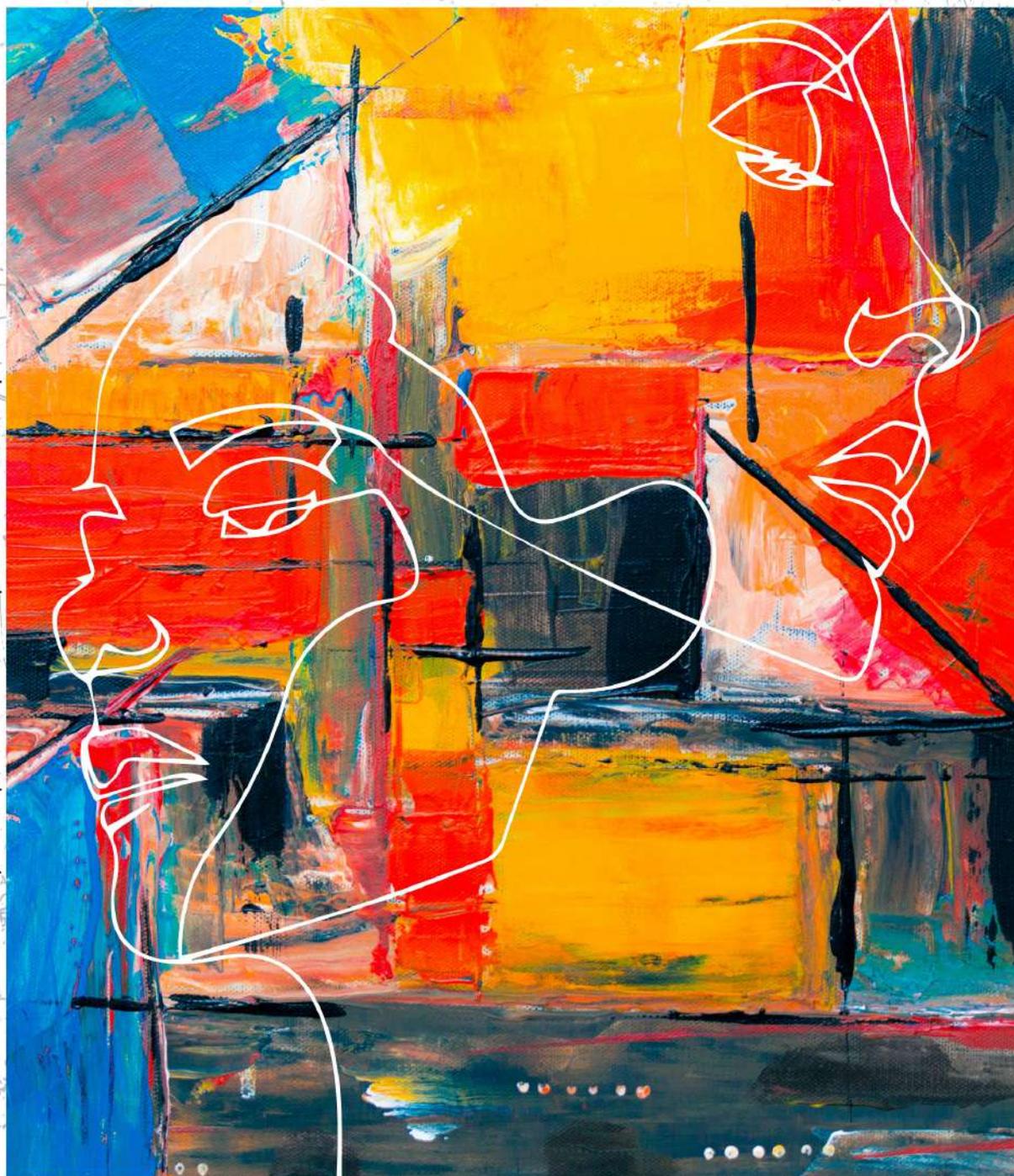


# Revista (Con)Textos Linguísticos

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

eISSN 1982-291X

Vitória/ES | Volume 18 | Número 39 | Ano 2024



eISSN: 1982-291X

# Revista (Con)Textos Linguísticos

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística  
da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

eISSN 1982-291X

Av. Fernando Ferrari, 514  
Goiabeiras, Vitória, ES  
CEP 29075-910  
Telefax (27) 4009-2524  
linguistica.ufes.br  
periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos

## Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con)Textos Linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 18, n. 39 (2024)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGEL-UFES, 2007.  
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:  
Saulo de Jesus Peres  
CRB6 – Reg. 676/ES

## **Universidade Federal do Espírito Santo**

Reitor: Eustáquio Vinícius de Castro

Vice-Reitora: Sonia Lopes Victor

## **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Pró-Reitor: Valdemar Lacerda Júnior

## **Centro de Ciências Humanas e Naturais**

Diretora: Luciana Ferrari de Oliveira Fiorot

Vice-Diretor: Rafael da Silveira Gomes

## **Departamento de Línguas e Letras**

Chefe: Mário Cláudio Simões

Subchefe: Christine Sant'Anna de Almeida

## **Programa de Pós-Graduação em Linguística**

Coordenadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti

Coordenador-Adjunto: Rivaldo Capistrano de Souza Júnior

## **Conselho Editorial**

Alexsandro Rodrigues Meireles (Ufes), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (Unifesp), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Maria Carvalho (University of Arizona, EUA), Ana Zandwais (UFRGS), Anahy Samara Zamblano de Oliveira (UPE), Antonio Roberto Monteiro Simões (University of Kansas, EUA), Antônio Suarez Abreu (Unesp), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Carmelita Minélio Silva Amorim (Ufes), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (Unesp), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Éric Guy Claude Laporte (Université Gustave Eiffel, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (UFMG), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Ufes), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (UFMG), José Sueli de Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (Ufes), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (Ufes), Luciana Lucente (Ufal), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (Unifran), Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (Ufes), Miguel Oliveira Jr. (Ufal), Pablo Arantes (UFSCar), Rebecka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Tânia Guedes Magalhães (UFJF), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)

## **Comissão Editorial**

Pedro Henrique Witches (editor-gerente; editor de seção, editor de texto), Amanda Heiderich Marchon (editora de seção; editora de texto); Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (editor de seção)

## **Capa**

Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim

## Sumário

### **Apresentação**

Comissão Editorial..... 6-9

### **A arbitrariedade do signo nas línguas de sinais: entre a iconicidade e o princípio saussuriano**

Tiberio Teylon dos Santos Correia e Aldir Santos de Paula..... 10-26

### **Neologismos na eleição presidencial de 2022**

Fernando Moreno da Silva..... 27-48

### **Léxico e imaginário social: análise das denominações atribuídas à prostituta no estado do Maranhão**

Gabriel de Matos Pereira e Theciana Silva Silveira..... 49-66

### **Dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos: uma comparação crítica de sua microestrutura**

Thyago José da Cruz..... 67-81

### **Designações para o filhote de vaca: como se dá a propagação de variantes sul-riograndenses e paulistas a partir de dados do Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros**

Amanda Chofard..... 82-95

### **Language contact and gramatical change: the diachronic evolution of *wh*- clauses in Brazilian Portuguese**

André Antonelli..... 96-113

### **Análise comparativa dos pronomes a partir de gramáticas de Língua Portuguesa: uma abordagem sociolinguística**

Douglas Afonso dos Santos e Eliane Pereira Machado Soares..... 114-130

### **O uso do pronome feminino enquanto marca identitária de um grupo gay de Belém do Pará**

Suely Claudia Lobato Maciel e Dircel Aparecida Kailer..... 131-145

### ***Putá merda!* O uso do palavrão como recurso de expressividade**

Damião Inácio da Silva e Renata Lívia de Araújo Santos..... 146-165

### **A ocorrência das formas de tratamento *tú* e *usted* na comunidade valenciana: relevo discursivo em foco**

Valdecy Oliveira Pontes e José Victor Melo de Lima..... 166-181

### **Perífrases modais em aulas e em entrevistas orais**

Juliano Desiderato Antonio e Marcelo Módolo..... 182-200

### **Focalização em uma perspectiva tipológica**

Rafael Berg Esteves Trianon..... 201-220

### **A representação discursiva para a mulher negra em contos do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo: uma análise sistêmico-funcional**

Karine Magalhães Alves e Izabel Larissa Lucena Silva..... 221-238

**Potencial argumentativo dos conectores de causalidade ampla**

Maria Aparecida Lino Pauliukonis e Claudia Assad Alvares.....239-255

**Plano de texto e multimodalidade como ferramenta para modernização do texto jurídico**

Josinaldo de Paula e Antonia Karolina Bento Pereira.....256-275

**A coesão e a coerência textuais. O plano de texto da notícia “Fragmentos de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira de Barrancos”**

Guilherme Delgado Oliveira.....276-291

**Os discursos antivacina e pró-vacina dos presidentes: declarações de Bolsonaro e Lula sob a perspectiva semiolinguística**

Ana Cláudia Mello da Silva e Mariana Ramalho Procópio.....292-310

**Silvio de Almeida e seu discurso de posse: em questão os *ethé* do ministro**

Ana Cristina Carmelino.....311-328

**A utilização da estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial como esvaziamento semântico dos pronomes demonstrativos no português brasileiro: uma análise pragmática de tuítes de teor político**

Rafaelly Bonadiman Vieira e Mônica Lopes Smiderle de Oliveira.....329-349

**Possíveis implicaturas convencionais disparadas por sentenças ergativas seguidas de minioração “sozinho(a)”**

Marcos Vinicius Rodrigues Silva e Maria da Penha Pereira Lins.....350-368

**Problemas globais e discursos locais: uma reflexão a partir da cobertura dos refugiados na mídia digital brasileira**

Lidia Gurgel Neves-Hora e Fábio Malini.....369-386

**Políticas linguísticas, seus objetivos e internacionalização do ensino superior: um olhar para instituições nordestinas**

Lucas Natan Alves dos Santos e Elaine Maria Santos.....387-404

**A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras**

Jerlan Pereira Batista e Marianne Rossi Stumpf.....405-417

**Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente**

Lilia Gonçalves, Márcio Luiz Corrêa Vilaça e Kátia Cristina do Amaral Tavares.....418-433

**Tarefa de legendagem de vídeos para o ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras**

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa e Vlândia Maria Cabral Borges.....434-453

**Atividades de análise linguística sobre frequência lexical**

Carlos Roberto Gonçalves da Silva e Hebertt Neves.....454-472

**Sentido e referência na interpretação de situações-problema em matemática: a importância da escolha lexical**

Tainara Duro Agostini e Dirceu Cleber Conde.....473-488

**O comprometimento linguístico de tempo e aspecto na doença de Alzheimer: uma revisão sistemática da literatura**

Camila Ferreira Alves, Natalia do Prado Martins, Adriana Leitão Martins e Jean Carlos da Silva Gomes..... 489-506

**Política Editorial**..... 507-510

## Apresentação

Pedro Henrique Witches<sup>1</sup>  
Amanda Heiderich Marchon<sup>2</sup>  
Rivaldo Capistrano de Souza Junior<sup>3</sup>

Após muito trabalho e com muito entusiasmo, apresentamos a primeira edição de 2024 da *Revista (Con)Textos Linguísticos*, periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O volume 18, número 39 da revista marca mudanças na composição da equipe editorial, assim como no *layout* do periódico. Além disso, a nova edição mantém uma novidade do último número de 2023: a capa artística de Liliane Rodrigues de Albuquerque Alvim, que é egressa do PPGEL. Este número reúne 28 artigos produzidos por autores de diferentes instituições brasileiras e estrangeiras, os quais estão distribuídos pelas três seções do periódico que correspondem às linhas de pesquisa do programa: *Estudos analítico-descritivos da linguagem*, *Estudos sobre texto e discurso* e *Linguística aplicada*.

A seção *Estudos analítico-descritivos da linguagem* é aberta pelo artigo “A arbitrariedade do signo nas línguas de sinais: entre a iconicidade e o princípio saussuriano”, em que Tiberio Teylon dos Santos Correia (Ufal) e Aldir Santos de Paula (Ufal) discutem o princípio da arbitrariedade do signo nas línguas de sinais, tomando como pressupostos teóricos os promulgados por Ferdinand de Saussure, para contrapô-los à noção de iconicidade. Na sequência, em “Neologismos na eleição presidencial de 2022”, Fernando Moreno da Silva (UENP) analisa neologismos surgidos no período das eleições para presidente do Brasil no ano de 2022.

Posteriormente, no artigo “Léxico e imaginário social: análise das denominações atribuídas à prostituta no estado do Maranhão”, Gabriel de Matos Pereira (UFMA) e Theciana Silva Silveira (UFMA) analisam denominações atribuídas à prostituta e exploram como o léxico reflete o imaginário social coletivo e a ideologia de uma comunidade. Em “Dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos: uma comparação crítica de sua microestrutura”, Thyago José da Cruz (UFMS) demonstra, descreve e discute as principais formas de uma microestrutura de repertórios fraseológicos monolíngues e semasiológicos.

Por sua vez, no artigo “Designações para o filhote de vaca: como se dá a propagação de variantes sul-rio-grandenses e paulistas a partir de dados do Atlas Linguístico da Rota dos

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [pedro.witches@ufes.br](mailto:pedro.witches@ufes.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [amandahch.letas@gmail.com](mailto:amandahch.letas@gmail.com).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [r.capistrano@uol.com.br](mailto:r.capistrano@uol.com.br).

Tropeiros”, Amanda Chofard (UFSC) discute sobre o levantamento das variantes registradas para “filhote de vaca” ao longo da rota dos tropeiros, mapeando a distribuição dessas variantes e identificando designações que podem pertencer a uma ou outra variedade linguística, sul-rio-grandense ou paulista, de modo a averiguar como se dá a propagação dessas variantes no território analisado. Já em “Language contact and grammatical change: the diachronic evolution of *wh*- clauses in Brazilian Portuguese”, André Antonelli (UEM) mostra como o desenvolvimento de orações *wh*- no português brasileiro foi afetado por um intenso processo de contato interlinguístico com línguas africanas.

No artigo “Análise comparativa dos pronomes a partir de gramáticas de Língua Portuguesa: uma abordagem sociolinguística”, Douglas Afonso dos Santos (UEL) e Eliane Pereira Machado Soares (Unifesspa) apresentam uma análise comparativa de duas gramáticas de língua portuguesa com foco na classe gramatical dos pronomes. Em “O uso do pronome feminino enquanto marca identitária de um grupo gay de Belém do Pará”, Suely Claudia Lobato Maciel (UEL) e Dircel Aparecida Kailer (UEL) investigam a variação no uso de *ele/ela* por homens *cis* autodeclarados gays.

Em “*Putá merda!* O uso do palavrão como recurso de expressividade”, Damião Inácio da Silva (UFRPE) e Renata Livia de Araújo Santos (UFRPE) discutem o uso variável do palavrão como ferramenta discursiva a partir da sociolinguística variaconista em consonância com estudos discursivos e pragmáticos. No artigo “A ocorrência das formas de tratamento *tú* e *usted* na comunidade valenciana: relevo discursivo em foco”, Valdecy Oliveira Pontes (UFC) e José Victor Melo de Lima (IFCE) analisam a ocorrência das formas *tú* e *usted* no espanhol oral de Valência, via planos discursivos.

No artigo “Perífrases modais em aulas e em entrevistas orais”, Juliano Desiderato Antonio (UEM) e Marcelo Módolo (USP) descrevem perífrases modais e seus usos em um *corpus* de língua falada formado por oito aulas de um curso superior e de um curso pré-vestibular, bem como por dez entrevistas orais com pesquisadores. Em “Focalização em uma perspectiva tipológica”, Rafael Berg Esteves Trianon (UFRJ) apresenta as diversas formas com as quais as línguas naturais focalizam constituintes, através dos três módulos da gramática responsáveis pela veiculação de sentido: sintaxe, morfologia e prosódia.

Em “A representação discursiva para a mulher negra em contos do livro Olhos d’água de Conceição Evaristo: uma análise sistêmico-funcional”, Karine Magalhães Alves (Unilab) e Izabel Larissa Lucena Silva (Unilab) analisam representações discursivas para a mulher negra em contos do livro Olhos d’água, de Conceição Evaristo, a partir de pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional. No artigo “Potencial argumentativo dos conectores de causalidade ampla”, Maria Aparecida Lino Pauliukonis (UFRJ) e Claudia Assad Alvares (UPE) discutem as funções sintática e semântico-pragmática dos elementos coesivos presentes na

construção textual, cuja descodificação é essencial para se compreender a intenção argumentativa dos enunciadores.

A seção *Estudos sobre texto e discurso* tem início com o artigo “Plano de texto e multimodalidade como ferramentas para modernização”, no qual Josinaldo Pereira de Paula (UERN) e Antonia Karolina Bento Pereira (UERN) analisam como o plano de texto e a multimodalidade podem contribuir em aspectos de modernização do texto jurídico. Em “A coesão e a coerência textuais. O plano de texto da notícia ‘Fragmentos de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira de Barrancos’”, Guilherme Delgado Oliveira (Uni-CV, Cabo Verde) explora os conceitos de texto, coesão, coerência e plano de texto e desenvolve uma análise micro e macroestrutural de uma notícia digital. No artigo “Os discursos antivacina e pró-vacina dos presidentes: declarações de Bolsonaro e Lula sob a perspectiva semiolinguística”, Ana Cláudia Mello da Silva (UFV) e Mariana Ramalho Procópio (UFV) analisam discursos antivacina e pró-vacina do ex-presidente Bolsonaro e do presidente Lula proferidos em declarações à imprensa nos anos de 2020 e 2023.

Em “Silvio de Almeida e seu discurso de posse: em questão os *ethé* do ministro”, Ana Cristina Carmelino (Unifesp) analisa os *ethé* construídos por Silvio de Almeida em sua trajetória acadêmica e profissional e em seu discurso de posse como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil. No artigo “A utilização da estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial como esvaziamento semântico dos pronomes demonstrativos no português brasileiro: uma análise pragmática de tuítes de teor político”, Rafaelly Bonadiman Vieira (Ufes) e Mônica Lopes Smiderle de Oliveira (Ufes; PVV; Unac-lfes) analisam e discutem a estrutura formada por pronome demonstrativo seguido de advérbio dêitico espacial em tuítes políticos, especialmente combinações “este aqui”, “este aí”, “esse aqui” e “esse aí”.

No artigo “Possíveis implicaturas convencionais disparadas por sentenças ergativas seguidas de minioração ‘sozinho(a)’”, Marcos Vinicius Rodrigues Silva (Ufes) e Maria da Penha Pereira Lins (Ufes) investigam a hipótese de estruturas ergativas dispararem implicaturas convencionais, explorando a possibilidade de inferências geradas não apenas por palavras específicas, mas também por estruturas sintáticas. Em “Problemas globais e discursos locais: uma reflexão a partir da cobertura dos refugiados na mídia digital brasileira”, Lidia Gurgel Neves-Hora (Ufes) e Fábio Malini (Ufes) analisam o tratamento dado a refugiados venezuelanos nos meios digitais de comunicação brasileiros e discutem as contribuições da análise do discurso para as soluções de questões internacionais.

A seção *Linguística aplicada* começa com o artigo “Políticas linguísticas, seus objetivos e internacionalização do ensino superior: um olhar para instituições nordestinas”, em que Lucas Natan Alves dos Santos (UFS) e Elaine Maria Santos (UFS) discutem os objetivos mais e menos recorrentes em políticas linguísticas de 16 instituições de ensino superior da região

nordeste do Brasil, bem como a recorrência da menção ao programa Idiomas sem Fronteiras nesses documentos. Em “A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras”, Jerlan Pereira Batista (UFSC) e Marianne Rossi Stumpf (UFSC) discutem a importância da disciplina Linguística Aplicada na formação de estudantes de licenciatura em Letras Libras que atuarão na Educação Básica.

No artigo “Cultura digital e educação: novas possibilidades, novos desafios para a formação docente”, Lilia Gonçalves (Unigranrio), Márcio Luiz Corrêa Vilaça (Unigranrio) e Kátia Cristina do Amaral Tavares (UFRJ) discutem o impacto da cultura digital na educação e suas implicações na formação de professores, assim como os desafios e possibilidades para essa formação. Em “Tarefa de legendagem de vídeos para o ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras”, Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa (IFCE) e Vlória Maria Cabral Borges (UFC) investigam a implementação de uma tarefa de legendagem no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e avaliam como essa tarefa promove a compreensão geral e de sintagmas nominais em língua inglesa de estudantes brasileiros.

Em “Atividades de análise linguística sobre frequência lexical”, Carlos Roberto Gonçalves da Silva (UFCG) e Hebertt Neves (UFCG/UFPE) analisam concepções de léxico e perspectivas de análise linguística em atividades de frequência lexical em livros didáticos, em função das práticas de leitura e escrita. No artigo “Sentido e referência na interpretação de situações-problema em matemática: a importância da escolha lexical”, Tainara Duro Agostini (UFSCar) e Dirceu Cleber Conde (UFSCar) investigam a dificuldade de interpretação de enunciados de problemas matemáticos e analisam as relações semânticas entre a linguagem natural dos enunciados e sua tradução para a linguagem matemática na resolução. Por fim, em “O comprometimento linguístico de tempo e aspecto na Doença de Alzheimer: uma revisão sistemática da literatura”, Camila Ferreira Alves (Unicamp), Natalia do Prado Martins (UFRJ), Adriana Leitão Martins (UFRJ) e Jean da Silva da Silva Gomes (Unifa/UFRJ) apresentam uma sistematização de descrições de déficits linguísticos na literatura sobre a Doença de Alzheimer.

Esperamos que as discussões apresentadas nos artigos desta edição possibilitem reflexões importantes em torno da linguagem em suas mais diversas perspectivas e abordagens de estudo. Desejamos uma excelente leitura!

Vitória, agosto de 2024.

*Comissão Editorial*

## A arbitrariedade do signo nas línguas de sinais: entre a iconicidade e o princípio saussuriano

The arbitrariness of the sign in sign languages:  
between iconicity and the saussurian principle

Tiberio Teylon dos Santos Correia<sup>1</sup>  
Aldir Santos de Paula<sup>2</sup>

**Resumo:** O advento das pesquisas em línguas de sinais vem levantando muitas questões relativas ao funcionamento dessa modalidade de língua, bem como propondo novos olhares para questões que se achavam encerradas. Nesse cenário, nossa pesquisa, de caráter bibliográfico, objetiva discutir o princípio da arbitrariedade do signo nas línguas de sinais (LS), tomando como pressupostos teóricos os promulgados por Ferdinand de Saussure (2012 [1916]), para contrapô-los à noção de iconicidade. Levantamos como hipótese que essa iconicidade, que se apresenta como característico das línguas de sinais, é apenas “aparente,” ou seja, que o signo também é arbitrário nestas línguas. Para verificar nossa hipótese, trouxemos o Curso de Linguística Geral de onde vem a noção de arbitrário, seguido por pesquisas em diversas áreas relativas às línguas gesto-visuais que tratavam da questão icônica e forneciam dados empíricos para a construção de nosso trabalho. Em nossa reflexão, pudemos encontrar indícios de que nossa hipótese se mantém firme e que as línguas de sinais possuem a propriedade arbitrária comum às línguas naturais.

**Palavras-chave:** Línguas de sinais. Arbitrariedade. Iconicidade. Signo. Saussure.

**Abstract:** The advent of research into sign languages has raised many questions about the functioning of this language modality, as well as proposing new ways of looking at issues that were thought to be closed. In this scenario, our research, of a bibliographical nature, aims to discuss the principle of arbitrariness of the sign in sign languages (LS), taking as theoretical presuppositions those promulgated by Ferdinand de Saussure (2012 [1916]), to contrast them with the notion of iconicity. We hypothesize that this iconicity, which is characteristic of sign languages, is only "apparent," in other words, that the sign is also arbitrary in these languages. In order to verify our hypothesis, we took a look at the General Linguistics Course from which the notion of arbitrary comes, followed by research in various areas related to gestural-visual languages that dealt with the iconic issue and provided empirical data for the construction of our work. In our reflection, we were able to find evidence that our hypothesis holds firm and that sign languages possess the arbitrary property common to natural languages.

**Keywords:** Sign languages. Arbitrariness. Iconicity. Sign. Saussure.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, AL, Brasil. Endereço eletrônico: [teylont@hotmail.com](mailto:teylont@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, AL, Brasil. Endereço eletrônico: [tapu@uol.com.br](mailto:tapu@uol.com.br).

## Introdução

O desenvolvimento dos estudos da linguagem trouxe novas questões para os linguistas, bem como novos olhares para antigas questões. Nesse entremeio, vemos firmar-se pesquisas relacionadas às línguas gesto-visuais, campo esse muito profícuo na atualidade. Pichler (2012) nos diz que:

Há apenas algumas décadas, a tarefa de ler tudo o que foi escrito sobre a aquisição da língua de sinais ainda era razoavelmente manejável. Hoje, com o estabelecimento de novos programas de pesquisa de sinais em todo o mundo, a lista de artigos publicados sobre aquisição de sinais (para não mencionar teses e dissertações não publicadas) ultrapassou em muito as habilidades até mesmo do leitor mais assíduo. (Pichler, 2012, p. 647, tradução nossa)<sup>3</sup>

Conforme a autora, a produção de trabalhos relacionados às línguas de sinais — LS — cresceu tanto em poucas décadas que se atualizar sobre tudo o que se pesquisa nesta área tornou-se impossível. O interesse e, conseqüentemente, o avanço neste campo pode ser entendido pela própria inserção de pesquisadores surdos na linguística.

Um percentual significativo das pesquisas, nesta área, busca demonstrar que as línguas de sinais possuem o mesmo *status* das línguas orais, buscando encontrar naquelas características semelhantes a estas. Lillo-Martin (2006) elabora um quadro geral de pesquisas nesse seguimento e destaca entre elas as que traçam um paralelo entre a aquisição de línguas gesto-visuais e línguas orais, o que, segundo ela, tem a função de mostrar que “as línguas de sinais são línguas naturais completamente desenvolvidas, *merecendo, portanto, todos os direitos associados às demais línguas naturais completamente desenvolvidas*” (Lillo-Martin, 2006, p. 191, destaques nossos). Para estabelecer as diversas línguas de sinais como naturais, tencionou-se, em parte, evocar princípios de teorias clássicas como a chomskyana e a saussuriana — que tratavam prioritariamente de línguas orais — como uma forma de *validar* essas línguas, uma vez que teorias como a de Chomsky (2005) visavam características universais de língua, ou seja, se é natural precisar ter determinados princípios.

Uma das discussões levantadas pelos pesquisadores nessa jornada pelo reconhecimento das LS como línguas naturais foi o princípio da arbitrariedade do signo, promulgada por Ferdinand de Saussure em 1916, época do lançamento da obra póstuma *Cours de Linguistique Générale* — CLG, organizada por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye. Esta proposição de Saussure a priori seria um ponto negativo para as LS, uma

---

<sup>3</sup> “Only a few decades ago, the task of reading everything written about sign language acquisition was still reasonably manageable. Today, with the establishment of new sign research programs all around the globe, the list of published articles on sign acquisition (not to mention unpublished theses and dissertations) has far outstripped the abilities of even the most assiduous reader”.

vez que contrastava com outro princípio muito conhecido nos estudos das línguas gesto-visuais que é a iconicidade.

Considerando as reflexões acima, objetivamos, neste artigo, discutir o princípio da arbitrariedade do signo nas línguas de sinais, a partir de uma visão saussuriana de língua, contrapondo-o à noção de iconicidade, considerada tão presente nas LS.

Nossa hipótese é de que essa iconicidade é apenas aparente, prevalecendo sobre as línguas de sinais a propriedade arbitrária do signo linguístico. Para responder a essa hipótese, partiremos da teorização saussuriana expressa no CLG. Não menos necessários serão os dados trazidos pelas pesquisas que já vêm sendo feitas na área a respeito de léxico, aquisição, morfologia, etc.

Os trabalhos selecionados para este artigo tiveram o seguinte critério: para tratar da arbitrariedade, trouxemos comentadores renomados de Saussure, como Émile Benveniste — seu herdeiro teórico — e Simon Bouquet, notável pesquisador dos manuscritos saussurianos. Já para tratar da iconicidade e extrair dados para discussão, buscamos autores que tomassem a propriedade icônica como natural às línguas de sinais, pois, uma vez que a teoria seleciona o dado, queríamos partir de exemplos que objetivassem demonstrar a iconicidade da língua, para, então, contrastá-los com o princípio da arbitrariedade.

Este artigo, além da introdução e referências bibliográficas, se divide em mais sete sessões. Primeiro falaremos da natureza do signo linguístico, retomando o princípio da arbitrariedade. Em seguida falaremos sobre a iconicidade, tal qual é teorizada entre os linguistas da área, buscando delinear o desenvolvimento dessa discussão e a sua importância para as LS. Logo depois, discutiremos a arbitrariedade nas línguas de sinais contrapondo esses dois princípios para chegar, enfim, às nossas considerações finais.

Esperamos que esse trabalho possa esclarecer como a teoria saussuriana atua na modalidade de língua gesto-visual e, assim, contribuir para o arcabouço teórico estabelecido na linguística teórica.

### **A natureza do signo linguístico**

Para que possamos discutir com propriedade a questão da arbitrariedade do signo nas LS é mister compreender o que Saussure (2012) estava a propor ao falar sobre isso. No primeiro capítulo da primeira parte do CLG, o linguista genebrino nos apresenta o chamado signo e da mesma forma apresenta dois princípios ligados a ele, a saber, o princípio da arbitrariedade do signo e o princípio do caráter linear do signo, sendo o primeiro deles o que vai interessar para a nossa discussão.

Ao rejeitar a ideia de que a língua seria uma lista de nomes, Saussure a define como um sistema de signos. Para ele, signo designa um conceito e uma imagem acústica, a que vai chamar significado e significante respectivamente. Em seguida, o mestre genebrino nos

diz que a relação entre significado e significante é arbitrária, isto é, não existe laço natural entre eles, o que une ambos não é algo motivado.

Para exemplificar sua fala, Saussure (2012) nos diz que a ideia de *mar* não possui nenhuma relação natural ou motivada com a sequência de sons *m-a-r* e afirma ainda que “poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes” (Saussure, 2012 [1916], p. 108). Como bem sabemos, na língua inglesa, o significante da ideia *mar* é a sequência *s-e-a*. Em uma mesma língua, como na língua portuguesa, podemos pensar em sequências de sons diferentes que servem de significante para *mar* como é o caso do *r* retroflexo e também do vibrante que ocorre em algumas regiões do Brasil. Com isso, o linguista nos mostra que a relação significado/significante é arbitrária, quer dizer, imotivada, não natural. Igualmente arbitrária é a relação do signo com o objeto no mundo, sendo assim, o signo *mar* tem relação totalmente imotivada com o mar que existe fora da língua, isto é, na realidade. Aliás, esta realidade só pode ser acessada pela linguagem. Como explica Fiorin (2003), as realidades do mundo são organizadas pela língua. Esta, contudo, é um sistema que tem sua autonomia e não corresponde termo a termo com o que está no mundo.

O signo, nos diz Saussure (2012), não funciona e nem deve ser visto como um símbolo, pelo fato deste não ter uma relação totalmente arbitrária com o objeto no mundo. O símbolo é motivado e não poder ser substituído por qualquer coisa, como nos mostra ao ilustrar com o exemplo da balança como símbolo da justiça, que não poderia ser substituída por um carro. Disso temos inúmeros exemplos como a Cruz para os cristãos, ou a Estrela de Davi, para os judeus, ou mesmo a Suástica para os nazistas. Quem não faria uma imediata relação entre o nazismo e uma pessoa usando uma suástica em sua roupa ou como adorno? Assim sendo, o símbolo e o objeto no mundo que ele representa possuem uma relação motivada, não se assemelhando ao que acontece com os signos linguísticos.

Ainda refletindo sobre o signo, o autor do *Cours* fala a respeito de sua imutabilidade e mutabilidade. O signo é imutável no sentido de que a massa falante não pode alterá-lo de forma deliberativa. Mesmo sendo a língua um produto social, não pode ser vista nem comparada “a um contrato puro e simples” (Saussure, 2012, p. 111), pois tudo na língua está atado à própria língua. Por exemplo, tratando-se do português brasileiro, não poderíamos simplesmente combinar que o signo de cadeira seria agora substituído por outro qualquer como BOLT — inventamos isso neste momento — destarte não funcionaria já que a língua não se apresenta desta maneira. Quanto à mutabilidade, temos na teoria saussuriana que os signos linguísticos são passíveis à mudança quer seja na matéria fônica, quer seja nas ideias. Isso acontece pela ação do tempo agindo justamente pelo princípio de arbitrariedade que permite esse deslocamento tanto do significado quanto do significante. Saussure (2012) chega a dizer que “uma língua é radicalmente incapaz de se defender dos fatores que

deslocam, de minuto a minuto, a relação entre o significado e o significante. É uma das consequências da arbitrariedade do signo” (Saussure, 2012 [1916], p. 116). Conforme o autor, tudo está sujeito à ação do tempo, inclusive a língua.

As noções de imutabilidade e mutabilidade parecem contraditórias na teoria saussuriana, tanto que mereceram uma nota explicativa dos editores do CLG:

Seria injusto censurar a F. de Saussure o ser ilógico ou paradoxal por atribuir à língua duas qualidades contraditórias. Pela oposição de dois termos marcantes, ele quis somente destacar uma verdade: que a língua se transforma sem que os indivíduos possam transformá-la. Pode-se dizer também que ela é intangível, mas não imutável<sup>4</sup> (Saussure, 2012 [1916], p. 115).

Quando mergulhamos numa leitura atenta do CLG, podemos claramente perceber que as contradições das noções mencionadas acima são tão somente aparentes, uma vez que cada ideia reflete uma característica diferente — contudo existente — da língua.

Saussure (2012) defende essas duas características da língua de tal forma que chega a dizer que até mesmo nas línguas artificiais podemos contemplar este fenômeno. “Quem cria uma língua”, diz ele, “a tem sob domínio enquanto ela não entra em circulação; mas desde o momento em que ela cumpre sua missão e se torna posse de todos, foge-lhe ao controle” (Saussure, 2012 [1916], p. 16-17). Ele nos dá como exemplo o Esperanto. Assim, temos a seguinte reflexão: se o Esperanto funcionar e passar a circular realmente, conforme nos diz o autor, não escapará do que ele nomeia de *lei fatal*, e, sendo assim, seus criadores perderão o domínio sobre ela, e a ideia de unificação de povos pela língua vai se distanciar um pouco mais, contudo se eles não perderem o domínio sobre ela é sinal de que falhou e será só uma ideia bonita.

É importante destacar que, sendo a língua um fato social para Saussure (2012), a arbitrariedade do signo é algo fundamental à língua e está atado, justamente ao coletivo. Normand (2009, p. 69-70) explica que “o signo só é arbitrário porque é social, imposto por regras que ninguém pensa em discutir”. A partir daqui podemos já tirar duas importantes conclusões: a) a arbitrariedade e a iconicidade são fenômenos que se excluem quando tratamos de língua e, b) o fato de a língua ser social fortalece a arbitrariedade e, ao mesmo tempo, parece impossibilitar que o icônico se estabeleça na língua.

### **A crítica benvenistiana e o laço necessário**

A natureza arbitrária do signo linguístico foi questionada por Emille Benveniste em sua obra *Problemas de Linguística Geral* (2005). Ali, Benveniste (2005) faz uma série de reflexões

---

<sup>4</sup> Vale ressaltar que esta fala é, explicitamente, dos editores, isto é, Bally e Sechehaye, e não de Saussure.

para responder à questão: Em que consiste a arbitrariedade do signo? O primeiro ponto, nas reflexões do autor, elucidativo para nossa discussão, refere-se à relação significado e significante. Ao contrário do que se apresenta no CLG, quando Saussure (2012) fala que a ideia de *boi* tem uma relação arbitrária com seu significante, seu herdeiro teórico vai dizer que, na realidade, a relação que existe ali é necessária, pois:

O conceito “boi” (“significado”) é **forçosamente idêntico na minha consciência** ao conjunto fônico (“significante”) *boi*. Como poderia ser diferente? **Juntos os dois foram impressos no meu espírito**; juntos evocam-se mutuamente em qualquer circunstância. Há entre os dois uma simbiose tão estreita que o conceito “boi” é como que a alma da imagem acústica *boi*. (Benveniste, 2005, p. 55-56, destaques do autor em itálico e nossos em negrito).

Então o linguista nos fala da necessidade, isto é, do laço entre significado e significante que se faz necessário para que o signo cumpra sua função na língua. A parte que destacamos da citação acima é devido à sua proximidade com a questão da iconicidade. Benveniste fala sobre uma forçosa identificação entre significado e significante em sua consciência, bem como de uma impressão no espírito. De fato, para o autor, quando falamos em *boi*, por exemplo, não podemos ter outro significante que não esse. Na consciência do falante, há um laço perfeito e necessário para que um possa evocar o outro, isto é, para que significado e significante se unam no signo linguístico. Quando passamos para as línguas de modalidade gesto-visual essa impressão, essa forçosa identificação entre os elementos do signo vai se acentuar ainda mais, fazendo com que, de uma necessidade tão forte e evidente, a relação se apresente na forma de uma aparente iconicidade. Ainda assim, é preciso destacar que isto é um processo que acontece no falante e por isso falamos de uma iconicidade aparente — expressão que, aliás, vimos apresentando ao longo deste texto — pois, voltando a Saussure, não se trata de uma substância, mas de relações que se dão no próprio sistema que é a língua.

Continuando sua fala, Benveniste (2005, p. 56) dirá ainda que “o espírito só acolhe a forma sonora que serve de suporte a uma representação identificável para ele; se não, rejeita-a como desconhecida ou estranha”. Daí vem o termo *necessidade*, uma vez que o falante precisa, em seu espírito, ter uma relação identificável entre os dois elementos do signo, isto é, uma ideia e aquilo que ativa essa ideia em sua mente.

O arbitrário para Benveniste (2005) não está na relação significado/significante propriamente dita, mas sim no fato de que um signo possa ser aplicado a um elemento específico, mas não a outro. Aqui entra em jogo o real, a relação linguagem/mundo. O famoso linguista coloca para nós que essa relação é um problema

[...] transposto em termos linguísticos, [...] da relação entre o espírito e o mundo, problema que o linguista estará, talvez um dia, em condições de abordar com sucesso, mas que no momento fará melhor se o deixar de lado (Benveniste, 2005, p. 57).

Por isso, que um signo — considerado em sua totalidade — não se relaciona de outra forma senão arbitrariamente com o objeto no mundo. Conclui o autor que essa relação não cabe ao linguista, pelo menos por agora, responder.

Os trabalhos de Simon Bouquet (1997 e 2004) afirmam que a crítica de Benveniste (2005) não atinge o Saussure *original*. Este autor faz críticas ao CLG chegando a dizer que ali se encontra um *Pseudo-Saussure*, que o real linguista genebrino só se manifesta pelos manuscritos saussurianos. É pelos manuscritos que Bouquet (1997) defende que Saussure estava ciente dos problemas apontados por Benveniste, e que inclusive a questão da arbitrariedade seria um corolário da relação necessária entre significado e significante. No seu trabalho *Introdução à leitura de Saussure* (2004) Bouquet também insiste nessa questão de que a arbitrariedade não estaria bem representada na estrutura do CLG elaborada por Bally e Sechehaye (2012 [1916]).

Nos *Escritos de linguística Geral* (2012), vemos uma afirmação de Saussure em que ele menciona elementos relativamente arbitrários e outros absolutamente arbitrários nos deixando o encargo de saber como essas relações relativas e absolutas se dão. Podemos tomar uma parte dos Escritos, mais especificamente, retirada do manuscrito *Essência Dupla da Linguagem*, no qual podemos visualizar uma aproximação entre Saussure e Benveniste sobre o laço necessário:

A existência que se pode atribuir ao signo só está, em princípio, **na associação que o espírito faz dele com uma ideia**: por isso, podemos e devemos nos surpreender pelo fato de se tornar necessário conceder ao signo uma segunda existência, que não depende da ideia à medida que se avança no tempo (Saussure, 2012, p. 52, grifos nossos).

O autor deixa transparecer que também compreende que, para o falante, há uma relação entre o signo<sup>5</sup> e a ideia. Contudo, essa relação é uma impressão do falante, que faz *tábula rasa* do passado da língua. Portanto, naquele momento, ou seja, na sincronia, não existe outra possibilidade, uma sequência de sons está ligada a uma ideia na mente do falante. Isto não muda a noção de que o signo é arbitrário, pois se assim não fosse, a língua não seria mutável.

---

<sup>5</sup> Entenda-se, aqui, signo como significante. Nos manuscritos e também em algumas partes do CLG este termo não está englobando a entidade em sua totalidade, mas apenas uma parte dela.

## **A iconicidade em Saussure**

Saussure (2012 [1916]) se ocupará exclusivamente das línguas orais. Ele mencionará brevemente o sistema usado pelos surdos para se comunicarem, mas não estava pensando nele como uma língua, mas como um recurso da linguagem, tais como os sinais marítimos. Portanto, não teremos no linguista genebrino reflexões diretas sobre as línguas de sinais, contudo, considerando que elas são línguas, possuem um sistema e, portanto, a teorização saussuriana terá também aplicação para elas.

Nós queremos destacar, neste tópico, o que o mestre genebrino abordou quanto ao que alguns tendem a chamar de iconicidade das línguas orais. Ela se daria por meio das onomatopeias, que são fenômenos comuns às línguas orais. Essa aparente iconicidade das línguas orais seria uma contestação da arbitrariedade do signo. O próprio Saussure tratou de responder a esta objeção afirmando que as palavras onomatopaicas não são uma contestação boa contra a arbitrariedade. O linguista explana sobre a escassez no léxico de palavras desse tipo e também aborda sua variação de uma língua para outra como, por exemplo, o latido do cachorro, o disparo de uma arma, o cantar do galo, que para cada língua terá um signo onomatopaico diferente para o mesmo objeto no mundo.

Saussure (2012 [1916]) também dirá — e isso é o que mais vai importar para a nossa discussão — que até as onomatopeias sofrem com a ação do tempo, acarretando mudanças, entre outras, morfológicas e fonológicas; e diz ainda que isso é uma “prova evidente de que perderam algo de seu caráter primeiro para adquirir o do signo linguístico em geral, que não é motivado” (Saussure, 2012 [1916], p. 109). Podemos concluir que, para o genebrino, o que é icônico desaparece na língua para dar lugar ao caráter geral do signo linguístico, que é o de ser arbitrário. Isso é essencial para que tal e tal onomatopeia se firme como signo linguístico de uma determinada língua.

A reflexão feita aqui quanto às ideias saussurianas relacionadas ao signo será retomada na terceira seção deste artigo, quando discutiremos como tudo isso funciona — quero dizer tudo que está ligado a arbitrariedade do signo — nas línguas de sinais.

## **Iconicidade e arbitrariedade nas línguas gesto-visuais**

A propriedade icônica das línguas de sinais não é uma discussão que se iniciou há pouco tempo, no entanto, vem sendo cada vez mais debatida. Brentari (2012) atesta que muitas pesquisas nesse sentido vêm se desenvolvendo em diversas áreas da linguística tais como linguística cognitiva, semiótica e funcionalista. Também, segundo a autora, vêm sendo realizadas pesquisas — não na mesma proporção das áreas anteriormente mencionadas — na fonologia das línguas de sinais articulada à questão da iconicidade.

Começemos então a definir, seguindo os estudiosos das línguas de sinais, o que seria essa propriedade icônica. Em que consiste iconicidade nas LS? Taub (2012, p. 389) diz que

uma definição simples seria “*signs that look like what they mean*”, o que poderíamos traduzir por “sinais que se parecem com o que significam”. Logo a autora dirá que tal definição não apreende satisfatoriamente a profundidade da propriedade icônica para as línguas gesto-visuais. Esse posicionamento tomado por ela e compartilhado por uma gama de linguistas dedicados a esse campo científico influenciará até mesmo no estudo da gramática dessas línguas.

Para compreendermos melhor a importância dada hoje à questão icônica das línguas gesto-visuais queremos retomar o que dissemos na introdução deste trabalho sobre buscar propriedades universais apontadas por autores clássicos para as línguas orais como uma forma de validação das LS, isto é, como uma forma de mostrar que elas são verdadeiramente línguas naturais. A arbitrariedade do signo era uma dessas propriedades que foram observadas. A teoria formulada por Saussure, discutida por nós nas seções anteriores, desde muito cedo se impôs como uma realidade incontestada, como nos diz Benveniste (2005). Segundo ele: “Toda afirmação sobre a essência da linguagem ou sobre as modalidades do discurso começa por enunciar o caráter arbitrário do signo linguístico” (Benveniste, 2005, p. 53). Dada a importância dessa característica para as línguas orais, como ela não poderia estar presente nas línguas gesto-visuais? Como essa modalidade de língua manifestava uma iconicidade ou iconicidade aparente, alguns linguistas tenderam a simplesmente ignorar essa discussão como nos confirma Xavier e Santos (2016, p. 62) apoiados por Taub (2012):

[...] alguns dos primeiros linguistas a investigar línguas sinalizadas se dedicaram a demonstrar a irrelevância da iconicidade, com o objetivo de aproximar essas línguas das línguas orais e, assim, defender seu estatuto de língua natural.

Diferentemente dos que a ignoraram, alguns procuraram justamente o oposto, isto é, evidenciar a manifestação da iconicidade nas LS de forma sistemática, sendo própria a essa modalidade de língua.

A posição teórica que vê iconicidade como parte integrante da modalidade gesto-visual prevaleceu sobre a que ignorava sua possível existência. Daí surgiram trabalhos que articulam iconicidade e gramática, afirmando que a primeira é regida pela segunda, assim nos apontam trabalhos como o de Klima e Bellugi (1979). Mendonça (2012, p. 61) constata que é pela noção de iconicidade que na relação gramática e cognição é possível a “classificação de membros de uma categoria segundo o seu grau de semelhança”. Também temos Taub (2012) e Brentari (2012) que, discorrendo sobre iconicidade, apontam para uma sistematicidade imposta, por assim dizer, pela língua.

De fato, seguindo esse viés teórico, a definição de iconicidade não cabe mais dentro daquilo que apresentamos no começo, ela passa a se definir assemelhando-se — não sei se

ironicamente — aos termos técnicos usados para as línguas de sinais. Assim passamos a encontrar na literatura de LS definições de iconicidade como: “Iconicidade refere-se ao mapeamento do domínio da fonte e da forma linguística<sup>6</sup>” (Brentari 2012 p. 38, tradução nossa). Ou ainda como “relação da forma com a função, sendo essa uma relação natural e motivada” (Mendonça, 2012, p. 61).

Em contrapartida à ideia de signo arbitrário proposta por Saussure (2012 [1916]), outro nome passou a ser evocado nos estudos em LS. Charles Sanders Peirce, filósofo e lógico norte-americano, contemporâneo ao mestre genebrino, que contribuiu com suas reflexões, sobretudo, para a semiótica, da qual alguns o veem como pioneiro ou fundador (Sercovich, 1973<sup>7</sup> *apud* Peirce, 1974). Em sua teorização, Peirce (1974) fala sobre o signo icônico e sua visão é trazida para o estudo das LS como uma revisão da noção de arbitrariedade. Para o autor, na comunicação podem atuar no signo, da perspectiva do seu objeto, o ícone, o índice ou o símbolo (Nöth; Gurick, 2011). Wilson e Martelotta (2015) explicam a ideia de ícone em Peirce, dizendo que aquele possui:

[...] uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto. (Wilson; Martelotta, 2015, p. 73).

Notemos o percurso traçado pelos estudos em LS referente à iconicidade: o que antes era um problema para o reconhecimento delas como línguas naturais, agora era algo previsto para a modalidade; mais ainda, apontou-se para as línguas orais dizendo: nas línguas orais também há iconicidade. Como uma afirmação inicial, tem-se que o próprio Saussure (2012) admitiu isso pela existência das onomatopeias, embora, como apresentado anteriormente, Saussure explicará que estas não desabilitam a arbitrariedade do signo, sendo mesmo uma fraca objeção a este princípio.

Para alguns, as reflexões de Saussure não se aplicam às línguas gesto-visuais como afirma Brentari (2012, p. 39):

Saussure não estava errado, mas como baseou as suas generalizações nas línguas faladas, as suas conclusões estão baseadas em tendências de uma modalidade de comunicação que só pode utilizar a iconicidade de forma mais limitada do que as línguas de sinais”. (tradução nossa)<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> “Iconicity refers to mapping of a source domain and the linguistic form”.

<sup>7</sup> O texto de Sercovich a que nos referimos é uma apresentação de Charles Pierce que se encontra na versão em língua espanhola da obra *A ciência da semiótica*, de autoria deste último.

<sup>8</sup> “Saussure wasn’t wrong, but since he based his generalizations on spoken languages, his conclusions are based on tendencies in a communication modality that can only use iconicity on a more limited basis than sign languages can”.

Traz-se, então, como explicação à questão da iconicidade a limitação das línguas orais. Meier (2006) também corrobora dessa opinião, quando diz que a iconicidade das línguas orais é limitada, em parte, devido a seus articuladores invisíveis, o que não acontece no caso das LS.

Queremos, ainda, acentuar que o conceito de iconicidade passou, pelo menos para boa parte dos linguistas que trabalham com as LS, a ocupar um lugar integrante na modalidade gesto-visual, seus efeitos na língua, entretanto, parecem não ser tão relevantes, como nos apontam algumas pesquisas provenientes dessa perspectiva teórica.

Em seguida, discutiremos a arbitrariedade do signo nas LS contrapondo-a à noção de iconicidade aqui discutida.

### **O princípio da arbitrariedade nas línguas gesto-visuais**

Chegamos então à questão: Há arbitrariedade nas línguas de modalidade gesto-visual ou elas são regidas por outros princípios tais qual a iconicidade? Muitos trabalhos produzidos sobre LS tendem a optar pela noção de iconicidade em detrimento da arbitrariedade como nos mostra Mendonça (2012, p. 62) ao justificar sua escolha trazendo uma fala de Wilson e Martelotta (2008), na qual dizem que:

A noção de arbitrariedade observa exclusivamente a relação existente entre o som e o sentido da palavra, já a noção de motivação ou iconicidade leva em conta o fato de o falante, de algum modo, fazer corresponder a forma da palavra com o significado que ela expressa.

A fala dos autores nos remete ao que apresentamos acima sobre as reflexões de Benveniste (2005), contudo precisamos nos ater a dois pontos importantes: i) O que foi destacado em sua obra sobre a impressão no espírito do falante. O fato de haver uma impressão de laço entre significado e significante não implica que realmente haja um laço natural. O falante faz, como dizem os autores acima, de algum modo corresponder a ideia e o som que lhe serve de significante. Se o falante faz corresponder, então esse laço não existe, é uma impressão necessária para que o falante possa evocar esses elementos em sua totalidade, ou seja, no signo linguístico. ii) Voltamos ao termo necessidade, que conforme Bouquet (1997) está relacionado à arbitrariedade. Com isto temos que a ideia de correspondência que o falante — acrescentamos agora o usuário de língua gesto-visual — faz entre significado e significante não nos tira do terreno saussuriano da arbitrariedade.

Posicionando-nos no terreno da arbitrariedade, passemos agora a discutir alguns dados extraídos de pesquisas na área de LS sobre iconicidade. Taub (2012) analisando as línguas de sinais chinesa, dinamarquesa e americana diz que todas possuem signos icônicos

para *árvore*, no entanto não se trata do mesmo signo. Ela diz que nas três línguas há uma configuração de mão diferente.

Figura 1 – Sinal para *árvore* em línguas de sinais brasileira, dinamarquesa, americana e chinesa respectivamente



Fonte: <https://spreadthesign.com/pt.br/search/>.

Na figura acima, acrescentamos também o sinal para *árvore* em LIBRAS. Percebe-se que nas quatro línguas temos uma estrutura aproximada — com exceção da chinesa que se distancia da configuração de mão das outras —, mas que diferem entre si. Sabendo que em línguas de sinais, a expressão facial pode também fazer parte do sinal, vemos que na língua dinamarquesa há uma inserção desse elemento<sup>9</sup>, o que não parece ter tanta relevância nas demais. Apontamos essas diferenças para enfatizar a comparação que Saussure faz, nas línguas orais, sobre o significante *mar*; É possível enxergar também nas línguas gesto-visuais que não é o mesmo, ou seja, temos signos diferentes para sistemas diferentes devido a arbitrariedade, não havendo relação natural entre o objeto *árvore* com qualquer um dos três signos. Taub (2012) Explica isso, afirmando que a iconicidade motiva, mas não determina a forma do signo. É interessante destacarmos aqui que mesmo a autora, aceitando a hipótese de iconicidade, não descarta uma certa arbitrariedade na seleção de itens lexicais e sublexicais.

Esses sinais considerados icônicos não variam apenas de uma língua para outra, mas também numa mesma língua. Temóteo (2008), pesquisando a variação existente numa comunidade surda do interior da Paraíba, enfatizou que os sinais icônicos eram muito usados pela comunidade em questão, ao mesmo tempo, em que nos fala sobre a variação de alguns desses sinais em meio aos surdos pesquisados. O sinal para cachaça, por exemplo, tinha quatro variações naquela comunidade, sendo que, segundo a autora três das variações eram icônicas, duas delas remetendo à dose servida no bar e uma à garrafa da bebida. Ela também nos oferece outros exemplos de sinais icônicos que variam:

Na pesquisa de campo, foram encontradas três variações linguísticas para o sinal de camisinha. O primeiro sinal é icônico porque remete a embalagem, um segundo sinal lembra uma camisinha “cheia de ar” e o outro se refere à

<sup>9</sup> Infelizmente a imagem não pode captar com total fidelidade a configuração, mas, como se pode ver no dicionário de línguas de sinais, no link disponível na fonte da imagem, há uma mudança no rosto ao fim da configuração de mão.

elasticidade da camisinha. Um exemplo que retrata perfeitamente como a iconicidade dos sinais se apresenta é o sinal de (sic) feito para desodorante, em que quatro variações foram identificadas quanto ao tipo de cada desodorante: aerossol (sic), spray, rolón, e em creme (Temóteo, 2008, p. 122, destaques da autora).

Era de se esperar que o sinal icônico, já que é motivado, não arbitrário, não desse brechas para variação, mas tais quais as línguas orais, as línguas gesto-visuais variam, inclusive nos sinais considerados icônicos. Essa iconicidade aparente também não foi significativa para as pesquisas em aquisição da linguagem como nos demonstra Pichler (2012) descartando a hipótese de que, pelo fato das línguas de sinais serem icônicas, as crianças na fase de aquisição teriam a tendência de produzir sinais mais icônicos do que os produzidos por um adulto usuário da língua de sinais. As pesquisas demonstraram que não há uma influência considerável na fase de aquisição quanto à iconicidade, pois a maior parte das crianças avaliadas tiveram seus sinais classificados como nem mais, nem menos icônico em relação aos produzidos por um adulto.

Taub (2012) nos diz que iconicidade não implica em transparência, ou seja, que o signo sinalizado não tem uma representação evidente de seu objeto no mundo. Para evidenciar isso, ela apresenta os resultados de Hoemann (1975) e Klima e Bellugi (1979) que ao colocarem ouvintes para tentar compreender sinais icônicos de uma língua gesto-visual notaram a imensa dificuldade desses ouvintes em descobrir de que se tratava o sinal apresentado. Nós mesmos pudemos perceber isso ao vermos pela primeira vez os sinais em LIBRAS para homem e mulher. O sinal daquele nos remeteu a uma barba, mas o desta não nos trouxe qualquer lógica que nos fizesse associá-lo com mulher. Posteriormente, foi-nos explicado que o sinal remetia a *sem barba* e parecia algo como o movimento de tirar a barba. A questão é se há mesmo uma iconicidade aí, se há uma representação direta ou indireta do objeto no mundo ou se o que, realmente, existe é a sensação de que eu só posso usar esse sinal e não outro para tal ideia, assim como acontece nas línguas orais.

O intuito de Taub (2012) em trazer essas pesquisas era provar que a propriedade icônica dessa modalidade de língua não produzia uma relação de representação tão evidente a ponto de um não usuário saber do que se trata. O dado trazido por ela nos leva justamente a questionar essa propriedade icônica, pois, nas discussões suscitadas por essa questão, o termo iconicidade vai se delineando tão diferente que já não podemos dizer que se trata de um ícone.

### **Arbitrariedade x iconicidade**

Pensemos agora nas línguas de sinais e na sua aparente propriedade icônica. Consideremos o que Saussure (2012) disse sobre as onomatopeias e seu funcionamento na língua, que vimos anteriormente, e convertamos para os signos ditos icônicos. Podemos

admitir em um primeiro momento que tais sinais tivessem uma propriedade icônica, contudo para que ele funcione no sistema que é a língua, ele precisa perder algo de seu caráter inicial para assumir as propriedades dos signos linguísticos, não sendo assim, não funcionará. Uma prova dessa inserção é a variação — como apresentamos acima — e a mudança linguística. O signo só vai variar e mudar porque faz parte do sistema, sendo assim os tais signos icônicos deixam essa iconicidade para serem imotivados, ou melhor, arbitrários, a partir daí só enxergamos uma relação pela atividade do nosso espírito em dar laço aos elementos do signo.

Para compreendermos melhor, pensemos nos sinais para *bispo*. Em um deles leva-se a mão direita à boca e a beija. Esse sinal pode designar tanto um bispo católico, — o que para nós poderia ser icônico, uma vez que faz referência à tradição de beijar o anel de sua mão — como um bispo protestante, — cuja tradição não tem respaldo<sup>10</sup>. Em outro sinal, faz-se acima da cabeça a forma de uma mitra — chapéu utilizado pelos bispos em celebrações especiais — o que remeteria especialmente aos bispos católicos. Já para designar a peça de xadrez *bispo* o sinal não é o mesmo. Com o punho direito fechado, faz-se com a mão esquerda aberta uma espécie de risco no punho fechado, o que poderia indicar a aparência da peça. De todo modo, podemos ter para bispo três sinais — ou mais conforme as variantes regionais — e um para a peça de xadrez. Essa representação gráfica que parece ter os signos das línguas gesto-visuais, vai se esvaindo para dar lugar a um arranjo particular do sistema, isto é, há um valor no signo que depende dos arranjos do sistema em relação a outros signos da mesma língua. A propriedade icônica dos sinais pode ser resgatada pela história, mas, analisando sincronicamente, temos signos que se aplicam de forma arbitrária ao objeto no mundo e na relação significado/significante o laço que se tem deriva exatamente da propriedade arbitrária da língua.

Nós podemos ainda pensar nos signos que são considerados não icônicos, como conversar, por exemplo, em que a mão direita serve de base, enquanto a mão esquerda desliza sobre a base. Esse sinal é considerado arbitrário por não ter nenhuma motivação aparente. É importante refletir sobre como pode haver sinais icônicos e não icônicos nas línguas gesto-visuais, sendo essa uma propriedade delas. Isto parece indicar, na realidade, que há nas línguas gesto-visuais, assim como nas orais, arbitrariedade absoluta e relativa. Esses sinais não icônicos podem ser frutos de mudanças no sistema, ou seja, algo que algum dia foi icônico hoje já não o é. Já os sinais que são considerados icônicos já estão mostrando que essa propriedade não está tão fixada, pois a própria variação demonstra isso. Saussure

---

<sup>10</sup> Estamos pensando na tradição protestante do Brasil, cujas indumentárias características das hierarquias eclesiásticas foram rejeitadas, tendo seus pastores e outras autoridades vestes comuns. Contudo, é preciso ressaltar que o protestantismo europeu ou mesmo o americano conservaram muitas insígnias do catolicismo, como o anel pontifical, por exemplo.

(2012 [1916]) afirma que é a arbitrariedade que dá liberdade para estabelecer as relações entre ideia e matéria, o que podemos perceber também nessa modalidade de língua. O sinal, a iconicidade é, apenas, tomando um termo que Saussure usou para as línguas orais, um *invólucro material*. As relações semânticas que se estabelecem vão muito além da representação gráfica que eles aparentam.

Encerramos este tópico, lembrando a noção de sincronia. Quando tratamos do signo linguístico em toda a sua essência, estamos nos colocando no plano da sincronia e, portanto, não importa o que veio antes, pois o passado da língua é estranho ao falante. Trazemos isto para enfatizar que nenhum falante da língua, ao falar, fará reflexões sobre se a sequência de sons de *boi* corresponde à ideia e ao objeto no mundo. Da mesma forma, na LS, nenhum *falante* usará um signo pensando que está construindo uma representação icônica. Esses signos simplesmente existem, são heranças e, ao mesmo tempo, produto social, como nos diz Saussure, e funcionam para aquele momento da língua, ou melhor, pertencem aquele estado de língua.

## Conclusão

Este trabalho se propôs discutir o princípio da arbitrariedade do signo contrapondo-o à noção de iconicidade nas línguas de sinais. Esta discussão não tem por objetivo encerrar este tema tão debatido por outros linguistas, como os citados ao longo deste texto, mas proporcionar uma reflexão partindo da teoria saussuriana ao encontro do que se teoriza a respeito das línguas gesto-visuais, ao mesmo tempo em que, sutilmente, contribuímos para os estudos que contemplam esta área em crescimento contínuo.

A posição teórica que tomamos em nossa reflexão é favorável à arbitrariedade do signo, o que se evidenciou pelos resultados da discussão, contudo reconhecemos uma iconicidade aparente, seguindo o pensamento de Benveniste (2005), *forçosa* em nossa consciência. Mais uma vez destacamos a palavra *aparente*, pois como vimos, quem está de fora do sistema linguístico em questão não fará relações tão evidentes entre sinal e objeto no mundo. Também podemos pensar numa iconicidade primeira de onde possa ter se originado o signo linguístico propriamente dito, sublinhando o fato dessa iconicidade desaparecer como condição necessária para sua entrada na língua.

Por fim, salientamos que a propriedade arbitrária presente nas línguas de sinais, como proposto neste trabalho, corrobora com a afirmação de que elas são de fato línguas naturais. Sendo assim, podemos afirmar que o campo da linguística, tratando-se em especial dessas línguas, tem um caminho ainda longo em teorização e análise.

## Referências

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BOUQUET, S. Benveniste et la représentation du sens: de l'arbitraire du signe à l'objet extralinguistique. **Linx**, n. 9, p. 107-122, 1997.

BOUQUET, S. **Introdução à leitura de Saussure**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CHOMSKY, N. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

BRENTARI, D. Phonology. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (org.). **Sign Language: an International Handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 21–54.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of Language**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

LILLO-MARTIN, D. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e Futuro. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELOS, M. L. B. (org.). **Questões Teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006. p. 191–210.

MEIER, R. P. Modalidade e aquisição da língua: estratégias e restrições na aprendizagem dos primeiros sinais. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELOS, M. L. B. (org.). **Questões Teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006. p. 211–225.

MENDONÇA, C. S. S. S. **Classificação nominal em Libras**: um estudo sobre os chamados classificadores. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2012.

NORMAND, C. **Saussure**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NÖTH, W.; GURICK, A. A teoria da informação de Charles S. Peirce. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, 5 ed. p. 4–29, 2011.

PEIRCE, C. S. **La ciencia de la semiótica**. Buenos Aires: Nova Visión, 1974.

PICHLER, D. C. Acquisition. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (org.). **Sign Language: an International Handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 646–686.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

TAUB, S. Iconicity and metaphor. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (org.). **Sign Language: an International Handbook**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 388-412.

TEIXEIRA, V. G. A iconicidade e arbitrariedade na Libras. **Revista Philologus**, v. 20, p. 91-98, 2014.

TEMÓTEO, J. G. **Diversidade linguístico-cultural da língua de sinais do Ceará**: um estudo lexicológico das variações da Libras na comunidade de surdos do Sítio Caiçara.

2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

WILSON, V.; MARTELOTTA, M. **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

XAVIER, A. N.; SANTOS, T. A Iconicidade na criação de termos técnicos em Libras. **Revista Leitura**, Maceió, v. 1, n. 57, p. 60–103, 2016.

### **Sobre os autores**

*Tiberio Teylon dos Santos Correia*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4178-3190>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Mestre em Letras e Linguística e graduado em Letras - Português pela mesma instituição. Professor do Governo do Estado de Alagoas.

*Aldir Santos de Paula*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5783-4044>

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduado em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Professor Titular da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

Recebido em março de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Neologismos na eleição presidencial de 2022

### Neologisms in the 2022 presidential election

Fernando Moreno da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** A eleição presidencial é um momento importante para o país. Nesse contexto de campanha eleitoral, surgem novas palavras e expressões para retratar o cenário político. Com objetivo de analisar essas novas palavras e expressões, chamadas de neologismos, este trabalho, de caráter documental-bibliográfico, foi realizado em duas etapas. Primeiro, consultando a cobertura de portais jornalísticos para analisar a ocorrência de neologismos, divulgada entre os meses de julho e setembro de 2022 durante a pré-campanha e o período eleitoral para presidente. Em seguida, após o levantamento manual, confirmando ou não, pelo critério lexicográfico, se havia o caráter neológico das unidades selecionadas. Para *corpus* de exclusão, foram adotados os seguintes dicionários: Michaelis, Houaiss, Aulete, Aurélio, VOLP. Ao final, foram listados 86 neologismos relacionados à eleição presidencial de 2022, tendo como principais processos derivação prefixal (31), formação sintagmática (11), derivação sufixal (9). Esses dados confirmam que a derivação é um dos recursos mais férteis na produção de novas palavras e que a formação sintagmática é uma tendência nas novas formações.

**Palavras-chave:** Léxico. Neologia. Neologismo. Formação de palavras.

**Abstract:** The presidential election is an important moment for the country. In the electoral campaign, new words appear in the political context. To analyze new words (neologisms), this documentary-bibliographic research was carried out in two stages. First, consulting digital media during the pre-campaign and the presidential election period, between the months of July and September 2022, to analyze the occurrence of neologisms. After this manual survey, confirming or not, by the lexicographical criterion, the neological character of the selected units. The following dictionaries were used as exclusion corpus: Michaelis, Houaiss, Aulete, Aurélio, VOLP. In the end, 86 neologisms were identified referring to the 2022 presidential election, with the main processes: prefixal derivation (31), syntagmatic formation (11), suffix derivation (9). These data confirm that derivation is one of the most common resources in the production of new words and that syntagmatic formation is a tendency in new formations.

**Keywords:** Lexicon. Neology. Neologism. Word formation.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [moreno@uenp.edu.br](mailto:moreno@uenp.edu.br).

## Introdução

Nas eleições de 2022, cerca de 150 milhões de brasileiros participaram da escolha de representantes nos estados e no Palácio do Planalto, nos poderes executivo e legislativo. Para o executivo federal, apesar da polarização entre Lula e Bolsonaro, havia no total onze candidatos: Ciro Gomes (PDT), Felipe D’Avila (Novo), Jair Bolsonaro (PL), José Maria Eymael (DC), Leonardo Péricles (UP), Luiz Inácio Lula da Silva (PT), Kelson Souza (PTB), Simone Tebet (MDB), Sofia Manzano (PCB), Soraya Thronicke (União Brasil) e Vera Lúcia (PSTU).

Tanto na pré-campanha quanto no período eleitoral as disputas entre candidatos se tornaram pauta nas mídias, nas ruas, nos debates. Nesse contexto, ora sisudo, ora pitoresco, com surpresas e previsibilidades, pulularam com frescor e animosidade palavras e expressões que retratam o cenário político numa campanha eleitoral. Para refletir essas vicissitudes que marcam a evolução de uma realidade, novas formas são criadas pelos mecanismos de que a língua dispõe para expressar as mudanças.

Quais são as palavras e as expressões criadas nesse contexto? Quais os processos responsáveis por essas formações? Partindo dessas questões, nosso objetivo foi analisar especificamente os neologismos presentes na campanha presidencial, não considerando as campanhas de governadores, senadores e deputados. Com base no pressuposto de que neologismos ocorrem naturalmente como parte dos fenômenos linguísticos do sistema da língua, o método empregado nesta pesquisa foi o dedutivo, buscando comprovar essa premissa. Por meio do procedimento documental-bibliográfico (consultando mídias digitais e dicionários, incluindo vocabulário ortográfico), realizamos a pesquisa em duas etapas.

Inicialmente, analisamos, como *corpus* de estudo<sup>2</sup>, a cobertura da eleição presidencial nos principais portais jornalísticos brasileiros (*Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, *Repórter Brasil*, *blogs*, etc.) no período que englobou pré-campanha e campanha eleitoral do primeiro turno, entre os meses de julho e setembro de 2022. Para identificação de candidatos a neologismo, fizemos uso da extração manual, consultando sites e matérias jornalísticas de forma aleatória. Após esse levantamento inicial, verificamos – empregando o critério lexicográfico para determinar o caráter neológico – se havia ou não o registro das unidades selecionadas nos seguintes dicionários brasileiros, adotados como *corpus* de exclusão<sup>3</sup>: Michaelis on-line (2022), Houaiss (2009), Aulete digital (2022), Aurélio (Ferreira, 2010), VOLP - Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (ABL, 2021).

Este artigo está estruturado essencialmente em três partes. Inicialmente, na seção “Neologia e neologismo”, discorrendo sobre os conceitos de neologia e neologismo. Em seguida, na seção “Processos de formação de palavras”, elencando com base em Bechara

---

<sup>2</sup> *Corpus* principal para qualquer estudo linguístico, incluindo a extração de unidades lexicais.

<sup>3</sup> Conjunto de dicionários que atua como filtro para determinar o caráter neológico de uma unidade lexical. Se não constar nesse *corpus*, a unidade é considerada um neologismo.

(2015), Gonçalves (2019), Kehdi (1992) e Sandmann (1988) os principais processos de formação de palavras, como derivação, composição, cruzamento vocabular, etc. Por fim, na seção “Neologismos relacionados à eleição 2022”, analisando os neologismos selecionados nas mídias digitais durante a eleição de 2022, com um balanço dos processos e das unidades.

### **Neologia e neologismo**

O léxico é o conjunto de unidades lexicais de uma língua, constituindo um sistema complexo e dinâmico. Conseqüentemente, um dos fenômenos presentes nesse sistema é a formação de novas palavras ou de novos sentidos às palavras já existentes.

O processo responsável pela formação de palavras é denominado *neologia*. Já a unidade lexical resultante desse processo é chamada *neologismo*. Neologia é o processo de criação lexical, e neologismos, as unidades criadas a partir desse processo.

Para determinar o caráter neológico de uma unidade lexical, o critério mais empregado é o filtro lexicográfico, determinando o pertencimento ou não dessa unidade. Por meio do *corpus* de exclusão (conjunto de dicionários usados para a consulta), as unidades que não estejam registradas nesse conjunto de dicionários (escolhidos conforme critérios pré-determinados, incluindo obras gerais ou especializadas) são consideradas neologismos. Assim, o processo da neologia começa e termina no dicionário. Uma vez registrada<sup>4</sup>, tal unidade deixa de ser um neologismo.

Os neologismos revelam uma criatividade lexical. Nesse ato criativo, o neologismo pode servir simplesmente para atender a uma necessidade de comunicação objetiva para nomear algo, ou para externar verbalmente, numa mensagem carregada de subjetividade, as filigranas do sentido, valendo-se para isso dos recursos estilísticos da língua, chocando e despertando o destinatário pelo que a norma condena, mas pelo que o sistema permite.

Por conta desses dois caminhos (objetividade e subjetividade), Guilbert (1975, p. 40-44), fazendo referência às linguagens cotidiana e literária, opõe dois tipos de criações lexicais: “neologia denominativa” e “neologia estilística”. A denominativa, sem se preocupar com a estética, objetiva nomear produtos, serviços, ideias, etc. para alcançar uma comunicação eficaz própria do cotidiano. Trata-se de uma motivação rotuladora, afinal, o neologismo é a manifestação das mudanças pelas quais passa a sociedade. A neologia estilística, ao contrário, baseada na expressividade da criação poética, manifesta uma forma de percepção do mundo que se aproxima da linguagem literária e dos escritores, garimpando as possibilidades do sistema virtual da língua.

---

<sup>4</sup> Para o registro de uma palavra em dicionários, há necessidade de recorrência/frequência de uso dela nas modalidades escrita e oral da língua.

Para Ferraz (2019, p. 66-67), o “neologismo necessário” (fruto da neologia denominativa) tem grande chance de fixação no sistema linguístico, ao passo que os “neologismos expressivos” (fruto da neologia estilística) são formações efêmeras que marcam um estilo e que dificilmente chegam ao uso corrente da língua.

Após entender o conceito de neologismo, vamos a seguir discorrer sobre os processos dos quais a neologia se vale para criação desses neologismos.

### **Processos de formação de palavras**

A língua se vale de muitos mecanismos para a produtividade lexical. Há três processos básicos de formação: (i) neologia vernacular: mecanismos próprios da língua; (ii) neologia por empréstimo: importação de unidades de outras línguas, com formas adaptadas ou não: *estresse* (de *stress*); (iii) neologia híbrida: quando unidades são formadas a partir de elementos de línguas diferentes: *showmício* (inglês *show* + português *comício*).

Nesses três processos, a formação de novas unidades lexicais pode ocorrer nos planos de expressão e de conteúdo. No plano de conteúdo, temos a neologia semântica: atribuição de novo sentido à palavra já existente. No plano de expressão, temos a neologia formal, relacionada com a morfologia lexical. Com base em Bechara (2015), Gonçalves (2019), Kehdi (1992) e Sandmann (1988), listamos abaixo os principais processos de formação de palavras.

**Composição:** união de radicais ou palavras, resultando numa palavra composta, seja por base presa (*aero-* > *aeromoça*), seja por base livre (*salário-família*);

**Recomposição:** se a composição é a junção de radicais ou palavras, a recomposição é a junção de forma truncada ressignificada com palavras plenas. Em *telecurso*, *telenovela*, *telejogo*, há referência à “televisão”, perdendo-se o sentido etimológico original (tele- “longe”), como em *telégrafo*, *telegrama*, *telefone*, *telepatia*, *telêmetro*;

**Derivação prefixal:** acréscimo de prefixo a uma base. Ex.: *pré-ajustar*, *autoassistência*;

**Derivação sufixal:** acréscimo de sufixo a uma base. Ex.: *pianizar* (piano + -izar);

**Derivação parassintética:** seguindo a visão de Monteiro (2002, p. 154-155), é o resultado da adição de morfema descontínuo chamado “circunfixo”, sendo um processo responsável pela criação de verbos e de adjetivos. Ex.: *noite* > *anoitecer* (a-X-ecer);

**Derivação imprópria:** mudança gramatical da palavra sem alterar a forma. Ex.: Os *bons* serão lembrados (de adjetivo a substantivos); O *olhar* dela me conquistou (de verbo a substantivo);

**Derivação regressiva:** a derivação se caracteriza pelo acréscimo do afixo a uma base (sufixação, prefixação). O termo derivado sofre uma ampliação. Na derivação regressiva, ocorre o inverso. A forma derivada é menor que a forma derivante, ou seja, a palavra sofre perda de segmentos de sua forma original. Ex.: *vender* (forma derivante) > *venda* (forma derivada);

**Cruzamento vocabular:** sobreposição de palavras para, cruzando partes delas, formar apenas uma. Ex.: *arentena* (carência + quarentena). Esse processo segue princípios prosódicos, eliminando segmentos sem preservar constituintes morfológicos;

**Siglação:** redução de nome sintagmático (composto de duas ou mais palavras gráficas) a um conjunto de letras ou sílabas iniciais. Ex.: *ABNT*, *USP*;

**Truncação:** redução sofrida pela palavra com eliminação de segmentos ou sílabas, sem perda do valor semântico: *moto* (motocicleta), *pornô* (pornografia);

**Empréstimo lexical:** adoção por determinada língua de unidade proveniente de outra língua. Ex.: *home office*;

**Hibridismo:** união de constituintes provenientes de línguas diferentes, resultando numa forma híbrida. Ex.: *pizzaria* (*pizza* + sufixo *-aria*), *funk-se* (*funk* + pronome “se”);

**Onomatopeia:** trata-se de um processo sonoro de neologia por meio da reprodução de sons por palavras. Ex.: *tique-taque*, *zum-zum*, *blá-blá-blá*;

**Formação analógica:** construção de palavra ou expressão espelhada em outra. Ex.: *Máscaras já* (com base em *Diretas já*);

**Formação sintagmática:** processo que resulta na formação de unidades polilexicais (com duas ou mais palavras gráficas), chamadas “unidades fraseológicas”. Ex.: *grupo de risco*;

**Neologia semântica:** atribuição de novo sentido à palavra já existente, dando-lhe novas acepções. Ex.: *navegar*, de “conduzir embarcação” para “consultar sites na internet”.

Após essa exposição com os principais processos de formação de palavras, veremos a seguir os neologismos relacionados à eleição presidencial de 2022, durante a campanha do primeiro turno, presentes nos portais jornalísticos na cobertura de política.

### Neologismos relacionados à eleição 2022

Esta pesquisa foi baseada no método dedutivo, partindo do pressuposto de que neologismos ocorrem naturalmente como parte dos fenômenos linguísticos do sistema da língua. Diante dessa premissa, eis a questão: quais foram as palavras e as expressões criadas nesse contexto? Quais os processos responsáveis por essas formações?

Por meio do procedimento documental-bibliográfico, realizamos a pesquisa em duas etapas. Inicialmente, tomamos como *corpus* de estudo a cobertura da eleição presidencial nos principais portais jornalísticos brasileiros (*Folha de S. Paulo*, *Correio Braziliense*, *Repórter Brasil*, *blogs*, etc.), considerando o período que englobou pré-campanha e campanha eleitoral, entre os meses de julho e setembro de 2022. Para identificação de candidatos a neologismo, fizemos uso da extração manual, consultando sites e matérias jornalísticas de maneira aleatória. Após esse levantamento inicial, adotamos o critério lexicográfico para determinar o caráter neológico das unidades selecionadas nos seguintes dicionários brasileiros adotados como *corpus* de exclusão: Michaelis on-line (2022), Houaiss (2009), Aulete digital (2022), Aurélio (Ferreira, 2010) e VOLP (ABL, 2021). Ao final dessas duas etapas, identificamos 86 neologismos, que seguem apresentados abaixo em seus respectivos processos.

### Derivação prefixal

a) anti-Bolsonaro (variante: antibolsonaro), antibolsonarismo, antibolsonarista, antieducação, antiestablishment, antigananância, anti-indigenista, anti-Lula (variantes: antiLula, antilula), antilulismo, antipetismo, antipetista, antipovo, antiprogresso, anti-PSD

Aqui uma série de neologismos formados por meio do prefixo anti- (“contra, em oposição a”), com adjetivos e substantivos, todos com a ideia de oposição ou ação contrária. Dentre as ocorrências, consideramos na contagem as variações: *anti-Bolsonaro* e *antibolsonaro*; *anti-Lula*, *antiLula* e *antilula*. Com 17 neologismos, as derivações usando o prefixo anti- foram responsáveis pelo maior número de criações neológicas.

b) pró-armas, pró-garimpo, pró-democracia, pró-maconha, pró-governo, pró-Bolsonaro, pró-Lula, pró-Ciro

Essas formações adjetivais se dão por meio da derivação prefixal, com acréscimo do prefixo pró- (“a favor de”) a uma base substantiva: *pró-armas*, *pró-golpe*, *pró-garimpo*, *pró-maconha*, *pró-democracia*, *pró-governo*, *pró-Bolsonaro*, *pró-Lula*, *pró-Ciro*.

c) pós-Bolsonaro, pós-bolsonarismo

Com a derrota de Bolsonaro e a volta de Lula, abre-se um novo cenário no Brasil a partir de 2023, com novas perspectivas, sobretudo a retomada de políticas públicas, fortalecimento da democracia, defesa do meio ambiente, maior diálogo democrático, investimento em pesquisas científicas, proteção de terras indígenas, etc. Com o prefixo pós- (“depois, após”), usa-se como substantivo (“o pós-Bolsonaro”) ou como adjetivo (“cenário pós-Bolsonaro”) o neologismo *pós-Bolsonaro*. Já o neologismo *pós-bolsonarismo*, também usado para se referir ao cenário político a partir de 2023, passa por dupla derivação: prefixal (com o prefixo pós-) e sufixal (com o sufixo -ismo).

d) desigrejado

A parassíntese ou derivação parassintética é concebida nos estudos morfológicos basicamente de duas maneiras: (i) simples presença de prefixo e sufixo no derivado (in- + feliz + -mente) e (ii) adição de morfema descontínuo chamado “circunfixo”, responsável pela criação de verbos e de adjetivos (achocolatado > a-X-ado; engrossar > en-X-ar). Aqui, seguimos a visão de Monteiro (2002, p. 154-5), para quem parassíntese é resultado da adição de circunfixo. Por isso, consideramos “desigrejado” como resultado de prefixação e sufixação, e não parassíntese, já que há duas possibilidades: *igrejado* (igreja + -ado), significando o cristão seguidor de alguma igreja; *desigrejado* (des- + igrejado), pessoa que se identifica como cristã, mas que não frequente nenhuma instituição religiosa. Embora haja essas duas possibilidades (prefixação e sufixação), classificamos o neologismo como prefixação, pensando na hierarquia da análise morfológica, feita por etapas sucessivas e não linearmente. Assim, a prefixação (des- + igrejado) é posterior à sufixação (igreja + -ado).

e) megaigreja

Com o prefixo mega- (“grande”), essa derivação se refere a instituições religiosas tradicionais, como a *Assembleia de Deus*. Na campanha eleitoral de 2022, houve forte relação entre política e religião, haja vista os dois neologismos de caráter religioso identificados no levantamento: *desigrejado* e *megaigreja*.

f) imbrochável

A primeira-dama Michelle Bolsonaro, quando perguntada sobre a vida íntima com o marido, respondeu: “ele é imbrochável, incomível e imorrível”, repetindo uma frase comumente usada por Bolsonaro para se referir a si próprio. E durante as comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil, no 7 de setembro, Bolsonaro, em seu discurso, puxa o coro de *imbrochável*.

#### g) pré-campanha

Embora o termo *pré-campanha* seja muito comum na terminologia política, empregado há muito, ainda não é registrado nos dicionários. Apenas *campanha*, sem o prefixo.

### Derivação sufixal

#### a) bolsonarismo, cirismo, janonismo, bolsonarista, cirista

Em todos esses neologismos há um denominador comum.

Com o acréscimo do sufixo -ismo às bases, há a nomeação de movimentos ou atitudes políticas e ideológicas: *bolsonarismo* (Bolsonaro + -ismo), *janonismo* (Janones + -ismo), *cirismo* (Ciro + -ismo). Com o acréscimo do sufixo -ista (que indica agente), designa-se o adepto desse movimento ou atitude em particular: *bolsonarista* (Bolsonaro + -ista), *cirista* (Ciro + -ista). O conceito de *bolsonarismo* vai além da ideia de um movimento em prol de Jair Bolsonaro. Caracteriza-se por uma visão conservadora, pela defesa dos valores tradicionais e por ser contra a esquerda e as políticas progressistas. Principais pautas bolsonaristas: ódio ao PT/Lula pela corrupção e pelas políticas de inclusão, anticomunismo, rejeição dos políticos tradicionais, defesa da posse de arma, defesa da família tradicional, defesa da liberdade religiosa, defesa de liberalismo econômico, aversão às identidades de gênero, crítica ao STF (Supremo Tribunal Federal), nostalgia da ditadura militar, negacionismo da ciência.

O termo *cirismo* é empregado para nomear o movimento que apoia o candidato Ciro Gomes (PDT). E *cirista* – também usado como substantivo (“muitos ciristas”) e como adjetivo (“sou cirista”) – para se referir aos eleitores ou apoiadores de Ciro Gomes. A formação *janonismo* faz referência às ações ativas nas redes sociais do deputado federal André Janones, que desistiu da candidatura à presidência para apoiar Lula na campanha eleitoral. Muitas vezes, Janones é acusado por opositores de divulgar *fake news*.

#### b) imbrochabilidade

Durante as comemorações do Bicentenário da Independência do Brasil, Bolsonaro puxa em seu discurso o coro de “imbrochável”. O tema da virilidade do presidente foi alvo de muitas piadas nas redes sociais. Da referência a esse episódio, surge o neologismo *imbrochabilidade* (imbrochável + -idade).

#### c) mamateiro

*Mamateiro* (*mamata*, com acréscimo do sufixo -eiro, formador de agentes) é aquele que recebe mamata, benefício em geral recebido de maneira ilícita ou suspeita.

#### d) rachadinha

A *rachadinha* (rachado + -inha) é uma prática de corrupção que consiste num acordo prévio em que parte do salário do contratado fica com o contratante. Esse é um negócio do qual Bolsonaro e filhos são acusados durante seus mandatos. Trata-se do repasse de parte dos salários de assessores para o parlamentar a partir de acordo pré-estabelecido. A prática se dá também com “funcionário fantasma”, quando uma pessoa (que muitas nem sequer existe) é contratada apenas no papel, sem desempenhar a função, fazendo com que toda a remuneração fique com o parlamentar que a contratou.

#### e) petralhada

A sufixação *petralhada* (petralha + -ada) faz referência ao grupo de pessoas associadas ao PT e ao Lula. Deriva de outro neologismo formado de cruzamento vocabular (petista + metralha > petralha), que foi criado pelo jornalista Reinaldo Azevedo para se referir de maneira pejorativa aos petistas envolvidos em corrupção. Esse cruzamento (petista + metralha) faz referência aos *Irmãos Metralha*, dupla de ladrões atrapalhados dos desenhos animados.

### Derivação imprópria

#### a) *live*

O neologismo *live*, apesar de ser um estrangeirismo, não foi classificado aqui como empréstimo lexical porque já está registrado no VOLP. Foi classificado como derivação imprópria, também chamada de “conversão”, processo que nomeia a mudança da categoria gramatical da palavra, sem sofrer alteração da forma. O anglicismo *live* é muito usado na língua inglesa como verbo (*I live to see*) ou adjetivo (*live streaming*). No português, é usado como substantivo feminino: “a live da banda”. Trata-se de uma transmissão ao vivo feita sobretudo pelo *Instagram* e pelo *YouTube* a partir de qualquer dispositivo móvel. Acabou sendo um recurso muito usado por artistas e pessoas comuns durante a pandemia da Covid-19, quando as pessoas ficavam em casa.

### Derivação regressiva

#### a) *despiora*

As formas *despiorar* e *despiora* não estão registradas nos dicionários brasileiros, embora muitas obras registrem “desmelhorar” (des- + melhorar) e derivados (desmelhorado, desmelhoramento). No dicionário português *Priberam*, porém, está registrado apenas o verbo *despiorar* (des- “oposição” ou “falta” + piorar = melhorar). Do ponto de vista linguístico, as duas formas são possíveis: *desmelhorar*, como sinônimo de “piorar”, e *despiorar*, como “melhorar”. Como nosso critério foi considerar apenas dicionários brasileiros, ambas as formas são neologismos (*despiorar* e *despiora*). Para distinguir forma derivante e forma

derivado, seguimos Basílio (1987, p. 41), que propõe o critério da relação sintático-semântica verbo/nome: o substantivo será deverbal quando puder ser usado com sentido verbal: “a demora de Ana” (ou “Ana demorou”). Já em “o alimento do cachorro” não é possível usar “alimento” com sentido verbal: “cachorro alimentou”? Com base nesse critério, estabelecemos o substantivo *despiora* como derivado do verbo *despiorar*, constituindo uma derivação regressiva.

## Composição

### a) machopopulismo, machopopulista

Nessa composição há dois conceitos que são usados para caracterizar Bolsonaro: machismo e populismo. O machismo, particularmente, para enfatizar o discurso de virilidade do presidente, distinção entre gêneros e supremacia masculina.

### b) lulopetismo

Essa composição por aglutinação (Lula + petismo) designa o movimento ou pensamento que apoia conjuntamente Lula e PT.

### c) seguro-*impeachment*

Na candidatura à reeleição, Bolsonaro escolheu como seu vice o general da reserva Walter Braga Netto, tido como um “escudo de proteção” (“seguro-*impeachment*”) contra adversários caso fosse reeleito. Embora esse neologismo seja classificado aqui como uma composição, poderia também ser pensado como um hibridismo: *seguro* (português) + *impeachment* (inglês).

### d) momento-chave

Assim como em *palavra-chave*, *gesto-chave*, *homem-chave*, com o segundo elemento da composição qualificando o primeiro, *momentos-chave* enfatiza os momentos mais importantes de algo.

## Cruzamento vocabular

### a) Bolsolula (variante: BolsoLula)

A formação *Bolsolula* (também grafada com maiúscula no meio: *BolsoLula*) é uma referência simultânea aos dois candidatos: Bolsonaro e Lula. É formado a partir da redução (chamada “truncação”) de *Bolsonaro* (para “Bolso”), com acréscimo de “Lula”.

### b) Bolsociro, Cironaro

Por conta dos cumprimentos entre Bolsonaro e Ciro ao final do último debate do primeiro turno, internautas construíram esses neologismos para brincar com os nomes dos candidatos. O cruzamento *Bolsociro* é formado a partir da redução de *Bolsonaro* (*Bolso*), com acréscimo de *Ciro*. E *Cironaro*, por sua vez, com inversão dos nomes: *Ciro*, com acréscimo de parte do nome *Bolsonaro* (“naro”).

#### c) bolsominion

Esse nome pejorativo dado aos apoiadores de Bolsonaro busca relacionar seus seguidores às criaturas amarelas dos filmes *Meu malvado favorito* e *Minions*. Essa relação ocorre sobretudo por dois motivos: tentativa de representar os apoiadores como submissos, assim como as criaturas, e a cor amarela, presente em atos a favor do presidente, com apoiadores vestindo a camisa da seleção brasileira. O neologismo *bolsominion* é um cruzamento oriundo de dois outros processos: truncação (*bolsonaro* > *bolso*) e empréstimo lexical (do inglês *minion* = subordinado).

#### d) bolsonarento

Usado como substantivo e como adjetivo, *bolsonarento* é fruto do cruzamento das palavras *bolsonaro* e *lazarento* para qualificar os apoiadores mais engajados de Bolsonaro. Diferentemente de *bolsonarista*, que pode englobar tanto eleitores como apoiadores, o neologismo *bolsonarento* tem caráter pejorativo para se referir aos seguidores mais fiéis do presidente.

### Recomposição

#### a) eurodeputado

De acordo com o dicionário Houaiss (2009), “euro-” é um radical que significa “do leste, do oriente”, como nas palavras *euroaquilão*, *euraquilão*, *uropeu*, *eurônoto*. Apesar desse sentido etimológico, nas formações *eurodólar*, *eurotúnel*, *eurodeputados* esse sentido original se perdeu, significando apenas a referência à “Europa”. Isso ocorre porque a palavra “Europa” sofre redução (*europa* > *euro*), levando às novas formações apenas a referência ao continente europeu e não o sentido original (“do leste, do oriente”). Assim, nessas novas formações (incluindo *eurodeputados*) está presente a forma truncada (*euro*=*europa*) e não o radical original (*euro*= do leste). Com a ressignificação da forma, houve recomposição.

