

Veredas

Revista de Estudos Linguísticos

<https://periodicos.ujf.br/index.php/veredas/index>

Evidencialidade em perspectiva sociofuncionalista: panorama, tipologia e implicações educacionais

Evidentiality from a sociofunctional perspective: overview, typology, and educational implications

Myllena Paiva Pinto de Olivera¹, Rebeca Emerich Alvarez²

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CNPq, Brasil, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

O artigo investiga como a evidencialidade é marcada e utilizada no português, em comparação com outras línguas, e as implicações de sua inclusão no ensino de língua materna. O problema está na ausência dessa categoria nos documentos curriculares e, consequentemente, nas aulas de língua portuguesa no ensino básico, apesar de sua relevância na construção de sentidos e na formação crítica leitora. O estudo justifica-se por aproximar pesquisa linguística e prática pedagógica, tendo em vista o fortalecimento da competência comunicativa. Objetiva analisar a evidencialidade em perspectiva sociofuncionalista, articulando dimensões funcional e social. A metodologia é bibliográfica e analítico-descritiva, com revisão teórica e análise qualitativa de extratos do texto integral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados demonstram que o documento não menciona a categoria, embora demande dos estudantes a avaliação de fontes de informação e recorra, ele próprio, a estratégias evidenciais na construção de sua autoridade. Conclui-se que a introdução da evidencialidade nas aulas de língua pode contribuir para uma postura científica e investigativa dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE:

Evidencialidade 1. Ensino de língua materna 2. Português brasileiro 3. Base Nacional Comum Curricular 4.

ABSTRACT

This article investigates how evidentiality is marked and utilized in Brazilian Portuguese, comparing it with other languages, and discusses the implications of incorporating this category into native language teaching. The central problem addressed is the absence of this linguistic category in curriculum documents and, consequently, in primary and secondary education classrooms, despite its clear relevance to meaning construction and the development of critical reading skills. The study is justified by its effort to bridge the gap between linguistic research and pedagogical practice to enhance students' communicative proficiency. It aims to analyze evidentiality from a socio-functional perspective, articulating both functional and social dimensions. The methodology is bibliographic and analytical-descriptive, involving a theoretical review and qualitative analysis of

Recebido em: 01/04/2026

Aceito em: 14/08/2026

¹ E-mail: profa.myllenapaiva@gmail.com | ORCID: 0000-0003-2083-9885

² E-mail: rebecaealvarez@gmail.com | ORCID: 0009-0003-4978-7174

occurrences drawn from the full text of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), the Brazilian national curriculum framework. The results demonstrate that the document does not mention the category, although it requires students to evaluate information sources and itself resorts to evidential strategies in the construction of its authority. The study concludes that introducing evidentiality in language classes can encourage a more scientific and investigative attitude among students.

KEYWORDS:

Evidentiality 1. Native Language teaching 2. Brazilian Portuguese 3. National Common Curricular Base (BNCC) 4.

1. Introdução

A evidencialidade, que é entendida como a marca linguística que indica a fonte da informação ou o grau de comprometimento do enunciador com o conteúdo expresso, constitui um fenômeno de grande relevância tanto para os estudos linguísticos quanto para a educação linguística.

Historicamente, o ensino de língua portuguesa privilegiou aspectos estruturais e gramaticais tradicionais (focando em análise morfológica ou sintática etc.), deixando em segundo plano categorias pragmáticas e discursivas. Entretanto, com a mudança dos estudos linguísticos no século XX – da gramática estrutural à linguística textual e à pragmática –, ficou claro que a língua deve ser compreendida em uso, inserida em contextos sociais e funcionais. Nesse contexto, categorias como a evidencialidade ganharam destaque, pois revelam como o falante obtém e apresenta a informação, processos que desempenham papel relevante na construção de sentidos e na interação comunicativa.

Embora a evidencialidade seja tema de pesquisas linguísticas recentes, nota-se uma lacuna quanto à sua articulação com o campo educacional brasileiro. Nos documentos oficiais (como os parâmetros e bases curriculares) raramente se menciona essa categoria, e há escassez de estudos que abordem diretamente o ensino da evidencialidade.

Nas últimas décadas, o ensino de língua portuguesa no Brasil transitou de uma concepção estruturalista para uma abordagem sociointeracionista. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) incorporaram noções de gênero textual e prática social, representando a superação da tradição normativa e descontextualizada do ensino de língua portuguesa. Contudo, apesar de a linguística, a partir da “virada pragmática” dos anos 1970-80, passar a explorar fenômenos como modalidade, avaliação e evidencialidade, reconhecendo-os como centrais na comunicação, a evidencialidade, entre outras categorias, ainda não recebeu atenção sistemática nos currículos. Neste artigo, propõe-se que incluir a evidencialidade na

discussão pedagógica pode enriquecer a competência comunicativa e crítica dos estudantes, ao mesmo tempo que se responde a um chamado da pesquisa linguística por maior difusão desse conhecimento aplicado.

Este artigo tem por objetivo examinar a categoria evidencialidade em perspectiva sociofuncionalista, isto é, considerando simultaneamente sua dimensão funcional (seus papéis semântico-discursivos na língua, utilizando como *corpus* de análise qualitativa a própria BNCC) e sua dimensão social (seus usos estratégicos em contextos comunicativos e pedagógicos). A pergunta que norteia esta pesquisa é: *Como a evidencialidade é marcada e utilizada na língua portuguesa e quais seriam as implicações de incorporá-la explicitamente no ensino de língua materna, visando à formação crítica dos alunos?* Propõe-se que em português a evidencialidade permeia os discursos cotidianos e institucionais, não de forma gramatical, diferentemente de outras línguas, mas de forma discursiva; logo, conscientizar professores e alunos sobre essas marcas pode aprimorar a leitura crítica e a compreensão dos “regimes de verdade” construídos textualmente.

Buscamos traçar um panorama histórico dos estudos sobre evidencialidade, do início do século XX aos autores contemporâneos; comparar sistemas evidenciais de línguas diversas; sistematizar as estratégias léxico-discursivas de evidencialidade no português brasileiro; analisar a presença e a ausência da evidencialidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto na condição de objeto de ensino quanto na de estratégia discursiva do próprio documento; e discutir os desafios e perspectivas para o ensino de evidencialidade na educação básica.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítico-descritiva. Inicialmente, revisa-se a literatura clássica e contemporânea sobre evidencialidade (com destaque para autores consagrados, como Boas, Sapir, Jakobson, Chafe, Willett, Aikhenvald e Traugott). Em seguida, procede-se a uma análise qualitativa de dados extraídos de um contexto real de uso: o texto integral da versão homologada da BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que rege a educação básica no país. O exame compreendeu a varredura exaustiva das seiscentas páginas do documento, com o levantamento da metalinguagem associada à evidencialidade (evidencialidade, evidencial, fonte da informação, grau de certeza, modalização) e dos operadores evidenciais sistematizados na seção 4 (segundo, de acordo com, conforme, espera-se que, considera-se que, pesquisas mostram, entre outros), acompanhado do registro da localização de cada ocorrência. Esse procedimento permite aferir o estatuto da categoria como objeto de ensino e, simultaneamente, observar a função sociointeracional dessas marcas no discurso curricular. A abordagem teórica adotada neste artigo

alia pressupostos do funcionalismo linguístico – que concebe a gramática como emergente do uso e orientada por funções comunicativas – a princípios da sociolinguística.

