pela professora (PRO), que se encontra de pé, em frente à lousa (à esquerda). A maioria das crianças está sentada em suas carteiras ou próximas a seus lugares. Hiago (CRI, criança) e a acompanhante pedagógica (ACP) estão sentados, e Hiago está no colo da acompanhante pedagógica (à direita).

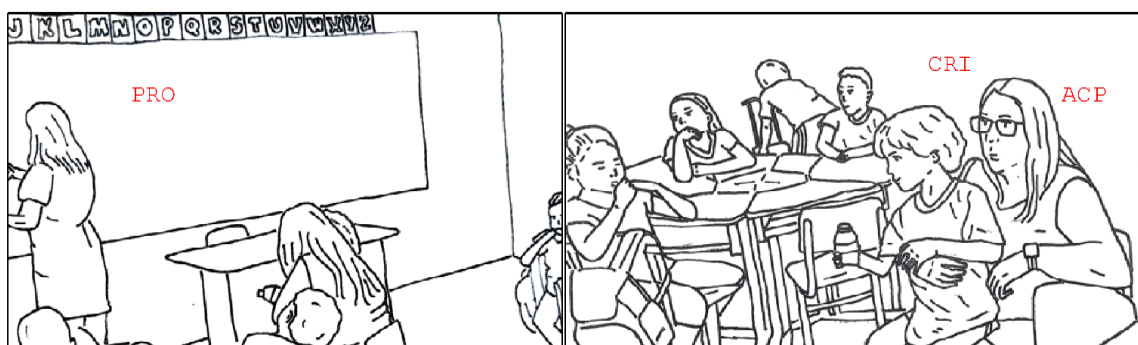


Figura 12.1 Ilustração feita como técnica de anonimização a partir da captura de tela do vídeo. As duas imagens referem-se ao ângulo das duas câmeras instaladas na sala de aula. Na imagem à esquerda, vemos a professora (PRO) na lousa. Na imagem à direita, vemos a turma, incluindo a criança Hiago (CRI) e a acompanhante pedagógica (ACP). Fonte: elaboração própria.

1. Uma versão na íntegra da convenção pode ser consultada em: <https://tinyurl.com/3wa7yp8y>.

Vale destacar que, ao longo do acompanhamento que realizamos junto à escola, várias configurações espaciais e interacionais foram observadas e registradas. A configuração que trazemos aqui é apenas um recorte que nos permite explorar um trabalho fino de construção corporificada da atenção de Hiago para o foco da atividade pedagógica em curso.

A partir dos quatro excertos, mostra-se como Hiago vai progressivamente se engajando na atividade pedagógica. Esse engajamento é construído: (i) pela condução de Hiago na cadeira e com sua configuração corporal voltada para a lousa e um toque de pastoreio (excerto 1); (ii) pelo monitoramento ativo feito pela acompanhante do estado de atenção de Hiago (excertos 2 e 3); (iii) por ajustes na qualidade de toque quando a criança dá pistas de que está engajada na atividade, o que se manifesta pela leitura do alfabeto em coro com a turma (excerto 4).

Para iniciar a atividade de leitura, a professora (PRO) faz um convite à turma: “Vamos lá, vamos ler o alfabeto”. No excerto 1, examinaremos como uma ação tátil-corporal funciona como uma diretiva corporificada para construir a atenção da criança para uma atividade que se inicia.

Excerto 1

```
01 PRO      vamos @lá (.) vamos ler o alfabeto
    acp      @olha p/ PRO
02          (.)
03 ACP      ##ó o alfabeto @
    ima      #ima. 1
    acp      @pega CRI nos braços->@coloca CRI na cadeira ao lado
04 PRO      !qual é @essa letra* mesmo?
    pro      laponta c/ régua p/ varal de alfabeto
    acp      @olha p/ cadeira ao lado
    cri      *olha p/ varal de alfabeto
05          (.)
06 ALU      @a:*=
```



#ima 1

A sequência é iniciada com a professora se direcionando à lousa e produzindo um convite de participação a toda a turma (“Vamos lá, vamos ler o alfabeto”, linha 1, excerto 1). Esse convite se caracteriza como uma diretiva verbal, empregada comumente na tentativa de fazer alguém realizar algo (sobre diretivas, ver Goodwin, 2006, e Moore, 2017, por exemplo). Neste caso, o convite também marca uma transição de atividades, em que estratégias são mobilizadas para que todos os alunos direcionem sua atenção para o novo evento em foco. O direcionamento da atenção dos alunos vai acontecendo progressivamente; alguns já estavam com seus olhares e posturas voltados para a lousa, outros se orientam a partir do convite, e outros vão chegando à medida que a atividade se inicia.

Hiago, que está no foco da nossa análise, é a única criança naquela turma que tem uma acompanhante pedagógica. No momento do convite verbal feito pela professora, Hiago encontrava-se no colo da acompanhante pedagógica e seu olhar não estava voltado para a lousa, foco para o qual a atenção da turma estava sendo direcionada. Com o convite da professora para a turma, a acompanhante pedagógica se orienta visualmente para a lousa e reforça para Hiago o convite verbal inicialmente feito pela professora, reciclando-o (“Ó o alfabeto”, linha 3). Essa reciclagem é produzida em tom de voz mais baixo, ecologicamente ajustado à configuração espacial próxima entre ela e Hiago.

De forma coordenada a essa diretiva verbal dirigida a Hiago, a acompanhante pedagógica produz um toque (imagem 1, #ima 1, linha 3, excerto 1) que conduz corporalmente a criança para uma posição na cadeira mais alinhada à atividade que irá acontecer na lousa. Esse toque desempenha

localmente a função de uma diretiva corporificada-tátil. Em análises de interações entre adultos e crianças, Cekaite (2010) nomeia esse toque como um toque de pastoreio (*shepherding*), uma conduta tátil do adulto para direcionar e conduzir os deslocamentos da criança. Neste caso, o toque de pastoreio, facilmente reconhecível das interações cotidianas adulto-criança, permite que a acompanhante realize um trabalho ativo de condução da criança para uma configuração corporal de atenção, ao mesmo tempo que não quebra a dinâmica da sala de aula, mas integra seu trabalho mais individualizado para construir as condições de participação de Hiago a essa dinâmica coletiva.