#### b) e-Título (variante: e-título)

A recomposição também ocorre em “e-título”, formado a partir da redução da palavra inglesa *electronic* para significar “título eletrônico”. O adjetivo “eletrônico” se refere originalmente à “Eletrônica”, área do conhecimento que se dedica ao estudo de circuitos

elétricos e eletrônicos da computação, dos sistemas de telecomunicação e de sensores e condutores. Apesar desse amplo espectro, as formações que se utilizam da redução de *electronic* (*e-mail*, *e-book*, *e-vendas*, *e-commerce*, *e-título*) significam “digital”, em oposição ao físico. Assim, a forma truncada “e-” é ressignificada para “digital”, desviando-se semanticamente do amplo conceito de “eletrônica”. Embora seja aqui classificado como recomposição, esse neologismo pode ser pensado também como hibridismo, já que envolve unidades lexicais do inglês (*electronic*) e do português (título).

### **Siglação**

#### a) KKK

A sigla em geral toma letra ou sílabas iniciais de uma expressão. Nessa ocorrência, a sigla *KKK* remete ao grupo racista *Ku Klux Klan*, uma organização criada no século XIX nos Estados Unidos que pregava a supremacia branca, perseguindo sobretudo negros e judeus. Depois que Lula comparou os atos de apoiadores de Bolsonaro no de 7 setembro a uma reunião do grupo racista *Ku Klux Klan*, apoiadores de Bolsonaro ironizaram a pronúncia de Lula criando a expressão *Cuscuz Clan*.

### **Hibridismo**

#### a) megalive, superlive (variante: super live)

Os neologismos *megalive* e *superlive* (com a variante *super live*) são formados a partir da junção de prefixos portugueses (mega- e super- = “grande”) com o substantivo inglês (*live* = “transmissão ao vivo”). A *live* é uma transmissão ao vivo, feita sobretudo pelo *Instagram* e pelo *YouTube*. Acabou sendo um recurso muito usado por artistas e pessoas comuns durante a pandemia da Covid-19, quando todos ficavam em casa. Além de ser um estrangeirismo (do inglês), é uma derivação imprópria, porque de adjetivo e verbo (como em geral é usado no inglês) passa a substantivo feminino (*veja a live da banda*).

### **Onomatopeia**

#### a) mimimi

Por reproduzir um som, a forma *mimimi* é uma onomatopeia que faz referência a reclamações pouco ou não justificáveis.

### **Formação analógica**

#### a) Cuscuz Clan

Lula comparou os atos de apoiadores de Bolsonaro no de 7 setembro, Bicentenário da Independência, a uma reunião do grupo racista *Ku Klux Klan*, uma organização criada no século XIX nos Estados Unidos que pregava a supremacia branca. Depois dessa

comparação, apoiadores de Bolsonaro ironizaram a pronúncia de Lula criando a expressão *Cuscuz Clan*.

b) *datapovo*

Durante o discurso das comemorações de 7 de setembro, em meio às manifestações em favor do governo – que transformaram a festa do Bicentenário da Independência em ato eleitoral –, Bolsonaro contestou as pesquisas do instituto Datafolha ao dizer que as manifestações eram o verdadeiro resultado: “Nunca vi um mar tão grande aqui com essas cores verde e amarela. Aqui não tem mentira Datafolha, aqui é o nosso Datapovo”. Bolsonaro, com isso, equiparou pesquisa à manifestação popular.

c) *Fora, Bolsonaro*

A expressão *fora, Bolsonaro* é baseada em outras expressões (“Fora, Dilma” e “Fora, Temer”) que foram usadas durante o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff e durante o governo provisório de Michel Temer, considerado ilegítimo.

d) *Lulaflix*

A equipe de Bolsonaro criou um site para fazer ataques ao ex-presidente Lula. O portal foi chamado de *Lulaflix*, um neologismo criado com base em *Netflix*, serviço de transmissão *on-line* de filmes e séries.

e) *motociata*

Com base em *passeata* (passear + -ata = grupo a pé) e *carreata* (carrear + -ata = grupo com carros), a imprensa nomeou de *motociata* o desfile com motocicletas que Bolsonaro faz com apoiadores em várias cidades.

f) *tchutchuca do Cirão*

Com base na expressão *tchutchuca do Centrão* (para se referir à submissão de Bolsonaro ao Centrão), surge *tchutchuca do Cirão*, referindo-se à submissão de Bolsonaro a Ciro durante o debate de presidencialíveis. Trata-se, portanto, de uma formação analógica.

f) *Bolsolão*

Nas várias denúncias de corrupção envolvendo o governo e o Congresso, Bolsonaro é acusado de destinar verbas a parlamentares em troca de apoio. Com base no “mensalão” (escândalo que envolvia compra de votos de parlamentares durante governo de Lula), opositores denominam esse novo esquema de *Bolsolão*.

## Formação sintagmática

### a) apoiador *fake*

Embora esse neologismo seja classificado aqui como uma formação sintagmática, poderia também ser pensado como um hibridismo: *apoiador* (português) + *fake* (inglês). Vale ressaltar que no uso desse estrangeirismo como adjetivo (*fake* = falso) predominou a lógica sintática do português (com adjetivo posposto ao substantivo), e não anteposto, como é usado no inglês (*fake news* = notícias falsas).

### b) capitão do povo

No vídeo da propaganda eleitoral, Bolsonaro é chamado de *capitão do povo*. O *jingle* é interpretado pela dupla sertaneja Mateus e Cristiano.

### c) clã Bolsonaro

O “clã Bolsonaro” é uma expressão usada para se referir ao grupo formado de Bolsonaro e familiares, incluindo filhos, ex-mulheres, parentes e amigos. A expressão é usada sobretudo para relacionar o grupo a várias denúncias, como o enriquecimento ilícito por meio de *rachadinha* e a compra de dezenas de imóveis em dinheiro em espécie.

### d) polarização política

O sentido de “polarização” está contido na base da palavra: polo, ou seja, cada um dos extremos de um eixo, como, por exemplo, Polo Norte e Polo Sul (lados opostos). Com o acréscimo do adjetivo, o sintagma enfatiza um momento muito peculiar de divergência entre atitudes políticas que se concentram na polarização Lula-Bolsonaro de 2022, em que não há diálogo ou argumentação, mas ataques e ódio. Esse ambiente nocivo é intensificado nas redes sociais e em atos extremistas de lideranças. A polarização é positiva quando engaja o público, ampliando a participação democrática. Mas negativa quando o diálogo desaparece e opiniões vindas do outro são invalidadas. Com base em duas séries de pesquisas de opinião<sup>5</sup> feitas nos Estados Unidos, Ortellado, Ribeiro e Zeine (2022) mostram que no Brasil existe uma polarização real, porém modesta: “Na esfera pública, a participação de poucos indivíduos polarizados deve se destacar, porque participam com muito mais frequência e de maneira mais incisiva, obliterando uma maioria mais silenciosa de despolitizados e moderados” (p. 88).

### e) *tchutchuca* do Centrão

---

<sup>5</sup> A pesquisa inclui questões sobre identidade política (autolocalização no espectro esquerda-direita) e temas socioeconômicos (identidades ideológicas, como liberais e conservadores) e morais (como divórcio, aborto, posse de armas, corrupção, direitos da população LGBT).

Essa expressão (criada pelo *youtuber* Wilker Leão) se refere à relação amistosa de Bolsonaro com os integrantes do grupo do Congresso chamado de “Centrão”, beneficiando parlamentares desse grupo em troca de apoio político. *Tchutchuca* é uma gíria que vem do *funk* para se referir a uma mulher bonita e atraente: “Vem, tchutchuca, vem aqui pro seu tigrão...”, trecho da música “tchutchuca”, do grupo carioca *Bonde do Tigrão*.

f) terceira via

A expressão “terceira via” não é exclusiva do Brasil. Surgiu na Europa na segunda metade do século XX no campo político-econômico para se referir a uma alternativa ao socialismo e ao liberalismo. Apesar de amplamente usada, ainda não foi registrada nos dicionários gerais e especializados consultados. No período pré-eleitoral, um nome que ganhou força para representar a terceira via na eleição presidencial de 2022 foi o ex-juiz e ex-ministro da Justiça, Sérgio Moro, que desistiu da candidatura ao planalto para concorrer ao Senado pelo União Brasil no Paraná. Com a desistência de Moro, outros candidatos surgiram como alternativa à polarização Bolsonaro-Lula: Ciro Gomes (PDT), Simone Tebet (MDB) e Soraya Thronicke (União Brasil). Mas os números dos candidatos que poderiam viabilizar a terceira via foram modestos nas urnas (abaixo de 10% dos votos válidos).

g) terraplanismo eleitoral

O terraplanismo é uma teoria que acredita que a superfície da Terra é plana e que a Terra não se move. Essa teoria terraplanista nega tudo que a ciência já comprovou. O termo migrou ao campo político, com o adjetivo “eleitoral”, para designar um retrocesso, ou seja, toda ação ou crença ultrapassada, como, por exemplo, o retorno do voto impresso por considerar a urna eletrônica vulnerável.

h) verdugo do Planalto

O colunista Ricardo Kertzman, do jornal Estado de Minas, chama Bolsonaro de “verdugo (cruel) do Planalto”.

i) voto envergonhado

Institutos de pesquisa identificaram o fenômeno do “voto envergonhado”, quando eleitores não declaram a intenção real de voto com receio de ataques ou ridicularizações num cenário polarizado. Em geral, bolsonaristas são convictos nas suas intenções. Já lulistas ou petistas não revelavam seus votos.

j) voto útil, voto necessário

Várias personalidades (Tico Santa Cruz, Fernando Gabeira, Marcelo Tas, entre outros artistas e escritores) se mobilizaram nas redes sociais para convencer eleitores de outros candidatos, como Ciro Gomes e Simone Tebet, para votarem em Lula para derrotar Bolsonaro ainda no primeiro turno. Trata-se de um voto estratégico chamado “voto útil” ou “voto necessário”. Esse é um fenômeno que mostra o papel das pesquisas eleitorais, levando eleitores, com base nas escassas possibilidades de vitória de seus candidatos, a migrarem seu voto para candidatos favoritos para não “desperdiçar” a participação nas urnas. É uma manobra para impedir a vitória do candidato de maior rejeição.

### **Neologia semântica**

#### a) jabuticaba

Jabuticaba ou jaboticaba (as duas grafias são registradas nos dicionários) é o nome dado ao fruto da jabuticaneira. O nome também é usado com frequência, de maneira figurada, para se referir a situações que só existem no Brasil. No campo político, seguindo essa conotação, a palavra é usada para fazer referência a algo peculiar do Brasil, como uma decisão política, uma proposta legislativa ou uma ação de ministro. Por isso, trata-se de um neologismo semântico: um novo sentido para uma palavra já existente.

#### b) socialismo, socialista, comunismo, comunista

No seu pronunciamento de posse como presidente da República, no dia 1º de janeiro de 2019, Bolsonaro disse que naquele dia o Brasil “começou a se libertar do socialismo”. Nos seus discursos, Bolsonaro se refere ao período em que Lula e Dilma Rousseff presidiram o Brasil como momento de domínio da esquerda, do socialismo e até mesmo do comunismo. Nesses discursos, ainda, socialismo e comunismo são tomados como sinônimos. Ora, o que primeiramente salta aos olhos nesses conceitos (associar o socialismo aos governos do PT e equiparar socialismo e comunismo) é a ignorância histórica e política, já que, com base nas definições de teóricos da Sociologia e da Filosofia, o Brasil nunca conheceu verdadeiramente nem socialismo nem comunismo. Os governos do PT foram capitalistas, sem qualquer radicalismo ou ameaça às classes dominantes, mas com alguns avanços sociais, como o Bolsa Família, um programa de distribuição de renda às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Para Singer (2012), o modelo político seguido por Lula (conhecido como “lulismo”) foi oferecer lucro ao capital e ao mesmo tempo fazer concessões às camadas populares. Promover a inclusão social das camadas mais pobres, valorização do salário mínimo, aumento de crédito consignado, mas sem qualquer radicalismo político contra o capitalismo e as classes dominantes. Em linhas gerais, socialismo e comunismo são estágios diferentes de um processo de implantação de um sistema que se baseia numa sociedade igualitária (sem diferenças econômicas e sociais

entre seus membros), sem estratificação social ou propriedade privada, mas com um Estado forte que mantém os meios de produção como coletivo. Não foi esse o cenário durante os governos do PT. Por isso, socialismo e comunismo foram ressignificados nos últimos anos, sobretudo no discurso de Bolsonaro, tomados como sinônimos e concebidos como toda pauta progressista ou qualquer política minimamente social. Paranoia ou retórica eleitoral para alargar o antipetismo e o antilulismo?

c) tsunami

*Tsunami* (já aportuguesado pelo VOLP como “tsunâmi”) designa uma grande onda oceânica provocada sobretudo por maremoto que se desloca à região costeira. No final de 2004, um tsunâmi atingiu diversos países da costa asiática, provocando a morte de milhares de pessoas. Desde então, o termo ganhou notoriedade, ganhando novos contornos, de sentido figurado, como algo grande, poderoso ou marcante: “essa mulher é um tsunami”, “essa greve vai provocar um tsunami em São Paulo”, “TV Tsunami”.

d) lacradora

Segundo Alonso (2010, p. 226), *lacrar* é uma gíria da diversidade sexual que significa “fazer sucesso, arrasar”. Sendo uma gíria, a palavra foi ressignificada, já que nos dicionários está registrado apenas o sentido denotativo: *lacrador* é aquele que lacra (selar ou fechar com lacre). A gíria é um vocabulário próprio de um grupo social, uma variação diastrática, que se caracteriza por ser predominantemente oral, informal, restrita e efêmera. Ao sair de um grupo e alcançar a língua comum, perde o caráter restritivo, deixando de ser gíria, passando de variante diastrática (de caráter social) para diafásica (variação de estilo conforme a situação comunicativa, formal ou informal). Na manchete, o jornal resgata o sentido usado na gíria para enfatizar positivamente o papel de destaque da candidata Soraya no debate presidencial: lacradora = arrasadora.

Após a apresentação das formações neológicas identificadas, com base no critério lexicográfico, durante a campanha presidencial de 2022, cabem algumas considerações.

Para a formação dos 86 neologismos arrolados anteriormente, quase todos os processos foram identificados: derivação prefixal (31), formação sintagmática (11), derivação sufixal (9), formação analógica (7), neologia semântica (7), cruzamento vocabular (6), composição (5), hibridismo (3), recomposição (3) siglação (1), onomatopeia (1) derivação regressiva (1), derivação imprópria (1).

A prefixação foi responsável por quase metade dos neologismos identificados nesta pesquisa. Dentre eles, houve predomínio de uso dos prefixos anti- (17) e pró- (8). Não houve ocorrência de derivação parassintética, baseada no acréscimo de circunfixo. Nessa estatística

consideramos as variantes: *Bolsolula* e *BolsoLula*; *anti-Bolsonaro* e *antibolsonaro*; *superlive* e *super live*; *e-Título* e *e-título*; *anti-Lula*, *antiLula* e *antilula*.

Nem sempre uma criação lexical é fruto de um processo exclusivo. Embora não tenham sido incluídos na nossa classificação, os processos de truncção e empréstimo lexical aparecem dentro de outros processos. Em *bolsominion*, *megalive*, *anti-establishment* e “*seguro-impeachment*”, por exemplo, há também empréstimo e hibridismo. Em *Bolsolula*, *Bolsociro* e *bolsominion*, além do cruzamento, há truncção. Em *megalive*, além do hibridismo, há derivação imprópria, porque o anglicismo *live* passa de adjetivo (*a live concert*) a substantivo (*veja a live da banda*).

Um aspecto curioso a destacar é o caráter neológico tanto do derivado quanto do derivante em muitas criações lexicais. Há casos em que ambos são neologismos: *desigrejado* e *igrejado*; *imbrochabilidade* e *imbrochável*; *petralhada* e *petralha*; *despiora* e *despiorar*.

É preciso destacar também que, embora cruzamento vocabular e composição sejam processos muitas vezes confundidos, seguem lógicas diferentes. Na composição, impera a morfologia cancatenativa, com encadeamento regular e linear de morfemas: *machopopulismo*, *seguro-impeachment*. Mesmo que haja adaptações de vogais na aglutinação (*lulopetismo*), há preservação de formantes. O cruzamento vocabular (também chamado de amálgama, *blend*, *portmanteau*, entre outros), porém, não se pauta apenas na morfologia, mas também na fonologia. Seguindo um princípio não concatenativo, o processo formativo se torna irregular e não linear, fazendo com que o encadeamento de morfemas seja substituído pela fusão ou sobreposição de partes de palavras. O resultado em geral é fruto do encurtamento de palavras-fonte e da fusão entre elas. Daí surgem os *splinters* (do ingl. “lasca”, “estilhaço”), que são fragmentos de palavras que produzem cruzamentos: *Bolsolula*, *BolsoLula*, *Bolsociro*, *bolsominion*, *bolsonarento*, *Cironaro*. Em resumo, a composição é essencialmente processo morfológico; o cruzamento, prosódico.

Por fim, ainda que causem estranheza as ocorrências *terceira via*, *polarização política* e *pré-campanha* como neologismos – já que são termos comuns da política –, ainda não estão registrados nos dicionários gerais empregados aqui como *corpus* de exclusão nem no dicionário especializado de política de Bobbio, Matteucci e Pasquino (2010), daí a razão pela qual foram incluídos entre as criações neológicas.

Abaixo, um balanço dos processos e dos neologismos:

Tabela 1 - Neologia e neologismos

Processo	Qtde.	Neologismos
Derivação prefixal	31	anti-Bolsonaro, antibolsonaro, antibolsonarismo, antibolsonarista, antieducação, antiestablishment, antigância, anti-indigenista, anti-Lula, antiLula, antilula, antilulismo, antipetismo, antipetista, antipovo, antiprogresso, anti-PSD, desigrejado, megaigreja, imbrochável, pós-Bolsonaro, pós-bolsonarismo, pré-campanha, pró-armas, pró-garimpo, pró-democracia, pró-maconha, pró-governo, pró-Bolsonaro, pró-Lula, pró-Ciro
Formação sintagmática	11	apoiador fake, capitão do povo, clã Bolsonaro, polarização política, tchutchuca do Centrão, terceira via, terraplanismo eleitoral, verdugo do Planalto, voto envergonhado, voto útil, voto necessário
Derivação sufixal	9	bolsonarismo, cirismo, janonismo, bolsonarista, cirista, imbrochabilidade, mamateiro, rachadinha, petralhada
Formação analógica	7	Cuscuz Clan, datapovo, Fora Bolsonaro, Lulaflix, motociata, tchutchuca do Cirão, Bolsolão
Neologia semântica	7	jabuticaba, socialismo, socialista, comunismo, comunista, tsunami, lacradora
Cruzamento vocabular	6	Bolsolula, BolsoLula, Bolsociro, bolsominion, bolsonarento, Cironaro
Composição	5	machopopulismo, machopopulista, lulopetismo, seguro- <i>impeachment</i> , momento-chave
Hibridismo	3	megalive, superlive, super live
Recomposição	3	e-Título, e-título, eurodeputado
Siglação	1	KKK
Onomatopeia	1	Mimimi
Derivação regressiva	1	Despiora
Derivação imprópria	1	Live

Fonte: elaboração própria.

Esses dados confirmam que a derivação é um dos recursos mais férteis para a produção de novas palavras, conforme já apontou Carone (2003, p. 36). Dos 86 neologismos, 42 foram formados por derivação: prefixal (31), sufixal (9), regressiva (1) e imprópria (1). Esses dados confirmam também que a formação sintagmática é uma tendência nas novas formações, sobretudo nas terminologias, pois, como o conhecimento cada vez mais se especifica, mais complementos são necessários para atender a essas especificidades. No nosso levantamento, foi o segundo processo mais usado, com 11 ocorrências.

Como já dito inicialmente, Guilbert (1975, p. 40-44) opõe dois tipos de criações lexicais: “neologia denominativa” e “neologia estilística”. A denominativa objetiva nomear produtos, serviços, ideias, etc. para alcançar uma comunicação eficaz própria do cotidiano. A estilística, ao contrário, manifesta uma forma de percepção do mundo que se aproxima da linguagem literária e dos escritores. Considerando essa tipologia, no nosso levantamento houve tanto neologismos denominativos (*antibolsonarismo*, *pró-democracia*, *lulopetismo*, etc.) quanto estilísticos (*apoiador fake*, *capitão do povo*, *bolsominion*, etc.), com predomínio da neologia denominativa, conforme sistematizado abaixo:

Quadro 1 - Tipos de neologismos

Tipo	Neologismos
denominativo	anti-Bolsonaro, antibolsonaro, antibolsonarismo, antibolsonarista, antieducação, antiestablishment, antigância, anti-indigenista, anti-Lula, antiLula, antilula, antilulismo, antipetismo, antipetista, antipovo, antiprogreso, anti-PSD, desigrejado, imbrochável, pós-Bolsonaro, pós-bolsonarismo, pré-campanha, pró-armas, pró-garimpo, megaigreja, pró-democracia, pró-maconha, pró-governo, pró-Bolsonaro, pró-Lula, pró-Ciro, polarização política, terceira via, terraplanismo eleitoral, voto útil, voto necessário, bolsonarismo, cirismo, janonismo, bolsonarista, cirista, imbrochabilidade, machopopulismo, machopopulista, lulopetismo, seguro- <i>impeachment</i> , Fora Bolsonaro, motociata, live, megalive, superlive, KKK, despiora, jabuticaba, socialismo, socialista, comunismo, comunista, tsunami, e-Título, e-título, eurodeputado, momento-chave
estilístico	apoiador fake, capitão do povo, clã Bolsonaro, tchutchuca do Centrão, verdugo do Planalto, voto envergonhado, mamateiro, rachadinha, petralhada, Bolsolula, BolsoLula, Cironaro, Bolsociro, Cuscuz Clan, datapovo, Lulaflax, tchutchuca do Cirão, bolsominion, bolsonarento, mimimi, Bolsolão, lacradora

Fonte: elaboração própria

Esse predomínio de neologismos denominativos se deu maiormente pela grande ocorrência de derivações prefixais, que se caracterizam pelo acréscimo de prefixo a uma base para lhe atribuir uma ideia acessória, permitindo na derivação alterar também a classe gramatical do derivado, que pode ser diferente do derivante, como, por exemplo, *anti-Bolsonaro* (*movimentos anti-Bolsonaro*).

O predomínio da neologia denominativa confirma também, apesar da presença minoritária do caráter subjetivo nas criações estilísticas identificadas no levantamento, que a linguagem cotidiana, como é o caso do discurso jornalístico, é maiormente construída pelo princípio da objetividade, embora saibamos que a linguagem objetiva é uma quimera, já que toda manifestação linguística carrega ideologias. Daí a razão pela qual o mais correto seria dizer que a linguagem cotidiana se caracteriza pelo efeito de sentido da objetividade.

### Considerações finais

Ao final deste trabalho, depois de apresentar as criações neológicas divulgadas nas mídias digitais durante a cobertura da eleição presidencial de 2022 e seus respectivos processos de formação, confirmamos a premissa – esta pesquisa foi baseada no método dedutivo, partindo do pressuposto de que neologismos ocorrem naturalmente como parte dos fenômenos linguísticos do sistema da língua – de que as criações lexicais são constitutivas do sistema linguístico, pois, como observou Lino (2019, p. 10), o neologismo é simultaneamente, como consequência do dinamismo da sociedade do nosso tempo, uma manifestação das evoluções da língua e do conhecimento. De fato, a dinâmica da sociedade reflete no uso da língua, provocando a expansão lexical por meio dos neologismos, que também refletem o embate ideológico, sobretudo num cenário político tão efervescente como as eleições presidenciais. O léxico de uma língua, por meio desse fenômeno em tela – os neologismos –, revela, enfim, as mudanças pelas quais a sociedade passa: uma totalidade (extralinguística) refletida em outra totalidade de menor complexidade (linguística).

## Referências

- ABL - ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário ortográfico da língua portuguesa**. 6. ed. São Paulo: Global, 2021.
- ALONSO, N. T. Q. **Entre segredos e risos**: gírias da diversidade sexual paulistana. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- AULETE, C. **Aulete digital**: o dicionário da língua portuguesa. Desenvolvido por Lexikon Editora Digital. Disponível em: [www.aulete.com.br](http://www.aulete.com.br). Acesso em: 30 set. 2022.
- BASÍLIO, M. **Teoria Lexical**. São Paulo, Ática, 1987.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política** (vol. 2). 13 ed. Brasília: Editora UnB, 2010.
- CARONE, F. B. **Morfossintaxe**. 9. ed. São Paulo: Ática: 2003.
- FERRAZ, A. P. O discurso publicitário e a criação de palavras novas. **Fólio**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 49-69, 2019.
- FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Coordenação Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GUILBERT, L. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa [DEHLP]**. Versão 3.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KEHDI, V. **Formação de palavras em português**. São Paulo: Ática, 1992.
- LINO, M. T. R. F. Neologia e neónímia em língua portuguesa: critérios de identificação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 9-23, 2019.
- MICHAELIS ON-LINE. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>. Acesso em: 30 set. 2022.
- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ORTELLADO, P; RIBEIRO, M. M; ZEINE, L. Existe polarização política no Brasil? Análise das evidências em duas séries de pesquisas de opinião. **Opinião Pública**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 62-91, 2022.
- SANDMANN, A. J. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Scientia et Labor; Ícone, 1988.
- SINGER, A. **Os sentidos do lulismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

## Sobre o autor

*Fernando Moreno da Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9273-9667>

Bacharelado em Jornalismo (UNESP/Bauru), Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Linguística (UNESP/Araraquara). Atualmente, professor do curso de Letras (Campus Jacarezinho), do Mestrado Profissional em Letras (Campus Cornélio Procópio) e Diretor de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPG/Reitoria) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). É líder do GruPEL-UENP (Grupo Paranaense de Estudos do Léxico).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Léxico e imaginário social:

### análise das denominações atribuídas à prostituta no estado do Maranhão

Lexicon and Social Imaginary:

Analysis of the denominations attributed to prostitute in the State of Maranhão

Gabriel de Matos Pereira<sup>1</sup>

Theciana Silva Silveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho, em andamento, tem por objetivo analisar denominações atribuídas à prostituta e compreender como o léxico reflete o imaginário social coletivo e a ideologia de uma comunidade. A escolha desse tema se justifica pela relevância em entender como o léxico relacionado à prostituição carrega visões culturais e ideológicas, que estão arraigadas na nossa sociedade e são refletidas por meio de palavras e expressões. Nesse sentido, a pesquisa parte da hipótese de que as denominações dadas à prostituta são reflexos de visão dominante com relação à imagem e à sexualidade da mulher na sociedade. A variação lexical em relação à prostituta revela atitudes sociais e culturais diversificadas dentro da comunidade. Em se tratando dos procedimentos metodológicos, toma-se como base os dados obtidos pelo Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), mais especificamente em se tratando da questão 139, do questionário semântico-lexical (QSL), "Como se chama a mulher que se vende para qualquer homem?". A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos-metodológicos da Dialetoлогия, da Geossociolingüística, da Lexicologia e do Imaginário. A Dialetoлогия e a Geossociolingüística fornecem as ferramentas para mapear a variação lexical regional e social. A Lexicologia auxilia na análise do significado e uso dos termos, enquanto a teoria do Imaginário permite explorar como as representações culturais e sociais influenciam a linguagem. Os dados parciais coletados mostram uma grande variação lexical em relação ao item lexical investigado, com o registro de 26 variantes e 126 ocorrências. Ao analisar as denominações *meretriz*, *mundana* e *piriguete*, pode-se perceber que essas denominações e o seu uso no léxico maranhense refletem a presença de uma ideologia que permeia o imaginário social do estado, em que a sexualidade da mulher em uma situação extramarital é reprovável. Desse modo, evidencia-se a relação intrínseca entre língua e sociedade, em que o léxico, nesse caso, reflete a visão de uma determinada comunidade.

**Palavras-chave:** Léxico. Imaginário social. Prostituta. Maranhão.

**Abstract:** This ongoing work aims to analyze the denominations attributed to prostitutes and understand how the lexicon reflects collective social imagery and the ideology of a community. The choice of this theme is justified by its relevance in understanding how the lexicon related to prostitution carries cultural and ideological views ingrained in our society, reflected through words and expressions. In this sense, the research hypothesizes that the names given to prostitutes reflect the dominant view regarding women's image and sexuality in society. The lexical variation concerning prostitutes reveals diverse social and cultural attitudes within the community. Regarding methodological procedures, the study is based on data obtained from the Linguistic Atlas of Maranhão Project (ALiMA), specifically focusing on question 139 of the semantic-lexical questionnaire (QSL), "What is the name for a woman who sells herself to any man?" The research is grounded in the theoretical and methodological assumptions of Dialectology, Geosociolinguistics, Lexicology, and Imaginary. Dialectology and Geosociolinguistics provide tools to map regional and social lexical variation. Lexicology aids in the analysis of term meaning and usage, while the theory of Imaginary allows exploration of how cultural and social representations influence language. Partial data collected show

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: [gabriel.pereira@discente.ufma.br](mailto:gabriel.pereira@discente.ufma.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Letras, São Luís, MA, Brasil. Endereço eletrônico: [theciana.silveira@ufma.br](mailto:theciana.silveira@ufma.br).

significant lexical variation concerning the investigated lexical item, with 26 variants and 126 occurrences recorded. Analyzing the denominations like "meretriz" (prostitute), "mundana" (worldly woman), and "piriguete" (slut), it becomes evident that these terms and their usage in Maranhão's lexicon reflect an ideology permeating the state's social imaginary, where female sexuality outside marriage is frowned upon. Thus, it highlights the intrinsic relationship between language and society, where the lexicon, in this case, reflects the viewpoint of a specific community.

**Keywords:** Lexicon. Social imaginary. Prostitute. Maranhão.

## Introdução

Este trabalho toma como base os dados obtidos pelo Projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), mais especificamente em se tratando da questão 139, do questionário semântico-lexical (QSL), Como se chama a mulher que se vende para qualquer homem?. Considerando que estudos anteriores refletiram sobre a tabuização da lexia prostituta no Maranhão, partindo desses trabalhos, entendemos que haveria, também, a necessidade de investigações em torno do imaginário social e da ideologia de uma comunidade refletidas nesse léxico. Em trabalhos mais recentes, como de Serra e Silveira (2024), os autores versam sobre o imaginário social a partir das denominações atribuídas à prostituta na região da Amazônia Legal, em se tratando das capitais. Assim, este trabalho contribui com os estudos já realizados, dando ênfase para o português falado no Maranhão, não só na capital, mas em outras localidades do estado.

Essas investigações são motivadas pela hipótese de que as escolhas de nomeações para prostituta no léxico maranhense representam uma visão a respeito da imagem, da sexualidade e de um comportamento esperado da mulher na sociedade. Buscamos, neste artigo, apresentar os resultados parciais dessas investigações, bem como entender essa visão e sua predominância no imaginário social maranhense e evidenciar a relação intrínseca entre léxico e sociedade. Assim, pretendemos, com este trabalho, analisar denominações atribuídas à prostituta e buscar perceber como o léxico reflete o imaginário social coletivo e a ideologia de uma comunidade.

Para tanto, organizamos este trabalho da seguinte forma: (i) A relação léxico e imaginário social, em que discorremos a respeito de questões relacionadas ao léxico e sua relação com o imaginário social; (ii) Procedimentos metodológicos, neste item, destacamos o caminho percorrido para concretização desta pesquisa, com base nos dados do Projeto ALiMA; (iii) Variação lexical: denominações atribuídas à prostituta, em que apresentamos as discussões relacionadas aos dados obtidos, dando ênfase na distribuição diatópica e no polimorfismo linguístico; (iv) A prostituta no imaginário social maranhense, nesse item apresentamos as discussões relacionadas às denominações registradas, buscando sua dicionarização e a reflexão sobre como essas formas desvelam a visão social e cultural de

uma sociedade em relação à prostituta no Maranhão; por fim, apresentamos nossas Considerações finais e Referências.

### **A relação léxico e imaginário social**

De acordo com Oliveira e Isquerdo (2001), o léxico é derivado da nomeação da realidade, ato primário na construção de mundo do ser humano enquanto membro de um grupo social. Essa ação de nomear os seres, objetos e entidades é responsável pela formulação e estruturação do mundo e do imaginário social coletivo. Dessa forma, o léxico de uma sociedade organizada é constituído de uma herança passada de geração a geração, fundamental para a compreensão da realidade do falante, que incorpora em seu repertório lexicográfico denominações que representam o universo no qual ele está inserido.

Seguindo a esteira desse pensamento, Biderman (2001) aponta o léxico como o principal patrimônio vocabular de uma comunidade linguística. É patrimônio por ser um registro vivo dos sentidos construídos ao longo da história dos falantes de uma língua natural, mas é também um tesouro cultural por sua preciosidade posto que encerra consigo representações da cognição de um povo e da sua relação com o mundo no qual está inserido. Ao debruçarmo-nos sobre esse tesouro, conseguimos vislumbrar o brilho de grandes jóias, como as dinâmicas da interação social entre os sujeitos e a ideologia que as permeia.

O léxico também nos é precioso, pois sua constituição, anterior ao indivíduo, agrega valores representativos de aspectos da identidade dos falantes. Assim, por meio de sua análise, conseguimos entender e identificar aspectos da constituição identitária dos informantes. A escolha e uso de determinados termos para definir *a mulher que se vende para qualquer homem* reforça tais aspectos. Desse modo, conhecer o léxico de uma língua é conhecer também a identidade da comunidade que se serve da língua em suas práticas sociais e cotidianas.

No mais, o estudo do léxico é essencial para a compreensão das mais diversas dinâmicas sociais e comunicativas, pois não há um sujeito que não seja perpassado por ideologias. Ao ser atravessada por esses fluxos, a língua faz sentido; para além disso, a língua produz sentido por/ para os sujeitos (Orlandi, 2013). Por esse motivo, estudar o português falado no Maranhão é buscar entender a ideologia que atravessa esse léxico.

Quando pensamos na escolha dos sentidos atribuídos a determinadas palavras, devemos levar em conta a contribuição do imaginário social nesse processo de nomeação. Mas como se constitui esse imaginário? Segundo Castoriadis (2010, p. 13)

O imaginário não é a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio “espelho”, e sua possibilidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário que é criação ex nihilo. Aqueles de falam de “imaginário” compreendendo por isso o “espetacular”, o reflexo ou o “fictício”, apenas

repetem, e muito frequentemente sem o saberem, a afirmação que os prendeu para sempre a um subsolo qualquer da famosa caverna: é necessário que (este mundo) seja imagem de alguma coisa. O imaginário de que falo não é imagem de. É criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de “alguma coisa”. Aquilo que denominamos “realidade” e “racionalidade” são seus produtos.

Podemos entender que o imaginário se constitui de uma profusão de complexos sistemas simbólicos representados por questões míticas, religiosas e ideológicas, abrangendo diversas áreas de relações sociais e de poder na sociedade. Por esse motivo, não podemos pensar as relações sociais, incluindo as linguísticas, fora de uma dimensão simbólico-imaginária. Esses sistemas, segundo Castoriadis (2010), consistem em conectar símbolos a significados, ordens, consequências e significações buscando tornar esta ligação reconhecida para a sociedade ou grupo específico.

É importante também frisarmos que o sentido primário de Imaginário, é o de uma “faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são ou nunca foram” (Castoriadis, 2010, p. 254). Trata-se, portanto, de uma capacidade de invenção, de criação, capacidade esta que o autor defende como inerente e inalienável do gênero humano, individual ou coletivamente considerado. E esta, por sua vez, tem um caráter prioritário sobre a capacidade de atualizar, atribuir novos significados/serventias a algo que já existia. Assim, o uso e desuso de lexias, a ressignificação e neologismos são a materialização linguística das relações humanas e do imaginário que permeia todos os agrupamentos sociais de nossa espécie.

Compreendemos, então, que criar palavras para nomear o mundo é uma capacidade que nos define enquanto seres humanos e sociais; é a nossa necessidade de socialização que nos faz humanos. No mais, assim o fazemos para que possamos interagir socialmente entre nossos pares. Ainda sobre o imaginário social, devemos pensá-lo, também, como algo que constitui o inédito, atualiza a posição de novos significantes e significados. Isso se dá, pois quando novas práticas, valores, funções, culturas surgem na sociedade e em seu pensamento coletivo, precisamos atribuir sentidos novos a estas. Por isso, o imaginário é também a verdadeira força-motriz da sociedade e da historicidade, haja vista que a produção de novos significados e significantes são a representação por excelência das transformações sociais.

Em se tratando do imaginário social relacionado à prostituição, devemos remontar ao seu surgimento, segundo Silva (2014), “A prostituição foi tradicionalmente banalizada e encarada como a mais velha profissão do mundo”. A prostituição é um fenômeno social complexo que, ao longo da história, tem sido interpretado e categorizado de várias maneiras pelas diferentes sociedades. A forma como o léxico relacionado à prostituição evolui e é

utilizado reflete profundamente o imaginário social e as atitudes coletivas em relação a esse universo.

O léxico da prostituição está carregado de conotações sociais e culturais que podem reforçar estigmas ou, alternativamente, promover uma visão mais humanizada das trabalhadoras do sexo. Termos como *prostituta* e *garota de programa* carregam diferentes conotações e são utilizados de maneira variada dependendo do contexto. O uso de denominações pejorativas como *puta*, *piriguete* ou *vagabunda* perpetua a marginalização e o preconceito contra essas mulheres, refletindo a moralidade social dominante que tende a condenar a prostituição.

No que tange aos trabalhos no âmbito da geolinguística e dialetologia o léxico da prostituição tem sido bastante discutido, como nos trabalhos de Sanches e Razky (2015) e Serra e Silveira (2024), em que tratam da variação lexical, buscando entender como as denominações registradas refletem o comportamento e visão de uma sociedade nas capitais do Centro-Oeste, Norte e Nordeste e da Amazônia Legal, respectivamente.

No trabalho de Serra e Silveira (2024), por exemplo, os autores analisaram as denominações dadas à profissional do sexo na região da Amazônia Legal Brasileira, apresentando discussões sobre o papel da mulher na sociedade, como forma de compreender como os indivíduos da região da Amazônia Legal constroem imagens sociais sobre a mulher. Com base nessas discussões, os autores afirmam que “o léxico das denominações dadas à mulher que se prostitui é carregado de imagens pejorativas, que têm arreio em um machismo estrutural que subalterna a mulher em todas as instâncias da sociedade” (Serra; Silveira, 2024, p. 1).

O uso desse léxico reflete, ainda, as relações de poder, pois ao escolher determinadas lexias reforça-se também estereótipos, que têm sido objeto de discussão em diversos trabalhos sobre os movimentos de direitos de trabalhadoras sexuais, como no trabalho de Moraes (2020), buscando redefinir léxico associado à prostituição para promover uma imagem de dignidade e direitos humanos.

Outra abordagem que pode ser refletida por meio do léxico é a relação do imaginário social da prostituição ligado a narrativas religiosas. No trabalho de Santos e Soares (2018), os autores destacam que, na umbanda, a figura da Pomba-Gira é associada à prostituição e à liberdade sexual feminina, desafiando as normas patriarcais e religiosas.

O discurso político e jurídico também desempenha um papel crucial na formação do léxico da prostituição. Políticas públicas e legislações que tratam a prostituição como um problema de ordem pública versus aquelas que reconhecem o trabalho sexual como uma profissão legítima exemplificam essa dinâmica. No Brasil, a luta pela regulamentação do trabalho sexual é marcada por um discurso que busca legitimar e proteger os direitos das

trabalhadoras do sexo, combatendo assim a visão tradicional de criminalização e marginalização.

As mudanças no léxico refletem resistências e transformações sociais. O movimento "putafeminista", por exemplo, desafia diretamente os estereótipos negativos e reivindica um espaço para as trabalhadoras do sexo dentro do feminismo (Prada, 2018). Este movimento utiliza o léxico de forma estratégica para subverter os significados tradicionais e promover uma nova narrativa que valoriza a autonomia e a dignidade das trabalhadoras do sexo.

A relação entre o universo da prostituição e o imaginário social refletido no léxico é uma via de mão dupla. O léxico molda e é moldado pelas atitudes sociais, políticas e culturais. Analisar essa relação é crucial para entender as dinâmicas de poder e as lutas por reconhecimento e direitos dentro do campo da prostituição.

Portanto, o léxico de uma língua nos permite compreender de forma mais clara nossa realidade, fazendo com que seja possível trazer à tona visões de mundo, ideologias que estão arraigadas na nossa sociedade e são refletidas por meio de palavras e expressões. Entender o léxico e seus significados/discursos é um passo fundamental para compreensão e transformação do imaginário social, pois além de promover a ampliação de estudos acerca do léxico e seus desdobramentos, corrobora a importância de trabalhos que versem sobre a temática de grupos minoritários, visando contribuir com a reflexão e a possibilidade de combater uma visão machista e preconceituosa acerca do comportamento da mulher na sociedade.

### **Procedimentos metodológicos**

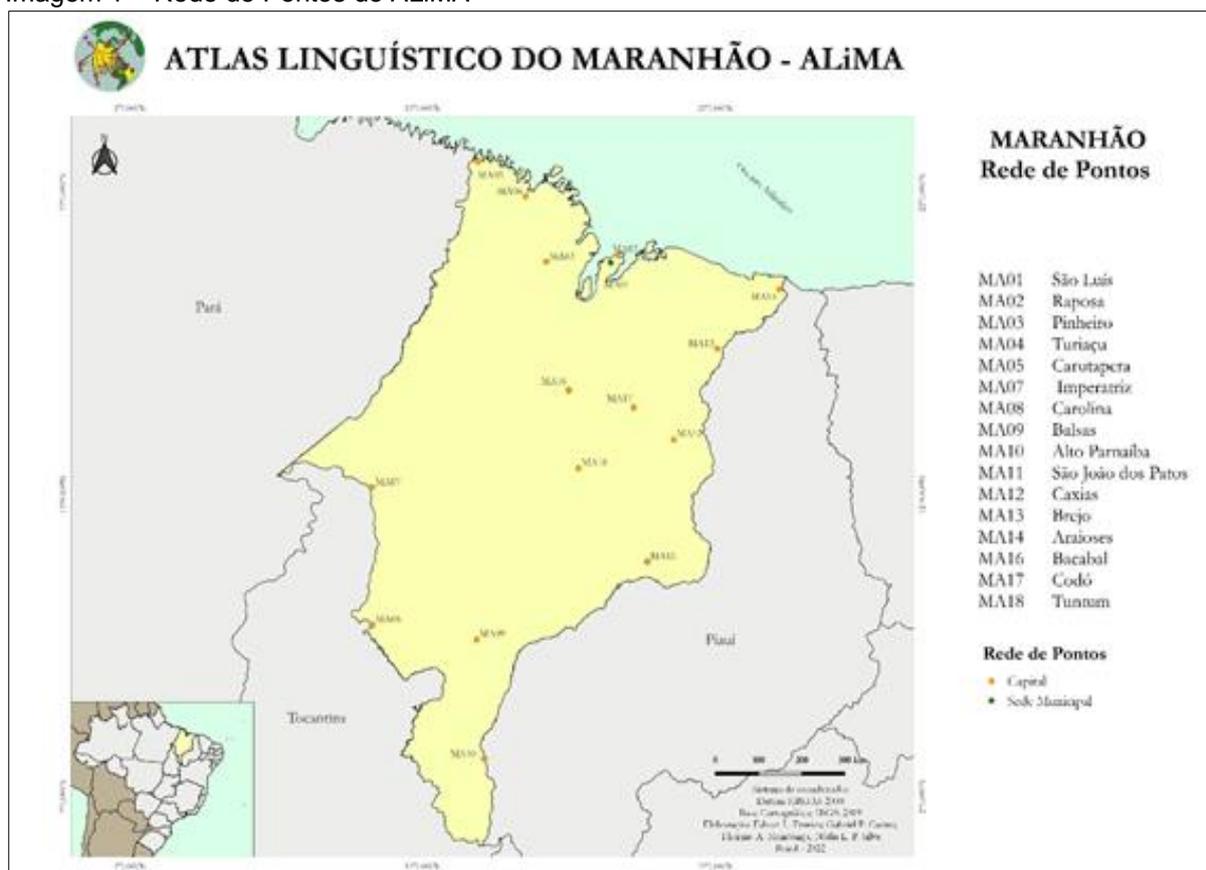
Para nortear nossos estudos, lançamos mão dos princípios teóricos e metodológicos da Dialetologia e da Geolinguística, disciplinas que se ocupam em mapear os diversos dialetos, por meio de trabalhos como os Atlas Linguísticos (AL). Os AL são importantes na apresentação de dados utilizados na descrição e registro de informações referentes às identidades sociais e linguísticas de determinadas comunidades de diferentes dimensões geográficas, que podem ser desde pequenas áreas, como bairros, até países e continentes. Segundo Cardoso (2010, p. 26), a Dialetologia considera "fatores sociais como relevantes na coleta e tratamento dos dados", que também podem ser de natureza diatópica (espacial); enquanto a Geolinguística, ocupa-se do registro das formas linguísticas, nessa distribuição espacial, a Dialetologia os analisa buscando encontrar aspectos e fenômenos social e culturais nas diferentes organizações sociais. Ambas as disciplinas possibilitam descrever e analisar o léxico e caracterizar as variantes com base nos vieses espaciais e sociais. Tomando como base esses aportes, os dados da pesquisa foram extraídos de um projeto que se organiza em torno de ambas as áreas. Tendo dito isto, as denominações aqui analisadas foram extraídas do banco de dados ALiMA, referentes a municípios maranhenses que

integram a rede de pontos linguísticos do projeto. Esta, por sua vez, abarca as cinco mesorregiões do Estado do Maranhão – Norte, Sul, Central, Leste e Oeste –, abrangendo 16 pontos linguísticos, assim distribuídos:

- Norte: São Luís (MA 1), Raposa (MA 2) e Pinheiro (MA 3);
- Oeste: Turiaçu (MA 4), Carutapera (MA 5) e Imperatriz (MA 7);
- Sul: Carolina (MA 8), Balsas (MA 9) e Alto Parnaíba (MA 10).
- Leste: São João dos Patos (MA 11), Caxias (MA 12), Brejo (MA 13) e Araióses (MA 14);
- Central: Bacabal (MA 16), Codó (MA 17) e Tuntum (MA 18).

A Figura 1 apresenta a distribuição dos 16 municípios de acordo com as mesorregiões do Estado:

Imagem 1 – Rede de Pontos do ALiMA



Fonte: Banco de Dados do ALiMA.

Para cada localidade, foram selecionados quatro informantes, exceto a capital, São Luís, onde foram considerados oito informantes, que somam o total de 68 informantes. Estes informantes estão classificados por idade, sexo e escolaridade. Quanto à idade, estão

divididos em faixa etária 1 (18 a 35 anos) e faixa etária 2 (50 a 65 anos); quanto à sexo, os informantes ímpares (1, 3, 5 e 7) são do sexo masculino e os pares (2, 4, 6 e 8) são do sexo feminino; quanto à escolaridade, os informantes de 1 a 4 são informantes com escolaridade Ensino Fundamental incompleto e os informantes 5 a 8, que somente são considerados em São Luís, capital do Estado, possuem escolaridade Ensino Superior completo ou em andamento.

Para catalogação dos dados utilizados neste trabalho, foram feitas transcrições grafemáticas dos inqueritos e as unidades lexicais foram organizados em tabelas Excel, para que então pudéssemos partir para as análises.

### Variação lexical: denominações atribuídas à prostituta

Os dados revelam a grande variação em relação ao item investigado, com o registro de 126 ocorrências e 26 variantes expressas no Quadro 1. Para este artigo, escolhemos analisar as lexias *meretriz*, *mundana* e *piriguete*. E para essa análise dos dados utilizamos os seguintes dicionários gerais de língua portuguesa: *Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo* (1947), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) e *Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo Da Língua Portuguesa* (2011). Vejamos o Quadro 1.

Quadro 1 – Variantes e ocorrências registradas para prostituta de acordo com as mesorregiões

ITENS LEXICAIS	LOCALIDADES					
	NORTE		OESTE	CENTRO	LESTE	SUL
	CAPITAL	INTERIOR				
Prostituta, "prost"	6	4	6	6	9	3
Rapariga	1	3	1	7	10	7
Putá	2	4	0	2	0	1
Vagabunda	2	0	3	1	1	1
Meretriz	1	0	2	1	2	1
Mulher de programa/ Mulher que faz programa	2	1	0	2	0	1
Mulher da vida	1	1	0	0	1	2
Vadia	1	0	1	1	1	1
Quenga	1	0	1	0	0	0

Sem vergonha	0	0	1	0	1	0
Solteira	0	1	1	0	0	0
Safada	0	0	0	1	1	0
Bandida	0	0	0	1	0	1
Piranha	1	0	0	0	0	0
Maria-chuteira	1	0	0	0	0	0
Piriguete	0	0	1	0	0	0
Galinha	0	0	0	0	0	1
Falsa	0	0	0	0	0	1
Mulher barata	0	0	0	0	1	0
Garota de programa	0	0	0	0	1	0
Mundana	0	0	0	1	0	0
Puta de cabaré	1	0	0	0	0	0
Vulgar	1	0	0	0	0	0
Adúltera	1	0	0	0	0	0
XL	0	0	1	0	0	0
Mulher baixa	0	0	0	0	1	0

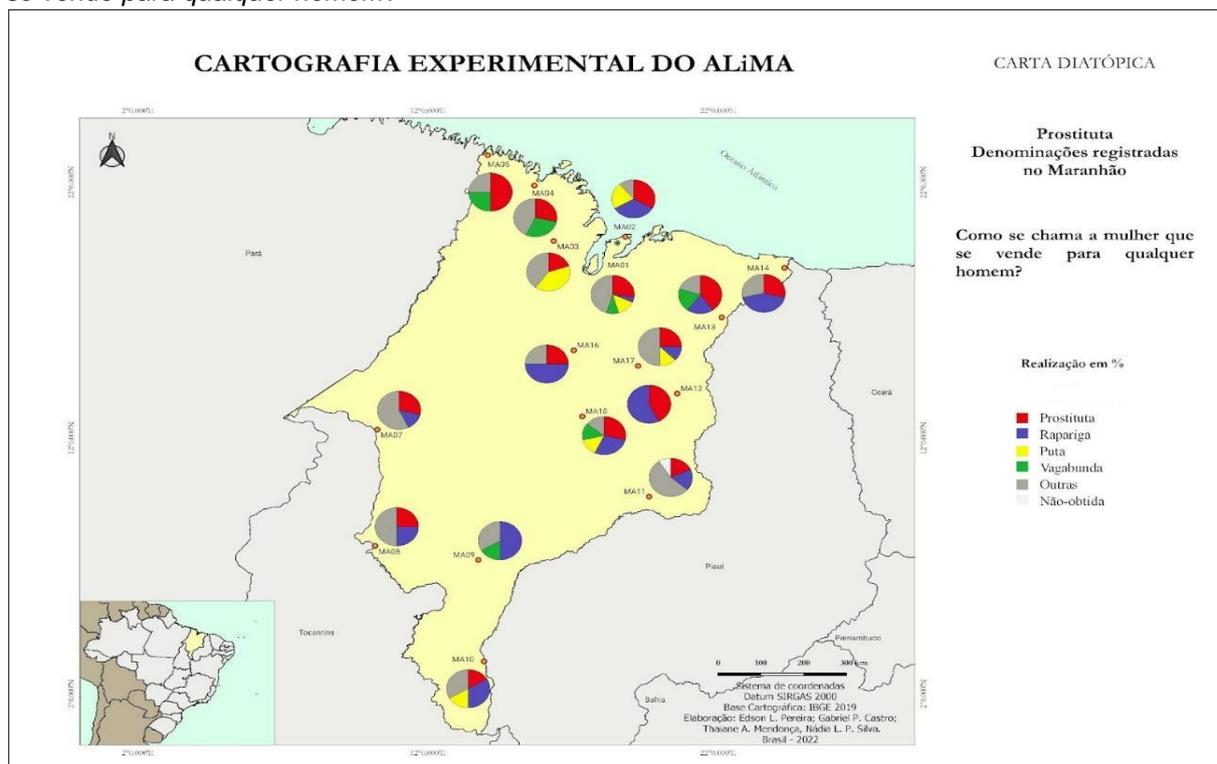
Fonte: Banco de Dados do ALiMA.

Com base nos dados apresentados no Quadro 1, é possível observar a distribuição diatópica dos dados, em se tratando de mesorregiões. No cômputo geral, a lexia *prostituta* foi a que obteve o maior número de ocorrências (34), seguida de *rapariga* (29), *puta* (9) e *vagabunda* (8). Com isso, inferimos que essas formas são as mais populares entre os informantes, ao denominar a *mulher que se vende para qualquer homem*. Em geral, são formas bastante utilizadas e conhecidas pela comunidade; ao analisarmos os traços que relacionam essas formas à *prostituta*, entendemos que parte dela concerne à visão social e moral do comportamento que a sociedade cria, neste caso, o que não é o esperado de uma mulher. As demais denominações, com menos ocorrência, apontam uma distribuição não uniforme em se tratando de diatopia, mas que configuram visões particulares, sobretudo nos casos de *hapax*. Esse fato corrobora as diferentes manifestações que abrangem modos de pensar e interagir com o mundo, gerando um cenário polimórfico da realidade linguística, sobretudo no nível do léxico.

Seguindo essa ideia, lançamos mão da visão de Lope Blanch (1992), quando afirma que o polimorfismo dialetal inclui o polimorfismo individual (idioletal) e o coletivo (dialeto), esse fato nos leva entender que mesmo numa comunidade de fala podemos encontrar variações. É o que acontece com o registro das denominações relacionadas à *prostituta* no português falado no Maranhão, em que temos formas mais usuais e comuns (coletivas), quando consideramos o espectro ocorrência, e as formas mais individuais, que mostram uma realidade particular motivada pela realidade histórico-linguística do falante. Ainda de acordo com o autor, consideramos polimorfismos como “coexistência de duas ou mais formas linguísticas capazes de desempenhar indistintamente a mesma função”, tradução nossa, (Lope Blanch, 1992, p. 30).

A partir dos dados obtidos, elaboramos ainda a representação da distribuição dessas ocorrências no território maranhense, expressa pela carta linguística diatópica experimental conforme a Imagem 2:

Imagem 2 – Carta linguística diatópica experimental elaborada ad hoc: *denominações para mulher que se vende para qualquer homem?*



Fonte: Banco de Dados do ALiMA.

A carta lexical nos mostra a distribuição espacial dos dados. É notório destacar que a forma *prostituta*, aparece em todos os municípios, exceto em Balsas (MA09). Embora as outras três formas com mais ocorrências também ganhem destaque na distribuição espacial, é válido ressaltar que as demais formas, representadas pela cor cinza também se fazem presente em todo território maranhense investigado, com exceção de Caxias (MA 12). Em

algumas localidades como São Luís (MA 01), Turiaçu (MA 04), Imperatriz (MA 07), Carolina (MA08), São João dos Patos (MA 11) e Codó (MA 17), a soma do número de ocorrências de outras formas é maior que as quatro mais frequentes no cômputo geral.

Para compreender melhor a relação entre léxico e imaginário social, e como podemos por meio da variação lexical para *prostituta* compreender uma parte da realidade não só linguística, mas social da nossa comunidade maranhense, discutiremos no próximo item acerca dessa relação, com base na análise dessas denominações em dicionários gerais.

### **A prostituta no imaginário social maranhense**

Para analisar os dados, é necessário que retomemos as reflexões a respeito do léxico, pois “na medida em que o léxico recorta realidades do mundo, define, também, fatos de cultura” (Oliveira; Isquierdo, 2001, p. 9). Assim, o léxico da língua de uma sociedade organizada seria a constituição de uma herança passada de geração a geração e fundamental para o processo de cognição da realidade do falante.

Enquanto herança, o léxico traz para os falantes uma carga de sentidos acumulados ao longo das gerações. Assim, os indivíduos constroem o seu mundo de maneira inteligível por meio desses sentidos sem nem sequer saber a origem daquela associação entre palavras e significações. No entanto, sabemos que a língua é viva e serve aos interesses de seus falantes. Novas lexias são criadas para nomear fenômenos que surgem todos os dias nas sociedades, bem como novos sentidos são atribuídos a palavras já existentes com o mesmo objetivo.

Tendo em mente que há uma lógica de necessidade de inteligibilidade por trás dos sentidos das palavras, podemos refletir sobre como essas atribuições de significados são feitas. E pensando nas palavras atribuídas à prostituta, podemos perceber que essas denominações estão pautadas num caráter dominante na sociedade em que “as mulheres experimentam a discriminação linguística de duas maneiras: no modo como elas são ensinadas a usar a linguagem e no modo como o uso geral da linguagem as trata” (Lakoff, 2010, p. 14).

Na esteira desse pensamento, Zavaglia (2022) reflete sobre o sexismo linguístico ao pontuar que, assim como várias instâncias do cotidiano, a nossa língua portuguesa é eivada de traços sexistas muitas vezes sutis, quase imperceptíveis. Um exemplo disso, seria o uso do masculino plural para designação de um grupo composto de mulheres e homens, invisibilizando, assim, o gênero feminino. No mais, também podemos entender como uma forma de colocar todo o universo masculino como superior, enquanto subjuga e aliena o universo feminino.

Podemos, também, seguir à luz do pensamento de Alves (2004) que ao comparar o universo linguístico-cognitivo com a natureza, busca mostrar como “a cultura, ao se apropriar

da natureza, embaralha o sexo/gênero em um sistema dicotômico e hierarquizado, onde a classificação sexual se mistura à classificação de gênero, biologizando o cultural e culturalizando o biológico” (Alves, 2004, p. 8). Com isso, compreendemos que a “guerra dos sexos” travada por meio da linguagem é resultado do processo de cognição da comunidade de falantes, neste caso, dos falantes de língua portuguesa, o que nos leva a investigarmos tal processo.

Quando pensamos na maneira como os indivíduos organizam o seu conhecimento do mundo, chegamos à conclusão de que tal organização parte da palavra, do processo de nomeação.

As palavras se encontram estocadas na mente humana, no chamado léxico mental. Nesse sentido, a organização do conhecimento do mundo, muito provavelmente, está sistematizada no cérebro humano por meio de categorias e conceitos que, por sua vez, associam-se às palavras. Estas estão estreita e fortemente vinculadas à cultura de um povo, de uma nação e, portanto, a sua história. [...] uma vez que as palavras estão enraizadas aos costumes, às tradições, à moral de uma determinada cultura e de seus habitantes; elas expressam uma visão de mundo particular de uma língua específica (Zavaglia, 2022, p. 134).

Por isso, quando jogamos luz sobre a maneira como o uso geral da língua trata as mulheres, percebemos os reflexos do sexismo presente em nossa estrutura social. E buscando melhor visualizar as discriminações e constrangimentos linguísticos sofridos pelas mulheres expressas nas denominações para *mulher que se vende para qualquer homem*, no português falado no Maranhão, buscamos as definições das lexias selecionadas para análise neste artigo nos dicionários gerais da língua portuguesa, expressas no Quadro 2.

Quadro 2 – Quadro comparativo dos dicionários

LEXIA	FIGUEIREDO (1947)	HOUAISS (2009)	AULETE (2011)
<i>Meretriz</i>	Mulher pública. Rameira, prostituta, marafona.	Mulher que pratica o meretrício; prostituta; horizontal.	Aquela que faz sexo por dinheiro. Prostituta.
<i>Mundana</i>	Mulher dissoluta; prostituta.	Relativo a ou próprio do mundo. Cujas satisfação concerne aos prazeres deste mundo.	Referente ao mundo, material e socialmente considerado. Voltado para os prazeres sensoriais.
<i>Piriquete</i>	-	-	-

Fonte: Banco de Dados do ALiMA.

É válido citarmos que os dicionários são ferramentas de grande valia, pois retratam uma sociedade em determinado momento do tempo. Para além disso, retratam definições que

já estão cristalizadas no imaginário social de uma comunidade linguística. Segundo Krieger (2007, p. 296),

Nesse quadro de funções sociais e pragmáticas, o dicionário é também um componente de expressão cultural e ideológica, tecido sob a aparência de catálogo de palavras. Isto porque o léxico, em virtude de sua natureza primeira de nomear, é semanticamente co-extensivo à cultura que o suporta e à realidade por ele recortada. Mais ainda, os enunciados definitórios, porque elaborados pelo lexicógrafo, sobremodalizam o dizer coletivo, contribuindo para instaurar a dimensão discursiva que perpassa a arquitetura do texto lexicográfico.

Ao analisarmos as definições para *meretriz* nos dicionários gerais de língua portuguesa, foi possível inferir os sentidos associados ao uso de determinadas denominações, o que nos mostra como os falantes/indivíduos enxergam essa entidade no universo. Na definição de Figueiredo (1947), temos *mulher pública*, termo que parte da ideia de uma mulher que não está sob a proteção de nenhuma figura masculina, não necessariamente um marido. Em outras palavras, é uma mulher que não pertence a ninguém e, ao mesmo tempo, pertence a todos. Dessa forma, podemos perceber na sociedade da primeira metade do século XX, o universo da prostituição, do meretrício como representação de um universo de oposição ao da família e demais símbolos de moralidade.

Por outro lado, as definições de Houaiss (2009) e de Aulete (2011) registram *mulher que pratica o meretrício* e, também, *aquela que faz sexo por dinheiro*, respectivamente. Percebemos nessas entradas a representação de prostituição como uma ideia de atividade social e/ou profissional; a prestação de um serviço remunerado. Assim, podemos visualizar que na sociedade contemporânea a prostituição sai da esfera de pura marginalização e começa a ganhar espaço no rol de ocupações profissionais “moralmente” aceitas.

Ainda na análise dessa lexia, é válido citarmos que a dicionarização dessa palavra é correspondente ao sentido empregado pelos informantes que forneceram os dados para essa pesquisa. E aprofundando ainda mais o nosso olhar, é interessante pontuar que das sete ocorrências de *meretriz*, seis aconteceram entre informantes da faixa etária 2 (50 a 65 anos) e apenas uma na faixa etária 1 (18 a 35 anos). Esses dados nos levam a compreender que essa lexia está, aos poucos, caindo em desuso no léxico maranhense, embora seja a quinta lexia com maior número de ocorrências; isso porque a maioria delas ao ser utilizada pela faixa etária 2 nos mostra sua produtividade ligada a um público de uma geração anterior, que se contrapõe aos dados utilizados pelos geração mais nova, em que observamos a criação lexical (neologismos), como o caso da denominação *piriguete*, como veremos ainda neste texto.

Assim, podemos visualizar de maneira efetiva que os dicionários registram definições cristalizadas no imaginário social e que estas, por sua vez, não são estanques. Apresentam

em suas acepções a forma de enxergar determinada realidade de uma determinada época. Por isso, faz-se necessário atualizações constantes, não só em relação ao sentido de palavras já existentes, mas na inserção de novas palavras empregadas pela necessidade que o falante tem de nomear as coisas, seres e objetos de seu tempo. Isso comprova a vivacidade e dinamismo da língua portuguesa.

No que concerne às definições atribuídas à *mundana*, percebemos que a associação do termo à prostituta vem de um contexto de moralidade e, por que não, religiosidade. A definição de Aulete (2011) para *mundana* está relacionada a algo “referente ao mundo, material e socialmente considerado; voltado para os prazeres sensoriais”, definição semelhante à de Houaiss (2009): “relativo a ou próprio do mundo; cuja satisfação concerne aos prazeres deste mundo”. Por sua vez, Figueiredo (1947) definiu como *mundana* a “mulher dissoluta”, ou seja, aquela que é contrária aos bons costumes. Com base nessas acepções, somos levados a entender que a prostituta recebe a alcunha de *mundana*, pois ela habita num universo relacionado a prazeres do mundo, da carne, da luxúria; apresenta um comportamento dentro da sociedade de total oposição ao que é esperado da mulher no universo religioso judaico-cristão. Dessa forma, observamos que embora o dicionário registre concepções relacionadas à visão de sua época de elaboração, mesmo com o avançar dos anos, ainda permanece na sociedade um pensamento ideológico a respeito do comportamento da mulher.

É fato relevante observarmos que a dicionarização de *mundana* não é correspondente à ideia de *mulher que se vende para qualquer homem*, nos levando a compreender que a associação dos falantes entre os dois universos expressos nas lexias *mundana* e *prostituta* parte de princípios ligados a valores sociais baseados no sexismo. Fato este que corrobora ainda mais a ideia de que o léxico maranhense é permeado por uma ideologia moral e religiosa, responsável por criar os constrangimentos linguísticos sofridos pela mulher em nossa sociedade (Lakoff, 2010).

A terceira lexia que escolhemos analisar neste artigo, *piriguete*, é uma gíria brasileira que designa uma mulher que não tem um parceiro sexual fixo, tem comportamento provocante, expresso por meio de roupas curtas e sensuais. É também dito da mulher interesseira, que busca parceiros capazes de lhe proporcionar benesses, principalmente às relacionadas à vida noturna. A lexia se popularizou no Brasil nos anos 2000, chegando até mesmo a ser título de uma canção do funkeiro Mc Papo, que define a *piriguete* em seus versos:

Ela não paga, ganha cortesia  
Foge se a sua carteira tiver vazia  
[...] ela gosta é de cara comprometido  
Não tem carro, anda de carona

Ela anda sexy toda guapetona  
Ela não é amante, não é prostituta, ela é fiel, ela é substituta.  
(Composição: Mc Papo)

Assim, não é de se espantar que *piriguete* figure entre as ocorrências para definir prostituta no léxico maranhense. O que podemos inferir desses dados é como a sexualidade da mulher ainda representa um incômodo e constrangimento no imaginário social.

Dessa forma, ao analisarmos a dicionarização dos termos para definir *a mulher que se vende para qualquer homem*, compreendemos que o uso de denominações majoritariamente pejorativas são um forte indício da existência de uma rejeição em torno do comportamento sexual de uma mulher que não se adequa ao esperado pela sociedade, isso se dá pois

[...] o dicionário é, portanto, mais do que uma forma de nomear e classificar as coisas do mundo: é um apoio para a construção de nossa rede de conhecimentos linguísticos. Assim, os sujeitos não apenas "dizem" o mundo, mas também o "instauram" por meio do discurso. Como diferentes usos linguísticos marcam diferentes relações sociais, o dicionário também apresenta possibilidades discursivas que se inserem nas brechas significativas dessa indeterminação da linguagem — apesar da estabilidade que historicamente traz para a língua (Coroa, 2011, p. 63).

Outro dado que nos saltou aos olhos e consideramos pertinente para esta análise é o fato de que os informantes masculinos apresentaram um repertório maior de lexias para definir a prostituta, em que todas carregam significados majoritariamente pejorativos. Tal fato nos leva a crer que a diferença quantitativa de ocorrências entre informantes do sexo masculino e feminino, apesar de não ser tão significativa, mostra que há um reforço de masculinidade por meio da familiaridade e uma demonstração de feminilidade por meio do distanciamento do assunto.

Como dito anteriormente, as mulheres são vítimas de uma série de discriminações linguísticas não somente pela forma como são tratadas pelo uso geral da linguagem, como pela forma que são ensinadas a usar a linguagem (Lakoff, 2010), pois o uso da língua pelos falantes é regido por uma série de constrangimentos ligados à ética, moral, religiosidade, contextos comunicativos etc. Dessa forma, espera-se que as mulheres, cujo comportamento social se adequa ao esperado dentro de uma certa moral, desconheçam ou, caso conheçam, não utilizem certos termos ligados à sexualidade/imoralidade, demonstrando uma não inserção nesse universo.

Por outro lado, aos homens é esperado que tenham conhecimento e demonstrem, por meio do uso de termos relacionados ao universo da sexualidade. Para além de reforçar essa ideia de virilidade e de masculinidade associada à atividade sexual do homem, a aproximação do homem a esse universo é também uma forma de reforçar sua posição de superioridade.

Por esse motivo, “permitir aos homens meios de expressão mais fortes do que estão disponíveis às mulheres reforça ainda mais a posição de poder dos homens no mundo real” (Lakoff, 2010, p. 21).

Temos, então, que quando interpretamos as lexias e o seu uso, podemos entender que a língua e a sociedade estão conectadas em uma relação intrínseca. A análise do português falado no Maranhão nos permite entender a ideologia que permeia o imaginário social dessa comunidade. Por ideologia entendemos uma “interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários” (Orlandi, 1994, p. 57). Assim, podemos entender a ideologia predominante no léxico maranhense como ainda arraigada em concepções machistas que colocam o homem em uma posição de poder e de superioridade frente a mulher.

### **Considerações finais**

Este trabalho objetivou analisar as denominações atribuídas à prostituta e como essas denominações refletem o imaginário social acerca da mulher na sociedade.

Ao analisarmos os dados do ALiMA, percebemos que os informantes masculinos apresentaram um maior repertório de variantes para designar *a mulher que se vende para qualquer homem*. Essa ocorrência despertou-nos a possibilidade de que essas atribuições estão relacionadas a um caráter dominante na sociedade no que tange os comportamentos sociais esperados das mulheres. O número maior de variantes entre informantes masculinos é um forte indício de reforço da ideia de virilidade que circunda a construção da identidade masculina. Quanto maior a familiaridade ao assunto, mais o sujeito demonstra a sua masculinidade frente às várias identidades que o correlacionam ele próprio ao mundo.

Com base nos dados obtidos, observamos, ainda, o grande número de variantes, mostrando além do polimorfismo lexical, a forma como esses falantes enxergam essa entidade no universo. Além disso, a pesquisa do registro dessas variantes em dicionários gerais de língua portuguesa foi de suma importância, pois com base nas definições apresentadas pudemos compreender melhor essa realidade, considerando que muitas das definições registradas nos dicionários apresentam visões consoantes às imagens negativas atribuídas à prostituta que, em sua grande maioria, são pejorativas e ligadas ao comportamento da mulher.

Assim, podemos inferir, por meio dos dados, que há na sociedade maranhense o predomínio de uma ideologia que entende a sexualidade das mulheres como algo reprovável em situações extramaritais. No mais, essas denominações são também reflexos de uma sociedade em que o homem ocupa uma posição de poder superior à da mulher, de onde dita comportamentos sociais tidos como aceitáveis ou reprováveis.

## Referências

- ALVES, J. E. D. **A Linguagem e as representações da masculinidade**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2004.
- AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BIDERMAN, M. T. **Teoria Linguística: Linguística Quantitativa e Computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CARDOSO, S. A. **Geolinguística: tradição e modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- COROA, M. L. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (org.). **Dicionários Escolares: políticas, formas & usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 61-72.
- FIGUEIREDO, C. **Dicionário da Língua Portuguesa de Cândido de Figueiredo**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1947.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KRIEGER, M. G. O dicionário de língua como potencial instrumento didático. In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Vol. III. Campo Grande: EDUFMS, 2007. p. 295-309.
- LAKOFF, R. Linguagem e lugar da mulher. In: FONTANA, B.; OSTERMAN, A. C. (org.). **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 109-127.
- LOPE BLANCH, J. M. Polimorfismo dialectal en el atlas lingüístico de México (ALMex). **Estudios de Lingüística Aplicada**, n. 15/16, p. 29-34, 1992.
- MORAES, A. F. Gabriela Leite e mudanças nas práticas discursivas sobre prostituição no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 70, p. 254-279, 2020.
- OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia**. Campo Grande: EDUFMS, 2001. p. 9-11.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, p. 53-59, 1994.
- PRADA, M. **Putafeminista**. São Paulo: Veneta, 2018.

RAZKY, A. A Dimensão Sociodialetal do Léxico no Projeto Atlas Linguístico do Brasil. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 16/2, p. 247-270, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2013v16n2p247>.

SERRA, L. H.; SILVEIRA, T. S. A profissional do sexo no léxico do português falado na amazônia legal: discutindo imagens femininas na sociedade. **EntreLetras**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 8–29, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/18139>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SILVA, M. S. A prostituição feminina: um percurso e algumas reflexões. **Revista Terceiro Milênio**, Campos dos Goytacazes, v. 01, n. 01, p. 109 - 121, 2014. Disponível em: <https://revistaterceiromilenio.uenf.br/index.php/rtm/article/view/74>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, F. G. V.; SOARES, S. S. F. A Pomba-Gira no imaginário das prostitutas. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <http://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/22>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ZAVAGLIA, C. Sexismo em dicionários brasileiros. In: MOREIRA, G. L.; COSTA, L. A. C.; ALVES, I. M. (org.). **Pesquisas em Lexicologia, Lexicografia e Terminologia**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 127-150.

## Sobre os autores

*Gabriel de Matos Pereira*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7607-5599>

Graduando do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ciências do Léxico (Geplex).

*Theciana Silva Silveira*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9672-2021>

Doutora em Linguística, com ênfase em Análise e Processamento Automático de Línguas Naturais (PLN), pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas pela UFMA. Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFMA, Campus Dom Delgado. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ciências do Léxico (Geplex) e pesquisadora do projeto Atlas Linguístico do Maranhão (ALiMA), da UFMA.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## Dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos:

### uma comparação crítica de sua microestrutura

Semasiological monolingual phraseological dictionaries:

a critical comparison of their microstructure

Thyago José da Cruz<sup>1</sup>

**Resumo:** Os dicionários fraseológicos estão destinados a realizar um tratamento lexicográfico/fraseográfico das mais variadas unidades fraseológicas. A depender do propósito concebido em uma obra desse feitio, há a presença de um só tipo dessas unidades (como um dicionário somente de locuções ou de provérbios) ou de várias delas. Estas obras podem ser de caráter semasiológico ou onomasiológico e apresentar ainda uma descrição monolíngue ou plurilíngue, dentre outros critérios classificatórios. Diante disso, este artigo se propõe a demonstrar e descrever as potenciais formas – e discutir sobre elas – que uma microestrutura de repertórios fraseográficos monolíngues e semasiológicos permite-se constituir. Para esse fim, são definidos e explicitados os conceitos de lema, marcação, contorno definicional, acepções, relações semânticas, exemplos e outras informações pertinentes ao labor da microestrutura fraseográfica (Penadés Martínez, 2015). Espera-se que os apontamentos apresentados possam contribuir aos interessados e estudiosos de Lexicografia e Fraseografia para análises e elaboração de obras lexicográficas/ fraseográficas dotadas de fundamentação e rigor científicos.

**Palavras-chave:** Fraseografia. Dicionários. Descrição monolíngue. Semasiologia. Microestrutura.

**Abstract:** Phraseological dictionaries are intended to carry out a lexicographic/phraseographic treatment of the most varied phraseological units. Depending on the purpose conceived in a work of this nature, there is the presence of a single type of these units (such as a dictionary of idioms or proverbs only) or several of them. These works can be semasiological or onomasiological in nature and also present a monolingual or plurilingual description, among other classificatory criteria. Given this, this article aims to demonstrate and to describe the potential ways – and discuss them – that a microstructure of monolingual and semasiological phraseographic repertoires can be constituted. To this end, the concepts of lemma, marking, definitional contour, meanings, semantic relationships, examples and other information pertinent to the work of phraseographic microstructure are defined and explained (Penadés Martínez, 2015). It is hoped that the notes presented can contribute to interested parties and scholars of Lexicography and Phraseography for the analysis and preparation of lexicographic/phraseographic works with scientific foundations and rigor.

**Keywords:** Phraseography. Dictionaries. Monolingual Description. Semasiology. Microstructure.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, MS, Brasil. Endereço eletrônico: [thyago.cruz@ufms.br](mailto:thyago.cruz@ufms.br).

## Introdução

Os trabalhos que abordam a Fraseografia em língua portuguesa vêm aumentando consideravelmente nas últimas décadas. Contudo, obras no Brasil que se dediquem exclusivamente ao tratamento lexicográfico monolíngue dos fraseologismos estão, atualmente, um tanto quanto reduzidas. De 1998 até 2020, por exemplo, no país, com relação às pesquisas de mestrado e doutorado que se dedicaram à Fraseografia monolíngue, somente seis (quatro dissertações e duas teses) se voltaram para esse escopo (Cruz, 2020b).

Acerca dos dicionários monolíngues, de um modo geral, é possível encontrar os que se organizam por meio da semasiologia (partindo da forma, decodifica-se o conteúdo semântico das lexias), ou da onomasiologia (partindo de conceitos, selecionam-se itens lexicais para que se possa expressá-los adequadamente). Há também outros, como os de sinônimos (verificam-se os possíveis sinônimos entre as mais diversas lexias); os de dificuldade (propõem-se a apresentar e a elucidar os pontos em que os falantes de uma língua têm mais dificuldades, sobre fonologia, morfologia, sintaxe, principalmente no que tange à norma culta); os analógicos (demonstram o lugar da lexia em questão, dentro de um campo nocional), dentre outros.

Há também o dicionário ideológico que, segundo Babini (2003) e seguindo o modelo do Casares (1959), possui três seções na macroestrutura que lhe são peculiares, ou seja, a parte sinótica em que há o plano de classificação de mundo e os quadros sinóticos), a analógica (em que se dispõem as unidades tratadas de um modo onomasiológico e no corpo do verbete há as relações de analogia) e a alfabética ou índice remissivo (organizada de um modo semasiológico, dispendo as unidades lematizadas acompanhadas das definições e das remissões, por meio de numeração aos quadros sinóticos).

Para o autor deste presente artigo, julga-se que um dicionário, como o descrito no parágrafo anterior, que se proponha a descrever em um mesmo volume fraseologismos, em um modo de organização onomasiológica e semasiológica, tende a ser mais prático e didático para o consulente, já que as unidades fraseológicas que a ele pertençam não são lematizadas somente pelo conceito a que possam remeter (como em um dicionário onomasiológico ou em um analógico) ou pela simples presença de um dado lexema na estrutura do fraseologismo (como em dicionários fraseológicos de zoônimos, por exemplo, em que só se encontrariam unidades fraseológicas que possuam em sua estrutura um lexema que se remeta a algum animal), mas sim por meio da possibilidade da aproximação e de junção desses fatores. Para a locução verbal “cair no laço”, por exemplo, haveria a possibilidade de encontrar esse fraseologismo, nas partes que trabalhem com as relações de analogia em ao menos três verbetes, ou seja, no de “engano” (pelo seu significado), e no de “cair” e “laço”, pelos seus elementos constituintes plenos. Já se o usuário deseja saber

como se define essa locução e ver um exemplo de uso, pode remeter-se à parte alfabética (organizada semasiologicamente) que a unidade estará lá descrita. Além disso, nesse mesmo verbete, haverá a remissão ao(s) quadro(s) sinóptico(s) (referente ao conceito) ao qual o fraseologismo se insere. Sobre a elaboração deste tipo de dicionário ideológico monolíngue, podem-se ler os parâmetros apresentados em Cruz (2020a).

Demonstrados alguns conceitos introdutórios sobre os dicionários monolíngues, inclusive o ideológico, este artigo, cuja pesquisa é de caráter bibliográfico, de natureza básica e resultante de uma investigação doutoral, se propõe e se direciona a apresentar e descrever as potenciais configurações da microestrutura que obras fraseográficas monolíngues podem possuir, visto que, sobre o projeto lexicográfico de dicionários fraseológicos e a estruturação macro e micro de dicionários ideológicos (em seus aspectos mais abrangentes) já foram discutidas por Cruz (2022a; 2023), respectivamente. Cabe salientar que neste trabalho, detém-se na microestrutura de obras fraseológicas monolíngues semasiológicas, pois a respeito de repertórios onomasiológicos, pode-se verificar nessas últimas referências apresentadas.

Os próximos tópicos, portanto, discorrem sobre os seguintes elementos microestruturais dos repertórios fraseográficos monolíngues semasiológicos: lema, marcação, contorno definicional, acepções, relações semânticas, exemplos e outras informações<sup>2</sup>. Ao final, apresenta-se uma comparação microestrutural de duas obras fraseográficas monolíngues e semasiológicas: o *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* – doravante Dilvee (Penadés Martínez, 2002) e o *Diccionario fraseológico del habla argentina* – Difha (Barcia, Pauer, 2010).

### **O lema em dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos**

Conforme explica Porto Dapena (2002, p. 184), o lema constitui-se no elemento presente no enunciado do verbete que se submete à ordenação alfabética (quando a obra obedece a esse critério) ou, acrescenta-se a isso, à ordenação conceitual. No caso da lematização de unidades fraseológicas, percebe-se que os princípios que as regem podem ser de ordem teórica ou prática (Penadés Martínez, 2015, p. 112).

O critério de ordem teórica nos leva a considerar que, embora se reconheça os processos de fixidez e idiomaticidade presentes nos fraseologismos, grande parte das unidades fraseológicas, em especial as de âmbito oracional, se comportam, a partir dos pontos de vista morfossintático e semântico, como as unidades léxicas das classes gramaticais que lhes são correspondentes. Logo, “la praxis lexicográfica que sobre estas

---

<sup>2</sup> Terminologias apresentadas por Penadés Martínez (2015), a qual se adota neste artigo.

[las unidades léxicas] se ha llevado a cabo en los diccionarios generales de lengua es la que deberá seguirse en las locuciones” (Penadés Martínez, 2015, p. 113).

O critério de ordem prática, por sua vez, sugere, uma vez adotado o posicionamento teórico citado anteriormente, que se deve lematizar um fraseologismo após um exame de uso que os falantes fazem dessa unidade. Portanto, sob essa perspectiva, o uso linguístico deve prevalecer sobre a tradição lexicográfica, isto é, se uma dada unidade habitualmente vem sendo registrada em dicionários de determinada forma, mas, após realizar-se uma investigação em corpora, percebe-se que se predomina outra, esta que deverá aparecer no lema. Penadés Martínez (2015, p. 113) exemplifica deste modo:

[...] Sirva como ejemplo para ilustrar esta cuestión la locución estar criando malvas. Algunos diccionarios [...] ofrecen de ella la forma criar malvas, pero múltiples ejemplos de uso muestran que para el significado ‘estar muerto y enterrado’ su lema es aquel y no este último.

A questão da variação fraseológica também se relaciona ao tratamento dos fraseologismos nos lemas. Como bem salienta Olímpio de Oliveira Silva (2007, p. 116-132), em concordância com Penadés Martínez (2015, p. 131-145), o tratamento lexicográfico das variações não constitui um consenso entre os fraseógrafos, que apresentam (a depender da finalidade e do público-alvo de cada obra e do tipo de variação desses fraseologismos) distintas alternativas (como, por exemplo o registro de variantes em entradas diferentes; ou numa mesma entrada, mas com sinais gráficos indicando as variações). Claro está que qualquer posicionamento adotado para tal registro deve estar especificado ao consulente na parte introdutória do dicionário.

### **A marcação em dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos**

A marcação de unidades fraseológicas, assim como a das unidades lexicais, trata-se, como o próprio nome sugere, da ação “que se utiliza en el diccionario para señalar la particularidad de uso, de carácter no regular, que distingue a determinados elementos léxicos” (Fajardo Aguirre, 1996, p. 31-32).

Em outras palavras, é a ação de indicar, na microestrutura, uma marca (ou etiqueta) a fim de delimitar semântica e pragmaticamente a definição, isto é, delinear o significado de uma unidade fraseológica e suas restrições de uso. A depender do propósito e do público-alvo, um dicionário, conforme Fajardo Aguirre (1996, p. 37-49), pode conter marcas (etiquetas): diacrônica que delimita a definição em função de sua vigência cronológica (arcaica, desusada, pouco usada, obsoleta, neologismo, etc.); a diatópica que está em função da localização de onde predomina o uso da referida unidade fraseológica e, em geral, é indicada por uma abreviatura (MS, para Mato Grosso do Sul; RJ, para Rio de

Janeiro; SP, para São Paulo etc.); a de nível, registro e estilo relacionada ao nível de uso, ao estilo ou ao estrato social a que se vincula a unidade (coloquial, vulgar, familiar, formal, informal, literário, etc.); a técnica que está relacionada a uma dada ciência, profissão ou área de especialidade (biologia; linguística; cinema, etc.); a conotativa que considera como as marcas de uso de uma unidade as que podem expressar subjetividade, conotação e aspectos afetivos (depreciativo; irônico; enfático; etc.); a de frequência que indica a frequência de uso de uma unidade do léxico (usual; raro; frequente, pouco usado, etc.); e a normativa relacionada à correção ou incorreção da unidade em questão de acordo com o uso atual (barbarismo, solecismo, estrangeirismo, etc.).

Ainda para o Fajardo Aguirre (1996, p. 49), pode haver na microestrutura dos verbetes “otras indicaciones, más o menos normatizadas y que pueden ser confundidas con marcas, pero que no lo son”, já que as marcas se configuram como “informaciones concretas sobre los muy diversos tipos de particularidades que restringen o condicionan el uso de las unidades léxicas” (Fajardo Aguirre, 1996, p. 32). A saber: as indicações gramaticais consistem em dados de classificação da categoria gramatical (substantivo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, conjunção, dentre outras) e de subcategorização (masculina, feminina, transitiva, impessoal, etc.). Concorda-se nesta pesquisa com Olímpio de Oliveira Silva (2007, p. 201) que afirma que a apresentação dessas classificações é pertinente no tratamento lexicográfico de fraseologismos, em especial no de locuções, uma vez que elas aportam essa característica morfossintática de um modo mais evidente.

Há as indicações de adoção léxica que são os apontamentos da informação sobre a origem de uma palavra quando resultante de empréstimos ou estrangeirismos; também há as indicações contrastivas, isto é, informações que contrastam as diversidades de usos das variedades diatópicas de uma mesma língua, assinalando as potenciais diferenças internas dentro do léxico desta; e, por fim, as indicações complementares que são transições semânticas (sentido figurado) e as categoriais (como a estrutura argumental e actancial das unidades fraseológicas).

Logo, verifica-se que as marcas devem novamente estar relacionadas ao objetivo da obra e ao público que se queira alcançar, pois são informações que exigem estudos advindos de outras disciplinas (sociolinguísticas, gramaticais, etc.) e que podem ampliar o volume da obra.

### **O contorno definicional em dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos<sup>3</sup>**

Porto Dapena (2011, p. 115) defende haver duas estruturas distintas que podem compor uma definição lexicográfica: o enunciado parafrástico e o contorno definicional. O

---

<sup>3</sup> Sobre a definição fraseográfica monolíngue semasiológica, veja-se o trabalho de Cruz (2022b, p. 113-127).

primeiro corresponde ao que se conhece como a definição “propriamente dita”, aquela detentora dos traços semânticos intrínsecos ao elemento definido. Já o segundo se trata dos traços contextuais ou de subcategorização, de caráter essencialmente sintagmático, e que aponta as características combinatórias e contextuais dos definidos.

O contorno definicional, conforme Serra Sepúlveda (2010, p. 72), pode explicitar o que significa a entrada do verbete ou orientar sobre quais são as suas possibilidades combinatórias. É comum, mas não obrigatório, apresentar-se na forma de participípios (“Relativo a”), adjetivos (“Referente a”), expressões verbais (“Diz-se de”) ou separadas por algum símbolo gráfico (colchetes, parênteses ou chaves – [para alguém], por exemplo) ou outro destaque (itálico, negrito ou sublinhado).

Para Penadés Martínez (2015, p. 188), com referência aos dicionários de fraseologismos, os contornos definicionais se tornam úteis ao consulente para que saibam quais são as estruturas actanciais ou argumentos que as locuções podem exigir, principalmente e em um maior número de aparição nas obras lexicográficas, as de classificação verbal e, em algumas outras vezes, as nominais, as adjetivais e adverbiais.

A seguir, vejam-se alguns exemplos de contornos definicionais, destacados neste artigo em itálico:

- (1) “estar en la distancia. loc. vb. hip. *Correr un caballo en la distancia que más aviene con sus aptitudes [...]*” (Difha, 2010, p. 225);
- (2) “estar en la pichonera - loc. vb. hip. *Referido a un caballo, estar derrotado antes de llegar a la meta o estar a merced de un contrario superior a él [...]*” (Difha, 2010, p. 226);
- (3) “arder la sangre v. (s) *[a alguien]* Alterarse, acalorarse [...]” (Dilvee, 2002, p. 30);
- (4) “dar cien vueltas v. (a) *[alguien, a alguien, en algo]* *Aventajar {a una persona en algún conocimiento o en alguna habilidad}[...]* El complemento [*en algo*] puede no aparecer [...]” (Dilvee, 2002, p. 48);
- (5) “dar ejemplo v. (a) *[alguien, a alguien]* *Actuar de manera que sirva de ejemplo {a una persona}[...]*” (Dilvee, 2002, p. 49).

Como se percebe e conforme ratifica Porto Dapena (2011, p. 115-116), alguns contornos definicionais, de natureza explícita nos verbetes podem estar integrados ao enunciado definicional (como os dois primeiros exemplos); outros não se integram (o terceiro exemplo); ainda há a possibilidade de haver um de característica flutuante em que se apresenta ora como contorno ora como componente do enunciado parafrástico (“a una persona en algún conocimiento o en alguna habilidad”, exemplo (4), funciona como contorno definicional da locução verbal em questão, além de ser elementos do enunciado parafrástico); há ainda a possibilidade de classificar como opcional (exemplo (4), “en algo”), em que em dados contextos pode ser omitido, em contraste com um obrigatório (o primeiro

itálico do exemplo (5)), cuja aparição no definido é obrigatória, devido à natureza valencial da unidade lematizada.

### **As acepções em dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos**

Esse elemento da microestrutura lexicográfica corresponde a cada um dos sentidos atribuídos, a cada invariante de significado, aceita e reconhecida pelo uso e que é materializado nos dicionários por meio das definições. Conforme assinala Garriga Escribano (2003, p. 107-108), essas acepções vêm apresentadas por numerações e possuem uma certa autonomia, pois em cada uma, além da definição, podem trazer suas próprias marcas de uso, exemplos, sinônimos, antônimos, dentre outros.

Quanto à separação das acepções na microestrutura, Penadés Martínez (2015, p. 237-251), fundamentada na classificação de Porto Dapena (2002), estabelece os critérios para as unidades fraseológicas, que se explicitam nos parágrafos que se seguem.

A distinção de homônimos, de caráter etimológico, busca a diferenciação de homônimos a partir de uma perspectiva diacrônica. No entanto, essa separação acarreta inconvenientes, tais como se pode perceber no exemplo a seguir: “en “abrir boca: ‘abrir el apetito con algún alimento o bebida ligeros antes de una comida o comienzo de ella’ e ‘anticipar una cosa que tendrá un desarrollo posterior”” (Penadés Martínez, 2015, p. 237) não há constatações consistentes, como acontece em muitos outros fraseologismos, para identificar étimos distintos que se convirjam em um mesmo significante associado a significados diferentes. Seria mais apropriado, portanto, remeter-se à polissemia e homonímia das locuções e não da distinção entre esses dois fenômenos linguísticos.