Nas seções a seguir, apresenta-se primeiramente um panorama histórico dos estudos de evidencialidade, em seguida comparamos línguas tipologicamente distintas quanto a esse aspecto, detalham-se as estratégias evidenciais do português, analisa-se a configuração da evidencialidade na BNCC e, por fim, discutem-se as implicações pedagógicas, com sugestões de ensino e pesquisa.

2. Panorama histórico da evidencialidade: dos pioneiros aos contemporâneos

A preocupação em compreender de que modo as línguas codificam a fonte da informação remonta aos primórdios do século XX. O antropólogo e linguista Franz Boas (1911), em seus estudos pioneiros sobre línguas ameríndias, já observava que determinadas línguas exigiam do falante a indicação explícita de como ele adquiriu o conhecimento veiculado, por exemplo, por meio de afixos específicos presentes em línguas indígenas do noroeste da América do Norte.

Na esteira desses estudos, Edward Sapir, discípulo de Boas, também registrou fenômenos semelhantes em línguas nativas norte-americanas, reconhecendo a existência de categorias gramaticais que extrapolavam os domínios tradicionalmente reconhecidos de tempo, modo e aspecto, embora não as denominasse explicitamente como “evidenciais” (Sapir, 1921).

Foi, contudo, o linguista Roman Jakobson quem introduziu de modo explícito o termo “evidencial” no campo da linguística. Em conferência proferida em 1957 e posteriormente publicada, Jakobson definiu evidencial como “um rótulo provisório para a categoria verbal que considera três eventos – o evento narrado, o ato de fala e um evento de fala narrado –, isto é, a suposta fonte da informação sobre o evento narrado” (Jakobson, 1971). O autor exemplificou essa categoria em línguas como o búlgaro, o hopi e o kwakiutl, que apresentam formas verbais distintas para indicar se o falante foi testemunha direta do evento ou se teve acesso à informação por meio do relato de terceiros.

Apesar desse marco teórico, durante as décadas de 1960 e 1970 a evidencialidade permaneceu relativamente marginal nos grandes debates linguísticos, sendo frequentemente confundida com a modalidade epistêmica, ou subsumida a ela. Apenas na década de 1980 ocorre uma retomada sistemática e mais consistente do tema. Os estudos organizados por Wallace Chafe e Johanna Nichols, apresentados na conferência homônima e publicados no volume *Evidentiality: The*

Linguistic Coding of Epistemology, foram decisivos para a consolidação da evidencialidade como categoria linguística independente, distinguindo-a de noções até então predominantes no âmbito da modalidade e da epistemicidade (Chafe; Nichols, 1986). Nesse volume, diversos autores demonstram que a indicação da fonte da informação não se reduz à expressão de graus de certeza ou dúvida, próprios da modalidade epistêmica, mas constitui um parâmetro autônomo, relacionado à origem do conhecimento (Chafe; Nichols, 1986).

Em continuidade a esse movimento de sistematização, Thomas Willett publicou, em 1988, um amplo levantamento tipológico que consolidou a distinção entre os principais tipos de evidência codificados linguisticamente. Willett propôs uma classificação hierárquica que abrange, fundamentalmente, três grandes categorias: a) evidência direta, quando a informação provém da percepção sensorial imediata do falante, podendo subdividir-se em visual, auditiva ou outras experiências sensíveis; b) evidência indireta inferida, quando o falante infere o conteúdo proposicional a partir de resultados observáveis, indícios ou raciocínio lógico; e c) evidência reportada, quando a informação é transmitida por terceiros, seja de segunda mão, de terceira mão ou de natureza folclórica (Willett, 1988).

No plano terminológico e conceitual, a década de 1990 foi marcada por intensos debates acerca da relação entre evidencialidade e modalidade epistêmica. Parte da literatura passou a defender uma separação nítida entre esses domínios: a evidencialidade seria responsável por marcar o tipo de conhecimento ou o modo de obtenção da informação, enquanto a modalidade epistêmica indicaria o grau de certeza, convicção ou atitude do falante em relação à proposição enunciada. Nessa perspectiva, Cornillie (2009) sustenta que, ao empregar um recurso evidencial, o falante comunica “como sabe” algo, isto é, a origem do conhecimento, ao passo que, ao utilizar um modal epistêmico, expressa “o quanto acredita” na veracidade da informação, configurando uma avaliação subjetiva. Autores como De Haan (1999) reforçam essa distinção conceitual, demarcando limites analíticos entre evidencialidade e modalidade.

Reconhece-se, entretanto, que, no uso efetivo da língua, esses domínios frequentemente se sobrepõem e interagem. Em razão dessa interseção, estudos mais recentes passaram a postular a existência de um continuum evidencial-epistêmico, no qual se situam formas híbridas que combinam traços de ambos os domínios. Ainda assim, consolidou-se na literatura a noção de que a evidencialidade tem semântica própria, relacionada primordialmente à origem do conhecimento, embora possa acarretar implicações pragmáticas no que se refere à (in)certeza e à atitude do falante

(Cornillie, 2009).

No início do século XXI, os estudos tipológicos sobre evidencialidade atingiram maior profundidade e abrangência com as contribuições de Alexandra Y. Aikhenvald. Em sua obra *Evidentiality* (2004), a autora apresenta um panorama extensivo de mais de quinhentas línguas, demonstrando a ubiquidade e a diversidade dos sistemas evidenciais em diferentes famílias linguísticas. Aikhenvald (2004) mostra que aproximadamente um quarto das línguas do mundo possui algum tipo de evidencialidade gramaticalizada, o que confirma o caráter transversal dessa categoria.

Diversas línguas indígenas ameríndias, línguas do Cáucaso e alguns ramos da família turco-mongólica apresentam paradigmas dedicados de evidenciais. No quechua, por exemplo, há partículas obrigatórias que indicam se o falante testemunhou visualmente o evento, se obteve a informação por meio de terceiros (evidencial reportativo) ou se inferiu a ocorrência do fato. O idioma tuyuca, pertencente à família tucano e falado na região amazônica, tornou-se célebre na literatura por possuir um sistema de cinco evidenciais distintos, incluindo sufixos que codificam conhecimento visual direto, conhecimento não visual (auditivo ou outras percepções), inferência aparente, informação de segunda mão e informação presumida (Aikhenvald, 2004).