No excerto 2, vamos examinar como a acompanhante pedagógica, após iniciar o trabalho de direcionar a atenção de Hiago para a lousa através do toque de pastoreio, que é uma condução tátil, realiza um monitoramento ativo dessa atenção ao longo da atividade em curso, que é uma leitura em coro do alfabeto.

Uma leitura em coro é uma atividade que demanda uma organização, e o coro vai se fazendo progressivamente. Nem todas as crianças iniciam a leitura da primeira letra tão prontamente. No entanto, o coro vai permitindo que cada criança chegue com variações temporais à atividade em curso. De certa forma, a própria atividade em coro é também uma atividade de construção progressiva da atenção. Para organizar a atenção das crianças da turma para a atividade que irá se iniciar, a professora aponta uma régua para a letra A na lousa (imagem 2, #ima 2, linha 4, excerto 2) e produz uma pergunta cuja resposta já sabe (*exam questions*; Tarplee, 2010), “Qual é essa letra mesmo?” (linha 4), marcando o início da atividade pedagógica e projetando a leitura em coro.

Excerto 2

```

04 PRO      #!qual é @essa letra* mesmo?
            #ima. 2
            !aponta c/ régua p/ varal de alfabeto
            @olha p/ cadeira ao lado->
            cri      *olha p/ varal de alfabeto->

05          (.)
06 ALU      @[a:]*=
07 ACP      [a ]
            @olha p/ varal de alfabeto
            cri      *olha p/ lado->senta na cadeira

08 PRO      =a, :#@
            ima      #ima 3
            acp      @segura ME de CRI->>

09 ALU      @*[ b:]
10 CRI      [*a°]
            acp      @olha p/ CRI->>
            cri      *olha p/ varal de alfabeto->>

```



ima 2



ima 3

A leitura em coro da letra A está em curso nas linhas 6 e 7 (excerto 2). No início dessa atividade, Hiago não demonstra, através de pistas visíveis, se a está acompanhando ou não, uma vez que seu olhar não está orientado para a professora ou para a lousa, e ele não inicia a leitura em voz alta da letra A. A acompanhante pedagógica interpreta a ausência da produção da letra A de Hiago e o não direcionamento do seu olhar seu para a lousa como pistas de desengajamento na atividade em curso. Nesse momento, temos um bom exemplo da distinção entre a atenção como um estado cognitivo individual, interno, e as demonstrações públicas de atenção para as quais professores, em geral, orientam-se para ajustarem suas práticas durante uma atividade específica. Para construir a atenção da criança e sua participação na atividade, a acompanhante toca o pulso esquerdo de Hiago por meio de um toque sustentado (imagem 3; #ima 3 alinhada à transcrição na linha 8), iniciando um trabalho tátil de monitoramento da atenção durante a condução da atividade pedagógica feita pela professora.

O toque sustentado, neste caso, organiza, de forma intercorpórea, a manutenção de uma postura corporal da criança voltada para o foco de atenção comum, a atividade na lousa. A professora e a acompanhante pedagógica se coordenam: enquanto a professora conduz a atividade na lousa, para toda a turma, incluindo Hiago, a acompanhante pedagógica dá suporte às condições específicas de Hiago. Na linha 10, Hiago inicia um movimento labial não audível, mas visível, da letra A (linha 10). Aqui, a resposta de Hiago é tratada, interacionalmente, pela acompanhante como uma indicação pública de sua atenção e engajamento à atividade em curso.

Essa dinâmica mostra uma ecologia multiparticipativa e multimodal da construção da atenção. Essa ecologia interacional da atenção é semelhante ao que encontra Cekaite (2016) ao examinar interações naturalísticas entre adultos e crianças em uma escola primária sueca. A pesquisadora descreve as tentativas da professora de obter a atenção de uma estudante para a atividade pedagógica em andamento. Essas tentativas são organizadas através de múltiplos recursos semióticos, como toque sustentado, direcionamento de olhar para a criança, perguntas de exibição (utilizadas para testar o conhecimento) e ajuste do ambiente material relacionado à atividade em foco (neste caso, manuseio do livro didático da aluna). Cekaite (2016) mostra em suas análises que, em ecologias multimodais como a descrita, o toque temporalmente sustentado desempenha papel importante na organização da atenção e na estruturação de participação cooperativa. O adulto, ao empregar um toque sustentado, o faz como uma resposta (retrospectiva) à exibição de um possível desengajamento ou postura de desatenção da criança para a atividade, assim como projeta o engajamento da criança ao sustentar o toque até obter da criança uma resposta corporal satisfatória em termos de condições de atenção.

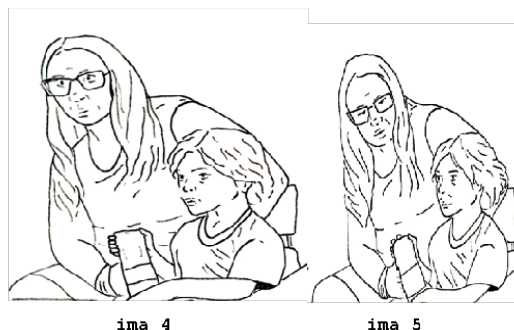
O monitoramento da atenção de Hiago feito pela acompanhante pedagógica é contínuo e saliente, como veremos no excerto 3. A acompanhante pedagógica, que está sentada ao lado de Hiago, tem acesso, a partir de um enquadramento visual mais próximo, às pistas de engajamento de Hiago de forma mais individualizada e coperceptiva (Cekaite; Bergnehr, 2023).