Já a separação conforme o valor gramatical – agrupam-se as acepções do fraseologismo que possuam a mesma categoria gramatical e separam-se das com valor gramatical distinto, como em: “2 de gala. adj. [Fiesta o cerimonia] en que se exige ropa de más lujo que la ordinaria [...] 3 de gala. adv Con ropa de más lujo que la ordinaria (Penadés Martínez, 2015, p. 238).

A distinção pelo diassistema – as acepções são separadas de acordo com as dimensões diacrônicas, diafásicas ou diastrática da língua: “perder la cara [al toro] v (Taur) Dejar de mirar[lo], volver[le] la espalda [...] 2 perder la cara [a alguien]. v Dejar de tener[lo] en cuenta” (Penadés Martínez, 2015, p. 239). Já a separação conforme os usos literal e figurado é um método não conveniente para um dicionário de fraseologismos (por este motivo, é difícil encontrar exemplos) porque ao registrar o uso literal, componencial de uma unidade fraseológica já não se estaria no campo da Fraseologia e, por consequência, da Fraseografia.

Na distinção pelo critério léxico-semântico, por sua vez, há um mesmo fraseologismo que pode estar dotado de acepções distintas quando estas transitam em paradigmas ou

campos lexicais diferentes. No exemplo: “lavar con sangre. v Vengar [una ofensa], hiriendo o matando al ofensor 2 lavar con sangre. v Vengar, hiriendo o matando al ofensor, la ofensa causada [al honor]” (Penadés Martínez, 2015, p. 240), ambas acepções participam do mesmo paradigma, mas se deve indagar se a ofensa atinge ou não a honra.

Por fim, a separação conforme a valência ou argumentos actanciais é aplicada em fraseologismos que possuam a característica de valências ou argumentos actanciais, como as locuções verbais. Baseia-se nas possibilidades de combinação de caráter tanto sintático como semântico que se possam atribuir em seus usos, como em “dar el pecho. 1 intr. [alguien, a alguien] Dar de mamar a un bebé [...] 2 intr [alguien, a algo] Afrontar el peligro o la responsabilidad” (Penadés Martínez, 2015, p. 246).

Percebe-se que, embora haja conveniências e inconveniências nos critérios de separação, caberá ao fraseógrafo a decisão, mediante a finalidade da obra e o público-alvo, de qual método deve ser adotado e deixar explícito na parte introdutória da obra fraseográfica.

No que se refere à ordenação das acepções dentro do verbete, Garriga Escribano (2003, p. 107-109) expõe os seguintes modelos para as unidades lexicais: o diacrônico (baseado na apresentação das acepções de acordo com o grau de aproximação do sentido do lexema com o seu étimo) e o sincrônico (norteia-se pela frequência de uso, isto é, demonstra-se, primeiramente, as unidades mais frequentes da língua). O critério, ao ver desta presente pesquisa, que pode ser mais produtivo em um dicionário de fraseologismos trata-se do sincrônico, pois não há estudos suficientes na atualidade que atestem com segurança a proximidade entre o sentido atual da grande maioria das unidades fraseológicas com a do seu étimo. No entanto, cabe-se ressaltar que, para se utilizar do método sincrônico, um corpus representativo deve ser adotado na pesquisa.

### **Os exemplos de uso nos dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos**

Os exemplos, elementos fundamentais na microestrutura dos dicionários de língua, estão aliados à definição a fim de comprovar e ilustrar o lema abordado. Com relação à sua tipologia, de acordo com Garriga Escribano (2003, p. 119-123), podem configurar-se em: de autoridades (extraídos diretamente de obras literárias ou de citação de textos documentais de autoridades linguísticas); inventados (quando o próprio lexicógrafo se comporta como um legítimo representante da sua comunidade linguística e elabora os exemplos, mas se corre o risco que possam surgir modelos artificiais e forçados); reais (também denominados de documentados, são extraídos de situações e contextos reais, advindos de corpora – orais ou escritos. Incluem-se nesse tipo também os exemplos de autoridades).

No que se refere à função dos exemplos, ao tomar como ponto de referência o usuário da obra lexicográfica, consoante a Olímpio Oliveira Silva (2007, p. 253-272), podem

ser de caráter: definitório (servem como um contraponto da definição, ao ilustrá-la, defini-la e comprová-la com o uso); gramatical (trata-se da capacidade do exemplo de demonstrar o funcionamento do lema com as outras unidades do léxico de uma língua, apresentar ao usuário as variantes funcionais do fraseologismo e indicar seu funcionamento sintático); pragmático (os exemplos demonstram como o lema pode atuar em contextos de uso, seu entorno semântico e sua conotação); prática (permite ao usuário identificar e distinguir as variadas acepções do fraseologismo lematizado); e a de caráter sociocultural e ideológica (os exemplos comportam-se como veículos de elementos socioculturais e ideológicos, uma vez que podem revelar tendências ideológicas e posicionamentos culturais daquele que o redija).

Penadés Martínez (2015, p. 262-265), por sua vez, destaca alguns pontos que o redator do dicionário de locuções deve ter em mente ao utilizar na microestrutura os exemplos de uso: a fiabilidade nos exemplos documentados – muitas vezes, podem aparecer desvios ortográficos e da norma padrão de uma língua. O dicionário não pode considerar-se isento da função normativa que lhe compete. Por isso, cabe ao lexicógrafo o cuidado de corrigir as referidas faltas. Deve-se atentar também à extensão dos exemplos, o recomendável é ser breve, porém, o que deve prevalecer é a busca de um exemplo o mais claro possível ao usuário no que se refere às particularidades de que o fraseologismo possa aportar.

Ainda para a pesquisadora, há os exemplos de natureza real ou *ad hoc*. O aconselhável é sempre tentar apresentar exemplos reais. Contudo, caso os encontrados não estejam dotados de uma clareza daquilo que se pretende ilustrar ao usuário, recorre-se aos inventados (criados *ad hoc*).

No que se refere à transmissão de ideologias e valores do fraseógrafo, há o fato de que muitos exemplos reais podem possuir uma origem nas falas de delinquentes, corruptos, extremistas etc., o que pode levar muitos fraseógrafos à dúvida de registrar ou não, por não desejarem que se confunda o que foi ilustrado na microestrutura com a ideologia ou valores que ele próprio comungue.

Já sobre o registro da referência da documentação, há a possibilidade de registrar as fontes de onde foram retirados exemplos reais, o que pode comprometer a extensão do verbete, mas também é lícito não as apresentar na microestrutura, “para aligerarlo y facilitar, con ello, su lectura, otorgando así, a la vez un voto de confianza al lexicógrafo que afirma que los ejemplos usados son reales” (Penadés Martínez, 2015, p. 265).

Por fim, com relação aos exemplos de uso, cabe destacar o papel relevante que os corpora exercem, pois dele são obtidos exemplos de natureza real de uso ou se podem adaptar para que se alcance a clareza desejada. As limitações que um corpus possa possuir

não retiram sua importância na apresentação de amostras de uso da língua, que são oriundos de contextos reais.

### **As relações semânticas nos dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos**

Olímpio Oliveira Silva (2007, p. 273) identifica as seguintes formas de se estabelecer as relações semânticas em uma microestrutura de um dicionário de fraseologismos: as de sinonímia, antonímia, hiponímia e hiperonímia. Nesse contexto, a autora reconhece haver estudos que tentam distinguir e identificar a sinonímia da variação fraseológica. Neste artigo, uma vez que não se pretende aprofundar na discussão sobre tal questão, por não constituir o enfoque direto da pesquisa, concorda-se com Cabré (1999, p. 142) que prefere incluir as variantes (dialetais, fraseológicas, fonológicas, morfológicas, ortográficas, etc.) sob a terminologia de sinônimos.

As relações semânticas podem ser apresentadas em um dicionário fraseológico nas formas de: indicação direta (por meio de uma marca previamente estabelecida e informada na parte introdutória da obra, como o faz o Dilvee, que, para indicar os sinônimos, apresenta o símbolo de uma mão fechada com o indicador apontando para a direita “👉”); remissiva ou referência cruzada (como o faz o Difha, que remete as unidades sinônimas ao outro fraseologismo que lhe corresponde e que já foi estruturado em um verbete); emprego da conjunção alternativa “ou”, uso de barra ou outro recurso gráfico, no próprio lema para indicar variação léxica (como se vê no lema “mostrar com quantos paus se faz uma cangalha (canoa)” presente em Rocha e Rocha (2011, p. 291); ou por meio de uma definição sinonímica, isto é, pela introdução de um fraseologismo sinônimo na própria definição (como também demonstrado em Rocha e Rocha (2011, p. 290), em “morder a isca: cair no logro”, em que se pode considerar “cair no logro como uma locução).

### **Outras informações que podem ser incluídas na microestrutura de um dicionário fraseológico semasiológicos**

A depender da finalidade da obra e do público-alvo, podem ser adicionadas na microestrutura outras informações adicionais, tanto de caráter gramatical, ortográfico ou pragmático (por exemplo, a indicação ortográfica de registrar com minúscula os lexemas “Deus” e “Virgem” nos fraseologismos que os possuam (ser um deus nos acuda), ou a indicação gramatical de registro, em uma locução, de seus elementos nominais sempre na sua forma plural, como em pisar em ovos); além da inclusão de informações de caráter histórico-cultural, como a explicação da origem do fraseologismo (na locução verbal carregar sua cruz, por exemplo), desde que se tenham dados não duvidosos de comprovação; e de informações sobre a unidade fraseológica, no que se refere aos mecanismos de metáfora,

metonímia ou de hipérbole que a motivaram (como em matar um leão) (Penadés Martínez, 2015, p. 266-276).

### Comparação de elementos contidos na microestrutura dos dicionários analisados

Após a demonstração e discussão sobre os elementos da microestrutura de um dicionário fraseológico, expõe-se, no quadro a seguir, como as obras fraseográficas, em um modo geral, podem organizar seus verbetes, a depender do propósito do dicionário e do público-alvo:

Quadro 1 – Microestrutura de dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos

Elementos da microestrutura	Composição
Lema (para as seções semasiológicas)	Composta por fraseologismo
Marcas e outras indicações	Podem ser: diacrônica, diatópica, de nível, de registro e estilo; conotativa; frequência; normativa; indicações gramaticais; indicações de adoção léxica; indicações contrastivas; indicações complementares.
Definição	Baseado em Cruz (2022b), pode haver definições enciclopédicas; conceituais e funcionais (menos frequentes)
Acepção	Podem estar ordenadas sincronicamente (mais produtivo para fraseologismos) ou diacronicamente; e separadas conforme o valor gramatical, o diassistema, valor léxico-semântico, ou conforme a valência (ou argumentos actanciais).
Exemplos de uso	Podem ser: de autoridades; criados <i>ad hoc</i> ou reais.
Relações semânticas	Indicação direta (por meio de marca previamente estabelecida); remissiva ou referência cruzada; emprego da conjunção “ou”, uso de barra ou outro recurso gráfico, no próprio lema; ou por meio de definição sinonímica.
Outras informações	Informações de caráter gramatical, ortográfico ou pragmático; informações de caráter histórico-cultural

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Neste momento, após a demonstração e discussão sobre os elementos da microestrutura de um dicionário fraseológico, expõe-se, no quadro, a seguir, como as obras selecionadas Dilvee e Difha organizam seus verbetes, mediante comparação analítica das informações obtidas nas respectivas seções de “instruções de uso” e, quando não esteja explícito nessa parte, pela análise dos verbetes. Escolhemos essas obras, pois, embora estejam em língua espanhola, são de caráter monolíngue e semasiológico. Cabe ressaltar que essa comparação advém do trabalho doutoral de Cruz (2020) que selecionou uma série

de obras lexicográficas e fraseográficas e submeteu à análise seus elementos micro e macroestruturais para a redação de parâmetros que nortearão à elaboração de dicionários ideológicos de fraseologismos.

Quadro 2: Organização dos verbetes em dois dicionários fraseológicos monolíngues semasiológicos

Obra	DILVEE	DIFHA
Lema	Locuções verbais, destacadas em negrito;	Unidades fraseológicas, destacadas em negrito.
Marcas e outras indicações	categoria gramatical, indicação de nível que em o ensino-aprendizagem do espanhol poderia corresponder-lhe; de nível, registro e estilo ( <i>infor.</i> , <i>vulg.</i> ); estrutura actancial;	Categoria gramatical; nível de uso, conativa ( <i>humorístico, despectivo, elogioso</i> ); frequência e diatópica. A marca intitulada pela obra como <i>oralidad</i> indica que a locução em questão não foi extraída de nenhuma outra obra lexicográfica, mas foi coletada pelos autores, da modalidade oral de informantes.
Definição	Sinonímica (sempre buscando um sinônimo que seja um lexema simples) ou perifrástica; quando possível, apresenta-se o contorno definitório.	Não há a explicitação na parte introdutória da obra, mas, pela análise, é possível encontrar exemplos de definição funcional, perifrástica, sinonímica e enciclopédica.
Contorno	Estão demonstrados entre colchetes. Ao existirem várias possibilidades de elementos do contorno, estes vêm separados por barras. Alternam-se, nos verbetes, entre formas integradas, não integradas, opcionais e obrigatórias.	Não há explicitação na parte introdutória da obra, mas, se percebem, nos verbetes que exigem a sua presença, os contornos integrados (destacados em itálico).
Acepção	Estão enumeradas e demonstram, antes de cada definição, os elementos actanciais (quando houver); não está claro na introdução da obra qual é o critério adotado para a separação das acepções, mas percebe-se o emprego léxico-semântico.	Estão enumeradas. Informa-se na parte introdutória que se adotou o critério de valor gramatical para a separação. Todavia, submetida a uma análise, verifica-se também a presença do critério léxico-semântico (quando há mais de uma acepção, mas dentro de uma mesma categoria gramatical, em um fraseologismo).
Exemplos de uso	Exemplos criados <i>ad hoc</i> e reais (extraídos de <i>corpora</i> ).	Não possui.
Relações semânticas	Sinônimos (precedidos pelo sinal ➡ ou por *, este último símbolo quando há mais de uma sinônima, a primeira locução vem indicada por este sinal serve para anunciar que o usuário pode recorrer ao apêndice “locuções sinônimas e antônimas” e verificar a rede	Apresenta as locuções sinônimas (introduzidas pelo símbolo ◆). Ademais, há a indicação de seus equivalentes no espanhol peninsular (ao final da definição, entre parênteses).

Obra	DILVEE	DIFHA
	de relações); antônimos (precedidos pelo sinal → ou, quando precedido, pelo sinal *, indica que o consulente pode verificar, por meio da locução assinalada, no apêndice, as relações de antonímia dessa unidade fraseológica);	
Outras informações	Precedidas pelo símbolo  , expõem-se informações linguísticas (gramaticais e pragmáticas) da locução.	Contém, inseridas nos verbetes, as abreviaturas dos nomes dos lexicógrafos de cuja obra se extraíram as locuções e se fundamentaram as definições). Demonstra, quando necessário, informações históricas, geográficas, culturais ou linguísticas).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### Considerações finais

Neste artigo, buscou-se evidenciar a microestrutura que um dicionário fraseológico, de caráter semasiológico e monolíngue, pode possuir. Partindo de uma visão comparativa crítica, pode-se apontar alguns pontos.

Com relação ao lema, há uma obra analisada (Dilvee) que escolheu um tipo de fraseologismo (locuções verbais) para compor a nomenclatura, enquanto somente o Difha prefere realizar uma seleção mais ampla acerca das unidades descritas.

Embora se reconheça que a tessitura do dicionário como um todo esteja atrelado à sua finalidade e ao seu público-alvo, percebem-se mais claramente refletidas essas duas escolhas nas adoções das marcas e outras indicações (como o Dilvee, que expõe marcas indicadoras de nível de ensino-aprendizagem), nos critérios de organização e separação das acepções (como o Dilvee, destinado a aprendentes de espanhol, que se preocupa em demonstrar os elementos valenciais de suas unidades e separar em acepções distintas as unidades polissêmicas) e nas outras informações (como o Difha, uma vez que se propõe em ser uma obra de língua geral, aporta, sempre que possível, informações de cunho histórico, geográfico, cultural ou linguístico). Já sobre a definição, em variados momentos, os fraseógrafos lançam mão, em busca da clareza, das mais diversas formas dessa. Por fim, cabe destacar que, acerca das relações semânticas, há a presença, em ambas as obras, das indicações de sinônimos.

Desejou-se com este trabalho evidenciar a importância de redigir uma microestrutura semasiológica e monolíngue, baseada em métodos fundamentados nas teorias léxico-fraseográficas consistentes. Desse modo, almeja-se contribuir para a elaboração de obras cada vez mais coerentes e dotadas de rigor científico.

## Referências

BABINI, M. Do conceito à palavra: os dicionários onomasiológicos. **Ciência e cultura**, v. 58, n. 2, p. 38-41, 2006.

BARCIA, P. L.; PAUER, G. **Diccionario fraseológico del habla argentina**. Buenos Aires: Emecé, 2010.

CABRÉ, M. T. **Terminology: theory, methods, and applications**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 1999.

CASARES, J. **Diccionario ideológico de la lengua española**. Barcelona: G Gili, 1959.

CRUZ, T. J. **Bases para a elaboração de um dicionário ideológico de locuções: uma proposta**. 2020. 354 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020a.

CRUZ, T. J. Fraseografia: perspectivas históricas, contemporâneas e grau de autonomia. **Laborhistórico**, v. 6, p. 535-559, 2020b.

CRUZ, T. J. Projeto lexicográfico de dicionários fraseológicos: as etapas precedentes para a elaboração da obra. **Revista Diálogos**, v. 10, p. 70, 2022a.

CRUZ, T. J. O tratamento da definição fraseográfica. In: MUNIZ, C. A. G.; MARQUES, E. A.; CRUZ, T. J. (org.). **Fraseologia e Paremiologia: múltiplas abordagens**. Campo Grande: Editora UFMS, 2022b. v. 1. p. 113-127.

CRUZ, T. J. Um estudo sobre a estruturação (macro e micro) e a caracterização de dicionários ideológicos. **Matraga**, v.30, p.89 - 103, 2023.

FAJARDO AGUIRRE, A. Las marcas lexicográficas: concepto y aplicación práctica en la lexicografía española, **Revista de Lexicografía**, n. 111, p. 31-57, 1996.

GARRIGA ESCRIBANO, C. **La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas**. Barcelona: Ariel, 2003.

OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. **Fraseografía teórica y práctica**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español**. Madrid: Arco/Libros, 2002.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. **Para un diccionario de locuciones: de la lingüística teórica a la fraseografía práctica**. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2015.

PORTO DAPENA, J. A. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/libros, 2002.

PORTO DAPENA, J. A. La definición lexicográfica de contorno fluctuante. **Revista de Lexicografía**, n. 17, p. 115-131, 2011.

ROCHA, C. A. M.; ROCHA, C. E. P. M. **Diccionario de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

SERRA SEPÚLVEDA, S. Estructura argumental y definición lexicográfica. De cómo definir los predicados verbales en un diccionario semasiológico de español. **Lenguas Modernas**, n. 35, p. 71-87, 2010.

### **Sobre o autor**

*Thyago José da Cruz*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5562-8485>

Graduado em Letras (UFMS), Mestre em Estudos de Linguagens (UFMS) e Doutor em Letras (UFMS). Professor na Faculdade de Educação (FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Designações para o filhote da vaca: como se dá a propagação de variantes sul-rio-grandenses e paulistas a partir dos dados do Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros

Designations for the calf: how the propagation of sul-rio-grandenses and paulistas variants occurs based on data from the Linguistic Atlas of the Tropeiros Route

Amanda Chofard<sup>1</sup>

**Resumo:** A não homogeneidade dos falares no Sul está atrelada a diversos fatores, dentre eles ao contato entre gaúchos e paulistas nos fluxos migratórios durante o Tropeirismo. Com o interesse de investigar a hodierna realidade linguística da rota dos tropeiros, Chofard (2023) constituiu um banco de dados do português falado no percurso que vai de Cruz Alta-RS a Sorocaba-SP, a fim de subsidiar a elaboração do Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros, a partir do qual este trabalho se desenvolve. Isso posto, o presente artigo configura-se como um recorte da tese de Chofard (2023), volta o olhar para a questão 55 do Questionário Semântico Lexical e busca as denominações para o filhote da vaca, objetivando: (i) proceder ao levantamento das variantes registradas para o item em questão ao longo da rota dos tropeiros; (ii) mapear a distribuição das variantes; (iii) identificar designações que podem pertencer a uma ou outra variedade linguística, sul-rio-grandense ou paulista; e (iii) averiguar como se dá a propagação dessas variantes no território analisado. Dentre as variantes registradas duas se destacaram, *bezerro*, enquanto variante [+SP], e *terneiro*, [+RS], as quais mostraram se propagar em sentidos opostos, sendo a variante paulista a que mais se difunde na área investigada.

**Palavras-chave:** Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros. Propagação de variantes. Região Sul. Filhote da vaca. Geolinguística.

**Abstract:** The non-homogeneity of speech in the South is linked to various factors, including the contact between gaúchos and paulistas during migratory flows in the Tropeirismo era. With the aim of investigating the current linguistic reality of the tropeiros route, Chofard (2023) established a database of portuguese spoken along the route from Cruz Alta-RS to Sorocaba-SP, to support the development of the Linguistic Atlas of the Tropeiros Route, from which this work unfolds. Therefore, this article is a section of Chofard's thesis (2023), focusing on question 55 of the Lexical Semantic Questionnaire and seeking designations for the calf, aiming to: (i) survey the recorded variants for the item along the tropeiros route; (ii) map the distribution of variants; (iii) identify designations that may belong to either the sul-rio-grandense or paulista linguistic variety; and (iii) ascertain how the propagation of these variants occurs in the analyzed territory. Among the recorded variants, two stood out: *bezerro*, as the [+SP] variant, and *terneiro*, [+RS], which showed to spread in opposite directions, with the paulista variant being the most widespread in the investigated area.

**Keywords:** Linguistic Atlas of the Tropeiros Route. Propagation of variants. Southern region. Calf. Geolinguistics.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: [amandachofard@gmail.com](mailto:amandachofard@gmail.com).

## Introdução

Estudos dialetais brasileiros revelam a vasta variabilidade linguística e cultural existente no país, extrapolando a binariedade norte e sul. Atualmente, muito se tem investigado acerca das diferentes áreas linguísticas, as quais ora ratificam a clássica proposta de Nascentes (1953), que engloba os falares Norte e Sul e seus subfalares, ora apontam para a existência de diferentes áreas dentro de uma mesma região geográfica ou de um subfalar.

Nesse sentido, Koch (2000), Altenhofen (2002) e, mais recentemente, Romano (2015) evidenciaram a não homogeneidade do denominado subfalar sulista, tendo em vista a identificação de distintas áreas linguísticas que extrapolam os limites geopolíticos. Como exemplo, na Região Sul, observa-se que há variantes caracterizadas como pertencentes a uma variedade sul-rio-grandense que ficam restritas ao Rio Grande do Sul, assim como há outras que extrapolam o estado, mostrando-se presentes em Santa Catarina, no Paraná, em São Paulo e até mesmo no Mato Grosso do Sul.

Dentre os fatores que contribuem para essa heterogeneidade na região, pode-se citar, conforme Koch (2000), (i) a presença de açorianos, (ii) o contato do português com o espanhol na porção fronteira do extremo sul, principalmente, (iii) as áreas bilíngues favorecidas pelas vindas de imigrantes para o Brasil, e (iv) o contato entre gaúchos e paulistas nos fluxos migratórios durante o Tropeirismo. Frente ao último fator mencionado e a sua relevância para a compreensão dos falares na Região Sul, com o interesse de investigar a realidade linguística da rota dos tropeiros, Chofard (2023) constituiu um banco de dados fonético-fonológicos, morfossintáticos e semântico-lexicais do português falado no percurso que vai de Cruz Alta, no Rio Grande Sul, a Sorocaba, em São Paulo, a fim de subsidiar a elaboração do Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros (ALRT).

Tendo como hipótese central “que na Região Sul há diferentes áreas linguísticas, dentre elas uma que se caracteriza pelo contato intervareial das variedades paulista e rio-grandense” (Chofard, 2023, p. 21), a autora averiguou a partir de diferentes níveis linguísticos como se dá a propagação de variantes paulistas para o sul e de variantes sul-rio-grandenses para o norte da região, chegando à conclusão de que as propagações não são uniformes, mas acontecem em ambas as direções, corroborando a ideia de que podem ser explicadas pelo vaivém tropeiro.

Isso posto, o presente estudo, que faz uso de dados coletados para o ALRT e configura-se como um recorte da tese de doutorado de Chofard (2023), volta o olhar para a questão 55 do Questionário Semântico Lexical (QSL), a qual pertence ao campo semântico “Tipos de cavalos, asininos, muares e tropas” e busca as denominações para “o filhote da vaca”. Sendo assim, objetiva-se neste artigo: (i) proceder ao levantamento das variantes registradas para o item em questão ao longo da rota dos tropeiros; (ii) mapear a distribuição das variantes, com o auxílio do software SGVCLin; (iii) identificar designações que podem ser

consideradas como pertencentes a uma ou outra variedade linguística, sul-rio-grandense [+RS] e/ou paulista [+SP]; e (iii) averiguar como se dá a propagação dessas variantes no território analisado.

Feitas essas considerações, a próxima seção apresenta uma breve reflexão acerca da diversidade linguística e dos aspectos sócio-históricos que se mostram importantes para a composição dos falares na Região Sul. Depois, é descrita a metodologia utilizada neste estudo, englobando o *corpus* adotado, o perfil dos informantes, a rede de pontos e os passos e meios utilizados para a elaboração das cartas linguísticas. Na sequência, constam a descrição e a análise dos dados. E, por fim, são tecidas as considerações finais e apresentadas as referências utilizadas.

### **Diversidade linguística, aspectos sócio-históricos e sua importância para a composição dos falares na Região Sul**

Ao contrário do que ocorreu por muito tempo, de a diversidade linguística no Brasil ser ignorada, hoje, observa-se que a temática extrapola a academia e é contemplada em conversas que permeiam as diferentes esferas da sociedade. Entretanto, comumente, verifica-se, ainda, certa homogeneização dos falares, os quais, com base em algum traço fonético ou lexical, principalmente, são rotulados de modo bastante amplo, havendo, popularmente, o que se entende por um jeito de falar gaúcho, carioca ou baiano, por exemplo.

Diante desse cenário, cada vez mais estudos dialetológicos e geolinguísticos têm demonstrado que há mais diferenças do que semelhanças entre essas generalizações, além de evidenciarem que a delimitação de falares ou de áreas linguísticas não é uma tarefa fácil.

No Brasil, desde o início das pesquisas geolinguísticas, muitos autores buscam delinear áreas correspondentes a variedades regionais do português dentro do amplo território nacional. Dentre eles, torna-se impossível falar do estabelecimento de falares sem dar destaque a Antenor Nascentes que, em 1953, propôs a clássica divisão dialetal do Brasil em falares do Norte e falares do Sul, acrescidos de seis subfalares, sendo essa proposição constantemente retomada.

Tomando como base a Região Sul, englobada pelo falar sulista, observa-se diante de distintos trabalhos já realizados que não é possível pensar na existência de um único falar, uma vez que a heterogeneidade se sobrepõe a uniformidade (Görski, 2012). Desse modo, principalmente após a publicação do Atlas Linguístico-Etnográfico da Região Sul (ALERS), e mais recentemente com os dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), tem sido possível análises mais amplas recobrando os três estados sulistas e o delineamento de possíveis áreas linguísticas, as quais, conforme Romano e Aguilera (2014), podem ser explicadas como decorrentes do processo de ocupação e povoamento desse território.

Sob essa perspectiva, ressalta-se a grande influência de aspectos sócio-históricos na composição linguística do Sul. Nesse contexto, cabe destacar o contato entre paulistas e gaúchos em fluxos migratórios opostos e o papel da rota dos tropeiros (Koch, 2000), tendo em vista que todas as propostas de delimitação de áreas linguísticas sulistas (Koch, 2000; Altenhofen, 2002; Romano; Aguilera, 2014) assumem a existência de ao menos dois grandes falares na região e identificam áreas em comum, dentre elas a que corresponde a uma área central que, conforme Altenhofen (2002, p. 125), é representada “por um grupo de isoglossas que avançam, em forma de cunha, em direção sul, seguindo o corredor de Lages, por onde passavam as antigas rotas migratórias paulistas, no comércio do gado com o gaúcho rio-grandense”.

Feitas essas considerações, defende-se que os fatores históricos decorrentes do processo de ocupação e povoamento da região são cruciais para uma descrição mais precisa dos falares sulistas. Assim, reitera-se a importância dos tropeiros para a composição desses falares, uma vez que eles podem ser encarados como responsáveis pela existência do contato intervareial das variedades sul-rio-grandense e paulista, cujos traços de fala são identificados como herdados do vaivém das tropas durante os séculos XVIII e XIX e propagados até os dias de hoje.

### **Metodologia**

Em relação aos aspectos metodológicos, neste estudo, adotou-se os princípios da Geolinguística. Dessa forma, os dados foram coletados *in loco*, os informantes, visando à pluridimensionalidade, foram estratificados em sexo, idade e área habitacional correlacionada à escolaridade, assim como foram elaboradas cartas linguísticas para a apresentação dos resultados.

Uma vez que se trata de dados para o ALRT, o *corpus* compreende 12 pontos de inquérito, a saber: Cruz Alta, Vacaria e Passo Fundo, no Rio Grande do Sul; Lages, Curitiba e Mafra, em Santa Catarina; Lapa, Palmeira e Castro, no Paraná; e Itararé, Itapetininga e Sorocaba, em São Paulo. Salienta-se que todos os inquéritos foram gravados e, posteriormente, transcritos, o que favoreceu o processo de levantamento das respostas, sendo necessário recorrer aos áudios apenas em casos pontuais.

No que tange aos informantes, predeterminou-se oito por localidade, totalizando 96, os quais seguiram a estratificação apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos informantes

Nº	Sexo	Faixa etária	Área habitacional	Escolaridade
1	Masculino	Faixa I (18-30 anos)	Rural	E. Fundamental I completo – E. Médio completo
2	Feminino	Faixa I (18-30 anos)	Rural	E. Fundamental I completo – E. Médio completo
3	Masculino	Faixa II (50-65 anos)	Rural	E. Fundamental I completo – E. Médio completo
4	Feminino	Faixa II (50-65 anos)	Rural	E. Fundamental I completo – E. Médio completo
5	Masculino	Faixa I (18-30 anos)	Urbano	E. Médio incompleto – Graduação
6	Feminino	Faixa I (18-30 anos)	Urbano	E. Médio incompleto – Graduação
7	Masculino	Faixa II (50-65 anos)	Urbano	E. Médio incompleto – Graduação
8	Feminino	Faixa II (50-65 anos)	Urbano	E. Médio incompleto – Graduação

Fonte: Adaptado de Chofard (2023).

Para apresentar os resultados referentes às respostas obtidas para a questão QSL 55 (bezerro): “o filhote da vaca?” e mapear a distribuição das variantes, primeiramente, procedeu-se ao levantamento das respostas, as quais foram tabuladas em planilha no Microsoft Office Excel e, depois, com auxílio do software SGVCLin – Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas (Seabra; Romano; Oliveira, 2014), foram gerados as cartas linguísticas e os relatórios de produtividade.

### Descrição e análise dos dados

A partir da coleta de dados realizada, dentre diversos outros itens, buscou-se registrar as designações utilizadas para nomear o filhote da vaca. No contexto geral das respostas, foram obtidas dez variantes, sendo necessário agrupá-las conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Variantes registradas para a questão 55 (bezerro) e seus agrupamentos

RÓTULOS	VARIANTES AGRUPADAS
bezerro	bezerro/ bezerrinho
terneiro	terneiro/ terneirinho(a)
novilha	novilha/ novia/ lovilha
garrote	Garrote
boizinho	Boizinho

Fonte: Chofard (2023, p. 150).

Para esse agrupamento, salienta-se que foram considerados alguns critérios, tais como: (i) formas no diminutivo: bezerro > bezerrinho e terneiro > terneirinho; (ii) formas no feminino: terneirinho > terneirinha; e (iii) formas caracterizadas como variantes

morfofonêmicas: novilha > novia, lovilha, totalizando cinco rótulos para representação cartográfica.

Voltando o olhar para a produtividade, junto aos 96 informantes inquiridos, foram documentadas 165 respostas, número esse que se deve ao fato de um mesmo informante poder dar mais de uma resposta para o mesmo item e todas terem sido contabilizadas. A seguir, na Tabela 1, são apresentados os resultados em números percentuais e absolutos.

Tabela 1 – Produtividade geral das variantes documentadas para a questão 55 (bezerro)

<b>Variantes</b>	<b>Nº de ocorrências</b>	<b>%</b>
bezerro	78	47,27%
terneiro	77	46,67%
novilha	6	3,64%
garrote	3	1,82%
bozinho	1	0,61%
	<b>165</b>	

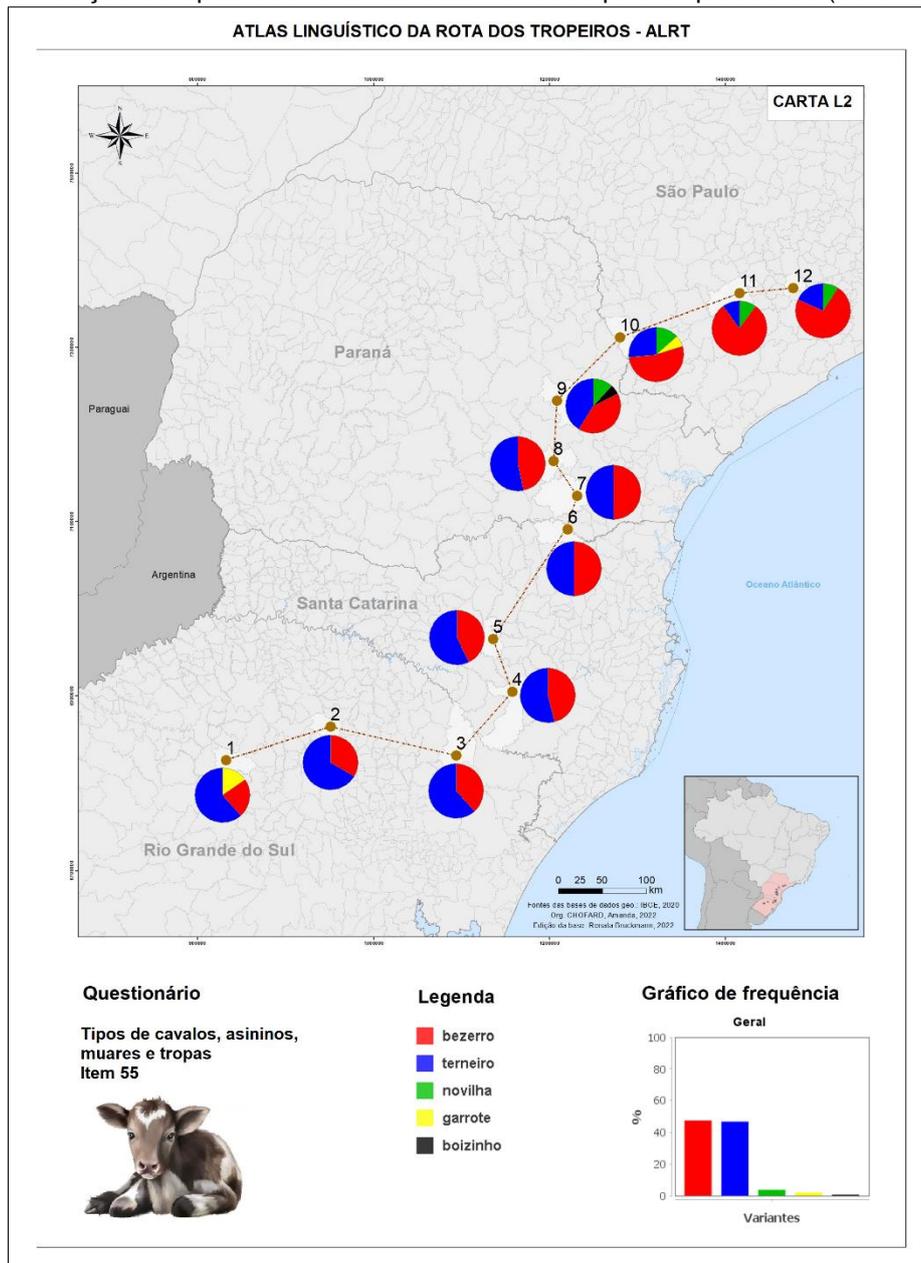
Fonte: Chofard (2023, p. 151).

Frente ao montante das 165 respostas coletadas, vale mencionar que a distribuição não se deu de igual modo entre os estados englobados na rede de pontos. Nesse sentido, do total, 52 foram obtidas no Rio Grande do Sul, 29 em Santa Catarina, 48 no Paraná e 36 em São Paulo. Além disso, destaca-se que o item em questão se mostrou amplamente conhecido entre os informantes, uma vez que todos eles deram ao menos uma resposta quando indagados.

Analisando a tabela de produtividade geral das variantes, verifica-se que *bezerro* e *terneiro*, com números bastante semelhantes, são as formas mais produtivas, perfazendo 78 (47,27%) e 77 (46,67%) respostas, respectivamente. Já as demais designações documentadas apresentaram pouca produtividade perante as variantes mais frequentes, sendo assim, tem-se *novilha* com seis respostas e 3,64%, *garrote* com três registros e 1,82% e, com ocorrência única, *bozinho* com percentual de 0,61%, cuja obtenção se deu no inquérito 4 de Castro-PR.

A fim de averiguar a distribuição diatópica das variantes, foi elaborada a carta linguística apresentada na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição diatópica das variantes documentadas para a questão 55 (bezerro)



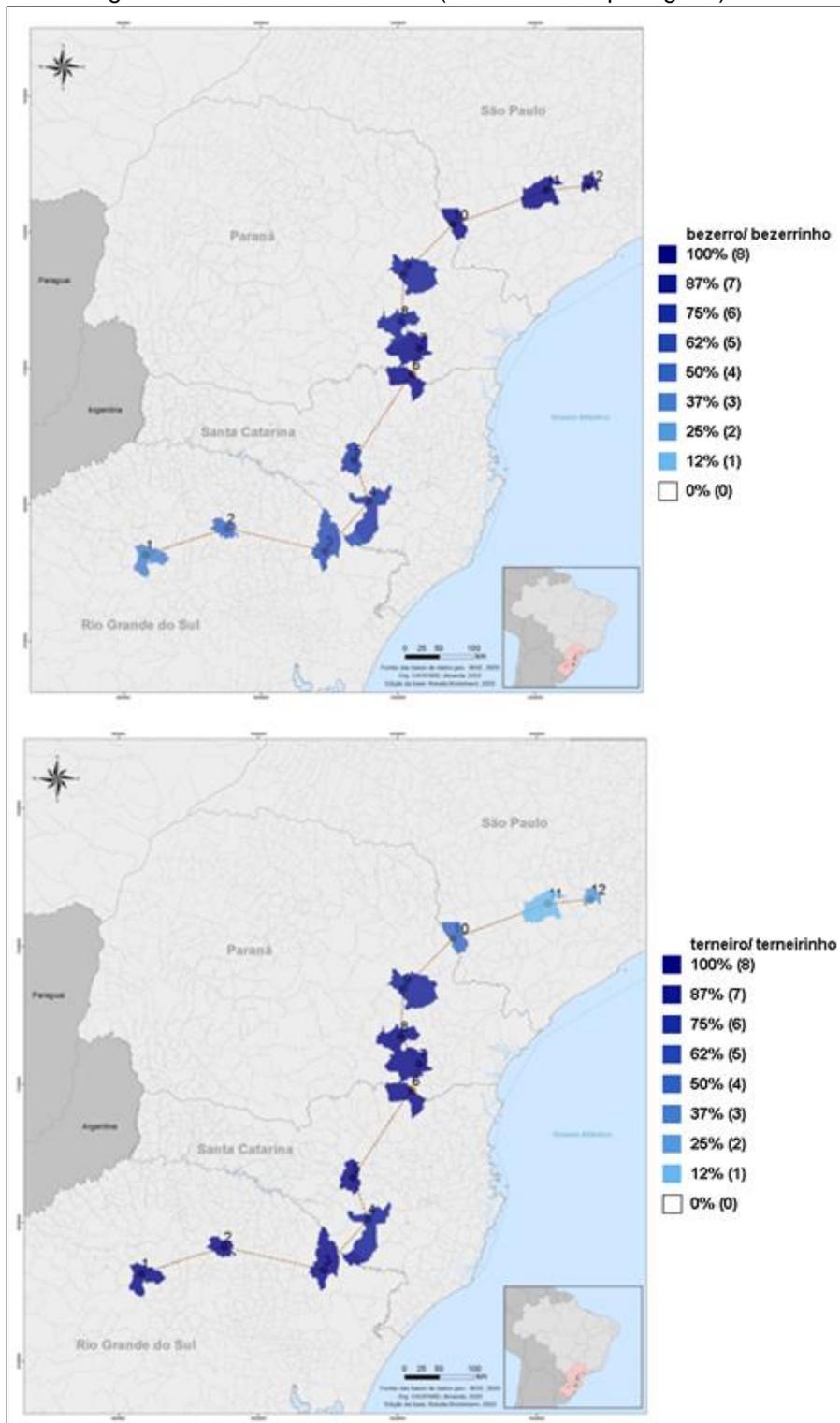
Fonte: Chofard (2023, p. 152).

A partir dessa carta, observa-se que as variantes mais produtivas, *bezerro* e *terneiro*, encontram-se em todos os pontos de inquérito, porém não com as mesmas produtividades. Por outro lado, as demais formas se restringem a algumas localidades, dessa forma, verifica-se que *novilha* foi registrada na fala de dois informantes de Castro-PR (ponto 09), dois de Itararé-SP (ponto 10), um de Itapetininga-SP (ponto 11) e um de Sorocaba-SP (ponto 12). *Garrote*, por sua vez, foi documentada em Cruz Alta-RS (ponto 01) e em Itararé-SP (ponto 10) como segundas respostas, sendo mencionada como uma forma de denominar o filhote já um pouco maior. E, *boizinho*, com apenas uma realização, foi coletada no ponto 09, em Castro, no Paraná.

Feita essa descrição, para a questão 55, constata-se que duas são as variantes que se destacam, *bezerro* e *terneiro*, as mais produtivas. Buscando melhor compreender os usos de cada uma delas e suas possíveis acepções, recorreu-se a obras lexicográficas, assim, *bezerro* foi registrada por Aulete (2022) como “a cria masculina da vaca, até um ano de idade”; já *terneiro*, lexia proveniente do espanhol, foi considerada pelo referido autor como um regionalismo do Rio Grande do Sul, sendo o mesmo que *bezerro* e *novilho*, acepção essa corroborada por Nunes e Nunes (2003, p. 486) que, no Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul, também a definem como “a cria da vaca até a idade de um ano. *Bezerro*, *novilho*”.

Nesse contexto, é possível considerar que as acepções apresentadas apontam para o pertencimento de *terneiro* à variedade sul-rio-grandense [+RS], possibilitando, em contrapartida, a inferência de que *bezerro* pode ser encarada como uma variante proveniente da variedade paulista, ou, ainda [+SP]. Frente a esse cenário, cabe averiguar como cada uma dessas formas se dissemina pelo território investigado à luz da existência de dois possíveis fluxos de falares que se irradiam em sentidos opostos, para tanto, foram elaboradas cartas de arealidade gradual que possibilitam verificar a intensidade de cada variante no espaço, as quais podem ser visualizadas por meio da Figura 2.

Figura 2 – Arealidade gradual de bezerro e terneiro (QSL 55 – cômputo geral)

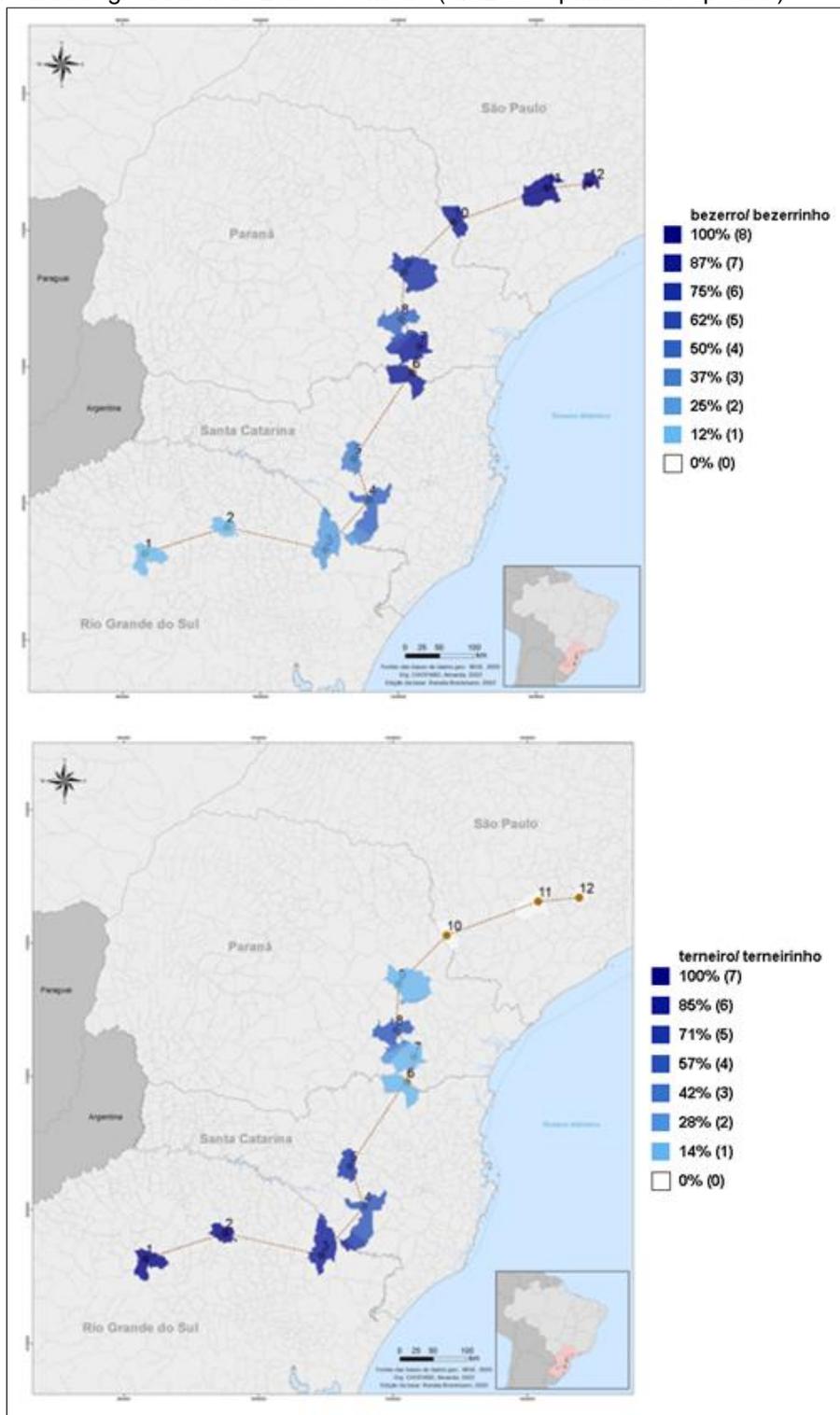


Fonte: Chofard (2023, p. 157).

Analisando as cartas expostas, nota-se alta intensidade de ambas as variantes em grande parte da rede de pontos. Todavia, é possível observar um gradual enfraquecimento de *bezerro* no Rio Grande do Sul do mesmo modo que de *terneiro* em São Paulo, o que vai ao encontro da inferência feita anteriormente e torna possível, a partir desses dados, a

classificação de *bezerro* como uma variante [+SP] e *terneiro* como uma variante [+RS] que, ao se propagarem, gradualmente, perdem vitalidade, ficando ainda mais evidente quando o olhar se volta apenas para as primeiras respostas de cada um dos informantes, como demonstram as cartas trazidas na Figura 3.

Figura 3 – Arealidade gradual de *bezerro* e *terneiro* (QSL 55 – primeiras respostas)



Fonte: Chofard (2023, p. 159).

Perante as cartas baseadas apenas nas primeiras respostas, constata-se que a variante *bezerro* possui maior propagação ao longo da rota dos tropeiros, essa que se dá em sentido Sul, uma vez que, embora com certo enfraquecimento, alcança todo o território, sendo dada como resposta por ao menos um informante de cada ponto de inquérito. Em contrapartida, *terneiro* possui menor disseminação, em sentido Norte, sendo pouco utilizada como primeira resposta pelos paranaenses e não registrada na fala dos paulistas logo no primeiro momento.

A esse respeito, cabe mencionar que, no tocante às primeiras respostas, *bezerro* foi documentada quase o dobro de vezes (58 primeiras respostas - 60,42%) do que *terneiro* (36 primeiras respostas – 37,5%), o que pode estar atrelado ao fato de *bezerro*, ao contrário de *terneiro*, não ser uma lexia considerada enquanto regionalismo e, por isso, ser a forma mais utilizada na mídia e nos ambientes escolares, uma vez que, conforme Nunes e Costa (2017), principalmente na mídia escrita, regionalismos são evitados, ficando esses, quando utilizados, restritos a mídias de circulação e abrangência local. Nesse sentido, observa-se que programas televisivos tradicionais como, por exemplo, o Globo Rural<sup>2</sup> optam em suas matérias pelo uso majoritário da designação *bezerro*, assim como a Embrapa<sup>3</sup> a traz, em seu glossário de termos para gado de corte, como o termo referência<sup>4</sup>, corroborando para o maior uso em diferentes ambientes, incluindo as grandes feiras agropecuárias, como relataram os informantes 5 e 8 de Passo Fundo-RS.

INF.- Bezerro.

INQ.- Tem outro nome para isso?

INF.- Olha, eu me criei por bezerro, conheço por bezerro.

INQ.- E o terneiro?

INF.- É difícil das vezes, mais pra quem é da colônia sim, quem lida não diz o bezerro quase, ele usa o... né, o ternero: "vai buscá o ternero, vai tocá o ternero", mais a gente aqui mais agora, hoje, tu vê mais o bezerro.

INQ.- Aham, mas os dois nomes é para mesma coisa?

INF.- Os dois nome, a mesma coisa, hoje que nem tem a Expointer lá, se tu chegá lá eles não vão dizê o ternero.

INQ.- Aham.

INF.- Eles vão dizê o bezerro da vaca, ou o bezerro disso, né (02-8 – Passo Fundo/RS).

INF.- Ternero. Esse é bezerro, né?

INQ.- Não... Chama dos dois?

---

<sup>2</sup> Informação constatada ao inserir as lexias *bezerro* e *terneiro* no buscador do site do programa (<https://globo.rural.globo.com/>) e ter tido retorno apenas para *bezerro*, termo esse que buscou uma série de matérias envolvendo o animal em questão.

<sup>3</sup> Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária vinculada ao Ministério da Agricultura e Pecuária.

<sup>4</sup> *Terneiro* aparece de modo secundário como uma possibilidade de sinônimo.

INF.- Na faculdade eles cobrava. Hã?

INQ.- Chama...?

INF.- É ternero, pra nós é ternero, é muita... Muita influência do... do... Sabe, aqui no Rio Grande do Sul é ternero.

INQ.- Uhum.

INF.- Aí Santa Catarina é ternero tamém, aí cê vai pô Paraná, ali tinha uns colega meu ali de Laranjeiras, Nova Laranjeiras ali, Pato Branco, Quedas do Iguaçu, hã ((inint.)), essa região ali já era tudo bizerro, bizerro, ô bizerro, falava bizerro.

AUX.- Mas na faculdade eles cobravam bezerro ou não?

INF.- Não, ternero, bizerro... (02-5 – Passo Fundo/RS).

Os dados analisados, portanto, evidenciam a existência do contato intervareietal entre as variedades sul-rio-grandense e paulista, principalmente no que diz respeito às designações mais produtivas, o que pode ser encarado como uma herança das idas e vindas tropeiras em séculos passados.

Sob essa perspectiva, salienta-se que, a princípio, o Tropeirismo caracterizava-se como uma atividade itinerante baseada na compra e venda de gado muar e vacum, assim, homens e tropas se deslocavam do Rio Grande do Sul até São Paulo, mais precisamente até Sorocaba, onde aconteciam as grandes feiras para o comércio de animais que, de modo geral, eram destinados para o trabalho no transporte de minérios nas Minas Gerais. Entretanto, com o passar do tempo, o tropeiro também passou a desempenhar outros papéis e, dessa forma, “além de agente por excelência do comércio, o tropeiro tornou-se indispensável em outras atividades. Era o emissário oficial, o correio, o transmissor de notícias, o intermediário de negócios, o portador de bilhetes, recados, encomendas e receitas” (Job, 1984, p. 14), corroborando, hoje, para a existência de uma cultura tropeira, “a qual pode ser revelada por meio da língua, tendo em vista que estes homens foram deixando suas marcas culturais e linguísticas por todo o trajeto percorrido ao longo de cerca de 200 anos” (Chofard, 2023, p. 19).

Além disso, observa-se que as variantes em questão demonstraram se propagar com diferentes intensidades e em sentidos opostos, sendo, hoje, *bezerro* a mais disseminada. Assim, revelou-se, em relação ao item aqui investigado, que a variante [+SP] possui maior vivacidade entre os falantes da variedade sul-rio-grandense do que a variante [+RS] entre os paulistas.

### Considerações finais

A partir do que foi discutido no decorrer deste estudo, pode-se concluir que há diferentes denominações para “o filhote da vaca”, dentre as quais as mais comuns e com maior produtividade são *bezerro* e *terneiro*. Ademais, ressalta-se que o item em questão é amplamente conhecido entre os informantes, tanto os rurais quanto os urbanos, tendo em

vista a ausência de não respostas, dando luz à relação entre os inquiridos e a cultura tropeira existente até os dias de hoje.

Nesse contexto, os dados mostraram, em consonância ao já apresentado por Chofard (2023), que no território em análise há o contato intervareietal das variedades sul-rio-grandense e paulista, tornando-se possível identificar variantes pertencentes a cada uma delas, como é o caso de *bezerro* e *terneiro*, variantes essas que podem ser caracterizadas como [+SP] e [+RS], respectivamente.

Destaca-se ainda que as propagações das variantes em direções opostas, do Sul para o Norte e vice-versa, corroboram a ideia de que a língua viajou com os tropeiros em suas idas e vindas pela região, mantendo-se em contato hodiernamente.

Isso posto, frente ao item aqui abordado, principalmente se observadas as primeiras respostas, fica evidente que a variedade paulista, representada por *bezerro*, e a variedade sul-rio-grandense, representada por *terneiro*, se proliferam de modo oposto, sendo a primeira a que consegue maior propagação na área investigada, o que, hoje, conforme o relato de alguns informantes pode se dar por influência da nomenclatura adotada pela mídia e pelas grandes feiras agropecuárias.

Por fim, destaca-se que este artigo se soma a tantos outros que ratificam a ideia de não homogeneidade do falar sulista, atrelada a diferentes aspectos, dentre eles a fenômenos histórico-econômicos que perpassaram a história do Brasil, que é o caso do Tropeirismo. Além disso, espera-se que este estudo possa contribuir para novas pesquisas sob essa mesma perspectiva, no intuito de que sejam aprofundados os conhecimentos acerca do modo como se dão as propagações e os contatos entre duas das variedades faladas na Região Sul.

## Referências

ALTENHOFEN, C. V. Áreas linguísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolinguísticas do ALERS. In: VANDRESEN, P. (org.). **Varição e mudança no português falado na Região Sul**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2002. p. 115-145.

AULETE, C. **Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, vs on-line. Lexicon. 2022. Disponível em: <https://aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHOFARD, A. **Contatos intervareietais das variedades sul-rio-grandense e paulista nos dados do Projeto Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros**. 2023. 304 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

EMBRAPA. **Glossário – Gado de Corte**. [202-?]. Disponível em: <https://bit.ly/3PiK8H0>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GLOBO RURAL. Buscar. 2024. Disponível em: <https://globorural.globo.com/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GÖRSKI, E. Fenômenos variáveis na região sul do Brasil: aspectos de comportamento sociolinguístico diferenciado nas três capitais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 806-817, 2012. Disponível em: [http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012\\_v2\\_t32.red6.pdf](http://gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/41/el.2012_v2_t32.red6.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

JOB, V. R. Algumas considerações sobre o Ciclo do Ouro e o Tropeirismo. In: BONADIO, G. (org.). **O Tropeirismo e a Formação do Brasil**. Sorocaba: Academia Sorocabana de Letras; Fundação Ubaldino do Amaral; Skol/ Momesso/ Caracu, 1984.

KOCH, W. O povoamento do território e a formação de áreas linguísticas. In: GARTNER, E.; HUNDT, C.; SCHÖNBERGER, A. (ed.). **Estudos de geolinguística do português americano**. Frankfurt: TFM, 2000. p. 55-69.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1953 [1922].

NUNES, Z. C.; NUNES, R. C. **Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul**. 10 ed. Porto Alegre: Martins Livreiro – Editor, 2003.

NUNES, C. M.; COSTA, A. C. A variação linguística na mídia digital: uma análise do jornal Folha de S. Paulo. **Leopoldianum**, v. 43, n. 121, p. 105-124, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/759>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROMANO, V. P.; AGUILERA, V. A. Padrões de variação lexical na região Sul a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 575-587, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/460/342>. Acesso em: 3 mar. 2021.

ROMANO, V. P.; SEABRA, R. D.; OLIVEIRA, N. 2014. **[SGVCLin]** - Software para Geração e Visualização de Cartas Linguísticas. Versão 1.1. Mídia em CD-ROM e manual explicativo impresso.

ROMANO, V. P. **Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil**. 2015. 2v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## Sobre a autora

*Amanda Chofard*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5327-9450>

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências (FATEC). Desenvolve investigações vinculadas ao Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e ao *corpus* coletado *in loco* pela pesquisadora para a elaboração do Atlas Linguístico da Rota dos Tropeiros (ALRT).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

**Language contact and grammatical change:  
the diachronic evolution of *wh*- clauses in Brazilian Portuguese**

Contato linguístico e mudança gramatical:  
a evolução diacrônica de orações *wh*- no português brasileiro

André Antonelli<sup>1</sup>

**Abstract:** In this paper, we show how the development of *wh*- interrogative clauses in Brazilian Portuguese was affected by an intense process of interlinguistic contact with African languages. Evidence in favor of this hypothesis comes from socio-historical and linguistic facts. Based on the concept of irregular linguistic transmission (Lucchesi; Baxter, 2009) and on some generative assumptions about how to derive *wh*- questions, our results help to build a broad picture of the diachronic evolution of Brazilian Portuguese. In fact, we reinforce the view that language contact may have been the trigger for the implementation of a series of distinctive characteristics of the contemporary vernacular spoken in Brazil, in contrast both to European Portuguese and older stages of the language.

**Keywords:** Language contact. Brazilian Portuguese. African languages. Interrogative clauses.

**Resumo:** Neste artigo, mostramos como o desenvolvimento de orações *wh*- no português brasileiro foi afetado por um intenso processo de contato interlinguístico com línguas africanas. Evidências a favor dessa hipótese vêm de fatos sócio-históricos e linguísticos. Com base no conceito de transmissão linguística irregular (Lucchesi; Baxter, 2009) e em algumas ideias gerativistas sobre como derivar orações interrogativas, nossos resultados ajudam a construir um quadro mais amplo da evolução diacrônica do português brasileiro. De fato, nós reforçamos a ideia de que o contato linguístico pode ter sido o desencadeador para a implementação de uma série de características distintivas do vernáculo contemporâneo falado no Brasil, em contraste tanto ao português europeu quanto ao português de fases passadas.

**Palavras-chave:** Contato linguístico. Português brasileiro. Línguas africanas. Orações interrogativas.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [alantonelli@uem.br](mailto:alantonelli@uem.br).

## Introduction

The goal of this paper is to discuss the evolution of *wh*-interrogative clauses in Brazilian Portuguese (BP). In this language, specifically when there is movement of the question operator to the left periphery, three possible structures are commonly attested, as illustrated in (1). In all of them, subject-verb (SV) word order<sup>2</sup> is allowed<sup>3</sup>.

- (1) a. Quem ele viu na festa? (non cleft configuration)  
b. Quem é que ele viu na festa? (inverted cleft)  
c. Quem que ele viu na festa? (reduced cleft)

The pattern in (1) is different from what is seen in Classical Portuguese (ClP)<sup>4</sup>. For instance, Duarte (1992) and Lopes-Rossi (1993) attest only VS non cleft structures in this earlier stage of BP, as exemplified in (2).

- (2) a. Que dizeis vós, Humildade? (16<sup>th</sup> century)  
b. Como posso eu caber aí? (17<sup>th</sup> century)

A point in common with ClP is pointed out by Kato (2019). She shows that, just like in BP, ClP also allows inverted cleft interrogative clauses, as we see in (3).

- (3) e quando é que são relativas? (17<sup>th</sup> century)

It is worth noting that BP also differs from European Portuguese (EP). In the context of matrix clauses, Mito and Kato (2005) observe that one difference is found in non cleft configurations. This kind of structure is also attested in EP, but with the subject exclusively in post-verbal position (see (4))<sup>5</sup>, contrary to what is seen in BP, where the subject is categorically pre-verbal (see (1)). Here, EP is similar to ClP.

---

<sup>2</sup> In what follows, the grammatical subject and the inflected verb of all the examples will be shown underlined and in bold characters, respectively.

<sup>3</sup> In BP, verb-subject (VS) word order is allowed only with unaccusative and some other typically mono-argumental verbs (KATO, 2000; PILATI, 2006; PONTES, 1982).

(i) **Chegou o trem.**

(ii) Aqui **estou eu.**

For an overview of *wh*-interrogative clauses in BP, see Oushiro (2011).

<sup>4</sup> Here, we take ClP as a linguistic period in the history of Portuguese covering texts written by authors born between 1500 and 1700 (GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2017). A detailed discussion on the periodization of Portuguese is found in Castro (2006).

<sup>5</sup> If the interrogative operator is a D-linked phrase, SV word order is possible in EP (MIOTO; LOBO, 2016).

(iii) Que livro Joana leu?

- (4) a. Como **reagiu** o Adriano?  
 b. \*Como o Adriano **reagiu**?

Another difference is that, while BP allows reduced cleft sentences, EP disallows this structure completely. A point in common, however, is that EP also allows inverted clefts, as illustrated in (5), just like BP.

- (5) O que foi que Joana **fez**?

In Table 1, we summarize the similarities and differences.

Table 1 - Types of *wh*-interrogative clauses in BP, ClaP and EP.

	<b>Brazilian Portuguese</b>	<b>Classical Portuguese</b>	<b>European Portuguese</b>
<b>Non-cleft</b>	SV word order	VS word order	VS word order
<b>Inverted cleft</b>	X	X	X
<b>Reduced cleft</b>	X		

Source: elaborated by the author.

These facts pose the following questions:

- a) What triggered the changes attested in BP? In other words, why did only BP developed reduced cleft structures and SV word order in non-cleft configurations?  
 b) Assuming that both BP and EP have ClaP as the same starting point (Galves; Kroch, 2016), why did BP, in its diachronic evolution, take a different path compared to EP?

Answers to these questions have already been proposed in the literature, as we review in the next section (see, among others, Duarte, 1992; Lopes-Rossi, 1993; Rosemeyer; Van De Velde, 2021). However, despite the different technical implementations, a point in common of all these proposals is that none of them puts into the equation a possible role of language contact as a factor triggering the changes attested in *wh*-clauses (see, however, Oliveira, 2011). This is worth mentioning because it has been argued by several authors that the process of historical formation of BP was influenced by interlinguistic contacts with a wide range of African languages (Lucchesi; Baxter, 2009; Peter, 2009; Castro, 2022). In socio-historical terms, this hypothesis is based on Brazilian slave history, a fact which makes plausible the idea that the diachronic development of BP was marked by an intense contact

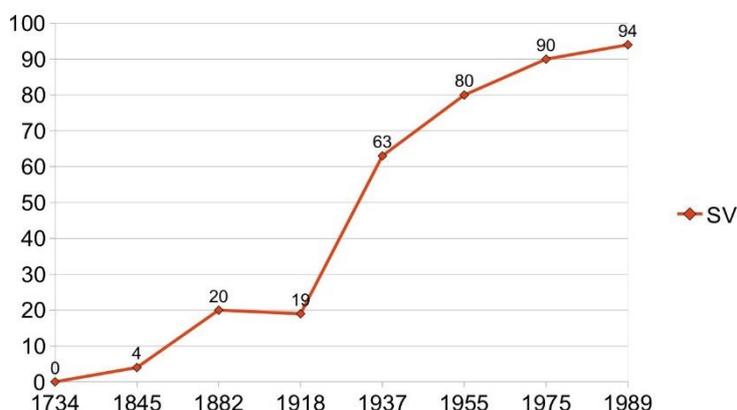
with the languages of millions of Africans who were brought to the American continent<sup>6</sup>. In fact, this idea has been invoked to explain a set of morphosyntactic properties of BP, such as, for example, the simplification of the verb agreement paradigm (Petter, 2008), the emergence of certain impersonal constructions (Negrão; Viotti, 2014) and the systematic use of *ter* (“to have”) as an existential verb (Avelar, 2019). Here, in order to fill this gap, we will investigate the diachrony of *wh*- questions in BP in the light of the hypothesis of interlinguistic contact.

Our paper is structured as follows. In the next section, we review previous studies which focused on the diachronic evolution of *wh*- clauses in BP. Next, we present socio-historical and linguistic evidence in favor of the hypothesis of language contact. In the two following sections, we present some theoretical assumptions and a structured explanation of how the change attested in BP may have occurred. In the last section, we make some final considerations.

### Previous studies

Duarte (1992) is one of the first papers to map the diachronic evolution of *wh*-interrogative clauses in BP. She shows that the VS sequence was the dominant syntactic pattern until the beginning of the 20<sup>th</sup> century, as can be seen in Figure 1.

Figure 1 - SV linear order in matrix *wh*- questions in the history of BP.



Source: adapted from Duarte (1992).

In Duarte’s data, extracted from plays, the rise in the use of pre-verbal subjects coincides with the period when *é que* structures are fully established in the language. The author notes that, in 1937, the first time when SV sentences are more used than VS clauses,

<sup>6</sup> From the 17<sup>th</sup> up to the end of the 19<sup>th</sup> century, the amount of Africans and Afro-descendants in Brazilian territory was never less than 50% of the total population (Mussa, 1991).

all examples with pre-verbal subject present *é que*. This fact is taken as an evidence that inverted cleft constructions are the key factor triggering the loss of the VS word order in BP.

A problem with this analysis arises when we look at EP. In fact, as already observed by different authors (Lopes-Rossi, 1996; Kato; Mito, 2005), the appearance of inverted clefts in the European variety does not result in the loss of post-verbal subjects. So, if in EP there is no such causality, why would there be in BP?

Another point against Duarte's analysis comes from Kato (2019). We already mentioned in the introduction that Kato found inverted cleft structures in texts from the 17<sup>th</sup> century, well before the appearance of the SV word order, as we can see in (3), repeated in (6). Here again, the supposed causality between the use of inverted clefts and the rise of preverbal subjects is empirically unconfirmed.

(6) e quando é que são relativas? (17<sup>th</sup> century)<sup>7</sup>

Lopes-Rossi (1993) also investigates the syntactic changes affecting *wh*-clauses in BP. For her, the VS word order results from V-movement to the CP-system, as a way of satisfying the *Wh*-Criterion, as schematized in (7)<sup>8</sup>.

(7) a. Que **dizeis vós**, Humildade? (ClaP)

b. [<sub>CP</sub> Que *dizeis*<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> *vós* *t<sub>i</sub>* ... ]]

Lopes-Rossi understands that the possibility of V-to-C movement is related to the existence of a richly inflected paradigm. Given that BP has experienced a weakening in verbal agreement (DUARTE, 1993), the finite verb would no longer be able to move to C, thus deriving the SV linear sequence, as shown in (8).

(8) a. Quem **ele viu** na festa? (BP)<sup>9</sup>

b. [<sub>CP</sub> Quem C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> *ele viu*-T<sup>0</sup> ... ]]

Concerning the rise of cleft structures, this would be associated with the replacement of the interrogative operator *que* in ClaP by *o que* in BP, as exemplified in (9).

---

<sup>7</sup> This example is extracted from *Regras da Língua Portuguesa, espelho da língua latina*. The author, Dom Jeronymo Contador de Argote, was born in 1676. The book is fully available at the Tycho Brahe Parsed Corpus of Historical Portuguese (<https://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/>).

<sup>8</sup> As formulated in Rizzi (1996, p. 64), the *Wh*-Criterion is stated in the following terms:

A. A *wh*-operator must be in a Spec-head configuration with X<sup>0</sup><sub>[+wh]</sub>.

B. An X<sup>0</sup><sub>[+wh]</sub> must be in a Spec-head configuration with a *wh*-operator.

<sup>9</sup> We just remember that (8a) is ungrammatical in EP.

- (9) a. Pois, primas, [que] dizeis da minha eloquência? (18<sup>th</sup> century)  
b. [O que] você fabrica aqui? (contemporary BP)

According to Lopes-Rossi (1993), *que* is a clitic form that must be cliticized to a visible lexical item positioned in the C head. In ClaP, this phonological requirement is satisfied through V-movement to the CP-system. However, when the verb stops moving to the left periphery, the *wh*-phrase *o que* is used in place of *que*. For the author, this change takes place because *o que* is not a clitic element, thus it does not need a phonological host in C. Lopes-Rossi shows that, in BP, the operator *que* remains possible only in cleft configurations, because in these structures the C head would be filled either by the copula (inverted cleft), as in (10), or by the complementizer (reduced cleft), as in (11). So, the rise of cleft interrogative questions would be a strategy to meet the requirement imposed by the clitic interrogative pronoun *que*. In short, according to Lopes-Rossi, both the loss of post-verbal subjects and the appearance of cleft configurations are the result of a change in the syntax of verb movement.

- (10) a. Que é *que* ele viu na festa? (Inverted cleft, BP)  
b. [<sub>CP</sub> Que é<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> ... t<sub>i</sub> ... ]]

- (11) a. Que *que* ele viu na festa? (Reduced cleft, BP)  
b. [<sub>CP</sub> Que que-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> ele viu-T<sup>0</sup> ... ]]

A first problem for this analysis is that the loss of verbal morphology does not necessarily imply the absence of V-to-C movement. English is a case in point, since, diachronically, it stops allowing null subject structures (that is, a weakening in the verbal morphological paradigm takes place), but the finite verb keeps moving to the left periphery in *wh*-questions (Roberts, 1993), as we can see in (12).

- (12) a. What **did** Peter buy?  
b. [<sub>CP</sub> What did<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> Peter t<sub>i</sub> ... ]]

Another problem is that, if the loss of V-to-C movement is a precondition for the appearance of cleft configurations in BP, why are there inverted clefts in EP (see (13)) even without the loss of verb dislocation to the C-system (see (14))?

- (13) O que é *que* o João leu? (EP: inverted cleft)

- (14) a. Como **reagiu** o Adriano? (EP: VS word order in non cleft structure)  
b. [<sub>CP</sub> Como reagiu<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> [o Adriano] *t* ... ]]

A more recent analysis is the one developed by Rosemeyer and Van de Velde (2021). The authors propose that the generalized rise of the SV word order triggers the increase of cleft structures in *wh*- questions. In discursive terms, the VS linear sequence would be related to the expression of topic continuity. With the rise of SV structures, this discursive function starts to use cleft configurations as an alternative strategy to communicate topic continuity.

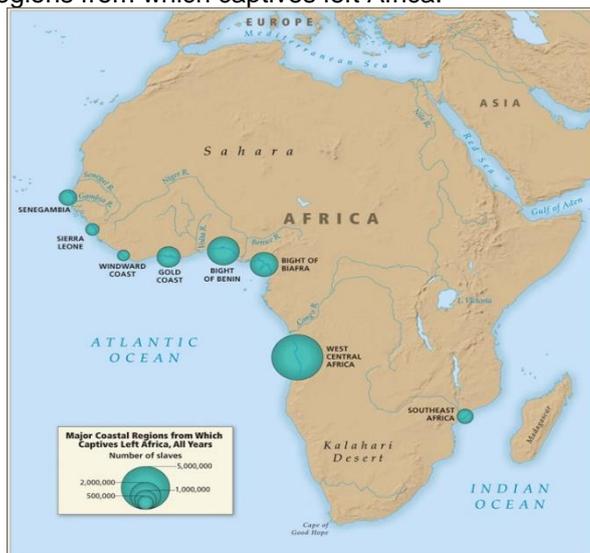
The immediate problem of Rosemeyer and Van de Velde's analysis arises when we again look at the diachronic evolution of EP. In this variant, just like in BP, there is also an increase of interrogative cleft structures (specifically inverted clefts), as shown by Kato and Mito (2005). However, unlike BP, EP did not lose the VS property in non-cleft *wh*- questions. So, if in EP the increase in cleft configurations is not associated with the loss of the VS word order in non cleft *wh*- sentences, why would this association happen in BP?

In sum, these observations show the absence of a systematic study which investigates the diachrony of *wh*-clauses under the light of the hypothesis of language contact. From the next section on, we will try to fill that gap.

### **Socio-historical facts and linguistic evidence of a language contact process**

Brazil's history is intricately tied to the transatlantic slave trade, with millions of Africans forcibly brought to the country between the 16<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries. While exact numbers remain uncertain, estimates suggest that around four million people were enslaved during this period (Alencastro, 2000; Castro, 2022). The majority of slaves were from Sub-Saharan Africa, encompassing territories of the Niger-Congo language family. Within this large linguistic group, there were mainly speakers of Bantu and West African languages (Castro, 2022). The Figure 2 shows the major coastal regions from which captives left Africa during the transatlantic slave trade.

Figure 2 - Major coastal regions from which captives left Africa.



Source: <https://www.slavevoyages.org/>.

This strong link between Africa and the American continent had a huge impact on the formation of the Brazilian population. As can be seen in the numbers presented in Table 2, the percentage of Africans and afro descendants between 1798 and 1872 is around 60%, a figure much higher than that of other population groups.

Table 2 - Brazilian population: 1798 and 1872.

	1798		1872	
	N	%	N	%
<b>Europeans</b>	1.010.000	31.1	3.787.000	38.1
<b>Africans and afro descendants</b>	1.988.000	61.1	5.756.000	58.0
<b>Non-slaves</b>	406.000	12.5	4.245.000	42.7
<b>Slaves</b>	1.582.000	48.7	1.511.000	15.2
<b>Indigenous people</b>	252.000	7.8	387.000	3.9
<b>Total</b>	3.250.000	100.0	9.930.000	100.0

Source: adapted from Merrick and Graham (1979, p. 29).

Besides the socio-historical facts, there is also linguistic ones in favor of the hypothesis of language contact as a main source for the development of *wh*-interrogative clauses in BP. This type of evidence comes from primarily a comparison with Bantu and West African languages. For instance, in both linguistic groups, reduced cleft structures are attested, as shown in (15) and (16), in a pattern similar to what is found in BP (see (1c)).

- (15) Reduced cleft structures in Bantu languages:
- a. Naanu *ny-ye* Nafula **a-a-siima-a?** (Lubukusu)  
1.who FOC-1 1.Nafula 1.SM-PRS-love-FV  
“Who is it that Nafula loves?” (Wasike, 2007)
- b. Ekihi *ky-o* Kambale **alangira?** (Kinande)  
7.what 7-FOC 1.Kambale saw  
“What did Kambale see?” (Schneider-Zioga, 2009)

- (16) Reduced cleft structures in West African languages:
- a. *été wé* Séná **xíá?** (Gungbe)  
what FOC Sena read-PERF  
“What did Sena read?” (Aboh, 2004)
- b. *Kíni ní* mo **rà?** (Yoruba)  
what FOC I buy  
“What am I buying?” (Boretzky, 1983)

Some of these African languages also allow non-cleft SV word order, as exemplified in (17) for Bantu languages and in (18) for West African languages. Again, this pattern is seen in BP as well (see (1a)).

- (17) Non-cleft SV word order in Bantu languages:
- a. Chě mw-ǎn **é-pim-εε?** (Akoose)  
what 1-child NSE.1.SM.NEG-throw.out-PRF.IRR  
“What didn’t the child throw out?” (Hedinger, 2008)
- b. *kíí* rì-nùní **rí-ηᵛᵛ** *í* **pùmá?** (Bàsàá)  
7.what 13-birds 13.AGR-PRES-build LOC 1.orange.tree  
“What do the birds build on the orange tree?” (Hamlaoui; Makasso, 2015)
- (18) Non-cleft SV word order in West African languages:
- a. Ku Ayda **dóór?** (Wolof)  
who Ayda hit  
“Who did Ayda hit?” (Torrence, 2012)

In the following sections, based on the socio-historical facts and the linguistic evidence presented here, we offer a structured theoretical framework explaining how the development of *wh*-interrogative clauses in BP was affected by an intense contact between Portuguese and African languages.

### Some theoretical assumptions

The first assumption we take is that of irregular linguistic transmission. According to Lucchesi and Baxter (2009), this concept describes the historical processes through which languages undergo significant changes due to intense contact between speakers of linguistically diverse backgrounds. Such a phenomenon often occurs as a result of colonialism, where speakers of different languages are compelled to acquire the language of a dominant group. Key components of irregular linguistic transmission include:

- **Forced acquisition:**  
Speakers from diverse linguistic backgrounds are compelled to acquire the language of the dominant group due to socio-political or economic pressures.
- **Adverse Conditions:**  
The acquisition process takes place under adverse conditions, such as limited exposure to the targeted language, varying levels of proficiency, and often a lack of formal education.
- **Interlinguistic Influence:**  
The second language (L2) acquired by speakers becomes the input for new generations. The influence of this L2 on subsequent generations' first language (L1) can result in the incorporation of features from both the original L1 and the acquired L2.
- **The formation of creole languages or new historical varieties:**  
Depending on the extent of interlinguistic contact and historical context, the outcome may lead to the development of a completely new grammatical system, often termed a creole language, or a new historical variety of the *superstratum* language.

We also assume two general assumptions concerning the derivation of a *wh*- question:

- I. Whenever there is *wh*- movement to the left periphery in interrogative structures, the C head is endowed with a question (Q) feature (Aboh, 2004; Rizzi, 1996, 2001).
- II. The presence of the Q feature in C must be satisfied by a relevant item either through merge or through move. When both options are available, it follows the principle Merge over Move (Chomsky, 1995, 2000), which reflects the idea that the formation of

linguistic structures prefers the operation of merging elements to create new hierarchical structures rather than moving existing constituents to different positions in a sentence.

### Explaining the differences

For ClaP and EP, we propose that, in both systems, the Q feature is always satisfied through move. In non cleft configurations, there is V-movement to the C-system. This accounts for the VS word order, as presented earlier in (2) and (4), respectively, and shown again in (19) and (20).

(19) a. Que **dizeis** vós, Humildade? (ClaP)

b. [<sub>CP</sub> Que *dizeis*<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> *vós* *t<sub>i</sub>* ... ]]

(20) a. Como **reagiu** o Adriano? (EP)

b. [<sub>CP</sub> Como *reagiu*<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> [*o Adriano*] *t<sub>i</sub>* ... ]]

In inverted cleft structures, possible in ClaP and EP, the copula also moves to C. As an illustration, in (21), we present the structural representation of an inverted cleft *wh*- clause in ClaP.

(21) a. e quando é que são relativas? (ClaP)

b. [<sub>CP</sub> quando *é*<sub>i</sub>-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> ... *t<sub>i</sub>* ... ]]

Regarding contemporary BP, we propose that the Q feature is always satisfied through merge. The checking operation can be done either by directly merging into C a null question marker, as is the case in non cleft configurations (see (22)) or inverted clefts (see (23)), or inserting into C the complementizer itself, as is the case in reduced clefts (see(24)).

(22) a. Quem ele **viu** na festa?

b. [<sub>CP</sub> Quem  $\emptyset$ -C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> *ele* *viu*-T<sup>0</sup> ... ]]

(23) a. Quem é *que* ele **viu** na festa?

b. [<sub>CP</sub> Quem  $\emptyset$ -C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> ... *é*-T<sup>0</sup> ... ]]

(24) a. Quem *que* ele **viu** na festa?

b. [<sub>CP</sub> Quem *que*-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> *ele* *viu*-T<sup>0</sup> ... ]]

Differently from our analysis, as already mentioned earlier, Lopes-Rossi (1993) assumes that inverted clefts in BP show movement of the copula to the C head, in a way similar to what we propose for inverted clefts in ClaP and EP. However, the example (25), fully acceptable in BP, is a problem for her proposal. Basically, in this sentence there is a complementizer itself preceding the copula. If the copula moves to C, where would the complementizer be landed, considering that the C head is the standard position for this type of conjunction?

(25) O que [que] é *que* ele **comprou**?

A way to solve this challenge is to understand that the copula remains in T, with the complementizer occupying the head of the CP category, as represented in (26).

(26) [<sub>CP</sub> [O que] que-C<sup>0</sup> [<sub>TP</sub> é-T<sup>0</sup> ... ]]

We look now at the diachronic change from ClaP to BP. Based on the socio-historical facts presented before, we propose that speakers of different African languages brought to Brazil were forced to acquire Portuguese as their L2. In this process of language acquisition, it is reasonable to assume that the resulting L2 incorporates syntactic features of the native languages, such as non-clefts and reduced clefts with SV word order, both structures well attested in Bantu and West African languages. This is exactly what happens in several Portuguese-based creoles of West Africa, as shown in (27) and (28).

(27) Xabo **fala**? (non-cleft with SV word order; Annobonese)  
thing 2SG speak  
“What do you say?” (POST, 1995)

(28) Kònte k’ bo **kre**? (reduced cleft with SV word order; Kabuverdianu)  
how.much FOC 2SG want  
“How much do you want?” (Cardoso, 1989)

In the process of learning Portuguese as an L1, the following generations will have as their primary linguistic data (PLD) the output of the L2 acquired by earlier generations. This PLD will present “cues” (in the sense of Lightfoot (1999)) pointing to the possibility of satisfying the Q feature in C through merge, as it seems to be the case in Bantu and West African languages. It is reasonable to think that the L2 serving as input for the new generations also had examples of *wh*- questions that could be analyzed as structures with V-to-C movement,

just like the standard grammar of ClAP. In fact, this L2 acquired under adverse conditions probably conveyed syntactic features both from ClAP and from the different African languages in contact, as is the case in situations of irregular linguistic transmission. In the process of setting how the Q feature in C is checked, the new generations will follow the principle Merge over Move (Chomsky, 1995, 2000). Thus, the grammar that emerges is one in which the Q feature is systematically satisfied through merge.

As already shown in the literature, a lot of distinctive characteristics of BP are also attested in Portuguese varieties spoken in Africa (Avelar, 2019; Petter, 2009). This is also what we see concerning *wh*-interrogative clauses, as exemplified in (29) for Guinean Portuguese, which is in contact with West African languages, and in (30) for Angolan Portuguese, which is spoken in a region of Bantu languages.

- (29) a. Guinean Portuguese (Santos; Silva, 2019)  
b. Como você **soube** disso? (non-cleft with SV word order)
- (30) a. Angolan Portuguese (Santos; Oliveira, 2011)  
b. donde que a Teté **veio** encaminhada? (reduced cleft with SV word order)

Having in mind that these African vernaculars emerge from a situation of language contact between Portuguese and an African *substratum*, the similarities with BP could be understood as an indication that the Brazilian variety may have gone through a similar process of formation.

Note that, in our analysis, reduced cleft and inverted clefts are not diachronically related. This proposal goes against the hypothesis of some authors who understand that reduced cleft structures are an evolution from the inverted ones (Braga; Kato; Mito, 2009; Kato; Raposo, 1996). Basically, these authors assume that such a change derives from the deletion of the copula.

- (31) Quem (é) que ele viu?

However, there is some evidence against this type of proposal. For instance, yes/no questions in BP show a sort of inverted cleft, with the copula immediately preceding the complementizer (Antonelli, 2022). This pattern is illustrated in (32).

- (32) *Será que* o João viu a Maria na festa?

If reduced cleft structures were a diachronic evolution from inverted clefts, we would expect that, in yes/no questions, there would also be some type of reduced cleft configuration, just like in *wh*- clauses. As (33) shows, however, this is not possible.

(33) \**Que* o João viu a Maria na festa?

Another point concerns the supposed invariability of the copula in inverted clefts, as the contrast between (34a) and (34b) shows. For Braga, Kato and Mito (2009), this is one of the reasons why the copula can be deleted, thus supporting the view that reduced clefts evolve from inverted structures.

- (34) a. Quais crianças é que chegaram?  
b. \*Quais crianças são que chegaram?

It is important to note, however, that this invariability only affects the morphosyntactic feature of person. Guessier (2015) shows that the copula is not fully invariable, since it can show a variation in terms of a tense feature, as we see in (35).

- (35) a. Quem **é** que telefonou?  
b. Quem **foi** que telefonou?

Bearing in mind the broader debate on the formation of BP, which places on one side the hypothesis of linguistic drift (Naro; Scherre, 2007; Tarallo, 1993), and on the other the hypothesis of language contact (Castro, 2022; Petter, 2009), perhaps it can be said that the diachronic evolution of *wh*- interrogative questions in BP reflects these two mechanisms of language change. We could say that the most visible face of the linguistic drift is the incorporation and expansion of inverted clefts, if we consider that this structure was in fact already possible in previous stages of Portuguese. So, concerning this specific syntactic configuration, BP and EP followed the same path. Assuming that reduced cleft interrogatives are formed independently of inverted cleft ones, the genesis of reduced structures in BP would be the result of an intense language contact between Portuguese and African vernaculars. So, considering the different socio-historical events that took place in the Iberian peninsula, with a much smaller presence of slaves than in Brazil<sup>10</sup>, it follows why EP did not develop reduced cleft *wh*- questions.

---

<sup>10</sup> Although significant, the number of enslaved individuals in Portugal seems to have never exceeded 10% of the population (Fonseca, 1997; Lahon, 1999).

## Final remarks

In this paper, we tried to show how the development of *wh*-interrogative clauses in BP was affected by a process of interlinguistic contact with African languages. Evidence in favor of this hypothesis comes from socio-historical and linguistic facts. Our results help to build a broader picture of the diachronic formation of BP. In fact, we reinforce the view that language contact may have been the trigger for the implementation of a series of distinctive characteristics of Portuguese spoken in Brazil.

Of course, many questions remain open. One of them is the following: assuming the generative view that a single parametric change can impact different morphosyntactic structures (ROBERTS, 2007), in which other linguistic phenomena is it possible to see the effects of the change involving *wh*-clauses? This and other possible questions will be the starting point for future investigations.

## References

ABOH, E. **The morphosyntax of complement-head sequences**: clause structure and word order patterns in Kwa. New York: Oxford University Press, 2004.

ALENCASTRO, L. F. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANTONELLI, A. On the syntax of yes/no questions in Classical Portuguese: insights from a New Testament translation. In: ENRIQUE-ARIAS, A. (org.). **Traducción bíblica e historia de las lenguas iberorrománicas**. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2022. p. 189-212.

AVELAR, J. Sobre o papel do contato linguístico nas origens do português brasileiro. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro**: uma segunda viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019. p. 57-91.

BORETZKY, N. **Kreolsprachen, Substrate und Sprachwandel**. Wiesbaden: Harrassowitz, 1983.

BRAGA, M. L.; KATO, M.; MIOTO, C. As construções Qu no português brasileiro falado. In: KATO, M.; NASCIMENTO, M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 241-289.

CARDOSO, E. A. **O crioulo da ilha de São Nicolau de Cabo Verde**. Lisboa: Casa da Moeda, 1989.

CASTRO, I. **Introdução à história do português**. Lisboa: Edições Colibri, 2006.

CASTRO, Y. P. **Camões com dendê**: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2022.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995

CHOMSKY, N. Minimalist inquiries: the framework. In: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. (org.). **Step by step**: essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000. p. 89-155.

DUARTE, M. E. L. A perda da ordem V(erbo) S(ujeito) em interrogativas Qu- no português do Brasil. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 8, n. 3, p. 37-52, 1992.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 107-128.

FONSECA, J. **Escravos em Évora no século XVI**. Évora: Câmara Municipal de Évora, 1997.

GALVES, C.; KROCH, A. Main syntactic changes from a Principle-and-Parameters view. In: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (org.). **The handbook of Portuguese linguistics**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016. p. 487-503.

GALVES, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The change in the position of the verb in the history of Portuguese: subject realization, clitic placement, and prosody. **Language**, v. 93, p. 152-180, 2017.

GUESSER, S. Sentenças Foco+que do PB na interface sintaxe-pragmática. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 10, p. 78-106, 2015.

HAMLAOUI, F.; MAKASSO, E. Focus marking and the unavailability of inversion structures in the Bantu language Bàsáá (A43). **Lingua**, v. 154, p. 35-64, 2015.

HEDINGER, R. **A grammar of Akoose**: a northwest Bantu language. Dallas: International Academic Bookstore 2008.

KATO, M. A restrição de mono-argumentalidade da ordem VS no português do Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 97-127, 2000.

KATO, M. Estudos sobre foco e interrogativas-Q no português brasileiro: mudanças sintáticas e fonológicas. In: GALVES, C.; KATO, M.; ROBERTS, I. (org.). **Português brasileiro**: uma segunda viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 2019. p. 313-335.

KATO, M.; MIOTO, C. A multi-evidence study of European and Brazilian Portuguese *wh*-questions. In: KEPSEK, S.; REIS, M. (org.). **Linguistic evidence**: empirical, theoretical, and computational perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 307-328.

KATO, M.; RAPOSO, E. European and Brazilian word order: questions, focus and topic constructions. In: PARODI, C.; SALTARELI, M.; ZUBIZARRETA, M. L. (org.). **Aspects of Romance linguistics**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1996. p. 267-277.

LAHON, D. **O negro no coração do Império**: uma memória a resgatar (séculos XV – XIX). Lisboa: Casa do Brasil, 1999.

LIGHTFOOT, D. **The development of language**: acquisition, change and evolution. Oxford: Blackwell, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Estudo diacrônico sobre as interrogativas do português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 307-342.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português**. 1996. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A. A transmissão linguística irregular. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 101-124.

MERRICK, T. W.; GRAHAM, D. H. **Population and economic development in Brazil from 1800 to present**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1979.

MIOTO, C.; KATO, M. As interrogativas Q do português europeu e do português brasileiro atuais. **Revista da ABRALIN**, v. 4, p. 171-196, 2005.

MIOTO, C.; LOBO, M. Wh-movement: interrogatives, relatives and clefts. In: WETZELS, L.; COSTA, J.; MENUZZI, S. (org.). **The handbook of Portuguese linguistics**. Oxford: Wiley Blackwell, 2016. p. 275-293.

MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. 1991. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

NARO, A.; SCHERRE, M. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2007.

NEGRÃO, E. V.; VIOTTI, E. Contato entre quimbundo e português clássico: impactos na gramática de impessoalização do português brasileiro e angolano. **Linguística**, v. 30, p. 289-330, 2014.