Em contrapartida, Aikhenvald (2004) observa que, nas línguas indo-europeias e, em particular, nas línguas românicas como o português, não há um sistema morfológico obrigatório de evidencialidade. Isso não implica a ausência da expressão de evidência, mas indica que ela ocorre de forma opcional, por meio de recursos lexicais, sintáticos ou discursivos, e não por meio de sufixos ou morfemas especializados. Assim, os estudos contemporâneos de orientação funcional e tipológica delineiam a evidencialidade como uma categoria presente em todas as línguas, porém codificada de maneiras distintas: ora como um sistema gramatical fechado, em certas línguas indígenas, balcânicas e caucasianas, ora de modo difuso e morfossintaticamente facultativo, como nas línguas europeias ocidentais.

Paralelamente, abordagens sociofuncionalistas e pragmático-discursivas passaram a investigar não apenas a semântica dos evidenciais, mas também suas funções comunicativas e sociais. Trabalhos como os de Chafe e Nichols (1986) já indicavam que os evidenciais, ao introduzirem no enunciado a referência à fonte da informação, desempenham papel relevante na gestão da responsabilidade discursiva e na organização da interação entre locutor e alocutário.

Nessa perspectiva funcionalista-social, aqui denominada sociofuncionalista, os recursos

linguísticos cumprem funções sociais específicas. No caso da evidencialidade, tais recursos podem contribuir para a construção de autoridade discursiva, ao recorrer a fontes reconhecidas; para a persuasão, ao apoiar-se em evidências compartilhadas; ou para o distanciamento enunciativo, ao permitir que o falante atribua a outrem a responsabilidade pelo conteúdo veiculado (Chafe; Nichols, 1986; Aikhenvald, 2004).

3. Evidencialidade em línguas com marcação gramatical vs. línguas sem marcação sistemática

Uma distinção tipológica central no estudo da evidencialidade diz respeito à oposição entre línguas que dispõem de morfemas obrigatórios ou de paradigmas específicos para a marcação da fonte da informação e línguas que não codificam a categoria gramaticalmente, recorrendo a estratégias mais livres e opcionais (Aikhenvald, 2004). Essa diferença tipológica acarreta consequências relevantes tanto no plano formal quanto no plano discursivo. Nas línguas com evidencialidade gramaticalizada, o falante é compelido a indicar a procedência de sua informação em cada enunciado de determinado tipo, sobretudo em afirmações relativas a eventos não diretamente observáveis no “aqui e agora” (Willett, 1988; Aikhenvald, 2004).

Além dos exemplos já mencionados, como o quechua e o tuyuca, pode-se citar o turco, língua que apresenta dois passados morfologicamente distintos: um passado direto, marcado pelo sufixo -di, utilizado quando o falante testemunhou o evento ou tem acesso direto a ele, e um passado indireto ou inferencial, marcado por -miş, empregado quando a informação é obtida por meio de relato de terceiros ou inferência (Aikhenvald, 2004; Johanson, 2000). Assim, a oposição *geldi* (“veio”, com evidência direta) vs. *gelmiş* (“veio”, segundo dizem, ou aparentemente veio) ilustra que, no turco, não é possível relatar um acontecimento passado sem explicitar o tipo de acesso do falante ao fato (Johanson, 2000).

De modo semelhante, línguas como o búlgaro e o macedônio, pertencentes ao grupo eslavo, dispõem de mecanismos conhecidos como modo renarrativo ou evidencial reportativo, utilizados para expressar eventos não testemunhados diretamente pelo locutor (Jakobson, 1971; Aikhenvald, 2004).

A existência desses marcadores obrigatórios mostra que, nessas comunidades linguísticas, a procedência da informação é um aspecto culturalmente relevante, uma vez que se encontra inscrita na própria gramática da língua (Aikhenvald, 2004). Do ponto de vista pragmático-discursivo, isso

produz um efeito de responsabilidade comunicativa compartilhada: o falante explicita seu grau de acesso ao evento, e o ouvinte interpreta a proposição já considerando essa “etiqueta” de confiabilidade (Chafe, 1986; Cornillie, 2009).

Em contraste, línguas como o português, o inglês e o francês não contam com um sistema gramatical fechado de evidencialidade. Não há, nessas línguas, sufixos, tempos verbais ou morfemas obrigatórios destinados a indicar se a informação foi obtida por observação direta, inferência ou relato de terceiros (Aikhenvald, 2004). Em vez disso, recorrem a um conjunto heterogêneo de recursos lexicais, sintáticos e discursivos para expressar a fonte do conhecimento, recursos esses que são opcionais e acionados conforme as intenções comunicativas do falante (Chafe; Nichols, 1986).

Desse modo, em português, é possível enunciar simplesmente “Vai chover amanhã.” sem qualquer marcação evidencial explícita, e a frase será gramaticalmente completa, embora pragmaticamente ambígua quanto à origem da informação (Aikhenvald, 2004). Em português, a evidencialidade configura-se, portanto, como uma estratégia discursiva facultativa, empregada quando o falante julga pertinente ou quando deseja produzir determinados efeitos de sentido (Cornillie, 2009).

Ao optar por “Parece que vai chover amanhã.”, por exemplo, o falante sinaliza uma evidência indireta, baseada em indícios ou aparência, atenuando sua responsabilidade enunciativa (Cornillie, 2009). Ao dizer “Ouvi dizer que vai chover amanhã.”, indica fonte reportada, deslocando a responsabilidade para terceiros (Chafe; Nichols, 1986). Por sua vez, a enunciação categórica “Vai chover amanhã.”, sem qualquer marcador, pode produzir o efeito de certeza, de conhecimento privilegiado ou de evidência considerada óbvia no contexto (Chafe; Nichols, 1986; Cornillie, 2009).

Assim, nas línguas sem evidencialidade gramatical obrigatória, os falantes dispõem de maior liberdade para explicitar ou omitir a origem do conhecimento. Essa liberdade amplia as possibilidades expressivas, mas também abre espaço para estratégias retóricas: pode-se omitir a fonte para conferir um tom mais categórico ou objetivo ao enunciado, ou explicitá-la para conferir credibilidade, se a fonte for prestigiosa, ou, ao contrário, para se distanciar de uma informação potencialmente duvidosa, como ocorre em construções do tipo “dizem que” (Chafe; Nichols, 1986; Casseb-Galvão, 2001; Cornillie, 2009).

Do ponto de vista sociofuncionalista, importa ressaltar que nenhuma língua é “superior” ou “inferior” por possuir ou não evidenciais gramaticalizados; trata-se de diferentes soluções

estruturais para necessidades comunicativas semelhantes (Chafe; Nichols, 1986; Aikhenvald, 2004). Contudo, esse contraste tipológico ilustra de maneira clara como as estruturas linguísticas influenciam práticas discursivas e modos de interação: em comunidades em que a fonte da informação é sistematicamente marcada, há, em geral, maior atenção à questão de “quem disse” e “de onde veio” o conteúdo enunciado (Aikhenvald, 2004). Em comunidades como a dos falantes do português, em que tal marcação é opcional, essa atenção precisa ser ensinada no processo educativo.

Esse ponto articula-se diretamente com a necessidade de desenvolver, no contexto escolar, uma consciência crítica acerca das fontes de informação, aspecto que será retomado adiante. Antes, contudo, examinam-se algumas das diferentes categorias linguísticas pelas quais se expressa a evidencialidade no português brasileiro.