Excerto 3

```

11 ALU      [c: d:##@          ##@e:          [f:@] ]
12 PRO      [              c: d: e: f: g:          ]
13 ACP      [ f ]
            #ima. 4
            @olha p/ varal de alfabeto->
            #ima. 5
            @olha p/ CRI->@olha p/ varal->

```



```

14 ALU      [ @g: h: i:      @j: k: ]
15 PRO      [ g: h: i:      j: k: ]
            ->@olha p/ CRI->@olha p/ varal->
16 ALU      [l: @m:      @n:          @*o: @ p: q: r: ]
17 PRO      [              l: m: n: o: p: q: r:          ]
            @olha p/ CRI->@olha p/ ME de CRI->@solta ME de CRI
            *movimenta lábios
            ----->@olha p/ varal->

```

A acompanhante pedagógica realiza um monitoramento saliente da atenção de Hiago, construído pela alternância do olhar entre Hiago e a professora principal ou a atividade em curso na lousa. Esse monitoramento é construído por um olhar-farol (*lighthouse gaze*; Cekaite; Björk-Willén, 2018; imagens 4 e 5), que seria um recurso corporificado “para solicitar e sustentar uma escuta atenta, monitorar a participação das crianças e sua compreensão” (Cekaite; Björk-Willén, 2018, p. 55). A turma continua a leitura das letras do alfabeto (linhas 13 a 16), enquanto Hiago permanece em silêncio, mas com o olhar voltado para a atividade em foco. Isso é tratado, pela acompanhante, como uma resposta de seu engajamento. O olhar-farol da acompanhante junto ao toque de controle (Cekaite, 2016) compõem uma ecologia de monitoramento ativo de atenção de Hiago.

No excerto 4, Hiago inicia um movimento com os lábios. Esse movimento de lábios projeta progressivamente uma mudança da qualidade de toque da acompanhante, que no excerto 3 configura-se como um toque de controle associado a um trabalho de monitoramento pelo olhar. No excerto 4, a partir da linha 17, Hiago começa a produzir movimentos labiais correspondentes às letras cantadas pelo coro. Esses movimentos labiais estavam temporalmente alinhados ao coro dos demais colegas. Quando Hiago inicia os movimentos labiais, a acompanhante pedagógica se orienta para tais produções e começa, progressiva e delicadamente, a soltar o pulso da criança, até então envolvido pelo seu toque de controle da atenção (imagens 5, 6 e 7).

Excerto 4

```

16 ALU      [l: @m:      @#n:      @#*o: @ p: q: r:      ]
17 PRO      [          l: m: n: o: p: q: r:      ]
              @olha p/ CRI->@olha p/ ME de CRI-->
              #ima. 5

```



#ima 5
acp
ima

----->@solta ME de CRI
#ima. 6 e 7



ima 6



ima 7

cri
acp

*movimenta lábios
----->@olha p/ varal->

```

18 ALU      [ *s:      *t:      *@u:]
19 PRO      [          s: t: u:      ]
            *mov.láb.->*mov.láb.->*mov.láb.
            ----->@olha p/ CRI
20 ALU      [ @*v:      @w: *x:      *y:]
22 PRO      [          v: w: x: y:      ]
            ->@olha p/ varal->
            *mov.láb
            ----->@olha p/ CRI->
            ->*mov.láb.->*mov.láb.
23 ALU      @#[z:]      #*@*
24 CRI      [z:]
            @olha p/ trás
            #ima8      #ima 9
            *direciona tronco p/ ACP->olha p/ mão de ACP->sorri
            @olha p/ CRI
            *estende MD espalmada p/ cima
25 PRO      z: #@[muito bem]
26 ACP      [      ê::      ]
            #ima. 10
            @olha p/ MD de HIA->aproxima-se de CRI->faz cócegas MD de CRI

```



ima 8

ima 9

ima 10

A mudança da qualidade de toque, temporal e sequencialmente alinhada à dinâmica interacional, nos permite explorar como a intercorporeidade, neste caso, é fundamental, sutil e mutuamente construída para os propósitos de produzir as condições para um estado de atenção de Hiago e para sua manutenção. O recuo progressivo e delicado da mão da acompanhante pedagógica e o olhar orientado para Hiago pareceram ser uma tentativa de não quebrar a atenção da criança para a atividade em foco. Hiago permanece articulando as letras, em som baixo, sussurrado, quase até o final da sequência de letras do alfabeto, quando, finalmente, na linha 24, produz a letra Z, em som alto, temporalmente sincronizado com o coro da turma. Ao finalizar a produção da letra Z em uníssono com a turma, Hiago alinha seu tronco em direção à acompanhante, sorri e estende sua mão direita espalmada para cima (imagens 8 e 9). A acompanhante, como resposta, sorri, toca a mão de Hiago e verbaliza com alongamento silábico uma comemoração (“Ê:”, linha 26) (imagem 10).

Os quatro excertos ilustram como Hiago vai progressivamente engajando-se na atividade pedagógica. Esse engajamento é construído pela condução de Hiago na cadeira e com sua configuração corporal voltada para a lousa e um toque de pastoreio (excerto 1); pelo monitoramento ativo feito pela acompanhante do estado de atenção de Hiago (excertos 2 e 3); por ajustes na qualidade de toque quando a criança dá pistas de que está engajada na atividade, o que se manifesta pela leitura do alfabeto em coro com a turma (excerto 4). Nos quatro excertos, vimos como as condutas corporificadas foram mobilizadas para criar condições para que Hiago participe de uma atividade coletiva.