OLIVEIRA, M. Focus in Brazilian Portuguese. In: PETTER, M.; VANHOVE, M. (org.). **Etudes afro-brésiliennes**. Paris: Karthala, 2011. p. 75-121.

OUSHIRO, L. **Uma análise variacionista para as interrogativas-Q**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PETTER, M. Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas. **PAPIA: Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, v. 17, p. 9-19, 2008.

PETTER, M. O continuum afro-brasileiro do português. In: GALVES, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F. R. (org.). **África-Brasil**: caminhos da língua portuguesa. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009. p. 159-173.

PILATI, E. **Aspectos sintáticos e semânticos das orações com ordem verbo-sujeito no português do Brasil**. 2006. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PONTES, E. A ordem VS em português. **Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura**, v. 7, p. 90-137, 1982.

POST, M. Fa d'Ambu. In: ARENDS, J.; MUYSKEN, P.; SMITH, N. (org.). **Pidgins and creoles**: an introduction. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 191-204.

RIZZI, L. Residual verb second and the *Wh*-criterion. In: BELLETTI, A.; RIZZI, L. (org.). **Parameters and functional heads: essays in comparative syntax**. New York: Oxford University Press, 1996. p. 91-116.

RIZZI, L. On the position 'Int(errogative)' in the left periphery of the clause". In: CINQUE, G.; SALVI, G. (org.). **Current studies in Italian syntax: essays offered to Lorenzo Renzi**. Oxford: Elsevier, 2011. p. 287-296.

ROBERTS, I. **Verbs and diachronic syntax: a comparative history of English and French**. Dordrecht: Kluwer, 1993.

ROBERTS, I. **Diachronic syntax**. New York: Oxford University Press, 2007.

ROSEMEYER, M.; VAN DE VELDE, F. On cause and correlation in language change: word order and clefting in Brazilian Portuguese. **Language Dynamics and Change**, v. 11, n. 1, p. 130-166, 2021.

SANTOS, E. F.; OLIVEIRA, M. Aspectos da categoria foco no português de Angola. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 13, p. 269-303, 2011.

SANTOS, E. F.; SILVA, R. Estudo inicial das perguntas-Q no português de Guiné-Bissau. In: OLIVEIRA, M.; ARAUJO, G. (org.). **O português na África Atlântica**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. p. 237-257.

SCHNEIDER-ZIOGA, P. *Wh*-agreement and bounded unbounded movement. In: BRUCART, J. M.; GAVARRÓ, A.; SOLÀ, J. (org.). **Merging features**. New York: Oxford University Press, 2009. p. 46-59.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (org.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 35-68.

TORRENCE, H. The morpho-syntax of silent *wh*-expressions in Wolof. **Natural Language & Linguistic Theory**, v. 30, p. 1147-1184, 2012.

WASIKE, A. K. **The left periphery, *wh*-in-situ and A-bar movement in Lubukusu and other Bantu languages**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Cornell University, Ithaca, 2007.

### Sobre o autor

*André Antonelli*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7896-5465>

Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde também se graduou em Letras e obteve seu mestrado em Linguística. Professor associado da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Recebido em mês de 2024.

Aprovado em mês de 2024.

## Análise comparativa dos pronomes a partir de gramáticas de Língua

### Portuguesa: uma abordagem sociolinguística

Comparative analysis of pronouns from Portuguese language grammars: a sociolinguistic approach

Douglas Afonso dos Santos<sup>1</sup>  
Eliane Pereira Machado Soares<sup>2</sup>

**Resumo:** Apesar das muitas descobertas feitas no campo da Linguística em relação à variação, sobretudo, pela Sociolinguística, os conceitos adotados no ensino de língua ainda se ancoram, comumente, na gramática normativa como única referência, de modo que esse ensino traz classificações e análises que não refletem necessariamente sobre os usos reais da língua, gerando alguns equívocos, como, por exemplo, a interpretação de que não se sabe falar a Língua Portuguesa. À vista dessa problemática, objetivou-se nesta pesquisa analisar comparativamente as gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), com foco sobre a classe gramatical dos pronomes. Para refletir sobre os aspectos teóricos que norteiam o estudo, foram adotados os postulados de Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998; 2017), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), dentre outros. Os resultados da análise comprovaram as diferenças dos pronomes quanto aos usos real e ideal preconizados pelas gramáticas descritiva e prescritiva, respectivamente, possibilitando auferir que há diferentes contextos em que esses usos se tornam mais ou menos adequados e que cabe à escola, principalmente, auxiliar os educandos no que diz respeito ao monitoramento estilístico.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa. Tradicionalismo gramatical. Reeducação sociolinguística.

**Abstract:** Despite several findings in the field of Linguistics related to variation made primarily by Sociolinguistics, the adopted concepts in language teaching are commonly anchored to normative grammar as the only reference. Thus, this teaching raises classifications and analyses that do not necessarily reflect on the real uses of the language, generating some misunderstandings such as the interpretation that language users do not know how to speak Portuguese. Considering the problem, this research aimed to comparatively analyze the grammar of Terra (1989) and Bagno (2013), focusing on the grammatical class of pronouns. To address the theoretical aspects that conduct this study, we approached the postulates of Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), amongst others. The results indicated differences between the real and ideal uses of the pronouns recommended by descriptive and prescriptive grammars, respectively. We concluded that there are different contexts in which these uses become appropriate, assuming that is school's responsibility to assist students with their stylistic monitoring.

**Keywords:** Portuguese Language Teaching. Grammatical traditionalism. Sociolinguistic re-education.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [dougaphonso@gmail.com](mailto:dougaphonso@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, Brasil. Endereço eletrônico: [eliane@unifesspa.edu.br](mailto:eliane@unifesspa.edu.br).

## Introdução

As instituições escolares têm uma importante missão no que concerne à formação crítica dos cidadãos. Mais do que repassar conteúdos, elas precisam estar concatenadas com as questões sociais, para que não se tornem um ambiente propagador de preconceitos e estereótipos, mas propiciem possibilidades para que os sujeitos vivam na sociedade de maneira mais digna e justa.

Delimitando-se ao ensino de Língua Portuguesa, sabe-se que faz parte das incumbências da escola proporcionar aos educandos o aprendizado de uma variedade linguística diferente daquela que eles aprendem naturalmente em seu cotidiano, que pode auxiliá-los em determinados contextos situacionais. Todavia, o que se vê na prática é que o ensino dessa variedade, em muitos casos, tem sustentado a concepção de que ela é a forma “correta” de falar, como se fosse algo natural, inerente à língua, o que, ao invés de tornar os alunos mais conscientes e competentes no uso de sua língua, tem sido um instrumento para estigmatizar e inferiorizar outras variedades linguísticas.

Contrariamente a isso, tomando como ponto norteador as ideias preconizadas pela Sociolinguística Educacional, objetiva-se, neste trabalho, fazer uma análise comparativa de duas gramáticas da Língua Portuguesa, sendo uma prescritiva e outra descritiva, delimitando-se à classe gramatical dos pronomes, tendo como aporte teórico os autores Antunes (2007), Bagno (2007; 2012), Bortoni-Ricardo (2005), Brasil (1998; 2017), Campos (2014), Faraco (2008), Gagné (2002), Silva (2009), dentre outros.

Como objeto de pesquisa, foram escolhidos o *Curso prático de gramática* (Terra, 1989) e a *Gramática de bolso do português brasileiro* (Bagno, 2013). A primeira foi escolhida para este estudo em decorrência, principalmente, do seu tempo de publicação e pela observação de que muito do que é indicado por ela, como a dicotomia do certo e errado, apesar da fervorosa discussão sobre variação linguística hodiernamente, ainda tem sido sustentado em muitas aulas de Língua Portuguesa.

Já a escolha da segunda gramática se justifica pelo tratamento científico que ela dispensa aos fenômenos da linguagem e por ser uma obra relevante no que concerne aos estudos descritivos do português brasileiro. Apesar de haver duas versões da obra, a gramática de bolso foi escolhida como objeto de estudo por ser uma versão mais compacta e, por essa razão, mais viável de ser utilizada em sala de aula.

A classe gramatical dos pronomes já é objeto de análise em muitas pesquisas realizadas no campo da linguística, em que são focalizados tanto o viés variacionista quanto o educacional. Dentre esses estudos, destacam-se as Dissertações de Mestrado de Rennó (2015) e Silva (2016), ambas defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sendo a primeira pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a segunda pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Rennó (2015) pesquisou sobre como se configuravam os pronomes de primeira pessoa nas produções escritas de alunos de três turmas do nono ano do Ensino Fundamental, constatando, entre outros fatos, que o pronome “*eu* acumula, além da função sintática de sujeito, a de objeto direto; *me* e *mim*, além da função sintática de objeto direto e indireto, assumem também a função de sujeito” (Rennó, 2015, p. 92). Esses dados revelam que, na língua efetivamente falada, esses pronomes apresentam-se de maneira diferente daquela que é imposta pelas gramáticas normativas, cabendo ao professor, em virtude disso, fazer a mediação, principalmente, das diferenças entre oralidade e escrita, esclarecendo que ambas as modalidades possuem usos que são mais ou menos adequados a depender do contexto situacional.

Por seu turno, Silva (2016) analisou o tratamento dado aos pronomes pessoais do caso reto em seis livros didáticos destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental, chegando à conclusão de que o quadro pronominal se encontrava imutável na maioria dos materiais didáticos analisados, admitindo, por exemplo, apenas os pronomes *tu* e *vós* para fazer referência à segunda pessoa. Com isso, vê-se a importância de agregar o arcabouço teórico das gramáticas descritivas às aulas de Língua Portuguesa, como aquelas mencionadas pela própria autora em suas considerações finais – Azeredo (2014), Castilho e Elias (2015), Bagno (2012) e Neves (2011) –, com o objetivo de conduzir os alunos à reflexão de que *você* e *vocês*, a título de exemplificação, também podem ser considerados variantes do pronome de segunda pessoa.

Portanto, para discutir tais questões, no que se refere à estrutura deste artigo, faz-se, na primeira seção, uma abordagem sobre as múltiplas acepções acerca do termo gramática; na segunda, discute-se a respeito da relação entre Sociolinguística e ensino de língua; na terceira, apresenta-se uma breve análise comparativa das gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), restringindo-se à classe gramatical dos pronomes; por último, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **Maximizando o termo *gramática***

Os estudos gramaticais sempre ocuparam lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa, tanto que hoje é quase impossível pensar nessas aulas sem que venha à mente, automaticamente, o conceito de gramática como o complexo conjunto de regras da língua que é imposto ao longo da trajetória escolar dos educandos. Assim, levando em consideração as diferentes acepções no que tange a esse conceito, faz-se necessário discutir algumas delas.

Internalizou-se a ideia de que *gramática* são as regras da língua que precisam ser aprendidas para que alguém adquira o status de “falar e escrever bem”. Todavia, Antunes (2007) explica que essa concepção está muito aquém da real abrangência do termo e apresenta cinco acepções a seu respeito que precisam ser levadas em consideração.

A primeira sugere a existência de um saber gramatical internalizado, desenvolvido naturalmente a partir do contato entre as pessoas ao longo das suas experiências na esfera social, corroborando a proposição de que todos os falantes são conhecedores do funcionamento da sua língua, de como ela se estrutura, mesmo que eles não sejam conscientes sobre isso. A autora complementa afirmando que

[...] não há um momento especial nem uma pessoa específica destinados ao ensino dessa gramática. Ela vai sendo incorporada ao conhecimento intuitivo, pelo simples fato de a pessoa estar exposta à convivência com os outros, a atividades sociais de uso da língua, das conversas familiares às atuações mais tensas e formais (Antunes, 2007, p. 29).

Esse conhecimento natural refuta a crença de que apenas a gramática normativa obedece a uma sistematização, pois mostra que até mesmo as pessoas que nunca frequentaram a escola não produzem expressões que utilizam, por exemplo, os artigos em posição posterior aos substantivos, como na oração *livros os caíram*. Pode-se não saber o que é um substantivo ou um artigo, conceitualmente falando, mas conhece-se o lugar que eles ocupam na construção de uma sentença. Antunes (2007, p. 27) denomina esse “saber natural” de *gramática interiorizada*.

Ocorre que, mesmo conhecendo a sentença de sua língua e sabendo se comunicar, os falantes do português brasileiro pouco realizam, por exemplo, a concordância na língua falada, observando-se o fenômeno da variação linguística no nível morfológico, haja vista que a desinência de número tende, geralmente, a ser apagada, resultando em variantes do tipo *os livro* – marcando-se o plural no artigo e omitindo-o no substantivo, como explica Bagno (2012, p. 149):

Quanto ao [s] final, que ocorre sobretudo na sua forma de morfema de plural, sua supressão é muito frequente nos sintagmas nominais, em que a marca de plural se fixa no determinante, de modo que o [s] se torna de fato uma consoante de final de sílaba numa dupla de palavras que constituem uma só: *as casa* [as'kaza], *as outra* [a'zotra], *os prato* [us'pratu], *os home* [u'zõmi] etc.

O autor ratifica que essa não é uma condição exclusiva de pessoas que nunca frequentaram a escola, ou ainda, somente das pessoas com baixo poder aquisitivo, mas uma característica comumente encontrada na maioria dos falantes do português do Brasil, independentemente da sua classe social, e acrescenta:

Convém lembrar que a regra de concordância <marque o plural somente no determinante> ocorre na fala de todos os brasileiros, independente de sua origem rural ou urbana, mais ou menos escolarizado etc. O que distingue o uso de mais ou menos marcas de concordância é a frequência de sua realização: os falantes mais letrados tendem a fazer mais concordância e em

situações comunicativas mais monitoradas; mesmo assim, essa concordância nunca chega a 100% dos casos (Bagno, 2012, p. 149).

Outrossim, as formas verbais também variam, o verbo *caíram*, por exemplo, conjugado na terceira pessoa do plural, apresenta-se, muitas vezes, como [ka'iru], ou seja, com uma variante da desinência modo temporal, e isso pode vir a refletir em textos escritos. Desse modo, entende-se que as aulas de Língua Portuguesa são um momento oportuno para serem trabalhadas, também, as interferências da fala na escrita, a fim de esclarecer aos alunos, como dito anteriormente, sobre os graus de formalidades que ambas as modalidades, dependendo do contexto de uso, podem requerer.

A segunda acepção, conforme Antunes (2007), traz uma visão particularizada de gramática cujo foco está na discussão acerca da norma culta, isto é, da norma efetivamente utilizada pelos falantes. A respeito dessa temática, Gagné (2002) salienta que é possível distinguir *normatividade* de *normalidade*. No primeiro caso, a língua é doutrinária, homogênea, idealizada e de natureza prescritiva.

Em geral, a pedagogia centrada no código linguístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é normativa e frequentemente purista. Esta perspectiva, centrada na escrita, concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior: aquele que é descrito nos dicionários e nas gramáticas. O objetivo prioritário, senão único, que ela visa consiste em fazer adquirir tal código (Gagné, 2002, p. 196-197).

Já no segundo caso, a língua é analisada sob o viés científico-descritivo, da heterogeneidade e das transformações ao longo do tempo. Segundo o autor,

[...] essa pedagogia se inspira muito mais nas perspectivas sociolinguísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem. Ela admite o caráter arbitrário de todo código linguístico e a coexistência das variedades de uso. Considera que essas variedades são aceitáveis em função das circunstâncias geográficas, culturais e sociais diferentes, bem como em função das diversas situações de comunicação (Gagné, 2002, p. 206).

Faraco (2008, p. 73) concorda com essa afirmação ao conceituar a norma culta como uma variedade que é utilizada nas situações mais formais, tanto na escrita quanto na fala, possibilitando o processo de monitoramento da língua. Acerca dessa questão, é importante distinguir *norma culta* e *norma-padrão*. Em linhas gerais, a primeira, em consonância com o autor, prevê a sistematização variável da língua<sup>3</sup>; já a segunda refere-se às regras gramaticais que intentam a uniformização linguística.

---

<sup>3</sup> A título de exemplo, pode-se observar o projeto NURC, que delinea cientificamente o perfil de uma pessoa culta.

Na terceira acepção, faz-se referência aos compêndios descritivos e prescritivos, ou seja, aos manuais que têm por finalidade ou a descrição do funcionamento da língua, caracterizados como descritivos<sup>4</sup>, cujo foco está nos “elementos da estrutura da língua, descrevendo-os apenas ou apresentando-os em suas especificidades” (Antunes, 2007, p. 33), ou a prescrição, que é quando, além da descrição, há também a imposição de uma maneira “correta” de utilizar a língua. No primeiro caso, são levados em consideração os contextos reais de uso; já no segundo, são propostas regras cujo principal objetivo é uma padronização que se distancia, em muitos aspectos, da realidade linguística dos falantes.

A quarta acepção é voltada à reflexão da gramática enquanto objeto científico, embasando-se nas “visões históricas da percepção que se tem acerca da linguagem e da língua, visões que, em geral, retratam a ótica comum a outros setores da vida humana” (Antunes, 2007, p. 31). A autora esclarece que é nesse contexto que surgem as vertentes denominadas de gramática estruturalista, gramática gerativa, gramática funcionalista, gramática tradicional etc., frisando, ainda, que cada uma dessas vertentes possui uma maneira específica de tratar o fenômeno linguístico.

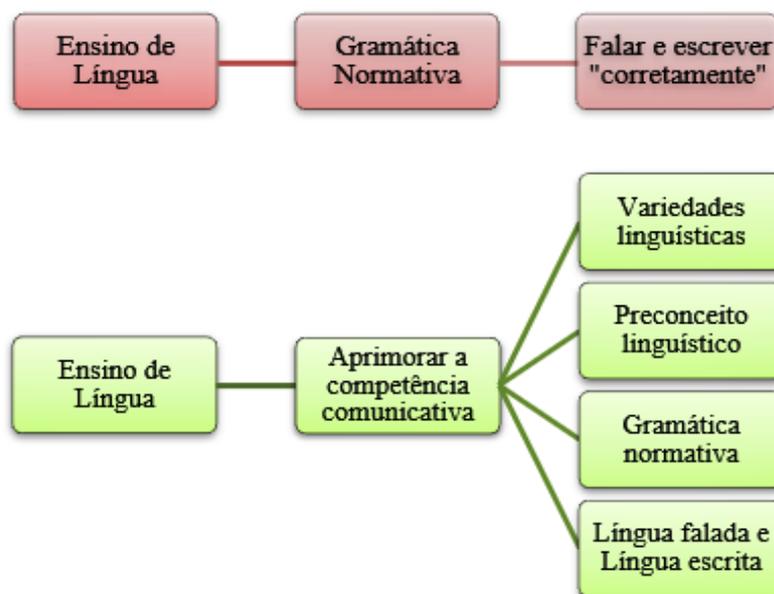
A quinta e última acepção trata da gramática enquanto disciplina escolar. Essa, certamente, é uma das acepções mais comuns, compartilhada pela sociedade em geral, tendo em vista a corriqueira associação da norma gramatical com as aulas de Língua Portuguesa, sinonimizando-as, o que leva os falantes a acreditarem que essas aulas têm como finalidade apenas o ensino da gramática normativa. Emerge, assim, o que será denominado, neste artigo, como *ensino metonímico de língua*, aquele que privilegia uma parte, que é a gramática normativa, em detrimento do todo, que é o aprimoramento da competência comunicativa dos educandos.

Essa concepção fundamenta-se nas críticas acerca do ensino tradicional apresentadas desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 18), que apontam, entre outras questões, “a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”, bem como “o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas” (Brasil, 1998, p. 18), que pouco instigam os educandos no que concerne à percepção do caráter heterogêneo da língua.

---

<sup>4</sup> São exemplos de gramática descritiva: *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, do autor Marcos Bagno, *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*, de Mário Alberto Perini, entre outros.

Quadro 1 – Ensino metonímico de língua



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No esquema em vermelho, tem-se a representação de um modelo de ensino cujas atenções estão voltadas unicamente para a prescrição gramatical e que, por essa razão, tende a perpetuar a ideia de um falante ideal – aquele que utiliza a língua tal como preconizam os compêndios normativos. Nota-se que não há outras possibilidades além da concepção de que, nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se ensinar/aprender apenas a falar e a escrever “corretamente”.

Em contrapartida, no esquema em verde, é retratado um modelo de ensino preconizado, principalmente, pela Sociolinguística Educacional, no qual a gramática normativa passa a ser compreendida como um instrumento pelo qual se obtém um conhecimento adicional sobre o funcionamento da língua, que deve fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, sem que para isso sejam ignoradas outras questões igualmente importantes, como a discussão concernente aos aspectos variáveis da língua, ao preconceito linguístico e às diferenças entre língua falada e língua escrita.

### O que a Sociolinguística tem a ver com o ensino de gramática?

A Sociolinguística é uma ciência que “estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais” (Mollica, 2020, p. 9), a partir dos quais tem apresentado reflexões bastante pertinentes no que concerne à variação e à mudança linguística.

De acordo com Silva (2009, p. 15), essa ciência não era bem-vista em sua fase inicial devido à quebra de paradigma que sinalizava e à imprecisão do seu conteúdo na época. A

autora esclarece que foi Uriel Weinreich um dos primeiros pesquisadores a se dedicar aos estudos acerca dos efeitos gerados a partir do contato linguístico. Em parceria com William Labov e Martin Herzog, em um trabalho intitulado *Empirical foundations for a theory of language change* (1968), Uriel Weinreich discordou da concepção de língua enquanto estrutura homogênea. Segundo Silva (2009, p. 17),

[...] os pesquisadores propõem um modelo de língua com heterogeneidade ordenada, ou seja, a língua pode ser, ao mesmo tempo, ordenada e inerentemente variável. Com essa proposta, eles lançam a base de uma nova linha de investigação na história das línguas, que continua forte e vigorosa até hoje. Somente a partir dessa concepção de língua foi possível apresentar e estudar fenômenos relacionados às mudanças linguísticas.

Foi Labov, após a morte de Weinreich, quem deu continuidade às pesquisas, desenvolvendo a vertente denominada variacionista, o que o tornou um grande e importante nome na área. É nessa vertente que se destacam alguns termos-chave da Sociolinguística, quais sejam: *variação*, *variedade*, *variável* e *variante*.

Os estudos variacionistas têm como um importante legado a constatação científica de que as línguas variam, independentemente da vontade de seus falantes. Entretanto, como esclarecem Coelho *et al.* (2015, p. 20),

[...] a variação linguística não é aleatória, não acontece por acaso. Existem *regras* que a regem – e é por isso que os falantes se compreendem entre si, mesmo que sua fala seja variável. [...] Existem forças dentro e fora da língua que fazem um grupo de pessoas ou um único indivíduo falar da maneira como fala. A essas formas damos o nome de **condicionadores**.

Os autores afirmam que existem dois tipos de condicionadores, um que está relacionado aos aspectos internos da língua, como, por exemplo, “a ordem dos constituintes em uma sentença, a classe das palavras envolvidas no fenômeno da variação, aspectos semânticos etc.” (Coelho *et al.*, 2015, p. 20), e outro atinente aos aspectos externos, em que se observa, em nível social, a escolaridade, a faixa etária, o sexo, entre outros.

Por essa razão, os sociolinguistas defendem que todas as variedades têm o seu grau de importância, sendo umas mais ou menos adequadas que outras, a julgar pelo contexto. Entretanto, ainda resiste, sobretudo nas instituições escolares, uma concepção de língua oposta ao que preconiza a Sociolinguística. À vista disso, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) defende que a escola, ainda que possua o dever de ensinar a norma-padrão aos alunos, não pode ser indiferente no que tange à variedade linguística a qual eles já dominam antes de ingressarem na Educação Básica. Segundo a autora,

[...] os alunos que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico-culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes do prestígio dessas expressões. Não se lhes pode negar esse conhecimento, sob pena de se fecharem as portas, já estreitas, da ascensão social (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 15).

Campos (2014, p. 33) corrobora essa ideia, afirmando que a escola deve ampliar a competência comunicativa de seus alunos sem fechar os olhos para as outras variedades linguísticas, que “oferecem, todas elas, um rico espectro das possibilidades combinatórias do sistema gramatical da língua e das aplicações de seus recursos de expressão”.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Bagno (2007, p. 70) propugna que o conhecimento gramatical dos alunos precisa ser construído e não apenas transferido. O pesquisador chama a atenção para o impasse de ensinar ou não gramática normativa na escola, para o qual faz o seguinte esclarecimento:

Se “ensinar gramática” for entendido como decoreba de nomenclatura sem nenhum objetivo claro e relevante, análise sintática de frases descontextualizadas e às vezes até ridícula, definitivamente não é para ensinar gramática. Mas se por gramática entendermos o estudo sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela, por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso, então, definitivamente é para ensinar gramática, sim (Bagno, 2007, p. 70).

Nesse sentido, ainda em consonância com Bagno (2007, p. 82), é necessário que haja uma reeducação sociolinguística, a fim de que se utilize do espaço escolar “para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que empregamos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem”. Das ações que o autor elenca como objetivos dessa reeducação, destacam-se:

Conscientizar o alunado de que a língua é usada como elemento de promoção social e também de repressão e discriminação – comparar o preconceito linguístico com as outras formas de preconceito que vigoram na sociedade; desconstruir o preconceito linguístico com argumentos bem fundados e alertar alunos e alunas contra suas próprias práticas de discriminação por meio da linguagem; [...] promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza da nossa cultura, da nossa sociedade, ao lado de outras diversidades culturais e até mesmo da biodiversidade natural (Bagno, 2007, p. 84-85).

Vê-se que essas ações dialogam com os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual a escola precisa “discutir, no fenômeno da variação

linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica” (Brasil, 2017, p. 79). Logo, o tema da variação não pode ser trabalhado de maneira pontual, apenas em momentos específicos ao longo do ensino de língua na Educação Básica, ao contrário, esse ensino deve ser transversal, o que significa que deve atravessar toda a formação e, também, deve ir além da disciplina Língua Portuguesa.

No caso específico dos pronomes, Lopes (2013, p. 105) esclarece que, na visão tradicional dos gramáticos, os pronomes pessoais, por exemplo, caracterizam-se como “indicadores universais das três pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala e de quem/que se fala, admitindo formas no singular com correspondentes no plural”. Essa classificação categórica dificulta a reflexão sobre a variabilidade desses pronomes, uma vez que, segundo a autora, não contempla suas outras variantes, como os usos de *você(tu)/vocês(vós)/a gente(nós)*.

É importante dizer que o processo de variação também ocorre com outros pronomes (possessivos, demonstrativos etc.), portanto, a julgar pelo escopo teórico-metodológico da Sociolinguística, sobretudo em relação ao contexto educacional, acredita-se que discutir a respeito dessa e de outras classes gramaticais sob o viés da heterogeneidade linguística é um importante passo para ressignificar o ensino de Língua Portuguesa. A expectativa é que tanto os documentos oficiais quanto os materiais didáticos e a formação (inicial e continuada) do professor respaldem-se efetivamente na concepção de língua como interação, isto é, como uma estrutura que varia e muda no tempo e no espaço em razão dos mais diversos fatores, com vistas à atenuação de muitos problemas decorrentes do tradicionalismo gramatical.

Reconhece-se que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já preconizam a abordagem da variação linguística na escola, o que já significa um grande avanço, no entanto, o que se questiona aqui é a superficialidade como tem acontecido, em muitas situações, a explanação desse tema, o que possibilita auferir que a variação, nesses casos, é concebida apenas como um conteúdo programático, tal como os demais, e não como um processo natural pelo qual as línguas passam e que carece de uma discussão mais ampla desde a Educação Básica.

### **Breve análise comparativa da classe gramatical dos pronomes nas gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013)**

Apresenta-se, nesta seção, uma análise sobre a abordagem dos pronomes em duas gramáticas de Língua Portuguesa. O percurso analítico não tem por finalidade abordar todos os aspectos possíveis de interpretação comparativa, mas descortinar alguns pontos que tendem a se sobressair em relação a outros, o que significa dizer que se trata aqui de uma pesquisa inicial que pressupõe uma continuação em momento oportuno.

A obra *Curso prático de gramática*, doravante CPG, de Ernani Terra, foi publicada em 1989 pela Editora Scipione e está organizada em três unidades. A primeira ocupa-se da parte de fonética e fonologia, a segunda da morfologia e a terceira da análise sintática, acrescentando-se, como apêndice, os assuntos de pontuação, figuras e vícios de linguagem e função das palavras *que* e *se*. Todas as unidades trazem muitos exercícios na parte final.

Já a gramática de Marcos Bagno, intitulada *Gramática de bolso do português brasileiro*, doravante GBP, foi publicada pela Editora Parábola, em 2013, e encontra-se estruturada em sete unidades, a saber: Por que português brasileiro?; Certo ou errado? onde, quando, por quê?; Fala, escrita, hibridismo, ortografia; Para entender a gramática; Português brasileiro em sala de aula; Erros a corrigir: a hipercorreção; Quatro aulas práticas. Nesta obra não constam exercícios de memorização de categorias gramaticais, como observado na gramática de Terra (1989), mas propõem-se, na última unidade, metodologias que visam à promoção da educação linguística em sala de aula.

Terra (1989), logo na parte introdutória de sua obra, afirma que o conceito de “correto” ali defendido estava pautado no modelo de língua moderna. Depreende-se, com base nessa afirmação, que o material está pautado na dicotomia do certo/errado, e isso pode ser mais bem visualizado a partir da metodologia e do posicionamento adotados ao longo do livro. Para fins de esclarecimento, chama-se atenção para o fato de que o material do referido autor antecede a publicação dos PCN e da BNCC e reflete, portanto, um cenário que, a nosso ver, ainda não foi totalmente superado.

Em contrapartida, Bagno (2013, p. 11) esclarece que o objetivo da GBP é, antes de tudo, “oferecer informação imediata e precisa para as pessoas que se empenham na exigente tarefa da educação linguística”, e que o material de base teórica utilizado advém, em boa parte, da *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012).

No tocante aos pronomes pessoais, observou-se, na gramática de Ernani Terra, as seguintes definições e exemplificações:

Figura 1 – Emprego dos pronomes pessoais

1. Os pronomes pessoais do caso reto (**eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas**) devem ser empregados na função sintática de sujeito. Considera-se errado seu emprego como complemento.

Convidaram ele para a festa. (errado)	Eu cheguei atrasado. (certo)
Receberam nós com atenção. (errado)	Ele compareceu à festa. (certo)

2. Na função de complemento, usam-se os pronomes oblíquos e não os pronomes retos.

Convidei ele. (errado)	Convidei-o. (certo)
Chamaram nós. (errado)	Chamaram-nos. (certo)

Fonte: Terra (1989, p. 97).

De acordo com o material, os pronomes pessoais do caso reto devem ser utilizados sempre na função de sujeito da oração, enquanto os oblíquos na função de complemento. Ao utilizar o verbo *dever*, é imposta uma obrigatoriedade de que esses pronomes sejam utilizados tal como prescrevem os compêndios normativos, concebendo como um erro todas as outras formas que não estiverem de acordo com eles, isso fica nítido quando se utiliza a dicotomia certo/errado.

Essa dicotomia não aparece na GBPB, uma vez que, para Bagno (2013), o que existe são maneiras diferentes, mas igualmente pertinentes, de dizer a mesma coisa. Ainda porque, no português brasileiro (PB), a utilização do pronome pessoal do caso reto na função de complemento (ex.: vi *ela*), bem como o pronome oblíquo na função de sujeito (ex.: pra *mim* fazer), é usual e cumpre muito bem o seu papel sociocomunicativo. Assim, o pronome *mim*, em relação à função de sujeito, do ponto de vista sociolinguístico, é uma variante do pronome de primeira pessoa do singular do caso reto, e não um erro.

Entretanto, Bagno (2013) não descarta o ensino da variante padrão, afirmando que “o emprego da forma reta *eu* nessas construções – *para eu + infinitivo* – deve ser explicitamente ensinado em sala de aula, para que os alunos se apoderem dela e reconheçam os valores sociais atribuídos a ela” (Bagno, 2013, p. 227). O autor também esclarece que, no PB, existem duas variantes, *a gente* e *vocês*, que não são mencionadas na gramática de Terra (1989) como pronomes pessoais do caso reto, mas que equivalem, respectivamente, aos pronomes de 1ª e 2ª pessoas do plural, *nós* e *vós*.

Figura 2 – Pronomes pessoais do caso reto segundo Terra (1989)

número	pessoa	caso reto
singular	1ª	eu
	2ª	tu
	3ª	ele, ela
plural	1ª	nós
	2ª	vós
	3ª	eles, elas

Fonte: Terra (1989, p. 96).

Figura 3 – Pronomes pessoais do caso reto segundo Bagno (2013)

NORMA-PADRÃO	NORMA CULTA
eu falo	eu falo
tu falas	tu falas/tu fala/você fala
ele fala	ele fala
nós falamos	nós falamos/a gente fala
vós falais	vocês falam
eles falam	eles falam

Fonte: Bagno (2013, p. 204)

O ensino com foco no monitoramento linguístico é uma das sugestões de Bagno (2013) para o trabalho com esses pronomes em sala de aula, a fim de mostrar que, dependendo da situação, o uso do *a gente* pode ser mais ou menos adequado, ainda que as pesquisas sociolinguísticas comprovem “que ele já supera amplamente o emprego de **nós** na língua falada pelos brasileiros em geral” (Bagno, 2013, p. 204). Entende-se, assim, que o uso da variante padrão *nós* pode estar mais restrito à escrita, considerando que, até mesmo em situações mais formais, é comum que o *a gente* seja mais utilizado na oralidade.

Concernente aos pronomes possessivos, na GBPB, em virtude da abordagem dos pronomes *tu* e *você* como variantes da 2ª pessoa, admite-se tanto o uso do *teu* quanto do *seu* para fazer referência a essa pessoa do discurso. Em contrapartida, no CPG, são prescritos como possessivos de 2ª pessoa apenas os pronomes *teu, tua, teus* e *tuas*, enquanto os pronomes *seu, sua, seus* e *suas* são definidos apenas como pronomes de 3ª pessoa.

Outra diferença entre os dois manuais é com relação aos pronomes demonstrativos. De acordo com Terra (1998, p. 105), uma das maneiras de utilizá-los refere-se à “posição espacial de um ser em relação às pessoas do discurso”. Nesse sentido, o autor faz a seguinte definição:

Os demonstrativos de 1.ª pessoa (**este, isto**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa que fala. Pode ser usado em frases em que apareçam os pronomes **eu, me, mim, comigo** e com advérbio de lugar **aqui**. [...] Os demonstrativos de 2.ª pessoa (**esse, isso**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa com quem se fala. Podem aparecer com os pronomes **tu, te, ti, contigo, você, vocês** e com o advérbio de lugar **aí**. [...] Os demonstrativos de 3.ª pessoa (**aquele, aquilo**, etc.) indicam que o ser está relativamente próximo à pessoa de quem se fala, ou distante dos interlocutores. Podem ser usados com os advérbios de lugar **ali** ou **lá** (Terra, 1989, p. 105-106).

De maneira oposta, Bagno (2013, p. 234) afirma que “o emprego dos demonstrativos jamais seguiu as prescrições que muitos puristas tentam impor”, não havendo, portanto, distinção entre *este* e *esse*, sobretudo na língua falada, sendo um desgaste para o professor

tentar ensinar esse uso diferenciado, uma vez que nem mesmo nos discursos mais monitorados se faz essa distinção.

Sobre a sintaxe dos clíticos, Terra (1989) é muito categórico ao afirmar que os pronomes oblíquos átonos nunca podem vir no início de uma frase, sendo obrigatório o uso da ênclise. Entretanto, no português brasileiro, de acordo com Bagno (2013), os clíticos estão sempre na posição anterior ao verbo principal, portanto,

[...] a perseguição purista à próclise absoluta, isto é, ao uso de clíticos em início de frases, deve ser denunciada e combatida como uma prescrição irracional que bate de frente com a intuição gramatical de todos os falantes do PB. É perfeitamente correto e legítimo iniciar frase com clíticos no PB (Bagno, 2013, p. 232).

As colocações do autor são pertinentes porque, na escola, quando os educandos são apresentados à norma-padrão em sala de aula, eles podem vir a internalizar a ideia de que não sabem a sua própria língua, haja vista que a maneira como eles falam – neste caso, como usam os pronomes – diverge do que é ensinado como a variedade “correta”, razão pela qual, muitas vezes, eles saem da Educação Básica com a ideia de que falam “errado”, quando, na verdade, só utilizam uma variedade diferente da que é ensinada nas aulas de Língua Portuguesa, que atende a contextos específicos, assim como acontece com a norma-padrão.

### **Considerações finais**

A partir dos resultados da análise aqui apresentada, pôde-se constatar a necessidade de que sejam promovidas reflexões mais abrangentes sobre a língua, em especial nas instituições escolares, onde ainda pode ser observada, em alguns casos, a crença de que existe apenas uma forma correta de utilizar a língua, a que está de acordo com a norma-padrão, ou se há esse entendimento, por outro lado, ainda não há, geralmente, uma prática bem estabelecida de como se deve tratar a variação linguística na escola.

Frisa-se que o objetivo deste estudo não foi defender a extinção do ensino da gramática normativa, mas sugerir ao professor de Língua Portuguesa que agregue as reflexões sociolinguísticas em suas aulas, haja vista que, como mostrou Bortoni-Ricardo (2005), as instituições escolares não podem negar o conhecimento da variedade de prestígio, mas devem realizar esse ensino sempre de maneira cautelosa, respeitando a heterogeneidade linguística.

Desse modo, pensa-se que será possível proporcionar aos alunos da Educação Básica um conhecimento sobre a língua que muitas vezes só é apresentado àqueles que ingressam nos cursos de Letras. Ademais, a metodologia pode ajudar na compreensão das diferenças de usos entre situações formais e informais da língua falada e escrita, o que, além

de esclarecer sobre o processo de adequação linguística, também servirá para atenuar a dicotomia do certo e errado.

As diferentes abordagens sobre os pronomes, observadas a partir das gramáticas de Terra (1989) e Bagno (2013), demonstraram que a escola não precisa definir uma forma “correta” de uso, mas ampliar as possibilidades para que os alunos conheçam e compreendam a dinamicidade linguística, de modo que eles consigam ter autonomia para saber em qual contexto utilizar uma ou outra variante.

Também é importante destacar que mesmo com as sugestões dos PCN e, recentemente, da BNCC, o ensino de Língua Portuguesa ainda pode ser realizado nos moldes tradicionais, tal como abordado na gramática de Terra (1989), e isso nem sempre é culpa do professor, considerando que o tradicionalismo gramatical remonta a um tempo longínquo, razão pela qual está tão enraizado na sociedade, o que ratifica a importância dos estudos sociolinguísticos aplicados à área da educação, sobretudo, na formação inicial dos profissionais de Letras.

Neste trabalho, especificamente, a classe gramatical dos pronomes foi analisada apenas em dois manuais, mas esse *corpus* será ampliado em pesquisas futuras. A título de exemplo, é viável uma delimitação apenas às gramáticas prescritivas de diferentes anos, com o objetivo de verificar se há alguma alteração nelas, sobretudo, em decorrência de pesquisas sociolinguísticas.

Logo, mesmo sabendo que o ensino já passou por significativas mudanças desde a publicação da gramática de Terra (1989), podendo até mesmo este autor já ter modificado seu ponto de vista em publicações mais recentes, considerou-se relevante, para este estudo inicial, analisar um manual que fosse anterior à publicação dos PCN e da BNCC, a fim de verificar, inclusive, as efetivas contribuições destes documentos para o processo de ensino e aprendizagem.

É nítido, portanto, que os estudos variacionistas têm muito a contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, haja vista que oferecem subsídios para que os manuais didáticos, bem como as diretrizes oficiais e a formação do professor, estejam cada vez mais sensíveis às questões sociais que circundam a língua e, conseqüentemente, os seus falantes.

## Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

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

BAGNO, M. **Gramática de bolso do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo, Editora Parábola, 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CAMPOS, E. P. **Por um novo ensino de gramática**. Goiânia: Cênone Editorial, 2014.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GAGNÉ, G. A norma e o ensino da língua materna. *In*: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. (org.). **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p.163-238.

LOPES, C. R. Pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 103-117.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. *In*: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020. p. 9-14.

RENNÓ, M. A. T. **Os pronomes pessoais de 1ª pessoa: uma análise a partir das produções escritas dos alunos do 9º ano do ensino fundamental**. 2015. 100 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, E. C. **A abordagem dos pronomes pessoais no livro didático de português: reflexões à luz da variação linguística**. 2016. 177 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, R. C. P. **A sociolinguística e a língua materna**. Curitiba: Editora Ibplex, 2009.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 9. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

## Sobre os autores

*Douglas Afonso dos Santos*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2235-8869>

Doutorando em Estudos da Linguagem, na área de Linguagem e Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL - Bolsista CAPES). Mestre em Letras (Poslet/Unifesspa). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Graduado em Letras – Língua Portuguesa (UEPA).

*Eliane Pereira Machado Soares*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2371-3236>

Professora Associada na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), onde atua na Graduação e na Pós-Graduação. Doutora em Linguística (PPGL/UFC). Mestra em Letras (PPGL/UFPA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa (UFPA).

Recebido em janeiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## O uso do pronome feminino enquanto marca identitária de um grupo gay de Belém do Pará

The use of the female pronoun as an identity mark  
of a gay group from Belém do Pará

Suely Claudia Lobato Maciel<sup>1</sup>  
Dircel Aparecida Kailer<sup>2</sup>

**Resumo:** Pesquisas sociolinguísticas de Terceira Onda (Eckert, 2005) no Brasil ainda são relativamente recentes. Alguns autores passaram a se debruçar sobre a variação linguística enquanto marca identitária de sujeitos/agentes dentro de comunidades de prática. Nessa perspectiva, o presente estudo investiga a variação no uso de *ele/ela* por homens *cis* autodeclarados gays. Durante a observação participativa realizada na ONG Arte pela Vida, percebemos que os sujeitos participantes dessa comunidade usam, dentro da própria comunidade, variavelmente *ele/ela* para se referirem aos seus pares, ou seja, outros homens *cis* autodeclarados gays. Essa variação chamou nossa atenção e, por isso, foi escolhida como objeto de análise para este trabalho. Alguns estudos (Mendes, 2012; Santana, 2018; Ribeiro, 2021), que embasam teoricamente esta pesquisa, apresentam a importância da relação entre gênero e linguagem, especialmente no que diz respeito à variação linguística e à construção de identidades homossexuais. Após nossa análise, observamos que a utilização de *ela* para designar pessoas *cis* do sexo masculino acontece: a) quando há somente voluntários da ONG; b) quando as reuniões são informais; e c) entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo anteriormente identificado neste texto. Observou-se, também, que seu emprego não é usual por pessoas que não sejam identificadas da mesma forma.

**Palavras-chave:** Terceira Onda da Sociolinguística. Identidade. Comunidade de Prática. Gênero.

**Abstract:** Third-wave sociolinguistic research (Eckert, 2005) in Brazil is still relatively recent. Some authors began to focus on linguistic variation as an identity mark of subjects/agents within communities of practice. From this perspective, the present study investigates the variation in the use of he/she by self-declared gay cis men. During the participatory observation carried out at the NGO Arte pela Vida, we noticed that the subjects participating in this community, within the community itself, variably use he/she to refer to their peers, that is, other self-declared gay cis men. This variation caught our attention and, therefore, was chosen as the object of analysis for this work. Some studies (Mendes, 2012; Santana, 2018; Ribeiro, 2021), which theoretically support this research, present the importance of the relationship between gender and language, especially with regard to linguistic variation and the construction of homosexual identities. After our analysis, we observed that the use of it to designate cis male people happens: a) when there are only volunteers from the NGO; b) when meetings are informal; and c) between people belonging to the same group previously identified in this text. It was also observed that its use is unusual for people who are not identified in the same way.

**Keywords:** Third Wave of Sociolinguistic. Identity. Community of Practice. Gender.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [suely.claudia.lobato@uel.br](mailto:suely.claudia.lobato@uel.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [dikailer@uel.br](mailto:dikailer@uel.br).

## Introdução

Este artigo foi desenvolvido, a partir de resultados preliminares de nossa pesquisa de doutoramento, à luz da Terceira Onda da Sociolinguística Variacionista (Eckert, 2005), vertente dos estudos sociolinguísticos que ganhou visibilidade com os trabalhos da linguista estadunidense Penélope Eckert, no princípio dos anos 2000.

A partir das pesquisas da autora, a Sociolinguística ganha um novo olhar para a variação. O interesse não mais se restringe ao estudo de comunidades de fala, compreendidas como um grupo de pessoas que compartilham as mesmas normas subjetivas em relação a uma língua ou variedade linguística (Labov, 2008[1972]), mas se atém às identidades assumidas pelos sujeitos dentro de comunidades de práticas, consideradas como “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum” (Eckert; McConnel-Ginet, 2010, p. 102) e aos estilos dos quais revestem sua agentividade linguística. O foco do estudo, então, muda das macrocategorias sociais, como sexo, idade e escolaridade, para o significado social da variação e seu papel na construção de estilos.

É pautado na visão defendida pela Terceira Onda da Sociolinguística que este estudo buscou analisar a variação presente nas falas de integrantes da ONG Arte pela Vida, a partir de pesquisa etnográfica<sup>3</sup>, que, segundo Severino (2007, p. 119), “visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia (*sic*) em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento”. Mainardes (2009, p. 102) corrobora o postulado por Severino ao afirmar que a pesquisa etnográfica é empregada para “compreender aspectos da cultura dos participantes, suas visões de mundo e práticas sociais e culturais (aspectos internos de um determinado grupo) e demanda observações prolongadas”.

Com o objetivo inicial de investigar se as identidades assumidas pelos membros da ONG, em diferentes situações de interação, e os estilos dos quais revestem sua linguagem influenciam nas variedades linguísticas por eles utilizadas, gravamos suas falas em situações diversas, como reuniões para atender às demandas das pessoas ali atendidas, montagem e preparação de eventos, palestras ministradas em diferentes espaços e encontros descontraídos na loja sustentável Arte pela Vida<sup>4</sup>.

A partir da transcrição e análise dessas gravações, verificamos que participantes dessa comunidade, especificamente homens *cis* autodeclarados gays, variam o uso do gênero do pronome pessoal reto para se referirem aos seus pares, ou seja, outros homens

---

<sup>3</sup> Aprovado pelo Comitê de Ética pelo processo número 60545822.1.0000.523.

<sup>4</sup> Organização que trabalha em prol de pessoas que vivem e convivem com HIV/AIDS no estado do Pará.

cis autodeclarados gays. Essa variação chamou nossa atenção e foi escolhida como objeto de análise desta pesquisa.

Nossa hipótese é de que os participantes alternam o uso do feminino a depender da identidade que assumem dentro da comunidade de prática. Ou seja, a variação é um recurso na construção das identidades.

[...] a atual agenda dos estudos sociolinguísticos contempla uma mudança que vai de (i) uma visão estática de identidade social para uma visão que privilegie as dinâmicas da identidade social e (ii) de um foco na linguagem concebida como uma forma de comportamento para o foco na linguagem como um lugar onde os sentidos sociais são encenados discursivamente. (Bentes, 2009, p. 123)

Embora alguns estudos (Mendes, 2012; Santana, 2018; Schwindt, 2020; Ribeiro, 2021; entre outros) apresentem a importância da relação entre gênero e o significado social da linguagem, pensar a variação enquanto um mecanismo produtor de estilos representativos das identidades assumidas pelos sujeitos nas interações sociais das quais participam, tal qual exposto por Bentes (2009), ainda é uma abordagem relativamente novo nos estudos linguísticos brasileiros. Por essa razão, consideramos que este trabalho trará importantes contribuições para as pesquisas sociolinguísticas de “Terceira Onda”, bem como para aquelas que tratam das questões de linguagem, identidade e gênero.

### **Fundamentação teórica**

As teorias aqui apresentadas servem de base para a realização do presente estudo, direcionando as investigações, a forma de coleta e a análise dos dados coletados.

#### *A Sociolinguística Variacionista*

Várias teorias linguísticas do século XX deixaram de considerar a possibilidade de um estudo empírico sobre as mudanças linguísticas. Segundo Labov (2008 [1972]), principal representante da Sociolinguística Variacionista, o fato de a variação livre não poder ser, em princípio, condicionada era a principal restrição à implementação de tal estudo.

A Sociolinguística surge, então, para questionar e propor um novo olhar sobre a estrutura das línguas, principalmente no que tange à variação, pois é fato entre seus estudiosos que a língua é um evento social, que varia e se adequa às situações e contextos de produção aos quais os falantes se encontram inseridos.

Segundo Maciel (2018, p. 24), “A Sociolinguística Variacionista Laboviana concebe uma língua heterogeneamente estruturada, com regras categóricas (que não variam no seio da comunidade de fala) ocorrendo paralelamente a regras variáveis (que podem mudar de falante para falante)”. Enquanto para o estruturalismo saussuriano a variação linguística só

poderia ser admitida em uma visão diacrônica (Saussure, 1975 [1962]), para Labov (2008 [1972]), é possível percebê-la a partir de um estudo sincrônico pois,

[...] não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística sem levar em conta a vida social da comunidade em que ela ocorre. Ou, dizendo de outro modo, as pressões sociais estão operando continuamente sobre a língua, não de algum ponto remoto no passado, mas como uma força social imanente agindo no presente vivo. (Labov, 2008[1972], p. 21)

Autores como Monteiro (2000), Garrão Neto (2009) e Mollica (2012), entre outros, corroboram o pensamento laboviano e vêm desenvolvendo estudos voltados à variação, destacando a intrínseca relação entre a língua e os aspectos sociais que a circundam. Afirmam, assim como Brito (2017), que “Há também que se considerar o fato de que uma língua deve ser entendida como o instrumento cultural e meio de interação social, resultante da ação e interação de sujeitos, mudando com o passar dos tempos e com o contexto.” (Brito, 2017, p. 140).

#### *As três ondas da Sociolinguística*

Para que se possa compreender a vertente sociolinguística denominada de “Terceira Onda”, é preciso conhecer como os estudiosos concebem a divisão da Sociolinguística em “ondas”, as quais não se excluem, mas se complementam em uma análise mais ampla do que seja a variação linguística. Alguns pesquisadores no Brasil (Bentes, 2009; Hora; Wetzels, 2011; Veloso, 2014; Oushiro, 2015, 2019; Mendes, 2017; Lacerda; Görski; Paza, 2022, entre outros) vêm apresentando essa divisão em seus trabalhos. Freitag, Martins e Tavares (2012, p. 920), por exemplo, assim definem, baseados em Eckert (2012), em que consiste a chamada “primeira onda da sociolinguística”.

A primeira onda estabeleceu uma base sólida para o estudo da variação, evidenciando as correlações entre variáveis linguísticas e categorias sociais primárias, como classe econômica, sexo, idade, escolaridade etc. [...] A premissa dos estudos de primeira onda é, pois, que as variedades linguísticas carregam o status social de seus falantes. A metodologia dos estudos de primeira onda é calcada na correlação entre as variáveis linguísticas e as categorias socioeconômicas em sentido amplo (cuja classificação se dá de forma estável, homogênea e padronizada de modo a permitir a replicação, como faixa etária, sexo, etnicidade, escolaridade), com a estratificação dos falantes em células sociais, a constituição de bancos de dados linguísticos e resultados quantitativos refinados [...] (Freitag; Martins; Tavares, 2012, p. 920).

Os estudos de “segunda onda” apresentam uma metodologia muito parecida com a utilizada na primeira no que tange a sua natureza quantitativa. Contudo, sua atenção maior é o valor local assumido pelo vernáculo (Freitag; Martins; Tavares, 2012). De acordo com

Veloso (2014, p. 4), “A segunda onda caracteriza-se pelas pesquisas de cunho etnográfico, que fornecem um retrato local das variáveis linguísticas, no sentido em que estas, situadas em comunidades menores, assumem valor social relativo à dinâmica local”. Ou seja, esse tipo de estudo demonstra que variantes estigmatizadas em um nível geral podem assumir valores positivos em sua comunidade local.

Já a “Terceira Onda” combina “os postulados dos estudos de primeira e de segunda onda com uma mudança no foco: da comunidade de fala para a comunidade de prática” (Freitag; Martins; Tavares, 2012, p. 922). Ou, conforme postula Veloso (2014, p. 2):

[...] as pesquisas sociolinguísticas da Terceira Onda vão buscar entender a variação considerando os papéis e as atividades que o indivíduo desempenha nas suas relações sociais, no âmbito das comunidades de práticas, procurando analisar o estilo como um fator que contribui efetivamente para a construção do significado social da variação.

Percebe-se, portanto, que o enfoque dado pela Terceira Onda dos estudos sociolinguísticos recai na variação a partir das identidades construídas pelos sujeitos na interação e dos estilos dos quais revestem sua agentividade linguística. Assim como muitas são as identidades dos sujeitos, dependendo do seu papel nas comunidades de prática em que atua, assim também são os estilos, que alternam as variáveis linguísticas em diferentes graus, dependendo do contexto social e das temáticas abordadas (Veloso, 2014).

Segundo Mendes (2017, p. 106), não há uma onda ou perspectiva melhor do que a outra, elas se complementam e devem ser utilizadas em conjunto, uma vez que “[...] com os conhecimentos adquiridos a partir de diferentes perspectivas (a macrossociológica, a etnográfica e a estilística), pode-se dar conta melhor do complexo fenômeno da variação linguística”.

### *Alguns conceitos importantes*

Para que se possa melhor compreender o que seja a Terceira Onda da Sociolinguística Variacionista, bem como a relação entre gênero, identidade e linguagem, bases dos estudos por nós empreendidos, é necessário conhecer alguns conceitos usados pelas teorias fundamentam a presente pesquisa.

### *Comunidade de fala e comunidade de prática*

Os estudos sociolinguísticos de primeira onda elegeram a comunidade de fala como o *locus* de suas pesquisas. De acordo com Labov (2008[1972]), a comunidade de fala é aquela que compartilha normas e “atitudes” sociais perante uma língua ou variedade linguística, seguindo uma abordagem que:

- utiliza fatores demográficos amplos como base para sua estratificação;
- procura fazer uma distribuição homogênea de suas amostras, tanto em relação ao tamanho quanto às categorias controladas;
- define *a priori* as categorias analisadas;
- padroniza a coleta de dados através da entrevista sociolinguística;
- constitui suas amostras em curto prazo.

Já os estudos sociolinguísticos de Terceira Onda elegeram como seu lugar de pesquisa as comunidades de práticas, definidas por Eckert e McConnell-Ginet (2010, p. 102) como “um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum”, ou seja, trata-se de uma comunidade que desenvolve maneiras de fazer coisas-práticas, e que segue uma abordagem que:

- utiliza valores localmente estabelecidos como base para sua estratificação;
- procura fazer uma distribuição variável, definida caso a caso;
- define *a posteriori* as categorias analisadas;
- utiliza a coleta etnográfica, com observação participante ou interações entre grupos, por exemplo;
- constitui suas amostras a longo prazo.

### *Estilo*

Veloso (2014, p. 02) afirma que “O estilo se define pelo que o falante faz com a língua levando em conta o universo social que o permeia. É, eminentemente, algo social, e como tal, encontra seu significado nas associações entre o indivíduo, sua identidade e os papéis que ele desempenha no mundo”. Mas a ideia de estilo modificou-se durante o percurso entre as três ondas da Sociolinguística.

Para os trabalhos que seguem a metodologia de primeira onda, o estilo é visto tal qual Labov (2008[1972]) o definira, baseado na automonitoração da fala, considerando o que é mais ou menos formal/prestigioso.

A perspectiva etnográfica da segunda onda, de acordo com Mendes (2017, p. 105),

[...] trouxe à vista a noção de práticas estilísticas – agora, com uma definição de estilo que já não se baseia na automonitoração da fala, cujo objetivo mais geral é ater-se ao que é amplamente estabelecido como prestigioso ou padrão, mas com base num sentido de diferenciação social, que por sua vez se define a partir de objetivos sociais locais, grupal ou individualmente atualizados a cada momento de enunciação.

Já a Terceira Onda intensifica essa noção de práticas estilísticas “e trabalha em torno da premissa de que os significados sociais das variantes linguísticas são, eles próprios variáveis – e, por conseguinte, mutáveis” (Mendes, 2017, p. 105). Eis um dos maiores desafios

para os estudos que utilizam a metodologia da Terceira Onda, identificar, a partir de elementos linguísticos e de natureza não linguística (como vestuário e cortes de cabelo, por exemplo), os significados sociais potenciais na variação. Para Irvine (2001 *apud* Mendes, 2017, p. 119), “estilos de fala envolvem as maneiras pelas quais os falantes, agentes no espaço social (e sociolinguístico), negociam suas posições e objetivos num sistema de distinções e possibilidades.”

### *Identidade*

O conceito de identidade também sofreu mudanças ao longo do desenvolvimento das três ondas da Sociolinguística. Nos trabalhos de primeira onda, era tida como uma construção essencialista, ou seja, identidade enquanto concepção una, que representava uma categoria social, como trabalhador rural, mulher, professor etc., generalizando características que identificassem tais grupos sociais. Já nos estudos de Terceira Onda, segundo Tílio (2009, p. 112),

[...] a identidade não está ligada a ser, mas a estar, ou mais especificamente a representar. Sendo a identidade uma construção social, e não um dado, herdado biologicamente, ela se dá no âmbito da representação: a identidade representa a forma como os indivíduos se emergem e enxergam uns aos outros no mundo.

Seguindo o mesmo pensamento de Tílio (2009), Moser (2012, p. 434) afirma que a identidade é

[...] resultado de afiliações a crenças particulares e possibilidades disponíveis aos indivíduos nos contextos sociais. [...] Construída a partir dos recursos disponíveis aos sujeitos, a identidade é passível de contestação e mudança (IVANIC, 1998), porque ela é multifacetada, e se transforma à medida que a pessoa interage na sociedade sofrendo influências da mesma, em seu modo de agir, posicionar-se, pensar, inclusive, na maneira que se percebe o mundo.

Coadunando com a perspectiva acima apresentada, Oushiro (2015, p. 24) assim nos apresenta a ideia de identidade:

[...] não é um atributo pessoal tampouco uma posse, mas um processo de criação de sentidos que deve ser ao mesmo tempo individual e coletivo. A construção de sentidos se dá sempre dentro de uma matriz cultural e ideológica, sobre a qual o indivíduo não exerce controle.

Para a Terceira Onda, então, a identidade não é algo estático e definitivo. Ao contrário, ela, como afirma Moser (2012, p. 429),

[...] não está ligada a um 'eu' essencial e permanente, mas que, assim como a sociedade, encontra-se em um contínuo estado de fluxo. [...] Por ser construída socialmente, é vista como transitória, passível de transformação e mudança e moldada pelas relações de poder e pela percepção dos sujeitos frente ao contexto sociocultural no qual estão inseridos. [...] é na e pela linguagem que as identidades são construídas e reveladas, pois 'todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem' (BAKHTIN, 2003, p. 261), assim, além de ser um meio de interação ela nos constitui como sujeitos sociais.

Compreendemos, com base nos autores aqui referenciados, que a identidade é construída, de forma consciente ou não, que é influenciada por questões sociais e culturais, bem como por relações de poder, que é passível de transformação e diretamente relacionada ao uso da linguagem.

### *Gênero, Sexo e Orientação Sexual*

Uma vez que o grupo por nós observado é composto, como já mencionado, por homens *cis* autodeclarados gays, julgamos ser necessário esclarecer, aqui, a diferença entre os termos gênero, sexo e orientação sexual. O uso da linguagem enquanto um ato constituinte dos sujeitos que a utilizam na formação de suas identidades torna importante tal esclarecimento, pois o indivíduo nem sempre fala da maneira como fala por ser biologicamente homem ou mulher, mas por assumir uma *persona* masculina ou feminina no momento da interação.

Para dar luz à questão mencionada, utilizaremos a fala de Ribeiro (2021, p. 310-311), para quem

É importante destacar, neste momento, as diferenciações entre sexo, gênero e orientação sexual. Segundo Lanz (2014), o termo sexo está relacionado unicamente com a biologia, com o órgão genital (macho, fêmea, intersexuado ou nulo). O termo gênero está fortemente relacionado à construção social, coincidindo com as ideias de Butler e Foucault. O termo orientação sexual diz respeito ao desejo afetivo do indivíduo. A orientação não está relacionada somente com o sexo, nem com identidade de gênero, mas tem relação unicamente com a atração física e emocional entre pessoas (homossexual ou heterossexual).

A partir das ponderações acima, podemos identificar os indivíduos que fazem parte de nossa pesquisa como sendo do sexo masculino, constituídos enquanto pessoas do gênero masculino e com orientação homossexual. Essa identificação é importante porque, na comunidade de prática, objeto de nossa investigação, dificilmente haveria a alternância ele/ela para se referir a uma mulher transgênero, por exemplo; em situações como essa, o uso do pronome feminino seria categórico em respeito à pessoa trans. E é importante, também, porque é a partir dessa identificação que voltamos nosso olhar para o objeto de análise desta

pesquisa. Ou seja, por que homens que se identificam com o gênero masculino, embora gays, variam o uso de ele/ela para se referir a seus pares?

Nossa hipótese, como mencionado anteriormente, é de que os participantes alternam o uso do feminino a depender da identidade que assumem dentro da comunidade de prática. Ou seja, a variação é um recurso na construção das identidades. Para confirmar ou negar essa hipótese, empreendemos a pesquisa detalhada na seção a seguir.

## **A pesquisa**

Para que pudéssemos comprovar ou refutar a hipótese principal deste estudo, empreendemos a pesquisa etnográfica que ainda está em curso e que já dura quinze meses, detalhada nesta seção.

### *A comunidade de prática: a ONG Arte pela Vida*

A comunidade de prática por nós investigada é uma ONG localizada na cidade de Belém, capital do estado do Pará, região norte do Brasil.

Acreditamos ser importante, aqui, identificar geograficamente o local onde a pesquisa foi realizada, por uma questão de pertencimento dos membros da comunidade, que muito se orgulham do local em que vivem. Contudo, coadunamos com o pensamento de Nogueira (2019) e entendemos que uma comunidade de prática não é limitada a um espaço físico, embora possa ser pensada a partir dele, podendo se deslocar ao acompanhar os membros que a constituem.

A própria ONG mudou uma vez de endereço durante o período desta pesquisa e hoje fica situada no Mercado de Carne Francisco Bolonha, localizado na tradicional feira do Ver-o-Peso.

A ONG Arte pela Vida foi criada como um comitê por artistas, jornalistas e profissionais liberais em 1996 para trabalhar pelos direitos humanos e em prol das pessoas em situação de vulnerabilidade social, que vivem e convivem com HIV/AIDS no estado do Pará. Seus coordenadores, com a ajuda de voluntários, promovem ações de prevenção em saúde, cultura e arte, eventos educacionais, projetos e assistência para essas pessoas, que tanto precisam de ajuda e visibilidade.

A ONG possui a “Loja/Brechó Sustentável Arte pela Vida” cuja arrecadação mantém as ações e os projetos de acolhimento, educação para prevenção às ISTs, oficinas, doações de cestas básicas, material de higiene pessoal, medicamentos, cadeira de rodas e banho, material escolar e limpeza, entre outros.

As bandeiras tão importantes levantadas e defendidas pela ONG (que incluem não somente o direito à vida das pessoas que convivem com HIV/AIDS, mas também das pessoas LGBTQIA+), bem como o fato de ser composta por indivíduos diversos em relação a gêneros,

credos, etnias e tudo o mais que constitui os seres humanos, nos fez escolhê-la como *locus* para o desenvolvimento deste trabalho. Esperamos ser capazes, além de contribuir com os estudos sociolinguísticos brasileiros, de auxiliar a dar voz a esses sujeitos e de levar sua luta ao maior número possível de pessoas.

## Metodologia

O presente estudo apresenta-se à linha de pesquisa da Sociolinguística Variacionista, portanto utilizamos seus pressupostos teórico-metodológicos, adotando uma abordagem quantitativa/qualitativa, com foco na reflexão sobre a variação linguística no que tange às identidades assumidas pelos membros da ONG Arte pela Vida.

Por trabalhar com a variação a partir da perspectiva da construção de identidades assumidas pelos sujeitos em diferentes situações de interação e por aceitar que essas identidades são múltiplas, acolhemos, acerca da metodologia de análise, o pensamento de Oushiro (2019, p. 322), “Ao assumir que identidades sociolinguísticas são múltiplas e dinâmicas, faz-se necessário aplicar métodos variados, objetivos e replicáveis para validação das correlações entre a variação estilística, percepções e identidades”, e de Freitag, Martins e Tavares (2012, p. 923):

Os estudos de Terceira Onda combinam a metodologia quantitativa, presente nas ondas anteriores, o corpora constituídos de modo a contemplar a dimensão mais cotidiana (o que não é necessariamente captado pela entrevista sociolinguística), com observações participantes, por exemplo.

Em setembro de 2022, iniciamos, após aprovação<sup>5</sup> pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, nossa pesquisa etnográfica, tal qual orientado por Freitag, Martins e Tavares (2012) e por outros autores que se propuseram ao estudo do valor social da variação. É importante ressaltar que, por ser nosso primeiro trabalho seguindo uma metodologia de Terceira Onda, foi angustiante e desafiador iniciar a pesquisa sem um objeto de investigação previamente estabelecido. Mas foi, também, gratificante perceber o material do qual agora dispomos para a realização deste e de futuros trabalhos que priorizem a variação e seu papel na constituição de identidades.

Durante nossa observação, gravamos vários momentos de interação ocorridos na comunidade de prática investigada. Além desses áudios, utilizamos também vídeos de falas de membros da ONG em eventos dos quais participaram, bem como postagens de áudios e vídeos em grupos de mensagens e redes sociais do Arte pela Vida.

---

<sup>5</sup> Especificada em nota de rodapé na introdução deste texto.

Todas as idas à ONG eram registradas, também, em nosso diário de observações, no qual pudemos anotar informações importantes que não poderiam ser percebidas através da escuta posterior das gravações, como, por exemplo, as vestimentas dos participantes, suas expressões faciais e gestos utilizados ao longo da interação.

Após a primeira análise dos dados coletados e da percepção e escolha do objeto deste estudo, já mencionado anteriormente - a variação de *ele/ela* por homens *cis* autodeclarados gays para se referirem a seus pares - nossa atenção passou a ser dirigida especialmente para os componentes desse grupo específico, sem deixar, contudo, de continuar a observar sua relação com o restante da comunidade de prática.

O significado social atribuído à variação e seu uso enquanto instrumento constituidor de identidades possuem papel primordial nos estudos da Terceira Onda da sociolinguística. Vimos, portanto, um objeto de análise que se enquadra perfeitamente nesse campo de pesquisa. Por isso, todas as falas relativas ao seu uso estão sendo transcritas e analisadas, de acordo com o exposto a seguir.

### **Análise**

As transcrições dos áudios e vídeos gravados com nosso aparelho celular, bem como daqueles postados nos meios digitais anteriormente mencionados, estão sendo realizadas concomitantemente ao período de análise.

De modo geral, percebemos, como era esperado, uma grande quantidade de variantes linguísticas presentes na comunidade, especialmente por se tratar de um número considerável de pessoas engajadas nas ações. Dentre essas variantes, a falta de concordância de número é bastante recorrente, como nos excertos a seguir:

a) Eu quero as mesa daquele lado. (Fala ocorrida durante a organização da Feira do Empreendedorismo LGBTQIA+).

b) Gente, nós vamos começar o sorteio da rifa dos namorado. (Fala retirada de um vídeo postado nas redes sociais da ONG).

No entanto, não tomaremos tal variação como objeto de estudo porque seu significado social não está atrelado especificamente à comunidade de prática investigada. Segundo Santos (2010, p. 101), “o fenômeno de variação na concordância nominal de número no PB não está restrito a uma região ou a uma classe social específica; é característico de toda a comunidade de fala brasileira”.

O que chamou nossa atenção, conforme mencionamos anteriormente, foi a variação na utilização do gênero do pronome pessoal reto (*ele/ela*). Dentro da ONG Arte pela Vida, há um grupo de homens *cis* autodeclarados gays que, entre si, fazem uso dessa variação, conforme os excertos transcritos a seguir:

a) Olha, lá vem ela! (Fala ocorrida na chegada de um participante no início de uma reunião da coordenação da ONG).

b) Não, não, ele já tá com muita coisa pra fazê. (Fala ocorrida na mesma reunião e se referindo ao mesmo participante do excerto anterior).

c) Hum, agora ela vive aborrecida! (Fala ocorrida na loja sustentável da ONG, direcionada a um de seus membros).

d) Ele é responsável pela contabilidade da ONG há muitos anos. (Fala realizada pela mesma pessoa, ocorrida no mesmo dia e se referindo ao mesmo membro da comunidade).

A partir de nossa análise inicial, já foi possível averiguar que a utilização do feminino ocorre: a) quando há somente a presença de voluntários da ONG ou pessoas próximas a eles; b) quando as reuniões são de caráter informal ou em momentos que antecedem essas reuniões; e c) entre pessoas pertencentes ao mesmo grupo anteriormente identificado neste texto.

Destacamos que, nas observações realizadas até o momento, não foi constatada essa variação (*ele/ela*) na fala de pessoas que não sejam identificadas como homens cis autodeclarados gays, sendo, nesse caso, categórico o uso de *e/e*.

### Considerações finais

Como já mencionamos, apesar de esta pesquisa ainda estar em curso, as primeiras análises nos mostraram resultados importantes. Já foi possível verificar que os sujeitos da nossa pesquisa, homens *cis* autodeclarados gays da ONG Arte pela Vida, fazem uso do pronome feminino *e/la* ao se referirem a outros homens *cis* autodeclarados gays, quando estão na presença dos voluntários da ONG e pessoas próximas, em momentos mais informais. Verificamos também que não é comum, na comunidade de prática em estudo, o uso de *e/la* por pessoas que não sejam homens gays quando se referem a outros homens *cis* autodeclarados gays.

No intuito de melhor compreender o papel do uso variável do pronome *e/e/ela* na construção da/s identidade/s desses sujeitos, objetivamos, como próximos encaminhamentos da presente pesquisa, aplicar questionários dirigidos que possam apontar a avaliação que os membros da comunidade fazem acerca do uso de tais variantes. Acreditamos que tal avaliação seja a responsável pela escolha de uma das formas concorrentes, bem como pelo não uso do pronome *e/la* por pessoas da comunidade que não sejam identificadas como as do grupo sob análise neste trabalho.

## Referências

BATTISTI, E. Redes sociais, identidades e variação linguística. In: FREITAG, R. M. K. (org.). **Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014. p. 79-98.

BENTES, A. C. “Tudo que é sólido desmancha no ar”: sobre o problema do popular na linguagem. **Gragoatá**, Niterói, n. 27, p. 117-134, 2009.

BRITO, A. R. Atitudes Linguísticas da Comunidade Kyikatêjê no Sudeste do Estado do Pará. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 4, n. 4, p. 148-157, 2017.

CAMACHO, R. G.; SALOMÃO-CONCHALO, M. H. A variação de plural no SN como indexador de identidade. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 46-63, 2016.

ECKERT, P. Variation, convention and social meaning. In: **Paper presented at the Annual Meeting of Linguistic Society of America, Oakland, CA**, Jan. 2005.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. **Linguagem, gênero e sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 93-107

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, n. 41, p. 87-100, 2012.

FREITAG, R. M. K.; MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. Bancos de Dados Sociolinguísticos de Português Brasileiro e os Estudos de Terceira Onda: potencialidades e limitações. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 917-944, 2012.

GARRÃO NETO, E. A Sociolinguística. In: MOLLICA, M. C. (org.). **Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 83-92.

HORA, D. da; WETZELS, L. A variação linguística e as restrições estilísticas. **Revista da Abralín**, v. Eletrônico, n. Especial, p.147-188. 2011.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LACERDA, M. L.; GÖRSKI, E. M.; PAZA, C. R. M. A Terceira Onda variacionista: continuidade ou descontinuidade de fases? **Revista da Abralín**, v. 21, n. 1, p. 1-27, 2022.

LISBOA, C. M. de O. M. **Doutor e outras formas de tratamento direcionados aos profissionais jurídicos**: análise de uma comunidade de prática à luz da Terceira Onda da Sociolinguística. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

MACIEL, S. C. L. **O Apagamento do -R em Coda Silábica em textos escritos por alunos da EJA de Belém do Pará**: uma proposta de intervenção pedagógico-variacionista. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MAINARDES, J. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 99-124.

MENDES, R. B. Diminutivos como marcadores de sexo/gênero. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-124, 2012.

MENDES, R. B. A Terceira Onda da Sociolinguística. In: FIORIN, J. L. **Novos caminhos da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 103-124.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-14.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOSER, F.; DAMKE, C. A construção da identidade na e pela linguagem. **Revista Travessias**. v. 6. n. 2, p. 428-447, 2012.

NOGUEIRA, J. M. da S. **O vocativo numa comunidade de prática gay de Serra Talhada-PE: descrição e uso**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. Tese (Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

OUSHIRO, L. Conceitos de Identidade e Métodos para seu Estudo na Sociolinguística. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 63, n. Esp., p. 304-325, 2019.

RIBEIRO, A. B. O. Usos Linguísticos de um Grupo de Lésbicas e Gays: questões de identidade e estilo discutidas em entrevista dirigida. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, n. 22 (Especial), p. 302-326, 2021.

SANTANA, W. P. da S. **Variação de Gênero Gramatical como Indexador de Identidade Gay**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOS, L. S. M. Sobre a ausência de concordância nominal de número no português falado em Pedro Leopoldo/Minas Gerais: uma abordagem variacionista. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975 [1962].

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWINDT, L. C. Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico. **Revista da Abralín**. v. 19, n. 1, p. 1-23, 2020.

TÍLIO, R. O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas. In: LOPES, L. P. da M. (Org.). **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

VELOSO, R. As Três Ondas da Sociolinguística e um Estudo em Comunidades de Práticas. In: **ALFAL**, João Pessoa, 2014.

### **Sobre as autoras**

*Suely Cláudia Lobato Maciel*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6050-7944>

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA); especialista em Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, pela mesma universidade; mestra em Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); doutoranda em Estudos da Linguagem, pela mesma universidade. É professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém (SEMEC).

*Dirce Aparecida Kailer*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4387-2066>

Graduada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), mestre pela Universidade Estadual de Londrina e doutora pela Universidade Estadual Paulista/Araraquara (Unesp), pós-doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente associada B da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## ***Putá merda! O uso do palavrão como recurso de expressividade***

*Holy shit! The use of swearing words as a resource of expressiveness*

Damião Inácio da Silva<sup>1</sup>  
Renata Lívia de Araújo Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa Sociolinguística Variacionista (Labov (2008, [1972]) em consonância com estudos de cunho discursivo e pragmático, que teve o objetivo de compreender o uso variável do palavrão como ferramenta discursiva. O estudo foi direcionado a estudantes do curso de licenciatura em Letras de uma Universidade Federal e realizado com 67 pessoas. A pesquisa tem um caráter qualitativo e quantitativo e a metodologia para coleta de dados, que segue princípios metodológicos da Sociolinguística Variacionista, consistiu em um questionário semiestruturado enviado via e-mail e aplicativo de mensagem. Os resultados da pesquisa demonstram que a maioria do público analisado possui o hábito de falar palavrão e que esse uso, sendo variável, se estende a diferentes contextos, como em conversas informais, em situações de nervosismo e irritação etc. Além disso, constatou-se que as principais funções do palavrão, entre os participantes, são enfatizar o sentido das palavras e servir como válvula de escape para expressar emoções.

**Palavras-chave:** Palavrão. Sociolinguística. Tabu linguístico.

**Abstract:** This article presents the results of a Variationist Sociolinguistics study (Labov (2008, [1972]) in line with discursive and pragmatic studies, which aimed to understand the variable use of swearing as a discursive tool. The study was directed at undergraduate students in Literature at a Federal University and carried out with 67 people. The research has a qualitative and quantitative nature and the methodology for data collection, which follows methodological principles of Variationist Sociolinguistics, consisted of a semi-structured questionnaire sent via email and messaging application. The results of the research demonstrate that the majority of the analyzed public has the habit of swearing and that this use, being variable, extends to different contexts, such as in informal conversations, in situations of nervousness and irritation, etc. In addition, it was found that the main functions of swearing, among the participants, are to emphasize the meaning of words and to serve as an escape valve to express emotions.

**Keywords:** Swearing words. Sociolinguistics. Linguistic taboo.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada, Serra Talhada, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [prof.drochedo@gmail.com](mailto:prof.drochedo@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada, Serra Talhada, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [renata.livia@ufrpe.br](mailto:renata.livia@ufrpe.br).

## Considerações iniciais

Os seres humanos são animais sociais, o que significa que, uma vez inseridos em uma sociedade, são naturalmente impelidos a interagirem entre si. A essa interação, damos o nome de comunicação, que consiste no “Processo pelo qual ideias e sentimentos se transmitem de indivíduo para indivíduo” (Michaelis, 1998, p. 550), ou ainda “conjunto de conhecimentos relativos à transmissão de informações” (Borba, 2004, p. 314). Nesse sentido, Setyaningtias (2023) é enfática ao afirmar que, sem comunicação, nenhum ser humano neste planeta estaria apto a interagir um com o outro e acrescenta que uma das mais importantes, rápidas e criativas ferramentas comunicativas que existem, para transmitir ideias, pensamentos e sentimentos, é a linguagem.

Conforme Rabaça (2001, p. 430), a linguagem é “Qualquer sistema de signos [...] capaz de servir à comunicação entre os indivíduos”. Foi o domínio da linguagem que nos permitiu conhecer *A Odisseia* de Homero, *A Divina Comédia* de Dante, as peças de Shakespeare, os sonetos de Camões, os salmos bíblicos. Esses exemplos demonstram que, para além do ato conversacional, a linguagem funciona como instrumento de expressão artística, usado para exprimir manifestações poéticas, culturais e filosóficas. Ressaltamos, entretanto, que nem sempre a linguagem é usada com esse caráter nobre, e cotidianamente as pessoas usam as palavras para expressar sentimentos impuros e pensamentos agressivos. Essa parte do léxico é denominada “palavrão”, que se define como o vocábulo de caráter obsceno, chulo, vulgar, pejorativo ou pornográfico e que tem como função precípua o ato de ofender ou, dependendo do caso, enfatizar uma ideia.

A esse respeito, Pinker (2008) explica que as pessoas falam palavrão de pelo menos cinco maneiras diferentes: descritiva, idiomática, agressiva, empática e catártica. A função descritiva do palavrão pode ser exemplificada pela expressão “Fudeu!”, usada pelo falante quando se vê em uma situação adversa ou quando algo não gera o resultado esperado. A função idiomática pode ser identificada na exclamação “Bota pra fuder!”, que funciona como uma espécie de exortação para que alguém execute determinada ação ou atividade. O caráter agressivo é encontrado em expressões, como “Vai tomar no cu!” ou derivações disso, como “Vai se fuder!”, “Foda-se!” etc. A natureza empática é usada para hiperbolizar ou exaltar as qualidades e atributos de algo ou alguém, como nas sentenças “Isso é do caralho”, “Você é foda”. O palavrão é catártico quando usado para exteriorizar uma emoção, como na expressão “Putaquepariu!”, que, dependendo do contexto, pode significar surpresa, espanto, irritação, desapontamento etc.

Independentemente da intenção que se pretende com o uso do palavrão, Orsi (2011, p. 1) destaca que “Cada dia parece ser mais evidente a adoção de itens léxicos eróticos e obscenos por pessoas de todas as faixas etárias em situações informais”. A principal razão desse fenômeno, de acordo com a autora, deve-se a esse tipo de vocabulário integrar

músicas, roteiros de televisão e legendas de filme, por exemplo, o que demonstra a onipresença do palavrão na sociedade atual. Embora seu uso seja efetivo e presente nas interações diárias das pessoas, Zossou (2022, p. 65) observa que “Existe certa estranheza em torno do uso dos palavrões”, o que se explica, em grande parte, pelo fato de eles se referirem a temas de natureza sensível, como o sexo, assunto esse que naturalmente desperta pudores.

Em face desse cenário, este artigo objetiva estudar o fenômeno dos palavrões sob a perspectiva da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]), avaliando os usos variáveis e as intenções, razões e objetivos dos falantes ao empregarem esse tipo de ferramenta discursiva em suas interações. A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada – UFRPE/UASt, abordando uma amostra de 67 alunos com idade média de 22,1 anos.

Em relação aos objetivos que orientam o estudo, destacamos como propósito geral investigar o uso dos palavrões como ferramenta discursiva entre estudantes do curso de Letras. Nesse sentido, os objetivos específicos são: I) definir, do ponto de vista lexical, o conceito de palavrão; II) delimitar as funções dialógicas que fundamentam o uso das palavras torpes; e III) refletir sobre as escolhas que motivam os falantes a fazer uso de semelhante vocabulário. Esperamos, desse modo, contribuir com os estudos sociolinguísticos, no sentido de avançar as análises e pesquisas a respeito da linguagem obscena.

Para isso, o presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: na primeira seção, sobre a metodologia, explicamos o tipo de pesquisa e o instrumento de coleta de dados que utilizamos. A segunda seção é dedicada a fazer uma breve introdução à Sociolinguística Variacionista e de que modo ela se relaciona com os palavrões. Em seguida, adentramos no tema propriamente dito, apresentando a definição de palavrão, bem como suas funções e benefícios. A subseção *Por que falamos palavrão* explica, do ponto de vista cognitivo, os motivos pelos quais usamos palavras torpes; além disso, discutimos a razão de certas palavras serem consideradas obscenas e explicamos a origem de alguns termos chulos. Na subseção seguinte, esclarecemos o que é tabu linguístico e destacamos os tipos de palavras e expressões que se enquadram nessa categoria. Discorremos, ainda, sobre a relação entre religião e palavrões. E, finalmente, apresentamos os resultados da pesquisa.

## **Metodologia**

Para a realização deste artigo, foi utilizado o método de pesquisa descritiva e quantitativa, com fundamentações metodológicas da Sociolinguística Variacionista, com a finalidade de analisar os conceitos e definições acerca do palavrão enquanto estratégia discursiva. A coleta de dados se deu por meio de um questionário semiestruturado, composto

por 40 perguntas, criado na plataforma *Google Forms* e enviado para os participantes via e-mail e aplicativo de mensagem (WhatsApp). A data de início da pesquisa se deu no dia 19 de setembro de 2023 e se estendeu até o dia 31 de outubro, abrangendo, portanto, 42 dias. O questionário foi composto por perguntas objetivas, em que o participante deveria escolher uma entre múltiplas alternativas, e perguntas subjetivas, devendo responder espontaneamente ao questionamento feito. Exemplos de perguntas objetivas presentes no questionário: 1) *Você fala palavrão?* 2) *Com que frequência você fala palavrão?* 3) *Em que ambientes você ouve mais palavrões?* As perguntas subjetivas consistiram em: 1) *Qual a definição de palavrão?* 2) *Quais os palavrões que você mais usa?* 3) *Qual palavrão você usa para expressar surpresa?* entre outras.

Para a realização do questionário, foi solicitado aos participantes que concordassem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual se salienta o caráter científico e acadêmico da pesquisa, resguardando a privacidade dos envolvidos e o sigilo no tratamento dos dados fornecidos.

O local da coleta de dados foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada – UFRPE/UAST, localizada na Fazenda Saco, a 412 km de Recife. O estudo abordou estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês, cujo corpo discente é composto por 278 alunos. O questionário foi encaminhado a 120 pessoas, distribuídas do primeiro ao nono período. O critério de inclusão considerou alunos devidamente matriculados no curso de Letras. Responderam à pesquisa 67 pessoas, ou seja, 55,8% da amostra. O critério de exclusão englobou os alunos que, por razões diversas, não tiveram acesso ao questionário ou não se dispuseram a responder as perguntas.

## **Sociolinguística**

Existe uma relação intrínseca entre linguagem e sociedade. Do ponto de vista histórico, observamos que, no passado, grandes líderes militares impunham sua língua para sobrepujar povos conquistados, a exemplo do que aconteceu com o latim, por meio do Império Romano, e o francês, na figura de Napoleão Bonaparte. A língua é, portanto, um fenômeno social que individualiza e identifica um povo, distinguindo-o dos demais. Sendo provida, pois, de tamanha relevância, a relação língua-sociedade é merecedora de estudos que investigam as “dimensões sociais e do comportamento das línguas, ou seja, os fenômenos linguísticos que têm [...] significado social” (Orsi, 2012). O campo do conhecimento que se dedica a essa relação é a Sociolinguística.

Conforme explica Mollica (2007, p. 9):

A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se

faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

O precursor da Sociolinguística, que surgiu em meados do século XX, foi o linguista americano William Labov (2008, [1972]). Para ele, de acordo com Santos e Vitória (2011), as correntes vigentes naquele momento – o estruturalismo *saussureano* e o gerativismo *chomskyano* – não abarcavam a heterogeneidade linguística que é inerente a qualquer língua natural. Enquanto essas correntes tratam as línguas como sendo completamente homogêneas e uniformes, os sociolinguistas defendem que há, na verdade, uma diversidade linguística subjacente que não pode ser ignorada. Em outras palavras, não se pode dissociar língua de sociedade.

Com efeito, Labov (2008) declara que a língua é uma forma de comportamento social, ou seja, o modo como as pessoas falam e se comunicam sofre influência da forma como elas interagem e se relacionam dentro de determinado grupo. Nesse sentido, Darma (2017) explica que os estudos sociolinguísticos exploram três aspectos: primeiro, as conexões entre língua e sociedade, fato esse ao qual já aludimos; segundo, como o uso da língua varia de acordo com diferentes fatores sociais, o que se observa, por exemplo, na disparidade entre o modo de falar de um nordestino e um sulista, entre moradores do campo e da cidade, entre *boomers* e *millenials* etc.; o terceiro aspecto diz respeito ao modo como usamos a linguagem em diferentes situações sociais. A título de ilustração, observamos que, a depender do ambiente ou situação comunicacional, os indivíduos optam por esse ou aquele modo de falar, escolhendo o que melhor se adequa ao discurso – jargões em contextos profissionais, gírias em conversas informais, termos chulos e obscenos em ambientes esportivos, e assim por diante.

Esse tipo de variação, de acordo com a Sociolinguística Variacionista, chama-se variação diafásica (estilística ou situacional), que ocorre devido a variações que acontecem dividindo as situações ou contextos em que o falante se encontra, ou seja, em determinadas ocasiões, podemos usar um registro mais formal ou menos formal, dependendo do contexto sociocomunicativo. É através desse tipo de variação que surge a variedade linguística formada por palavras torpes.

Estamos falando, portanto, da Sociolinguística Variacionista, uma subárea da Sociolinguística que procura estudar a heterogeneidade linguística a partir da correlação entre o linguístico e o social. Conforme essa subárea da Sociolinguística, a língua é intrinsecamente variável e, além disso, sofre pressões internas e externas (variáveis independentes), o que impulsiona ainda mais a variação linguística (variável dependente), que é um processo não só comum à língua, mas também natural, pelo qual formas diferentes de se dizer a mesma coisa podem ocorrer em um mesmo contexto com um mesmo valor de verdade. Assim, a

variedade linguística é uma propriedade funcional e inerente ao sistema linguístico, cabendo à Sociolinguística Variacionista estudá-la em suas estruturas linguísticas e sociais.

### Palavrão: que porra é essa?

Morfologicamente, o palavrão pertence à classe gramatical das interjeições, termos que se relacionam “à emoção que se acha, intrinsecamente, relacionada à produção de linguagem do ser humano e a suas ações no mundo” (Almeida, 2021, p. 155). A maioria dos dicionários o define como palavra obscena, agressiva, chula, usada para xingar, ofender. Collet (2011, p. 1) considera como sinônimo para palavras de baixo calão, que significam “blasfêmia, xingamentos, maldições e tabus”. Orsi (2011, p. 2) acrescenta que o palavrão é concebido como o item que ultrapassa o limite da considerada boa decência e da moralidade, “por isso algumas das lexias erótico-obscenas, especialmente aquelas referentes ao sexo, podem ser classificadas como palavrões”.

A fim de contrastar as diferentes categorizações atribuídas ao palavrão, apresentamos, no quadro 1, algumas definições dadas pelos participantes ao responder à pergunta 5 do questionário.

Quadro 1: Pergunta 5 do questionário: Na sua opinião – sem recorrer a dicionários –, qual a definição de palavrão?

1	Palavras de baixo calão, ou seja, de baixo nível, que alguém profere quando quer expressar algum sentimento ruim.
2	Palavras com sentidos impróprios ou com o sentido negativo.
3	Palavras de baixo calão, normalmente de caráter sexual. Mas também existem alguns conhecidos regionalmente que podem atrair "coisas ruins", espiritualmente falando.
4	Uma palavra feia, usada pra ofender, mas também pra causar intensidade sem ofender.
5	Seria uma forma de expressar seu stress ou insatisfação de uma forma mais ácida, também é considerado palavrão pois é um tabu, algo que choca.

Fonte: autoria própria.

Uma das definições mais recorrentes dada pelos participantes está representada pela resposta 1 no quadro: palavrão é uma palavra pertencente à categoria de baixo calão. Segundo o dicionário Michaelis (1998, p. 391), calão é a “linguagem caracterizada por termos obscenos ou grosseiros”. Portanto, se o calão em seu “nível normal” já remete à obscenidade, quando descemos o nível para o chamado baixo calão estamos nos referindo a palavras “chulas, agressivas, ofensivas, imorais, vulgares, pejorativas ou impróprias” (Rosa, 2022, p. 21), o que é corroborado pela resposta 2 no quadro.

A resposta 3 acrescenta uma definição peculiar: palavrões são termos que, do ponto de vista espiritual, atraem “coisas ruins”. Nessa categoria podemos incluir as palavras de caráter religioso, por exemplo: desgraça, diabo, inferno, maldição, praga etc. Araújo (2008, p. 313) acrescenta que “em relação a doenças também há palavras/expressões proibidas, como

a substituição de câncer por **C.A.**, por exemplo” (grifo do autor). Ressalvamos, no entanto, que embora tido como tabu, o vocábulo “câncer” não se classifica como palavrão.

A resposta 4 levanta outra perspectiva: embora o palavrão tenha como principal função a ofensa, ele também pode causar intensidade sem necessariamente ofender. Podemos citar, a título de exemplo, a palavra *puta*, que é usada como impropério para se referir a “qualquer mulher lúbrica que se entregue à libertinagem” (Houaiss, 2001, p. 2339). Além disso, está presente na expressão *filho da puta*, que também possui caráter ofensivo. Por outro lado, quando nos referimos a alguém como “um puta profissional”, por exemplo, não se pretende com isso ofender a honra da pessoa mencionada, mas, ao contrário, exaltar suas qualidades e sua expertise no ofício que exerce.