4. Evidencialidade em português: operadores léxico-discursivos e categorias expressivas

Como mencionado, o português não possui itens gramaticais dedicados exclusivamente à evidencialidade, mas isso não significa que não se expresse a fonte de informação na língua. Pelo contrário, o português dispõe de uma variedade de mecanismos léxico-discursivos para indicar evidência, distribuídos entre diferentes classes de palavras e construções. Estudos descritivos (Cornillie, 2009; Dall’Aglio-Hattner, 2018; Oliveira, 2023) mostram que os recursos evidenciais em português brasileiro se espalham por várias categorias: verbos, locuções verbais, advérbios, conjunções, construções sintáticas e até sinais de pontuação ou formatação textual (como aspas) podem carregar valor evidencial. A seguir (Quadro 1) sintetizam-se os principais tipos de evidência e exemplos de operadores evidenciais em português, categorizados em três grupos gerais – evidência direta, inferida e reportada, conforme a classificação de Willett (1988):

Quadro 1 – Principais mecanismos de evidencialidade no português, por tipo de evidência

Tipo de evidência	Operadores evidenciais em português (exemplos)
--------------------------	---

Direta (informação testemunhada – fonte própria, evidência de primeira mão)	• Verbos de percepção sensorial: <i>ver</i> (“Eu vi que ele chegou cedo.”), <i>ouvir</i> (“Ouvi a porta bater.”), <i>sentir</i> (“Senti um cheiro de gás, então.”). • Construções com sujeito experiencial: <i>perceber</i>, <i>notar</i> (“Notei que estavam nervosos.”). • Marcas de comprovação direta: <i>observar</i> (“Observamos que os dados confirmam a hipótese.”).
Indireta inferida (informação inferida ou presumida – conclusão do falante com base em indícios, lógica ou avaliação subjetiva)	• Expressões de inferência: “parece que” (“Parece que vai chover logo.”), “ao que parece”, “pelo visto” (“Pelo visto, eles desistiram do projeto.”), “ao que tudo indica”. • Verbos de cognição/opinião: <i>achar</i>, <i>pensar</i>, <i>calcular</i> (“Acho que ele já saiu.”, implicando suposição). • Modalizadores epistêmicos com valor inferencial: <i>dever</i> e <i>poder</i>, no presente ou futuro do indicativo (“Ele deve ter chegado tarde.”, indicando dedução; “Deve chover hoje.”, “Pode ser que esteja fechado”). • Marcas coloquiais de suposição: “quer ver que” (“Quer ver que esqueci a chave de novo?”, indicando suspeita).

Reportada (informação relatada por outrem – fonte alheia, segunda mão ou mais)	• Estruturas reportativas canônicas: “dizem que”, “disseram que” (“Dizem que a cidade vai implementar um rodízio de água.”). • Conectivos conformativos: “segundo X”, “de acordo com X”, “conforme X” (“Segundo os jornais, haverá aumento de impostos.”). • Verbos de elocução/percepção em construções subordinadas: ouvir dizer, ler, saber (“Eu ouvi dizer que a empresa vai fechar.”; “Li num artigo que exercícios ajudam na memória.”). • Formulações impessoais que indicam consenso ou registro geral: “consta que” (“Consta que ele recusou a oferta.”), “sabe-se que” (“Sabe-se que o autor utilizou fontes primárias.”). • Uso de voz passiva sintética como evidencial encoberto: “considera-se [que]”, “é sabido [que]” (“Considera-se que essa medida seja eficaz”, atribuindo a proposição a uma voz genérica institucional). • Recursos tipográficos/discursivos: uso de aspas ou discurso reportado para marcar que determinado trecho é citação ou eco de voz alheia (“O texto afirma que ‘a solução já está encaminhada.’”, aspas indicando citação direta de terceiros).
--	--

Fonte: elaboração própria, com exemplos construídos pelas autoras para fins de ilustração, a partir de sua experiência linguística como falantes.

Como se depreende do Quadro 1, o português fragmenta a expressão da evidencialidade em diferentes níveis e categorias da língua, não dispondo de um sistema morfológico fechado, mas de um conjunto disperso de estratégias lexicais, sintáticas, discursivas e até gráficas (Chafe; Nichols, 1986; Aikhenvald, 2004). Entre essas estratégias, os verbos de percepção, tais como ver, ouvir, sentir, notar, observar, constituem talvez o recurso mais direto de marcação evidencial. Ao empregar esses

verbos na 1ª pessoa, seguidos de uma oração subordinada, o falante explicita que teve acesso direto à informação por meio da experiência sensorial, como em “Eu vi que...”, “Ouvi X”, “Notei X”.

Em contrapartida, os verbos de cognição e opinião, tais como *achar*, *crer*, *pensar*, *supor* e *parecer* (no sentido de “dar a impressão”), sinalizam que a informação provém de um processo mental interno, frequentemente interpretado como inferência ou avaliação subjetiva. Enunciados como “Eu acho que ele não virá.” não expressam certeza, mas uma conclusão do falante, possivelmente baseada em indícios não explicitados ou em julgamento pessoal (Cornillie, 2009). O verbo *parecer*, especialmente em construções impessoais do tipo “Parece que...”, funciona como um evidencial inferencial prototípico em português. Ao afirmar “Parece que houve um engano”, o falante sugere que chegou a essa conclusão a partir de evidências indiretas, ao mesmo tempo que se afasta da responsabilidade de uma afirmação categórica (Chafe; Nichols, 1986; Cornillie, 2009).

Gonçalves (2004), ao estudar a gramaticalização do verbo *parecer*, demonstra que, entre os cinco usos deste verbo, está o de predicado encaixador de proposição. Considerando a proposta de Hengeveld (1989), o autor demonstra que *parecer* expressa lexicalmente modalidade epistemológica evidencial. Ele afirma que o verbo serve para indicar a intenção do falante de especificar sua postura em relação à verdade de uma proposição, que é colocada à apreciação do ouvinte. Nesses usos, o verbo contribui para desresponsabilizar o falante pela informação.

Além dos verbos, o português dispõe de advérbios e locuções adverbiais de valor evidencial, como “pelo visto”, “ao que tudo indica”, “aparentemente”, que funcionam de modo metonímico, aludindo à existência de indícios perceptíveis ou inferenciais. É interessante notar como no português brasileiro construções conformativas evidenciais são formadas com base no domínio visual: do ponto de vista, na perspectiva, por exemplo, auxiliam na angulação do discurso em português (cf. Oliveira, 2023). “Ao que tudo indica” sintetiza a ideia de convergência de evidências (Aikhenvald, 2004). Entende-se que a construção *ao que tudo indica* é uma unidade conformativa evidencial pré-fabricada (Bybee, 2016) de sentido genérico, que projeta uma ideia sem fonte especificada.