Sistematização das Análises e Discussão

As análises empreendidas procuraram mostrar uma dinâmica interacional em que a construção e o monitoramento da atenção de Hiago são feitos colaborativa e ativamente pelo outro e se ajustam

à própria ecologia daquela sala de aula. Nessa situação, há uma atividade pedagógica em curso, voltada a toda a turma, inclusive Hiago. No entanto, Hiago requer um suporte maior na construção da atenção e na sua manutenção, e esse suporte esteve intimamente relacionado a uma intercorporeidade da interação. As condutas hápticas foram um recurso multimodal saliente, em coordenação com o olhar da acompanhante pedagógica, para a construção e o monitoramento das condições de atenção de Hiago e para o acompanhamento e a realização da atividade pedagógica. Vale chamarmos a atenção para o fato de que diretivas ou comandos verbais dirigidos à criança não ocuparam um lugar central para chamar sua atenção. Diferentemente disso, a atenção foi progressivamente construída a partir de condutas hápticas muito sutis e ajustáveis às pistas de engajamento de Hiago. As condutas táteis, coordenadas com outros recursos corporais, como olhar para a criança, foram mobilizadas de forma ordenada, sequencial e temporal, nas interações, alinhadas ao propósito de gerir a participação atenta da criança sem que houvesse, no entanto, uma quebra da atividade em curso, já que instruções táteis possibilitam que a atenção seja solicitada sem que seja necessário interromper uma tarefa em foco.

Essas análises empreendidas aqui se assemelham às análises prévias conduzidas por Bergnehr e Cekaite (2017), Korkiakangas e Rae (2013) e Heller (2023), apresentadas no início deste capítulo. Tais análises não têm a função de mostrar como se faz, em termos de um modelo bem-sucedido, o reengajamento da atenção da criança autista em sala de aula. Nesse sentido, as análises não têm nenhuma pretensão prescritiva ou normativa. No entanto, investigar momentos situados de construção da atenção de uma criança autista na interação pode colaborar para uma maior inteligibilidade da habilidade sociocognitiva humana de interagir com o outro, mesmo em circunstâncias singulares e desafiadoras, como no autismo, que afeta, para alguns indivíduos, justamente a habilidade para construir a atenção conjunta e ações colaborativas e coordenadas com o outro (Liebal *et al.*, 2008).

Nos excertos analisados, a atenção é construída e garantida de forma intercorpórea através de condutas corporificadas da acompanhante pedagógica durante uma atividade pedagógica em curso. Relações entre o toque e a construção de atividades pedagógicas de ensino têm sido um terreno analiticamente produtivo para a compreensão da organização do “aprender em interação” por meio de uma experiência corporal compartilhada (*learning-in-interaction*; Melander, 2012). A investigação de como os participantes se orientam para essas ecologias corporificadas de construção da atenção também pode nos fornecer descrições relevantes para pensar como eventos de aprendizagem ocorrem em atividades socialmente organizadas.

Análises como as empreendidas aqui também permitem que o tópico de uma sensibilidade autista para o toque ou de experiências sensoriais específicas possa ser colocado no horizonte das pesquisas interacionais. Para além dos quatro excertos analisados, em muitos outros momentos das interações das quais participa Hiago observadas durante a pesquisa, as condutas hápticas estabeleceram condições para a participação dele sem que houvesse, por exemplo, uma intervenção que pudesse lhe causar algum desconforto.

Algumas pesquisas no campo interacional já têm procurado colaborar para o entendimento da participação do toque na construção de relações e de interações envolvendo crianças autistas. Esses estudos têm refletido acerca dos desafios em se produzir conhecimento sobre o toque em sua relação com autismo. Henderson (2022), por exemplo, em seu artigo “Autism, Autonomy, and Touch Avoidance”, examinou, a partir de uma perspectiva interacional, momentos de rejeição ou aversão ao toque interpessoal por parte de uma criança autista. As análises foram realizadas com base em um *corpus* de interações das quais participaram quatro famílias com crianças autistas. Com enfoque sobre os momentos de aversão de toque e sem relacionar tais ocorrências aprioristicamente à sintomatologia do autismo, a análise interacional microanalítica realizada possibilitou observar que a recusa ao toque

também emergiu em momentos de desalinhamento de atividades entre os participantes ou ainda em momentos de interrupção do curso de uma ação da criança feitos pelo adulto.

Nesses contextos situados, a rejeição ao toque emergiu em situações interacionalmente problemáticas e não necessariamente por algum tipo de sensibilidade ao toque. Henderson (2022) argumenta que as fronteiras entre o toque (em suas múltiplas possibilidades, incluindo a aversão) e as características sensoriais do autismo podem não ser tão óbvias e que o entendimento de como o toque e a aversão a ele emergem nas interações situadas oferecem inteligibilidades sobre o tema toque e autismo, mas também sobre a própria interação social. Esses estudos não desconsideram que crianças autistas possam vir a evitar o toque em momentos de desconforto sensorial, mas abrem caminhos para novas discussões sobre as relações entre toque e autismo, temática que merece atenção, dado que o toque está presente em um conjunto importante de práticas de socialização das crianças em várias culturas (vide Cekaite; Mondada, 2021).

Considerações Finais

Este trabalho contribui para os estudos da atenção, oferecendo a este tópico uma perspectiva analítica do campo dos estudos sociointeracionais (Tulbert; Goodwin, 2011; Cekaite, 2016; Goodwin; Cekaite, 2018; Heller, 2023). Procuramos mostrar como as práticas de construção de atenção para um foco comum podem ser construídas corporal e materialmente, momento a momento, de forma situada, através de condutas hápticas, como o toque, por exemplo. Neste capítulo pudemos ver breves momentos que mostram como a construção da atenção é uma tarefa que não diz respeito apenas a um estado individual da criança autista, mas carrega também uma dimensão interacional altamente apoiada no corpo e em uma corporificação conjunta (Hart, 2014; Rios, 2017).