Do ponto de vista sociolinguístico, o palavrão cumpre múltiplas funções. Darma (2017) afirma, por exemplo, que xingar pode ter uma variedade de consequências interpessoais, incluindo alívio de stress e dor, promove vínculo e solidariedade grupal, inibe agressão, provoca humor e causa dor emocional aos outros. Nesse sentido, perguntamos aos participantes qual a principal razão pelas quais eles falam palavrão. A resposta mais frequente (40,3%) remete ao fato de que o palavrão funciona como uma válvula de escape, ou seja, um mecanismo pelo qual as pessoas extravasam suas emoções, o que está de acordo com a função catártica do palavrão descrita por Pinker (2008). Além disso, no que diz respeito ao alívio de dor e stress, estudos como os de Stephens (2011) atestam que falar palavrão tem efeito positivo sobre nossa resistência à dor. No experimento relatado pelo autor, um grupo de 71 estudantes foi submetido à seguinte situação: cada participante foi instruído a submergir a mão em um recipiente contendo água extremamente gelada, devendo resistir o máximo de tempo possível. Observou-se que, durante o processo, certo número de pessoas proferia palavrões, enquanto outras não. O estudo concluiu que 52 participantes (73% da amostra) que falaram palavrão conseguiram manter a mão submersa na água gelada por mais tempo.

Em relação à questão do humor, Dal Corno (2011) pontua que os palavrões servem para brincar com coisa sérias, baixando-lhes o nível. Além disso, “podem até nos ajudar a gerir nossas identidades e mostrar intimidade e confiança, além de aumentar a atenção e o domínio sobre outras pessoas” (BBC, 2023, online). Nesse sentido, para fins de comunicação, o palavrão pode ser considerado um recurso discursivo necessário, fato que é corroborado por 59,7% dos participantes. Dessa porcentagem, 7,5% o consideram totalmente necessário, ao passo que 52,2% afirmam que, embora necessário, deve ser usado com moderação. O restante (40,3%), que corresponde àqueles que não falam palavrão, afirmam, naturalmente, que ele é totalmente desnecessário.

## Por que falamos palavrão?

De acordo com Hunt (2023), é inegável a ubiquidade do praguejar na maioria das línguas e culturas. Corroborando esse raciocínio, Maior (2010) observa que, de um modo ou de outro, o mundo inteiro diz palavrão: homens, mulheres, velhos, moços, crianças, ricos, pobres, em russo, em chinês, em croata, em todos os idiomas. Por essa perspectiva, Orsi (2013) afirma que o léxico obsceno tem a capacidade de retratar a cultura e o pensamento de um povo e, além disso, desvelar a essência do ser humano.

Do ponto de vista psicológico e cognitivo, Pinker (2008) explica que a linguagem comum está concentrada em uma região do cérebro chamada neocórtex. Nesta mesma região também se localiza a polidez linguística. Quando falamos, por exemplo, sobre poesia, filosofia, artes etc., estamos fazendo uso dessa polidez. Contudo, ainda de acordo com Pinker (2008), também existe no cérebro o sistema límbico, que tem maior ligação com as emoções e o modo como elas são expressas.

Saber, no entanto, onde os palavrões se originam não justifica o motivo de eles serem considerados impróprios. Nesse sentido, Auatt (2018, p. 1-2) questiona as razões pelas quais determinadas palavras tornam-se proibidas: “Por que, muitas vezes, como usuários do idioma, somos obrigados a renunciar a toda essa expressividade contida em um impropério?” Em outras palavras, o decoro social educa as pessoas a se absterem de determinado vocabulário, por considerá-lo impróprio ou indecente. Mas o que suscita essa indecência? Quem determina o que é próprio ou impróprio à linguagem? Para investigar essa questão, perguntamos aos participantes a razão de palavras como caralho, porra, boceta, puta serem consideradas palavrão. O quadro 2 apresenta as principais respostas.

Quadro 2 – Pergunta 15 do questionário: Por que palavras como porra, boceta, caralho etc. são consideradas palavrão?

1	Por ser associadas a órgãos sexuais.
2	Por ser palavras fortes, com tom de agressão.
3	Porque são palavras que remetem às partes sexuais.
4	Acredito que por uma crença de que tudo que se refere ao sexo que não puritano, antes de se casar na igreja ou tudo que se refere às partes íntimas, é considerado tabu.
5	Porque são vistas como vulgares pela sociedade, levando em conta que se referem a genitais.

Fonte: autoria própria.

A observação do quadro revela que as respostas mais frequentes foram no sentido de atribuir ao sexo o caráter torpe dos palavrões. A resposta 1, por exemplo, foi sucinta ao afirmar que as mencionadas palavras são associadas a órgãos sexuais, mesma linha seguida pelas respostas 3 e 5. A resposta 4 apresenta uma justificativa para esse fato ao declarar que o sexo é visto de forma negativa pelos olhos da sociedade, pois tudo que se refere ao sexo não puritano, ou seja, que não obedece aos padrões religiosos, é considerado tabu, e, portanto, tende a ser rechaçado socialmente.

Como se nota, a principal razão de se considerar “caralho” e “boceta” como palavrões é o fato de ambas se referirem aos órgãos sexuais. No entanto, pênis e vagina fazem a mesma referência e nem por isso são considerados de baixo calão. Pelo contrário, são termos, por assim dizer, clínicos, anatômicos, e, portanto, aceitáveis.

A palavra boceta, usada para designar o órgão sexual feminino, tem um caráter obsceno, de modo que sua enunciação causa constrangimento aos ouvidos de pessoas pudicas e avessas ao uso de palavrão. O tom de obscenidade, no entanto, não reside na palavra em si, mas na conotação que a ela foi atribuída, uma vez que nem sempre a boceta pertenceu à classe de palavras de baixo calão, como bem observa Pais (2015) ao citar Machado de Assis, que em seu *Dom Casmurro* escreve da seguinte forma:

Concluo que não se devem abolir as loterias. Nenhum premiado as acusou ainda de imorais, como ninguém tachou de má a **boceta** de Pandora. Por lhe ter ficado a esperança no fundo; em alguma parte há de ela ficar (Assis, 2004, p. 24, grifo nosso).

O Bruxo do Cosme Velho faz referência ao mito da caixa de Pandora. Segundo a mitologia, Pandora foi a primeira mulher, criada diretamente pelos deuses. A ela foi dada uma caixa contendo todos os males: guerras, doenças, ódio, preconceitos etc. Havia, porém, uma recomendação para essa caixa nunca ser aberta. Pandora, no entanto, não resistiu à curiosidade e abriu a caixa, liberando os males e deixando guardada apenas a esperança.

Constatamos, desse modo, que o uso que Machado de Assis faz da palavra boceta é nada além disso: uma caixa. Freitas (2018) aponta uma definição similar ao afirmar que boceta era o nome de uma caixinha onde se guardava o fumo de rolo, no século XIV. O autor acrescenta, ainda, que boceta também era o nome que designava, antigamente, uma pequena bolsa para guardar moedas. Conforme já aludimos anteriormente, essa conotação de recipiente onde se guarda alguma coisa foi o que criou a associação entre boceta e o órgão sexual feminino.

Voltemos nossa atenção agora para o termo caralho. Sua principal acepção faz referência ao órgão sexual masculino. No entanto, Freitas (2018, p. 12) aponta que, de acordo com a Academia Portuguesa de Letras, caralho é a “palavra com que se denominava a pequena cesta que se encontrava no alto dos mastros das caravelas, de onde os vigias perscrutavam o horizonte em busca de sinais de terra”. O autor explica, ainda, que o caralho era o lugar reservado aos marinheiros que cometiam alguma infração a bordo. Daí se originou a expressão “Vá pro caralho!” para expressar um sentimento de raiva contra uma pessoa.

Observamos então que as palavras sofrem uma espécie de expansão semântica, no sentido que um vocábulo que, originalmente, não era tido como palavrão, passa a ter conotação obscena de acordo com o uso que se faz dele. Isso acontece, como observa

Almeida (2021), pelo fato de alguns elementos da categoria sexualidade sofrerem variação categorial, adquirindo, assim, uma polissemia, isto é, multiplicidade de sentidos. A exemplo da palavra *caralho*, originalmente se tratava da parte de uma embarcação; esse sentido mudou e passou a designar o órgão sexual masculino. Em ambos os casos a palavra *caralho* se classifica como substantivo. Porém, essa classificação pode sofrer alterações de acordo com as intenções e contextos em que a palavra é dita. Por exemplo, em “Te amo pra caralho!”, não há referência a órgãos genitais ou peças náuticas, mas uma partícula intensificadora que pode ser classificada gramaticalmente como locução adverbial de intensidade. A mera expressão “Caralho!” pode ser proferida para expressar dor, e aí temos o que se chama interjeição. Na frase “Eu vou é o caralho!” existe a ideia de negação, embora não exista na sentença nenhuma partícula que indique essa função, como a palavra “não”. Esse atributo fica a cargo do vocábulo *caralho*, que, não apenas nega o sentido expresso pela oração principal – “Eu vou” –, como o enfatiza.

Fica patente, desse modo, o fato de que o que denominamos palavrão depende “do contexto sócio-histórico-cultural, da situação comunicativa do discurso e, sobretudo, da intenção do falante ao produzi-los e da interpretação do interlocutor ao ouvi-los” (Oliveira, 2018, p. 168), visto que, como observa Burgos (2018, online), “hoje ninguém se lembra mais de ‘caralho’ como sendo a cestinha que ficava no alto do mastro dos navios, ou ‘boceta’ como uma caixa pequena e redonda.” Tais palavras tiveram seu significado diluído e passaram a cumprir, dentro da linguagem, múltiplas funções linguísticas, demonstrando, assim, como a língua é mutável, variável e passível de mudanças linguísticas, como sustenta a Sociolinguística.

### **O tabu linguístico**

Cumpra ratificar o fato que o palavrão é considerado um tabu linguístico. Mas o que vem a ser, afinal de contas, um tabu? De acordo com o dicionário Michaelis (p. 2006, 1998), é uma “Instituição religiosa ou mágica que atribui a uma pessoa ou coisa caráter sagrado, interdizendo qualquer contato com elas.” Darma (2017) explica que o termo tabu foi cunhado por James Cook, quando de sua visita ao Taiti. Ele usou a palavra para descrever o comportamento dos polinésios diante de coisas que não deviam ser feitas, vistas ou tocadas.

Orsi (2013) acrescenta que o tabu indica algo que, além de proibido, é (paradoxalmente por essa razão) fruto de desejo. Do ponto de vista sociocultural, o tabu se refere a comportamentos malvistas e não aceitos como normal em uma sociedade — algo geralmente de natureza sexual, como o incesto, por exemplo. É quando o tabu adentra no campo da linguagem que ele adquire o status de linguístico.

Nesse sentido, o léxico tabuístico diz respeito a palavras e expressões que, por convenção social, são tidas como inapropriados, rejeitáveis, negativos e impróprios. Holt

(2017, p. 1) acrescenta que o tabu linguístico engloba termos que se referem a “áreas problemáticas da realidade, como sexualidade, etnicidade, religião, status econômico, idade, morte, doença, ou funções corporais, entre outras, e a expressão desses conceitos”. Oliveira (*apud* Silva, 2015) elenca três tipos básicos de tabu: os tabus de medo, os tabus de delicadeza e os tabus de decência. O primeiro tipo diz respeito à crença popular segundo a qual determinadas palavras podem atrair algo maléfico, nocivo. Para evitar a presença do Diabo, por exemplo, priva-se de falar seu nome e usam-se termos como “sete-pele”, “cão”, “inimigo” etc.

Os tabus de delicadeza estão geralmente associados à questão da sexualidade e são causados por um sentimento de pudor que leva os falantes a usarem eufemismos para se referirem aos órgãos sexuais, por exemplo. Assim, expressões como “coisar”, “furunfar”, “afogar o ganso” são usadas para representar o ato sexual; “aquele lugar” se refere ao ânus, e assim por diante.

Os tabus de decência estão relacionados a questões sociais e se referem a palavras politicamente corretas que substituem termos considerados grosseiros, ofensivos ou preconceituosos. Por exemplo, “aleijado” é uma palavra inapropriada que pode ser substituída por deficiente físico.

Em nossa pesquisa, observamos que 68,7% dos participantes afirmaram não se sentirem confortáveis para falar todo tipo de palavrão, tendo em vista que muitos são considerados tabu. Vejamos alguns exemplos dados para justificar essa afirmativa: “*Cão, diabo, miséria, desgraça.*” Essas expressões se enquadram no primeiro tipo de tabu descrito acima, que se referem ao medo que algumas pessoas sentem em atrair “coisas ruins” por meio das palavras. Outro exemplo de palavras que os participantes evitam falar pode ser identificado na seguinte resposta: “*Palavrões que se referem ao órgão sexual masculino, acredito que por minha criação. Buceta, acho pesado. Puta, pejorativo e machista. Vagabunda, muito agressivo.*” Este exemplo está de acordo com o tabu de delicadeza mencionado por Oliveira (*apud* Silva, 2015). Em relação ao tabu de decência, referente aos preconceitos sociais, os impropérios citados foram: “*Macaco, porco, viado, sapatão.*” Do restante da amostra, 14,9% afirmaram não ter qualquer constrangimento em proferir todo tipo de palavrão; e 16,4% não falam palavrões de qualquer espécie.

Para Orsi (2011), o tabu linguístico decorre das sanções, restrições e escrúpulos sociais e atua na proibição de se pronunciar certas palavras. A autora pontua que, exatamente por estar intrínseco esse sentido proibitivo, o homem reverte as imposições e usa o palavrão como forma de expressar seus sentimentos, subvertendo aquilo que não é permitido.

## Palavrões e religião

Cumpre salientar que a religião exerceu grande influência sobre questões relacionadas à sexualidade. A título de exemplo, vemos no Gênesis que Adão e Eva viviam nus no jardim do Éden, sem qualquer constrangimento um para com o outro, mas, após comerem o fruto proibido, ambos se dão conta de sua nudez e se envergonham mutuamente, cobrindo as respectivas genitálias com folhas de figueira:

E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. (Gênesis, 3:6-7)

Foi, presumivelmente, a partir desse mito bíblico que se originou o tabu ao redor do sexo e tudo relacionado a ele, inclusive as palavras, pois como observa Catonné (*apud* Braga, 2008):

Por conta desse “descobrimento” dos corpos feito na vergonha, após um pecado (o chamado Pecado Original), podemos inferir que a expressão sexual humana não poderia ter vindo menos carregada de tabus, mitos, preconceitos, contradições, que foram e vão ainda moldando as atitudes e o comportamento sexual das pessoas.

Nesse sentido, os textos bíblicos preconizam a pureza do vocabulário, exortando as pessoas no sentido de abolir qualquer tipo de fala imoral ou obscena, como se observa em Efésios, capítulo 4, versículo 29: “Não saia da vossa boca nenhuma palavra torpe, mas só a que for boa para promover a edificação, para que dê graça aos que a ouvem.” A advertência é ratificada em Mateus 12, 36-37: “Mas eu vos digo que de toda a palavra ociosa que os homens disserem hão de dar conta no dia do juízo. Porque por tuas palavras serás justificado, e por tuas palavras serás condenado.”

Além da questão sexual, a religião elenca na categoria de tabu toda expressão que se classifica como contrária aos preceitos clericais. A título de exemplo, citamos os xingamentos “Desgraçado”, “Vá pro inferno” e “Satanás”. Analisando a palavra “desgraçado” morfológicamente, temos *des* (prefixo de negação) + *graç* (radical) + *ado* (sufixo). Um desgraçado é, portanto, alguém “desprovido da graça”, especificamente a graça de Deus. Num contexto religioso, isso é algo muito grave, tão grave quanto ir para o inferno, pois, como observa Oliveira (2018, p. 167), “não há prognóstico pior do que não ir para o céu quando morrer”. As menções a Satanás, Diabo e toda a nomenclatura referente ao “Inimigo” também são vetadas.

É importante destacar, no entanto, que o tabu linguístico relacionado à religião já não tem, na sociedade atual, tanta influência quanto no passado, o que se revela como uma “óvia

consequência da secularização da cultura ocidental” (Pinker *apud* Burgos, 2018, online). Corroborando essa informação, destacamos que, em nossa pesquisa, apenas 6% dos participantes alegaram razões religiosas para não falar palavrões.

### **Discussão e resultados**

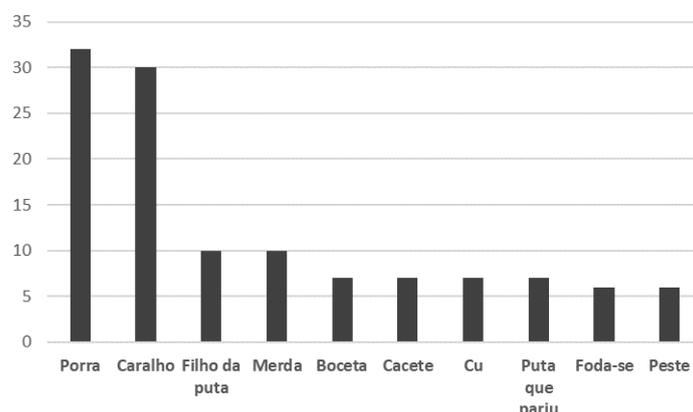
A variável dependente selecionada para o estudo é a variação entre uso e não uso de palavrões na fala de discentes do Curso de Letras da UAST, ou seja, pretendemos verificar se há um uso maior ou menor desses palavrões na língua falada dessa comunidade. Como variáveis independentes, para este artigo, selecionamos apenas variáveis de ordem social, uma vez que essa variação se enquadra na variação diafásica, a saber: variável Influenciadores, com os fatores colegas de escola, veículos midiáticos, amigos e família, a variável Contexto sociocomunicativo, com os fatores momentos de raiva, situações de nervosismo, conversas informais e conversas entre grupos de amigos, e a variável Sexo, com os fatores homem e mulher.

Após a coleta de dados, verificamos que, do total de entrevistados, apenas 16,4% afirmaram não ter o hábito de falar palavrão, o que se devia principalmente a uma questão de personalidade, ou seja, não há nesses participantes a predisposição para proferir palavrões. Portanto, a variante mais usada pelos discentes do Curso de Letras da UAST é o uso de palavrões. A maioria (83,6%) declarou ter o costume de praguejar, sendo que 13,4% dessa parcela fala o tempo todo, ao passo que 70,2% falam apenas esporadicamente.

Em relação à variável Influenciadores, o principal fator que influenciou os participantes a adquirirem o hábito de falar palavrão foram os colegas de escola (16,4%), seguido pelos veículos de mídia, internet/televisão/filmes (13,4%). Em relação ao primeiro fator, Hecler (2015) destaca que quando a criança entra em contato com outras (principalmente na escola, mas também em outros lugares), ela é influenciada e influencia outras crianças, seja no modo de vestir ou falar – donde inferimos, portanto, que ao ouvir um colega de escola proferir palavrões, as crianças tendem a adquirir esse vocabulário, fazendo uso dele ao longo da vida. A terceira e quarta maiores influências citadas foram amigos e família, com 13,2% e 10,4% de menção, respectivamente.

Perguntamos aos participantes quais os palavrões que eles falam mais frequentemente. Os dez impropérios mais mencionados são apresentados no gráfico 1.

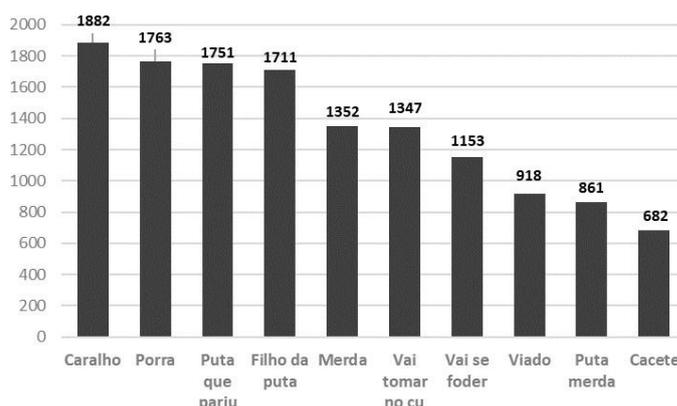
Gráfico 1: Pergunta 13 do questionário: Quais os palavrões que você mais usa?



Fonte: autoria própria.

A título de comparação, vejamos uma pesquisa on-line realizada em 2009, com quinze mil pessoas, acerca dos palavrões mais falados pelos brasileiros:

Gráfico 2: Ranking dos palavrões mais utilizados no Brasil.



Fonte: Lista 10, 2009, n. p. Reproduzido de Freire (2022).

O gráfico 2 demonstra que a maioria dos palavrões falados pelos brasileiros remete a dois fatores: sexualidade e fluidos corporais. No primeiro caso, há uma subdivisão: de um lado, órgãos genitais (caralho, cacete); e de outro, comportamentos sexuais (viado, vai se foder, vai tomar no cu, puta que pariu, filho da puta). No segundo caso, que remete a fluidos corporais, os palavrões mais usados são porra e merda.

Entre os palavrões mais falados, ambos os gráficos concordam que são caralho e porra. A diferença está apenas na colocação: enquanto o gráfico 1, com os participantes de nossa pesquisa, dá o primeiro lugar a porra (32 votos), o gráfico 2 afirma que, no contexto nacional, caralho é o impropério mais recorrente (1882 votos). Os palavrões filho da puta, merda, cacete e puta merda também confluem entre ambas as pesquisas.

No que diz respeito aos contextos em que os palavrões são proferidos, os que mais se destacaram, de acordo com as respostas dos participantes, foram: momentos de raiva,

situações de nervosismo, conversas informais e entre grupos de amigos. Os dois primeiros contextos reafirmam o palavrão como válvula de escape, que ajuda as pessoas a extravasar as emoções. Os dois últimos corroboram o ponto já mencionado por Darma (2017) a respeito dos vínculos afetivos que o palavrão promove, tendo em vista que a troca de palavrões em uma conversa informal entre amigos evidencia o grau de intimidade entre eles — algo impensável, por exemplo, entre pessoas que acabaram de se conhecer. Curiosamente, ninguém alegou usar palavrões com a intenção de ofender.

Uma vez que fazem parte do campo do tabu linguístico, os palavrões sofrem frequentemente um efeito eufemístico, isto é, em vez de serem ditos em sua forma original, opta-se por uma espécie de abrandamento, a fim de torná-lo palatável ao ambiente social. Sandman (1993) destaca quatro formas de eufemismo para os palavrões: abreviação, modificação de fonema(s), substituição de palavras e paráfrase. O primeiro tipo, abreviação, possui duas vertentes: soletração (PQP, para “puta que pariu”; VTNC, para “vai tomar no cu”; “BCT”, para “boceta” etc.) e uso das sílabas iniciais (sifu, paca). A modificação de fonemas consiste em substituir um ou mais fonemas do palavrão, criando, assim, uma nova palavra: poxa, caraca, diacho, pomba, desgramado etc. A substituição de palavras funciona como o próprio nome sugere: troca-se o termo chulo por um mais brando, atenuando o caráter obsceno. Por exemplo, filho da mãe é uma expressão muito mais polida que filho da puta. A paráfrase faz uso da sinonímia entre as palavras, substituindo a expressão obscena por outra mais amena. Exemplos: as partes de baixo, intercurso sexual.

A esse respeito, 25,4% dos participantes afirmaram fazer uso desse recurso, ou seja, por uma questão de educação, preferem falar *caraca* em substituição a *caralho*; *poxa* no lugar de *porra*; *filho da mãe* em vez de *filho da puta* etc. Nove por cento alegaram não ter qualquer constrangimento em proferir o palavrão em sua forma crua, sem qualquer tipo de eufemismo. A maioria, no entanto, optou por um caminho intermediário: 65,6% afirmaram que às vezes são explícitos e outras vezes são cerimoniosos, dependendo do contexto em que se encontram.

Para a variável Gênero, recorremos à percepção linguística dos participantes, uma vez que dentre eles havia um número discrepante entre homens (18) e mulheres (49). Assim, perguntamos aos participantes quem, entre homens e mulheres, fala mais palavrão. As respostas foram quase unânimes em relação ao gênero masculino: 94% afirmaram que homens são mais “boca suja”. As principais razões dadas pelos participantes para sustentar essa opinião são apresentadas no quadro 3.

Quadro 3 – Pergunta 23 do questionário: Por que homens falam mais palavrão que mulheres?

1	[...] por questões culturais mesmo. A mulher é mais penalizada por uso inadequados das palavras, justamente por ter estereótipos de mulher ser delicada e inocente. O que é muito retrógrado, mas que ainda é enraizado na sociedade.
2	Os homens, definitivamente, são mais livres na sociedade pra se expressarem. A mulher é sempre mais julgada, principalmente quando se trata de sua forma de agir, visto que nós temos que ser delicadas, educadas, sensíveis, femininas. O homem já tem um estereótipo de ser mais bruto, mais foda-se pra vida, e de ser mais largado.
3	Unicamente pelo motivo que a sociedade "aceita" demais o fato de um homem falar palavrões e achar que soa deslegante ou feio mesmo o fato de uma mulher falar.
4	Porque na sociedade machista, homens são aceitos para falarem o que quiserem, não será visto como feio e vulgar, mas sim normal, da "natureza" deles. Enquanto mulheres devem sempre se comportar, sem uso de palavras feias.
5	Creio que para os homens é algo instantâneo e "normalizado" perante a sociedade, já no caso das mulheres é diferente; e isso está relacionado principalmente ao machismo

Fonte: autoria própria.

A maioria das respostas giram em torno da questão sociocultural. A razão de homens falarem mais palavrão que mulheres é que estas são educadas desde tenra idade a se portarem de maneira polida, ao passo que aqueles gozam de liberdade para se expressarem livremente, isentos de repreensões. Silva (2017) observa que frases típicas como “Isso não é palavrão para uma mocinha”, “Não fala isso; você é mulher” atestam o fato de os brasileiros julgarem socialmente inadequado o uso de palavrões pela classe feminina. Como aponta a resposta 4 no quadro, é da “natureza” do homem falar impropérios, e uma vez que reina na sociedade o machismo, como destaca a resposta 5, esse comportamento não é reprimido, ao mesmo tempo que é fomentado o arquétipo da mulher como pessoa recatada.

Essa dicotomia entre homens e mulheres é observada por Pinheiro (2020). Para o autor, existe uma série de oposições entre ambos os gêneros: “homens são movidos pelo sexo, mulheres são movidas por relacionamentos; homens são frios ou impassíveis, mulheres são emotivas” (Pinheiro, 2020, p. 298). Esse caráter dicotômico, aliado às respostas apresentadas no quadro 3, nos permite depreender a razão pela qual a quase totalidade dos participantes afirma que os homens falam mais palavrão. Se a classe masculina é “movida pelo sexo”, é natural que seu vocabulário seja mais obsceno.

Apenas quatro pessoas (6%) alegaram serem as mulheres as mais “desbocadas”. Uma das justificativas para sustentar tal opinião foi a seguinte: “Porque convivo ao lado de mulheres, então por isso acho que mulheres falam mais, os homens que convivo não são de falar palavras de baixo calão.” Por outro lado, uma das justificativas para defender que homens são mais torpes foi: “Porque ouço mais homens falando do que mulheres”. As duas opiniões demonstram que a percepção sobre quem fala mais palavrão depende do convívio e do círculo de pessoas em que os participantes estão envolvidos. Inferimos, portanto, que a concepção geral é que a classe masculina possui mais liberdade e permissividade para se expressar usando palavrões, mas, em casos específicos, as mulheres também gozam desse

privilegio, pois, como observa um dos participantes: “a meu ver, ambos os sexos falam bastante”.

### Considerações finais

O objetivo geral que orientou este artigo foi investigar o uso do palavrão enquanto ferramenta discursiva entre estudantes de Letras, a partir da Sociolinguística Variacionista. Por meio de um questionário semiestruturado, constatamos que a maioria dos participantes tem o hábito de praguejar, pois entendem isso como uma válvula de escape para sentimentos como raiva e nervosismo. Os objetivos específicos foram sobejamente respondidos, tendo em vista que, em primeiro lugar, não apenas a revisão teórica, como as respostas dos participantes ofereceram diferentes definições para o que vem a ser um palavrão; em segundo lugar, as funções dialógicas dos palavrões foram claramente especificadas, como sendo: ofender, intensificar, descrever etc., funções essas que guiam as escolhas dos participantes em usar determinados tipos de expressões torpes.

Confirmamos com este estudo que o palavrão é um fato social indissociável da comunicação humana e seu uso está presente em diferentes contextos conversacionais. Além disso, pudemos comprovar que os homens possuem mais liberdade para se expressar usando palavrões, em razão das amarras sociais que costumeiramente tolhem as mulheres.

Esperamos, com este trabalho, inspirar a realização de outras pesquisas sociolinguísticas, tendo em vista que a temática do palavrão abre caminho para diversas perspectivas de estudo, seja do ponto de vista da neurolinguística, seja da linguística textual, seja da análise do discurso, entre outras.

### Referências

- ALMEIDA, A. D. O que é caralho? É um palavrão? É uma parte do corpo humano? Estudo sociolinguístico-cognitivo sobre a variação categorial de um item léxico. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 22, n. esp., p. 147-170, 2021.
- ARAÚJO, J. C. Chats na web: a linguagem proibida e a queda de tabus. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 2, p. 311-334, 2008.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro**. São Paulo: Moderna, 2004.
- AUATT, F. W.; JÚNIOR, M. A. P.; MARTINS, A. L. M. R. P. Impropérios: uma análise descritivo-lexicográfica. **Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes**, 2018.
- BBC NEWS BRASIL. Os surpreendentes benefícios do uso dos palavrões. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-63386604>. Acesso em: 27 out. 2023.
- BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. SBTB: São Paulo, 2011.
- BORBA, F. S. (org.). **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAGA, E. R. M. “**Palavrões**” ou **palavras**: um estudo com educadora/es sobre sinônimos usados na denominação de temas relacionados ao sexo. 2008. 242 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

BURGOS, P. A ciência do palavrão: o que está por trás dos xingamentos mais comuns. **Superinteressante**, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/a-ciencia-do-palavrao/>. Acesso em: 20 out. 2023.

COLLET, T. A tradução de palavrões constantes das legendas do filme americano Gran Torino. **Anais do SILEL**, v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAL CORNO, G. O. M.; FAGGION, C. M. Turpilóquio: uso geral e insultuoso. **Domínios da Língua@gem**, v. 5, n. 22, p. 167-178, 2011.

DARMA, R. S.; FITRI, N. Swearing words in “Celebrity read mean tweets” in Jimmy Kimmel Late Night Show: a sociolinguistic study. **Jelt: Journal of English Language Teaching**, v. 1, n. 1, 2017.

FREIRE, E. P. A.; COELHO, M. G. G. P. Decotes de linguagem: o palavrão e o pudor pela presença simbólica da nudez. **Revista Triades**, v. 11, n. 1, p. 47-61, 2022.

FREITAS, R. A.; MEDEIROS, V. G. Dicionarização do palavrão: uma análise dos processos de interdição do dizer na produção de dicionários online. **Anais do IX SAPPIL**, Estudos de Linguagem, UFF, n. 1, 2018.

HECKLER, U. Palavrão: um lobo mau na escola. **Revista Eletrônica Licencia&acturas**, v. 3, n. 1, p. 107-113, 2015.

HOLT, L. **Translating linguistic taboos in the Bible**. 2023. 79 f. Dissertação (Master of Arts in Linguistics and Translation) - Faculty of Graduate Studies, Trinity Western University, 2023.

HOUAISS, A. **O grande dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, M.; COTTER, C.; PEARSON, H.; STOCKALL, L. Swear(ING) ain't play(ING): the interaction of taboo language and the sociolinguistic variable. **Journal of Sociolinguistics**, v. 27, n. 2, p. 136-158, 2023.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008[1972].

MAIOR, M. S. **Dicionário do palavrão e termos afins**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2010.

MICHAELIS, **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOLLICA, M. C. (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, J. M. Os palavrões no português baiano: uma análise sociolinguística com base em dois filmes. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 60, n. esp., Salvador, p. 163-181, 2018.

ORSI, V. O léxico tabu: usos e aspectos socioculturais. **Entreletras**, Araguaína, v. 4, n. 2, p. 200-216, 2013.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **ReVel**, v. 9, n. 17, 2011.

ORSI, V.; ZAVAGLIA, C. Itens lexicais tabu: “Usá-los ou não. Eis a questão”. **Todas as Letras**, v. 14, n. 2, 2012.

PAIS, J. M. Das nomeações às representações: os palavrões numa interpretação inspirada por H. Lefebvre. **Etnográfica**, v. 19, n. 2, p. 267-289, 2015.

PINHEIRO, A. F. C. "Você é o meu melhor amigo! Te amo, puta!" Uma análise de interações afetivas entre homens heterossexuais à luz da semiolinguística e da sociolinguística. **Verbum**, v. 9, n. 1, p. 290-309, 2020.

PINKER, S. As sete palavras que não podem ser ditas na televisão. In: PINKER, S. **Do que é feito o pensamento**: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2008.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário de comunicação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

ROSA, L. A. **Os heterossemânticos de baixo calão nas legendas de La casa de papel**: “Puñetero tío, con boquete o sin boquete”. 2022. 159 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SANDMAN, A. J. O palavrão: formas de abrandamento. **Letras**, Curitiba, n. 41-42, p. 221-226, 1992-93.

SANTOS, R. L. A.; VITÓRIO, E. G. S L. **Teoria da variação e mudança linguística**. Maceió: Edefal, 2011.

SETYANINGTIAS, S.; HERIYANTO, E.; MUHID, A. The use of swearing words of young multicultural students: a sociolinguistics study. **Electrum**, v. 1, n. 1, 2013.

SILVA, E. G. “Isso não é palavrado para uma mocinha” – analisando a avaliação do uso de palavrões por mulheres do gênero feminino. **Colóquio do Museu Pedagógico**, v. 12, n. 1, p. 636-640, 2017.

SILVA, L. H. L.; LIRA, N. H.; BARROS, I. R. Análise da semântica histórica na obra *Palavras, Palavrinhas e Palavrões* de Ana Maria Machado. **Ciência & Trópico**, v. 39, n. 2, p. 129-141, 2015.

STEPHENS, R.; UMLAND, C. Swearing as a response to pain — effect of daily swearing frequency. **The Journal of Pain**, v. 12, n. 12, p. 1274-1281, 2011.

ZOSSOU, A. A.; RODRIGUES, U. R. S. Por que usamos palavrões nas interações? **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 64-77, 2022.

### **Sobre os autores**

*Damião Inácio da Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6169-2243>

Bacharel em Administração pela UniFIS. Estudante de Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica Serra Talhada (UFRPE/UAST).

*Renata Livia de Araújo Santos*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5069-538X>

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal), mestra em Linguística e graduada em Letras (Português/Inglês) pela mesma instituição. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UFRPE/UAST).

Recebido em março de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## A ocorrência das formas de tratamento *tú* e *usted* na comunidade valenciana: relevo discursivo em foco

The occurrence of the forms of address *tú* and *usted* in valencian community:  
discursive relief in focus

Valdecy de Oliveira Pontes<sup>1</sup>  
José Victor Melo de Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa pretende analisar a ocorrência das formas *tú* e *usted* no espanhol oral de Valência, via planos discursivos. Ao considerar a língua como um sistema adaptativo, orientada funcionalmente para atender às necessidades comunicativas dos falantes em contextos específicos, este estudo apoiou-se nos pressupostos teóricos do Funcionalismo Linguístico, mais especificamente o de vertente norte-americana (Givón, 1995; 2001; Hopper, 1979; Hopper; Thompson, 1980). Procedeu-se uma análise dos dados, os quais foram obtidos a partir de 6 entrevistas do tipo semiestruturada provenientes do *corpus Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia* (PRESEVAL). As ocorrências analisadas foram codificadas e quantificadas para fins de frequência de uso. No que tange aos resultados, percebeu-se que a forma menos marcada *tú* foi preponderante em contexto também menos marcado, isto é, *figura*. Analogamente, esse pronome foi também favorecido no plano discursivo *fundo 01*, tendo em vista tratar-se de um contexto menos marcado que o *fundo 2*. Surpreendentemente, a forma *usted*, ainda que com baixo registro, não foi favorecida no plano discursivo *fundo 2*, contexto que exige maior processamento cognitivo e em que as informações não fluem com tanta fluidez como no *fundo 1*. A associação dessas formas com os planos discursivos revela padrões distintos, destacando como elas influenciam a organização do discurso e se adaptam a diferentes contextos comunicativos. Essas observações corroboram a importância do princípio de marcação funcionalista na compreensão do uso dessas formas de tratamento.

**Palavras-chave:** Formas de tratamento. Relevo discursivo. Espanhol de Valência.

**Abstract:** This research aims to analyze the occurrence of the forms *tú* and *usted* in oral Valencian Spanish, via discourse plans. Considering language as an adaptive system, functionally oriented to meet the communicative needs of speakers in specific contexts, this study was based on the theoretical assumptions of Linguistic Functionalism, more specifically that of the North American strand (Givón, 1995 And 2001; Hopper, 1979; Hopper; Thompson, 1980). We analyzed the data, which was obtained from 6 semi-structured interviews from the *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia* (PRESEVAL) corpus. The occurrences analyzed were coded and quantified for the purposes of frequency of use. The results showed that the less marked form *tú* was predominant in a context that was also less marked, i.e. *figura*. Similarly, this pronoun was also favored in discourse level background 01, since this is a less marked context than background 2. Surprisingly, the form *usted*, although with a low register, was not favored in discourse level background 2, a context which requires more cognitive processing and in which information does not flow as smoothly as in background 1. The association of these forms with discourse plans reveals distinct patterns, highlighting how they influence the organization of discourse and adapt to different communicative contexts. These observations corroborate the importance of the functionalist marking principle in understanding the use of these forms of address.

**Keywords:** Forms of address. Discursive relief. Valencian Spanish.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [victor.lima@hotmail.es](mailto:victor.lima@hotmail.es).

## Introdução

O trabalho de Pontes e Silva (2023) investigou a utilização das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* no espanhol argentino e uruguaio em oito peças teatrais. A pesquisa identificou que as formas mais informais (*tú* e *vos*) foram predominantes em contextos de menor complexidade cognitiva (figura e fundo 01), enquanto a forma mais complexa e usada em contextos de mais formalidade (*usted*) apareceu em contextos mais complexos (figura 2). Surpreendentemente, em certos contextos, o uso de *usted* pode ser informal e solidário, levantando questões sobre sua padronização em contextos formais no espanhol uruguaio. As peças teatrais argentinas confirmaram essas observações, usando *tú* e *vos* no plano figura e *usted* no plano fundo 02, conforme a marcação givoniana.

Esclarecemos que a confiabilidade dos textos literários para pesquisas linguísticas é confirmada por alguns autores, mas é crucial analisar cuidadosamente os dados em Pontes e Silva (2023). Isso se deve ao fato de que as formas de tratamento nas obras literárias não refletem interações reais da língua. É essencial considerar os contextos sócio-históricos em que os textos foram produzidos ao compor esse tipo de *corpus*.

Considerando esta questão, associando-nos à ideia de que o uso da língua influencia sua organização, propomos uma análise dos pronomes *tú* e *usted*, na comunidade de fala valenciana, via relevo discursivo.

Assim, o nosso foco recai nos planos discursivos, especificamente *figura*, *fundo 1* e *fundo 2*, a partir de seis entrevistas sociolinguísticas. Com este trabalho, esperamos ampliar o debate no que tange à compreensão de como as formas de tratamento se apresentam na organização discursiva e contribuem para eficácia da comunicação.

## Princípio da marcação

O *princípio da marcação* é um princípio fundamental para o funcionalismo norte-americano. A concepção de marcação tem suas origens na Escola de Praga, onde os termos “marcado” e “não marcado” ganham destaque para referir-se ao contraste entre dois termos de uma mesma categoria linguística, independentemente do nível linguístico. Givón (2001) explica que esse conceito surge como um refinamento da noção de valor saussuriano em oposições binárias, tendo em vista a observação dos linguistas praguenses sobre assimetrias entre dois elementos opostos na fonologia e na gramática.

Desse modo, no Funcionalismo, o elemento marcado é determinado por uma característica que é ausente no elemento não marcado. Segundo Cunha (2017, p. 170), dentre outras definições, as formas não marcadas são caracterizadas por: “a) maior frequência de ocorrência nas línguas em geral e em uma língua particular; b) contexto de ocorrência mais amplo; c) forma mais simples ou menor; d) aquisição mais precoce pelas crianças”.

Na relação entre dois elementos que se opõem, Givón (1995) estabelece três critérios a partir dos quais podemos determinar a forma marcada e a não marcada. São eles:

- (a) **complexidade estrutural:** a estrutura marcada tende a ser mais complexa (ou maior) que a estrutura não marcada correspondente.
- (b) **distribuição de frequência:** a categoria marcada (figura) tende a ser menos frequente, portanto, cognitivamente mais saliente, do que a categoria não marcada correspondente (fundo).
- (c) **complexidade cognitiva:** a categoria marcada tende a ser cognitivamente mais complexa — em termos de esforço mental, demanda de atenção e tempo de processamento — do que a estrutura não marcada. (Givón, 1995, p. 28, tradução nossa)<sup>3</sup>

Com base no exemplo oferecido por Cunha (2017), é possível observar as formas da língua que aparecem no singular e, de acordo com esse aspecto indicativo de número, classificá-las como formas não marcadas. Isso se justifica pelo fato de utilizarmos com muito mais frequências as palavras no singular do que no plural, além de que os contextos em que aparecem são mais amplos, já que também ocorrem no contexto do plural. Por exemplo, quando alguém afirma que precisa “comprar maçã” para fazer uma sobremesa para família, compreende-se que ele comprará mais de uma unidade da fruta. Quanto à extensão fônica, formas no singular são mais simples devido, claro, à ausência da desinência de plural.

De acordo com Givón (1995), é necessário analisar os critérios de forma independente e levar em consideração o contexto em que as formas ocorrem, pois disso depende a marcação. Por exemplo, uma mesma forma pode ser marcada em um contexto e não marcada em outro. Desse modo, é importante considerar aspectos comunicativos, socioculturais, cognitivos ou biológicos durante a análise. O autor também explica que esse fenômeno não se aplica apenas às categorias linguísticas, mas também a outros fenômenos, como o discurso acadêmico formal, que é mais marcado do que uma conversa do dia a dia, que é menos marcada (Givón, 1995).

Uma consideração importante a respeito dos critérios de marcação é a complexidade cognitiva envolvida. Conforme Givón (1995), a abordagem desse método é uma tarefa complicada e, portanto, deve ser analisado de forma indireta. No entanto, com base nas reflexões do autor sobre a saliência perceptual e cognitiva, formas mais salientes podem exigir maior tempo de processamento do que as menos salientes. Givón (1995) também assevera

---

<sup>3</sup> (a) **Structural complexity:** The marked structure tends to be more complex (or larger) than the corresponding unmarked one.

(b) **Frequency distribution:** The marked category (figure) tends to be less frequent, thus cognitively more salient, than the corresponding unmarked category (ground).

(c) **Cognitive complexity:** The marked category tends to be cognitively more complex — in terms of mental effort, attention demands or processing time — than the unmarked one

que categorias estruturalmente mais marcadas tendem a ser substancialmente mais marcadas. Dessa forma, os critérios de complexidade estrutural e complexidade cognitiva podem ser correlacionados.

Com o objetivo de estabelecer o equilíbrio cognitivo contextual, a marcação pode atuar, ainda, de acordo com o princípio de expressividade retórica, proposto por Dubois e Votre (1994). Conforme os autores, um procedimento discursivo marcado tende a reduzir ou eliminar o esforço de codificação. Segundo Dubois e Votre (1994, p. 12): “É preciso repensar o princípio de marcação, também, no que concerne à complexidade cognitiva, no sentido de que não é qualquer aumento de cadeia que vai implicar naturalmente um aumento das tarefas de decodificação.” Portanto, formas marcadas podem tender a ocorrer em contextos menos marcados, e formas menos marcadas podem estar presentes em contextos mais marcados. Nesse sentido, teríamos o equilíbrio cognitivo contextual.

Givón (1990) divide a marcação de categorias gramaticais em quatro tópicos: a) tipos de discurso – a mesma categoria gramatical pode ter diferentes valores de marcação quando colocada em contextos discursivos diferentes; b) tipos de oração – as orações principais, declarativas, afirmativas e ativas têm o status de não-marcadas, enquanto que as subordinadas, manipulativas, negativas e passivas ganham o status de marcadas; no discurso oral/informal, há o predomínio das orações coordenadas, que são cognitivamente mais fáceis de processar do que as orações subordinadas; c) Modalidades nominais: 1. papel temático – hierarquia temática=> papel semântico: agente > dativo/benefactivo > paciente > locativo > instrumento > outros, papel gramatical: sujeito > objeto direto > objeto indireto, agente, dativo/benefactivo e paciente são os mais prováveis para ocupar as posições de sujeito e objeto, portanto, o sujeito/agente e o objeto/paciente são os não-marcados; 2. referencialidade e individuação – nomes referenciais e individuais são o caso não-marcado; 3. definitude – o sujeito, o objeto direto e o dativo/benefactivo tendem a ser a categoria definida, logo, não-marcada; 4. status anafórico – a anáfora zero é a menos marcada; 5. topicalidade – a marcação dos referentes tópicos e dos não-tópicos depende da continuidade, ou seja, o referente tópico/contínuo (codificado como zero ou pronome anafórico) é o não- marcado e o referente não-tópico/descontínuo é o marcado; d) Modalidades verbais (realis x irrealis (mais marcada); perfectiva x imperfectiva (mais marcada) – Givón (1995, p. 55).

Sendo assim, um número considerável de estudos evidencia que o princípio de marcação se mostra atuante na escolha e no uso das formas linguísticas. O aspecto marcado/não marcado favorece um direcionamento para determinadas formas em detrimento de outras que têm a mesma função, tornando a aplicação desse princípio bastante produtiva, não apenas em pesquisas de base funcionalista, mas também sociolinguística (cf. Lima; Coan; Pontes 2019; Pontes; Silva, 2023).

A forma *tú* tende a ser menos marcada que a forma *usted* em diferentes comunidades de fala hispânicas, devido a sua maior frequência e menor complexidade estrutural e cognitiva. No entanto, como veremos a seguir, há casos em que um elemento marcado pode ser mais frequente, como o que ocorre em Mérida, na Venezuela, onde a forma *usted* é mais frequente e, portanto, menos marcada que *tú* quanto à frequência (Cf. Álvarez Muro; Carrera de la Red, 2006). Desse modo, recorreremos ao princípio de marcação em busca de motivações dessa natureza relacionadas ao uso das formas de tratamento no espanhol oral de Valência.

Por fim, tendo em vista o pressuposto givoniano de relação icônica entre a informação linguística e o modo como ela é representada no plano do conteúdo, objetivamos testar o subprincípio de marcação, correlacionando-o com as ocorrências dos pronomes *tú/usted*. No entanto, de acordo com Dubois e Votre (2012), formas marcadas (como *usted*, por exemplo) podem ocorrer em contextos não marcados para estabelecer o equilíbrio cognitivo contextual. Portanto, a utilização do princípio de expressividade retórica pode ser fundamental para entendermos determinados contextos de uso dessas formas de tratamento.

### **Planos discursivos**

Essas categorias estão relacionadas à estrutura da narrativa e, juntas, compõem o denominado plano discursivo. Como observado no subprincípio de ordenação linear, conforme Givón (1995), tendemos a organizar o nosso discurso de modo a dar primazia às informações que consideramos mais importantes, em detrimento daquelas que concebemos como secundárias. Esse modo de organização textual, baseado em nossos propósitos comunicativos e nas necessidades de nossos interlocutores, é chamado de plano discursivo (Hopper; Thompson, 1980).

A gramática tradicional define transitividade como a relação que um verbo mantém com outros termos da oração. Um verbo transitivo direto possui um objeto direto como complemento, enquanto um verbo transitivo indireto tem um objeto indireto como complemento. Por outro lado, um verbo é considerado intransitivo quando não requer complemento. Hopper e Thompson (1980) tratam a transitividade como um modo de organização textual, conferindo-lhe uma função discursivo-comunicativa. Ela também apresenta uma propriedade escalar que reflete a maneira como o falante organiza o texto para alcançar os seus objetivos na comunicação. Desse modo, uma oração com alto grau de transitividade codifica informações consideradas essenciais, enquanto uma baixa transitividade codifica informações consideradas acessórias.

Para Hopper (1979), o *foreground*, ou figura, consiste nas informações mais importantes que formam a estrutura base da narrativa, sendo o seu esqueleto. Por outro lado, o *background*, ou fundo, refere-se ao conteúdo que não narra os eventos principais, mas sim

serve de apoio à figura. Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 31, grifos dos autores) definem essas categorias da seguinte forma:

Por *figura* entende-se aquela porção do texto narrativo que apresenta a sequência temporal de eventos concluídos, pontuais, afirmativos, factuais, sob a responsabilidade de um agente, que constitui a comunicação central. Já *fundo* corresponde à descrição de ações e eventos simultâneos à cadeia da figura, além da descrição de estados, da localização dos participantes da narrativa e dos comentários avaliativos.

Outra contribuição significativa para o estudo de figura e fundo é o trabalho de Elisabeth Silveira. Segundo Silveira (1997), o plano discursivo não é bidimensional. A autora defende que há diferentes níveis de fundo na estrutura da narrativa, com diferentes níveis de complexidade. A autora propõe, portanto, uma hierarquia na qual as unidades de análise, ou cláusulas, são marcadas considerando o seu grau de relevância discursiva. Nos termos de Silveira (1997, p. 27), a relevância “é uma propriedade discursiva que se caracteriza pelo estabelecimento de planos distintos na estruturação do discurso, no qual um dos planos será salientado em relação aos demais”. Dessa forma, no topo encontra-se a figura, que o nível mais relevante, enquanto o fundo possui uma escala de relevância, conforme reproduzimos a seguir (Chedier, 2007, p. 40):

- Categoria I: é a figura prototípica;
- Categoria II: cláusulas-fundo mais próximas das cláusulas-figura. Apresentam ou resumem o que vai ser relatado; apresentam o cenário e os participantes; e apresentam a fala dos personagens;
- Categoria III: cláusulas-fundo que especificam o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais);
- Categoria IV: cláusulas-fundo que especificam um referente ou processo (são as cláusulas adjetivas);
- Categorias V: cláusulas-fundo que expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade (são cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; também as coordenadas adversativas);
- Categorias VI: cláusulas-fundo que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor. Apresentam opiniões, dúvidas, conclusões.

Partindo do trabalho de Silveira (1997), Chedier (2007) realiza um refinamento da hierarquia retrocitada e propõe um novo agrupamento das cinco categorias em três níveis. No nível mais alto, a autora continua a identificá-lo como figura. Em seguida, ela denomina de “fundo 1” a união dos níveis II e III, devido a sua proximidade com a categoria figura. Por último, ela chama de “fundo 2” o conjunto formado pelos níveis IV, V e VI, por estarem mais distante do nível mais alto, ou seja, a figura. Por fim, a classificação proposta é a que segue:

**Figura:** apresenta sequência cronológica, eventos reais, dinâmicos e completos, sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos; quanto à codificação morfossintática, a figura contém orações coordenadas, principais ou absolutas, e formas verbais perfectivas.

**Fundo 1:** apresenta cláusulas-fundo mais próximas das cláusulas-figura; apresentam ou resumem o que vai ser relatado; apresentam o cenário e os participantes; e apresentam a fala dos personagens. Também pode-se encontrar cláusulas-fundo que especificam o modo, ou a finalidade ou o tempo (são as cláusulas adverbiais modais, finais e temporais).

**Fundo 2:** contém cláusulas-fundo que especificam um referente ou processo (são as cláusulas adjetivas), que expressam inferências, apontando causa, consequência ou adversidade (são cláusulas adverbiais causais, consecutivas ou concessivas; também as coordenadas adversativas); pode conter também cláusulas-fundo que expressam interferências do falante ou intervenções do locutor, apresentam opiniões, dúvidas, conclusões. (Chedier, 2007, p. 49-50, destaque da autora)

No discurso, segundo Givón (1984), alguns elementos da descrição são considerados a essência, o esqueleto, a linha principal do episódio/descrição/comunicação, constituindo a figura do discurso. Por outro lado, há elementos que são satélites, ficam na margem, são os apoios do episódio/descrição/comunicação, sendo, portanto, o fundo do discurso. Assim, em uma situação de interação, há informações que ficam na centralidade do discurso (figura) e outras, na periferia (fundo). Dessa forma, é a partir da percepção das necessidades do ouvinte que os usuários da língua constroem as sentenças (Pezatti, 2004). Segundo Givón (1990), a figura corresponde à essência da história sendo mais frequente, enquanto o fundo corresponde às lacunas e digressões.

Para a análise dos dados das sequências narrativas presente nas entrevistas, adotamos a perspectiva de Chedier (2007), pois pareceu-nos uma descrição mais objetiva, sem, contudo, prescindir dos aspectos arrolados no modelo anterior no qual a autora baseou-se. Desse modo, com base no pressuposto givoniano de marcação e levando em consideração que a forma *tú* é menos marcada por ser mais frequente, estruturalmente mais simples e cognitivamente menos complexa, acreditamos que ela emerge em contextos cognitivamente menos complexos como figura e fundo 1. Esses contextos são menos marcados que o fundo 2, já que as informações fluem mais facilmente, em termos de tempo e processamento cognitivo.

### **Amostra e universo da pesquisa**

A amostra foi composta através de inquéritos que constitui o *corpus Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de Valencia* – PRESEVAL. Esse projeto integra outro grande projeto internacional chamado PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del*

*Español de España y de América*). Este, por sua vez, tem como objetivo a criação de um *corpus* sociolinguístico sincrônico da língua espanhola e, portanto, utiliza amostras de várias comunidades de fala monolíngues e bilíngues. Essa grande rede de pesquisa é composta por, aproximadamente, mais de 40 equipes que têm auxiliado o trabalho de inúmeros pesquisadores e viabilizado a produção de vários livros, dissertações e teses<sup>4</sup>.

O *corpus* PRESEVAL teve sua origem em 1996 e, assim como as equipes oriundas da Universidade de Alcalá e do Colégio do México, foi um dos primeiros grupos a integrar o PRESEEA. Sob a coordenação do Prof. Dr. José Ramón Gómez Molina, a equipe é formada por estudantes de pós-graduação e por professores dos Departamentos de Filologia Espanhola e Didática da Língua e Literatura da Universidade de Valência e do Departamento de Língua Espanhola e Linguística Geral da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED).

O principal objetivo do PRESEVAL é identificar as marcas características do espanhol falado em Valência, variedade dialetal utilizada pelos falantes autóctones ou que residem há muito tempo<sup>5</sup> nessa cidade e que têm consciência de que pertencem a essa comunidade de fala. O trabalho desenvolvido atende, ainda, a diversos objetivos específicos, dentre os quais se destacam: a) fenômenos de variação nos diferentes níveis linguísticos (/d/ intervocálico, perífrases verbais aspectuais e modais, marcas de impessoalidade etc.); b) marcas de sociolinguística interacional (fórmulas de tratamento); c) aspectos da linguística textual e análises da conversação (atenuação-intensificação, marcadores discursivos etc.); d) fenômenos próprios do contato linguístico em comunidades bilíngues (transferência e mudança de código) (Buzón García, 2013).

O *corpus* PRESEVAL foi desenhado em 1996, como adiantado, e finalizado em 2006. Para a sua coleta, seguiram-se os requisitos arrolados no documento que norteia a metodologia do PRESEEA e que se encontra disponível na página *Web* desse macroprojeto, disponibilizada em notas anteriores. A amostra constitui-se de 74 informantes estratificados de acordo com as seguintes variáveis: i) *sexo*, agrupados em homens e mulheres; ii) *faixa etária 1* (de 20 a 34 anos), *faixa etária 2* (de 35 a 54 anos) e *faixa etária 3* (acima de 55 anos)<sup>6</sup>; iii) *escolaridade*, dividida em três níveis, a saber, *nível baixo*, *nível médio* e *nível alto*<sup>7</sup>. Para os níveis de escolaridade médio e superior, considerou-se como pertencente a esses grupos o informante que tinha cursado, respectivamente, até 12 anos de escolaridade,

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o PRESEEA, recomendamos a página *web* do projeto no seguinte endereço eletrônico: <https://preseea.linguas.net/>. Acesso em: 11 maio 2023.

<sup>5</sup> Para os não nativos, o requisito era ter chegado a essa área geográfica antes dos 10 anos de idade e residir no mínimo 15 anos desde que sua origem linguística não fosse marcadamente diferente (Gómez Molina, 2001).

<sup>6</sup> Optamos pelo termo *faixa etária* em detrimento de *geração*, o qual seria uma tradução literal do termo *generación* utilizado pelo *corpus* PRESEEA.

<sup>7</sup> Traduzimos os termos *grado de escolaridade*: *enseñanza primaria*, *secundaria* e *superior* por, respectivamente, *escolaridade*: *Ensino Fundamental*, *Ensino Médio* e *Ensino Superior*.

aproximadamente, e 15 anos ou mais de escolaridade. Inclui-se, ainda, uma quarta variável, a saber, iv) *língua habitual*, dividida em castelhano-falantes e bilíngues.

Isso posto, cabe destacar as motivações por trás da escolha desse *corpus* para esta pesquisa:

- Em primeiro lugar, trata-se de uma amostra bastante representativa que reflete a variedade dialetal característica de uma comunidade de fala do espanhol peninsular. Conforme justificamos, trabalhos na área do tratamento ainda são escassos no âmbito dessas variedades (Calderón Campos; Medina Morales, 2010).
- Em segundo lugar, ainda em conformidade com os autores supracitados, quase todos os trabalhos sobre as formas de tratamento no espanhol peninsular utilizam *corpus* escrito e aplicação de questionários como método de coleta. O PRESEVAL trata-se de um *corpus* de língua falada que tem a entrevista semidirigida como a técnica de obtenção de dados.
- Em terceiro lugar, diferentemente de outros *corpora* do espanhol peninsular que compõem o PRESEEA, o processo de compilação do PRESEVAL encontra-se finalizado e publicado em três volumes de acordo com o nível sociocultural dos informantes (escolaridade alta, média e baixa). Dessa forma, a totalidade do *corpus* é de fácil acesso aos pesquisadores.
- Em quarto e último lugar, a estrutura esquemática da entrevista elaborada pelo PRESEVAL está dividida em uma série de sequências textuais bem definidas, dentre as quais se encontra a sequência narrativa. Cada esquema temático foi cuidadosamente pensando para estabelecer correspondência, de forma global, com um conjunto de sequências discursiva predominantemente associadas a um tipo de texto. Acreditamos que esse aspecto torna mais viável a correlação do plano discursivo e dos usos linguísticos que os valencianos venham a fazer das formas de tratamento na sequência narrativa.

### **Descrição e análise dos dados**

Recuperando o entendimento sobre o plano discursivo ou relevo discursivo, este está relacionado à análise da transitividade de uma sentença, a qual é determinada na maneira como o emissor estrutura o seu discurso. Assim, para alcançar os seus objetivos comunicativos a partir da percepção das necessidades do seu interlocutor, o emissor organiza o discurso de modo a distinguir o que é central e o que é periférico em seu texto. Essa distinção corresponde aos planos de *figura* e *fundo*, os quais são determinados pelo grau alto ou baixo de transitividade da oração. Portanto, para Hopper e Thompson (1980), esta se associa a uma função discursivo-comunicativa.

De acordo com Neves (2018, p. 42), o plano figura, ou primeiro plano (*foreground*), constitui-se “das partes que contribuem para expressar melhor os propósitos do falante (a narrativa dos eventos)”. Por outro lado, o plano fundo, ou segundo plano (*background*), constitui-se “das partes que apenas ampliam, comentam ou embasam a narrativa básica, sem fazê-la progredir.”. Para esta análise, consideramos o delineamento elaborado por Chedier (2007), organizado em *figura*, *fundo 1* e *fundo 2*, cujas descrições podem ser revisitadas em nossa seção metodológica. Considerando o papel da frequência e a complexidade cognitiva por parte do falante, temos a figura como mais frequente na narrativa, pois corresponde aos fatos principais da narrativa, já o fundo 1 opera no meio e o fundo 2 é o menos frequente na narrativa, portanto, mais complexo em termos de processamento, por parte do usuário da língua, nos termos do princípio da marcação de Givón (1995).

A princípio, embora não tenhamos focado no aspecto quantitativo das ocorrências, que poderiam nos fornecer dados mais robustos relativos aos usos de *tú* e *usted*, é imperioso ressaltar que, a partir da amostra analisada, nossas ponderações iniciais acerca do comportamento dessas formas em face dos planos discursivos considerados foram confirmadas. Efetivamente, como esperávamos, a forma *tú* prevaleceu nos planos *figura* e *fundo 1*, os quais são considerados contextos menos marcados, logo, favorecedores de formas menos marcadas. No entanto, apesar da escassez significativa de dados para *usted*, a ocorrência dessas formas também foi observada nos supracitados planos, bem como no plano de *fundo 2*. Vejamos alguns exemplos que ajudarão a elucidar essas observações:

- (1) no sé/ teníamos los columpios/ de parvularios/ cuando llegaba la hora de recoger// ee todo el mundo cogía el juguete/ los dejaba en cajas/ y yo empezaba a pasear una caja/ para que todo el mundo metiera los juguetes dentro y luego se lo daba a la monja y decía/ ¡uy! cuánto has recogido **TÚ SOLA!** y yo **SÍ SÍ** (risas)// y mis padres por detrás decían *esta tía es una vaga* (ENTREVISTA 24 – VAL02411MB06)

No excerto em questão, ao narrar as lembranças da infância e da escola, a informante relata alguns tipos de jogos e brincadeiras que realizava naquele período. A forma de tratamento *tú* surge na porção do texto narrativo que apresenta uma sequência cronológica de eventos reais e dinâmicos. De acordo com os conceitos apresentados, essa parte do texto se aproxima mais do plano *figura*, tendo em vista que se configura como a comunicação central. Analogamente, mais adiante na entrevista, relata uma sequência de eventos que envolvem uma interação com o seu namorado sobre o uso da língua valenciana. Vejamos:

- (2) mi novio el otro día me decía *es que no me Ø hablas en valenciano/ y digo yo **te** hablo en valenciano// dice pero es que la demás gente no me habla en valenciano/ y digo*

*pues háblales tú en valenciano/ dice ¡ay! no es que me da vergüenza/ digo pues igual que a ti te da vergüenza a los demás igual también les da vergüenza// to(d)o es intentarlo// y ya se me quedó así más calla(d)o (ENTREVISTA 24 – VAL02411MB06)*

A informante introduz a narrativa apresentando o contexto e o seu interlocutor e, em seguida, a informação principal que desencadeia o desenvolvimento da interação, isto é, o fato de ela supostamente não falar em valenciano com o namorado. Na sequência, seguindo a cronologia de eventos, a informante esclarece para o seu interlocutor que, sim, fala em valenciano com ele. Desse modo, as formas em destaque fazem parte de cláusulas que podem ser consideradas parte do plano central da narrativa, isto é, *figura*. São eventos reais, dinâmicos e completos, com sujeitos identificáveis (“*mi novio*” e “*yo*”) e agentivos. As demais cláusulas nos parecem se aproximar mais do plano de *figura 1*, pois apresentam situações que contribuem para o desenvolvimento da interação. Prossigamos com a análise de outro trecho:

(3) *empecé trabajando// porque yo tengo una sobrina// bueno/ mi marido tiene una sobrina que trabaja en una oficina/ y me comentó tía/ ¿quieres venir a limpiar?/ y yo dije sí// pero fijate/ iba DOS HORAS/ CADA QUINCE DÍAS/ que ¡vamos!/ eso se lo ofrecen a alguien/ y se ríe// pero yo dije vale/ que ¿tengo para el pan?/ pues bueno/ para el pan// entonces empecé a ir// la empresa/ fue subiendo// y entonces/ en vez de ir cada quince días/ yo iba todas las semanas// (ENTREVISTA 11 - VAL01112MC02)*

No fragmento (3), a informante relata que começou a trabalhar porque sua sobrinha, que trabalhava em uma empresa, ofereceu-lhe a oportunidade de realizar serviços de limpeza. O foco principal é, portanto, o início da experiência de trabalho da entrevistada. Nesse sentido, a forma verbal de segunda pessoa do singular “*quieres*” parece estar mais centrada no plano *figura*, uma vez que liga diretamente à ação de limpar realizada pela falante.

O exemplo a seguir refere-se a um fragmento já abordado em outro nível. No entanto, revisitamo-lo a fim de realizarmos uma análise mais centrada nos elementos do plano discursivo e como as formas de tratamento emergem nessa organização discursiva. Examinemos:

(4) *porque viene un día un- otra/ preguntando por la dentadura de su madre// digo (risas)/ ¿la dentadura de su mamá? en la mesita/ y dice es que yo cuando vengo los miércoles y los viernes a verla/ tiene que llevarla puesta digo ¡ay! ¿y eso por qué?/ dice es que si nos está muy fea/ digo pues mire yo si le voy a dar de comer se me puede ahogar/ como usted comprenderá// pues cuando yo venga que la tenga puesta/ digo ¡mire! en*

*la mesita está// coja usted y póngasela// porque dentro de cinco minutos yo se la voy a quitar/// así que cuando usted quiera/Ø puede venir a la hora que Ø quiera/ le cuesta poco ponérsela/ ¡ah yo no!/ ¡pues yo tampoco!* (risas) (ENTREVISTA 14 – VAL01413MC03)

O fragmento acima aborda a necessidade de uma pessoa usar a dentadura ao ser visitada pela interlocutora da informante. O esqueleto da narrativa, isto é, o aspecto ou a ação central se desenvolve em torno da instrução dada pela informante para que a sua interlocutora, uma vez queixosa por sua mãe não usar dentadura quando a visita, pegue a referida prótese e a coloque em sua genitora. Desse modo, a dinâmica da interação gira em torno dessa ação, colocando-a como o ponto focal desse relato.

Inicialmente, em “*porque viene un día un- otra/ preguntando por la dentadura de su madre*” a informante estabelece o cenário e segue apresentando o padrão de comportamento da sua interlocutora e a razão pela qual sua mãe deve usar a dentadura “*es que si nos está muy fea*”. Essas passagens se aproximam mais do plano *fundo*, pois dão suporte para a ação principal. Em seguida, a expressão “*como usted comprenderá*” reforça a justificativa para a preocupação evidenciada em “*pues mire yo si le voy a dar de comer se me puede ahogar*”. Assim, ela contribui para contextualizar a razão de um possível engasgamento. Embora se relacione com a preocupação com a dentadura, não constitui a ação central do relato. Portanto, caracteriza-se mais como plano de fundo na estrutura geral do discurso. Ao não estar tão distante do ponto focal da narrativa, ou seja, está mais próxima da ação central de colocar a dentadura, encontra-se, assim, mais próxima do plano *fundo 1*, conforme a categorização de Chedier (2007).

A narrativa segue em direção ao que é central, a ação principal relacionada à dentadura. Em “*coja usted y póngasela*”, as formas de tratamento em destaque emergem no plano *figura*, visto que essa expressão constitui a estrutura básica a partir do qual o discurso progride. Na parte final do relato, as formas pronominais surgem em contextos do plano *fundo 1* e *fundo 2*. As expressões “*cuando usted quiera*” e “*a la hora que quiera*” contêm cláusulas temporais associadas ao *fundo 1*, enfatizando a temporalidade e flexibilidade de tempo para ação de visitar a genitora a fim de realizar a ação principal mencionada anteriormente. Por outro lado, a expressão “*le cuesta poco ponérsela*” sugere um contexto mais próximo do *fundo 2*, visto que aponta para a causa ou o motivo pelo qual a sua interlocutora pode colocar a dentadura em sua mãe, ou seja, “*porque le cuesta poco*”.

Ao examinarmos o comportamento dessas formas no relevo discursivo das entrevistas, observamos certa consonância com os achados da investigação em Pontes *et al.* (2023). Ao analisarem as formas *tú*, *vos* e *usted*, em peças teatrais nas variedades do espanhol uruguaio e argentino, associadas à noção de *figura*, *fundo 1* e *fundo 2*, os autores

esperavam que as formas *tú* e *vos* fossem favorecidas nos dois primeiros tipos de planos. Por outro lado, *usted* seria predominante no plano *fundo 2*. Os dados da pesquisa confirmaram a hipótese inicial para a amostra referente à Argentina, no entanto, houve ocorrência da forma *usted* em contextos tidos como menos marcados: *figura* e *fundo 1* na amostra uruguaia.

Tendo em vista que os planos discursivos dizem respeito ao modo como os falantes organizam o discurso em diferentes camadas, sua associação com o princípio de marcação é imprescindível, pois este, como motivação cognitivo-comunicativa subjacente ao uso da língua, diferencia elementos marcados de não-marcados. Nesse sentido, há a tendência de que unidades linguísticas menos marcadas ocorram em contextos também menos marcados e vice-versa. Seguindo esse entendimento, os planos *figura* e *fundo 1* são tidos como contextos menos marcados devido à facilidade com que as informações fluem nesses contextos específicos. Em outros termos, nesses planos, a narrativa é compreendida de maneira mais eficiente e mais rápida em comparação com o *fundo 2*, que se apresenta como um contexto mais marcado. Considerando esses aspectos, nossas expectativas também se alinharam às dos autores supra.

Na análise qualitativa dos dados, a observação do comportamento das formas *tú* e *usted* nos permitiu compreender como essas formas são destacadas, influenciando a organização do discurso e revelando padrões distintos a partir da identificação dos elementos marcados e não-marcados nos diferentes contextos.

Com efeito, a forma inovadora *tú*, elemento menos marcado, prevaleceu nos contextos também menos marcado de *figura* e *fundo 1*, embora não tenha sido possível verificar ocorrências desse tipo no plano *fundo 2*. Acreditamos que o número reduzido de entrevistas analisadas, bem como a consideração apenas da porção do texto relativa às sequências narrativas, possa ter contribuído para esse aspecto.

Ademais, houve registro da forma mais marcada *usted* não apenas no contexto mais marcado, mas também nos planos *figura* e *fundo 1*. Conforme previsto por Dubois e Votre (2012), ocasionalmente, formas linguísticas marcadas podem ocorrer em contextos menos marcados. Ocorrências desse tipo podem configurar-se como estratégias para garantir uma comunicação mais eficaz e clara e, dessa forma, estabelecer um equilíbrio cognitivo contextual que visa à compreensão mútua entre os interlocutores da situação comunicativa.

A partir das análises empreendidas, observamos que a consideração dos planos discursivos (*figura*, *fundo 1* e *fundo 2*) revela-se fundamental para uma compreensão mais abrangente de como as formas de tratamento se encaixam nos contextos comunicativos. Além disso, o acionamento do princípio funcionalista de marcação, dentro dessa perspectiva, reflete o modo como as formas *tú* ou *usted* são mobilizadas para transmitir significados específicos e garantir a eficácia da comunicação.

## Considerações finais

Ao analisar as formas *tú* e *usted* no nível textual-discursivo, optamos por uma abordagem qualitativa, explorando seu comportamento nos planos discursivos de *figura*, *fundo 1* e *fundo 2* a partir de seis entrevistas do quantitativo selecionado. Notamos que a forma *tú* prevaleceu nos contextos menos marcados, enquanto *usted* foi observado em contextos mais marcados e também nos menos marcados. A associação dessas formas com os planos discursivos revela padrões distintos, destacando como elas influenciam a organização do discurso e se adaptam a diferentes contextos comunicativos. Essas observações corroboram a importância do princípio de marcação funcionalista na compreensão do uso dessas formas de tratamento.

Esses conceitos tentam dar conta de uma questão pragmático-discursiva elementar, a saber: o usuário, em uma dada situação comunicativa, sempre apresenta uma percepção das necessidades do seu interlocutor, e qual seja esta situação de interação verbal, sempre há, de tudo o que se diz, coisas mais relevantes que outras.

Os resultados demonstraram claramente que os falantes fazem um uso criativo da linguagem, e que as escolhas não dependem somente da aplicação estrita de categorias fixas. É necessário levar em consideração fatores e elementos textuais, linguísticos, pragmáticos e cognitivos presentes no contexto em que o discurso ocorre.

## Referências

- ÁLVAREZ MURO, A.; CARRERA DE LA RED, M. El usted de solidaridad en el habla de Mérida. In: SCHRADER-KNIFFKI, M. (ed.). **La cortesía en el mundo hispano: nuevos contextos, nuevos enfoques metodológicos**. v. 15. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2006. p. 117-130.
- BUZÓN GARCÍA, J. M. **La expresión de la futuridad en el español de Valencia**. 2013. 890 f. Tese (Doutorado em Estudos Hispânicos Avançados) - Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació, Universitat de València, Valência, 2013.
- CALDERÓN CAMPOS, M.; MEDINA MORALES, F. Historia y situación actual de los pronombres de tratamiento en el español peninsular. In: HUMMEL, M.; KLUGE, B.; VÁSZQUEZ LASLOP, M. E. (org.). **Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico**. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, 2010. p. 195-222.
- CHEDIER, C. M. **Perfil de figura/fundo em crianças com e sem queixas escolares**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 157-192.
- CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DUBOIS, S.; VOTRE, S. J. Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo linguístico. *In*: VOTRE, S. J. (org.). **A construção da gramática**. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 49-71.

GIVÓN, T. **Functionalism and Grammar**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

GIVÓN, T. **Syntax**: a functional-typological introduction. v.1. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **El español hablado de Valencia**: Materiales para su estudio I. Nivel sociocultural alto. València: Universitat de València, 2001.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **El español hablado de Valencia**: Materiales para su estudio II. Nivel sociocultural medio. València: Universitat de València, 2005.

GÓMEZ MOLINA, J. R. **El español hablado de Valencia**: Materiales para su estudio III. Nivel sociocultural bajo. València: Universitat de València, 2007.

HOPPER, P. Aspect and foregrounding in discourse. *In*: GIVÓN, Thomas (org.). **On understanding grammar**. Nova Iorque: Academic Press, 1979.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. A. Transitivity in grammar and discourse. **Language**, v. 56. Baltimore, 1980.

LIMA, J. V. M.; COAN, M.; PONTES, V. O. Variação entre as formas de tratamento no espanhol oral de Valência. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, e47584, p. 1-11, 2019.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

PONTES, V. O.; SILVA, R. F. Marcação / não marcação das formas de tratamento *tú*, *vos* e *usted* via planos discursivos. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 17, p. 1-24, 2023.

SILVEIRA, E. **O aluno entende o que se diz na escola**. Rio de Janeiro: Ed. Dunya, 1997.

## Sobre os autores

*Valdecy de Oliveira Pontes*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9259>

Pós-doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (Uece), licenciatura em Letras – Português-Espanhol pela UFC. Professor do Curso de Letras-Espanhol e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC. Um dos líderes do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

*José Victor Melo de Lima*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9831-6705>

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), graduado em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela mesma instituição, especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Estácio de Sá. Professor de Língua Espanhola no Instituto Federal do Ceará - Campus de Canindé. Membro do grupo de pesquisa Línguas e Histórias (CNPq).

Recebido em março de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## Perífrases modais em aulas e em entrevistas orais

### Modal periphrases in lectures and oral interviews

Juliano Desiderato Antonio<sup>1</sup>

Marcelo Módolo<sup>2</sup>

**Resumo:** Na tradição gramatical do português brasileiro, o termo modo rotula a categoria responsável por expressar o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Para os linguistas, a expressão do modo não se dá apenas morfologicamente pelas desinências modo-temporais, mas também por outros recursos. Considerando que o modo também pode ser expresso por verbos auxiliares, o objetivo deste trabalho é descrever as perífrases modais e seus usos em um *corpus* de língua falada formado por oito aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e por dez entrevistas orais com pesquisadores. A partir da tabulação dos dados, verificou-se que as perífrases modais mais frequentes são as de modalidade deôntica, tanto nas aulas quanto nas entrevistas do *corpus* investigado neste trabalho. Os usos mais frequentes das perífrases modais deônticas nas aulas estão relacionados à menção a obrigações da vida acadêmica, como entregar trabalhos, dar aulas, corrigir provas, enviar artigos, resolver exercícios, dedicar tempo para os estudos. As perífrases de modalidade epistêmica são as que apresentam a segunda frequência de ocorrência mais alta tanto nas aulas como nas entrevistas. Alguns dos usos das perífrases modais epistêmicas são a expressão de eventos em potencial, a expressão da modalidade irrealis, a expressão de suposições e de conjecturas, a expressão de sugestões de melhorias que poderiam ser implementadas em diversos setores da sociedade a partir dos resultados que encontraram em suas pesquisas. Nas aulas, as perífrases de modalidade dinâmica foram utilizadas pelos professores para verificar as condições da aula, para expressar a capacidade do participante sujeito da oração, geralmente um participante de terceira pessoa ou genérico. Nas entrevistas, o uso mais frequente da modalidade dinâmica está relacionado ao uso de verbos que expressam conclusões a que os pesquisadores chegaram a partir da detecção, da percepção ou da observação.

**Palavras-chave:** Modo. Modalidade. Perífrases modais.

**Abstract:** In the grammatical tradition of Brazilian Portuguese, the term mood labels the category responsible for expressing the indicative, subjunctive and imperative. For linguists, the expression of mood does not only occur morphologically through mood-temporal suffixes, but also through other resources. Considering that mood can also be expressed by auxiliary verbs, the objective of this paper is to describe the modal periphrases and their uses in a corpus of spoken language formed by eight higher education and pre-university classes and ten oral interviews with researchers. From the data tabulation, it was verified that the most frequent modal periphrases are those of deontic modality, both in classes and in interviews in the corpus investigated in this work. The most frequent uses of deontic modal periphrases in classes are related to mentioning obligations of academic life, such as submitting papers, teaching, correcting tests, solving exercises, dedicating time to studying. Epistemic modality periphrases are those with the second highest frequency of occurrence both in classes and interviews. Some of the uses of epistemic modal periphrases are the expression of potential events, the expression of irrealis modality, the expression of assumptions and conjectures, the expression of suggestions for improvements that could be implemented in different sectors of society based on the results they found in their research. In classes, dynamic modality periphrases were used by teachers to check the conditions of the class, to express the capacity of the subject participant of the sentence, generally a third-person or generic participant. In

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, Maringá, PR, Brasil. Endereço eletrônico: [jdantonio@uem.br](mailto:jdantonio@uem.br).

<sup>2</sup> Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, São Paulo, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [modolo@usp.br](mailto:modolo@usp.br).

interviews, the most frequent use of the dynamic modality is related to the use of verbs that express conclusions that researchers reached based on detection, perception or observation.

**Keywords:** Mood. Modality. Modal periphrases.

### Considerações iniciais

Na tradição gramatical do português brasileiro, o termo “modo” rotula a categoria responsável por expressar o indicativo, o subjuntivo e o imperativo. Esse termo (*modus*) era utilizado pelos gramáticos latinizantes em oposição ao termo *dictum* (Ilari; Basso, 2008). De acordo com Castilho (2010), o *dictum* é a informação contida na sentença (conteúdo proposicional), ao passo que o *modus* é a expressão da atitude do falante (certeza, dúvida, ordem etc.) em relação ao *dictum*.

Tanto Ilari e Basso (2008) quanto Castilho (2010) defendem que a expressão do *modus* não se dá apenas morfológicamente pelas desinências modo-temporais. Para Castilho (2010), além dos recursos morfológicos, o *modus* também pode ser expresso por recursos suprasegmentais (entonação) e por recursos lexicais (verbos, adjetivos e advérbios modalizadores). Nessa mesma direção, Dall’Aglio-Hattnher (1995) e Neves (2006) listam alguns meios linguísticos utilizados na expressão do *modus* no português brasileiro: verbo auxiliar modal, verbo de significação plena, indicador de opinião, crença ou saber, advérbio, adjetivo em posição predicativa, substantivo, categorias gramaticais do verbo (tempo, aspecto, modo), que podem ou não aparecer associadas a outros mecanismos modalizadores.

No exemplo (1)<sup>3</sup>, a ordem é expressa por meio de uma perífrase de futuro (“vai tirar”); em (2) é expressa por verbo auxiliar (“tem que”). As “situações imaginárias” são expressas em (3) por meio de verbo auxiliar (“pode”).

- (1) .. ó .. hoje .. você *vai tirar* o leite da vaca,
- (2) ...vocês *têm que* se habituar a isso,  
.. dados vocês *têm que* ... organizá-los de tal forma ... que seja resumida e eu entenda.
- (3) .. se .. se esse país é incapaz de fornecer adequadamente alimentos e matérias primas a um preço relativamente .. adequado,  
.. isso pode .. *pode* estar afetando as gerações .. as gerações futuras né,

As alterações realizadas no *dictum* encontradas nos exemplos de (1) a (3) representam uma categoria gramatical chamada modalidade (Palmer, 2001). De acordo com esse autor, a modalidade pode ser expressa gramaticalmente de duas maneiras: (i) por um sistema modal e/ou (ii) pela categoria modo. Essas duas maneiras de expressão podem ocorrer em uma mesma língua, compreendendo, por exemplo, em (i), o sistema de verbos modais, e, em (ii), o sistema morfológico (modo indicativo, modo subjuntivo, modo imperativo).

---

<sup>3</sup> As ocorrências (1), (2) e (3) foram retiradas do corpus de análise deste trabalho, que será apresentado detalhadamente na seção de metodologia.

Interessam aqui ocorrências como (1), (2) e (3) porque o objetivo deste trabalho é descrever as perífrases modais e seus usos em um *corpus* de língua falada formado por aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e por entrevistas orais com pesquisadores. Para que esse objetivo fosse atingido, realizou-se um levantamento, no *corpus*, de todas as ocorrências de perífrases modais. Na tabulação dos dados, além do tipo de modalidade expresso pela perífrase, levou-se em consideração o verbo comumente conhecido como auxiliar (V1) e a forma do verbo tradicionalmente chamado principal (V2).

Em termos de organização, além destas considerações iniciais, este texto está dividido em quatro outras seções. Na próxima seção, faz-se uma breve discussão sobre a categoria modalidade, seguida de um levantamento sobre o tratamento dado às perífrases modais em gramáticas tradicionais, em uma gramática escolar e em gramáticas elaboradas por linguistas. A seção seguinte trata dos passos metodológicos para a realização da pesquisa. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados na análise dos dados do *corpus*. Por fim, encerra-se o trabalho com as considerações finais.

## Modalidade

Neves (2006) apresenta três razões pelas quais definir modalidade não é tarefa fácil: (1) essa categoria não é estudada apenas pela Linguística, mas também por outras disciplinas como a Lógica e a Semiótica, por exemplo; (2) diferentes teorias podem focalizar aspectos distintos da categoria; (3) a existência de diferentes tipos de modalidade pode favorecer a criação de definições que levem em conta apenas um desses tipos. A dificuldade de definir essa categoria também é apontada por Narrog (2005, p. 165): “Difícilmente alguma categoria gramatical tenha recebido mais definições divergentes e no âmbito da qual um leque mais amplo de fenômenos tenham sido estudados” (tradução nossa)<sup>4</sup>.

Também não é consensual entre os estudiosos a classificação dos tipos de modalidade, motivo pelo qual, neste trabalho, será adotada a classificação utilizada por Dall’Aglio-Hattner (1995, 2008, 2009) e por Neves (2000, 2018) e serão investigadas neste artigo a modalidade epistêmica, a modalidade deôntica e a modalidade dinâmica.

Com base em Hengeveld (2004), Dall’Aglio-Hattner (2009, p. 157) afirma que a modalidade epistêmica está “relacionada ao que é sabido em relação ao mundo real”. Os exemplos apresentados pela autora são os seguintes: “João deve estar nadando; Provavelmente João está nadando” (p. 157). Já a modalidade deôntica, para a autora (Dall’Aglio-Hattner, 2009, p. 57), está “relacionada ao que é legal, social e moralmente permissível”. Os exemplos apresentados pela autora são os seguintes: “João tem de nadar;

---

<sup>4</sup> There is hardly any grammatical category which has been given more diverging definitions, and under the label of which a wider range of phenomena has been studied.

É obrigatório que João nade todos os dias” (p. 157). Por sua vez, a modalidade dinâmica é definida por Dall’Aglio-Hattner (2009, p. 135) com base em Nuyts (2006): “atribuição de uma capacidade ao participante-sujeito da oração”. A autora oferece dois exemplos: “Aquela criança pode cantar como Frank Sinatra; Pedro é perfeitamente capaz de resolver esse problema, se ele quiser” (p. 135). A modalidade dinâmica pode receber outros rótulos, tais como modalidade facultativa, modalidade inerente ou modalidade habilitativa. Neste trabalho utilizaremos o rótulo “modalidade dinâmica”, tal como Dall’Aglio-Hattner (2009).

Neves (2000) assevera que a modalidade epistêmica se situa no eixo do conhecimento. Replica-se a seguir um dos exemplos apresentados pela autora (p. 62): “Quando reina a ignorância, qualquer pequeno fato pode se transformar em uma catástrofe (FSP)”. Já a modalidade deôntica, para a autora, se situa no eixo do dever e exprime valores como obrigatoriedade, como em “Bentinho, amanhã tenho que romper as estradas para Piranhas (CA)” (p. 62), e permissão, como em “Se você é livre, pode fazer o que quiser (FSP)” (p. 62). A modalidade habilitativa, para Neves (2000), indica capacidade, como em “O bonde pode andar até a velocidade de nove pontos (VEJ)” (p. 62).

### **Os verbos auxiliares modais nas gramáticas tradicionais**

Em geral, as gramáticas tradicionais mencionam as perífrases modais formadas apenas com os chamados verbos auxiliares “principais”, como ter, haver, ser e estar. Alguns gramáticos acrescentam os verbos ir, vir, andar e ficar a essa lista. Dessa forma, apenas as perífrases modais relacionadas à modalidade deôntica são ilustradas em algumas gramáticas. Por outro lado, há gramáticas que trazem uma lista mais extensa de auxiliares modais, mas nem todos os significados estão relacionados à categoria modalidade investigada neste artigo.

Ao tratarem dos verbos auxiliares e seu emprego, Cunha e Cintra (2016) afirmam que “ter” e “haver” mais infinitivo do verbo principal antecedido da preposição “de” exprimem obrigatoriedade ou o firme propósito de realizar o fato. Os autores apresentam os exemplos “Tenho de fazer exercícios” e “Havemos de comprar livros” (p. 409). Essa é a única menção desses gramáticos às perífrases modais.

Para Bechara (2002, p. 232), “os auxiliares modais se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor o modo como se realiza ou se deixa de realizar a ação verbal”. O gramático apresenta uma lista com oito significados modais que podem ser atribuídos aos auxiliares (observe-se que nem todos esses significados estão relacionados às modalidades discutidas na seção anterior):

- a) necessidade, obrigação, dever: haver de escrever, ter de escrever, dever escrever, precisar (de) escrever etc. Bechara (2002) observa que atualmente é mais comum o uso de ter ou haver + que;
- b) possibilidade ou capacidade: poder escrever etc.;

c) vontade ou desejo: querer escrever, desejar escrever, odiar escrever, abominar escrever, etc.

d) tentativa ou esforço: buscar escrever, pretender escrever, tentar escrever, ousar escrever, atrever-se a escrever etc.;

e) consecução: conseguir escrever, lograr escrever etc.;

f) aparência, dúvida: parecer escrever etc.;

g) movimento para realizar um intento futuro (próximo ou remoto): ir escrever etc.;

h) resultado: vir a escrever, chegar a escrever etc.

Ao apresentar a classificação dos verbos auxiliares, Kury (1997) inclui na classificação os auxiliares modais, os quais “indicam o modo segundo o qual o sujeito, ou o falante, encara o processo do infinitivo; acrescentam à locução o caráter de...” (p. 43). O gramático apresenta, então, três grupos de significados que podem ser assumidos pelos auxiliares modais:

a) volição: desejar, querer, haver de;

b) possibilidade ou capacidade: poder, saber;

c) necessidade: dever (de), ter de, ter que.

### **Os verbos auxiliares modais nas gramáticas escolares**

Como afirma Neves (2006), o estudo dos verbos auxiliares modais é geralmente negligenciado nas gramáticas pedagógicas do português. No entanto, a gramática escolar de Terra (2018) é uma exceção. O autor traz os seguintes exemplos de construções com verbos auxiliares modais (p. 148): Amanhã *poderá* chover. O candidato *deverá* trazer os documentos solicitados.

Ao comentar os exemplos, o gramático apresenta as noções de possibilidade e de obrigatoriedade sem utilizar os rótulos “modalidade epistêmica” e “modalidade deôntica”: “As formas auxiliares *poderá* e *deverá* ampliam a significação dos verbos principais, exprimindo, respectivamente, ideias de possibilidade e obrigatoriedade” (Terra, 2018, p. 148). Ao listar os verbos auxiliares mais utilizados do português, Terra (2018) inclui os verbos “poder” e “dever” e traz um exemplo de modalidade deôntica: “Sandra *deverá* ler o relatório hoje” (Terra, 2018, p. 173).

### **Os verbos auxiliares modais nas gramáticas de linguistas**

Ao contrário das gramáticas tradicionais, que tratam apenas da expressão morfológica da categoria modo, nas gramáticas elaboradas por linguistas, as perífrases modais são tratadas como uma das formas da expressão de noções como obrigação, permissão, capacidade e possibilidade. Além da consideração das modalidades epistêmica, deôntica e dinâmica, os linguistas, na elaboração de suas gramáticas, também fazem menção aos efeitos de sentido obtidos com a modalização.

Neves (2000; 2018) trata dos verbos modalizadores na seção dos verbos que não constituem predicados (uma vez que são verbos auxiliares). A autora apresenta exemplos de perífrases das seguintes modalidades:

- epistêmica (possibilidade): Quando reina a ignorância, qualquer pequeno fato *pode se transformar* em uma catástrofe. (NEVES, 2000, p. 62)
- deôntica (obrigatoriedade, permissão): Amanhã *tenho que romper* as estradas para Piranhas. *Pode entrar*, menino. (NEVES, 2000, p. 62)
- dinâmica (capacidade, habilitação): Não se incomode. *Sei achar* o caminho. (NEVES, 2000, p. 62)
- volitiva (volição): Eu também *queria viver* longe de tudo isso, eu bem que *queria ligar* ao povo do mestre Jerônimo. (NEVES, 2000, p. 63)

Em sua gramática, Castilho (2010, p. 441) trata dos auxiliares modais na seção de semântica do verbo. O linguista explica que os verbos modais derivam de verbos plenos utilizando os exemplos a seguir:

Tudo *posso*, mas nem tudo me convém (*Posso comer* doce de leite, vocês é que não deixam).  
*Quero* mais doce de leite (*Quero comer* mais doce de leite).  
*Devo*, reconheço, pagarei quando *puder* (*Devo pagar* minhas contas, quando *puder arranjar* um dinheiro).

Castilho (2010, p. 451) apresenta exemplos de perífrases modais de infinitivo utilizando três categorias:

Certeza: *Saber falar* em público.

Incerteza: *Poder/ propor-se a/ dispor-se a/ tentar* falar em público.