Outro conjunto fundamental é o das construções reportativas. Em registros orais informais, é frequente a introdução de boatos, notícias ou informações não verificadas por meio de expressões como “diz que”, “dizem que”, “ouvi dizer que”. Em enunciados como “Dizem que aquela casa é mal-assombrada.”, o evidencial reportativo dilui a responsabilidade enunciativa, atribuindo a informação a um sujeito coletivo indeterminado (Chafe; Nichols, 1986; Aikhenvald, 2004).

Em contextos formais, especialmente em textos acadêmicos, jornalísticos e institucionais, preferem-se construções como “Segundo X”, “De acordo com X”, “Conforme X”. Essas construções atribuem explicitamente a informação a uma fonte identificada, permitindo ao leitor avaliar a confiabilidade com base no prestígio da instituição ou autor citados (Koch, 2015).

Nos gêneros acadêmicos, a presença abundante de citações constitui não apenas uma estratégia evidencial, mas também uma exigência ética, uma vez que explicita as fontes e evita a apropriação indevida de conhecimentos produzidos coletivamente (Koch, 2015). Mesmo em textos didáticos brasileiros, pesquisas apontam o uso recorrente de marcas de evidencialidade para introduzir vozes externas e conferir legitimidade institucional e científica ao discurso (Alvarez, 2023). Expressões como “De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais” ou “Conforme orientações da BNCC” funcionam como evidenciais institucionais, evocando documentos oficiais para respaldar orientações pedagógicas e conferir-lhes autoridade normativa.

Merecem destaque, ainda, as construções impessoais e passivas frequentes em textos técnicos, burocráticos e normativos, como “É sabido que”, “Sabe-se que”, “Considera-se necessário que”, “Convém destacar que”. Essas estruturas produzem um efeito evidencial indireto ao apagar o sujeito da enunciação e sugerir que o conteúdo é de conhecimento geral ou consensual (Koch, 2015). Nesse caso, a ausência de fonte nomeada é, paradoxalmente, uma forma de evidencialidade: comunica-se que a informação é “de todos” ou “de ninguém”.

Até mesmo recursos gráficos podem desempenhar função evidencial. O uso de aspas para marcar discurso direto é o exemplo mais evidente, pois sinaliza que aquelas palavras pertencem a outra voz. Há ainda o uso de aspas irônicas ou de distanciamento, indicando que o autor não endossa plenamente o termo empregado, mas o atribui a outrem. Esse recurso tangencia a evidencialidade ao comunicar que o usuário replica uma designação alheia, e não fala em seu nome.

Em síntese, a língua portuguesa apresenta um repertório amplo e heterogêneo de operadores evidenciais, distribuídos por diferentes níveis linguísticos. Essa diversidade enriquece o potencial expressivo, mas também impõe desafios, uma vez que não há uma lista fechada de evidenciais, e sim um contínuo de possibilidades contextuais (Aikhenvald, 2004; Cornillie, 2009).

5. A evidencialidade na Base Nacional Comum Curricular: a ausência da categoria e a demanda da função

Para compreender o papel sociofuncional da evidencialidade no contexto educacional

brasileiro, examina-se nesta seção o texto integral da versão homologada da BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que define as aprendizagens essenciais da educação básica e orienta a elaboração dos currículos estaduais e municipais. A análise organiza-se em três movimentos complementares: verifica-se, inicialmente, o estatuto da evidencialidade como objeto de ensino, mediante o levantamento da metalinguagem presente no documento; identificam-se, em seguida, as habilidades que demandam dos estudantes a avaliação de fontes de informação; examina-se, por fim, o emprego de estratégias evidenciais no discurso do próprio documento.

5.1 A ausência da metalinguagem evidencial

O levantamento exaustivo realizado no texto integral da BNCC demonstra que os termos “evidencialidade” e “evidencial” não registram nenhuma ocorrência ao longo das seiscentas páginas do documento. Tampouco ocorrem as expressões “fonte da informação”, em acepção de categoria linguística, e “grau de certeza”. A única aparição de item lexical aproximado encontra-se no componente Língua Inglesa, na habilidade EF09LI07 – “identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam” (Brasil, 2018, p. 260) –, em que “evidências” assume o sentido argumentativo de dado que sustenta uma tese, e não o sentido linguístico de marca da origem do conhecimento.

A ausência torna-se mais significativa quando se examina o tratamento conferido à modalização, categoria vizinha da evidencialidade e a ela frequentemente associada na literatura (De Haan, 1999; Cornillie, 2009). A habilidade EF69LP28, dedicada ao tema, determina: “Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) (...) e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia” (Brasil, 2018, p. 148). O recorte contempla, portanto, as modalidades deônticas e as apreciativas, mas não abrange precisamente o eixo epistêmico-evidencial – aquele que responderia à pergunta sobre como o enunciador sabe o que afirma. A habilidade EF07LP14, por sua vez, limita-se à formulação genérica – “identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade” (Brasil, 2018, p. 174) –, sem especificação dos valores semânticos envolvidos. Nos dois casos, o espaço curricular em que a evidencialidade poderia inscrever-se permanece ocupado por categorias adjacentes, sem que a fonte da informação seja tematizada como objeto de

reflexão metalinguística.

5.2 A demanda da função sem o instrumento da categoria

Apesar de a categoria estar ausente, a função que ela desempenha é reiteradamente demandada. O documento orienta que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas com o tipo de julgamento que a consciência evidencial viabiliza: “comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade” (EF67LP03, Brasil, 2018, p. 162); “distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato” (EF67LP04, p. 162); “comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê” (EF05LP16, p. 124); “usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news)” (EM13LP39, p. 521); “analisar o fenômeno da pós-verdade” (EM13LP40, p. 521). No mesmo sentido, a competência geral 7 estabelece que o estudante deve “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (Brasil, 2018, p. 9). A instrumentalização da evidencialidade contribuiria para a sistematização desses pontos, que poderiam ser organizados nos eixos da leitura e da produção, a partir da compreensão das marcas linguísticas envolvidas na construção de sentido.

O documento reconhece explicitamente o cenário comunicativo que justificaria o ensino da evidencialidade: “A viralização de conteúdos/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu” (Brasil, 2018, p. 68). A “questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões” recebe destaque no campo jornalístico-midiático (Brasil, 2018, p. 136), e os termos “curadoria” e “checagem” percorrem as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Observa-se, contudo, que a avaliação de fontes é consistentemente formulada como procedimento externo ao texto: conferir o veículo, a data, a autoria e o endereço eletrônico da publicação, comparar diferentes mídias, consultar serviços checadores (Brasil, 2018, p. 176, p. 521). O documento não oferece a contraparte linguístico-analítica desse procedimento – o

reconhecimento das marcas internas pelas quais os próprios textos codificam a origem e o estatuto da informação veiculada, tal como sistematizado no Quadro 1. Configura-se, assim, um descompasso: demanda-se o juízo sobre a confiabilidade e omite-se o instrumento linguístico que tornaria esse juízo tecnicamente fundamentado.