Sabemos que o comprometimento de alguns indivíduos em relação à construção e à manutenção da atenção mútua pode representar uma barreira sociointeracional significativa, a depender da ecologia sociocultural e institucional nas quais estão inseridos. As tentativas de compreender e descrever as formas pelas quais os sujeitos autistas interagem com o mundo social e, portanto, com toda uma ecologia de sistemas e significados socioculturais, mentais, cognitivos têm como ponto de partida considerar que, nas interações de copresença entre sujeitos autistas e não autistas, estamos diante de situações nas quais todos os envolvidos experienciam, no limite, um trabalho de coordenação de distintas e potenciais sociabilidades (Ochs; Solomon, 2010; Solomon, 2008). Esse trabalho de coordenação pode se mostrar mais ou menos difícil em algumas circunstâncias, por variáveis que compreendem o nível do suporte de autismo, as características do autismo de um indivíduo, o grau de familiaridade entre os interlocutores, a própria configuração interacional, os fins práticos de uma interação ou atividade, dentre outras. Descrever possíveis e potenciais estruturas de organização da atenção e de práticas de socialização contribui tanto para a ampliação do entendimento das práticas interacionais intercorpóreas quanto para jogar luz sobre micropráticas e experiências mais inclusivas (Sterponi; Chen, 2019; Ochs; Solomon, 2010).

A interação social, como processo dinâmico e complexo, pode fornecer pistas de ambientes interacionais mais ou menos inclusivos às crianças com condições neurocognitivas e desenvolvimentais específicas. Conforme Rasmussen (2023), microanálises interacionais têm oferecido ferramentas teórico-metodológicas para a investigação do ordinário pela lente do desvio. O que temos visto em nossos dados e em nossas incursões em campo, como em interações em sala de aula, é que um olhar microanalítico tem fornecido descrições significativas de como os participantes lançam mão dos recursos materiais, corporais, espaciais que estão disponíveis para construir a própria interação e para

garantir a atenção mútua. A dimensão intercorpórea ganha um destaque relevante na construção dessas interações.

Informações Adicionais

As análises apresentadas são resultantes das seguintes pesquisas: as condutas hápticas nas interações envolvendo crianças autistas em ambiente escolar (Sellito, 2023-atual; Fapesp, processo 2023/00907-8) e as relações entre corporalidade, sensorialidade e materialidade nas interações (Cruz, 2024; Capes/Print 88887.937781/2024-00).

Referências Bibliográficas

- BARON-COHEN, S. *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Massachusetts, MIT Press, 1997.
- BERGNEHR, D. & CEKAITE, A. “Adult-Initiated Touch and Its Functions at a Swedish Preschool: Controlling, Affectionate, Assisting and Educative Haptic Conduct”. *International Journal of Early Years Education*, vol. 26, n. 3, 2017, pp. 312-331.
- BOSA, C. A. “As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 14, n. 2, 2001, pp. 281-287. DOI: [10.1590/S0102-79722001000200004](https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200004).
- CEKAITE, A. “Shepherding the Child: Embodied Directive Sequences in Parent–Child Interactions”. *Text & Talk*, vol. 30, n. 1, 2010, pp. 1-25.
- _____. “Touch as Social Control: Haptic Organization of Attention in Adult–Child Interactions”. *Journal of Pragmatics*, vol. 92, 2016, pp. 30-42.
- _____. & BERGNEHR, D. “Convergence of Control and Affection in Classroom Management: Affectionate and Disciplining Touch and Talk”. *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 41, 2023.
- _____. & BJÖRK-WILLÉN, P. “Enchantment in Storytelling: Co-operation and Participation in Children’s Aesthetic Experience”. *Linguistics and Education*, vol. 48, 2018, pp. 52-60. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- _____. & KVIST, M. H. “The Comforting Touch: Tactile Intimacy and Talk in Managing Children’s Distress”. *Research on Language and Social Interaction*, vol. 50, n. 2, 2017, pp. 109-127.
- _____. & MONDADA, L. “Towards an Interactional Approach to Touch in Social Encounters”. In: *Touch in Social Interaction*. Oxon, Routledge, 2021, pp. 1-26.
- DINDAR, K. *et al.* “Facilitating Joint Attention with Salient Pointing in Interactions Involving Children with Autism Spectrum Disorder”. *Gesture*, vol. 15, 2016, pp. 372-403. DOI: 10.1075/gest.15.3.06din.
- GENG, G. “Investigation of Teachers’ Verbal and Non-verbal Strategies for Managing Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Students’ Behaviours within a Classroom Environment”. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 36, n. 7, 2011, pp. 17-30.
- GIBBS, R. “Embodiment and Cognitive Science”. Nova York, Cambridge University Press, 2006.
- GOODWIN, C. “Action and Embodiment within Situated Human Interaction”. *Journal of Pragmatics*, vol. 32, n. 10, 2000, pp. 1489-1522.
- _____. “Multimodality in Human Interaction”. *Calidoscópio*, vol. 8, n. 2, 2010, pp. 85-98.