Volição, opção, obrigação, ordem, conação: *Querer/ pretender/ precisar/ desejar/ dever/ haver de/ ter de, que/ poder/ buscar/ esforçar-se por* falar em público.

Além da discussão entre a relação do modo com a categoria modalidade apresentada de forma muito breve na seção introdutória deste trabalho, Ilari e Basso (2008) elaboram quadros que relacionam opções significativas e suas respectivas expressões linguísticas. No que diz respeito às perífrases modais, encontram-se as seguintes correlações:

- Enfraquecimento do compromisso. Estratégia 1: o *dictum* não é objeto de conhecimento, mas sim de opinião. *Dever (epistêmico)*.
- Modalidade factual. *Auxiliares que indicam possibilidade ou necessidade. Poder, dever, ter que, ter de*.
- Modalidade epistêmica. *Auxiliares de opinião ou certeza. Poder, dever...*
- Modalidade deôntica. *Auxiliares de obrigação. Poder, dever, ter que, ter de*.

## Metodologia

Sobre o *corpus*

O *corpus* da pesquisa é formado por oito aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e por dez entrevistas com pesquisadores<sup>5</sup>. Os informantes nasceram em Maringá (PR) e residem na cidade desde então ou não são naturais da localidade, mas residem nela há mais de 10 anos. Os informantes das aulas não são os mesmos das entrevistas. As aulas têm duração média aproximada de 90 minutos cada. No caso das entrevistas, para que os informantes apresentassem um comportamento linguístico mais espontâneo, solicitou-se previamente a cada um deles um artigo científico de sua autoria. Após a leitura do texto, foram elaboradas perguntas sobre o processo de produção do texto em si e sobre os temas tratados no artigo. Observou-se que esse procedimento possibilitou um maior envolvimento dos informantes com o conteúdo do que estavam falando, diminuindo-se o efeito “intimidatório” que o gravador geralmente causa aos entrevistados.

A transcrição foi feita alfabeticamente, seguindo-se um padrão baseado nas normas do projeto NURC (Prete, 1993) com algumas adaptações e segmentadas em unidades de entonação. Segundo Chafe (1985), a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo, mas em uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação. Esses jorros são chamados por Chafe (1985) de unidades de entonação. Para a identificação dessas unidades, Chafe (1985) propõe três critérios: entonação (a maior parte das unidades termina com um contorno típico de final de oração), pausa (a separação entre as unidades é feita por uma breve pausa), sintaxe (há uma tendência para as unidades corresponderem a orações simples).

#### Sobre os critérios de auxiliaridade

Castilho (2010) apresenta quatro critérios para a identificação de uma perífrase verbal:

- sujeito da perífrase: os dois verbos devem ter o mesmo sujeito;
- escopo da negação: a negação deve tomar por escopo os dois verbos;
- inserção de expressões entre V1 e V2: salvo raras exceções, não é possível inserir outros elementos entre o verbo auxiliar e o verbo principal;
- alterações semânticas do verbo auxiliar: há esvaziamento de sentido do verbo auxiliar.

Além dos quatro critérios apresentados por Castilho (2010), Ilari e Basso (2008) apresentam outros três para caracterização dos verbos auxiliares:

- o todo formado por V1 e V2 encaixa-se no quadro conjugacional emparelhando-se com a forma simples;
- V1 não se nominaliza de forma independente;

---

<sup>5</sup> A coleta do corpus foi realizada com autorização do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, em 18/05/2007. Parecer n. 142/2007.

- o verbo auxiliar deve aparecer em uma posição altamente previsível, possivelmente em um ambiente sintático bem caracterizado e fixo.

Com base nesses critérios, foram coletadas para análise ocorrências como “você *tem que fazer* os exercícios” e foram descartadas ocorrências como “.. então *tentem dar* uma olha::da”.

### Perífrases modais nas aulas

Nas aulas, as perífrases modais mais frequentes são as de modalidade deôntica (60,75%), como pode ser observado na tabela 1. As de modalidade epistêmica têm frequência de ocorrência de 22,96%, e as de modalidade dinâmica, de 16,29%.

Tabela 1 - Frequência de ocorrência das perífrases modais nas aulas do *corpus*

	N	%
Deôntica	373	60,75
Epistêmica	141	22,96
Dinâmica	100	16,29
<b>Total</b>	<b>614</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

A explicação para a alta frequência de ocorrência das perífrases de modalidade deôntica está relacionada a alguns usos dessa modalidade nas aulas. Um deles é a menção a obrigações da vida acadêmica: entregar trabalhos, dar aulas, corrigir provas, enviar artigos, resolver exercícios, dedicar tempo para os estudos, como nos exemplos de (4) a (9).

- (4) Amanhã eu *tenho que entregar trabalho*.
- (5) porque eu *tenho que dar aula*
- (6) .. porque eu *preciso corrigir essas provas e entregar pra vocês*
- (7) .. alguém te mandou a aula passada,  
que tinha dois arti/ um artigo lá que você *tinha que mandar?*
- (8) .. porque .. vai aprender matemática sem exercitar?  
... num tem como .. né,  
.. *TEM que resolver os exercícios*,
- (9) .. então você *tem que sacrificar mais o seu horário* de alguma forma,  
.. mas você *tem que fazer os exercícios*.

Outro uso diz respeito à expressão da permissão e da proibição relativas a situações cotidianas, como no exemplo (10), em que o professor autoriza os alunos a copiarem com um *pen drive* o arquivo da apresentação da aula que está na área de trabalho de seu computador. Já em (11), ao tratar da questão da balança comercial, o professor do curso de Economia menciona a restrição da importação de bens de luxo em grandes quantidades.

- (10) .. eu mando pra vocês ::as/a aula,  
... ou .. ela tá aqui no *desktop* do computador,  
.. aqui na área de trabalho.

- ... quem quiser pegar *pode* pegar,  
(11) .. e ao mesmo tempo restringe quantidades .. né,  
.. quantidades de determinados produtos,  
.. vai importar perfume?  
.. só *pode* importar dez caixas,

Ao explicarem procedimentos analíticos, como em (12), ou procedimentos técnicos, como em (13), os professores também utilizam perífrases modais deônticas. Caso os procedimentos não sejam realizados da maneira como os professores instruem, é provável que o produto da análise ou da aplicação da técnica não sejam satisfatórios, o que favorece o uso da modalidade deôntica.

- (12) .. MA::IS uma vez eu falo pra vocês,  
.. a gente *tem que* atentar pra forma do poema,  
(13) .. e nós *te::mos que* buscar uma HOMogeneida::de da dispersão,

As perífrases de modalidade deôntica também são utilizadas para apresentar características que um determinado produto obrigatoriamente deve ter, como em (14), em que o professor do curso de Farmácia fala das qualidades de uma suspensão farmacêutica, e em (15), em que a professora do curso de Psicologia explicita para os alunos os elementos que ela exige que o relatório da disciplina tenha.

- (14) .. a suspensão farmacêutica *tem que* ter uma aspecto .. estético agraDÁvel,  
.. não *pode* ser aquele aspecto de are::ia,  
.. aquela coisa ruim,  
.. já pensou aplicando uma suspensão no olho,  
.. na hora que você fecha raspando o olho?  
.. *tem que* ter um aspecto agradável,  
.. *tem que* permiti::r a administração de doses corre::tas,  
(...)  
.. ao verter,  
.. *tem que* vir .. a dose correta do ativo .. em estado disperso.  
.. então o siste::ma *tem que* estar HOMogeneamente disperso,  
(15) .. então esse primeiro relatório *deverá* conter .. a folha de rosto,  
... folha de rosto,  
... resultados,  
... e a referência bibliográfica,  
... ce::rto?  
.. para o próximo relató::rio .. nós vamos acrescentar mais um item,  
... mas para esse relatório .. ele *deve* .. conter esses 3 itens .. tá?

No que diz respeito à expressão das perífrases modais deônticas, pode-se observar, na tabela 2, que o verbo auxiliar mais frequente é o “ter” seguido de “que”, como nos exemplos (4), (5), (7), (8), (9), (12), (13) e (14) apresentados anteriormente. As perífrases com “ter que” são responsáveis pela expressão da modalidade deôntica em mais de 50% de todas as ocorrências de perífrases dessa modalidade. O verbo “poder” é utilizado como auxiliar das perífrases modais deônticas em 24,4% das ocorrências, como nos exemplos (10), (11) e (14). O verbo “dever” funciona como auxiliar das perífrases modais deônticas em 10,46% das ocorrências encontradas no *corpus*, como no exemplo (15), ao passo que o verbo “precisar”

tem frequência de ocorrência de 7,77% como auxiliar das perífrases modais deônticas, como no exemplo (6).

Tabela 2 - Verbos auxiliares nas perífrases modais deônticas

	N	%
Ter que	214	57,37
Poder	91	24,4
Dever	39	10,46
Precisar	29	7,77
<b>Total</b>	<b>373</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

A modalidade epistêmica foi encontrada em 22,96% das ocorrências das perífrases modais do *corpus* de aulas investigado neste trabalho. Um dos usos das perífrases modais epistêmicas está relacionado à expressão de eventos em potencial, como no exemplo (16), em que o professor do curso de Educação Física fala do risco de um profissional da área prescrever atividade física intensa a alguma pessoa que tenha uma patologia cardíaca e não saiba disso.

- (16) AGORA AQUI ele *pode morrer*.  
Ele *pode*:: ... *ter uma sí::ncope*.

Outro uso das perífrases epistêmicas diz respeito à expressão da modalidade *irrealis*, como no exemplo (17), em que o professor do curso de Matemática menciona a possibilidade que os alunos tiveram de fazer o cálculo corretamente, mas não fizeram. O verbo auxiliar modal, como pode ser observado, está flexionado no futuro do pretérito, contribuindo para a interpretação de irrealidade.

- (17) .. mas todo mundo que fez isso .. acabou se perdendo .. né,  
.. QUANDO .. né,  
.. você *poderia ter feito direto* .. de uma vez a decomposição em frações parciais aqui em cima,  
.. e o exercício ficaria bem mais simples.. né.

As perífrases epistêmicas também são utilizadas pelos professores quando realizam uma análise, como no exemplo (18), em que a professora de Literatura analisa um poema com os alunos. Por se tratar de uma análise subjetiva, a professora expressa a incerteza na primeira unidade do trecho do exemplo ao afirmar que não sabe se o eu lírico é uma criança ou um adulto. Na sequência, duas possíveis análises são expressas por meio da perífrase modal epistêmica “pode ser”.

- (18) ... SI::M ... veja bem.. é o eu lírico que/ eu não sei se ele se configura como criança ou como adulto.. té certo,  
.. *pode ser um adulto que fa::le no diapasão da cria::nça tá*,

.. como *pode ser também um adulto tentando colocar o sentimento de uma criança,*

Assim como em outras atividades comunicativas, nas aulas, a modalidade epistêmica também é utilizada para expressar suposições, como no exemplo (19), em que o professor de Geografia relata aos alunos uma visita que fez a um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Ele especula que as atividades sejam interessantes utilizando a perífrase “deve ser” e, na sequência, justifica os motivos que o levam a pensar assim.

- (19) .. olha .. *deve ser muito jóia,*  
.. eles exportam pinga ... pra Europa,  
.. *bana::na,*  
.. leite .. eles vendem,  
.. ó galera que lá funciona,  
.. lá dá certo,

No que diz respeito à expressão das perífrases modais epistêmicas, como pode ser observado na tabela 3, 97,16% dessas perífrases tomam como auxiliar o verbo “poder”, como nos exemplos (16), (17) e (18). As perífrases que tomam como auxiliar o verbo “dever”, como no exemplo (19), correspondem a 2,84% das ocorrências.

Tabela 3 - Verbos auxiliares nas perífrases modais epistêmicas

	N	%
Poder	137	97,16
Dever	4	2,84
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

Nas aulas, 16,29% das ocorrências são de perífrases de modalidade dinâmica. Um dos usos das perífrases dessa modalidade está relacionada à interação professor-alunos, seja para verificar as condições da aula, como em (20), para passar instruções, como em (21), ou para aconselhar, como em (22).

- (20) ... pessoal tá vendo?  
.. *tá dando pra enxergar?*
- (21) .. leiam em voz silencio::sa pra ver se vocês já *conseguem pegar alguma coisa em relação ao conteúdo*
- (22) .. então preste atenção .. né,  
.. qual é a MELHOR maneira de fazer,  
.. na hora que vai fazer.. né.  
.. e aí você vai ver que aí você *consegue fazer de um jeito que SEMPRE vai dar certo .. né.*

O outro uso diz respeito à expressão da capacidade do participante sujeito da oração, geralmente um participante de terceira pessoa, como em (23) e (24), ou genérico, como em (25).

- (23) é::: por um tempo determinado ou o máximo de tempo que ele *consegue se exercitar naquele/ naquele/ naquela intensidade*.
- (24) .. as larvas das moscas/ .. as larvas/eram larvas de moscas que iam lá::,  
.. pousavam na carne,  
.. colocavam seus ovinhos .. ali das .. famosas varejeiras,  
.. tem umas .. grandonas que *podem levar a carne embora né*,
- (25) .. então são limites.. tem limites que  *você consegue de certo modo mexer..*  
não é fácil,

No que diz respeito à expressão das perífrases de modalidade dinâmica, como se pode observar na tabela 4, a maior frequência de uso é do verbo “conseguir” como auxiliar (48%), ilustrado em (21), (22), (23) e (25). O verbo “poder”, ilustrado em (24), tem frequência de ocorrência de 41%.

Tabela 4 - Verbos auxiliares nas perífrases modais dinâmicas

	N	%
Conseguir	48	48
Poder	41	41
Saber	9	9
Dar pra	1	1
Aguentar	1	1
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

O verbo “saber” é utilizado como auxiliar em 9% das ocorrências de perífrases de modalidade dinâmica, como em (26), em que esse verbo é utilizado após uma outra perífrase dinâmica cujo verbo auxiliar é “poder”.

- (26) eu fico pensando assim..  
tá.. o menino ele quer um burrinho,  
.. a pessoa *pode escrever*,  
.. só que ele *não sabe ler*

Dois auxiliares tiveram apenas uma ocorrência cada: “dar pra”, ilustrado em (20), e “aguentar”, ilustrado em (27). Embora pareça estranho classificar o verbo “aguentar” como auxiliar dinâmico, esse verbo poderia ser substituído por “conseguir” ou “poder” para expressar capacidade.

- (27) qual a intensidade que ele tem que correr,  
pra ele *aguentar correr três mil metros?*

### Perífrases modais nas entrevistas

Apresenta-se, na tabela 5, a frequência de ocorrência dos tipos de perífrases modais do *corpus* de entrevistas investigado neste trabalho. Assim como ocorreu nas aulas, a modalidade deôntica também é a mais frequente, sendo responsável por 50% das perífrases

modais. As perífrases de modalidade epistêmica correspondem a 25,71% das perífrases modais, ao passo que as de modalidade dinâmica, a 23,29%.

Tabela 5 - Frequência de ocorrência das perífrases modais nas entrevistas do *corpus*

	N	%
Deôntica	73	50
Epistêmica	39	26,71
Dinâmica	34	23,29
<b>Total</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

A alta frequência da modalidade deôntica pode ser explicada por seus usos nas entrevistas. Assim como nas aulas, os pesquisadores entrevistados também utilizaram as perífrases modais deônticas para falar das obrigações da vida acadêmica. Em (28), a perífrase modal deôntica é utilizada pelo pesquisador para apontar que sua única motivação para escrever é a obrigação profissional, a cobrança que existe no meio acadêmico pela publicação de artigos. Em (29), o pesquisador, ao falar do seu doutorado, menciona a obrigação de se fazer um trabalho final para uma disciplina.

- (28) ... a motivação pra escrever é a obrigação profissional que eu *tenho de escrever*.  
.. quer dizer eu não tenho nenhuma outra motivação a não ser:: .. o fato de que a universida::de né::,  
o:: as minhas obrigações profissionais ... me cobram né a publicação de artigos.  
.. então em razão disso eu sou obrigado a.  
.. mas não são ... não é uma coisa que eu fa::ço:: .. espontaneamente digamos assim.
- (29) ..e a gente *tinha que fazer um trabalho final pra disciplina*,

Como explicado na seção de metodologia, as entrevistas foram realizadas a partir de perguntas elaboradas a respeito de um artigo produzido pelo pesquisador entrevistado. Perguntou-se a todos os entrevistados sobre o processo de produção do artigo científico, motivo pelo qual há várias ocorrências de perífrases modais deônticas em que os entrevistados mencionam características que a escrita acadêmica deve ter, bem como regras de escrita acadêmica que eles procuraram seguir. Em (30), a pesquisadora relata sua preocupação com a função social da universidade e utiliza perífrases modais deônticas para afirmar que a produção acadêmica precisa estar disponível para a sociedade e que o pesquisador tem que fazer uma escrita de fácil entendimento.

- (30) .. éh:: uma preocupação que eu sempre tenho.  
... porque ... é uma preocupação também no:: no:: digamos que eu tenho costume de que/  
... éh:: ... e aí não é só de pesquisador:: né ... certo?

.. não/ é:: é da função social da universidade que eu tenho,  
.. porque a produção acadêmica ela *precisa estar ... é-é disponível pra sociedade*,  
... a gente só faz éh:: ... ela só tem função mesmo se ela estiver disponível pra sociedade.  
.. e a sociedade pra entender você *tem que fazer uma:: uma:: ... escrita né .. éh digamos de fácil entendimento*.

Assim como em outras situações comunicativas, nas entrevistas, as perífrases modais deônticas também foram utilizadas para expressar permissão e proibição relativas a situações cotidianas, como nos exemplos (31) e (32).

- (31) .. você *precisa ter um equilíbrio*,  
.. se você vai comer gordura saturada que vem do:: do leite,  
.. da carne,  
.. então você *não pode ficar comendo batata chips*,  
.. você *não pode ficar comendo a batata frita*,  
.. ficar .. né/ esses alimentos industrializados que ficam no mercado,  
(32) .. pra fazer queijo você *pode até usar .. né*,

As perífrases modais deônticas também são utilizadas nas entrevistas para explicitar características que um determinado produto ou processo deve ter.

- (33) .. essa relação DBO/DQO .. ela *tem que ser o mais próximo de 1* para que esse efluente seja biodegradável,  
(34) .. ele:: .. *deve ser reaproveitado* pra queijo,

Conforme a tabela 6, em relação à expressão das perífrases modais deônticas, a grande maioria toma “ter que” como auxiliar, como nos exemplos (29), (30) e (33). Há uma única ocorrência de “ter de” como auxiliar, apresentada no exemplo (28). Já o verbo “poder” é tomado como auxiliar em 23,29% das ocorrências de perífrases modais deônticas, como nos exemplos (31) e (32). O verbo “precisar” é utilizado como auxiliar em 17,81% das ocorrências e é exemplificado em (30) e (31). Por fim, o verbo “dever”, exemplificado em (34), aparece como auxiliar em 8,22% das perífrases modais deônticas.

Tabela 6 - Verbos auxiliares nas perífrases modais deônticas

	N	%
Ter que/de	37	50,68
Poder	17	23,29
Dever	6	8,22
Precisar	13	17,81
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

No que diz respeito às perífrases modais epistêmicas, um dos usos encontrados nas entrevistas foi a expressão da modalidade *irrealis*, como em (35), em que o entrevistado

informa que não há como os peixes se contaminarem pelo fato de os elementos contaminantes já terem sido removidos.

- (35) .. os contaminantes éh:: que *poderiam ser .. prejudiciais .. contaminante para os peixes* já foram removidos,

Durante a entrevista, os entrevistados deram sugestões de melhorias que poderiam ser implementadas em diversos setores da sociedade a partir dos resultados que encontraram em suas pesquisas, como em (36) e em (37).

- (36) .. então .. a combinação de dois processos que são bons *pode né aumentar as vantagens e atenuar as desvantagens de ambos os tratamentos.*

- (37) .. eu tô achando .. eu tô supoo::ndo que a adoção *possa ser um bom caminho pra solução desses problemas,*

Assim como em outras situações comunicativas, nas entrevistas, as perífrases modais epistêmicas foram utilizadas para expressar suposições dos entrevistados. Em (38), a baixa confiança que o entrevistado tem no conteúdo proposicional que veicula é modalizado não apenas pela perífrase modal epistêmica, mas também pelo advérbio epistêmico “talvez” e pelo verbo de crença “acreditar”. Em (39), o entrevistado especula uma possível associação entre o alumínio e alguns problemas de saúde utilizando uma perífrase modal epistêmica.

- (38) .. talvez ele ... acredito que o desejo de .. reinserir essa criança na sociedade no mundo aqui fora *pode ser maior,*

- (39) .. porque o alumínio *pode estar associado .. a alguns problemas de saúde.*

No que diz respeito à expressão das perífrases modais epistêmicas, em todas as perífrases das entrevistas do *corpus*, o verbo auxiliar utilizado foi “poder”.

Nas entrevistas, o primeiro uso da modalidade dinâmica que se destaca está relacionado ao uso de verbos que expressam conclusões a que os pesquisadores chegaram a partir da detecção, da percepção ou da observação. Os auxiliares dinâmicos são utilizados para exprimir a capacidade de observar ou perceber. Em (40) e (41), os pesquisadores utilizam perífrases em que o verbo principal é “perceber”; em (42), o verbo principal é “observar”.

- (40) .. mas mesmo assim *dava pra perceber .. que no diálogo a gente conseguia:: .. detectar por exemplo crenças ou atitudes das pessoas.*

- (41) .. e:: eu *pude perceber .. que:: ... um dos problemas é .. a formação dos professores de primeira à quarta série.*

- (42) .. eu *pude né observar que o deficiente mental é o mais .. é mais .. ele é ainda mais excluído tá.*

O outro uso encontrado, assim como nas aulas, diz respeito à expressão da capacidade (ou a falta dela) do participante sujeito da oração, seja de terceira pessoa, seja genérico. Em (43), a perífrase exprime a capacidade de o sujeito transformar moléculas orgânicas complexas em moléculas orgânicas quebradas e degradadas no próprio ambiente. Em (44), o entrevistado fala da capacidade de o sujeito riscar a superfície da folha de metal.

Por fim, em (45), utiliza-se a perífrase para expressar a capacidade de o sujeito genérico conseguir ter ácidos graxos.

- (43) .. então ele *não consegue* .. *transformar aquelas moléculas orgânicas complexas em moléculas orgânicas que/ ... quebradas e degradadas no próprio ambiente.*
- (44) .. ela *pode riscar a superfície dessa folha desse metal aí,*
- (45) .. alguns você só vai *conseguir éh:: fornecer,*  
.. você só vai *conseguir ter éh:: através da alimentação .. né.*

No que diz respeito à expressão das perífrases modais dinâmicas, como pode ser observado na tabela 7, o verbo auxiliar mais frequente nas entrevistas do *corpus* é “conseguir”, presente em 58,82% das ocorrências, como em (40), (43) e (45). “Poder” aparece como verbo auxiliar em 38,24% das ocorrências, como em (41), (42) e (44). Encontrou-se apenas uma ocorrência com “dar pra”, ilustrada em (40).

Tabela 7 - Verbos auxiliares nas perífrases modais dinâmicas

	N	%
Conseguir	20	58,82
Poder	13	38,24
Dar pra	1	2,94
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Fonte: os autores.

### Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo realizar uma descrição do funcionamento das perífrases modais em um *corpus* de língua falada formado por aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e por entrevistas orais com pesquisadores. Para que esse objetivo fosse atingido, realizou-se um levantamento, no *corpus*, de todas as ocorrências de perífrases responsáveis pela expressão da modalidade deôntica, da modalidade epistêmica e da modalidade dinâmica. Na tabulação dos dados, além do tempo verbal expresso, levou-se em consideração o verbo comumente conhecido como auxiliar (V1) e a forma do verbo tradicionalmente chamado principal (V2), além do tipo de modalidade expresso pela perífrase.

A partir da tabulação dos dados, verificou-se que as perífrases modais mais frequentes são as de modalidade deôntica, tanto nas aulas quanto nas entrevistas do *corpus* investigado neste trabalho. Os usos das perífrases modais deônticas nas aulas estão relacionados à menção a obrigações da vida acadêmica, como entregar trabalhos, dar aulas, corrigir provas, enviar artigos, resolver exercícios, dedicar tempo para os estudos. Outro uso diz respeito à expressão da permissão e da proibição relativas a situações cotidianas. Os professores também utilizam as perífrases de modalidade deôntica para explicar procedimentos analíticos

ou procedimentos técnicos. Caso os procedimentos não sejam realizados da maneira como os professores instruem, é provável que o produto da análise ou da aplicação da técnica não seja satisfatório. As perífrases modais deônticas também são utilizadas para apresentar características que um determinado produto obrigatoriamente deve ter. Nas aulas, são utilizados como auxiliares os verbos e expressões “ter que”, “poder”, “dever” e “precisar”. Nas entrevistas, assim como nas aulas, os pesquisadores entrevistados também utilizaram as perífrases modais deônticas para falar das obrigações da vida acadêmica, como a obrigação de escrever artigos acadêmicos e de produzir trabalhos de conclusão de disciplinas na pós-graduação. Perguntou-se a todos os entrevistados sobre o processo de produção do artigo científico, motivo pelo qual há várias ocorrências de perífrases modais deônticas em que os entrevistados mencionam características que a escrita acadêmica deve ter, bem como regras de escrita acadêmica que eles procuraram seguir. Por fim, assim como em outras situações comunicativas, nas entrevistas, as perífrases modais deônticas também foram utilizadas para expressar permissão e proibição relativas a situações cotidianas. Em relação à expressão das perífrases modais deônticas, os verbos e expressões utilizados como auxiliares foram “ter que”, “ter de”, “poder”, “dever” e “precisar”.

As perífrases de modalidade epistêmica são as que apresentam a segunda frequência de ocorrência mais alta tanto nas aulas como nas entrevistas. Nas aulas, alguns dos usos das perífrases modais epistêmicas são a expressão de eventos em potencial, a expressão da modalidade *irrealis*, a expressão de suposições e de conjecturas. Destaca-se também o uso das perífrases de modalidade epistêmica quando os professores analisam textos com grande carga de subjetividade, como poemas, por exemplo. A grande maioria das perífrases dessa modalidade toma como auxiliar o verbo “poder”, mas também foram encontradas algumas ocorrências com o verbo “dever” como auxiliar. Nas entrevistas, os usos das perífrases modais epistêmicas encontrados foram a expressão da modalidade *irrealis*, a expressão de sugestões de melhorias que poderiam ser implementadas em diversos setores da sociedade a partir dos resultados que encontraram em suas pesquisas, bem como a expressão de suposições e de conjecturas. O único verbo auxiliar encontrado nas perífrases epistêmicas das entrevistas foi o verbo “poder”.

Nas aulas, as perífrases de modalidade dinâmica foram utilizadas pelos professores para verificar as condições da aula, para expressar a capacidade do participante sujeito da oração, geralmente um participante de terceira pessoa ou genérico. Utilizaram-se como verbo ou expressão auxiliar “conseguir” (o mais frequente), “poder”, “saber”, “dar pra” e “aguentar”. Nas entrevistas, o primeiro uso da modalidade dinâmica que se destaca está relacionado ao uso de verbos que expressam conclusões a que os pesquisadores chegaram a partir da detecção, da percepção ou da observação. O outro uso encontrado, assim como nas aulas, diz respeito à expressão da capacidade (ou a falta dela) do participante sujeito da oração,

seja de terceira pessoa, seja genérico. Os verbos e expressões auxiliares encontrados nas perífrases modais dinâmicas foram “conseguir” (o mais frequente, assim como nas aulas), “poder” e “dar pra”.

Espera-se que os resultados apresentados neste trabalho possam servir como base para discussão a respeito do tratamento dado pelas gramáticas às perífrases modais. Muitos dos verbos que atuam como auxiliares modais não são encontrados nos manuais de ensino de gramática, que, em sua maioria, tratam apenas da expressão morfológica da categoria modo e deixam de lado outras formas de expressão da obrigação, da permissão, da capacidade e da possibilidade.

## Referências

AUSTIN, J. L. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. R. de Janeiro: Lucerna, 2002.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. S. Paulo: Contexto, 2010.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds). **Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. **A manifestação da modalidade epistêmica: um exercício de análise dos discursos do ex-presidente Collor**. Araraquara, 1995. 111 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1995.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Campos semânticos modais: a modalidade dinâmica. In: ANTONIO, J. D. (Org.). **Estudos Descritivos do Português**. História, uso, variação. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 133-148.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Entre o poder e o dever: fatores intervenientes na expressão da modalidade nos discursos de posse presidencial. **Gragoatá**, v. 14, n. 27. p. 155-168, 2009.

HENGEVELD, K. Mood and Modality. In: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (Eds). **Morphology: A handbook on inflection and word formation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1202.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.) **Gramática do português culto falado no Brasil - volume 2**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008, p. 163-365.

KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NARROG, K. On defining modality again. **Language Sciences**, v. 27, p. 165-192, 2005.

- NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- NEVES, M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- NUYTS, J. Modality: overview and linguistic issues. In: FRAWLEY, W. (Ed). **The Expression of Modality**. New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 1-25.
- PALMER, F. R. **Mood and modality**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PRETI, D. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- SEARLE, J. R. **Expression and meaning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

### **Sobre os autores**

*Juliano Desiderato Antonio*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9816-5852>

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Professor do Departamento de Teorias Literárias e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

*Marcelo Módolo*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade São Paulo (USP). Professor do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

## Focalização em uma perspectiva tipológica

### Focalization in a typological perspective

Rafael Berg Esteves Trianon<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo apresentar as diversas formas com as quais as línguas naturais focalizam constituintes, notadamente através dos três módulos da gramática responsáveis pela veiculação de sentido: sintaxe, morfologia e prosódia. Para ilustrar nossos argumentos, iremos adotar um pequeno conjunto de 19 línguas, areal e genealogicamente diversificadas. A abordagem adotada no artigo é influenciada pelos pressupostos da Gramática Gerativa (Chomsky, 2015 [1995]; 2001 dentre outros).

**Palavras-chave:** Focalização. Tipologia linguística. Estrutura informacional.

**Abstract:** The present study aims to present the various ways in which natural languages focus on constituents, notably through the three modules of grammar responsible for conveying meaning: syntax, morphology and prosody. To illustrate our arguments, we will adopt a small set of 19 languages, without areal or genealogical bias. The approach adopted by the article is influenced by the Generative Grammar (Chomsky, 2015 [1995]; 2001 among others).

**Keywords:** Focalization. Linguistic Typology. Informational Structure

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.  
Endereço eletrônico: [rafaeltrianon@letras.ufrj.br](mailto:rafaeltrianon@letras.ufrj.br).

## Introdução

Uma pergunta que todo linguista que trabalha com foco se faz (ou deveria se fazer) é: focalização é universal? Em outras palavras, todas as línguas naturais possuem alguma estratégia de focalização? Independentemente, contudo, do interesse (ou não) que um pesquisador tenha em Tipologia Linguística, essa pergunta é bastante relevante. Dentro dos pressupostos da Gramática Gerativa, essa questão ganha novos contornos: o Princípio da Uniformidade (Chomsky, 2001) afirma que “na ausência de evidência convincente, assume-se que as línguas são uniformes, com a variação restrita a propriedades facilmente detectáveis dos enunciados”. Assim, se as línguas são subjacentemente uniformes, e existe um mecanismo de marcação semântica como o foco, é necessário assumir que foco é uma categoria universal.

Em geral, a literatura linguística especializada apresenta uma imensidão de dados e estudos referentes a foco, com as mais diversas filiações teóricas. Exemplos disso são as discussões da vertente teórica conhecida como Cartografia Sintática (Belletti, 2004a; 2004b; Rizzi, 1997; Rizzi; Bocci, 2017, dentre outros). Mas, de maneira geral, a maioria dos trabalhos (pelo menos no âmbito da Gramática Gerativa) apresenta dados de línguas indo-europeias (espanhol, italiano, francês, português, inglês, alemão, holandês etc.), com algumas exceções (húngaro, línguas Gbe e Bantu, dentre outras). De acordo com Velupillai (2012), um *corpus* tendencioso pode levar a considerações de natureza equivocada, encarando como comuns alguns aspectos que, em contraste com conjuntos de dados mais neutros, se revelarão exatamente mais raros. No caso da literatura de foco, é flagrante o enviesamento bibliográfico, já que as análises sobre focalização geralmente se baseiam em línguas cujas descrições já estão bem estabelecidas e envolvem as línguas supracitadas, e um estudioso incauto pode facilmente ser levado à conclusão de que, por exemplo, a marcação de foco através de um morfema/partícula funcional de foco é algo muito raro, quando, na verdade, diversas línguas se utilizam dessa estratégia de marcação.

Esse estudo é uma tentativa de aumentar a nossa compreensão sobre uma provável universalidade da marcação de foco nas línguas naturais. Embora não seja nosso objetivo propor um extenso levantamento tipológico (nem poderia sê-lo, pois para tal seriam necessários muitos anos de pesquisa), pretendemos apresentar as possibilidades de marcação de foco das quais as línguas dispõem. No decorrer desse texto, iremos buscar, na medida do possível, dados de línguas não indo-europeias, na tentativa de apresentar um panorama mais geral do assunto.

As fontes de informação utilizadas nesse artigo são baseadas, majoritariamente, em análises depositadas em livros e artigos da área de Linguística. Todas as citações de dados estão referenciadas com a localização de sua obtenção. Quanto à identificação das línguas (sua filiação e distribuição areal), adotamos o seguinte padrão: todos os exemplos indicam o

nome da língua, a família à qual a língua pertence e seu ramo mais conhecido (exceto exemplos em português). Quanto à distribuição areal, indicamos diretamente no texto onde as línguas são faladas. No caso de línguas crioulas, indicamos o lexificador. Sublinhamos, ainda, que as informações genealógicas e areais foram retiradas do *Ethnologue* (Eberhard; Simons; Fennig, 2019).

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos o conceito de foco dentro da literatura gerativista. Em seguida, apontaremos as principais estratégias de marcação de foco, fonológica, morfológica e sintaticamente, exemplificando cada uma das estratégias com as línguas estudadas. Por fim, discutiremos alguns casos de assimetria na marcação de foco, especialmente nas línguas Awing e Karitiana.

### **Algumas palavras sobre a definição de foco**

O conceito de foco está bem longe de ser consenso na literatura. Por isso, se faz necessário que enquadremos de maneira satisfatória o que estamos considerando como sendo o foco de uma sentença. De maneira geral, as definições, atualmente adotadas para o termo, envolvem alguma medida de relação não pressuposicional: por exemplo, Jackendoff (1974, p. 220) afirma:

Como definições de trabalho, nós usaremos “foco de uma sentença” para denotar a informação na sentença que é assumida pelo falante como não sendo partilhada por ele e pelo ouvinte, e “pressuposição de uma sentença” para denotar a informação em uma sentença que é assumida pelo falante como sendo partilhada por ele e pelo ouvinte. (tradução nossa)

Semelhantemente, Lambrecht (1994, p. 213) assume que foco é “o componente semântico de uma proposição pragmaticamente estruturada através da qual a asserção difere da pressuposição” (tradução nossa). O que ambas as definições têm em comum é o fato de que o foco é definido negativamente – i.e., por não ser alguma coisa: é o resultado da subtração da pressuposição. No entanto, a definição dada por Lambrecht possui uma ideia interessante: foco não é exclusivamente pragmático, mas também semântico. Dentro do arcabouço da Gramática Gerativa (Chomsky, 1981, 2015 [1995]), seria problemático propor uma solução formal (algo como um traço sintático) para uma entidade puramente pragmática. Por isso se faz importante definir qual é a natureza semântica *strictu sensu* do foco para que se passe a uma definição congruente com os pressupostos desse modelo teórico.

Uma solução para isso seria encarar o foco como o valor da variável presente em uma pressuposição. Dessa forma, na frase “Foi o João que comeu o bolo”, cujo foco é o DP “o João”, teríamos como pressuposição *x comeu o bolo*, e o foco, “o João”, é o constituinte que

satura o valor dessa variável<sup>2</sup>. A fim de analisar as diversas estratégias de marcação de foco nas línguas analisadas, nos limitaremos a adotar a ideia usual e considerar foco como a parte não pressuposta de uma sentença.

### Estratégias de marcação de foco

É possível agrupar as estratégias de marcação de foco em três grandes grupos: (1) marcação de foco prosódico; (2) marcação de foco sintático; e (3) marcação de foco morfossintático. Nas próximas páginas vamos apresentar cada um desses tipos de focalização e dar exemplos nas línguas pesquisadas. Esquematizando, podemos dividir os dados de marcação de foco aqui levantados da seguinte forma:

1. Focalização prosódica:
  - a. Curva entonacional específica
  - b. Fraseamento específico
2. Focalização sintática:
  - a. Clivagem
  - b. Fronteamento
3. Focalização morfossintática:
  - a. Morfema preso *ex situ*
  - b. Morfema preso *in situ*
  - c. Partícula *ex situ*
  - d. Partícula *in situ*

A marcação prosódica de foco envolve a manipulação da curva entonacional da sentença ou a reorganização dos constituintes prosódicos; a focalização sintática pode envolver estruturas específicas, como as clivadas e pseudoclivadas, e a reorganização da ordem dos constituintes na sentença; por fim, a focalização morfossintática envolve dois critérios: o uso de partículas ou morfemas presos a palavras e o deslocamento do constituinte focalizado para a periferia esquerda da sentença.

É importante notar que, de forma alguma, as línguas que serão mencionadas usam apenas um expediente para marcação de foco. De fato, é muito difícil haver uma língua que tenha apenas uma forma de codificação de foco, de modo que uma língua que tem estratégias prosódicas pode possuir estratégias sintáticas (geralmente com redundância de marcação usando as duas estratégias), ou uma língua com partículas e focalização *ex situ* pode possuir também focalização com partículas e o constituinte permanecer *in situ*. Ainda mais, é possível

---

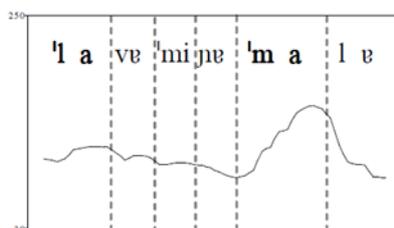
<sup>2</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre a noção semântica de foco, ver Trianon (2019).

que uma certa estratégia envolva outros processos, como reduplicação de um elemento (como veremos em alguns dados), o que significa que nem todas as línguas irão realizar uma mesma estratégia exatamente da mesma forma.

### Foco prosódico

Não é incomum que as línguas utilizem estratégias prosódicas para marcação de informações relacionadas à força ilocucionária da sentença. Português, por exemplo, marca perguntas através de um movimento tonal característico:

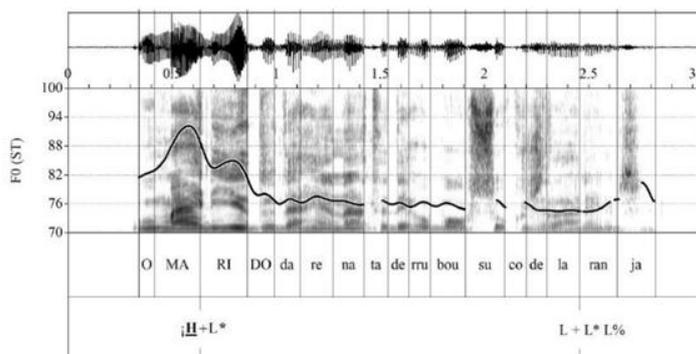
Figura 1 – Frase “Lava minha mala?” com entonação de pergunta



Fonte: Moraes e Colamarco (2007, p. 115).

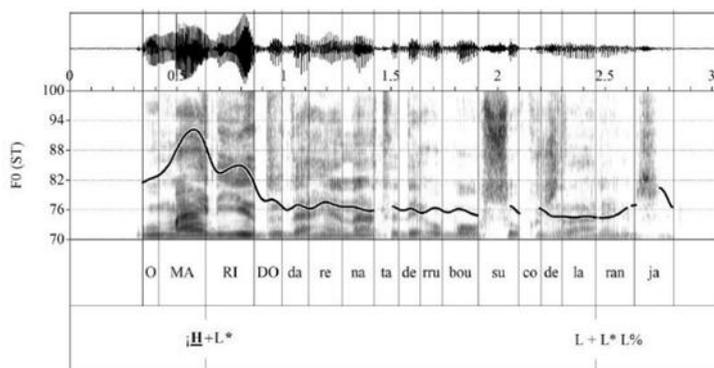
Na figura 1, vemos que a pergunta total “Lava minha mala?” é caracterizada por um início com tons mais baixos e um movimento tonal de subida na última sílaba tônica da frase. Em português brasileiro, essa é a forma mais natural de fazer tal tipo de interrogativa. Essa língua também é capaz de marcar foco através da prosódia. Carnaval (2017) apresentou um estudo demonstrando as principais estratégias prosódicas de marcação de foco em sentenças assertivas. A autora obteve como conclusão que a característica entoacional do foco prosódico em português está subordinada à estrutura prosódica da frase, mas que, fonologicamente, é possível encontrar dois padrões para a focalização, de acordo com o tipo de foco (se contrastivo ou informacional): embora ambos envolvam um padrão de movimento descendente na sílaba tônica da palavra focalizada, no foco contrastivo, a amplitude do movimento é maior do que no foco informacional, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Figura 2 – Frase “O MARIDO da Renata derrubou suco de laranja” com foco contrastivo em [O marido]



Fonte: Carnaval (2017, p. 136).

Figura 3 – Frase “O marido da Renata derrubou suco de laranja” com foco informacional em [O marido]



Fonte: Carnaval (2017, p. 134).

Embora seja bastante comum trabalhos apontarem que a focalização prosódica geralmente ocorre através da manipulação da curva de F0 (como o exemplo do português acima), nem todas as línguas se utilizam dessa estratégia prosódica para marcar foco. Chicheŵa, língua Niger-Congo falada em Malawi, marca o foco através da inclusão de uma fronteira prosódica na borda direita do constituinte focalizado, conforme apontado por Kanerva (1990 *apud* Gussenhoven, 1994, p. 94; glosas adaptadas)<sup>3</sup>:

(1) **Chicheŵa (Níger-Congo:Bantu)**

- a. [Anaményá nyumbá ndí mwalá dzúulo]φ  
 'ele-acertou a-casa INSTR a-pedra ontem'  
 'Ele acertou a casa com a pedra ontem'
- b. [Anaményá nyuúmba]φ [ndí mwáála]φ [dzuulo]φ  
 ele-acertou a-casa INSTR a-pedra ontem'  
 'Ele acertou a CASA com a pedra ontem'
- c. [Anaméenya]φ nyuúmba]φ [ndí mwáála]φ [dzuulo]φ  
 'ele-acertou a-casa INSTR a-pedra ontem'  
 'Ele ACERTOOU a casa com a pedra ontem'

Em (1a), temos uma sentença com foco amplo (ou com foco no constituinte mais à direita), e o fraseamento indicado apresenta uma fronteira de sintagma fonológico na borda do VP, ao passo que os acentos tonais das palavras não sofrem modificação. Em (1b), quando o foco recai sobre *nyuúmbá* 'casa', ocorre a presença de uma fronteira de sintagma fonológico logo após o foco, o que é evidenciado, segundo o autor, pela alteração dos tons lexicais (indicados no exemplo pelo acento agudo) e por um processo de alongamento da penúltima sílaba (note a diferença na palavra *nyumbá* em (1a) e (1b), por exemplo). Assim, Chicheŵa

<sup>3</sup> As glosas apresentadas nesse artigo foram adaptadas para que se mantivesse o padrão em todo o texto. No entanto, a adaptação das glosas respeitou ao máximo a análise presente nas fontes. Além disso, como as fontes estão em inglês, os itens lexicais foram traduzidos do inglês para o português.

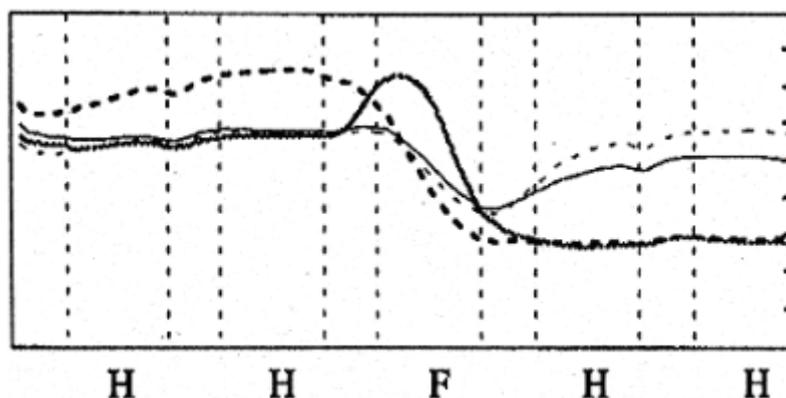
se vale de uma estratégia prosódica para marcação de foco, por manipular o fraseamento da sentença para indicar essa categoria<sup>4</sup>.

Sobre línguas tonais e marcação prosódica de foco, Hartmann (2008) discute a possibilidade de que línguas tonais expressem foco através da entonação. Porém, isso não se dá a partir da manipulação dos acentos tonais da frase, mas por um processo chamado de expansão de F<sub>0</sub>, com a acentuação de tons altos e a diminuição dos tons baixos. É o que ocorre em mandarim, conforme os exemplos a seguir deixam claro:

(2) **Mandarim (Sino-Tibetano:Chinês)**

a. H H F H H  
māomī mài mǎomī  
'gato vende gato'  
'Kitty vende gato'

Figura 4 – Curvas entoacionais da frase (2). Linha normal: foco neutro; Linha tracejada: foco na palavra 1; Linha em negrito: foco na palavra 2; Linha pontilhada: foco na palavra 3.



Fonte: Xu (1999, p. 64 *apud* Hartmann, 2008, p. 421).

No exemplo da figura 4, percebe-se a marcação mais acentuada dos tons da focalização nas três palavras em relação à sentença neutra, exemplificando o processo de expansão de F<sub>0</sub> adotado em mandarim.

### Foco sintático

Além da marcação pela prosódia, o foco também pode ser evidenciado pela manipulação da ordem de palavras na frase ou por construções específicas (como clivadas). De maneira geral, as estratégias sintáticas para marcação de foco envolvem esses dois expedientes. Português também pode marcar foco pela sintaxe através de uma vasta gama de construções clivadas:

<sup>4</sup> Para uma discussão mais profunda sobre fraseamento, indicamos o trabalho de Nespor e Vogel (1986).

- (3) a. Foi o bolo que o João comeu. (Clivada canônica)  
b. O bolo foi que o João comeu. (Clivada invertida)  
c. O que o João comeu foi o bolo. (Pseudoclivada canônica)  
d. Foi o bolo o que o João comeu. (Pseudoclivada invertida)  
e. O bolo foi o que o João comeu. (Pseudoclivada invertida c/foco pré-cópula)  
f. O bolo que o João comeu. (Foco + que)

Inglês também apresenta construções clivadas, que recaem sobre três grandes grupos: *it-clefts*, *wh-clefts* e *reverse wh-clefts*, conforme exemplos em (3):

(4) **Inglês (Indo-Europeia:Germânica)**

- a. It's the economy that people are going to be voting on, come November of next year.  
b. What people are going to be voting on, come November of next year, is the economy.  
c. The economy is what people are going to be voting on, come November of next year.

(Hedberg; Fadden, 2007, p. 49)

Sentenças clivadas envolvem o encapsulamento do constituinte focalizado em uma estrutura formada por uma cópula + um complementizador (nos casos de clivadas canônicas – *it clefts*) ou uma cópula e uma sentença-wh (nos casos de pseudoclivadas – *wh-clefts*), podendo ainda ocorrer o apagamento da cópula (exemplificado em (3f)) ou a inversão da ordem cópula-foco (exemplificado em (3b), (3e) e (4c)). A maioria das línguas indo-europeias apresenta sentenças clivadas e/ou pseudoclivadas para marcação de foco, como exemplificado abaixo (cópula e complementizador / pronome-wh são indicados por sublinhado):

(5) **Francês (Indo-Europeia:Românica)**

- a. C'est le petit que est tombé dans l'escalier.  
'Foi o menino que caiu da escada'

(Rialland, Doetjes, & rebuschi, 2002. Adaptado)

**Italiano (Indo-Europeia:Românica)**

- b. È la moglie che decide.  
'É a mulher que decide'

(Garassino, 2014, p. 102)

### Espanhol<sup>5</sup> (Indo-Europeia:Românica)

c. Fue Juan quien dijo eso.  
'Foi o João quem disse isso'

(Guitart, 1989, p. 129)

### Alemão (Indo-Europeia:Germânica)

d. Es war ein Orangensaft, den Paula bestellt hat.  
'Foi um suco de laranja que Paul pediu'

(Fischer, 2009, p. 169)

### Hindi-Urdu (Indo:Europeia:Indo-Ariana)

e. Phone hai jo mez kii daayii taraf hai  
telefone COP.PRS REL mesaGEN direito lado  
COP.PRS  
'É o telefone que está do lado direito da mesa'

(Manetta, 2011, p. 129)

Além de ser bastante comum nas línguas indo-europeias, construções clivadas também são estratégias de focalização em línguas de diversos outros ramos linguísticos. Húngaro, por exemplo, apresenta uma construção pseudoclivada para marcação de foco (além da conhecida mudança na ordem de constituintes, assunto bastante discutido em trabalhos como Kiss (1998)):

### (6) Húngaro (Urálica:Úgrica)

Ami-t János nézett, az a Mona Lisa volt.  
o.que-ACC João olhou.3SG que(DEM) ART Mona Lisa COP.PST  
'O que o João estava olhando era a Mona Lisa'

(Hartmann; Hegedűs; Surányi, 2013, p. 68)

No exemplo (6), percebemos que a clivagem se dá pela presença de uma sentença-*wh* (*amit János nézett*), um demonstrativo (*az*), o foco (Mona Lisa) e a cópula (*volt*). É interessante notar que essa sentença não possui correlato em nenhum dos exemplos das línguas românicas dados acima, já que em nenhum dos casos temos uma pseudoclivada canônica (com a sentença *wh* no início) seguida da ordem foco+cópula.

Outra língua não indo-europeia que apresenta sentenças clivadas é Tar B'arma, língua Nilo-Saariana falada no Chade. Essa língua, dentre várias formas de marcação de foco, possui sentenças pseudoclivadas (*wh clefts*), como demonstrado a seguir:

### (7) Tar B'arma (Nilo-Saara:Bagirmi)

Ngab ga 1áj ndugo kro ná, née Ø Boukar  
pessoa REL FOC PFV.comprar mula DET  
3SG COP Boukar  
'A pessoa que comprou a mula foi Boukar'

<sup>5</sup> Embora Guitart não aponte nada nesse sentido, aparentemente espanhol não permite clivadas canônicas (com a presença de um legítimo complementizador *que*), exceto em casos nos quais o foco é um PP.

(Jacob, 2010, p. 135; glosas adaptadas)

Na sentença (7), o foco é *Boukar*, que está posposto à sentença-wh encabeçada pela sequência *ngab ga* (lit. “a pessoa que”). Jacob ainda afirma que o SN que precede o relativizador *ga* é sempre uma palavra genérica que indica a classe semântica do foco (*ngab* ‘pessoa’ para foco [+humano]; *ngas* ‘coisa’ para foco de argumentos [-humano]; *gota* ‘lugar’ para foco locativo e *ndjiá* ‘dia’ para foco temporal). Podemos dizer, então, que essa sequência cumpre o papel de um pronome-wh. Quanto à cópula (indicada pela autora por  $\emptyset$  no exemplo), embora não esteja expressa, a autora argumenta que, em Tar B’arma geralmente se omite a cópula em predicacões não verbais, o que nos evidencia que a cópula faça parte da estrutura da sentença, embora não pronunciada. Ainda é notável que, mesmo com a clivada, a sentença (7) necessita do marcador de foco *1áŋ*, presente após o relativizador.

Além de processos de clivagem, as línguas podem manipular a ordem de constituintes para indicar focalização através de um processo conhecido como *fronteamento*, que envolve o movimento do constituinte focalizado para a periferia esquerda da sentença. Português pode usar esse expediente quando o foco não é o sujeito, como demonstrado a seguir:

- (8) a. O BOLO o João comeu na casa da Joana.  
b. NA CASA DA JOANA o João comeu o bolo.

É interessante notar que o *fronteamento* em português necessita de marcação redundante através da prosódia, já que, quando o constituinte é deslocado à esquerda, é possível que seja tanto *fronteamento* para focalização como um processo de *topicalização*:

- (9) a. O bolo, o João comeu na casa da Joana.  
b. Na casa da Joana, o João comeu o bolo.

A única diferença entre tanto (8a) e (9a) quanto (8b) e (9b) é a prosódia: os exemplos em (8) possuem uma prosódia característica de focalização, e as sentenças em (9) apresentam prosódia típica de *topicalização* (indicada pela vírgula).

No entanto, há línguas em que a anteposição do constituinte não depende de marcação prosódica, de modo que apenas o *fronteamento* já indica a informação de focalização. Esse é o caso do siciliano, dialeto do italiano falado na ilha da Sicília. Segundo Cruschina (2011), o deslocamento de constituintes para a periferia esquerda da sentença, quando não há retomada por clítico, sempre envolve focalização, como no exemplo abaixo:

- (10) **Siciliano (Indo-Europeia:Românica)**  
N’articulu scrissi

ART=artigo escrever.PST.1SG  
'Escrevi um artigo'

(Cruschina, 2011, p. 25; glosas adaptadas)

No exemplo, o movimento do objeto para a periferia esquerda da frase não resulta na inclusão de um pronome resumptivo e necessariamente envolve uma interpretação de foco. Caso o clítico ocorresse (e a frase fosse *N'articulu u scrissi*), não seria possível a interpretação como foco do sintagma *n'articulu*.

Outro exemplo é Hausa, língua chádica falada na Nigéria. Essa língua apresenta a possibilidade de marcação de foco através do deslocamento do foco para a periferia esquerda da sentença, como podemos ver no conjunto de dados abaixo:

(11) **Hausa (Afro-Asiática:Chádica)**

a. Kànde cèe ta-kèe dafà kiifii.  
Kande PRT 3SG-REL.CONT cozinhando peixe  
'KANDE está cozinhando peixe'

b. Kiifii nèe Kande ta-kèe dafàa-waa.  
peixe PRT Kande 3SG-REL.CONT cozinhar-NMLZ  
'Kande está cozinhando PEIXE'

c. Dà wukaa nèe ya sòokee shì.  
INSTR faca PRT 3SG.REL.PFV esfaquear 3SG  
'Ele o esfaqueou COM UMA FACA'

(Hartmann; Zimmermann, 2007, p. 367–368; glosas adaptadas)

Como se pode ver, a marcação de foco em Hausa é feita através do movimento do foco para uma posição à esquerda da sentença. Como defendido por Hartmann e Zimmermann (2007), a partícula *nèe* é opcional nos contextos de focalização, o que indica que não é ela *per se* a responsável pela marcação de foco<sup>6</sup>.

### Foco morfossintático

A diferença entre expedientes sintáticos e morfossintáticos de marcação de foco é que o segundo grupo envolve o uso de algum morfema, que pode ou não estar incorporado à morfologia da palavra (i.e., pode ser um formativo ou uma partícula), sendo a principal responsável pela veiculação da informação focal. Nos exemplos dados na seção anterior, de expedientes sintáticos, a focalização não é feita por apenas um formativo, mas envolve um processo sintático, seja uma construção específica (clivagem), seja pelo simples movimento

<sup>6</sup> De fato, as autoras defendem que essa partícula seja um indicador de exaustividade. Em outro lugar (Trianon, 2019), defendemos que a informação semântica relevante para a focalização (que justificaria o movimento sintático) é justamente a exaustividade. No entanto, deixaremos essa discussão para outra oportunidade, e manteremos nossa assunção de considerar foco como a parte não pressuposta da sentença.

do constituinte. Nas estratégias morfossintáticas, é necessária a presença de um elemento específico para a veiculação de foco, podendo ou não apresentar também movimento de constituinte para uma posição específica. Assim, podemos dividir as estratégias de marcação morfossintática de foco em estratégias *ex situ* (com movimento) e estratégias *in situ* (sem movimento). E cada uma dessas categorias pode envolver tanto um morfema preso como uma partícula morfológicamente solta do foco.

No primeiro grupo, temos, além do morfema/partícula de foco, o movimento do constituinte focalizado para fora de sua posição natural na língua. Um exemplo de língua dessa natureza é Karitiana, língua do tronco Tupi falada no Brasil. Essa língua, segundo Storto (2014), possui dois marcadores de foco (-a, usado em sentenças declarativas, e -ti, usado em sentenças não-declarativas – interrogativas, negação e encaixadas), que são realizados como parte da morfologia verbal e aparecem apenas na focalização de objeto (na seção seguinte falaremos mais sobre assimetrias em focalização<sup>7</sup>):

(12) **Karitiana (Tupi:Arikem)**

him Ø-a-ta-ompong-Ø                      osiip  
presa3-FOC-DECL-atordoar-NFUT      osiip  
'Osiip atordoou A PRESA

(Storto, 2014, p. 173; glosas adaptadas)

No exemplo (12), podemos ver a focalização do objeto him 'presa' através do movimento para a periferia esquerda, aliado à inclusão do morfema -a- à morfologia verbal, seguindo a marca de 3ª pessoa (não pronunciada nesse caso). No *corpus* analisado por Storto, há apenas um dado de focalização com -ti, mas é uma sentença clivada:

(13) **Karitiana (Tupi:Arikem)**

a Ø-na-aka-t                      yjxa      ti-i-oky-t  
DEM 3-DECL-COP-NFUT                      1PL FOC-PART-matar-ABS.COP.AGR  
'AQUELA (presa) é que nós matamos'

(Storto, 2014, p. 174; glosas adaptadas)

No exemplo (13), a cópula *aka* encapsula o foco (o demonstrativo *a*), separando-o da sentença principal, nucleada pelo verbo *oky* 'matar'. O verbo principal (ligado ao foco através do morfema de absolutivo -t, que, além de indexar argumento objeto, possui algum tipo de ligação com a cópula<sup>8</sup>) e recebe a marca -ti de focalização, indicando que apenas a presença da cópula na clivada não é capaz de veicular a informação de foco.

---

<sup>7</sup> Ver Trianon (2023) para uma análise da focalização em Karitiana.

<sup>8</sup> Storto chama esse morfema de concordância copular absoluta (*absolute copular agreement*).

As línguas da família Tuu (faladas no sul da África) também possuem um tipo de focalização morfossintática com movimento do foco, embora utilizando uma partícula, como exemplificado com o dado da língua N|uu:

(14) **N|uu (Tuu: !Ui)**

a. tyui xae |aeki glabi n|a  
o.que Q mulher viaja INSTR  
'Com o que a mulher viaja?'

b. haasi ke ku glabi n|a  
cavalo FOC 3SG viaja INSTR  
'Ela viaja a cavalo'

(Güldemann, 2010, p. 74; glosas adaptadas)

Em (14b), vemos que o foco *haasi* 'cavalo' está disposto à esquerda da sentença, seguido da partícula *ke* de marcação de foco<sup>9</sup>. Como a ordem canônica em N|uu é SVO e adjuntos adverbiais geralmente são colocados à direita, podemos afirmar que houve o deslocamento do adjunto para a periferia esquerda da sentença. O movimento também é claro pelo fato de não ter ocorrido o  *pied piping*  da preposição *n|a*, que permanece  *in situ* .

Uma língua de focalização morfossintática com realização de morfema e sem movimento de foco é o malaio do Sri Lanka, língua crioula de base malaia falada no Sri Lanka. Vejamos os exemplos:

(15) **Malaio do Sri Lanka (Crioulo:Malaio)**

a. (enquanto o rei estava planejando enganar Andare)  
raaja=jo su-jaadi enco  
rei=FOC PST-ser.enganado  
'o REI (próprio) foi enganado'

b. (Agora que fizemos tudo isso,)  
siini=jo ara-duuduk  
aqui=FOC PRS-ficar  
'nós ficamos AQUI'

c. (começo do discurso)  
kithang Kandy-ka=jo  
1PL Kandy-LOC=FOC  
'Nós somos DE KANDY'

(Smit, 2010, p. 242; contextos traduzidos)

<sup>9</sup> Perceba a semelhança dessa sentença com a sentença de foco+que do português do Brasil apresentada em (2f). De fato, Güldemann considera essa construção como uma clivagem. No entanto, não nos parece possível assumir que, no caso de N|uu haja o apagamento da cópula, o que dificultaria uma análise de clivagem. Com os dados aos quais temos acesso, é mais plausível que se categorize sentenças como (13b) como focalização morfossintática – embora haja dados de outras línguas Tuu apontadas por Güldemann que podem ser analisados como clivadas, pois apresentam uma cópula.

Podemos notar que, no crioulo malaio do Sri Lanka, o morfema *jo* se cliticiza ao constituinte focalizado, mas não há movimento do foco para nenhuma posição especial, permanecendo *in situ*<sup>10</sup>.

Uma outra língua de focalização morfológica *in situ* com características interessantes é Tswana, língua Bantu falada em Botswana. Como veremos nos exemplos a seguir, essa língua se utiliza do morfema aplicativo para marcar foco locativo em construções nas quais tal morfema não é obrigatório<sup>11</sup>:

(16) **Tswana (Níger-Congo:Bantu)**

a. Ke- tlaa-tabog-a ko tsele-ng  
1SG-FUT -correr-FIN PREP CL9.estrada-LOC  
'Eu vou correr na estrada'

a. Ke- tlaa-tabog-el-a ko tsele-ng  
1SG-FUT -correr- APPL-FIN PREP CL9.estrada-LOC  
'Eu vou correr para a estrada'

(Creissels, 2004, p. 11; glosas adaptadas)

No exemplo (16), temos uma diferença de significado com o uso do aplicativo: em (16a), a interpretação do papel semântico de *tsele* 'estrada' é de locativo, indicando o local onde se dará o evento de correr. Já em (16b), a presença do morfema aplicativo indica uma mudança no papel semântico da palavra: agora a estrada é a direção do movimento (alvo). No entanto, Creissels (2004) aponta que existe uma ambiguidade na interpretação de (16b): *tsele* pode ser interpretado tanto como o alvo de correr como o foco da sentença (no sentido de que a corrida se dará na estrada e em nenhum outro lugar). Note que não há mudança na ordem dos constituintes (que, segundo Creissels, é muito rígida quanto aos argumentos internos do verbo em Tswana). Também é digno de nota que o morfema interpretado como foco não faz parte da estrutura do foco, mas sim do verbo.

Por fim, para exemplificarmos línguas com focalização morfológica via partícula *in situ*, ou seja, sem o movimento do foco de sua posição canônica, temos o Persa, língua Indo-Iraniana falada na Pérsia. Além de expedientes fonológicos (manipulação da curva entonacional) e sintáticos (clivagem), o Persa se utiliza de partículas marcadoras de foco (segundo Fatahi et al. (2013)). Vejamos os exemplos:

---

<sup>10</sup> Embora possamos dizer que o morfema enclítico *jo* nesse caso seja morfológico, o ideal seria encontrar uma língua em que o morfema de foco seja de fato preso à estrutura da palavra (e não seja resultado de um processo de cliticização). No entanto, não encontramos tal tipo de língua (todas as línguas encontradas com essa característica também envolviam movimento do foco para uma posição fora do *default*), o que é uma questão interessante de ser analisada posteriormente. A única exceção encontrada (que não seria bem uma exceção) é Tswana, como veremos.

<sup>11</sup> Segundo Creissels (2004, p. 13), a forma *default* de focalização em Tswana é clivagem. Por isso, podemos deduzir que a focalização dos demais argumentos se dá por essa construção.

(17) **Persa (Indo-Europeia:Indo-Iraniana)**

- a. Mæn            ke            ketab-o       be            Ali            ne-midæm  
 1SG            FOC            livro-OBJ    PREP        Ali            NEG-dar.1SG  
 ‘Eu não dei o livro para Ali’
- b. Mæn            ketab-o       ke            be Ali        ne-midæm  
 1SG            livro-OBJ    FOC            PREP        Ali            NEG-dar.1SG  
 ‘Eu não dei O LIVRO para Ali’
- c. Mæn            ketab-o       be            Ali ke        ne-midæm  
 1SG            livro-OBJ    PREP        Ali FOC      NEG-dar.1SG  
 ‘Eu não dei o livro para Ali’
- d. Mæn            ketab-o       be            Ali ne-midæm    ke  
 1SG            livro-OBJ    PREP        Ali NEG-dar.1SG FOC  
 ‘Eu não DEI o livro para Ali’

(Fatahi *et al.*, 2013, p. 176; glosas adaptadas)<sup>12</sup>

Os pares-mínimos em (17) deixam claro que a partícula *ke* em Persa envolve focalização e não requer que o constituinte focalizado se mova de sua posição canônica. Oroji e Rezaei (2013) consideram, de fato, que o movimento para a periferia esquerda nessa língua tem o propósito de marcar *aboutness* – o tópico sentencial da frase.

**Assimetrias em focalização**

Várias línguas apresentam formas diferentes de focalizar constituintes a depender da natureza do constituinte focalizado. Uma das assimetrias mais conhecidas se dá entre sujeito e objeto, sendo o sujeito o constituinte marcado de forma diferente. Um exemplo de língua com essa característica é Awing, língua Bantu falada em Camarões. Nessa língua, há uma partícula específica para foco (*lé*), normalmente preposta ao foco *in situ*. No entanto, quando o foco é o sujeito da sentença, a focalização é diferente: o morfema aparece preposto ao verbo e o sujeito é posposto ao verbo<sup>13</sup>, sendo que nesse caso, ou o verbo sofre reduplicação (18b) ou o objeto passa para a posição preposta ao verbo (18c):

(18) **Awing (Níger-Congo:Bantu)**

- a. Ngwe    a-nə-m-fónjə    lé    aŋwa’ré-əsé  
 Ngwe    SUBJ-RECPST2-N-ler    FOC livro-deus  
 ‘Ngwe leu A BÍBLIA’
- b. Lé        pe’-m-’fónjə    Ngwe    fónjə    aŋwa’ré  
 FOC    RECPST1-N-ler    Ngwe    ler        livro  
 NGWE leu o livro

<sup>12</sup> Fatahi *et al.* propõem uma glosa que dá a entender que a partícula *-ke* faz parte da estrutura morfológica dos constituintes. Mas analisando outros dados e análises (como Oroji; Rezaei, 2013), nos parece mais adequado glosar de um modo que *ke* seja interpretado como uma partícula (no máximo cliticizada).

<sup>13</sup> Awing é uma língua SVO.

c. Aŋwa'ré lé pe'-m-‘fóŋə Ngwe  
livro FOC RECPST1-N-ler Ngwe  
NGWE leu o livro

(Fominyam; Šimík, 2017, pp. 14–15; glosas adaptadas)

Vemos claramente nos exemplos em (18) que a focalização de sujeito se comporta de maneira bastante diferente da focalização de objeto, exemplificando um tipo de assimetria sujeito-objeto quanto à focalização.

Embora a assimetria entre sujeito e objeto seja comum, temos exemplos de línguas nas quais há um diferente tipo de assimetria. Como sugerido na seção anterior, Karitiana é uma língua que apresenta duas estratégias de focalização diferentes a depender se o foco é ou não o objeto da sentença. Apenas a focalização de objeto apresenta o morfema de foco incorporado à morfologia verbal: nos demais casos (focalização de sujeito e de adjuntos), o morfema não aparece, de modo que a focalização é marcada apenas pelo fronteamto<sup>14</sup>:

(19) **Karitiana (Tupi:Arikem)**

a. kytop i-a-'y-t  
chicha 3-PASS-drink-NFUT  
'É/FOI CHICHA que é/foi bebida' (lit. 'CHICHA é/foi bebida')

b. napisỹ pip i-m-kikĩ popi-t  
flechas.com.ganchos POSP 3-CAUS-chorar morrer.PL-OBL  
  
Ø-na-m-'a-t keerep him  
3-acostumar-CAUS-fazer-NFUT nos.velhos.tempos presa

'Foi COM FLECHAS COM GANCHOS que a presa foi feita para morrer chorando'  
(Storto, 2014, pp. 175–176; glosas adaptadas)

c. epesap popok ŷn ti-hĩřã-t  
'folha' 'louco' 1.SG FOC-'cheirar'-NFUT  
Eu fumei MACONHA (lit. 'folha louca')

(Everett, 2008, p. 28)

No dado em (19c) percebe-se a inclusão de um morfema marcador de foco *ti* como prefixo ao verbo no caso de focalização do objeto, o que não ocorre em (19a-b), quando o foco recai, respectivamente, sobre o sujeito e sobre o adjunto. Vivanco (2018) propõe que *ti* seja uma espécie de clítico, que assume, junto ao elemento focalizado, uma estrutura de redobro de clítico, não sendo, portanto um marcador de foco. Trianon (2023) defende a ideia de que *ti* é um morfema de voz inversa, e *ti* nada mais é do que um epifenômeno da

---

<sup>14</sup> Segundo Storto, o fronteamto no caso de sujeitos pode ser indiretamente evidenciado pela inaceitabilidade da ordem VS em contextos de passivas (a ordem *default* nesses casos).

focalização, consequência do movimento obrigatório do foco de objeto, que ocorre também em outros contextos e não tem relação direta com o marcador de foco – que, em karitiana, seria um elemento não pronunciado.

### Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar as opções das quais as línguas dispõem para marcação de foco. Vimos que há três grandes grupos de expedientes linguísticos para tal: marcação de foco prosódico, que manipula a estrutura entonacional da sentença ou seu fraseamento; marcação de foco sintático, que envolve alteração da ordem de constituintes das frases ou o emprego de construções especializadas para tal (clivagem); e marcação de foco morfossintático, que utiliza morfemas presos ou soltos com escopo sobre o constituinte focalizado, podendo ou não haver marcação redundante através de movimento do constituinte foco para uma posição não canônica.

Voltando à questão que abre o artigo, os pressupostos da Gramática Gerativa envolvem a ideia de que categorias gramaticais precisam ser universais, e, como o foco parece ser uma dessas categorias, deveria ser atestado em todas as línguas humanas. O fato de não termos encontrado nenhuma língua que não disponha de nenhuma forma de marcação de foco aponta exatamente para essa conclusão. Porém, para fornecer mais evidência em direção a essa conclusão, o ideal é o empreendimento de um estudo tipológico exaustivo sobre como a categoria foco se manifesta em um *corpus* mais extenso.

Algumas questões ficam para ser respondidas em estudos posteriores. A primeira delas diz respeito à possibilidade de haver algum tipo de correlação entre as estratégias de marcação de foco e outras características tipológicas das línguas. Por exemplo, é possível testar a hipótese de que línguas tonais geralmente apresentam estratégias morfossintáticas de marcação de foco. A ausência da possibilidade de marcação de foco por entonação (à exceção da expansão de F0 já apresentada) seria uma motivação para que a língua adote estratégias dessa natureza. Outra questão a ser debatida é se existem línguas em que a focalização seja marcada apenas pela prosódia. As línguas aqui analisadas que possuem focalização prosódica (todas as línguas românicas e germânicas), além de possuírem focalização via prosódia, também possuem focalização sintática (clivagem ou fracionamento). É possível que haja línguas que marquem foco apenas e exclusivamente pela prosódia? Estudos mais aprofundados podem aferir essa questão. Tal empreendimento poderia contribuir abundantemente para os estudos linguísticos.

## Referências

- BELLETTI, A. Structures and beyond: The cartography of syntactic structures. In: BELLETTI, A. (ed.). **The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 3. New York: Oxford University Press, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1353/lan.2008.0047>.
- BELLETTI, A. Aspects of the Low IP Area. In: RIZZI, L. (ed.). **The Structure of IP and CP. The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 2. New York: Oxford University Press, 2004.
- CARNAVAL, M. **Foco informacional e foco contrastivo no Português do Brasil: uma abordagem prosódica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- CHOMSKY, N. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (ed.). **Ken Hale: a life in language**. MIT Press, 2001.
- CHOMSKY, N. **The Minimalist Program**. Cambridge: MIT Press, 2015.
- CREISSELS, D. Non-canonical applicatives and focalization in Tswana. **Proceedings of Syntax of the World's Languages (SWL 1)**, Leipzig, 5-8 August 2004, n. August, p. 1–22, 2004.
- CRUSCHINA, S. **Discourse-Related Features and Functional Projections**. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-second edition. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- FATAHI, F.; OROJI, M. R.; RAHBARIAN, S. Focalization and Focus Representations in Persian. **Frontiers of Language and Teaching**, v. 4, n. January, 2013.
- FISCHER, K. Cleft sentences: Form, function, and translation. **Journal of Germanic Linguistics**, v. 21, n. 2, p. 167–191, 2009.
- FOMINYAM, H.; ŠIMÍK, R. The morphosyntax of exhaustive focus: A view from Awing (Grassfields Bantu). **Natural Language and Linguistic Theory**, v. 35. p. 1027–1077, 2017.
- GARASSINO, D. **Cleft sentences: Italian-English in contrast. Frequency, forms and functions of cleft constructions in Romance and Germanic: contrastive, corpus-based studies**. Berlin: De Gruyter Mouton, 2014.
- GUITART, J. M. On Spanish cleft sentences. In: KIRSCHNER, C.; DECESARIS, J. (ed.). **Studies in Romance Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1989. p. 129–137.
- GÜLDEMANN, T. The relation between focus and theicity in the Tuu family. In: FIEDLER, I.; SCHWARZ, A. (ed.). **The expression of information structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.
- HARTMANN, K. Focus and tone. **Acta Linguistica Hungarica**, v. 55, n. 3–4, p. 415–426, 2008.

HARTMANN, J. M.; HEGEDŰS, V.; SURÁNYI, B. Pseudoclefts in Hungarian. In: BRANDTLER, J.; MOLNÁR, V.; PLATZACK, C. (ed.). **Approaches to Hungarian: papers from the 2011 Lund conference**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2013.

HARTMANN, K.; ZIMMERMANN, M. In place - out of place? Focus strategies in Hausa. In: SCHWABE, K.; WINKLER, S. (ed.). **On information structure, meaning and form**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

HEDBERG, N.; FADDEN, L. The information structure of it-clefts, wh-clefts and reverse wh-clefts in English. In: HEDBERG, N.; ZACHARSKI, R. (ed.). **The Grammar-Pragmatics Interface: essays in honor of Jeanette K. Gundel**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 49–76.

JACKENDOFF, R. S. **Semantic Interpretation in Generative Grammar**. Cambridge: MIT Press, 1974.

JACOB, P. On the obligatoriness of focus marking. In: FIEDLER, I.; SCHWARZ, A. (ed.). **The expression of information structure**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010.

KANERVA, J. Focusing on phonological phrases in Chicheŵa. In: INKELAS, S.; ZEC, D. (ed.). **The Phonology-Syntax Connection**. Chicago: Chicago University Press, 1990. p. 145–161.

KISS, K. É. Identificational focus versus information focus. **Language**, v. 74, n. 2, p. 245–273, 1998.

LAMBRECHT, K. **Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representations of discourse referents**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

MANETTA, E. **Peripheries in Kashmiri and Hindi-Urdu**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011.

MORAES, J. A. DE; COLAMARCO, M. Você está pedindo ou perguntando? Uma análise entonacional de pedidos e perguntas no português do Brasil. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 2, p. 113–126, 2007.

NESPOR, M.; VOGEL, I. Prosodic phonology: with a new foreword. **Studies in Generative Grammar**, 1986.

OROJI, M. R.; REZAEI, A. Exploring ‘ ke ’ as a Focus Particle in Persian from both Form and Function Points of View. **Australian Journal of Linguistics**, v. 33, n. 1, p. 76–84, 2013.

RIALLAND, A.; DOETJES, J.; REBUSCHI, G. What is Focused in C'est XP qui/que Cleft Sentences in French ? **Speech Prosody 2002**, p. 595–598, 2002.

RIZZI, L. The Fine Structure of the Left Periphery. In: HAEGEMAN, L. (ed.). **Elements of Grammar**. Amsterdam: Springer Netherlands, 1997. p. 281–337.

RIZZI, L.; BOCCI, G. The left periphery of the clause – Primarily illustrated for Italian. In **Blackwell Companion to Syntax, II edition**. Oxford: Blackwell Publishers, 2017.

SMIT, N. **FYI. Theory and typology of information packaging**. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 2010.

STORTO, L. R. Constituent order and information structure in Karitiana. In: GIJN, R. VAN *et al.* (ed.). **Information structure and reference tracking in complex sentences**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2014.

TRIANON, R. B. E. **Focalização in situ no português do Brasil**: sintaxe, semântica e prosódia. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TRIANON, R. B. E. **Focalização morfológica**: uma análise translinguística. 2023. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

VELUPILLAI, V. **An introduction to linguistic typology**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012.

### Sobre o autor

*Rafael Berg Esteves Trianon*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6985-5096>

Bacharel em Letras, mestre e doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor substituto no Departamento de Linguística e Filologia da UFRJ.

Recebido em janeiro de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## A representação discursiva para a mulher negra em contos do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo: uma análise sistêmico-funcional

The discursive representation for black women in stories from the book *Olhos d'água* by Conceição Evaristo: a systemic-functional analysis

Karine Magalhães Alves<sup>1</sup>  
Izabel Larissa Lucena Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar as representações discursivas para a mulher negra em contos do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday e Matthiessen (2004), atentando, particularmente, para a representação discursiva no âmbito do sistema de Transitividade. Para a análise qualitativa dos dados, dividimos a pesquisa em duas etapas: *análise contextual*, em que verificamos o campo, as relações e o modo; e *análise linguística*, em que investigamos as representações para a mulher negra tendo em vista o sistema de Transitividade, o sistema de Modalização e a Estrutura Temática. Os resultados da pesquisa revelam que os processos materiais e mentais instanciam significados ligados às ações da mulher negra e aos seus sentimentos e pensamentos. Quanto à modalização, as proposições, em geral, são marcadas pelo grau alto de probabilidade, com a narradora como fonte da avaliação subjetiva explícita. No que diz respeito à articulação Tema-Rema, o Tema simples não marcado constitui o ponto de partida para a interpretação das representações discursivas da mulher negra como “forte”, “sábia”, “ancestral”, “boa”, mas, também, como uma mulher “estigmatizada”, “violentada” e “marginalizada” pelo sistema.

**Palavras-chave:** Gramática Sistêmico-Funcional. Representações Discursivas para a Mulher Negra. *Olhos d'água*. Conceição Evaristo.

**Abstract:** This work aims to analyze the discursive representations for black women in stories from the book *Olhos d'água* by Conceição Evaristo based on the theoretical-methodological assumptions of Systemic-Functional Grammar by Halliday and Matthiessen (2004), paying particular attention to the discursive representation within the Transitivity system. For qualitative data analysis, we divided the research into two stages: contextual analysis, in which we verified the field, tenor and mode; and linguistic analysis, in which we investigated representations for black women considering the Transitivity system, the Modalization system and the Thematic Structure. The research results reveal that material and mental processes instantiate meanings linked to black women's actions and their feelings and thoughts. As for modalization, propositions, in general, are marked by a high degree of probability, with the narrator as the source of explicit subjective evaluation. Regarding the Theme-Rheme articulation, the simple unmarked Theme constitutes the starting point for the interpretation of the discursive representations of black women as “strong”, “wise”, “ancestral”, “good”, but also as a woman “stigmatized”, “violated” and “marginalized” by the system.

**Keywords:** Systemic Functional-Grammar. Discursive Representations for Black Woman. *Olhos d'água*. Conceição Evaristo.

---

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Redenção, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [karinemagalhaes2@hotmail.com](mailto:karinemagalhaes2@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Linguagens e Literaturas, Curso de Letras Língua Portuguesa, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Redenção, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [izabel\\_larissa@unilab.edu.br](mailto:izabel_larissa@unilab.edu.br).

## Introdução

Este artigo tem por objetivo geral analisar as representações discursivas para a mulher negra em contos do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo a partir dos postulados da Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF). Ao optarmos por investigar as representações discursivas para a mulher negra no contexto cultural do gênero conto, visamos a refletir sobre a realidade social e cultural de mulheres afro-brasileiras dentro da ficção. Na obra *Olhos d'água*, Conceição Evaristo escreve vivências suas e de mulheres negras que enfrentam uma sociedade marcada pelo racismo, pela violência de gênero e pela fome.

Do ponto de vista teórico-metodológico, optamos pela abordagem da Gramática Sistêmico-Funcional. Para a GSF, os significados construídos por meio das expressões linguísticas refletem a história e a cultura dos indivíduos interactantes. Nesse sentido, postula-se que os usos linguísticos, por meios dos quais os significados sociais se instanciam, revelam as representações para as pessoas, as coisas e as experiências do mundo a partir das escolhas operadas que os falantes fazem em um dado contexto social de uso.

Com base nesse objetivo e no aporte teórico da GSF, esta pesquisa visa a contribuir com as investigações funcionalistas que têm por objetivo analisar como o Sistema de Transitividade se materializa em textos, refletindo os significados contextuais, e sua relação com a representação da mulher em diferentes gêneros discursivos, a exemplo das pesquisas de Lima (2015) e Rossi (2015).

Quanto à metodologia, este estudo adota uma abordagem mista, já que se trata de uma investigação qualitativa de natureza descritiva e explicativa. Para a análise, elegemos quatro contos do livro *Olhos d'água*, que têm a mulher negra como participante significativo nos enredos. A partir do arcabouço teórico-metodológico da GSF, estabelecemos dois procedimentos para análise dos dados: (i) análise contextual, que implica identificar e descrever o campo, as relações e o modo; (ii) análise linguística, que implica segmentar as orações dos contos selecionados e analisar tendo em vista o sistema de Transitividade (processos, participante e circunstâncias), que se liga à metafunção Ideacional, o sistema de Modo (Modalização), que se liga à metafunção Interpessoal e a Estrutura Temática (Tema-Rema), que se liga à metafunção Textual.

Por fim, este artigo está organizado da seguinte forma: esta introdução, em que apresentamos o objetivo geral do trabalho, a seção de fundamentação teórica, em que discorreremos, de modo panorâmico, acerca dos postulados básicos da GSF que fundamentam nossa investigação, a seção de metodologia, em que descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa e as categorias de análise baseadas na GSF, a seção com as considerações finais do trabalho e, por fim, as referências bibliográficas citadas no percurso do presente artigo.

## Fundamentação teórica da Gramática Sistêmico-Funcional

Na GSF, há dois tipos de contexto que envolvem o texto e influenciam seus significados: (i) o *contexto de situação* e (ii) o *contexto de cultura*. O contexto de situação diz respeito ao ambiente exato em que o texto se desenvolve. O contexto de cultura é mais amplo e diz respeito a todo “potencial cultural” de uma comunidade. O contexto de situação é o *registro*, que mantém relação com três variáveis: *campo*, que se refere às atividades realizadas pelos participantes da interação; *relações*, que indica os participantes da interação, seus papéis sociais, o grau de controle e a distância social entre eles; e *modo*, que evidencia a função da linguagem e o veículo utilizado na interação. O contexto de cultura é o gênero, que, no caso deste trabalho, é o conto literário, que, conforme Soares (1993), trata-se de um gênero narrativo de menor extensão, que representa uma espécie de flagrante registrado literariamente, pois capta um evento singular e representativo que se delimita no espaço e no tempo. Para Soares (1993), embora seja um gênero ficcional, por meio do conto, é possível recriar a realidade sob a ótica subjetiva e particular de cada escritor.

É importante destacar que cada variável do contexto de situação se liga imediatamente a uma metafunção e a um sistema de escolhas. Na visão da GSF, a oração, que é a unidade de análise da léxico-gramática, é organizada de acordo com três significados básicos: ideacionais (oração como representação), interpessoais (oração como interação, troca linguística) e textuais (oração como mensagem, por meio do qual os significados ideacionais e interpessoais são materializados em textos coesos e coerentes).

Cada metafunção é realizada por um sistema próprio. A *metafunção Ideacional* concebe a linguagem como representação de nossas experiências no mundo e sobre o mundo. Tendo em vista isso, assumimos a noção de “representação” na acepção prevista pela GSF. Em outras palavras, neste trabalho, a representação diz respeito aos processos do mundo exterior ou de nossa própria consciência que externamos por meio da linguagem. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), o subsistema ligado à metafunção Ideacional<sup>3</sup> é o sistema de *Transitividade*, que é concebido como uma propriedade da oração como um todo, que consiste de processos, de participantes e de circunstâncias. Esses autores destacam seis tipos de processos, dentre os quais três são mais centrais: *material* (processos do “fazer” e do “acontecer”), *mental* (processos do “sentir”, do “pensar”, do “querer” e do “perceber”) e *relacional* (processos do “ser” e “estar”). Além desses processos, há mais três processos que consistem na combinação desses considerados mais básicos: *verbal*, que está na fronteira entre os mentais e os relacionais; *existencial*, que está na fronteira entre relacionais e

---

<sup>3</sup> A metafunção Ideacional se divide em *experiencial* e *lógica*. É por meio da função experiencial que construímos uma representação do mundo. Essa função tem a oração como unidade de análise. A lógica, por sua vez, é responsável pela combinação de grupos lexicais e oracionais.

materiais; e *comportamental*, que está na fronteira entre materiais e mentais. Cada processo implica tipos específicos de participantes. Por exemplo, o processo material, do “fazer-acontecer”, apresenta um participante *Ator*, que é o responsável pelo desenrolar da ação e a *Meta*, que é o participante afetado pelo processo material.

A *metafunção Interpessoal* concebe a linguagem como troca entre participantes da interação. Sob o viés dessa metafunção, usamos a linguagem para negociar e expressar opiniões, crenças e atitudes. Ao mesmo tempo que a oração é vista como representação, é também entendida como unidade de troca interativa. Na GSF, há dois papéis fundamentais da fala: *dar* e *solicitar*, o que significa que interagimos não apenas para realizar algo, mas também para solicitar algo de alguém. Nessa troca, dois valores são trocados: *informações* ou *bens e serviços*. Na troca de informações, é a linguagem que é trocada, pois a expectativa é de que o interlocutor tome conhecimento de algo. Na troca de bens e serviços, a linguagem é empregada para influenciar o comportamento de alguém, pois a expectativa é de que o interlocutor faça algo. A função semântica da oração na troca de informação é a *proposição*, e a função semântica da oração na troca de bens e serviços é a *proposta*. A metafunção Interpessoal aciona o subsistema de MODO, que é responsável pelos movimentos interativos do diálogo. Esse subsistema se organiza em dois elementos: *Modo* e *Resíduo*. O modo é formado pelo *Sujeito*, grupo nominal responsável pela proposição, e pelo *Finito*, que faz parte do grupo verbal e carrega as noções de tempo, as opiniões do falante e inclui, ainda, a polaridade positiva ou negativa. O restante da oração é chamado de *Resíduo*, que inclui o *Predicador*, o *Complemento* e os *Adjuntos*.

No *modo Oracional*, podemos descrever o funcionamento da oração em um evento comunicativo, em declarações, perguntas, ofertas e comandos, podendo, ainda, ser avaliada em termos de polaridade (positivo e negativo) e modalidade. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), o sistema de *Modalidade*, que se situa em níveis intermediários entre os polos positivo e negativo, diz respeito ao julgamento do falante expresso na proposição, que se manifesta em dois graus distintos: grau de *probabilidade* (certo, provável e possível) e grau de *usualidade* (às vezes, geralmente e sempre). Essas escalas pertencem à Modalização, também conhecida como “modalidade epistêmica”. No que diz à orientação e à manifestação da Modalização, Halliday e Matthiessen (2004) descrevem uma matriz de quatro combinações de recursos: Subjetivo e Objetivo (quanto à orientação) e Implícito e Explícito (quanto à transparência enunciativa).

A *metafunção Textual*, que é instrumental em relação às duas primeiras, organiza os significados ideacionais e interpessoais em um todo coeso e coerente. O sistema responsável pelas escolhas feitas no âmbito dessa função é o de *Tema*. Na visão da GSF, o ponto de partida da oração como mensagem, aquilo que localiza e orienta a interpretação do interlocutor dentro de um certo contexto, é chamado de Tema. Desse modo, a oração consiste

em um Tema, primeiro elemento experiencial da oração, e um *Rema*, que acompanha e desenvolve o Tema. A Estrutura Temática possibilita que o falante/autor dê destaque a certas porções da oração, concedendo seu caráter de mensagem. Além da distinção Tema e Rema, Halliday e Matthiessen (2004) destacam a distinção entre *Tema marcado* e *não marcado*. Em orações declarativas, por exemplo, o Tema não marcado é um grupo nominal na função de sujeito. O Tema pode, ainda, segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), ser classificado em *simples*, quando o Tema da oração é formado apenas pelo primeiro elemento experiencial, e *múltiplo*, quando o Tema da oração contém um tema tópico (experiencial) precedido por outros tipos de Temas, como conjunções e sequenciadores (Tema textual) e/ou vocativos e adjuntos modais (Tema Interpessoal).

Após essa breve exposição dos conceitos básicos da GSF que fundamentam nossa investigação, vejamos, no item a seguir, a metodologia da pesquisa, na qual definimos os procedimentos de coleta e análise dos dados e as categorias que subsidiam a investigação da representação para a mulher negra neste trabalho.

## Metodologia

O livro *Olhos d'água* possui 15 contos que narram enredos em torno de realidades de pessoas negras no Brasil. Para nossa investigação, selecionamos 4 contos nos quais a mulher negra é tomada como participante central dos enredos. No quadro 1, a seguir, apresentamos os contos selecionados, suas respectivas temáticas e uma breve síntese de cada enredo:

Quadro 1 - Contos e Temáticas

Nº	Contos	Temáticas	Enredo
1	Olhos d'água [C#1]	Pobreza, relação mãe e filha, ancestralidade.	Narra a história da personagem protagonista, que, sendo filha, lembra da mãe que brinca, conta histórias e distrai a fome ao mesmo passo que resgata sua ancestralidade africana.
2	Maria [C#2]	Violência, preconceito racial, pobreza.	Narra a história da personagem Maria que é uma mulher negra que trabalha como empregada doméstica, vive numa favela e luta para criar seus três filhos sozinha.
3	Ana Davenga [C#3]	Relacionamento amoroso com criminoso, violência física, sexual.	Narra a história de uma mulher negra que vive na favela e se relaciona com um criminoso que também é negro e se chama Davenga.
4	Duzu-Querença [C#4]	Violência, abuso sexual, miséria, loucura.	Narra a história de uma menina que foi deixada em um prostíbulo pelos seus pais e lá tem suas primeiras experiências sexuais ainda criança.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para a análise, dividimos a investigação em duas etapas principais: a *descrição contextual* e a *análise linguística*, conforme proposto por Lima (2015). Na análise contextual, investigamos o *campo*, que diz respeito ao que está acontecendo na situação; as *relações*, que dizem respeito aos papéis que são desempenhados pelos participantes; e o *modo*, que se refere à função desempenhada pela linguagem nos contos que compõem o *corpus*.