5.3 A prática evidencial do próprio documento

O terceiro movimento da análise revela que, embora silencie sobre a categoria, a BNCC emprega estrategicamente os recursos evidenciais descritos na seção 4. O reportativo cumulativo sem fonte especificada, apontado na literatura como produtor de efeito de cientificidade não verificável, comparece em posições argumentativamente decisivas: “Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso: (...)” (Brasil, 2018, p. 91), formulação que introduz uma sequência de orientações prescritivas sobre a alfabetização ancoradas em “pesquisas” cuja identificação não é fornecida. Procedimento análogo verifica-se na apresentação do componente Língua Portuguesa, que se declara atualizado “em relação às pesquisas recentes da área” (Brasil, 2018, p. 67), e no diagnóstico do Ensino Médio: “a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2018, p. 461), em que a “realidade” figura como fonte evidencial que apaga o agente da constatação.

Em contraste, o reportativo com fonte nomeada ocorre quando a especificação da autoria reforça a legitimidade da afirmação: “Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências” (Brasil, 2018, p. 13). Os evidenciais jurídico-institucionais ancoram as prescrições em marcos legais: “conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010” (Brasil, 2018, p. 11); “conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2018, p. 16). As construções impessoais, por fim, apagam o sujeito enunciador e conferem às proposições o estatuto de consenso: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (Brasil, 2018, p. 67), formulação que combina a passiva sintética, o evidencial intertextual e, na sequência, a citação direta entre aspas do documento anterior; “Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios” (Brasil, 2018,

p. 383); “Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que (...)” (Brasil, 2018, p. 71). A construção “espera-se que”, recorrente ao longo de todo o documento – como em “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais” (Brasil, 2018, p. 8) –, modula a prescrição sob a aparência de expectativa impessoal, sem que se explicita quem espera, nem com base em quê.

O conjunto dos dados configura um paradoxo de consequências pedagógicas diretas: o documento que rege a formação linguística dos estudantes brasileiros constrói sua própria autoridade por meio de estratégias evidenciais – a convocação de pesquisas sem identificação, a ancoragem em marcos legais, a impessoalização do dizer – que o leitor formado sob suas diretrizes não disporá de categoria para reconhecer. Como afirma Koch (2015), todo texto envolve um jogo de vozes e posições enunciativas, e os evidenciais constituem estratégia privilegiada para legitimar, relativizar ou naturalizar proposições nesse entrelaçamento. Discutir evidencialidade é, portanto, adentrar o campo da construção dos efeitos de sentido e das relações de autoridade no discurso, com implicações diretas para a educação, conforme se discute a seguir.

6. Desafios do ensino da evidencialidade e implicações para a formação crítica

Apesar de a evidencialidade ter relevância incontestável na construção de sentidos na comunicação, o ensino formal de Língua Portuguesa no Brasil ainda não contempla explicitamente essa categoria nos documentos curriculares oficiais. A BNCC, que orienta a educação básica em todo o território nacional, enfatiza competências gerais relacionadas à linguagem – como a análise de gêneros discursivos, a argumentação, a multimodalidade e a construção de sentidos em contextos diversos –, porém, como a análise na seção precedente demonstrou, não menciona a categoria da evidencialidade, tampouco propõe atividades sistemáticas voltadas para o reconhecimento e uso das marcas linguísticas de fonte da informação (Brasil, 2018). Essa lacuna curricular reflete, em parte, a trajetória histórica do ensino de gramática no país, que por longo período privilegiou categorias formais (morfologia e sintaxe) e, mais recentemente, deslocou o foco para aspectos macrotextuais (tipologias, gêneros, coerência e coesão), relegando fenômenos de natureza semântico-pragmática, como a evidencialidade (Antunes, 2009; Neves, 2011).

Como consequência, professores e estudantes tendem a não desenvolver uma consciência metalinguística sistematizada acerca desse domínio. Muitos docentes recorrem intuitivamente a

recursos evidenciais em suas práticas discursivas – por exemplo, ao dizer “segundo tal autor” ou “de acordo com a pesquisa” durante a exposição de conteúdos –, mas não dispõem de um arcabouço teórico que lhes permita nomear, problematizar e explorar didaticamente esses usos com os alunos. A evidencialidade, assim, permanece como um saber implícito, não tematizado no processo de ensino-aprendizagem.

A inserção da evidencialidade no ensino enfrenta, nesse sentido, múltiplos desafios. O primeiro é de ordem conceitual: trata-se de uma categoria complexa, que exige distinguir entre afirmar algo por experiência direta, por inferência ou por meio de fontes externas. Além disso, há o risco de confusão com a noção de modalidade, já abordada nos currículos, ainda que frequentemente restrita ao ensino dos modos verbais ou a modalizadores epistêmicos como “talvez” e “deve” (Castilho, 2010). Torna-se, portanto, necessário delimitar com clareza que a evidencialidade se refere à origem da informação e não apenas ao grau de certeza do enunciador, propondo atividades que levem o aluno a identificar “quem fala por trás da fala” (o autor do texto, um especialista citado, um dito popular, uma instituição etc.).

Em um movimento relativamente recente, alguns pesquisadores têm compreendido a importância de se aproximar das práticas desenvolvidas por professores de língua portuguesa na educação básica, procurando estabelecer uma interface entre a linguística e sala de aula (Muller; Martins, 2024; Scher, 2022; Feres, 2022). E o estudo da evidencialidade entra no bojo dessas pesquisas que geram inquietações quanto à distância entre o que se faz nas universidades e o que se produz nas salas de aula brasileiras.

Esse trabalho de aproximação demanda tanto a produção de materiais didáticos específicos quanto investimento em formação docente, uma vez que nem os livros didáticos nem a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa têm contemplado, de modo sistemático, a discussão sobre evidencialidade. Cumpre notar que os próprios materiais didáticos recorrem a marcas evidenciais para legitimar suas orientações, com a convocação de vozes científicas e institucionais (Bunzen, 2020; Koch; Elias, 2016), o que os torna objeto igualmente produtivo para a análise dessas estratégias em sala de aula. Soma-se a isso o desafio da seleção de gêneros e conteúdos adequados para a abordagem do tema. Uma estratégia metodologicamente produtiva consiste em explorar a presença de evidenciais em textos já consagrados no currículo, como notícias jornalísticas (ricas em citações e atribuições de fonte), artigos de opinião (nos quais se recorre a dados, pesquisas e fórmulas como “é sabido que”), textos de divulgação científica (frequentemente marcados por “de

acordo com pesquisadores” ou “estudos indicam”) e até mesmo narrativas orais, letras de música e contos populares, nos quais surgem expressões como “dizem que” ou “ouvi falar que”.

A partir desses materiais, o professor pode conduzir análises orientadas para a identificação das vozes presentes no texto e para a avaliação da confiabilidade das informações. Tal prática insere a evidencialidade no campo do letramento crítico, estimulando o aluno a perguntar: “Quem está dizendo isso?”, “Essa informação vem de onde?” e “Posso confiar nessa fonte?”. Essas questões dialogam diretamente com a competência geral 7 da BNCC, que determina “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis” (Brasil, 2018, p. 9), e com habilidades que preconizam posicionar-se “de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões” (Brasil, 2018, p. 176), ainda que o documento não utilize o termo evidencialidade, conforme demonstrado na seção 5. A formação crítica dos estudantes é, provavelmente, o aspecto mais diretamente impactado pela ausência desse tema no ensino.