- GOODWIN, M. H. "Participation, Affect, and Trajectory in Family Directive/Response Sequences". *Text & Talk*, vol. 26, n. 4-5, 2006, pp. 515-543.
- _____. "Haptic Sociality: The Embodied Interactive Construction of Intimacy Through Touch". In: MEYER, C.; STREECK, J. & JORDAN, J. S. (orgs.). *Intercorporeality: Beyond the Body*. Oxford, Oxford University Press, 2017, pp. 73-102.
- _____. & CEKAITE, A. *Embodied Family Choreography: Practices of Control, Care, and Mundane Creativity*. Nova York, Routledge, 2018.
- HART, B. "Autism Parents & Neurodiversity: Radical Translation, Joint Embodiment and the Prosthetic Environment". *BioSocieties*, vol. 9, 2014, pp. 284-303.
- HELLER, V. "Touch in Learning Interactions with Autistic Children: Socialising Attention and Engagement". *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 41, 2023.
- HENDERSON, E. "Autism, Autonomy, and Touch Avoidance". *Disability Studies Quarterly*, vol. 48, n. 1, 2022.
- HERTENSTEIN, M. & WEISS, S. (orgs.). *The Handbook of Touch: Neuroscience, Behavioral, and Health Perspectives*. Nova York, Springer, 2011.
- KLIN, A. *et al.* "The Enactive Mind, or from Actions to Cognitions: Lessons from Autism". In: FRITH, U. & HILL, E. L. *Autism: Mind and Brain*. Nova York, Oxford University Press, 2005, pp. 127-159.
- KORKIAKANGAS, T. *Communication, Gaze and Autism: A Multimodal Interaction Perspective*. Routledge, 2018.
- _____. & RAE, J. "Gearing Up to a New Activity: How Teachers Use Object Adjustments to Manage the Attention of Children with Autism". *Augmentative and Alternative Communication*, vol. 29, n. 1, 2013, pp. 83-103.
- _____. & _____. "The Interactional Use of Eye-gaze in Children with Autism Spectrum Disorders". *Interaction Studies*, vol. 15, 2014, pp. 233-259. 10.1075/is.15.2.12kor.
- LIEBAL, K. *et al.* "Helping and Cooperation in Children with Autism". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 38, n. 2, fev. 2008, pp. 224-38. DOI: 10.1007/s10803-007-0381-5.
- MAYNARD, D. & TUROWETZ, J. "Doing Testing: How Concrete Competence Can Facilitate or Inhibit Performances of Children with Autism Spectrum Disorder". *Qualitative Sociology*, vol. 40, 2017, pp. 467-491.
- MELANDER, H. "Transformations of Knowledge within a Peer Group. Knowing and Learning in Interaction". *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 1, n. 3-4, 2012, pp. 232-248.
- MEYER, C.; STREECK, J. & JORDAN, J. S. (orgs.). *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction*. Nova York, Oxford Academic, 24 ago. 2017. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780190210465.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.001.0001).
- MONDADA, L. "Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality". *Research on Language and Social Interaction*, vol. 51, n. 1, 2018, pp. 85-106.
- _____. "Contemporary Issues in Conversation Analysis: Embodiment and Materiality, Multimodality and Multisensoriality in Social Interaction". *Journal of Pragmatics*, vol. 145, 2019a, pp. 47-62.
- _____. "Rethinking Bodies and Objects in Social Interaction: A Multimodal and Multisensorial Approach to Tasting". In: KISSMANN, U. T. & VAN LOON, J. (orgs.). *Discussing New Materialism: Methodological Implications for the Study of Materialities*. Wiesbaden, Springer, 2019b, pp. 109-134.

- MOORE, E. "Managing Classroom Transgressions: Use of Directives in a Reading Practice". *Linguistics and Education*, vol. 41, 2017, pp. 35-46.
- NEVILLE, M. "The Embodied Turn in Research on Language and Social Interaction". *Research on Language and Social Interaction*, vol. 48, 2015, pp. 121-151. DOI: 10.1080/08351813.2015.1025499.
- OCHS, E. & SOLOMON, O. "Autistic Sociality". *Ethos*, vol. 38, 2010, pp. 69-92.
- RASMUSSEN, G. "Analyzing Interaction Involving Wheelchairs: Configuring Interactional Spaces to Engage in Activity and Initiate Conversation". *Journal of Interactional Research in Communication Disorders*, vol. 14, n. 2, 2023, pp. 328-355.
- RIOS, C. "Nada sobre Nós, sem Nós"? O Corpo na Construção do Autista como Sujeito Social e Político". *Sexualidad, Salud y Sociedad*, Rio de Janeiro, vol. 25, 2017, pp. 212-230. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2017.25.11.a>. Acesso em: 23 mar. 2026.
- SOLOMON, O. "Language, Autism, and Childhood: An Ethnographic Perspective". *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 28, 2008, pp. 150-169. DOI: 10.1017/S0267190508080148.
- STERPONI, L. & CHEN, R. "Autism and Emotion: Situating Autistic Emotionality in Interactional, Sociocultural, and Political Contexts". In: *The Routledge Handbook of Language and Emotion*. [S.l.], Routledge, 2019, pp. 273-284.
- ____ & KIRBY, K. "A Multidimensional Reappraisal of Language in Autism: Insights from a Discourse Analytic Study". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 46, 2016, pp. 394-405. DOI: 10.1007/s10803-015-2679-z.
- ____; ____ & SHANKEY, J. "Rethinking Language in Autism". *Autism*, vol. 19, n. 5, 2015, pp. 517-526. DOI: 10.1177/1362361314537125.
- STREECK, J.; GOODWIN, C. & LEBARON, C. "Embodied Interaction in the Material World: An Introduction". In: STREECK, J.; GOODWIN, C. & LEBARON, C. (orgs.). *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- TAGER-FLUSBERG, H. "A Reexamination of the Theory of Mind Hypothesis of Autism". In: BURACK, J. A. et al. (orgs.). *The Development of Autism: Perspectives from Theory and Research*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2001, pp. 173-193.
- TARPLEE, C. "Next Turn and Intersubjectivity in Children's Language Acquisition". In: GARDNER, H. & FORRESTER, M. (orgs.). In: *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Oxford, Wiley/Blackwell, 2010, pp. 3-22.
- TULBERT, E. & GOODWIN, M. "Choreographies of Attention: Multimodality in a Routine Family Activity". *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World*, 2011, pp. 79-92.

Sobre os Autores

Alina Villalva é doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa. É professora na Faculdade de Letras e investigadora no Centro de Linguística da mesma universidade. As suas áreas de interesse científico são o léxico e a morfologia. É coordenadora do The Word Lab e autora de diversos trabalhos, destacando-se os livros *Estruturas Morfológicas – Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português* (2000; tese de 1994), *A Morfologia do Português* (2008) e *Introdução ao Estudo do Léxico* (2014).