Na análise linguística, segmentamos os textos em orações e realizamos um apanhado geral dos itens lexicais referentes ao campo semântico da mulher negra nas narrativas. Analisamos todas as orações, voltando nossa atenção àquelas em que a mulher negra faz parte da predicação como entidade referenciadora.

No âmbito léxico-gramatical, procedemos à análise das orações selecionadas tendo em vista as metafunções *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*, conforme Halliday e Matthiessen (2004). Com relação à metafunção Ideacional, que se liga ao sistema de Transitividade, classificamos os constituintes oracionais em processos, participantes e circunstâncias. Com relação à metafunção Interpessoal, que se relaciona ao sistema de MODO, analisamos a manifestação dos recursos interpessoais de modalização nas narrativas. E, por fim, com relação à metafunção Textual, que se manifesta por meio da Estrutura Temática, verificamos a articulação Tema e Rema, a fim de identificar os tipos de participantes que ocorrem com maior frequência como ponto de partida da oração, bem como os tipos de tematização predominantes para a interpretação da oração enquanto mensagem e para a construção dos significados ligados às representações discursivas para a mulher negra nos contos selecionados do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo.

No quadro 2, a seguir, resumimos as categorias de análise pertencentes aos sistemas de Transitividade, Modalização e Estrutura Temática, consideradas na análise léxico-gramatical dos contos que fazem parte do nosso *corpus*.

Quadro 2 - Categorias de análise

**Categorias do Sistema de Transitividade:**

**Tipo de processo:** *material* (que se refere às orações de fazer/acontecer); *mental* (que diz respeito à experiência do mundo de nossa consciência); *comportamental* (referente aos comportamentos tipicamente humanos); *verbal* (referente aos processos relativos ao dizer); *relacional* (que estabelece relação entre duas entidades diferentes); *existencial* (que representa algo que existe ou acontece).

**Tipo de participante envolvido no processo:** *ator* (participante do processo material que produz o desenrolar do fazer/acontecer); *meta* (participante do processo afetado por um processo material); *escopo* (participante que não é afetado pela performance do processo material); *beneficiário* (participante que se beneficia de um processo material); *atributo* (característica atribuída a um outro participante); *experienciador* (participante que experiencia algo); *fenômeno* (participante que é percebido ou experienciado); *portador* (entidade a qual é atribuída alguma característica); *identificador* (identidade atribuída ao identificado); *identificado* (entidade que recebe a identificação); *dizente* (entidade que diz algo); *verbiagem* (algo que é dito); *receptor* (participante a quem é dirigida uma mensagem); *alvo* (entidade atingida pelo processo de dizer); *comportante* (o ser consciente que realiza o processo comportamental); *existente* (participante típico da oração existencial).

**Categorias do Sistema de Modalização:**

**Tipos de Modalização:** *probabilidade* (graus de probabilidade); *usualidade* (graus de usualidade).

**Valores dos tipos de Modalização:** Para o tipo *probabilidade*: (i) Certeza; (ii) Probabilidade; (iii) Possibilidade. Para o tipo *usualidade*: (i) *alta frequência* (frequentemente); (ii) *média frequência* (normalmente); (iii) *baixa frequência* (às vezes).

**Polaridade:** *positiva* (sim) e *negativa* (não).

**Orientação e manifestação da Modalização:** *subjetivo implícito*; *subjetivo explícito*; *objetivo implícito*; *objetivo explícito*.

**Categorias da Estrutura Temática:**

**Modo oracional:** *declarativo*; *interrogativo* (sim/não ou Q-); *exclamativo*; *imperativo*.

**Tipo de Tema:** *Tema simples*; *Tema múltiplo*.

**Tema simples:** *marcado*; *não marcado*.

**Tema múltiplo:** *Tema textual + Tema experiencial*; *Tema interpessoal + Tema experiencial*; *Tema textual + Tema interpessoal + Tema experiencial*.

Fonte: elaborado pelas autoras

Diante do exposto, passamos para a descrição e análise das representações discursivas para a mulher negra nos contos do livro *Olhos d'água*.

### Descrição e análise dos resultados

Afirmamos que a análise do *corpus* é feita em duas etapas: análise contextual e análise linguística. Na análise contextual, investigamos o campo, as relações e o modo. De maneira geral, no que diz respeito ao campo, os contos abordam histórias de personagens negras femininas que são marginalizadas e silenciadas pelo sistema econômico, pelo racismo estrutural e pela violência de gênero. Quanto à categoria relações, temos os participantes na situação, que são a autora e o leitor. No que se refere às participantes dos contos, de modo geral, a mulher negra toma lugar de destaque no enredo. Em relação ao modo, a linguagem verbal é constitutiva dos contos escritos, com predominância de orações no modo declarativo e interrogativo.

Vejamos, adiante, a análise linguística para cada conto, com uma breve sistematização dos resultados ao final desta seção.

Em [C#1], narra-se a história de uma filha, protagonista do enredo, que lembra da mãe que brinca, conta histórias e distrai a fome ao passo que recupera a ancestralidade africana. Nesse conto, o processo material predomina, bem como o participante Ator. Para exemplificar, apresentamos a ocorrência (1) abaixo:

(1): *Postávamos* deitadas no chão e *batíamos* cabeça para a Rainha. [C#1] OC24

O processo material está relacionado à natureza dos fatos narrados, pois eventos de “fazer-acontecer” se desenrolam em cenas de memórias da narradora. Acontecem recortes

de cenas em que há ações que envolvem a relação da mãe com as filhas em momentos de fome. Os processos mentais são o segundo mais recorrente e têm relação com a natureza do gênero conto, que permite a expressão da subjetividade.

Em [C#1], quanto à modalização, os dois tipos estão presentes, mas com maior saliência para o tipo usualidade, com predominância da baixa frequência. Para a probabilidade, há maior grau de possibilidade. A ocorrência (2), abaixo, ilustra como se dá a usualidade no conto:

(2): Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se sentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu.  
[C#1] OC29

A marca de usualidade, em [C#1], evidencia a frequência de realização dos eventos na proposição. Quanto à orientação modal, a subjetividade explícita é a que mais acontece em [C#1]. Evidentemente, isso tem relação com a escolha pela autora do narrador-protagonista, que narra os acontecimentos, a partir de suas memórias e recordações.

Quanto à estrutura temática, em [C#1], o modo oracional declarativo predomina e o Tema simples não marcado também, composto, nesse conto, na maioria das vezes, pelo sujeito, um sintagma nominal, ou por verbos com sujeito elíptico, como é o caso das ocorrências (3) e (4) a seguir:

(3): *Voltei*, aflita, mas satisfeita. [C#1] OC52

(4): *Vi* só lágrimas e lágrimas. [C#1] OC55

Quanto ao Tema múltiplo, notamos que há a predominância da combinação do Tema textual e do Tema experiencial, que tem a função de estabelecer a coesão durante a narrativa e a construção das cenas, como é o caso da ocorrência (5) abaixo:

(5): *E era* justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. [C#1] OC18

O modo oracional da ocorrência acima é o declarativo. Configura-se como Tema múltiplo, do tipo Tema Textual+Tema Experiencial, pois o elemento “e” em destaque é um Tema textual, uma conjunção aditiva, e se encontra em posição inicial da oração. Logo após a conjunção, há o verbo relacional “era”, que faz parte da estrutura de Transitividade.

Em [C#1], verificamos que a representação discursiva para a mulher negra é voltada para o resgate da memória e da ancestralidade, do “lugar de origem” e das recordações dos

momentos de fome. Apesar disso, a mulher é representada como resistente e repleta de sabedoria. Na busca por saber a cor dos olhos de sua mãe, a protagonista descobre toda uma história de luta, dor e resistência. Assim, essa mulher negra reflete muitas outras mulheres sujeito negro-feminino que reivindicam seu espaço na sociedade.

Em [C#2], narra-se o trajeto de Maria do trabalho para casa e a árdua rotina que enfrenta para sustentar seus três filhos. A partir da fala e das ações dos personagens, evidenciamos, na narrativa, estereótipos racistas e preconceituosos ligados à mulher negra periférica. Os processos que mais se anunciam nesse conto são os processos materiais, o que condiz com a natureza dos fatos narrados. Os processos relacionais também ocorrem com saliência no conto, sendo utilizados para representar seres, quando se atribuem características e identidades ao participante Portador, como podemos verificar na ocorrência (6) abaixo:

(6): Os dois filhos menores *estavam* muito gripados. [C#2] OC14

Quanto à Modalização, os dois tipos estão presentes, mas com maior destaque para o tipo probabilidade. A subjetividade explícita é o que mais acontece no conto, já que a narradora, em 3ª pessoa, tudo sabe acerca dos personagens, como podemos evidenciar na ocorrência (7) abaixo:

(7): Ela *poderia* descansar um pouco [...]. [C#2] OC25

Em (7), o verbo modal “poderia” caracteriza a média probabilidade, indicando que a protagonista, caso se sentasse numa cadeira vaga no ônibus, poderia descansar um pouco. A orientação modal, neste caso, também se configura como subjetiva explícita, pois a narradora é a fonte da avaliação e realiza seu julgamento subjetivo acerca da situação.

Quanto à estrutura temática de [C#2], o modo oracional declarativo predomina e o Tema simples não marcado também, sendo composto, na maioria das vezes, pelo sujeito, um sintagma nominal, ou por verbos com sujeito elíptico. Quanto ao Tema múltiplo, a estrutura Tema textual + Tema experiencial favorece a coesão durante a narrativa.

Em [C#2], percebemos que a representação discursiva para a mulher é o resultado de um sujeito socialmente marginalizado, uma mulher criminalizada pelo preconceito racial, que é agredida até a morte. É representada a mulher negra que é desrespeitada e silenciada, uma mulher que não teve direito à voz e não teve direito à defesa.

Em [C#3], narra-se a história de Ana Davenga que se apaixona por Davenga, um criminoso. Ana, apesar de ter certo respeito e reconhecimento pelos membros mafiosos da comunidade, tem de obedecer a certas regras impostas pelo patriarcado. Os processos

materiais nesse conto evidenciam recortes de cenas em que as ações do passado explicam como Ana e Davenga se conheceram e como foi o desenrolar dessa relação. Os processos mentais atestados nesse conto sinalizam o que Ana sente, pensa, deseja, mas que evitar externar, seja em razão do ambiente de violência em que vive, seja em razão do abuso do companheiro, como podemos atestar na ocorrência (8) abaixo:

(8): Um dia *pensou* em se negar para não *ver* Davenga chorando tanto. [C#3] OC71 Mas ele pedia, caçava, buscava. [C#3] OC72 Não restava nada a fazer, a não ser enxugar o gozo-pranto de seu homem. [C#3] OC73

Em [C#3], atestamos, ainda, os processos relacionais, que caracterizam Ana como uma entidade silenciada, como é possível verificar na ocorrência (9) a seguir:

(9): Ela *era* cega, surda e muda no que se referia a assuntos deles. [C#3] OC32

Em (9), temos evidências linguísticas do silenciamento da mulher negra em [C#3] através da protagonista Ana. De fato, existe o silenciamento da mulher negra na sociedade e esse silenciamento é sistemático, já que as mulheres negras passam por violências diárias e são privadas de uma imagem positiva de si, como afirmam Mariano e Inácio (2020, p. 474):

Das violências diárias que as mulheres negras passam emerge a hegemonia da branquitude que as priva do direito de uma imagem/representação positivada de si - afetando e limitando a participação no mercado afetivo, no pleno exercício de sua sexualidade e no acesso ao trabalho. Essas violências circunscrevem seu corpo e sua vivência e comprova os violentos mecanismos de exclusão da branquitude. Ao atermo-nos ao conto, percebemos que, desde o início, sua vida é imersa na experiência negro-feminina vinculada à dor e ao silenciamento (Mariano; Inácio, 2000, p. 474).

Em [C#3], quanto à Modalização, há maior saliência para o tipo probabilidade com predominância do grau de certeza; e, para a usualidade, a predominância da baixa frequência. A certeza enfatiza os reais desejos e pensamentos dos personagens. A alta frequência indica, na maioria das vezes, a assiduidade com que Davenga realizava ações. Quanto à orientação e à manifestação da Modalização em [C#3], a subjetividade explícita é a que mais ocorre. A narradora coloca-se como fonte da avaliação, indicando, a partir de seu ponto de vista de narradora onisciente, o envolvimento/engajamento dos participantes do enredo nos eventos descritos no conto.

Quanto à estrutura temática em [C#3], o modo oracional declarativo predomina e o Tema simples não marcado também, sendo composto, nesse conto, pelo sujeito, um sintagma nominal, ou por verbos com sujeito elíptico. A combinação do Tema textual + Tema experiencial favorece a coesão durante a narração e construção das cenas.

Em [C#3], percebemos que a representação discursiva é de uma mulher silenciada. Ana é uma figura feminina acolhedora, ela escolhe amar e cuidar de seu marido, principalmente nos momentos de angústia dele, mas é silenciada em todo o enredo por não poder falar da rotina deles para ninguém e por não expor seus anseios e desejos.

Em [C#4], narra-se a história de uma menina que foi deixada pelos pais na cidade grande, pois acreditavam em um futuro melhor para ela. Porém, a realidade é que a menina passa a viver em um prostíbulo e a ser submetida a experiências sexuais ainda criança.

Na narrativa desse conto, os processos materiais têm papel fundamental nas mudanças no fluxo dos eventos, o que justifica a predominância desse processo. Na ocorrência (10) a seguir, narra-se o momento em que um homem estava deitado em um dos quartos do prostíbulo de Dona Esmeraldina. Em seguida, ele “pega” a menina e “joga” na cama. Os processos em destaque são materiais, uma vez que “pegar” e “jogar” são processos do “fazer-acontecer”, que se desenrolam como ações. O “homem” é o Ator, ele realiza as ações e a “menina” é a afetada pelo processo, ou seja, ela é a Meta. Na cena descrita em (10), a protagonista, que ainda é criança, não tem maturidade suficiente para julgar o ato a que fora acometida, não tendo noção do ambiente de violência e exploração a que está submetida.

(10): Um dia o homem estava deitado nu e sozinho [C#4] OC94 *Pegou* a menina e *jogou* na cama. [C#4] OC95

Em [C#4], os dois tipos de Modalização estão presentes, mas com maior saliência para o tipo probabilidade, como maior predominância do grau de certeza; e, para usualidade, alta e baixa frequências têm a mesma recorrência. Quanto à orientação e à manifestação da Modalização, percebemos que a narradora, assim como em [C#3], marca-se a todo momento como fonte da avaliação, bem como das experiências dos participantes do enredo. A subjetividade explícita é a mais saliente. Quanto aos graus de probabilidade, identificamos os graus alto (11 ocorrências) e baixo (6 ocorrências). A seguir, as ocorrências (11) e (12) exemplificam, respectivamente, os graus altos e baixos:

(11): Duzu naquele momento *entendeu* o porquê do homem lhe dar dinheiro. [C#4] OC106

(12): Duzu *não sabia* ainda o ritmo do corpo, mas, rápida e instintivamente, aprendeu a dançar. [C#4] OC96

Em (11), o verbo pleno de cognição “entendeu” evidencia uma modalidade epistêmica de certeza. A orientação modal, neste caso, configura-se como subjetiva explícita, pois a

narradora é a fonte da avaliação, que revela seu julgamento subjetivo acerca da situação narrada. Nessa parte da narrativa, conta-se o momento em que Duzu começa a entender o motivo do homem lhe dar dinheiro. Duzu, ainda criança, passa a entender que homens frequentavam os quartos de Dona Esmeraldina para manter relações sexuais com mulheres e, em troca, davam dinheiro para elas. É evidente que a casa de Dona Esmeraldina se trata de um prostíbulo, mas a grande questão problematizada é o fato de uma criança, ainda em sua inocência, está mergulhada no mundo da prostituição sem ter escolhas e sem ter consciência ainda disso.

Em relação à ocorrência (12), o advérbio de negação “não” marca polaridade negativa e, quando acompanhado do verbo de cognição “saber”, nos revela desconhecimento, fenômeno recorrente em todos os contos analisados. Duzu “não sabia” o “ritmo do corpo”, o que nos indica a inexperiência da menina com relação ao ato sexual. Nesse caso, a orientação modal se configura como subjetiva explícita.

Em [C#4], o modo oracional declarativo predomina e o Tema simples não marcado também, composto, como nos outros contos analisados, na maioria das vezes, pelo sujeito, um sintagma nominal ou verbos com sujeito elíptico. Em [C#4], percebemos que a representação discursiva é de uma mulher que vive a realidade de exploração e violência que acomete a população afrodescendente. Duzu é vítima de abandono, é explorada e silenciada. A protagonista ainda morre miserável, com fome e aos delírios na rua.

Para uma melhor compreensão da discussão empreendida, sistematizamos os resultados de nossa análise no quadro 3 abaixo, em que podemos verificar a ordem dos processos mais recorrentes em cada conto, o tipo de Modalização mais saliente para os tipos usualidade e probabilidade, e, por fim, a Estrutura Temática predominante.

Quadro 3 - Sistematização dos resultados

[C#1]	[C#2]	[C#3]	[C#4]
<b>PROCESSOS MAIS RECORRENTES</b>			
Material	Material	Material	Material
Mental	Relacional	Mental	Mental
Relacional	Mental	Relacional	Relacional
Comportamental	Verbal	Verbal	Comportamental
Verbal	Comportamental	Comportamental	Existencial
Existencial	Existencial	Existencial	Verbal
<b>MODALIZAÇÃO</b>			
<b>Usualidade</b> Baixa frequência	<b>Probabilidade</b> Alto grau	<b>Probabilidade</b> Alto grau	<b>Probabilidade</b> Alto grau

<b>Probabilidade</b> Possibilidade - Baixo grau	<b>Usualidade</b> Alta e Baixa frequência	<b>Usualidade</b> Alta frequência	<b>Usualidade</b> Alta e Baixa frequência
<b>Subjetividade explícita</b>	<b>Subjetividade explícita</b>	<b>Subjetividade explícita</b>	<b>Subjetividade explícita</b>
<b>ESTRUTURA TEMÁTICA</b>			
<b>Modo declarativo</b>	<b>Modo declarativo</b>	<b>Modo declarativo</b>	<b>Modo declarativo</b>
Tema Simples	Tema Simples	Tema Simples	Tema Simples
Não Marcado	Não Marcado	Não Marcado	Não Marcado

Fonte: elaborado pelas autoras

Diante da sistematização dos resultados apresentados no quadro (3), percebemos que o processo material predomina em nosso *corpus*, bem como o participante Ator em todos os contos. Nas narrativas ocorrem mudanças no fluxo dos eventos e os processos materiais têm papel fundamental nessas mudanças, o que justifica a predominância desse processo em todos os contos selecionados para a análise. O segundo processo mais recorrente é o processo mental que se manifesta mais nos [C#1], [C#3] e [C#4], o que têm relação com a natureza do gênero conto, que permite a manifestação da subjetividade por meio desse tipo de processo. O terceiro processo mais recorrente é o relacional, que representa seres quando são atribuídas características e identidades ao participante Portador. A predominância desses três processos em nosso *corpus* já era, de algum modo, esperada, uma vez que a GSF postula que tais processos são os tipos mais básicos ligados ao sistema de Transitividade. Ademais, o contexto de cultura, o gênero, condiciona as escolhas por esses processos, que evidenciam a natureza composicional do texto.

Quanto à modalização, predomina o tipo probabilidade sendo o alto grau em [C#2], [C#3] e [C#4]. A narradora, em todos os contos analisados, marca-se como fonte da avaliação, bem como das experiências dos participantes do enredo. A subjetividade explícita é a que mais ocorre nos contos, o que revela uma tendência no que diz respeito ao posicionamento da narradora, que não apenas avalia a probabilidade de ocorrência de estados de coisas, mas, também, revela-se como a fonte da avaliação subjetiva das proposições, que passam a ser vistas como crenças, opiniões e pensamentos.

Quanto à polaridade, ocorre tanto a positiva, quanto a negativa nos contos. Todavia, predomina a polaridade positiva, já que se trata da forma não marcada da língua. Percebemos que a ocorrência da negação, por vezes, incide sobre verbos modais, como, por exemplo, “não sabia”, na ocorrência (13), a seguir, cujo sentido da negação se combina com o verbo modal indicando mais um “desconhecimento” do que uma negação:

(13): Então eu *não sabia* de que cor eram os olhos de minha mãe? [C#1] OC01

Quanto à estrutura temática, o modo oracional declarativo predomina em todos os contos e o Tema simples não marcado também, o que confirma a tendência para a ordem canônica dos constituintes da oração, exigindo menor esforço cognitivo por parte do leitor em relação ao processamento das informações nos contos. Além disso, revela a preferência da autora dos contos por uma narrativa mais fluída e transparente no que diz respeito à organização dos constituintes oracionais.

A GSF nos revela que o texto está envolvido pelo contexto e é necessário levarmos em conta o contexto em que os textos analisados se encontram. Apesar de os textos selecionados serem fictícios, eles representam a realidade. A Literatura representa a realidade e a autora Conceição Evaristo problematiza os estigmas sociais enfrentados pelas mulheres negras no Brasil nos contos. Para a interpretação das representações, é necessário sabermos o que está acontecendo no texto (campo), quem são os participantes da situação (relações) e a linguagem e o meio utilizado para a produção desses textos (modo). Vimos que a descrição linguística, aliada à descrição contextual, nos revela um mundo de possibilidades nos dando “lentes” para compreender melhor o que a linguagem nos proporciona. Considerando isso, o quadro 4, adiante, traz uma síntese das representações discursivas para a mulher nos respectivos contos:

Quadro 4 – Representações discursivas para a mulher e evidências linguísticas

Contos	Representações discursivas para a mulher negra	Evidências linguísticas
[C#1] <i>Olhos d'água</i>	Mulher pobre, forte, resistente, mulher rainha, ancestral e sábia.	<p>[...] se tornava uma <u>grande boneca negra</u> para as filhas.</p> <p>A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar <u>a boneca-mãe</u> daquele padecer, puxou rápido o bichinho.</p> <p>E era justamente <u>nesses dias de parco ou nenhum alimento</u> que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era <u>a Senhora, a Rainha</u>.</p> <p>E diante dela, fazíamos reverências à <u>Senhora</u>. Postávamos deitadas no chão e fazíamos reverências à <u>Rainha</u>.</p> <p>E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas <u>ancestrais</u>, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue.</p> <p>Não, eu não esqueço essas <u>Senhoras</u>, nossas <u>Yabás</u>, donas de tantas sabedorias.</p>

<p><b>[C#2] Maria</b></p>	<p>Mulher feliz, forte, trabalhadora, marginalizada, vítima de preconceito racial, agredida até o corpo ser dilacerado.</p>	<p>Estava <u>feliz</u>, apesar do <u>cansaço</u>.</p> <p>Alguém gritou que aquela <u>puta safada</u> lá da frente conhecia os assaltantes.</p> <p><u>Negra safada</u>, vai ver que estava de coleio com os dois.</p> <p>Aquela <u>puta</u>, aquela <u>negra safada</u> estava com os ladrões.</p> <p>A <u>negra</u> ainda é <u>atrevida</u>.</p> <p><u>Lincha! Lincha! Lincha!</u> Uns passageiros desceram e outros <u>voaram em direção à Maria</u>.</p> <p><u>Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos...</u></p> <p><u>Lincha! Lincha! Lincha!</u> <u>Maria punha sangue</u> pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos.</p> <p>O corpo da mulher estava <u>todo dilacerado, todo pisoteado</u>.</p>
<p><b>[C#3] Ana Davenga</b></p>	<p>Mulher boa, acolhedora, silenciada socialmente e vítima do sistema social.</p>	<p>Ela era <u>cega, surda e muda</u> no que se referia a assuntos deles.</p> <p>E todas as vezes que ela via aquele homem no gozo-pranto, <u>sentia uma dor intensa</u>. Era como se Davenga estivesse sofrendo mesmo, e fosse <u>ela a culpada</u>.</p> <p>Ela enxugando as <u>lágrimas</u> dele.</p> <p>Não restava nada a fazer a não ser <u>enxugar o gozo-pranto de seu homem</u>.</p> <p><u>Não perguntou</u> de que o homem vivia. [...] Ela não estranhava nada. [...] <u>Sabia dos riscos que corria</u> ao lado dele.</p> <p><u>Ana estava feliz</u>. [...] E ela, tão viciada na dor, fizera dos momentos que antecederam a alegria maior um profundo sofrimento.</p> <p>Os companheiros de Davenga choravam <u>a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada</u>, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga.</p>

<p><b>[C#4] Duzu-Querença</b></p>	<p>Mulher mendiga, trabalhadora, abusada sexualmente, abandonada, explorada, agredida, alegre e silenciada.</p>	<p>Um homem passou e olhou para a <u>mendiga</u>, com uma expressão de asco. Duzu <u>trabalhava muito</u>. Ajudava na lavagem e na passagem da roupa. Era ela também quem fazia a limpeza dos quartos.</p> <p>Houve até aquele quarto em que <u>o homem lhe fez um carinho no rosto e foi abaixando a mão lentamente...</u></p> <p>Um dia o homem estava deitado nu e sozinho. <u>Pegou a menina e jogou na cama.</u></p> <p>Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. [...] Entendeu <u>o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai</u>, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar.</p> <p>Acostumou-se <u>às pancadas dos cafetões, aos mandos e desmandos das cafetinas. Habitou-se à morte</u> como uma forma de vida.</p> <p><u>Por maior que fosse a dor, era proibido o sofrer.</u> Ela gostava deste tempo. <u>Alegrava-se tanto!</u> Era o carnaval.</p>
-----------------------------------	---	---

Fonte: elaborado pelas autoras

Com exceção do [C#1], os demais contos nos mostram mulheres que são silenciadas. Apesar de passarem por situações distintas, todas são marginalizadas socialmente. Uma passa fome, outra luta arduamente para se sustentar e sustentar seus filhos, outra se mantém em silêncio para não comprometer a vida de seu marido e sua relação com ele, e a outra passa fome, é abandonada e é abusada sexualmente ainda criança. Todas essas mulheres, apesar da dura realidade que enfrentam, são resistentes ao “brincar para distrair a fome”, “ao trabalhar arduamente sendo a única provedora da família”, ao “enxugar o gozo-pranto de seu homem” e ao se entregar às “raias do delírio”.

Também podemos perceber determinados momentos de felicidade em cada uma das narrativas. Em [C#1], a mãe da narradora faz dos momentos de fome, alegria para as filhas, pois brinca para distrair a fome das crianças. Em [C#2], no início do enredo, Maria estava feliz, apesar do cansaço, porque voltava para casa com uma gorjeta e com sobras de alimento que a patroa lhe dera. Em [C#3], Ana estava feliz por receber a festa surpresa de aniversário dela e por está grávida. Em [C#4], por maior que fosse a dor, Duzu se negava a sofrer e estava alegre porque era Carnaval, festa de que tanto gostava. São narrativas distintas, mas que tratam de mulheres que, apesar do sofrimento, sem quaisquer idealizações, lutam para sobreviver. Em uma sociedade marcada pelo preconceito racial, pelas desigualdades de gênero e de classe, temos narrativas que problematizam a situação da mulher negra na

sociedade brasileira, desde a mulher que passa fome à mulher que é violentada das mais diversas formas.

### Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo descrever e analisar, sob a orientação teórico-metodológica da Gramática Sistemico-Funcional, as representações para a mulher negra em contos do livro *Olhos d'água* de Conceição Evaristo. Para nossa investigação, selecionamos 4 contos da referida obra, em que a mulher afrodescendente aparece como participante significativo da narrativa. A partir de uma abordagem qualitativa, estabelecemos dois passos metodológicos para análise dos dados coletados: (i) análise contextual, configurada nas variáveis campo, relações e modo e (ii) análise linguística, considerando as categorias léxico-gramaticais do sistema de Transitividade, que descreve a oração como um todo em processos, participantes e circunstâncias, do sistema de Modalização, no que concerne aos graus de probabilidade e usualidade expressos nas proposições modalizadas, e o sistema de Estrutura Temática, que consiste na articulação Tema-Rema.

Nossa análise revela que a representação para a mulher negra nos contos investigados se constrói, no que se refere à Transitividade, por meio de processos materiais e mentais, que evidenciam, respectivamente, as mudanças no fluxo dos eventos narrados e os sentimentos e os pensamentos das mulheres representadas nos contos. Quanto à Modalização, constatamos que o grau alto probabilidade é o que mais se destaca nos textos investigados, com a narradora como fonte da avaliação subjetiva explícita das proposições epistemicamente modalizadas. No que diz respeito à Estrutura Temática, o Tema simples não marcado, que reflete a ordem canônica dos constituintes oracionais em língua portuguesa, é o mais predominante nos contos analisados, com os participantes humanos como ponto de partida para a interpretação da oração enquanto mensagem.

Podemos concluir, com a análise dos dados, que as representações que se evidenciam nos contos colocam a mulher negra como uma mulher forte, sábia, resistente, de raízes ancestrais poderosas, mas, também, como uma mulher socialmente estigmatizada, vulnerável à violência e à fome, presa a um sistema que explora seu corpo, marginaliza seu trabalho e silencia sua voz, como retratado de um país cujo racismo é estrutural.

### Referências

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Education, 2004.

LIMA, L. O. **Espelho, espelho meu, existe alguém mais doida ou santa do que eu?** Representações para a mulher em crônicas de Martha Medeiros. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9922/LIMA%2c%20LETICIA%20OLIVEIRA%20ODE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MARIANO, Z.; INÁCIO, E. Estética da interseccionalidade: uma análise do conto *Ana Davenga*, de Conceição Evaristo. **REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS**, v. 1, n. 24, p. 466-480, 2020. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/4818>. Acesso em: 28 fev. 2024.

ROSSI, A. M. **Diferentes vozes, diferentes olhares**: representações para as mulheres na perspectiva sistêmico-funcional nos evangelhos. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9927?show=full>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. O tema: caracterização e realização em português. **Direct Papers**, v. 47, p. 1-18, 2002.

### Sobre as autoras

*Karine Magalhães Alves*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2770-2788>

Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), graduada em Letras – Língua Portuguesa pela mesma instituição. Professora temporária da Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

*Izabel Larissa Lucena Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5177-8267>

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Italiana e suas respectivas literaturas pela mesma instituição. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora efetiva Adjunto IV da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), integrando os colegiados do Instituto de Linguagens e Literaturas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Lidera o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Funcional (GEPELF) e faz parte do Grupo Discurso & Gramática (PPgEL/UFRN) e do Grupo de Estudos em Funcionalismo Linguístico (GEF/UFC).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## Potencial argumentativo dos conectores de causalidade

### Argumentative potential of causality connectors

Maria Aparecida Lino Pauliukonis<sup>1</sup>  
Claudia Assad Alvares<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por temática o emprego de conectores da causalidade, com o enfoque na relação lógica de causa e efeito face outras relações discursivo-inferenciais como as explicativas, condicionais e finais ou resultativas. O objetivo primordial é observar as funções sintática e semântico-pragmática dos elementos coesivos presentes na construção textual, cuja descodificação é essencial para se compreender a intenção argumentativa dos enunciadores. Com base em um aparato teórico que engloba estudos do texto como discurso e que permite compreender a interface discurso-argumentação, apresenta-se uma visão reflexiva da gramática, por meio da análise de enunciados reais de produção escrita. Serão analisadas construções em gêneros como charge, cartum e tirinha, diferentemente de abordagens tradicionais da Escola, que priorizam os reconhecimentos da metalinguagem e da prescrição. Espera-se que as reflexões feitas e as análises propostas possam contribuir para um ensino de leitura e interpretação mais consciente e que desenvolva as competências argumentativa e comunicativa dos alunos, em variados gêneros textuais.

**Palavras-chave:** Ensino. Argumentação. Conectores. Relações lógicas.

**Abstract:** The theme of this article is the use of causal connectors, focusing on the logical relationship of cause and effect in relation to other discursive-inferential relations such as explanatory, conditional and final or resultive. The primary objective is to observe the syntactic and semantic-pragmatic functions of the cohesive elements present in the textual construction, whose decoding is essential to understand the argumentative intention of the enunciators. Based on a theoretical apparatus that encompasses study Based on a theoretical apparatus that encompasses studies of the text as discourse and that allows us to understand the discourse-argumentation interface, a reflexive view of grammar is presented, through the analysis of real statements of written production. Constructions in genres such as cartoons and comic strips will be analyzed, differently of traditional approaches of the School, which prioritize the recognition of metalanguage and prescription. It is hoped that the reflections made and the proposed analyzes can contribute to a more conscious teaching of reading and interpretation that develops students' argumentative and communicative skills, in various textual genres.

**Keywords:** Teaching. Argumentation. Connectors. Logical relationships.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: [aparecidalino@gmail.com](mailto:aparecidalino@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade de Pernambuco, Faculdade de Letras, Colegiado de Letras, Petrolina, PE, Brasil. Endereço eletrônico: [claudia.alvares@upe.br](mailto:claudia.alvares@upe.br).

## Introdução

Tradicionalmente, o estudo do período composto tem se restringido, em nossas escolas, ao âmbito da classificação de orações e do reconhecimento da função sintática dos conectivos (conectores) que as constituem. Paralelamente, fornece-se ao aluno uma lista de conjunções coordenativas e subordinativas, divididas em subtipos: (aditivas, conclusivas, temporais, causais, condicionais...), usadas em frases isoladas. Muitas vezes não é explicitado ao aluno que esses rótulos identificam relações amplas que se estabelecem entre as proposições e que elas podem ser do tipo lógico e discursivo. Dessa forma, eles não reconhecem ou não usam produtivamente em seus textos essas mesmas relações, sobretudo no âmbito da redação de textos mais complexos, por exemplo. Sabemos que os sintagmas adverbiais, oracionais ou não, podem ser agrupados em categorias, por campos semânticos, conforme suas propriedades significativas; uma sequência de construções, como as apresentadas abaixo, permite vislumbrar essas variadas nuances de sentido, no uso do conectivo “porque”:

Edição do dia 27/09/2013

(1) 27/09/2013 09h50 — Atualizado em 27/09/2013

### **Em 2012, Brasil ficou sem luz mais tempo do que o estipulado pela Aneel**

*Brasileiros ficaram 18 horas e 39 minutos sem luz no ano passado.*

*Concessionárias de energia com mais tempo de apagão estão no Norte.*

(...) *O prejuízo foi grande porque o funcionamento da loja depende de energia elétrica. Geladeira, balanças, computador e máquina de cartão. “A luz acabou, e ficamos dois dias, 48 horas, sem luz”, diz um homem.<sup>3</sup> (...)*

(2) Já é chegado o outono porque as folhas começam a cair.<sup>4</sup>

Em (1), a relação é de *causa e consequência* visto que há uma relação lógica entre faltar luz e a loja não funcionar. Em (2), não se pode dizer o mesmo, pois não se pode afirmar que o fato de as folhas começarem a cair seja *necessariamente* a causa da chegada do outono; a oração em (2) — já é chegado o outono — designa uma inferência, isto é, uma

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2013/09/em-2012-brasil-ficou-sem-luz-mais-tempo-do-que-o-estipulado-pela-aneel.html>. Acesso em: maio 2021.

<sup>4</sup> Azeredo (1990, p. 100).

dedução a partir de algo observado, que está bem distante de uma relação lógica de causalidade. A respeito dessa distinção, Travaglia (1986, p. 241) afirma que:

Ao estudar as orações que compõem os chamados períodos compostos e buscar classificá-las, a gramática [tradicional = GT] estabeleceu uma distinção entre dois tipos de orações cuja identificação, na prática, tem se revelado problemática: são as *orações coordenadas explicativas* e as *orações subordinadas adverbiais causais*. (Grifos do autor).

É notória a complexidade para identificar a relação de sentido entre as orações adverbiais e a sentença matriz (Castilho, 2010); diferentes autores<sup>5</sup> vêm estudando o assunto e propondo uma classificação semântica das orações. Dentre as propostas, destacamos Azeredo (1990, p. 98), que vai reenquadrar as subordinadas adverbiais em cinco campos semânticos: “cada um, com base em um sentido genérico fundamental: (a) situação/movimento, (b) causalidade, (c) modo, (d) contraste e (e) resultado”.

O foco do autor são os diferentes matizes semânticos dessas orações; no segundo grupo, o da causalidade, o autor inclui as orações hipotéticas, que exprimem uma relação de condição relativa à oração-base, visto que a construção condicional equivale a uma causa hipotética, ao passo que a descrição observada na gramática tradicional (GT) não aborda esse ponto ao tratar desse grupo de subordinadas.

Desse modo, uma frase como “Faça, porque, se você não fizer, em breve, o resto será silêncio.”<sup>6</sup>, o silêncio está condicionado ao *não fazer* de alguém; como não se pode saber se esse alguém fará ou não o que tiver de ser feito, também não se pode saber se haverá ou não silêncio; ou seja, trata-se de uma causa hipotética, em que fazer e não fazer estão no campo da condicionalidade ou no da implicação, em que X implica Y.

Partindo-se do princípio de que o estudo das construções sintáticas é crucial para o bom entendimento da produção textual, em vários níveis de ensino, justifica-se discutir as construções adverbiais, a partir do que apresenta a GT — sabendo-se que esta se ressent de um critério que delimite os tipos oracionais para além da mera taxonomia de suas funções sintáticas e inclua também relações semântico-pragmáticas.

Parece-nos mais pertinente, dentro dos objetivos aqui propostos, que se discutam tanto as relações sintático-semânticas quanto as textuais e discursivas presentes nas proposições, destacando-se o seu potencial argumentativo nos textos. Para tanto, na primeira parte deste artigo, discutir-se-ão os conectores que codificam noções causais, explicativas e condicionais; a seguir, tratar-se-á das relações consecutivas, conclusivas e finais. Numa segunda parte, serão apresentadas análises de textos dos seguintes gêneros: charges,

---

<sup>5</sup> Guimarães (1987), Azeredo (1990), Oliveira e Monnerat (2007), Gouvêa (2007) etc.

<sup>6</sup> Karnal, Leandro. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTgxOTAzNA/>. Acesso em: maio 2021.

cartuns e tirinhas, com diferentes situações de comunicação, em que se fazem reflexões sobre a intenção argumentativa dos enunciadores.

### **Conectores da causalidade**

Iniciaremos pelo emprego de conectores de causalidade “*stricto sensu*”. Tratar-se-á, a seguir, da relação de causalidade em sentido amplo e dos conectores que incluem tanto os subordinativos de causa e efeito, quanto outros que mantêm o sentido básico de causa-efeito e explicação.

### **Conectivos causais, explicativos e condicionais**

Segundo Travaglia (2007, p. 73):

As atividades de ensino de gramática podem ser organizadas a partir de dois pilares básicos: (1) os recursos da língua; (2) as instruções de sentido. [...] No caso das instruções de sentido, partimos de um valor e buscamos todos os recursos da língua que podem exprimir a instrução de sentido em questão, estabelecendo diferenças entre eles. Exemplos de instruções de sentido com que podemos trabalhar são: comparação, quantidade, as modalidades (como a certeza e a incerteza [...] obrigação, possibilidade, probabilidade, necessidade, ordem, volição), *causa e consequência*, alternância, adição, oposição, tempo, lugar, modo etc. (Com adaptações; grifos nossos).

Travaglia (2009) defende também uma modalidade de ensino voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do falante a fim de que este possa mobilizar os recursos de que dispõe em situações de interação. Desenvolver essa competência é condição para selecionar os instrumentos mais apropriados para reconhecimento de causas e efeitos de sentido almejados. O autor propõe que os conceitos e as atividades de ensino sejam “agrupados em quatro tipos”: *gramáticas de uso, reflexiva, normativa e teórica*.

As gramáticas teórica e normativa traduzem-se em um conhecimento *sobre* a língua; ou seja, as atividades com a gramática teórica estão voltadas para as regras formais que regem a gramática da língua; esse tipo de ensino permite ao aluno o uso de metalinguagem e o desenvolvimento do raciocínio científico, daí sua importância. O ensino da gramática normativa pressupõe o conhecimento da variedade culta da língua e sua adequação a determinadas situações.

Assim como a gramática reflexiva, a gramática de uso registra um conhecimento *da* língua em usos reais. Essa gramática está intimamente relacionada à nossa “gramática interna”, a que permite a uma criança reconhecer e estruturar frases completas em grande número. A gramática de uso é implícita e não consciente; segundo o autor, os exercícios com essa gramática visam à internalização das regras e princípios da língua para que o falante detenha um conhecimento a ser usado quando se fizer necessário.

Valendo-nos de sugestões de Travaglia (1996, p. 180), vamos apresentar uma série de enunciados — criados pelo autor — pertencentes à área semântica de causa e consequência, ligados por diferentes conectores. Ao analisá-los, enfatizaremos as diferenças de sentido, que se estabelecem no emprego de um ou de outro tipo, no nível da sintaxe e da semântica, bem como a intenção argumentativa de seus enunciadores.

Para isso, observe a análise dos enunciados da sequência de 3 a 7:

(3)

(a) Eu não fiz os exercícios porque estava doente, tá?

(b) Eu não fiz os exercícios, mas estava doente, tá?

Em (3) temos períodos de tipos diferentes: em 3(a), uma das orações é adverbial causal (*porque estava doente*) e em 3(b), uma delas é coordenada adversativa (*mas estava doente*).

Que efeitos de sentido permitem os dois usos? Isso vai depender do tipo de informação ou de imagem do interlocutor que se quer transmitir: em 3(a), o emissor pretende apenas passar uma informação nova e, nesse caso, o enunciado não apresenta nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter ou não uma opinião sobre os motivos pelos quais ele não fez os exercícios. Já em 3(b), o falante pressupõe que o interlocutor julga que ele não fez os exercícios, por vadiagem, por exemplo. Daí apresentar a (razão) *causa* mais como uma justificativa, por meio de uma oração coordenada adversativa, a qual funciona como uma oposição argumentativa a esse raciocínio, sendo indicativa de que se pretende rebater a pressuposição feita pelo interlocutor. Portanto, a ideia de causa apresentada em 3(b), por meio de uma oração *coordenada adversativa*, apresenta também uma intenção argumentativa, qual seja se contrapor à suposta visão preconceituosa do interlocutor.

(4)

(a) A água ferve porque atinge a temperatura de 100 °C. (Verdade comprovada cientificamente).

(b) Ele não está em casa porque as luzes estão apagadas, não é mesmo?

Em (4) temos duas orações com sentido de causa, mas enquanto em 4(a), temos a causa como condição necessária e suficiente (a temperatura exigida para a fervura da água), em 4(b), o fato de as luzes estarem apagadas não é condição suficiente para a inferência expressa na primeira oração. Logo 4(b) não é necessariamente uma razão, um motivo para a conclusão: “*ele não está em casa*”, ou seja, nesse caso, é o falante que quer apresentar “*as luzes apagadas*” como uma explicação ou uma premissa, culturalmente sustentada, que

autoriza a conclusão. Daí poder dizer-se que em 4(b) não se trata de uma relação de causa e efeito, como ocorre em 4(a), mas de uma relação discursiva ou argumentativa do emissor.

As explicações relacionam-se não com o conteúdo da oração anterior, mas como uma conclusão do falante, portanto a segunda oração aparece como um ato de fala implícito. Em outras palavras, é como se alguém dissesse: “*Ele não está em casa*” — e eu afirmo isso e pretendo justificar minha asserção, apresentando um outro fato: “*as luzes estão apagadas*”. Em todos esses casos, tem-se um *ato de fala* assertivo e uma justificativa, em forma de um outro *ato de fala*. Note-se ainda que 4(b) não é um argumento convincente para persuadir o interlocutor, uma vez que se estrutura sobre uma suposição, e não sobre um fato como 4(a).

A seguir, apresentam-se outros enunciados, a título de exemplificação das relações de causalidade, que contrapõem as relações de causa e efeito às explicativas. Observe-se a diferença de sentido expressa pelo uso do conectivo *porque* nos enunciados a seguir<sup>7</sup>:

- O animal morreu porque foi envenenado.
- Não faça tais exercícios, porque você ainda está doente.
- João não deve estar em casa porque não atende ao telefone.
- Choveu muito porque o chão ainda está molhado.

Agora atente-se para a sequência:

(5)

- (a) Ele estava tão doente que não fez o trabalho para a aula de hoje.
- (b) Ele estava muito doente, logo não fez o trabalho para a aula de hoje.

Em (5) o que está em jogo é a relação entre *causa e efeito e premissa e conclusão* — expressa de dois modos: por meio de uma oração principal e uma subordinada consecutiva, como em 5(a), e entre uma afirmativa e uma inferência não necessariamente lógica que está expressa por uma oração coordenada conclusiva como em 5(b).

Em 5(a), a consequência, apresentada na oração consecutiva, é vista como uma entre várias consequências possíveis:

---

<sup>7</sup> Nos dois primeiros enunciados, temos relação lógica de causa e efeito e nos outros dois imperam relações explicativas por meio de um ato de fala inferencial justificador.

<i>Ele estava tão doente que...</i>	<i>emagreceu 10 quilos.</i>
	<i>não conseguiu levantar-se da cama.</i>
	<i>teve de ser internado.</i>

Note-se ainda que a estrutura descontínua “tão... que...” não pode ser desfeita, sob pena de ser mutilada a relação lógica de causa e consequência. Por outro lado, em 5(b), a coordenada conclusiva é tida como uma consequência, mas não necessariamente lógica<sup>8</sup>, visto que se estrutura sobre uma inferência, que pode ou não ser verdadeira<sup>9</sup>.

A diferença fundamental entre as consecutivas e as conclusivas parece-nos mais semântico-pragmática do que propriamente sintática; vejamos: a opção entre as consecutivas e as conclusivas parece depender de uma intenção argumentativa, sobretudo se considerarmos a argumentação assentada em fatos (consecutivas), em vez de relatos e suposições (conclusivas), que não são necessariamente comprovados. Comparem-se, por exemplo:

---

Argumentação assentada em fatos:	O estrago causado pelas chuvas torrenciais foi tão grande <i>que muitas pessoas perderam suas casas.</i> (Não se trata de uma suposição, mas de um fato).
--	---

---

---

Argumentação assentada em inferências, suposições:	O estrago causado pelas chuvas torrenciais foi bem grande, <i>logo muitas pessoas devem ter perdido suas casas.</i> (Estou supondo isso, com base em situações anteriores parecidas).
---	---

---

Ainda é relevante destacar que a consequência expressa por uma oração consecutiva, como em 5(a), decorre da ideia de causa expressa na oração anterior, enfaticamente, porque está encarecida pelo uso dos advérbios: tão, tanto, de tal modo (que), paradigma das construções correlativas. A seguir, a sequência dada retrata uma relação entre uma causa hipotética e o efeito condicionado:

---

<sup>8</sup> Ou uma implicação entre a causa dada e o efeito, inferido das circunstâncias apresentadas.

<sup>9</sup> — Ele estava muito doente, logo não fez o trabalho para a aula de hoje.

— Não, ele fez sim, pediu ao Fulaninho que o entregasse à professora, mas o menino avoado deve ter se esquecido de fazê-lo...

- (6)
- (a) Se eu estou doente, não faço os exercícios.
  - (b) Se eu estiver doente, não farei os exercícios.

Em (6) temos uma relação de causa e consequência expressa por meio de uma relação de condição (causa hipotética) e consequência condicionada. Tanto em 6(a) quanto em 6(b) aparece uma causa virtual ou hipotética (*estar doente*) cuja efetivação levará a uma consequência possível (*Não fazer os exercícios*).

O uso do presente em 6(a) passa-nos uma ideia de habitualidade, derivada de uma crença geral partilhada: *quem está doente não faz exercícios*. Já em 6(b), tem-se uma situação hipotética que o falante apresenta como condição para não fazer os exercícios: *Se alguém estiver doente, não fará os exercícios certamente*. É relevante notar que a voz da crença geral compartilhada é marcada em 6(a) com o emprego do modo indicativo, enquanto a condição em 6(b) pode ser expressa com o uso do subjuntivo, indicando tratar-se de uma hipótese<sup>10</sup>. Na sequência a seguir, vejamos a relação causal ou de implicação, que pode ser expressa por diferentes conectivos:

- (7)
- (a) Eu não fiz os exercícios, *porque* estava doente.
  - (b) *Como* estava doente, não fiz os exercícios.
  - (c) *Já que* estava doente, não fiz os exercícios.
  - (d) *Uma vez que* eu estava doente, não fiz os exercícios.
  - (e) Eu não fiz os exercícios, *pois* estava doente.
  - (f) Eu não fiz os exercícios, *mas* eu estava doente, ok?

Os exemplos apresentados em (7) servem para exemplificar os diferentes usos dos conectores de causalidade; ao aluno pode-se pedir que reflita sobre os sentidos derivados dos diversos usos. Pode-se notar que, em vez de simplesmente listar as conjunções, ou pedir ao aluno que as reconheça ou as substitua, esta proposta reflexiva apresenta um exercício para análise dos efeitos de sentido em contextos reais de uso.

Vejamos em que eles diferem entre si, quanto aos efeitos pressupostos: em 7(a), o locutor apresenta a *causa* como um fato desconhecido pelo interlocutor: o fato *dado*: *não fiz os exercícios tem* como causa: *porque estava doente*, que é o fato *novo*, como já vimos em 3(a). Já em 7(b), iniciando-se a oração com a subordinação causal — *como estava doente...*, a estruturação indica que a causa já é conhecida do interlocutor. Normalmente, assim, ao se

---

<sup>10</sup> Em registros mais distensos, todavia, o presente do indicativo é usado nos dois casos, como se vê no dito popular: “Se vou, eu sei que não fico e se ficar, eu não vou”.

apresentar a causa conhecida em primeiro lugar, justifica-se também a consequência esperada, a qual não pode ser questionada, por essa mesma razão.

Da mesma forma, em 7(c) e 7(d) também as locuções conjuntivas *visto que, já que, uma vez que, posto que*, ou as locuções adverbiais: *por causa de, devido a... permitem* que a causa seja apresentada como algo conhecido do interlocutor. Seu uso, portanto, indica que a consequência é algo esperado e que não há dúvidas sobre a conclusão esperada.

Em 7(e), com o uso de *pois*, a razão (ou o motivo) também é apresentada esperando-se o assentimento de todos. Por ser algo compartilhado pelos interlocutores, é natural que seja aceita sem questionamentos. Portanto, também a conclusão é admitida sem contestação, como se vê também em: “*Não o convidamos, pois ele detesta reuniões, como vocês sabem, não é verdade?*”; garante-se, dessa forma, que a conclusão e a explicação não sejam refutadas pelo interlocutor, já que ele participa da mesma crença de todos. Em 7(f), há uma justificativa, que se contrapõe ao raciocínio pressuposto de que se deveria fazer os exercícios<sup>11</sup>.

Nos exemplos de 3 a 7, temos uma instrução de sentido (Travaglia, 2007) que enseja uma *atividade reflexiva antes da teórica*, visto que o objetivo é perceber primeiro o emprego discursivo-pragmático das relações de causa/explicação para nomear depois. Por outras palavras, parte-se de uma prática reflexiva para a teoria, a apresentação da metalinguagem vem como subsídio decorrente do processo, mas em segundo plano; ou seja, depois que os alunos entendem o processo (gramática reflexiva), buscam percebê-lo em diferentes frases, para, em seguida, nomeá-lo especificamente por meio da metalinguagem (gramática de uso). Essa pode ser a descrição de uma parte da metodologia usada para o estudo textual das relações de causa-explicação. É de se notar que cada recurso (por exemplo, as conjunções-base PORQUE e POIS) empregado para exprimir *causa-explicação* apresenta nuances variadas, uma vez que não existem sinônimos perfeitos; por esse raciocínio, aliado à análise apresentada na introdução, as conjunções utilizadas para expressar *causa-explicação* estão longe de comungar de uma sinonímia. A seguir, um enfoque da noção de *causa e resultado*.

---

<sup>11</sup> Esse mesmo tipo de análise pode ser proposto para as relações de oposição (*adversativas, concessivas*) ou para relações alternativas, para a relação de tempo (*anterior, posterior, concomitante*), para as ideias de modo e de comparação (*orações modais, comparativas e conformativas*) etc. Tais noções poderão ser tratadas em outra ocasião. Neste artigo estamos nos concentrando na relação de causalidade ampla.

### **Conectores das relações de causa e consequência: orações consecutivas, conclusivas e finais**

O conteúdo semântico generalizado nesse grupo é a noção de *resultado-consequência* de uma causa apresentada anteriormente. Os principais conectivos dessa relação sintática denotam:

- *Conclusão (oração coordenada conclusiva)* — conectivos: *logo, pois, portanto*

Vejamos exemplos:

O sinal já tocou, *logo* ele deve estar vindo para o pátio, aguarde-o!

Você está muito bem de vida, deve, *pois*, ajudá-lo, já que ele está necessitado.

A oração conclusiva indica o resultado como uma inferência do que se afirmou na outra oração, portanto ela tende a ser aceita sem contestação, ainda que se trate de uma inferência não necessariamente lógica, advinda de uma afirmação tida como causa.

- *Efeito/resultado (oração subordinada adverbial consecutiva correlativa)* — conectivos: *tão/tanto... que...*

Vejamos exemplos:

Eles eram *tão* bons jogadores *que* mereciam ser campeões desta vez.

Estudou *tanto e com tanta* vontade *que* passou no concurso em primeiro lugar.

Tais construções correlatas indicam um efeito não intencional, decorrente da causa enfática que se instala numa das orações; desse modo, a consequência é argumentativamente esperada pelo fato de estar enfatizada pelos advérbios *tão, tanto, tanta*. Outros exemplos de construções correlativas: *Chorou tanto que seus olhos ficaram vermelhos. A criança gritava tão alto que acordou toda a vizinhança.*

A causa dada na primeira oração — o excesso do choro ou o grito muito alto da criança — é sempre causa suficiente para os efeitos expressos nas subordinadas consecutivas.

- *Causa volitiva (oração subordinada adverbial final)*; conectivos: *para que, a fim de que*  
Observem-se os exemplos

Trabalhou dobrado *para que* terminasse a obra antes do tempo previsto.

Veio aqui só *para* me contrariar.

A diferença entre a construção com oração subordinada consecutiva — *chorou tanto que seus olhos ficaram vermelhos* — e a com oração subordinada adverbial final — *veio aqui só para me contrariar* — assenta-se na intencionalidade enunciativa da segunda, que denota um efeito visado, sempre uma intenção, o que não se verifica na primeira construção, a qual é resultante de um fator causal.

### Reflexões sobre o valor argumentativo dos conectores contextualizados

Vejam agora exemplos com textos reais de produção escrita, dos gêneros charge, cartum e tirinha. O exemplo a seguir assemelha-se a uma tautologia<sup>12</sup> como a que ocorre no “diálogo” entre Alice e Humpty-Dumpty.

#### Contexto 1<sup>13</sup> – Tautologia

Charlie Brown vê Lucy dar um tapa em Linus: — Essa foi a pior coisa que eu já vi. Linus não estava fazendo nada para você. Por que você o acertou?

— Porque ele estava lá!

Agora, consideremos esse “diálogo”:

— *Por que o senhor está sentado aí tão sozinho?* — indagou Alice, sem querer iniciar uma discussão.

— *Ora essa, porque não tem ninguém aqui comigo!* — gritou Humpty-Dumpty. — *Pensou que eu não saberia responder esta, hein? Pergunte outra.* (Carroll, L., 1980 apud Carone, F., 1988, p. 7.)

Que não havia ninguém com Humpty-Dumpty Alice sabia, afinal estava vendo; portanto, o estranho personagem não estava dando-lhe nenhuma informação nova. Na verdade, Alice indagava da *causa* da solidão daquela figura em forma de ovo. Ou seja, ela esperava como resposta uma oração subordinada adverbial causal, como, por exemplo, *porque estou deprimido* ou algo parecido. Não obstante, com sua tautologia, Humpty-Dumpty

---

<sup>12</sup> **substantivo feminino**

1 GRAM uso de palavras diferentes para expressar uma mesma ideia; redundância, pleonismo

2 LÓG proposição analítica que permanece sempre verdadeira, uma vez que o atributo é uma repetição do sujeito (p.ex. *o sal é salgado*)

3 RET expressão que repete o mesmo conceito já emitido, ou que só desenvolve uma ideia citada, sem aclarar ou aprofundar sua compreensão

Disponível em: [https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-2/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-2/html/index.php#1). Acesso em: maio 2024.

<sup>13</sup> Fonte: ATIVIDADE DE PORTUGUÊS. Tudo sala de aula, 2021. Disponível em:

<https://www.tudosaladeaula.com/2021/05/atividade-portugues-conjuncao-com-tirinhas-anos-iniciais.html>. Acesso em: abr. 2023.

responde com uma coordenada explicativa, que fornece uma informação dada, isto é, conhecida (Vogt, 1978).

O mesmo se passa com o Contexto 1, em que Charlie Brown deseja saber a causa de Lucy ter batido em Linus, que estava sentado no chão. Naturalmente, *se ele não estivesse ali, não poderia ter apanhado*. Portanto, trata-se de uma informação compartilhada que não informa a causa, mas tão somente fornece uma explicação óbvia, redundante, que sugere uma tautologia.

Note-se que não há nessas situações nenhuma *dedução, inferência ou hipótese*, como acontece nas coordenadas explicativas; segue que, apesar do aspecto formal, as explicativas, na verdade, não o são, visto que, na tautologia, reitera-se o que já foi dito. A seguir, um exemplo em que a causa implícita resulta de diferentes enquadres.

#### Contexto 2<sup>14</sup> – Armandinho e questões semântico-pragmáticas

Armandinho para os colegas: — Pois aí que vocês se enganam! Eles se preocupam com a educação do povo, sim... e muito! Por isso todo esse empenho em sabotá-la!

No primeiro quadrinho da tira, parece claro que os colegas do Armandinho creem que os responsáveis pelas decisões que tornam possível o avanço da educação no país não se interessam pelos rumos que está há de tomar. Armandinho, por outro lado, apresenta-nos um outro viés interpretativo ao *desnudar a causa* do empenho desses responsáveis em sabotar a educação. Há uma preocupação sim, mas justamente a de conscientizar as pessoas e proporcionar-lhes meios legítimos de reivindicar seus direitos por meio da educação — o que não é desejável para quem está no poder.

Como se pode observar, há uma crítica na tira ao tratamento dado à educação em nosso país pelos responsáveis por sua condução; isso nos mostra, com clareza, que, na análise da causalidade, não podemos prescindir da análise de aspectos semânticos e discursivos. Vejamos, a seguir, a noção de causa fundamentada no racismo estrutural.

#### Contexto 3<sup>15</sup> – Racismo e preconceito

O guarda para o motorista negro e lhe diz: — Te parei porque você parece um **ladrão!** Mas relaxa! Não tem nada a ver com preconceito! **Racismo** é coisa da sua cabeça!!

---

<sup>14</sup> Fonte: ARMANDINHO. Tirasbeck, 2016. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/152696030119/tirinha-original>. Acesso em: jun. 2023.

<sup>15</sup> Fonte: JUNIÃO, Cartunista. Não, não somos racistas. Junião, 2015. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/nao-nao-somos-racistas/>. Acesso em: jun. 2023.

Não há, no discurso do guarda, uma causa lógica para impedir que o motorista prossiga. O que há é uma *justificativa* baseada tão somente em uma “hipótese”, uma inferência sem qualquer fundamento lógico, já que fruto do preconceito racial. O comentário do guarda, portanto, utiliza uma oração coordenada explicativa, e não uma subordinada adverbial causal. Acrescente-se que o próprio guarda fornece-nos, com seu segundo comentário, os subsídios para uma análise que não se restrinja ao conectivo (porque), mas inclua todo o contexto. No exemplo, a seguir, uma resposta dada como uma causa implícita.

Contexto 4<sup>16</sup> – Seca e corrupção

No alto do cartum está escrito:

### **Nordeste tem a pior seca nos últimos 40 anos**

Apresenta-se uma cena em que uma família composta de pai, mãe e duas crianças estão ao redor de um poço aparentemente seco.

O garotinho então pergunta ao pai: — Por que a água e os investimentos nunca chegam até aqui?!

O pai responde: — [Porque] tem uns dutos da corrupção e da indústria da seca desviando tudo!

Da análise do cartum, não é difícil perceber que o garotinho, ao dirigir sua pergunta ao pai, deseja saber a causa de a água e os investimentos nunca chegarem ao Nordeste, onde eles moram. A resposta poderia ser algo como “porque o país não tem condições financeiras de importar a tecnologia necessária para irrigar essa região, que é muito vasta”. No entanto, trata-se de um cartum e, como tal, há uma intenção clara de registrar uma crítica e despertar no leitor a necessidade de avaliar a realidade que o cerca. A causa implícita na resposta do pai responde à pergunta do garoto com uma crítica ao tratamento dado à indústria da seca, que é bem real no país. O próximo contexto apresenta-nos uma coordenada explicativa com valor de ironia.

---

<sup>16</sup> Fonte: LUTE, Cartunista. Indicadores socioeconômicos e seca no Nordeste. Amigo Pai, 2016. Fonte: Disponível em: <https://amigopai.wordpress.com/2016/04/25/indicadores-socioeconomicos-do-nordeste/>. Acesso em jun. 2023.

### Contexto 5<sup>17</sup> – Crise hídrica e função social da charge

Em frente a uma máquina de assar frangos, um homem saliva abundantemente, ao que a mulher lhe diz: — Economiza saliva, pois vamos precisar dela quando piorar a crise hídrica!!!

O tema aqui é novamente a crise hídrica. No caso desta charge, temos uma oração coordenada explicativa que justifica o ato de fala utilizado pela interlocutora, *mas não a partir de inferências razoavelmente válidas*<sup>18</sup>. Note-se que, mesmo em se tratando de um texto que costuma abordar de modo bem-humorado temas do cotidiano, também com a intenção de analisar criticamente a realidade, não há como “economizar” saliva para impedir que a boca fique seca diante da falta de água até mesmo para beber. Não obstante, trata-se de uma ótima oportunidade para trabalhar com o aluno a função social da charge. Ainda sobre a razoabilidade das inferências, comparemos o Contexto 5 com o 6, a seguir:

### Contexto 6<sup>19</sup> – Branca de neve, a bruxa e os agrotóxicos – inferências e intertextualidade

A Branca de Neve conversa com a Bruxa, que lhe oferece uma cesta com frutas variadas: — Estão tão **bonitas. Nem sei qual escolher.**

— Pode escolher **qualquer uma.** Hoje em dia todas **estão envenenadas!**

Note-se que, em substituição ao ponto final, a oração pode ser reescrita assim: “Pode escolher qualquer uma, pois hoje em dia todas estão envenenadas!”, em uma clara referência aos agrotóxicos que contaminam mais da metade dos alimentos que ingerimos, o que inclui as frutas.

Nesse caso, a inferência, a partir do ato de fala “eu afirmo que hoje em dia todas estão envenenadas”, “não há frutas livres de agrotóxicos” é bastante razoável, visto que boa parte delas apresentam esse problema. Pode-se trabalhar aqui, além das distinções entre as adverbiais causais e as coordenadas explicativas, a intertextualidade e a análise semântico-pragmática, entre outros tópicos.

---

<sup>17</sup> Fonte: DUKE, Chargista. Charge do Duke. Tribunal da Internet, 2021. Disponível em: <http://www.tribunadainternet.com.br/charge-do-duke-2551/>. Acesso em: jun. 2023.

<sup>18</sup> Vamos supor uma frase como “Paulo comprou um carro”; de sua análise, podemos inferir que “Paulo tem um carro” ou “Paulo tinha dinheiro para comprar o carro” ou ainda que “Paulo pediu dinheiro emprestado para comprar o carro”; no entanto, inferir que “Paulo é rico” foge à razoabilidade, pois, hoje em dia, há inúmeras facilidades ao alcance de qualquer pessoa para que possa ter um carro minimamente equipado ou até mesmo um bom carro usado.

<sup>19</sup> Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/fradheorganicos/photos/charge-branca-de-neveno-brasil-n%C3%A3o-h%C3%A1-um-estudo-definitivo-que-aponte-para-o%20n%C3%BAm/2697012627255005/>. Acesso em: jul. 2023.

A seguir, um exemplo por meio de uma tirinha<sup>20</sup> em que há uma estreita relação entre causa e condição.

Contexto 7<sup>21</sup> – Hamlet e Hérnia

Hérnia observa Hamlet, que está lendo como sempre: — Depois que nos casarmos, eu não serei uma esposa mandona que tenta mudar seu marido! Você poderá ler quantos livros quiser! ... Contanto que você faça as suas tarefas de casa primeiro!

Note-se que a “promessa” de Hérnia está condicionada às “tarefas de casa” que Hamlet terá de executar, naturalmente segundo as determinações dela, que já se revela “mandona” desde a fase de namoro. A condição, como bem o sabemos, é uma causa hipotética; por outras palavras, temos aqui a causa (“fazer as tarefas de casa primeiro”) e o efeito (Hamlet “poderá ler quantos livros quiser!”). Como não sabemos nem mesmo se Hamlet se casará com Hérnia, que dirá “fazer as tarefas de casa”, não podemos comprovar que o efeito efetivamente se verificará, o que põe às claras a estreita relação existente entre causa e condição.

### Considerações finais

As propostas acima apresentadas, concernentes ao uso de conectores com noção de causalidade, propiciarão aos alunos aprimorar sua capacidade de analisar e utilizar a língua em situações específicas de comunicação.

Como se pôde observar, há uma série de elementos que envolvem o ato de interpretar os sentidos textuais, expressos pelos conectores da causalidade. Todos os fatores apontados sugerem que cada texto se apresenta como uma complexa rede de relações, que envolve desde a escolha lexical, ou a busca pelo conector mais apropriado, a estrutura e organização das frases e a representação linguístico-discursiva de uma intenção argumentativa dos enunciadores, no ato comunicativo.

Sempre é bom repetir: texto é tecido, trama, rede de relações entre enunciados, por isso o ato de ler envolve apreensão, apropriação do modo como se apresentam essas relações e a transformação de um conteúdo proposicional em linguagem interativa. Ler sem perceber ou recriar o processo de construção do texto é praticar uma pseudoleitura, uma mera

---

<sup>20</sup> “Os personagens da tirinha a seguir são Hamlet, um garoto viking que adora ler, e Hérnia, namoradinha dele”. Fonte: Disponível em: <https://futurovip.com.br/wp-content/uploads/2019/11/LISTA-DE-EXERC-AV.-FINAL-2%C2%AA-SE%CC%81RIE-LI%CC%81NGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

<sup>21</sup> Fonte: Disponível em: <https://futurovip.com.br/wp-content/uploads/2019/11/LISTA-DE-EXERC-AV.-FINAL-2%C2%AA-SE%CC%81RIE-LI%CC%81NGUA-PORTUGUESA.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

descodificação de estruturas de frases isoladas ou coladas umas às outras, mas sem aproveitar as nuances de sentido no jogo discursivo.

Ao efetivar uma leitura consciente, o leitor realiza um ato de compreender como se constrói uma visão do mundo, representada por meio das construções sintáticas. Por isso, a leitura crítica e eficaz pressupõe o enriquecimento do leitor pelas múltiplas possibilidades de significação que se abrem diante de um texto; tudo isso é feito pelo reconhecimento da função sintática e discursiva dos elementos que o compõem e, dentre eles, são relevantes os elementos coesivos que funcionam como operadores argumentativos, que é o tema destas considerações.

Nesse sentido, todo ensino de leitura ou de escrita com base reflexiva assume uma dimensão social bem maior do que o mero ato de ensinar a decifração de sintagmas e de frases, pois se instaura um veículo de formação da cidadania, base do processo de letramento, em sentido amplo, exigência de uma educação verdadeiramente cidadã.

As noções apresentadas podem propiciar o aprimoramento da capacidade de utilizar a língua em situações sociais específicas. Para desenvolver a competência comunicativa dos alunos — um dos objetivos do ensino de gramática reflexiva — é necessária a aquisição de habilidades linguísticas, que um enfoque discursivo-argumentativo do uso dos elementos conectores, por exemplo, pode ajudar a implementar. Ao lado desse ensino reflexivo e produtivo, o descritivo e o normativo também têm seu lugar, evidentemente, mas devem ser redimensionados, em comparação com as práticas que se têm observado nas escolas tradicionalmente, sobretudo as relacionadas ao ensino de conectivos e de outros elementos gramaticais na construção dos sentidos do texto.

## Referências

AZEREDO, J. C. de. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

CARONE, F. de B. **Subordinação e coordenação** – confrontos e contrastes. São Paulo: Ática, 1988.

CASTILHO, A. T. de. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

GOUVÊA, L. H. M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. *In*: PAULIUKONIS et alii. **Estratégias de leitura**: texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 105-117.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes, 1987.

OLIVEIRA, H. F. **Traços semânticos**. Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. Não publicado.

TRAVAGLIA, L. C. Da distinção entre orações coordenadas explicativas e orações subordinadas adverbiais causais: uma questão sintática, semântica ou pragmática? **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 241-286, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e no segundo graus. São Paulo: Contexto, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1.º e 2.º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. A gramática na escola / Língua Portuguesa: o ensino de gramática. **Salto para o Futuro** – Boletim, v. 3, p. 73-97, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino / aprendizagem. *In*: **Anais do I Seminário Municipal de Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**: Abordagens Metodológicas. CD-ROM. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VOGT, C. Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções 'porque', 'pois' e 'já que'. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 35-50, 1978.

## Sobre as autoras

*Maria Aparecida Lino Pauliukonis*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8057-9961>

Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Franca — campus avançado da USP. Realizou Pós-Doutorado em Análise do Discurso pela Universidade Paris 13, sob a supervisão de Patrick Charaudeau. Professora Titular e Emérita de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*Claudia Assad Alvares*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6631-4430>

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bacharela e Licenciada em Letras – Português/Latim e Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e graduada em Psicologia pela UFRJ. Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em agosto de 2024.

## Plano de texto e multimodalidade como ferramentas para modernização do texto jurídico

Text plan and multimodality as tools for modernizing legal text

Josinaldo Pereira de Paula<sup>1</sup>  
Antonia Karolina Bento Pereira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar como o plano de texto e a multimodalidade podem contribuir em aspectos de modernização do texto jurídico. Para tanto, analisou-se o edital Ceará da cidadania e diversidade cultural (2022), em que esses recursos são utilizados com esse fim. Como referencial teórico que trata sobre a Análise textual dos Discursos (ATD) e o plano de texto adotou-se Adam (2011); Passeggi *et al.* (2010); Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010); Passeggi (2001). Em relação aos autores que tratam questões da multimodalidade, destaca-se, principalmente, os pressupostos dos teóricos Hodge e Kress (1988); Kress e van Leuveen (1996, 2006), Jewitt (2008), além das considerações de estudiosos como Dionísio (2005) e Vieira *et al.* (2007). As análises mostram que há estratégias de modernização do gênero jurídico edital por meio do plano de texto e de aspectos multimodais, com o objetivo de aproximar mais pessoas do processo seletivo, facilitando a leitura e deixando as orientações mais dinâmicas.

**Palavras-chave:** Análise Textual dos Discursos. Plano de texto. Texto Jurídico. Multimodalidade.

**Abstract:** This work aims to analyze how the text plan and multimodality can contribute to aspects of modernizing the legal text. To this end, the Ceará notice of citizenship and cultural diversity (2022) was analyzed, in which these resources are used for this purpose. As a theoretical reference that deals with the Textual Analysis of Discourses (TAD) and the text plan, Adam (2011) was adopted; Passeggi *et al.* (2010); Rodrigues, Passeggi and Silva Neto (2010); Passeggi (2001). In relation to authors who deal with issues of multimodality, the main highlights are the assumptions of theorists Hodge and Kress (1988); Kress and van Leuveen (1996, 2006), Jewitt (2008), in addition to considerations by scholars such as Dionísio (2005) and Vieira *et al.* (2007). The analyzes show that there are strategies for modernizing the legal notice genre through the text plan and multimodal aspects, with the aim of bringing more people closer to the selection process, making reading easier and making the guidelines more dynamic.

**Keywords:** Textual Analysis of Discourses. Text plan. Legal Text. Multimodality.

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN, Pau dos Ferros, RN, Brasil. Endereço eletrônico: [prof.josinaldopp@gmail.com](mailto:prof.josinaldopp@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento de Letras Estrangeiras, Pau dos Ferros, RN, Brasil. E-mail: [karol\\_bento@hotmail.com](mailto:karol_bento@hotmail.com).

## Introdução

As inúmeras formas de linguagens são os fatores principais da interação humana das suas dimensões mais simples às mais complexas, sejam elas verbais ou não verbais que possibilita as práticas sociais. Por muito tempo, a linguagem jurídica foi conhecida como um campo fechado com textos acessíveis a interpretações apenas de pessoas que tivessem formação específica na área do direito. Nesse sentido, as práticas sociais relacionadas ao campo jurídico ficam/ficavam associadas a sujeitos que conseguissem interpretar textos jurídicos para cidadãos leigos nesse letramento. Tem-se o conceito de letramento, aqui, no sentido sistemático ditado pelo campo jurídico e praticado nos seus textos.

O trabalho em questão faz parte do projeto de pesquisa “Letramento digital na formação Inicial e continuada de sujeitos discursivos em uma sociedade digital: abordagem dos desafios na efetivação das práticas discursivas frente ao mundo digital”, desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN), que tem como foco investigar o processo em curso e inovação dos discursos jurídicos com o objetivo de proporcionar mais acessibilidade à sociedade em geral.

Os editais, textos pertencentes ao campo do direito administrativo, publicados em todo território nacional tendem a seguir o rigor de linguagem apreciado pelo campo jurídico. Desse modo, é comum verificarmos o grande número de inscrições não homologadas em concursos e seleções diversas, devido à dificuldade de leitura e compreensão da linguagem expressa nos editais e da própria estruturação desses gêneros textuais pertencentes ao Discurso Jurídicos (DJ)

Alguns estudos que revisam e reconstroem alguns conceitos, apresentam divergências na relação LINGUAGEM x DJ que são apontadas com intuito de compreender melhor suas características e sua função real enquanto prática social. A esfera da atividade humana do DJ teve a sua gênese nos tribunais, a partir da oralidade, esses discursos circulavam no intuito de defender ou acusar algum sujeito, para, assim, chegar a uma conclusão de justo ou injusto. O DJ tomou proporções de notoriedade, uma vez que discurso oral buscava ser eloquente e se aproximar o máximo da linguagem padrão, com o uso de termos técnicos, para convencer o júri e o juiz.

Toda a complexidade dada ao DJ durante a sua prática na oralidade foi transmitida aos textos escritos, diferenciando-os no uso da linguagem usada em outros gêneros que regulam outras práticas discursivas. Nesse sentido, se trata de “uma manifestação da língua em contextos específicos” (Gomes, 2014, p. 37). Ainda sobre esse ponto de vista que também se defende aqui, Cornu (2005, p. 207) coloca que “o discurso jurídico pertence, pois, ao uso da língua, [...] ele é um emprego da língua”. Assim, situa-se o posicionamento acerca desta pesquisa no texto jurídico, engajando-se na discussão e tomando-se o posicionamento que o

DJ não é uma língua especializada, mas apenas uma variação de uso de uma língua natural dentro de um contexto específico.

Ao direcionar o texto jurídico como objeto de análise para esse artigo, entende-se, como Bittar (2001, p. 169), que “o discurso jurídico não é um discurso descontextualizado, mas sim um discurso que se produz no seio da vida social”. Trata-se de textos concretos, contextualizados que precisam ser objetos de pesquisas dos estudos do texto, a fim de compreender melhor os seus aspectos referentes à textualidade.

Em muitos lugares do mundo essa discussão é latente, em alguns países já podemos perceber alguns avanços. Por exemplo, na Suécia essa discussão já está aprofundada e algumas posições já foram tomadas, estabelecidas algumas medidas, com a tentativa de modernização da linguagem jurídica.

Nesse sentido, Strandvik<sup>3</sup> (*online*) informa que “a Procuradoria sueca coloca desta forma: ‘As sentenças devem ser redigidas de forma compreensível para que todos os interessados possam entender seu conteúdo, suas consequências e o raciocínio do tribunal’”<sup>4</sup>. Observa-se a nação sueca avançando sobre o uso da linguagem jurídica, que, a propósito, são posicionamentos que deveriam ser imitados em outros países, pois há uma necessidade de desconstruir o conceito que o DJ precisa ser em uma linguagem extremamente complexa.

As formas de comunicação passaram por mudanças muito rápidas devido às novas tecnologias digitais e o campo jurídico tem recebido, ainda de forma discreta, essas inovações, tanto na sua linguagem, como na sua forma de apresentação. Assim, neste artigo, o objetivo é analisar como a estrutura composicional associada à multimodalidade contribuem para a modernização e simplificação da linguagem no edital Ceará da cidadania e da diversidade, publicado pela Secretaria de Cultura do Estado do Ceará, disponível no [link https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/project/3988/edital\\_ceara\\_da\\_cidadania\\_e\\_diversidade\\_cultural\\_secult-ce\\_2022\\_.pdf](https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/project/3988/edital_ceara_da_cidadania_e_diversidade_cultural_secult-ce_2022_.pdf). Para esse fim, segue-se a perspectivas da análise Textual dos Discursos (ATD), especificamente, com o conceito de plano de texto proposto por Adam (2011), e autores que tratam questões de multimodalidade, principalmente, Hodge e Kress (1988); Kress e van Leuven (1996, 2006), Jewitt (2008), além das considerações de estudiosos como Dionísio (2005) e Vieira *et al.* (2007).

Primeiro, analisa-se a forma de apresentação do plano de texto do edital, mostrando como o fato deste recurso existir já pode facilitar a leitura e compreensão do gênero. Para tanto, apresenta-se nas análises as três primeiras páginas do edital das quais são tecidas

---

<sup>3</sup> STRANDVIK, I. La modernización del lenguaje jurídico en Suecia: ¿enseñanzas aplicables a otras tradiciones? In: MONTOLÍO, E. **Hacia la modernización del discurso jurídico**. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2014.

<sup>4</sup> Tradução de: El Ministerio Fiscal sueco lo formula así: ‘Las sentencias deben redactarse de una manera comprensible para que todos los interesados puedan entender su contenido, sus consecuencias y los razonamientos del tribunal’.

descrições e interpretações. Todo o edital está repleto de aspectos multimodais, desde a estruturação e organização textual na página, até o uso das cores e fontes. Portanto, como amostra das análises dos aspectos multimodais, descreve-se e interpreta-se a influência desses recursos na leitura e compreensão do edital no todo pelo o leitor.

Além desta introdução que traz a contextualização e descrição dos objetivos propostos, o trabalho está composto por mais cinco capítulos. Nesta sequência, o segundo capítulo aborda os conceitos relacionados à ATD e plano de texto. No terceiro são discutidos pressupostos teóricos sobre multimodalidade. O quarto capítulo trata das características do texto jurídico. Logo após, tem-se o quinto capítulo com as análises. Por fim, na conclusão, retomam-se os objetivos e apresentam-se os resultados e conclusões da pesquisa.

### **Análise textual dos discursos (ATD)**

A ATD, segundo Passeggi *et al.* (2010, p. 262), é um campo teórico-metodológico que articula a Linguística Textual (LT) e a Análise do Discurso (AD). De acordo com Adam (2011, p. 23), a gênese da ATD está na LT e com a perspectiva teórico-metodológica na Análise do discurso (AD) que, assim, constitui-se “uma teoria de produção co(n)textual de sentido que deve fundar-se na análise de textos concretos”. Adam (2017, p. 47) deixa claro que “a LT não é a ciência integrativa do discurso e das interações. Definidas como um campo interdisciplinar. [...] A LT é então, um subdomínio da AD e da AC, e seu papel consiste em fornecer uma teoria consistente da textualidade e dos procedimentos de análise dos textos”. A LT é uma teoria da textualidade que fornece à AD e à AC procedimentos de análises necessários para que texto e discurso se correlacionem e se complementem no processo de interação dos sujeitos. Adam (2017, p. 47) é categórico ao mostrar que a LT, AD e AC são teorias distintas, cada uma fornece à outra os procedimentos necessários para desenvolver uma teoria geral que o autor à chama de teoria do conjunto, pois é interdisciplinar e intradisciplinar, para, assim, buscar subsídios com o objetivo de melhor compreensão do texto nas suas múltiplas facetas sociais.

Para fundamentar esse ponto de vista, Adam (2017, p. 47) afirma que “desde que haja *texto*, isto é, o reconhecimento de que um conjunto de enunciados forma todo comunicativo, há o *efeito de genericidade*, quer dizer, a inserção desse conjunto de enunciados em uma categoria de discurso”. Nesse sentido, a complementariedade ocorre na LT com o texto, não apenas com o agendamento dos enunciados, mas nas suas múltiplas práticas discursivas, organizado pelos gêneros discursivos, pois no momento que se tem um texto, conseqüentemente, há um gênero, ligado a uma formação sócio-histórica discursiva. Observa-se a textualidade interagindo com a discursividade, ou seja, a LT encontrando a AD. Ainda de acordo com Adam (2017), estudar o texto de uma forma que possa ir além do conteúdo escrito e também de suas partes constituintes, é observar toda a sua complexidade

nas mais diversas práticas discursivas. O autor bem coloca que são estudos em um sentido maior, ou seja, verificando que a interação nos diversos âmbitos sociais é definitiva para compreender o texto em toda a sua complexidade. Para tanto, uma LT que busque no texto apenas conteúdo linguístico e partes constituintes não é suficiente, mas uma LT aberta à discursividade é o objetivo de Adam (2017) para, assim, alcançar o objetivo de alargar o seu conceito de texto como práticas discursiva e, desse modo, estudar os vários gêneros discursivos que emergem na sociedade contemporânea.

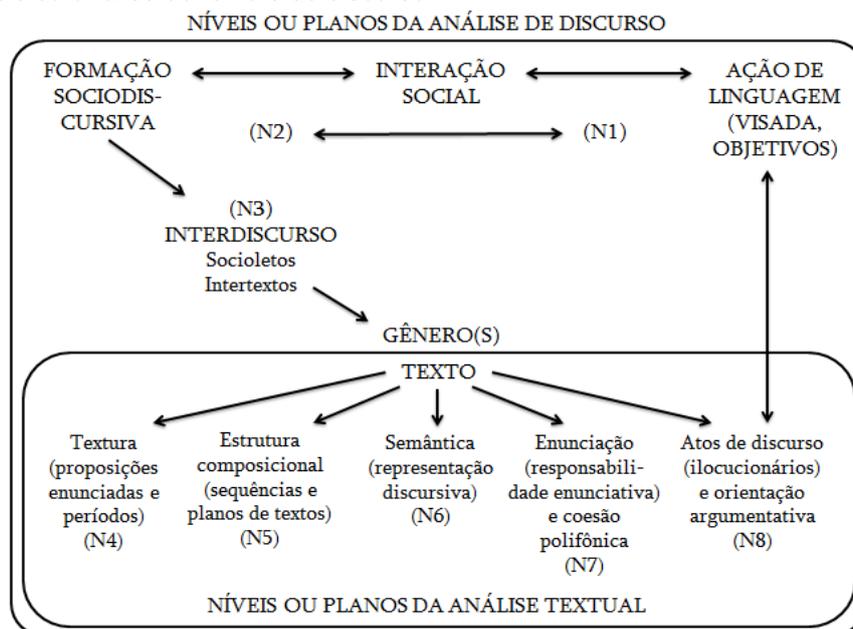
Em suma, Adam (2011, p. 63) define que a ATD tem como objetivo:

[...] teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto [...] concerne tanto à descrição e à definição das diferentes unidades com às operações, em todos os níveis de complexidade, que são realizadas sobre os enunciados.

Na colocação do autor, compreende-se que a ATD, por meio da descrição das unidades e o encadeamento dos enunciados, forma um determinado discurso em um determinado contexto sociocultural, ou seja, é uma cooperação contínua dos aspectos textuais com os discursivos, buscando um objetivo específico na interação entre os sujeitos. Nesta rede de informações, o texto e o discurso se completam, uma vez que não é possível a existência de um sem o outro, ou seja, do texto emana o discurso, esse discurso leva em conta o produtor, a formação discursiva, o lugar e o tempo em que se pronuncia/escreve e se inscreve o discurso, como também os objetivos do locutor, no momento em que o constrói. No mesmo sentido, não há discurso se não estiver inserido em um texto, com todas as escolhas linguísticas feitas por este locutor para, assim, alcançar o objetivo pretendido.

Assim, de acordo com Adam (2022) é por meio da LT que os aspectos discursivos são formados a partir do aparato linguístico, ou seja, o encadeamento das sequências, dos períodos (nível microtextual), de uma pequena unidade a um parágrafo ou a uma parte de texto (nível mesotextual), até o nível maior (nível macrotextual), que está relacionado à progressão temática, bem como à coerência global do texto. Adam (2011, p. 61) apresentou o esquema (Figura 1), em que mostra os níveis de análise de discurso e esta relação entre o texto e o discurso e, assim, propõe as categorias de análise para a ATD.

Figura 1 - Níveis da análise do texto e do discurso



Fonte: Adam (2011, p. 61).

No esquema 1, é possível visualizar um quadro maior que está relacionado aos planos da análise do discurso e, dentro deste, o que se refere aos níveis ou planos de análises do texto. No processo de construção dos enunciados, o plano do discurso direciona o locutor para os níveis do texto. No processo de interpretação de dados, entende-se que os níveis do texto direcionam o locutor para um nível maior: o discurso. Pode-se observar ainda um jogo de setas com pontas duplas que leva a entender essa ideia circular de relação entre o texto e o discurso. Dessa forma, o autor nomeia os níveis ou planos da análise de discurso.

Desse modo, este trabalho aborda com o nível 5 com a estrutura composicional. No entanto, todos os níveis de análises, tanto do texto, quanto do discurso são interligados e se complementam; por exemplo, nas análises do plano de texto, o produtor do discurso leva para o nível da Orientação argumentativa, que são os usos das proposições-enunciados e aspectos multimodais na intenção de convencer seu interlocutor a se interessar em realizar a inscrição no processo seletivo. Assim, a organização do plano de texto também contribui para objetivos ilocucionários.

### Plano de texto

Todo texto é constituído pelas relações entre a segmentação e as ligações de continuidade. Concorda-se com Silva Neto (2014, p. 42) quando afirma que:

[...] os planos da análise textual estão situados numa dimensão englobante, composta pelos planos da análise do discurso. [...] em termos práticos, os usos da língua, expressos na materialidade do texto (enquanto enunciado), são considerados na perspectiva da enunciação, correspondente à dimensão discursiva em que se dá a linguagem verbal em questão.

Nesta perspectiva, compreende-se que a relação entre a materialidade textual e discursiva são interdependentes na composição do plano de texto, contribuindo na construção da textualidade dos gêneros textuais nos diversos contextos e lugares específicos de circulação. Cabral (2013, p. 244) ainda complementa que:

O plano de texto, ao explicitar a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organiza, a ordem em que as palavras se apresentam no texto, pode fornecer os elementos necessários à compreensão e à produção, uma vez que, para a percepção/elaboração da estrutura global do texto, o leitor lança mão de seus conhecimentos linguístico e textual.

Percebe-se a estrutura se relacionando com a textualidade na construção de sentidos. A autora ainda salienta que extrair um plano de texto contribui na construção do sentido para o leitor, pois quando se percebe as partes do todo de um texto, é possível estabelecer a sua coerência. Para Adam (2011, p. 283), “compreender um texto é ser capaz de passar da sequência (ler-compreender os enunciados como vindo um após os outros) à figura (configuração inteligível de relações)”. Um leitor não deve se dirigir ao texto apenas para decodificar, mas entender as suas relações com todo o universo discursivo de produção e aplicar os seus conhecimentos enciclopédicos e de mundo para atribuir os sentidos. Assim, o plano de texto se torna fundamental para o leitor compreender a essência do texto, ou seja, a intenção do autor.

Adam (2011) destaca que, é a partir dessa sucessão de enunciados sequenciais formando esta estrutura, que o leitor vai conseguir realizar uma possível interpretação do sentido do texto. Seguindo esse mesmo raciocínio, no sentido de ampliar a conceptualização, Passeggi *et al.* (2010, p. 297) informam que “os planos de texto são responsáveis pela estrutura composicional do texto, sobretudo nos casos em que os encadeamentos de proposições ou períodos não chegam a formar claramente sequências”. Nessa visão, entende-se a que se referem as atribuições dos planos de textos, uma vez que são eles, juntamente com os gêneros discursivos, os responsáveis pela construção e reconstrução dos sentidos entre locutor/produtor e alocutário/leitor em uma interação.

Em Adam (2011, p. 258, grifos do autor), tem-se o conceito de plano de texto convencional e ocasional:

Um plano de texto pode ser **convencional**, isto é, fixado pelo estado histórico de um gênero ou subgênero de discurso. Mas o plano de texto de um editorial, de uma canção ou de um poema, um texto de uma publicidade, de um discurso político, de uma novela ou de um romance é, com frequência, **ocasional**.

Sobre esses conceitos, observa-se que aqueles gêneros com pouca flexibilidade, devido aos contextos não permitirem, são os convencionais. No que se refere aos ocasionais, são aqueles mais flexíveis, uma vez que o seu lugar de circulação permite que eles, até mesmo, se unam com outros gêneros.

### **Semiótica social e multimodalidade**

Os estudos sobre a Multimodalidade vêm ganhando, cada vez mais, a atenção de estudiosos interessados em investigar a função dos diversos modos semióticos na comunicação e nas representações sociais. Neste tópico, baseia-se em alguns destes teóricos e estudiosos para fundamentar os conceitos acerca da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual. Dentre eles, destaca-se, principalmente, os pressupostos dos teóricos Hodge e Kress (1988); Kress e van Leeuwen (1996, 2006); Kress (2010), van Leeuwen (2011); Jewitt (2008), além das considerações de estudiosos como Dionísio (2005); Vieira *et al* (2007); dentre outros.

Os trabalhos sobre Semiótica Social foram fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas sobre Multimodalidade e textos multimodais. Esta área de estudo teve origem na Austrália, por meio da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1978), que concebia a linguagem como um recurso utilizado pelos falantes para construir significados e desempenharem atividades em contextos sociais. Desta forma, diferentemente da visão estruturalista de signo de Saussure, na Semiótica Social, os signos são parte do plano sintagmático motivado pela interação e comunicação dentro da sociedade. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) enfatizam em sua gramática a produção de sentidos, discutindo as formas, tais como cores, perspectivas, linhas, bem como as formas que são usadas para construir sentidos, na produção de signos.

Dentre os primeiros estudos, nesse contexto teórico, o que mais se destacou foi o desenvolvido por Hodge e Kress (1988). Ambos autores definem semiótica como “o estudo geral da semiose, isto é, dos processos de produção e reprodução, recepção e circulação de significado de todas as formas usadas por todos os tipos de agentes da comunicação” (Hodge; Kress, 1988, p. 261). O estudo seminal realizado por estes autores parte do princípio da existência de outros modos semióticos, além da linguagem verbal, defendendo que, para compreender os processos e as estruturas da linguagem, deve-se considerar a dimensão social em que ela está inserida.