Em um contexto de infodemia, marcado pela circulação acelerada de conteúdos em ambientes digitais, a habilidade de distinguir entre fatos, opiniões, inferências e boatos torna-se fulcral. Isso implica reconhecer marcas linguísticas que sinalizam o estatuto da informação. Por exemplo, enunciados como “Pesquisas comprovam que...” sem indicação de fonte específica devem suscitar desconfiança, assim como construções do tipo “Circula nos grupos que...”, típicas da difusão de boatos em redes sociais. Ensinar os alunos a identificar esses frames evidenciais contribui para o desenvolvimento da cidadania digital e para o enfrentamento da desinformação. Nas redes sociais, em particular, pseudoevidenciais como “pesquisas dizem que” ou “circula um vídeo que” simulam autoridade e favorecem a viralização de conteúdos falsos, o que torna o reconhecimento dessas marcas componente central da educação midiática (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

Nesse sentido, Buckingham (2019) defende que a educação midiática no século XXI deve capacitar os jovens a questionar sistematicamente “quem diz o quê, com base em que evidências”. A alfabetização digital crítica, portanto, requer a habilidade de identificar marcas de evidencialidade – ou sua ausência – e de avaliar o peso de informações diretas, inferidas ou reportadas. Sem esse preparo, os estudantes permanecem vulneráveis a *fake news* e a discursos de (falsa) autoridade desprovidos de fundamentação.

Um obstáculo adicional é a escassez de orientações específicas nos documentos oficiais sobre como trabalhar esse conteúdo em sala de aula. A BNCC não apresenta diretrizes claras sobre esse assunto, o que transfere para professores e autores de materiais didáticos a responsabilidade

de inserir o tema por iniciativa própria. Tal cenário reforça a necessidade de formação continuada, uma vez que poucos docentes foram preparados, em sua formação inicial, para refletir teoricamente sobre a evidencialidade. Ainda assim, há literatura acadêmica nacional relevante que pode subsidiar esse trabalho, como os estudos de Silva (2013), Silva (2020) e Silva (2023) sobre evidencialidade no português.

Além disso, a integração da evidencialidade ao ensino de produção textual mostra-se particularmente frutífera. Ao orientar a escrita de textos argumentativos, por exemplo, o professor pode ensinar os alunos a empregar evidenciais de modo estratégico – “segundo dados do IBGE”, “de acordo com pesquisa do IPEA” –, fortalecendo a credibilidade de seus argumentos. Do mesmo modo, no eixo da análise linguística, a evidencialidade pode ser abordada como objeto de reflexão pragmática: identificar operadores evidenciais, discutir seus efeitos de sentido e reescrever enunciados alterando as marcas de fonte para observar mudanças interpretativas.

Em termos mais amplos, o ensino da evidencialidade converge com a formação de uma postura científica e investigativa. Ao ler um texto histórico, o aluno pode ser incentivado a questionar a procedência das informações; ao escrever textos expositivos, aprenderá a valorizar a citação de fontes; e, em debates orais, poderá distinguir entre experiências pessoais e informações de terceiros, promovendo maior rigor argumentativo. Trata-se, portanto, de uma competência transversal, que permeia a leitura, a escrita e a oralidade.

Em contrapartida, a ausência sistemática da evidencialidade no currículo tende a formar leitores acríticos, que tomam enunciados como verdades autoevidentes, e escritores que não compreendem a importância de fundamentar suas afirmações. Tal cenário compromete a formação crítica e cidadã, objetivo central do ensino de língua materna. Como argumenta Street (1984), o letramento não se restringe a habilidades técnicas, mas envolve práticas sociais de interpretação, questionamento e contextualização. Introduzir a evidencialidade em sala de aula significa, portanto, não apenas acrescentar um novo conteúdo linguístico, mas atender a uma exigência contemporânea de letramento crítico.

Em síntese, embora os desafios sejam consideráveis, os ganhos pedagógicos são expressivos. A incorporação da evidencialidade aos documentos curriculares, como a BNCC, constitui uma demanda legítima e necessária, possivelmente atendida em futuras revisões à luz do avanço das pesquisas na área. Enquanto isso, cabe aos educadores engajados introduzir o tema de forma transversal, articulando-o ao trabalho com gêneros textuais, análise crítica da mídia e produção

argumentativa.

7. Considerações finais

Ao longo deste artigo, explorou-se a evidencialidade em uma perspectiva sociofuncionalista, contemplando sua trajetória histórica de estudo, suas manifestações tipológicas em diferentes línguas, suas estratégias de expressão no português brasileiro, sua configuração na BNCC e suas implicações pedagógicas. Essa jornada analítica permite tecer algumas conclusões e sugestões finais.

Em primeiro lugar, ficou evidente que a evidencialidade é uma categoria linguística fundamental, embora por vezes tenha ficado em segundo plano em análises tradicionais. Desde os trabalhos de Boas, Sapir e Jakobson, passando pela sistematização de Chafe e Nichols (1986) e pela ampla pesquisa de Aikhenvald (2004), confirmou-se que indicar a fonte da informação é uma necessidade comunicativa universal, que as línguas satisfazem de modos variados – seja por meio de morfemas gramaticais específicos, seja através de um mosaico de itens lexicais e construções. Reconhecer a evidencialidade como elemento independente (ainda que interligado à modalidade e a outras categorias) enriquece nossa compreensão da semântica e da pragmática das línguas: percebemos que cada enunciado não apenas diz algo sobre o mundo, mas também diz algo sobre o conhecimento de quem fala em relação ao mundo.

Em segundo lugar, adotando uma lente sociofuncionalista, constatamos que a evidencialidade desempenha funções sociais e discursivas cruciais. Não se trata de um simples “acessório” informativo, mas sim de um recurso que pode construir ou diluir autoridade, persuadir ou prevenir objeções, aproximar ou distanciar o enunciador de sua proposição. A análise da BNCC ilustrou concretamente esse funcionamento: o documento demanda dos estudantes o juízo sobre a confiabilidade das informações, silencia sobre a categoria que instrumentalizaria esse juízo e, simultaneamente, constrói sua própria autoridade ora citando leis e pareceres, ora convocando pesquisas sem identificação, ora impessoalizando o dizer.

Em terceiro lugar, no âmbito do ensino de língua portuguesa, identificamos uma lacuna importante: a evidencialidade ainda não integra o currículo oficial, apesar de sua relevância para o letramento crítico. Sugerimos que a incorporação desse tema traria inúmeros benefícios. Para tanto, é preciso: a) sensibilizar professores para o fenômeno – via formação continuada, publicações didáticas, seminários – fornecendo-lhes o embasamento teórico e exemplos práticos; b) desenvolver

materiais pedagógicos (atividades, sequências didáticas) que abordem evidencialidade de forma apropriada a cada nível de ensino, de modo contextualizado; e c) eventualmente, advogar por diretrizes curriculares que contemplem essa competência, a exemplo da reformulação da habilidade EF69LP28, cujo recorte atual contempla as modalidades deônticas e apreciativas e poderia ampliar-se para incluir o eixo epistêmico-evidencial.