Ana Carina Tamanaha é fonoaudióloga e orientadora do Programa de Pós-graduação em Distúrbio da Comunicação Humana do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutora em Ciências (2008) pela Unifesp, com pós-doutorado pelo Departamento de Psiquiatria (2012) da mesma universidade. Investiga os seguintes temas: transtorno do espectro autista; comunicação alternativa e aumentativa.

Ana Carolina de Castro é licenciada e mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (IL/PPGL/UnB) com coorientação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG/UFRJ). Atualmente, realiza doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e é professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Faz parte do grupo de pesquisa do CNPq “Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula” e da Rede Internacional “Relate” (Research on Education and Language Teaching).

Ana Paula Scher é professora livre-docente, *senior* (aposentada) pela Universidade de São Paulo (USP), professora visitante (titular-E) do Departamento de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, nível 2 (de 2014 a 2017, de 2018 a 2021, de 2021 a 2024 e, novamente, a partir de 2024). Possui graduação em Letras (1988) pela UFJF, mestrado em Linguística (1996) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutorado em Linguística (2004) pela Unicamp. Realizou estágios pós-doutorais na Universidade de Calgary (2006), na University College London (2011-2012), na Unicamp (2017-2018) e na UFJF (2023-2024). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em teoria da gramática, pesquisando, principalmente, dentro do paradigma da gramática gerativa, em particular da morfologia distribuída. Interessa-se pelas interfaces que a morfologia faz com a sintaxe, a fonologia e a semântica. Coordena o Grupo de Estudos em Morfologia Distribuída (Gremd) da USP, lidera o Grupo de Trabalho em Morfologia Distribuída do CNPq em parceria com Paula Armelin, e é membro do Integra-UFJF, coordenado por Paula Armelin.

Carina Pinto é terapeuta da fala, mestre em Neurociência e doutora em Psicolinguística. Leciona como professora adjunta nos Institutos Politécnicos de Leiria e Setúbal, nos cursos de licenciatura e mestrado em Terapia da Fala, sendo investigadora no The Word Lab e CiTechCare, na área do léxico e morfologia.

Claudia Roberta Tavares Silva é professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e doutora em Linguística (2004) pela Universidade Federal de Alagoas. Atua em dois grupos

de pesquisa: Programa de Estudos Linguísticos e Grupo de Estudos em Teoria da Gramática, centrando o interesse no campo da sintaxe, da morfologia, da variação linguística e do contato linguístico.

Eloisa Pilati é licenciada e bacharel em Letras-Português (1998), realizou mestrado e doutorado em Linguística (2000-2006) na Universidade de Brasília (UnB) e pós-doutorado (2015) no Massachusetts Institute of Technology (MIT). É professora adjunta da Universidade de Brasília (LIP/UnB) e, atualmente, é diretora de Planejamento de Acompanhamento das Licenciaturas (DEG/UnB). Lidera os grupos de pesquisa “O Centro-Oeste na história do Português Brasileiro/CNPq” e “Novas perspectivas para a língua portuguesa na sala de aula/CNPq”. É presidente da Rede Internacional Relate (Research on Education and Language Teaching), membro da Comissão de Linguística na Educação Básica da Abralín e pesquisadora associada da Rede Nacional de Ciência para Educação (CPE).

Fernanda Miranda da Cruz é docente do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), doutora em Linguística (2008) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em *Sciences du Language* (2008) pela École Normale Supérieure en Lettres et Sciences Humaines (França) e professora visitante (2024) na Basel Universität, Suíça. Seus interesses concentram-se em multimodalidade da ação, linguagem e cognição social; autismo.

Flavia Tavares da Costa Ramos é professora da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) e doutora em Linguística (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua na área de formação de professores e de Letras e Linguística, com ênfase em teoria e análise linguística, centrando a atenção principalmente nos campos da sociolinguística, da linguística textual e da morfossintaxe.

Indaiá de Santana Bassani é professora adjunta do Departamento de Letras e docente do Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e membro do Laboratório de Linguagem e Cognição da Unifesp (LabLinC). É doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) com estágios de doutorado na Universidade da Pensilvânia e de pós-doutorado na Universidade de Nova York.

Jacy Perissinoto é professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Distúrbio da Comunicação e professora aposentada do Departamento de Fonoaudiologia, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Possui pós-doutorado em Psicolinguística pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Universidade Sorbonne (2005). Coordena o Núcleo de Investigação Fonoaudiológica em Linguagem da Criança e do Adolescente (Niflinc/Unifesp). Atua nos seguintes temas: avaliação e desenvolvimento da linguagem, transtornos de linguagem no espectro autista.

Janderson Lemos de Souza é professor associado do Departamento de Letras e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Letras (Estudos da Linguagem) e bacharel em Letras (Português/Inglês) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Lidia Lima da Silva atua como docente na área de estudos linguísticos no Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* dos Malês (Bahia). Tem mestrado em Linguística (2007) pelo Programa de Pós-

graduação em Linguística e Semiótica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), com apoio financeiro da Capes; e doutorado em Letras (2012) pela mesma instituição, com apoio financeiro da Fapesp.

Marcello Marcelino realizou pós-doutorado em Linguística pela Universidade de Nova York, e é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professor no Departamento de Letras e na Pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde desenvolve pesquisa em bilinguismo e aquisição de segunda língua.

Marcia Veirano Pinto obteve o título de doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2013. Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), atua principalmente nos seguintes temas: linguística de *corpus*, análise de variação de registro e aquisição de linguagem. É vice-coordenadora do grupo de pesquisa InfoLinc e membro do grupo Gelc.