As considerações aqui expostas podem servir de ponto de partida para tais iniciativas. Importa destacar que incluir a evidencialidade no ensino não significa sobrecarregar o aluno com mais conteúdo abstrato, e sim fornecer-lhe uma ferramenta intelectual para navegar melhor pelos textos e discursos. Em tempos de desinformação massiva e “pós-verdade”, ensinar a perguntar “Quem está falando? Como ele sabe disso?” é ensinar cidadania, senso crítico e valorização do conhecimento embasado. Esses são objetivos maiores, aos quais a categoria linguística em questão pode dar suporte concreto. Do ponto de vista da pesquisa linguística, este trabalho reforça a importância de estudos que aliem a descrição gramatical à análise discursiva crítica. Apesar dos diversos entraves que os professores e alunos driblam na rotina escolar, como falta de condições de trabalho, crescente violência, falta de oportunidade e difíceis contextos familiares, é importante que seja constante o foco em uma prática crítica e bem fundamentada (Feres, 2022).

Evidencialidade, modalização, avaliação: todas essas categorias mostram como a gramática e o discurso se interpenetram, e pesquisas futuras podem aprofundar, por exemplo, a interação entre evidenciais e construção de *ethos* (imagem do locutor) em diferentes gêneros; a aquisição da evidencialidade por crianças (como e quando crianças aprendem a usar “eu acho”, “parece que” adequadamente, e o que isso revela sobre cognição social); a tradução de evidenciais entre línguas com e sem sistemas dedicados (um desafio interessante para tradutores); ou ainda a relação entre evidencialidade e culturas específicas (por exemplo, comunidades em que há tabus ou preferências quanto a citar fontes, ou diferenças interculturais na percepção de credibilidade conforme a forma de evidencial utilizada).

Volta-se aqui à hipótese inicial: a evidencialidade, embora, por vezes, invisível nos currículos e pouco consciente para falantes, é um fio condutor sutil, porém potente na tessitura dos textos e interações. Torná-la visível – seja na análise científica, seja no olhar do professor em sala – significa acrescentar uma camada valiosa de compreensão sobre o funcionamento da linguagem. Espera-se que este artigo contribua para evidenciar (sem trocadilhos) a centralidade dessa categoria e incentivar tanto novos estudos nessa área quanto inovações pedagógicas que explicitem as fontes e

ensinem a ler nas entrelinhas quem diz o quê, a partir de onde e com quais interesses. Em última instância, formar leitores e escritores críticos passa por ensinar que, na linguagem, *não apenas importa o que se diz, mas também quem o diz e como sabe o que diz*. Reconhecer a evidencialidade é dar um passo importante nesse caminho.

8. Referências

AIKHENVALD, A.Y. *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ALVAREZ, R. E. “Quer ver” como fica a análise dessa construção: futuridade, modalidade e evidencialidade em jogo. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/23835>. Acesso em: 27 fev. 2026.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2009.

BOAS, F. *Handbook of American Indian Languages*. Washington: Government Printing Office, 1911.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

BUCKINGHAM, D. *The Media Education Manifesto*. Cambridge: Polity Press, 2019.

BUNZEN, C. (Org.). *Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/livro-didatico-de-portugues-politicas-producao-e-ensino/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BYBEE, J. *Língua, Uso e Cognição*. Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez, 2016.

CASSEB-GALVÃO, V. C. Evidencialidade e gramaticalização no português do Brasil: os usos da expressão *diz que*. 2001. 242 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, Fapesp, 2010.

CHAFE, W.; NICHOLS, J. (Org.). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. Norwood: Ablex, 1986.

CORNILLIE, B. Evidentiality and epistemic modality: on the close relationship between two different categories. *FunctionsofLanguage*, Amsterdam, v. 16, n. 1, p. 44-62, 2009.

DALL’ÁGLIO-HATTNER, M. M. A expressão lexical da evidencialidade: reflexões sobre a dedução e a percepção de evento. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. especial, p. 98-111. set., 2018.

DE HAAN, F. Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries. *Southwest Journal of Linguistics*, El Paso, v. 18, n. 1, p. 83-101, 1999.

FERES, B. Estratégias linguístico-discursivas para a interpretação de textos no ensino básico. In:

- WIEDERMER, M. L., OLIVEIRA, M. R. (Orgs.) *Fundamentos Teórico-metodológicos para o ensino de português na educação básica*. Campinas: Pontes, 2022. p. 101-126.
- GONÇALVES, S. C. L. Gramaticalização de construções com o verbo “parecer” no português brasileiro: de verbo pleno a satélite atitudinal. *VEREDAS – Rev. Est. Ling.*, Juiz de Fora, v. 8, n. 1 e v.2, p. 195-214, jan./dez. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282132976_Gramaticalizacao_de_construcoes_com_o_verbo_parecer_no_portugues_brasileiro_de_verbo_pleno_a_satelite_atitudinal. Acesso em: 12 jul. 2025.
- HENGEVELD, K. *Layers and operators in Functional Grammar*. J. Linguistics, n. 25, p.127-57, 1989.
- JAKOBSON, R. Shifters, verbal categories, and the Russian verb. In: JAKOBSON, R *Selected Writings II: Word and Language*. The Hague: Mouton, 1971. p. 130-147.
- JOHANSON, L. Turkic indirectives. In: JOHANSON, L.; UTAS, B. (Ed.). *Evidentials: Turkic, Iranian and neighbouring languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 61-87.
- KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MÜLLER, A.; MARTINS, N. P. (org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a semântica do português brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2024.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- OLIVEIRA, M. P. P. de. *A expressão da conformidade no português do Brasil: uma análise centrada no uso*. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/31007>. Acesso em: 15 mar. 2025.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. *Linguística Aplicada: ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2023.
- SAPIR, E. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.
- SCHER, A. P. et al. *A Gramática e a Linguística na sala de aula*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- SILVA, I. L. L. A expressão da evidencialidade no português escrito do século XX no contexto dos gêneros textuais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8248>. Acesso em: 27 fev. 2026.
- SILVA, V. H. S. A expressão lexical da dedução e da inferência em língua portuguesa: uma análise discursivo-funcional. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São João do Rio Preto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b8d4eb80-968d-4c13-b743-135cc0467cea>. Acesso em: 20 out. 2025.
- SILVA, V. M. O. A expressão da modalidade epistêmica e da evidencialidade em termos de depoimento de casos de feminicídio. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Aracarape, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5489>. Acesso em: 25 fev.

2026.

STREET, B. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

WILLETT, T. A cross-linguistic survey of the grammaticalization of evidentiality. *Studies in Language*, Amsterdam, v. 12, n. 1, p. 51-97, 1988.