Marcos Oliveira é doutorando em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professor de Língua Inglesa no Centro Paula Souza. Membro dos grupos de pesquisa Gelc e InfoLinC. Suas pesquisas se concentram nas áreas de linguística de *corpus*, aquisição de L2 e identificação de metáforas com uso de modelos de inteligência artificial.

Marina R. A. Augusto é doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente atua como professora pesquisadora associada na graduação e no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e é membro do Laboratório de Psicolinguística e Aquisição da Linguagem (Lapal) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Seu principal interesse de pesquisa é aquisição de linguagem típica e atípica.

Marina Verniano é doutoranda em Letras (Linguagem e Cognição) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), possui mestrado em Letras (Linguagem e Cognição) pela mesma universidade e é professora de Educação Bilíngue.

Miriam da Costa Leite é mestre em Letras (2023) pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atua principalmente na área de morfologia e suas interfaces com a sintaxe e a fonologia. Interessa-se também pela interface morfologia-psicolinguística, sobretudo na aquisição de morfologia e processamento de palavras. Membro do Laboratório de Linguagem e Cognição da Unifesp (LabLinC).

Rafael Dias Minussi é docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tem mestrado em Linguística (2008) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Semiótica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e doutorado em Letras (2012) pela mesma instituição. Fez estágio de pós-doutorado na Universidade de Lisboa (2019) e é membro do Laboratório de Linguagem e Cognição (LabLinC) da Unifesp e do The Word Lab da Universidade de Lisboa.

Raquel dos Santos Brandão é graduada em Letras-Português/Espanhol/Literatura pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Mestre em Linguística pela Universidade do

Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Tem interesse em aquisição de linguagem típica e atípica, mais especificamente em aspectos que envolvem o transtorno de desenvolvimento da linguagem (TDL).

Raquel Santana Santos é professora titular da Universidade de São Paulo (2017), onde obteve sua livre-docência em 2007, e pesquisadora do CNPq. Seus interesses são em aquisição fonológica e na interface da fonologia-sintaxe. Organizou o *corpus* de aquisição da linguagem Santana Santos, com gravações naturalísticas de onze crianças, que está em trabalho final para ser enviado ao banco de dados Childes. Coordena o grupo de pesquisa Aquisição e Uso de Fonologia em Português Brasileiro (CNPq).

Vitor Augusto Nóbrega é professor do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Atuou como professor visitante no Instituto de Romanística da Universidade de Hamburgo, Alemanha, entre 2022 e 2023. Realizou estágios pós-doutorais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2020) e no Instituto de Biociências da USP (2022-2024). Sua principal área de atuação é a teoria da gramática, com foco em morfologia e suas interfaces com a sintaxe e a semântica.

Vitória Sellito de Melo é mestre pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Graduiu-se em Letras (2021) pela Unifesp e é membro do grupo de pesquisa Interação, Cognição e Multimodalidade do Laboratório de Linguagem e Cognição (LaLinC) da Unifesp (2020). Pesquisadora bolsista da Fapesp (2023-2025).

Índice Remissivo

- alomorfia de plural, 5, 80
- apagamento de morfemas, 116
- aprendizagem linguística ativa, 46, 47, 52
- atenção, 9, 188-199
- autismo, 174, 188, 189, 191, 197, 198
- autistas minimamente verbais, 174, 183-185
- blends*, 115-127
- blends* homófonos, 117, 122, 125-127
- blends* não homófonos, 117
- composição, 82, 85, 93, 118, 119, 122
- composicionalidade, 85, 100, 101, 111, 118, 121
- compostos baseados em palavras, 121
- compostos baseados em radicais, 118, 121
- condutas hápticas, 188-190, 197-199
- correção, 82, 84, 86, 92, 109, 183
- correferência, 120-122
- declaração de concatenação, 124-126
- direcionamento de olhar, 175, 184, 194
- ditongo nasal, 8, 80-82, 86-90, 93, 95
- ecologia, 188, 194-195, 197-198
- educação linguística, 8, 46-49, 52-53, 56
- elisão vocálica, 59, 64
- Grammatiké, 48, 50-51
- haplologia, 61-63
- hesitação, 183
- idiomaticidade, 151-152, 159
- intercorporeidade, 9, 188-191, 196-197
- linearização, 89, 91-92, 94, 124, 126
- metáfora conceitual, 9, 150, 152-153, 156, 158
- morfologia distribuída, 8-9, 80, 87, 97
- multimodalidade, 99, 189-190
- neutralização, 8, 59, 66-68
- núcleo categorial, 118, 121-122
- núcleo morfológico, 119, 121
- núcleo relacional, 122, 123, 125
- núcleos funcionais, 115
- operador concatenativo, 124
- padrão, 14, 63, 72, 83, 83, 86-87, 100, 111, 116, 118, 151, 162, 170, 171, 178, 181
- palavra fonológica, 75, 116, 118, 127
- palavra prosódica, 69, 75
- PECS, 9, 174-185
- poda prévia, 125-126
- pré-ativação lexical, 9, 150-153, 159
- lexical priming*, 151
- retração acentual, 8, 59, 72-73, 75
- seleciona com as mãos, 178-179, 182
- subléxicos, 8, 80, 87-88
- toque, 188-198
- transcrição, 16, 177, 191, 193



DIRETORA	Mirhiane Mendes de Abreu
EDITORA EXECUTIVA	Ana Maria Fiorini
CHEFE ADMINISTRATIVO E COMERCIAL	Francisco Santos
ANALISTA EDITORIAL	Gustavo Sena

TÍTULO	<i>A Pesquisa em Linguagem e Cognição: De Objetos Empíricos a Modelos Teóricos</i>
ORGANIZAÇÃO	Indaiá de Santana Bassani Janderson Lemos de Souza Marcello Marcelino Rafael Dias Minussi
PREPARAÇÃO	Maurício Katayama
REVISÃO	Lígia Marinho Marina Saraiva
CAPA	Fábio Kato