Outro aspecto importante defendido por Hodge e Kress (1988) é o de que nenhum único código pode ser estudado ou compreendido de modo isolado. Em outras palavras, o verbal e o não verbal devem ser compreendidos como um todo significativo, em que cada um cumpre determinadas funções comunicativas nas instâncias sociais na qual estão inseridos.

Assim, a língua, seja ela falada ou escrita, não pode ser entendida senão em conjunto com os outros modos semióticos que compõem determinada mensagem.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) afirmam que, ao elaborar uma mensagem, as pessoas selecionam modos semióticos motivados por interesses específicos, criando representações com base em um determinado contexto social e cultural. Neste sentido, a linguagem é um recurso que constrói significados em contextos mais específicos e imediatos. As pessoas usam esses recursos semióticos para criar sentidos com outras pessoas, na medida em que desenvolvem atividades em sociedade. Quando está em um processo de comunicação, o sujeito-emissor faz uso dos modos semióticos que estão a sua disposição e que melhor lhe convém para atender seus interesses de representação. O sujeito-receptor, por sua vez, também vai fazer uso de diferentes modos semióticos para interpretar a mensagem, tornando-se, assim, um reproduzidor social do discurso, isso relacionado à suas experiências em sociedade.

Como podemos perceber, na Semiótica Social, o signo não é um conjunto pré-existente de um significante e de um significado, pronto para ser reconhecido, escolhido e utilizado como está. O que Kress e van Leeuwen (1996; 2006) focalizam é o processo de produção de signos, no qual a forma e o sentido, ou seja, o significado e o significante são relativamente independentes antes de serem trazidos pelo produtor para se tornarem um novo signo produzido. Assim, a seleção dos signos em qualquer representação é motivada socialmente, estando intrinsecamente relacionada ao poder e aos mecanismos de controle dos grupos dominantes presentes nos atos semióticos. É com o sentido cuja origem está nas relações sociais que se preocupa a Semiótica Social, destacando este fator como constituinte dos processos de produção, reprodução, recepção e distribuição de significados.

De modo geral, quando falamos sobre a Semiótica Social, necessitamos ter em mente, principalmente, que: 1) os sujeitos são historicamente construídos e situados em uma sociedade, com recursos culturais disponíveis para a produção e comunicação de significados; 2) os signos são sempre produzidos pela interação social e motivados de acordo com os interesses dos produtores; 3) todos os signos em todos os modos expressam significados (Kress; van Leeuwen, 1996; 2006).

Fundamentada nesses pressupostos teóricos, a Multimodalidade, diferente do que se pode pensar, não surgiu com Kress e van Leeuwen (1996; 2006) e a sua GDV. O próprio van Leeuwen (2011), em seu panorama sobre o surgimento da multimodalidade, afirma que o termo técnico “multimodalidade” data de 1920 e aparece como um termo relativo ao novo campo da psicologia da percepção, denotando os diferentes efeitos das percepções sensoriais. Assim, podemos entender a multimodalidade como o uso de diversos modos comunicativos, tais como: escrita, imagem, som e música em textos multimodais. Jewitt (2008) confirma essa concepção ao dizer que a multimodalidade atende ao significado por meio de

configurações postas em imagem, gestos, olhar, postura corporal, som, escrita, dentre outros. Portanto, o termo multimodalidade reconhece que essa variedade de modos semióticos pode ser utilizada para construir sentidos.

Com a evolução das tecnologias da comunicação, principalmente a internet e demais mídias (impressas e digitais), novos gêneros multimodais passaram a circular na sociedade, fazendo cada vez mais parte do nosso cotidiano. A linguagem verbal deixou de ocupar um lugar central no contexto atual e passou a dar lugar à linguagem multissemiótica e multimodal. Não que a linguagem verbal tenha sido anulada ou desvalorizada, mas a ocorrência de outros modos semióticos interagindo com ela, vem sendo pertinente em nossas práticas sociais.

De acordo com Bezerra, Nascimento e Heberle (2001, p. 531), “passamos a interagir em uma gama mais ampla de práticas textuais, também somos assediados por novos gêneros textuais e dispomos de recursos tecnológicos que nos permitem optar mais facilmente entre modos de significar”. É nesse contexto que observamos também a crescente inserção de imagens e/ou elementos não verbais nos textos escritos, ou seja, a utilização de diferentes modos semióticos que surgem a partir das interações sociais. Compartilhando com esses pensamentos, Vieira *et al* (2007) afirmam que nas práticas sociais da atualidade existem uma maior predominância de textos multissemióticos. Nestes, acontece a construção de um novo discurso em que o verbal se funde com o não verbal e compõe novos sentidos discursivos.

Dionísio (2005) também acredita que as novas tecnologias reafirmaram e deram mais destaque aos gêneros multimodais, isto é, gêneros que englobam mais de um recurso semiótico em sua constituição e esses modos interagem na construção de significados. Segundo a autora, “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos empregando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p.161-162). Dessa forma, a multimodalidade está e sempre esteve presente nos textos, verbais ou não verbais, desde muito antes da invenção da escrita, nos primórdios da existência humana, vários modos semióticos já eram utilizados nas representações e na comunicação.

Dionísio (2005, p. 166) argumenta que, para ser multimodal, um gênero não precisa estar atrelado somente a fatores visuais como, por exemplo, às imagens, como muita gente, erroneamente, acredita. A autora afirma que os textos escritos estão caracterizados por um contínuo informativo visual que podem ir “do *menos visualmente informativo* ao *mais visualmente informativo*”. Assim, ocorrendo essa variação de menos ao mais visualmente informativo, um texto já pode ser considerado multimodal. A própria disposição gráfica pode contribuir de forma significativa para a composição de significados e o reconhecimento de um gênero. Portanto, um simples título em negrito, a distribuição em colunas ou tamanhos de

fontes diferentes podem tornar um texto multimodal, pois já integra diversos modos semióticos.

Segundo van Leeuwen (2011), a multimodalidade se preocupa com as semelhanças e diferenças entre os diferentes modos semióticos, destacando a integração entre eles em textos multimodais e eventos comunicativos. Jewitt (2008), assim como Kress (2010), destaca que esses modos semióticos são construídos socialmente e interagem em pé de igualdade para a produção de sentidos, no entanto, cada modo oferece diferentes potenciais e limitações. Esses diferentes potenciais estão relacionados ao conceito de *affordances*<sup>5</sup>, o qual Kress (2010) entende como sendo as potencialidades e limitações aplicadas a todos os modos semióticos. Logo, não há modos com grau de excelência que só apresentem potencialidades e nem muito menos há modos com vazios que só apresentem limitações.

Para Kress (2010), os recursos visuais coexistem com os verbais, não apenas como complemento um do outro, mas também para atribuir novos significados de uma forma integrada, para que se chegue à unidade global do texto. Ou seja, não existe uma competição entre os modos semióticos, mas uma integração entre eles, cada um com suas contribuições para a construção de sentidos. Neste contexto, Kress e van Leeuwen (1996; 2006), ao desenvolverem sua GDV, acreditam que todas as interações são multimodais e afirmam que, assim como a linguagem verbal, as imagens também são carregadas de múltiplos sentidos. Por essa razão, em um texto multimodal, todos os elementos devem ser analisados conjuntamente.

A Gramática do *Design Visual* (GDV), baseada na Gramática Sistêmico-Funcional, explora como imagens e textos multimodais constroem significados através de estruturas semelhantes às linguísticas. A GDV categoriza as metafunções ideacional, interpessoal e textual como representacional, interativa e composicional, respectivamente. A metafunção representacional analisa como imagens representam participantes e suas relações, dividindo-se em Estruturas Narrativas (ações entre participantes com vetores) e Estruturas Conceituais (representações estáticas ou taxonômicas). A metafunção interativa descreve as relações estabelecidas entre os participantes da imagem e o leitor através de sistemas como Contato (direção do olhar), Distância Social (proximidade emocional), Perspectiva (ângulo de visualização) e Modalidade (realidade representada). Por fim, a metafunção composicional organiza visualmente elementos e seus significados através de princípios como Valor de Informação (posicionamento na composição), Saliência (destaque visual) e Estruturação (interligação visual).<sup>6</sup>

Como já dito, para compreender um texto devemos estar atentos a todos os recursos distribuídos em sua composição, pois cada um deles apresentam significados. É importante

---

<sup>5</sup> Não há ainda no português uma única palavra para a tradução desse termo.

<sup>6</sup> Para mais detalhes sobre as categorias e subcategorias da GDV ver: Kress e van Leeuwen (1996; 2006).

lembrar que somente a integração de todos os recursos semióticos que constituem determinado gênero é capaz de determinar os sentidos de sua composição multimodal. Os pressupostos teóricos apresentados até aqui são conceitos fundamentais para a compreensão da análise proposta neste trabalho.

### Plano de texto e aspectos multimodais em edital da secretaria de cultura do Ceará

Para iniciar as descrições e interpretações, apresenta-se o plano de texto presente no edital. Salienta-se que não se trata de verificar o plano de texto do gênero edital, como é de costume nas análises em ATD. O plano de texto faz parte do edital da cidadania e diversidade cultural. Nesse sentido, o primeiro movimento retórico nesse capítulo é mostrar o recorte do texto concreto que mostra o plano de texto do edital.

Partindo para a análise da amostra selecionada, percebe-se, na Figura 2, a primeira inovação e contribuição para modernização da linguagem jurídica, isto é, a preocupação em trazer movimentos retóricos de planos de textos para o início do edital. Esse movimento facilita o leitor se situar em um panorama macro do edital e se dirigir com mais facilidade a qual lugar do texto que ele precisa ir. Além disso, num viés multimodal, podemos observar o destaque saliente e a presença das cores que demarcam e caracterizam cada uma das seções do documento, e que seguem um padrão no sumário e no corpo do texto por completo.

Figura 2 – Página de apresentação do edital

**EDITAL CEARÁ DA CIDADANIA E DIVERSIDADE CULTURAL**

**Olá!**

Convidamos você a conhecer como funciona o Edital Ceará da Cidadania e Diversidade Cultural. Encontre aqui as informações necessárias para se inscrever e participar de todo o processo.

Este Edital é uma ação da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará para promover a diversidade de artistas e grupos/coletivos, garantindo direitos, manifestações e bens culturais.

Poderão se inscrever projetos ligados a quatro áreas:

- Cultura LGBTQIA+
- Territórios artísticos e criativos de periferias do Ceará
- Museus comunitários: memória e patrimônio
- Bibliotecas comunitárias e populares do Ceará

O que você vai encontrar nas próximas páginas?

- 1 Principais etapas
- 2 Informações básicas
- 3 Inscrições
- 4 Seleção
- 5 Uso do recurso financeiro
- 6 Acompanhamento do projeto
- 7 Prestações de contas
- 8 Recursos do orçamento e apoio financeiro
- 9 Mais informações e tira-dúvidas
- 10 Lista de anexos

Desejamos **boa sorte!**

Secretaria da Cultura do Estado do Ceará (Secult-CE)

**CEARÁ**  
GOVERNO DO ESTADO

Fonte: Edital Ceará da cidadania e diversidade cultural (2023).

Observa-se, na primeira estrutura composicional presente no edital, que há o que Marcuschi (2000) nomeia como intergenericidade de gêneros, pois, ao que parece, se está diante de um convite ao leitor, no caso artistas ou grupos artísticos a participar da seleção que tem como objetivo promover a diversidade artística e garantir direitos a manifestações de bens culturais. Como discutido no referencial teórico, de acordo com Adam (2011) há dois tipos de planos de textos, o convencional e o ocasional. Nessa intergenericidade de gêneros pode-se observar uma correlação entre um gênero ocasional, o convite, presente dentro de um gênero convencional, o edital em prol de simplificação, leveza, aproximação de um público maior por meio de modernização dos sentidos propostos para o texto jurídico.

Outro fator que reforça essa questão da modernização é a utilização de uma fonte sem convenções tipográficas tradicionais para o gênero edital, que, normalmente, usa a fonte padrão (*Times New Roman*) dos documentos oficiais e das normatizações técnicas brasileiras. A fonte adotada segue um estilo mais atual e informal, ou seja, mais descontraído, amigável, expressivo, provavelmente com o propósito de atrair e aproximar o público preterido, a diversidade de artistas e grupos artísticos, adicionando um toque de criatividade ou mesmo personalidade ao texto.

Do ponto de vista da Semiótica Social, a imagem em forma de “ciranda”, no canto superior esquerdo do documento, também é um recurso multimodal visual que sugere uma representação conceitual simbólica que reforça a ideia de diversidade, inclusão e coletividade, já que se observa a representação de pessoas de cores, sexos e estilos diferentes todas juntas de mãos dadas realizando esse movimento de ciranda, o que traz consigo ainda um processo de ação cujo vetor é formado justamente por esse posicionamento dos braços e pelas mãos dadas, sugerindo o movimento circular. Em outras palavras, o edital busca destacar que o seu objetivo é unir esses grupos distintos e fazê-los trabalhar em conjunto para a promoção da cultura e da cidadania no estado.

Parece algo simples, mas estamos diante de um avanço quando se trata da linguagem jurídica, pois é possível interpretar uma preocupação em facilitar o entendimento do texto em si, pois a própria linguagem utilizada se assemelha a um diálogo descontraído entre o texto e o leitor aproximando-os, por exemplo, o fato de no início do convite presente no edital ocorrer uma saudação “Olá!”, algo incomum nestes gêneros textuais, principalmente, por estar em negrito com o ponto de exclamação que é colocado de forma estratégica para dar expressividade da saudação e incentivar o seu leitor, buscando uma aproximação logo no início de texto e leitor.

Nesse sentido, ao realizar uma análise desta estrutura composicional inicial, verifica-se um convite que pode ser comprovado no seu plano de texto, a partir de elementos linguísticos discursivos que podem ser encontrados no gênero convite, como a saudação

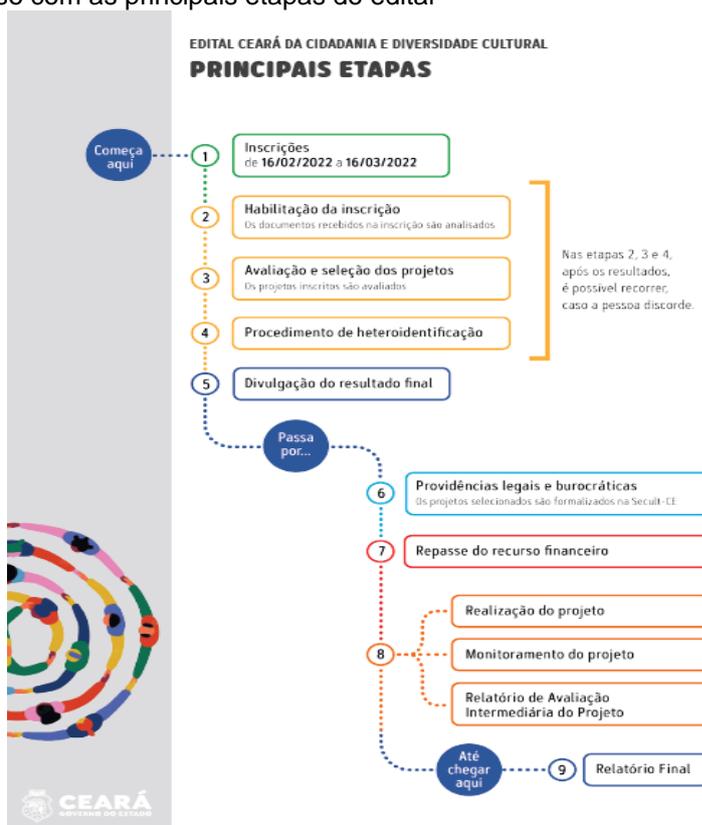
“Olá!”, o verbo “convidamos” e o referente “você”, geralmente encontrado nesses gêneros discursivos do cotidiano. Em seguida, tem-se as principais informações iniciais sobre o edital colocadas em tópicos que facilitam a leitura, ampliando a interpretação para públicos leigos em leituras e interpretações de editais. Um fato a ser verificado é que, nessas informações, o texto é em linguagem simples que dialoga com o público, por exemplo, as proposições enunciadas: “O que você vai encontrar nas próximas páginas?” e “convidamos você”, nas quais essas construções rompem barreiras impostas pela formalidade canônica postas pelos gêneros jurídicos apresentando termos informais como “você” e estruturando um dos enunciado em forma de pergunta, para buscar a curiosidade do leitor em descobrir o que ele encontrará nas próximas páginas. O que vem depois dessa pergunta são os itens de 1 a 9, informando todas as seções do edital, mas não é apenas informativo, uma vez que cada item está posto em forma de *link* que leva o leitor para a seção que ele precisa em apenas um *click*.

Visualmente, percebe-se a presença de recursos multimodais distintos, especialmente de cores, fontes tipográficas e títulos. Nota-se que os textos verbais são padronizados com a mesma fonte, diferenciando-se apenas pelo tamanho, pelo estilo (negrito, maiúsculo ou minúsculo) ou mesmo pela cor. Essa variação das fontes tipográficas é usada para destacar algo mais saliente, como, por exemplo, separar títulos dos demais textos verbais, como visto no título, na saudação “Olá!”, bem como na numeração de cada seção em cores distintas. Nessa perspectiva multimodal, as cores funcionam estabelecendo uma coesão textual, criando unidade e coerência entre os elementos, pois, como já dito, cada seção, no documento por completo, está caracterizada com uma cor específica, o que acaba servindo, também, para diferenciar as seções entre si.

Por fim, nesse plano de texto intertextual de um convite dentro do edital, nota-se o enunciado “Desejamos boa sorte!” que se trata de uma saudação final, que fecha essa iniciativa inovadora para o gênero jurídico administrativo edital.

A segunda parte do edital também é um plano de texto simples, uma forma de sumário de sua estrutura composicional, mostrando as principais etapas do edital, desde o percurso do período de inscrição, resultados finais e acontecimentos posteriores relacionados a repasses de recursos para os selecionados e prestação de contas de investimentos desses recursos, como pode ser visto na Figura 3:

Figura 3 – Percurso com as principais etapas do edital



Fonte: Edital Ceará da cidadania e diversidade cultural (2023).

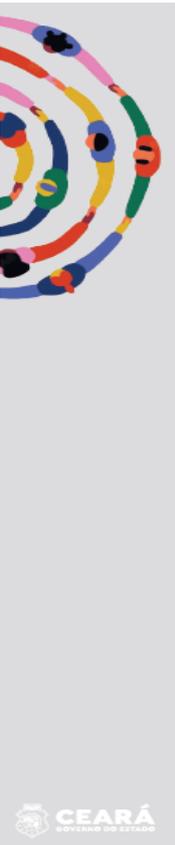
Nota-se que os destaques para esse movimento retórico é que está na forma de um caminho que será seguido pelo candidato, um aspecto multimodal de apresentação que dá dinâmica e leveza ao conteúdo. As etapas são divididas em três, sendo mostradas em balões azuis, que refletem essa leveza e uma linguagem simples com os termos: “Começa aqui”, “Passa por...” e “Até chegar aqui”. No segundo termo, “Passa por...”, são colocadas reticências para intercalar e não repetir o termo “aqui”, retirando qualquer índice que possa prejudicar a dinâmica do texto, trazendo alguma monotonia. Geralmente, os editais fazem esse movimento retórico por meio de um cronograma dentro de uma tabela; a forma apresentada por este edital é inovadora e contribui para um caminho de modernização, no sentido de simplificação, da linguagem jurídica, possibilitando uma melhor interpretação de grupos maiores de pessoas a participarem dos editais.

Pensando na significação que podem transmitir, Heller (2007) faz um estudo sobre as propriedades psicológicas das cores. Para a autora, por exemplo, a cor azul gera um sentido de comunicação, seriedade e lógica. No percurso estabelecido pelo edital, nesta composição multimodal, a cor azul dos balões que subdividem as etapas pode ter sido utilizada com essa intenção, já que é a cor que está demarcando a trajetória a ser percorrida do início ao fim, transmitindo essa ideia de sequência lógica e comunicação entre as diferentes etapas. Outras cores como o amarelo, o laranja e o vermelho, consideradas cores estimulantes e de destaque

(Heller, 2007), são abordadas no documento como uma forma de atrair a atenção do leitor para trajetórias fundamentais desse percurso, como a validação da inscrição, recursos financeiros e consolidação do projeto. Como bem aponta Lanzillo e Pinto (2021) não deve esquecer que as escolhas feitas pelo agente produtor são intencionalmente selecionadas, logo, as cores podem funcionar como marcadores discursivos, demarcando partes do texto.

Para concluir essa primeira proposta de apresentação e interpretação dos aspectos composicionais e multimodais presentes no edital, direciona-se ao plano de texto em forma de sumário presente no edital com todos os capítulos e seções configurados na forma de *link*, possibilitando que o leitor vá ao local desejado do edital apenas com um clique. Na Figura 4, pode-se perceber que essa proposta facilita uma maior dinâmica para o leitor se situar nas partes que precisa se direcionar e tirar todas as dúvidas necessários para cada etapa do edital sem ser prejudicado por falta de leitura e interpretação.

Figura 4 – Sumário do edital



SUMÁRIO	
<b>1</b>	<b>INFORMAÇÕES BÁSICAS ..... 4</b>
	O que é o Edital Ceará da Cidadania e Diversidade Cultural e quais são seus principais objetivos?..... 4
	Quais áreas fazem parte deste Edital? ..... 4
	Quantos projetos a pessoa proponente pode inscrever? ..... 4
	Quem pode participar? ..... 5
	Quem não pode participar? ..... 5
	Qual o período de inscrição? ..... 5
	Onde fazer a inscrição? ..... 5
<b>2</b>	<b>INSCRIÇÕES..... 6</b>
	O que é preciso informar sobre o projeto cultural? ..... 7
	O que é o plano de ação? ..... 8
<b>3</b>	<b>SELEÇÃO ..... 9</b>
	Quais são as etapas do processo de seleção? ..... 9
	Como funciona o sistema de pontuação? ... 9
	Como acontece a reserva de vagas? ..... 10
	É possível discordar da lista preliminar de habilitados, da lista de selecionados e/ou do procedimento de heteroidentificação? ... 11
	O que acontece após a seleção e divulgação do resultado final? ..... 12
	Como acontece o pagamento do recurso financeiro? ..... 12
<b>4</b>	<b>USO DO RECURSO FINANCEIRO...13</b>
	O que é possível fazer com o recurso financeiro? ..... 13
	O que não é possível fazer com o recurso financeiro? ..... 13
	É possível alterar o projeto? ..... 14
<b>5</b>	<b>ACOMPANHAMENTO DO PROJETO ..... 15</b>
	Como o projeto será monitorado e acompanhado pela Secult-CE? ..... 15
	Quais compromissos deverão ser assumidos? ..... 16
	E se os compromissos não forem cumpridos? ..... 16
<b>6</b>	<b>PRESTAÇÃO DE CONTAS ..... 17</b>
	O que é e como é feita a prestação de contas? ..... 17
<b>7</b>	<b>RECURSOS DO ORÇAMENTO E APOIO FINANCEIRO ..... 19</b>
	Outras informações ..... 19
<b>8</b>	<b>MAIS INFORMAÇÕES E TIRA-DÚVIDAS..... 21</b>
<b>9</b>	<b>LISTA DE ANEXOS..... 22</b>

Fonte: Edital Ceará da cidadania e diversidade cultural (2023).

Reforça-se, também, nesta parte do documento, o uso das cores para propósitos de expressão e comunicação, ou seja, como as cores podem expressar sentimentos, comunicar ideias, e promover a interação social (van Leeuwen, 2011). Como dito anteriormente, as cores de cada seção são padronizadas desde a parte de apresentação dos tópicos, e que muitas

delas não foram selecionadas aleatoriamente. Dizendo de outra forma, os significados que as cores podem expressar estão diretamente ligados ao conteúdo das seções do edital, a exemplo da seção 4: “Uso do recurso financeiro”. A numeração da seção aparece em destaque na cor verde, que é uma cor culturalmente associada ao dinheiro, já que muitas das cédulas em papel são impressas nessa cor. Portanto, o leitor, automaticamente, relaciona a cor verde ao propósito da seção que é discutir as questões financeiras do projeto, ou seja, falar sobre dinheiro.

Gomes (2014) salienta que, normalmente, os textos jurídicos são marcados quase sempre pela opacidade e, como visto no referencial, o autor apresenta características técnicas desta opacidade do texto jurídico, em caráter pragmático e enunciativo, morfossintático e léxico-semântico, situado em uma tradição histórica de escrita dos gêneros textuais deste campo da atividade humana. Assim, estamos diante de uma iniciativa de inovação na proposta de construção dos sentidos do texto jurídico, buscando possibilitar, ao máximo, a aproximação de leitores e interpretação clara de cada etapa do processo seletivo.

Como Bittar (2001) coloca que o discurso jurídico não é descontextualizado, pois afeta a vidas das pessoas, ou seja, um edital como este pode ser significativo para possibilitar que grupos de comunidades sociais desenvolvam seus trabalhos, possibilite ganhos financeiros para pessoas que estão nas margens da sociedade e contribuam para a cultura do país. O autor também afirma que o fato de o texto jurídico não utilizar uma linguagem técnica não o descaracteriza como um discurso jurídico. A posição de Bittar (2001) vem ao encontro da linguagem presente no edital Ceará da cidadania e diversidade cultural, pois verifica-se um edital do início ao fim permeado de inovações, como a do plano de texto e recursos multimodais que, de fato, aproximam o leitor e facilitam a inscrição e participação no certame.

Como Strandvik (*online*) defende, uma comunicação da parte de autoridades públicas que seja acessível aos cidadãos é fundamental para o bom funcionamento da democracia e para que os cidadãos queiram participar da vida política e confiem nessas autoridades. É imprescindível a preocupação da autora, pois como se pode confiar em algo que não se compreende, uma vez que por meio da linguagem não acessível há uma imposição de poder sobre os cidadãos. Por outro lado, em uma modernização da linguagem para uma forma mais acessível, fica mais confiável acatar as decisões, já que os cidadãos as compreendem e pela linguagem se sentem incluídos.

## **Conclusão**

As discussões proostas neste trabalho vem ao encontro de uma preocupação fundada no nível de acessibilidade e interoperabilidade do discurso jurídico para com sociedade em geral. Foi possível observar durante o aparato teórico as características cânones postas aos textos jurídicos que reduz, ou seleciona veemente àqueles que irão conseguir entender as

informações postas nas decisões judiciais, principalmente, o grupo seletivo de sujeitos que fizeram uma graduação em direito ou pessoas com um mínimo de proficiência leitora entre outros letramentos gramaticais.

A proposta do edital da Secretaria de Cultura do Ceará é inovadora e desconstrói todo um cânone posto em textos/discursos do direito administrativo. Os resultados mostraram que a proposta de colocar o gênero convite no início do edital propõe uma informalidade e busca aproximar o público da leitura e compreensão do edital. As diversas formas multimodais de cores, imagens e estruturação visual estão salientadas propositadamente e também deixam o edital mais atrativo e descontraído, visando estabelecer um contato dos leitores com elementos que irão facilitar a compreensão das etapas previstas no edital, convidando-os à leitura do documento. Em outras palavras, essa facilidade de uso e leitura atraem o público atual que está inserido em um novo tempo midiático possibilitado pelo rápido avanço das tecnologias digitais.

Concluímos, portanto, que os planos de texto associados aos recursos multimodais analisados contribuíram para trazer esse aspecto inovador e moderno a essa área do texto jurídico, com o objetivo de aproximar o público da proposta do edital e conseguir mais inscrições de pessoas com potencial para desenvolver as atividades pretendidas aos sujeitos selecionados.

O trabalho vem contribuir com as discussões em Análise Textual dos Discursos, principalmente, ao que se refere ao plano de texto como estratégias de modernização do discurso jurídico, como também aborda sua correlação com os estudos da multimodalidade e multiletramentos em função deste fim.

## Referências

ADAM, J-M. **La linguistique textuelle**. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: A. Colin, 2008.

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, J-M. O que é Linguística Textual? Trad. Suzana Leite Cortez. In: SOUSA, E. R; F. PENHAVEL; E. CINTRA, M. R. (org.). **Linguística Textual interfaces e delimitações**: homenagem a Ingedore Grunfeld Vilaça Koch. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-57.

ADAM, J.-M. **A noção de texto**. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi; revisão técnica da tradução: João Gomes da Silva. Natal: EDUFRRN, 2022.

BEZERRA, F. A.; NASCIMENTO, R.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2001.

CABRAL, A. L. T.; LIMA, N. V. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal. **Revista Signo**, v. 42, n. 73, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 159-177.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**. London: Arnold, 1978.

HELLER, E. **A Psicologia das Cores**: como actuam as cores sobre os sentimentos e a razão. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2007.

HODGE, R. I. V.; KRESS, G. R. **Social Semiotics**. Cambridge: Polity Press, 1988.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School Classroom. **Review of Research in Education**, v. 32, p. 241-267, 2008.

KRESS, G. A social-semiotic theory of multimodality. In: **Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010. p. 54-81.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of visual design. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the Grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

PASSEGGI, L. *et al.* A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. In: LEITE, M. Q.; BENTES, A. C. (org.). **Linguística de texto e análise de conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

QUEIROZ, M. E. **As Representações discursivas do locutor e dos alocutários no discurso político de renúncia (Antônio Carlos Magalhães)**. 2013. 187 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2002.

STRANDVIK, I. La modernización del lenguaje jurídico en Suecia: ¿enseñanzas aplicables a otras tradiciones?. In: MONTOLÍO, E. **Hacia la modernización del discurso jurídico**. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2014.

SILVA NETO, J. G. da. As sequências textuais de gramática e texto: elementos teórico-metodológicos para a sequência didática. In: RODRIGUES, PASSEGGI e SILVA NETO (org.). **Linguística Textual e Ensino de Língua Portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2014. p. 31-58.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London and New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

VIEIRA, J. A. *et al.* **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis: Vozes, 2007.

## Sobre os autores

*Josinaldo Pereira de Paula*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4084-0605>

Doutor e mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), graduado em Letras/Português pela mesma instituição. É professor pesquisador da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN), atuando no Departamento de Letras Estrangeiras da UER - Campus de Pau dos Ferros, e professor temporário na Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Norte.

*Antonia Karolina Bento Pereira*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9450-2228>

Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), graduada em Letras Espanhol e respectivas literaturas pela mesma universidade. Entre 2018-2019 e 2022-2023 atuou como professora substituta do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN/CAPF)

Recebido em março de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## A coesão e a coerência textuais. O plano de texto da notícia “Fragmento de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira de Barrancos”

Textual cohesion and coherence. The text plan of the news “Asteroid fragment entered the Earth's atmosphere near the Barrancos border”

Guilherme Delgado Oliveira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo visa discorrer sobre os conceitos de texto, coesão, coerência e plano de texto. Ancorado na Linguística Textual, fez-se, inicialmente, uma problematização teórica, baseada em Fonseca (1992), Adam (2011), Lopes; Carapinha (2013), Silva (2012; 2016), demonstrando, com alguns exemplos de enunciados, as características desses constructos, para, numa dimensão prática, discutirmos e analisarmos o conceito de plano de texto (cf. Adam, 2011; Costa; Silva, 2011), através das análises micro e macroestrutural da notícia digital “Fragmento de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira a norte de Barrancos”. Dessa análise, delineamos a superestrutura da notícia e corroboramos a ideia de que o material empírico examinado, devido à sua previsibilidade, quer em termos estruturais, quer em termos de progressão temática e de sentido, insere-se nos gêneros cujo plano de texto é convencional (cf. Adam, 2011).

**Palavras-chave:** Texto. Coesão. Coerência. Plano de texto. Notícia.

**Abstract:** This article aims to discuss the concepts of text, cohesion, coherence and text plan. Anchored in Textual Linguistics, a theoretical problematization was initially carried out, based on Fonseca (1992), Adam (2011), Lopes & Carapinha (2013), Silva (2012; 2016), demonstrating, with some examples of statements, the characteristics of these constructs, in order to, in a practical dimension, discuss and analyze the concept of text plan (cf. Adam, 2011; Costa; Silva, 2011), through micro and macrostructural analyzes of the digital news “Asteroid fragment entered the terrestrial atmosphere near the border north of Barrancos.” From this analysis, we outline the superstructure of the news and corroborate the idea that the empirical material examined, due to its predictability, both in structural terms and in terms of thematic progression and meaning, falls within the genres whose text plan is conventional (cf. Adam, 2011).

**Keywords:** Text. Cohesion. Coherence. Text plan. New.

---

<sup>1</sup> Universidade de Cabo Verde, Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes, Mindelo, Cabo Verde.  
Endereço eletrônico: [guilherme.oliveira@docente.unicv.edu.cv](mailto:guilherme.oliveira@docente.unicv.edu.cv).

## Introdução

O trabalho, que ora se apresenta, efetua uma abordagem sobre os conceitos de texto, coesão e coerência textuais e plano de texto, sempre ancorados no âmbito da Linguística Textual. Deste modo, num primeiro momento, faz-se uma análise teórica dos três primeiros conceitos, recorrendo aos estudos de Adam (2011), Silva (2012) e Lopes; Carapinha (2013) e, num segundo, a Adam (2002), Silva (2016), Costa; Silva (2011), para a reflexão sobre os planos de texto. Finalmente e, numa dimensão prática, procede-se à escolha de uma notícia para o estudo do seu respetivo plano de texto, tendo em conta os níveis micro e macroestruturais, assim como o seu enquadramento no tipo de plano (convencional ou ocasional).

Este trabalho resulta de uma investigação materializada na unidade curricular Linguística Textual: Aspectos de Sintaxe, Semântica e Pragmática do Português, no âmbito do Doutoramento em Estudos Portugueses - Especialidade em Linguística Portuguesa, pela Universidade Aberta, Portugal.

## Fundamentação teórica

O homem, inserido numa determinada sociedade, tem a necessidade de se comunicar com o seu semelhante. Precisa exteriorizar os seus mais diversos pensamentos, emoções, sentimentos e sensações, permitindo-lhe, por um lado, resolver as suas necessidades e, por outro lado, compreender o mundo que o rodeia. Uma das formas para se efetivar a comunicação é a utilização da linguagem verbal, recorrendo à palavra, falada ou escrita.

É nesse contexto que surge aquilo que Lopes (2005, p. 1) designa por texto e discurso, à semelhança de Fonseca (1992), “fragmentos de extensão variável [...] que emergem na interação oral ou escrita”, ainda que alguns investigadores tentem associar texto à modalidade escrita, ou melhor, ao produto e discurso à oralidade, ou seja, ao processo.

De uma forma abrangente, podemos afirmar que o texto resulta da atividade verbal que pode surgir de uma motivação ou de uma necessidade e, dessa forma, articulada com uma finalidade. Não importa a sua extensão. Pode estar presente em todos os lugares, em qualquer momento do dia e ser perceptível tanto pela visão como pela audição. O texto pode se transformar e assumir uma linguagem própria desde que haja relação entre os elementos significativos no seu interior e a relação entre o texto e um contexto, necessários para a produção do sentido.

Muito se tem debatido, numa perspetiva diacrónica, sobre o conceito de texto. Saussure destacou, por exemplo, nos primórdios da Linguística, a importância do signo linguístico para o estudo da linguagem. Relegou para o segundo plano o conceito de fala e, concomitantemente, o do discurso, o qual foi retomado pelos estudos de Benveniste. Também teve dificuldades de passar da Linguística da Enunciação à Textual conquanto propusesse

um terceiro domínio que ocupasse do discurso textual designado por Translinguística dos textos e das obras.

Sem um aprofundamento metodologicamente necessário, a Translinguística foi interrompida e referenciada, às vezes com outras terminologias, sem muitos resultados práticos de, entre outros, por Julia Kristeva, Tzvetzon Todorov e Bakhtin, tendo o último se insurgindo contra uma Linguística que fosse incapaz de se atribuir um objeto superior à frase.

É precisamente Adam (2011) que, numa perspectiva conciliadora, ainda que sobreposta, propõe metodologicamente uma teoria da Linguística Textual e da Análise do Discurso, capaz de sair da encruzilhada antes reinante. Assim, Adam (2011, p. 43-44) postula, ao mesmo tempo, uma separação e uma complementaridade das tarefas e dos objetos da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Definiu, inicialmente, a Linguística Textual enquanto um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas. E elegeu, seguidamente, o TEXTO como objeto da Linguística Textual e as regulações que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos géneros dados impõem aos enunciados enquanto objeto da Análise do Discurso.

Com a delimitação do objeto da Linguística Textual, e já enquadrado como subdomínio da Análise do Discurso, Adam (2011, p. 58-59) afasta-se das teorias concebidas sobre a pragmática transfrásica de Stati (1990) e de Moeschler e Anne Reboul (1998). Tal afastamento justifica-se, por conceberem o texto sem uma existência teórica e por o discurso não ser uma categoria natural cientificamente pertinente. Ao mesmo tempo, separa-se, também, da Pragmática Textual alemã por não conseguir tratar o objeto texto em certa amplitude, em sua continuidade.

Retomando o pensamento de Lopes (2005) sobre o conceito de texto acima apontado, Silva (2012), complementa-o, acrescentando que:

[...] um texto é, então, um objeto linguístico de dimensão e estruturação indeterminadas. Caracteriza-se, de um ponto de vista semântico, pela sua autonomia e coerência global: é um produto verbal completo relativamente aos significados que nele são representados; por isso, pode ser interpretado como uma unidade semântica sem que seja necessário recorrer a outras intervenções verbais que o complementem. (Silva, 2012, p. 20).

Nessa concetualização, irompe a ideia de coerência, aspeto de extrema relevância, que permite um texto diferenciar-se de um não texto. Focaliza-se o conceito no princípio da unidade semântica.

Sob o mesmo prisma de análise, em pretéritas investigações, Halliday e Hassan (1976), na sua obra *Cohesion in English*, numa perspectiva formalista da língua, tentaram explicitar os mecanismos de coesão textual. Demonstraram que o conceito de texto vai além de enunciados ou seja, além da frase, embora saibamos que uma simples palavra, num

contexto específico, possa ser considerada um texto. Esses autores elegeram a ideia de “*texture*” como um conjunto de atributos designados de texto. Quando utilizaram o conceito de “*textura*” para descrever a noção de texto, tinham como intenção destacar a relação semântica entre os elementos textuais. Essa conjetura já deixava entrever a ideia de texto como um todo, isto é, uma unidade de sentido. Ou por outras palavras, significa o que podemos designar de coerência, tal como realçam Lopes, Carapinha (2013) e Silva (2012). Para que haja coerência deve haver uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens, como linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais concorrendo para a unidade de sentido.

Num outro estudo, bastante aturado e solidamente gizado sobre linguística, texto e discurso, Fonseca (1992) sistematizou alguns aspetos relacionados à questão de coerência textual. De acordo com o autor, a coerência concerne:

- i. ao conteúdo designativo do texto, ao mundo nele recriado, designado [...];
- ii. à exigência de não tautologia e a não contradição entre os fragmentos do mundo recriado nos sucessivos enunciados que realizam o texto, do mesmo modo que a exigência da mútua relevância entre esses mesmos fragmentos revelam-se princípios gerais da estruturação do mundo textual que convergem ou se identificam com normas universais [...]
- iii. ao caráter subsequente da articulação do conteúdo designativo carreado por cada um dos enunciados (ou sequências de enunciados) que materializam o texto é avaliado na base do conhecimento do mundo: o mundo textual será coerente se os factos, os acontecimentos, as situações recriadas no texto se interligarem à imagem e à semelhança do que ocorre no mundo ‘real’ cognitivamente ordenado pelos falantes enquanto seres inteligentes [...] (Fonseca, 1992, p. 58-59).

Essas premissas de Fonseca (1992) acerca de coerência textual não se distanciam muito daquilo que Beaugrande e Dressler (1981) apontaram como o segundo critério da textualidade. Esses princípios básicos do texto focalizam-se nas relações concetuais, ou melhor, nas relações cognitivas. Um texto não tem sentido *per si* senão graças à interação entre o conhecimento apresentado no material empírico e o do mundo armazenado na memória dos interlocutores.

Lopes e Carapinha (2013, p. 103-108), não fugindo muito das abordagens acima descortinadas, realçam que a coesão, ainda que seja uma das condições para obtenção da coerência de um texto, não é suficiente. Partindo dessa ideia, primeiramente, através de textos *a priori* carentes de coesão, conduzem os leitores a linhas interpretativas sob o prisma da construção mental e de reconstrução contextual. Demonstraram, também, que a partir de informações ou simplesmente de inferências podemos cair no risco de não aceder à totalidade de significação do produtor do texto ou errar na procura dessa significação. Com as suas explicitações, desenharam-se hipóteses de coerência dos textos e concluíram, as autoras,

que contrariamente à coesão, a coerência não é uma propriedade formal dos textos, outrossim um processo interpretativo.

Essa abordagem das autoras expõe o papel do interlocutor na busca do sentido, a partir da materialidade textual, em que as componentes (linguística, cognitiva e enciclopédica) desempenham um papel fundamental nesse diálogo com o produtor textual. Aferem, por isso, o sentido ao produto discursivo. Ressaltam, ainda, as investigadoras (2013, p. 109-112), analogamente do acima referido em (ii) por Fonseca (1992) três princípios fundamentais que permitem a estruturação textual coerente, a saber: o princípio *da não contradição*, o *da não tautologia* e o *da relevância*. O primeiro consiste em não compartilhar informações contraditórias ao longo de um texto, pondo em causa a sua aceitabilidade. Repare-se nos enunciados:

\* (1) Entregaremos o trabalho de Linguística Textual no dia 20 de Março. O professor dir-nos-á os resultados no dia 19 do mesmo mês.

Vê-se, a partir dos enunciados apresentados em (1), que houve uma violação ao princípio da coerência textual. Na verdade, os enunciados contêm informações contraditórias, ao não seguirem uma sequência temporal lógica. O professor não pode avaliar os trabalhos, sem antes os ter recebido. Ademais o dia 20 não precede ao 19 do mesmo mês.

O segundo diz respeito à apresentação de ideias não redundantes no mesmo texto. Veja-se o exemplo:

\* (2) O Paulo é um garoto estudioso. Estuda todas as matérias. Com o Paulo os conteúdos estão sempre em dia.

Os enunciados em (2), infringem o princípio de coerência por reiterar a mesma informação, prejudicando a ideia de progressão semântica.

O terceiro, e último, refere-se à interligação entre enunciados, de modo a obtenção de um todo unificado de significação. Observe-se, agora, o fragmento textual:

\* (3) A Rita está satisfeítíssima. Ela foi à praia. Emprsta-me o seu carro.

No exemplo (3), não se apercebe uma lógica na interligação dos enunciados. A informação revelada inicialmente corresponde ao estado psicológico da Rita. Introdz-se, a seguir, uma informação nova desgarrada da primeira. A esta, acresce-se um novo conteúdo proposicional, em forma de pedido, completamente desgarrado do que o antecede. Desta forma, não se pode estabelecer a coerência devido à ausência de união entre os três enunciados, isto é, não há uma mesma referência tematizada.

Afirmaríamos, em jeito de resumo, que um texto é coerente quando (i) revela uma continuidade semântica (aos níveis micro e macrotextuais); (ii) os enunciados, que o compõem, configuram-se numa mesma unidade comunicativa.

Para a unidade interna do texto concorrem, ainda, as relações entre a coesão e a coerência textuais. Assim, as cadeias de referências são, de acordo com Lopes e Carapinha (2013, p. 113), linhas de continuidade no interior do texto. Operam enquanto mecanismo formal de construção de coerência referencial ainda que não garantam por si sós coerência. Observe-se o exemplo:

(4) “Era uma vez [*uma gotinha* de água que vivia num imenso oceano.] *Esta* era muito preguiçosa e [-] procurava sempre a mesma corrente suave que *a* transportava entre duas baías calmas.” (Mateus *et alii*, p.113, grifo nosso).

O pronome demonstrativo “*esta*” a elipse nominal “[-]” e o pronome pessoal ‘*a*’ são dependentes do referente ‘*gotinha*’. São fundamentais para garantir não só a coesão mas também a coerência textuais. Se comutarmos, por exemplo, ‘*gotinha*’ pelo referente “*sal*” o excerto textual perderá a sua coerência.

Há outros mecanismos da coesão que concorrem para a coerência do texto. Referimo-nos aos de coesão interoracional e aos de coesão interfrásica. Segundo Lopes; Carapinha (2013, p. 114), os de coesão interoracional correspondem às conexões ao nível da frase complexa que interligam duas orações adjacentes, num nível microtextual, mas podem operar-se igualmente ao nível de segmentos mais amplos, como se verifica no fragmento, a seguir:

(5) “O fenómeno produziu uma ‘espectacular’ bola de fogo *que* cruzou o Sul de Espanha e foi registada pelos detectores *que* a Universidade de Huelva tem no Observatório de La Hita (...).”

Nessa frase extraída da notícia<sup>2</sup> analisada mais adiante, verifica-se que os conectores, em itálico, sinalizam as relações estabelecidas entre as orações. Atribuem-lhes coerência. Outras vezes, a coerência é garantida pela relação discursiva permitindo ligar semanticamente enunciados. Nesses casos, não é necessária a presença explícita de conectores. É obtida através da inferência do interlocutor. Tal constatação opera-se em (6) podendo, no entanto, ser deduzido cognitivamente, como ocorre em (7), sem prejuízo para a compreensão do discurso, embora, em muitos casos, nos possa induzir a ambiguidades interpretativas.

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/02/24/ciencia/noticia/fragmento-de-asteroide-entrou-na-atmosfera-terrestre-junto-a-fronteira-a-norte-de-barrancos-1724256>.

(6) O vulcão entrou em erupção. Queimou toda a floresta ao redor.

(7) O vulcão entrou em erupção, por conseguinte, queimou toda a floresta ao redor.

O nosso propósito não passa por estancar, nesta atividade, as concetualizações de texto, coerência e coesão. Muitos estudos clássicos já efetivados por linguistas, como os ilustrativamente apontados: Hartmann, Harweg, Wunderlich, Schmidt, Gulitch, Halliday e Hasan (1976), van Dijk, Beaugrande e Dressler (1981), Adam (2002; 2011), Silva (2012; 2016), Lopes e Carapinha (2013), já se dedicaram a essa problematização, sem nunca, entretanto, se esgotarem. Notámos sim, roturas, continuidades, ampliações, dinâmicas importantes para o desenvolvimento de qualquer ciência, em que a Linguística Textual é tão-somente mais um exemplo efetivo.

O texto envolve, no seu processo de conceção e receção, uma faceta de reconstrução de sua estrutura a que Adam (2011) denomina por plano de texto. Esse constructo é facilitador para a compreensão de textos, tanto na perspetiva de produção como na de receção. Iniciou-se na cultura clássica por meio dos conceitos de *inventio*, *dispositivo* e *elocutio* e estendeu-se aos nossos dias. Tais conceitos não escaparam, numa perspetiva diacrónica, a uma sumária reflexão de Adam (2002; 2011) retomado por Costa e Silva (2011) e explicitado, com exemplos concretos, por Silva (2016). Assim, e de uma forma sintética, como de resto já fizera Silva (2016), passamos a descrever o que se entende por plano de texto.

Adam (2011, p. 257-258), assinala que os planos de texto desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido. Correspondem ao que, na retórica, colocava-se na disposição, parte da arte de escrever e da oratória que regrava a ordenação tirados da invenção. Sublinha que tal modelo era incapaz de dar conta da variedade dos planos possíveis.

Para sustentar a sua tese, toma exemplarmente alguns géneros textuais cujo plano de texto é inesperado, ou melhor, deslocado em relação a um género ou a um subgénero do discurso, o que designa por plano *ocasional*, contrapondo ao *convencional* fixado pelo próprio género. Para o primeiro caso, cita como exemplos o editorial, a canção, o poema, o texto de uma publicidade, o discurso político (...) e para o segundo, Adam (2002, p. 434), no *Dictionnaire d'analyse du discours*, ilustra os cinco atos da tragédia e os três da comédia, a dissertação, a entrada do dicionário, a receita da cozinha, entre outros géneros.

Realça, por um lado, a relevância da segmentação, assim como das indicações manifestadas na superfície textual que sinalizam o plano de texto e, destaca, por outro lado, a relação entre texto e o processamento da informação por parte do alocutário. Demonstra,

ademais, que os planos convencionais orientam a interpretação do texto e que os ocasionais necessitam explicitamente de ser sublinhados.

Com esta explanação de Adam, notamos que o plano de texto auxilia no processo de reconstrução do sentido global do texto, ainda que em determinados gêneros seja mais previsível enquanto noutros não. Assim, devido à sua maleabilidade e complexidade, torna-se necessário traçá-lo, o que requer do recetor do texto um trabalho intelectual.

Costa e Silva (2011), numa perspectiva de Análise Textual, Discursiva, Poética e Estilística, e ancorada, também, na Retórica Clássica, introduzem os conceitos de macroestruturas semânticas, formais e as suas microestruturas semânticas e estilístico-formais, como indicadores do plano de texto. A estes, associaram-se as intenções comunicativas (informativa, comunicativa e poético-representativa) que interligam, por seu turno, às normas convencionais e às situações em que aparecem os textos, responsáveis para a configuração de planos de texto. Assim, assinalam, primeiramente, a relevância de ter ideias bem definidas sobre o conteúdo e sobre as macroestruturas semânticas do texto e, seguidamente, a importância de saber como proceder à textualização *stricto sensu* como construir as microestruturas semânticas e estilístico-formais do texto de acordo com os ensinamentos da *elocutio*.

As macroestruturas textuais são construídas nas operações que a retórica denomina *inventio* e *dispositio*, inseparáveis processualmente, fazendo com que as macroestruturas semântico-cognitivas tenham uma relação relevante relativamente à estrutura formal do texto com as secções, variáveis conforme as convenções dos diversos tipos ou gêneros textuais.

As microestruturas estão associados à *elocutio*, indissociável da *dispositio*. Estão relacionadas à escolha do registo adequado, ao léxico apropriado à matéria tratada, aos destinatários do texto, devendo-se recorrer aos princípios que asseguram e orientam a coerência textual (correção, clareza e elegância).

Silva (2016, p. 195), numa análise dos conceitos abarcados no *Dicionário terminológico*, resume a oposição e a complementaridade quer entre aspetos de conteúdo e formais no plano de texto, quer entre os níveis macroestrutural e microestrutural em que esses aspetos se podem concretizar e ser atestados.

O nível macroestrutural relaciona-se à estrutura global do texto. O microestrutural corresponde à organização no seio de segmentos de extensão inferior à totalidade do texto. Do mesmo modo, Silva (2016, p. 195-196 *apud* Adam, 2001) apresenta-nos o plano de texto enquanto um dos critérios internos responsável para definição de alguns gêneros.

No plano de texto, incluem, ainda, traços relacionados aos componentes composicional e material. Estes contemplam, por seu turno, critérios decorrentes da composição macrotextual. Destacam-se a distribuição dos conteúdos, a segmentação do texto, o encaixe e ou sucessão de alternância de sequências do mesmo tipo ou de tipos diversos.

Com a sistematização de Silva (2016), tanto do *Dicionário Terminológico*, como das observações de Adam (2001), sobre o plano de texto, apercebemo-nos de que, aquando da análise do plano do nosso material empírico - a notícia selecionada -, teremos de considerar, por um lado, a organização formal do texto, com as suas partes ou secções e, por outro lado, os elementos verbais que constituem os segmentos inferiores à totalidade do texto, envolvendo os aspetos sintáticos, semânticos, retóricos, estilísticos e pragmáticos os quais asseguram a coerência das unidades de extensão inferior ao texto.

### **Análise do plano de texto da notícia**

Tendo em conta o acima exposto, selecionámos uma notícia (vide anexo 1) cujo propósito é demonstrar o respetivo plano, tanto a nível macrotextual como microtextual. O texto, em análise, pertence ao domínio do discurso jornalístico. Inclui-se, com efeito, na especialidade socioprofissional da imprensa, neste caso, da escrita. A mensagem reproduzida é resultante da narração de um conjunto de eventos de interesse público.

Sabendo que a notícia tem como finalidade conceder uma informação atualizada sobre um acontecimento de interesse geral, e visando um público diversificado e vasto, deverá, na sua arquitetura macrotextual, principalmente quando ocorre em suporte escrito, facilitar a compreensão da leitura das informações que oferece.

Assim, este género textual, a nível macroestrutural, deve rodear-se de coordenadas que auxiliam a apreensão do conteúdo informativo. Entre elas, podemos apontar a perceptibilidade (dando prioridade a uma hierarquia, dos aspetos mais importantes aos menos relevantes, recorrendo, por exemplo, à técnica da pirâmide invertida, o que nos é dado pela própria disposição do género), o realce (destacar, nos periódicos, por exemplo, a notícia logo nas primeiras páginas), entre outros.

Tais aspetos nos permitem enquadrar a notícia nos planos convencionais propostos por Adam (2011). Essa inclusão advém das expectativas do leitor de notícias e da macroestrutura do próprio género, aquando do texto noticioso.

Deste modo, esperamos, entre outras configurações, encontrar, por exemplo, a nível macroestrutural, o resumo. A partir dele, podemos visualizar títulos, subtítulos e antetítulos, como também o lead e o relato das informações, com o respetivo desenvolvimento. Desse último, sobressairá, certamente, a narração detalhada dos factos e, conseqüentemente, alguns comentários e avaliações remetendo-nos àquilo comumente conhecido por corpo da notícia.

É expectável, a nível microtextual, que se utilize uma linguagem objetiva na articulação dos enunciados e descubramos, ao nível de períodos, respostas às implícitas questões, aos níveis das secções: *Lead* (Quem? O quê? Onde? Quando) e *corpo* (Como? Porquê?), embora

saibamos que, em algumas notícias, nem sempre é possível encontrar respostas às duas últimas perguntas.

Para atestarmos essas conjeturas, partimos da notícia intitulada “*Fragmentos de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira a norte de Barrancos*”<sup>3</sup> extraída do Jornal *online Público*. Servimos, deste modo, das novas tecnologias de informação e comunicação.

Em termos composicionais, a notícia constitui-se pelo título. A sua função passa-se por cativar a atenção do público leitor. Neste caso, aparece destacado a negrito, e o tamanho das letras é superior ao do *lead* e ao do corpo. Segue-se um subtítulo que complementa a ideia veiculada pelo título. Ambos têm a função, a nível da macroestrutura da notícia, de anunciar e condensar o assunto a ser desenvolvido ao longo do corpo do texto. Às vezes, contém um antetítulo que não é constatado, entretanto, no material empírico em análise. Nesse caso concreto, a nível de estratégias discursivas usadas pelo jornalista, o título e o subtítulo são-nos apresentados como um acontecimento preocupante (principalmente para os leitores que vivem no perímetro onde se prevê o impacto do fragmento) como forma de atrair e envolver o leitor no facto narrado. Tal aspeto é visível nas escolhas lexicais usadas a nível microestrutural (‘fragmento de asteróide’; ‘entrou na atmosfera’; ‘a norte de Barrancos’).

Apresenta-se, posteriormente, o *lead* no primeiro parágrafo cuja finalidade é resumir os acontecimentos. Esses elementos podem ser arrumados numa categoria superior cuja designação, anteriormente referida, é resumo ou sumário. Facilita a interpretação de toda a notícia na medida em que contém em si a macroposição semântica do texto. Declara tanto o evento principal como os secundários.

O *lead* responde às questões: quem?: “Um fragmento de esteróide;” O quê?: “Entrou na atmosfera terrestre”; Quando?: “Às 3h 42 horas do último domingo”; Onde?: “sobre a povoação espanhola de Valência de Mombuey, junto à fronteira portuguesa a poucos quilómetros a norte de Barrancos”.

Verificamos que, nesta notícia, o *lead* revela ao leitor a ocorrência principal e simplifica o seu entendimento. Deixa sobressair, contudo, um momento de tensão que terá o seu abrandamento no final da sequência narrativa do quarto parágrafo do corpo. Esse corresponde, por sua vez, aos restantes parágrafos (sete) nos quais se nota o relato do acontecimento, organizado em episódios e comentários.

Assim, no primeiro parágrafo do corpo, retoma-se o evento principal (obrigatório e recursivo), no qual sobressai o enquadramento presente ou contextual porquanto se refere à situação atual em que o acontecimento ocorre.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/02/24/ciencia/noticia/fragmento-de-asteroide-entrou-na-atmosfera-terrestre-junto-a-fronteira-a-norte-de-barrancos-1724256>.

Vê-se, claramente, que o jornalista procurou incluir na notícia informações da universidade de Huelva que, sendo uma instituição científica credível, permite ao leitor, em contacto com tais informações, ativar seus conhecimentos acumulados sobre o assunto.

No segundo parágrafo, introduz-se a consequência ou reação, pois atesta declarações de envolvidos, na notícia, sobre as implicações do evento principal. Possibilita ao jornalista inserir comentários de outrem no seu texto, de forma mais imparcial, livrando-se, assim, da responsabilidade dos conteúdos e dos comentários, mantendo, dessa forma, a coerência discursiva.

Seguidamente, apresentam-se o terceiro e o quarto parágrafos. Funcionam como uma curta narrativa, no seio da notícia. Dá-se conta do que efetivamente sucedeu, ou seja, o que se observa antes do facto principal. Realça-se, ainda, que o quarto parágrafo do corpo, iniciado por “A bola de fogo”, configura um anticlímax, promovendo no leitor uma atitude de relaxamento, pelo que foi repostado o equilíbrio, do momento de tensão introduzido.

No quinto parágrafo, expõe-se o evento prévio. Esse acontecimento relaciona-se à ocorrência que precedeu a principal num período não muito longínquo, ao contrário do que ocorre com os “backgrounds” passados ou históricos do sexto e sétimo parágrafos. A sua função é informar o leitor sobre circunstâncias anteriores ao evento principal, facultando um levantamento histórico sobre o contexto mais distante que propiciou a situação presente e os respetivos eventos. Como forma de sistematização da macroestrutura da notícia, apresenta-se o Quadro 1 representativo da superestrutura da notícia analisada.

Quadro 1- Sistematização da superestrutura do plano de texto da notícia analisada

Lead						
Resumo/Sumário						
Título		Subtítulo		Lead (evento principal)		
Destacado a negrito Tamaho da letra superior		Destacado a negrito		Quem?, o quê?, quando?, onde? (1º parágrafo)		
Corpo						
Relato						
Episódios						
Evento principal  Background presente ou contextual  1º parágrafo Recursivo	Consequência Reação  2º parágrafo	Sequência narrativa  3º parágrafo	Sequência narrativa  4º parágrafo	Evento prévio  5º parágrafo	Background passado ou histórico (não muito distante)  6º parágrafo	Background passado ou histórico (distante)  7º parágrafo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acrescentam-se, ainda, os mecanismos que nos possibilitaram a segmentação da notícia:

- Título destacado a negrito (tamanho da letra superior);
- Nome do redator da notícia na parte superior esquerda, escrito em letras garrafais;
- Data da publicação (dia, mês, ano e hora);
- Título (destacado a negrito e tamanho de letra superior);
- Subtítulo (tamanho de letra inferior ao título, entretanto destacado em relação ao *lead* e ao corpo);
- *Lead* (tamanho de letra inferior ao título);
- Corpo (tamanho de letra inferior ao título);
- *Lead* constituído por um parágrafo, cujo objetivo é resumir ao facto (responde às questões: quem?; o quê?, quando? e onde?);
- Corpo constituído por sete parágrafos; desenvolve o evento narrado e responde às questões como? e porquê?.

Diríamos, em jeito de remate, que o plano dessa notícia, a nível macroestrutural, se subsidia, primeiramente, no discurso jornalístico que faz parte da imprensa escrita, neste caso do periódico *online* Público, sendo, por isso, datado e assinado, criando no leitor determinadas expectativas. Seguidamente, a própria notícia forma uma unidade de sentido comunicativo proporcionado através do tópico central, ou seja, do conteúdo global, resultado do somatório das partes da notícia (título, subtítulo, *lead* e corpo) as quais sistematizam a macroestrutura global do texto.

Após a segmentação da notícia (Quadro 1) em suas respectivas subpartes (título, subtítulo, *lead* e corpo), considerando as micro e macroestruturas da mesma, notamos, por um lado, que os parágrafos se revelaram de extrema praticidade para a análise do plano de texto. Observamos, por outro lado, que a notícia analisada não se diferencia muito de outras lidas. Assinale-se uma preocupação em respeitar algumas prescrições, nomeadamente, a progressão temática organizada em torno das célebres questões: o quê, quem, quando, onde, como e porquê? Verificamos, ainda, que os princípios que norteiam a arquitetura desse gênero quer em termos estruturais, textuais ou linguísticos orientam-se pelos mesmos critérios de ordenação de outras notícias. Essas ilações nos possibilitam inserir a notícia nos planos convencionais de acordo com Adam (2011) e Silva (2016).

### **Considerações finais**

O texto, tomado como sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável, se concebe numa dada situação de comunicação e resulta numa unidade de sentido.

Para que o texto se traduza nesse todo de sentido, a coesão revela-se uma propriedade também importante. Ela se manifesta sobretudo a nível da superfície textual, uma vez que lhe confere e instaura uma continuidade entre os diversos elementos da sua estrutura. Para isso, participam as cadeias de referência, os conectores interfrásicos, as relações semânticas, os tempos e modos verbais, entre outros. Porém, esses mecanismos de coesão *per se* não asseguram a coerência do texto. É necessário para tal uma interação entre esses elementos microtextuais e macrotextuais do próprio texto, o trabalho do produtor de texto (considerando o gênero, tipos de texto, conteúdo temático...) e a capacidade interpretativa, tal como sugeriram Lopes e Carapinha (2013), do recetor do texto. A função desse último passa por colaborar na construção da coerência, com as suas competências linguística e enciclopédica, aliada ao processo inferencial. Diríamos, em síntese, que a coesão está para a estrutura superficial do texto e a coerência para a estrutura profunda. A coerência relaciona-se, verdadeiramente, com o processamento da informação do texto em termos de organização, quantidade, qualidade, entre outros aspetos.

Partindo da notícia analisada, verifica-se que a linearidade de sentido, que define a coerência do texto, resulta, efetivamente, da configuração das suas micro e macroestruturas. A coerência advém, por conseguinte, das relações estabelecidas entre as diferentes partes (título, subtítulo, *lead* e corpo) formando um todo de sentido.

Comprovamos, igualmente, que, sendo este material empírico uma notícia, a distribuição dos mecanismos de segmentação sujeitam-se a uma hierarquia na apresentação dos conteúdos. Assim, o evento principal é-nos dado, por um lado, logo no *incipit* textual e favorece, por outro lado, certas expectativas no leitor. Essa configuração facilita a interpretação da informação porquanto contém em si a macroproposição semântica do texto. Porém, à medida que o recetor da notícia vai lendo o conteúdo nela apresentado, o assunto vai perdendo o seu grau de relevância. Irrompe, por isso, a técnica da pirâmide invertida e, concomitantemente, a classificação do plano do texto estando situado num ponto mais próximo do convencional (Adam, 2011). Tal construto é, na realidade, pré-determinado pelo próprio gênero, embora possa haver a supressão de um ou outro elemento como aconteceu, de resto, com a notícia analisada - ausência do antetítulo -, não compromete a sua macroestrutura.

## Referências

ADAM, J. M. **A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos** (trad.). São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 29-73.

ADAM, J. M. Plan de texte. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (dir.). **Dictionnaire d'Analyse du Discours**. Paris: Seuil, 2002. p. 433-434. DOI: <https://doi.org/10.4000/edc.698>. Acesso em: 18 fev. 2017.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introducción a La Lingüística del Texto**. Editorial Ariel. S.A., 1981.

COSTA, J.; SILVA, V. M. A. e (org.). Plano de texto. **Dicionário terminológico**. 2011. Disponível em: <http://dt.dgfdc.min-edu.pt/>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FONSECA, J. **Linguística e Texto/ Discurso, Teoria, Descrição e Aplicação**. Lisboa: Ministério da Educação; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa; Nice: Universidade de Nice, 1992.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

LOPES, A. C. M. Texto e Coerência. **CELGA**/Faculdade de Letras de Coimbra. 2005. Disponível em <https://hdl.handle.net/10316/13423>. Acesso em: 22 fev. 2017.

LOPES, A. C.; CARAPINHA, C. **Texto, Coesão e Coerência**. Almedina. CELGA, 2013.

MATEUS, M. H. M. *et al.* **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Caminho, 2005. p. 113.

SILVA, P. N. da. Género, conteúdos e segmentação: em busca do plano de texto. **Diacrítica**, v. 30, n. 1, p. 181-121, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/delta/a/SmbcJnyXdfcJD7LkgyNYbZt/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SILVA, P. N. da. **Tipologias textuais. Como classificar textos e sequência**. Livraria Almedina/CELGA, 2012. p. 15-28.

### **Sobre o autor**

*Guilherme Delgado Oliveira*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6442-2243>

Doutorado em Estudos Portugueses - Especialidade Linguística Portuguesa, pela Universidade Aberta, Portugal. Mestrado em Estudos Portugueses - Investigação e Ensino pela Universidade Aberta, Portugal. Licenciado em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses pela Universidade do Mindelo, Cabo Verde. Docente da Escola Industrial e Comercial do Mindelo e da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

## Anexo

### **Fragmento de asteróide entrou na atmosfera terrestre junto à fronteira a norte de Barrancos**

**Objecto extraterrestre extinguiu-se sem consequências a 42 quilómetros de altura. É o segundo acontecimento do género a ocorrer no mesmo local em cinco meses.**

#### **CARLOS DIAS**

24 de Fevereiro de 2016, 11:48

A uma velocidade calculada em 120.000 quilómetros à hora, um fragmento de asteróide entrou na atmosfera terrestre às 3h42 horas do último domingo para se extinguir na vertical sobre a povoação espanhola de Valencia de Mombuey, junto à fronteira portuguesa a poucos quilómetros a norte de Barrancos.

O fenómeno produziu uma “espectacular” bola de fogo que cruzou o Sul de Espanha e foi registada pelos detectores que a Universidade de Huelva tem no Observatório de La Hita, localizado em La Puebla de Almoradiel (Toledo), referiu a instituição científica em nota de imprensa divulgada pela agência EFE. Episódio

José María Madiedo, da Universidade de Huelva, numa primeira análise ao acontecimento, referiu que se tratou de “uma rocha que se destacou de um asteróide” para penetrar na atmosfera terrestre a uma velocidade que calculou em 120.000 quilómetros por hora, para se desintegrar sem consequências sobre a fronteira com Portugal.

A penetração do fragmento provocou uma subida brusca de temperatura que ultrapassou os 2000 graus Celsius, gerando uma “bola de fogo” de brilho muito intenso a uma altitude que o investigador calculou em cerca de uma centena de quilómetros, sobre a vertical de Jerez de los Caballeros (Badajoz).

A bola de fogo seguiu na direcção sudoeste, perdeu altura, até se extinguir a uma altitude de 42 quilómetros, sobre Valencia del Mombuey junto à fronteira com a localidade portuguesa de Amareleja.

O Observatório de La Hita referiu que dois dias antes desta ocorrência, numerosas pessoas observaram na região central de Espanha, às 20h06 de 19 de Fevereiro, outra “espectacular bola de fogo que cruzava o céu em direcção ao sul.

Este fenómeno também foi registado em La Hita, mas admite-se que este acontecimento não terá relação com outro que foi registado na madrugada de 21 de Fevereiro e que foi observado a sobrevoar o mar Mediterrâneo para se extinguir sobre o Norte de Marrocos.

A 30 de Setembro de 2015 e também próximo de Barrancos, um fragmento de cometa sobrevoou Santo Aleixo da Restauração e a povoação espanhola de Ensinasola, para se desintegrar a 35 quilómetros de altitude sobre a povoação de Fregenal de la Sierra, na região de Badajoz. O objecto entrou na atmosfera terrestre, cerca das 4h50 da madrugada, a uma velocidade superior a 100 mil quilómetros por hora e provocou uma bola de fogo que produziu uma luminosidade equivalente à lua cheia. Era composto de gelo e rocha.

In: <https://www.publico.pt/2016/02/24/ciencia/noticia/fragmento-de-asteroide-entrou-na-atmosfera-terrestre-junto-a-fronteira-a-norte-de-barrancos-1724256>

## Os discursos antivacina e pró-vacina dos presidentes: declarações de Bolsonaro e Lula sob a perspectiva semiolinguística

Presidents' anti-vaccine and pro-vaccine speeches:  
statements by Bolsonaro and Lula from a semiolinguistic perspective

Ana Cláudia Mello da Silva<sup>1</sup>  
Mariana Ramalho Procópio<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar discursos antivacina e pró-vacina do ex-presidente Bolsonaro e do presidente Lula, respectivamente, proferidos em declarações à imprensa nos anos de 2020 e 2023, enquanto eram chefes de estado. Buscamos averiguar como tais discursos, presentes nas duas declarações publicadas no YouTube, são construídos e quais são os seus possíveis impactos na adesão à vacinação. As análises seguiram a perspectiva analítica da Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau, sendo destacados o contrato de comunicação estabelecido, as estratégias discursivas presentes e os modos de organização do discurso, dando ênfase ao modo argumentativo. Os resultados das análises apontaram que os discursos proferidos por Bolsonaro e Lula apresentam argumentos em defesa de seus posicionamentos antivacina e pró-vacina, por meio do uso de diferentes estratégias argumentativas. Dentre elas, ressalta-se a desqualificação da vacina feita por Bolsonaro através de uma argumentação de caráter polêmico, enquanto Lula mobilizou argumentos respaldados na ideia da vacina como meio de preservação da vida, em um discurso pautado no apelo.

**Palavras-chave:** Teoria Semiolinguística. Argumentação. Discurso antivacina. Discurso pró-vacina.

**Abstract:** This article aims to analyze anti-vaccine and pro-vaccine speeches by former President Bolsonaro and President Lula, respectively, given in statements to the press in 2020 and 2023, while they were heads of states. We seek to investigate how such discourses, present in the two statements published on YouTube, are constructed and what their possible impacts on vaccination adherence are. The analyzes followed the analytical perspective of Patrick Charaudeau's Semiolinguistic Theory, highlighting the established communication contract, the discursive strategies present and the ways of organizing the discourse, emphasizing the argumentative mode. The results of the analyzes showed that the speeches given by Bolsonaro and Lula present arguments in defense of their anti-vaccine and pro-vaccine positions through the use of different argumentative strategies. Among them, the disqualification of the vaccine made by Bolsonaro through controversial arguments stands out, while Lula mobilized arguments based on the idea of the vaccine as a means of preserving life, in a speech based on the appeal.

**Keywords:** Semiolinguistic theory. Argumentation. Anti-vaccine speech. Pro-vaccine speech.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Viçosa, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [ana.c.mello@ufv.br](mailto:ana.c.mello@ufv.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Comunicação / Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Viçosa, MG, Brasil. Endereço eletrônico: [mariana.procopio@ufv.br](mailto:mariana.procopio@ufv.br).

## Introdução

A pandemia da covid-19 alterou todo o cenário global, trazendo a necessidade da criação de vacinas que pudessem conter o vírus e fazer com que as pessoas voltassem às suas atividades cotidianas de forma segura. Diante dessa necessidade, imunizantes foram produzidos e disponibilizados por grandes laboratórios de todo o mundo, ficando a cargo de cada país realizar sua campanha de vacinação contra a covid-19. Este contexto pandêmico coincidiu com uma conturbada conjuntura política no Brasil, o que fez com que a aquisição dos imunizantes fosse adiada em alguns momentos. Depois de algumas polêmicas, o país adquiriu as doses e começou sua campanha de vacinação.

Com a campanha em andamento, muitas foram as discussões em torno da necessidade de se vacinar e da eficiência das vacinas, o que corroborou para a construção de um forte discurso anticiência no meio sociopolítico, vinculado ao aumento do movimento antivacina. Um dos apoiadores de tais ideais foi o presidente vigente durante a parte mais crítica da pandemia, Jair Bolsonaro, que declaradamente se demonstrava contrário à vacinação. Ainda no contexto pandêmico, em uma fase menos crítica de disseminação do vírus, o país passou por um agitado período eleitoral, sendo eleito Luiz Inácio Lula da Silva. Já no início de seu governo, Lula demonstrou preocupação com a vacinação do povo brasileiro, sendo abertamente a favor da imunização ao ser vacinado com a quinta dose da vacina contra a covid-19, diante da imprensa, pelo vice-presidente Geraldo Alckmin.

Nesse panorama, vale destacar que, em ambos os governos, os presidentes vigentes proferiram declarações à imprensa durante eventos oficiais, nas quais abordaram questões envolvendo a vacina contra a covid-19. Dentre essas declarações, destacam-se duas que se tornaram muito comentadas no meio midiático. A primeira delas foi proferida pelo ex-presidente Jair Bolsonaro em 17 de dezembro de 2020, quando foi até Porto Seguro, Bahia, participar de um ato solene e pronunciou a polêmica fala de que “virar jacaré” seria um efeito da vacina contra a covid-19. Já a segunda declaração aqui considerada foi a proferida pelo presidente Lula em 27 de fevereiro de 2023, durante um evento de lançamento da Campanha Nacional de Vacinação na cidade de Guará, Distrito Federal, no qual o governante foi publicamente vacinado com a quinta dose do imunizante contra a covid-19.

Para abordar os impactos dos discursos proferidos pelos presidentes, representados nas declarações feitas à imprensa, este trabalho se ampara na noção referente ao caráter social da linguagem postulada por Bakhtin. Segundo o estudioso russo, a fala está interligada a questões sociais, sendo o enunciado constituído por ideologias. Desse modo, para Bakhtin (1999, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Tal concepção nos leva a entender que as falas dos presidentes são carregadas de perspectivas ideológicas, cada

uma em uma vertente distinta, dado que ambos seguem posições políticas contrárias. Nessa conjuntura, cada um deles parte de um pressuposto diferente diante do mesmo assunto, o que marca a posição ideológica perante a situação.

Tendo isso em vista, este trabalho tem como objetivo analisar como os discursos presentes nesses pronunciamentos se constituem, buscando discutir os possíveis impactos que eles possuem sobre a sociedade, considerando que foram produzidos por líderes do governo. Para isso, será feita uma análise sob a perspectiva da Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau, sendo destacados o contrato de comunicação estabelecido, as estratégias discursivas presentes nas declarações e os modos de organização do discurso, sobretudo, o argumentativo.

### **A Teoria Semiolingüística: algumas considerações**

A Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau está vinculada à corrente francesa da Análise do Discurso e possibilita uma análise que “examina as condições de produção e de existência dos enunciados, e dos efeitos extralingüísticos que, paradoxalmente, o uso da linguagem busca obter (Machado, 1992, p. 26). Desse modo, considera a relação entre linguagem e sociedade, dando destaque aos sujeitos do ato de comunicação e suas intencionalidades discursivas.

Sendo os sujeitos da linguagem parte importante da perspectiva semiolingüística, vale ressaltar sua identificação proposta por Charaudeau (2019). Para o linguista, eles se constituem dentro das instâncias de produção e de recepção discursiva. Na instância de produção, são destacados o sujeito comunicante e o sujeito enunciator. O sujeito comunicante é o ser psicossocial pertencente ao espaço externo da fala, atuando como seu articulador. Já o sujeito enunciator é aquele que se situa no espaço do dizer, representando o “ser da fala”. Na instância da recepção, apresentam-se o sujeito destinatário e o sujeito interpretante. O sujeito destinatário concerne ao espaço do dizer; diz respeito ao destinatário ideal para o ato de comunicação. Já o sujeito interpretante, externo à fala configurada, é aquele que procede às interpretações.

Tais sujeitos são constituintes do que Charaudeau chama de “contrato de comunicação”. Ao explicar o que seria tal contrato, o linguista expõe que ele “resulta das características próprias à situação de troca, os dados externos, e das características discursivas decorrentes, os dados internos” (Charaudeau, 2007, p. 68). Desse modo, o contrato possibilita reconhecer as condições em que se realiza a troca languageira. Além disso, ele sinaliza alguns aspectos ligados ao ato comunicativo, sendo possível, por meio dele, identificar

[...] a *finalidade* do ato de linguagem, que consiste em responder à pergunta: ‘estamos aqui para dizer ou fazer o quê?’; a *identidade* dos parceiros da troca linguageira, em resposta à pergunta: ‘quem fala a quem?’; o *domínio de saber* veiculado pelo objeto da troca, respondendo à pergunta: ‘sobre o quê?’; enfim (mas não se trata de uma cronologia), o *dispositivo* constituído pelas circunstâncias materiais da troca, respondendo à pergunta ‘em que ambiente físico de espaço e tempo?’ (Charaudeau, 2005, p. 4, grifos do autor).

Quanto ao nível discursivo do ato de linguagem, é importante salientar que ele “constitui o lugar de intervenção do sujeito falante, enquanto sujeito enunciador, devendo atender às condições de legitimidade (princípio de alteridade), de credibilidade (princípio de pertinência) e de captação (princípio de influência e de regulação)” (Charaudeau, 2005, p. 4). A legitimidade se relaciona à posição do sujeito, de modo a considerá-lo legítimo para falar de acordo com seu estatuto social. Já a credibilidade é uma estratégia que se refere à tentativa de parecer ser crível, ou seja, o sujeito utiliza métodos que façam seu discurso parecer verdadeiro. Por fim, a estratégia de captação visa à captação do interlocutor, sendo utilizados diversos meios para tanto, concernentes ao campo das emoções capazes de prender a atenção.

Charaudeau também realça os modos de organização do discurso. Para o linguista, “os procedimentos que consistem em utilizar determinadas categorias da língua em função das finalidades discursivas do ato de comunicação podem ser agrupadas em quatro *Modos de organização: o Enunciativo, o Descritivo, o Narrativo e o Argumentativo*” (Charaudeau, 2014, p. 74, grifos do autor). De modo resumido, o modo enunciativo indica a posição do sujeito na encenação do ato de comunicação, de acordo com as modalidades elocutiva, alocutiva e delocutiva. Já o modo descritivo se volta para a identificação e qualificação objetiva ou subjetiva dos seres, considerando, em sua organização, os componentes: nomear, localizar e a qualificar. O modo narrativo, por sua vez, remete à construção de sucessões de ações de uma história determinada temporalmente, constituindo-se de um relato. Por fim, o modo argumentativo é voltado para a produção de argumentos, tendo como finalidade a persuasão.

É este último, o argumentativo, que receberá destaque neste trabalho, pois os discursos a serem analisados apresentam um caráter de defesa de um dado ponto de vista sobre a vacinação. Assim, serão considerados os princípios de organização do modo argumentativo, destacando-se os componentes e procedimentos da encenação argumentativa. Os componentes dessa encenação correspondem ao dispositivo argumentativo, aos tipos de configuração e às posições do sujeito. O dispositivo argumentativo é composto pela proposta, pela proposição e pela persuasão, quadros que compõem e podem se sobrepor na argumentação. A proposta se relaciona a uma tese, uma proposta que se faz sobre um fenômeno do mundo. A proposição parte de um quadro de

questionamentos, no qual o sujeito, de acordo ou em desacordo com a proposta, busca desenvolver sua argumentação sobre ela, justificando ou refutando, respectivamente. Há ainda a possibilidade da não tomada de posição, na qual o sujeito põe a proposta em questão sem se mostrar, de início, a favor ou contra ela, ponderando sobre sua veracidade. Por fim, a persuasão tange a um quadro de raciocínio persuasivo que busca desenvolver as opções ligadas ao quadro de questionamento: refutar, justificar ou ponderar (Charaudeau, 2014).

Os tipos de configuração se referem às situações de troca e ao contrato de comunicação. As situações de troca concernem à determinação do discurso enquanto monologal, quando o próprio sujeito constrói a proposta, a proposição e a persuasão argumentativa, ou dialogal, quando estas são desenvolvidas em uma troca linguageira. Já o contrato de comunicação é o fornecedor dos meios de interpretação de um texto, este podendo estar explícito ou implícito quanto à argumentação. Tocante às posições do sujeito, destaca-se que na argumentação ele pode tomar uma posição em relação à proposta (a favor/contra) ou não tomar posição, em relação ao emissor da proposta (rejeição/aceitação do estatuto ou autojustificativa) e com relação à sua própria argumentação (engajamento e argumentação polêmica/não engajamento e argumentação racional) (Charaudeau, 2014).

Já os procedimentos da encenação argumentativa se dividem em semânticos (domínios de avaliação e valores), discursivos (definição, comparação, descrição narrativa, citação, acumulação e questionamento) e composicionais (composição linear e composição classificatória) (Charaudeau, 2014). Os procedimentos semânticos, segundo Charaudeau (2014, p. 232) “consistem em utilizar um argumento que se fundamenta num consenso social pelo fato de que os membros de um grupo sociocultural compartilham determinados valores, em determinados domínios de avaliação”. Assim, são verificados domínios de avaliação, podendo ser da verdade, do ético, do estético, do hedônico e do pragmático, e valores, que se referem às normas de representação social desenvolvidas nos domínios de avaliação, sendo concernentes a cada um deles. Os procedimentos discursivos se associam ao uso ocasional ou sistemático de categorias linguísticas ou procedimentos dos outros modos de organização do discurso para criar efeitos de persuasão, destacando-se a definição, a comparação, a citação, a descrição narrativa, a reiteração e o questionamento. Já os procedimentos composicionais buscam “repartir, distribuir, hierarquizar os elementos do processo argumentativo ao longo do texto, de modo a facilitar a localização das diferentes articulações do raciocínio (composição linear), ou a compreensão das conclusões da argumentação (composição classificatória)” (Charaudeau, 2014, p. 244).

Logo, a partir de tais componentes e procedimentos ligados à argumentação, assim como suas especificações, pretende-se identificar as categorias utilizadas na constituição dos discursos dos presidentes em relação à defesa de uma proposta sobre a vacinação.

## Análises

Este trabalho se constitui como um estudo de caso, tomando por base duas declarações de presidentes reproduzidas em canais do YouTube dos jornais UOL e CNN Brasil. Em vista disso, foi feita a escolha de duas declarações à imprensa que demonstrassem a diferença entre as mobilizações dos governantes em relação à vacinação contra a covid-19, posto que ambos constantemente apresentavam posturas bem diferentes diante do assunto da imunização. Logo, foram selecionadas: uma declaração do ex-presidente Jair Bolsonaro, realizada em 17 de dezembro de 2020 na cidade de Porto Seguro, Bahia, na ocasião da participação de um ato solene de assinatura de medidas provisórias<sup>3</sup>. Tal declaração ficou conhecida em razão da polêmica fala do até então presidente de que “virar jacaré” seria um efeito colateral da vacina contra a covid-19. A segunda declaração foi feita pelo atual presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 27 de fevereiro de 2023, em um evento de lançamento da Campanha Nacional de Vacinação em Guará, Distrito Federal<sup>4</sup>. Nessa declaração, ele defende a vacinação, colocando-se como exemplo ao ser publicamente imunizado.

Para as análises, a princípio, foi feito o reconhecimento dos contratos de comunicação estabelecidos nos atos de linguagem em questão. Logo após, realizou-se a identificação das estratégias discursivas presentes. Seguidamente, foi identificada e analisada a presença dos modos de organização do discurso, sobretudo, do argumentativo. Finalizando as análises, foi realizada uma discussão comparativa entre os discursos dos presidentes nas declarações, sendo destacadas questões do caráter social da linguagem e dos possíveis impactos do discurso anticiência e do discurso pró-vacina na recepção da população e, conseqüentemente, na adesão ao imunizante.

### O discurso antivacina de Bolsonaro

A declaração de Jair Bolsonaro foi feita em um ato solene de assinatura de medidas provisórias para renegociações de dívidas, realizado na cidade Porto Seguro, na Bahia, no dia 17 de dezembro de 2020, enquanto ainda era presidente do Brasil (esse fora um dos períodos mais críticos da pandemia da covid-19). Nesse momento, o governo iniciava as ações da campanha de vacinação, sendo realizadas negociações para a aquisição de imunizantes e testes pela Anvisa para que fossem liberados para a população. Também durante o evento, Bolsonaro cita questionamentos que surgiram sobre um ministro ligado a ele que, supostamente, estaria propondo votação pela obrigatoriedade da vacinação.

---

<sup>3</sup> Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8>. Acesso em: 05 jun. 2023.

<sup>4</sup> Disponível para acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=uaN7ODktEjI>. Acesso em: 05 jun. 2023.

O recorte da declaração aqui analisada corresponde ao presente no vídeo publicado pela UOL no YouTube no mesmo dia (17/12/2020). Tal vídeo possui 2 minutos e 6 segundos. Segue a transcrição verbal da declaração de Bolsonaro:

A vacina uma vez certificada pela Anvisa vai ser extensiva a todos que queiram tomá-la. Eu não vou tomar. Alguns falam que eu tô dando um péssimo exemplo. Ôh, imbecil! O idiota que tá dizendo que eu dou um péssimo exemplo, eu já tive o vírus. Eu já tenho anticorpos. Pra que tomar vacina de novo? E outra coisa que tem que ficar bem claro aqui, Dra. Raissa. Lá, na Pfizer, tá bem claro lá no contrato: nós não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema de você, pô! Não vou falar outro bicho, porque vou começar aqui a falar besteira aqui, né? Se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou, ou, algum homem começar a falar fino, eles não têm nada a ver com isso. O que é pior: mexer no sistema imunológico das pessoas! Como você pode obrigar alguém a tomar uma vacina que não se completou a terceira fase? Ainda tá na experimental. E depois... Agora, parlamentar, é pra vocês. Tem um projeto, uma medida provisória que chegou alterada pra mim, o artigo que dizia que a Anvisa tinha 72 horas para certificar. Se não certificasse, certificado estava. Eu vetei. O Congresso derrubou o veto. Estamos mexendo com vidas! Cadê a nossa liberdade? Que a gente fala tanto em liberdade. E outra coisa: quem não quiser tomar a vacina, se porventura ele contrair o vírus na frente, a vacina for comprovadamente eficaz lá na frente, que a gente não sabe ainda, a responsabilidade é deles. (Bolsonaro, 2020)<sup>5</sup>

A princípio, é importante delinear o contrato de comunicação estabelecido nesse discurso. Em relação a sua finalidade, ela se volta, em um primeiro momento, para a defesa do ponto de vista de que as vacinas não deveriam ser obrigatórias. Bolsonaro usou o momento para expor sua opinião sobre o imunizante, procedendo a uma argumentação de caráter antivacina. Assim, como propósito, são expostas informações que desqualificam a vacina, apontando seus possíveis efeitos e a suspeição em torno do assunto. Quanto às circunstâncias dessa troca, identifica-se a contextualização espaço-temporal supracitada, um evento realizado na Bahia em 2020. Além disso, ressalta-se que, sendo o vídeo veiculado pelo canal do YouTube do UOL, este se estabelece como seu dispositivo de divulgação.

No que tange aos sujeitos envolvidos nesse discurso, o ex-presidente constitui, dentro de uma instância compósita que abarca um grupo político com vários atores sociais, o sujeito comunicante, dado que ele articula a fala. Ademais, ele é sujeito enunciador, pois dá voz a tal ato comunicativo. Como sujeitos destinatários, destacam-se, inicialmente, a imprensa ali presente no evento, marcada na figura dos jornalistas, e, também, a população brasileira que teria contato com tal discurso através da mídia. Pode-se considerar ainda como TUd aqueles que pensam de forma oposta à do ex-presidente, posto que o discurso serviu para tocar em aspectos que o criticavam, o que evidencia-se no trecho: “Alguns falam que eu tô dando um péssimo exemplo. Ôh, imbecil! O idiota que tá dizendo que eu dou um péssimo exemplo, eu

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8>. Acesso em: 13 jun. 2023 [transcrição livre].

já tive o vírus”. Além disso, a declaração tem uma destinatária direta, a Dra. Raissa, uma vez que Bolsonaro se direciona a ela durante sua fala (E outra coisa que tem que ficar bem claro aqui, Dra. Raissa). A mulher em questão é Raissa Soares, uma médica de direita que compunha o público do ato solene. Há, ainda, um momento da declaração em que Bolsonaro se direciona aos parlamentares (Agora, parlamentar, é pra vocês) para falar sobre a medida provisória que ele vetou, veto esse derrubado pelo congresso; assim, seu discurso passa a ter os parlamentares como sujeitos destinatários. Quanto ao sujeito interpretante, ele se estabelece por aqueles que entram em contato com tal discurso e faz interpretações sobre ele.

Considerando que Bolsonaro era presidente da república, seu cargo lhe dava legitimidade (Charaudeau, 2005) para a produção desse ato comunicativo. Vale ressaltar que na construção do discurso de caráter antivacina, abordando o aspecto duvidoso sobre a eficácia e segurança do imunizante, Bolsonaro busca construir a credibilidade discursiva (Charaudeau, 2005) ao apontar que as vacinas só seriam distribuídas após certificação da Anvisa e que chegou a vetar uma medida provisória referente a isso, além de citar o contrato referente à aquisição de vacinas: “A vacina uma vez certificada pela Anvisa vai ser extensiva a todos, que queiram tomá-la”, “tá bem claro lá no contrato: nós não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral”, “Tem um projeto, uma medida provisória que chegou alterada pra mim [...]. Eu vetei.”. Assim, entende-se que ele estava agindo para que não fosse facilitada a distribuição de vacinas que ele não considerava seguras.

Ademais, as falas polêmicas sobre os possíveis efeitos da vacina, como virar jacaré e crescer pelos (“Se você virar um jacaré, é problema de você, pô! [...] Se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou, ou, algum homem começar a falar fino, eles não têm nada a ver com isso”), também servem para captar a atenção do público, de modo a despertar disposições afetivas positivas ou negativas, dependendo da posição que ele tenha em relação à postura de Bolsonaro. Isso porque, por serem polêmicos, esses dizeres geram engajamento tanto dos aliados quanto dos opositores políticos, sendo cada vez mais difundidos. Nessas mesmas falas, em que demonstra ser contrário à vacinação, Bolsonaro busca conferir credibilidade a sua posição antivacina, pois elas chamam atenção para o que seriam consequências negativas do imunizante.

Outro aspecto importante a ser considerado é a forma de organização desse discurso, conforme proposto por Charaudeau (2019). Quanto ao modo enunciativo, evidencia-se na declaração as modalidades alocutiva, elocutiva e delocutiva. A alocutiva está presente na interpelação de interlocutores, sendo eles a Dra. Raissa, os parlamentares e um “você”, correspondendo a quem ouve a fala. Já a modalidade elocutiva está presente na apresentação do ponto de vista do presidente sobre o assunto. Assim, há a manifestação de categorias modais como constatação (“eu já tive o vírus”, “eu já tenho anticorpos”, “eu vetei”)

e recusa (“eu não vou tomar”, “não vou falar outro bicho”). A delocutiva, por outro lado, se dá nas falas em terceira pessoa, como em “A vacina uma vez certificada pela Anvisa vai ser extensiva a todos, que queiram tomá-la”. Ao citar um terceiro, o efeito de sentido é de objetividade (como se não abarcasse o ponto de vista do enunciador, constituindo-se uma “verdade”).

O modo descritivo pode ser observado em trechos como “Ôh, imbecil. O idiota que tá dizendo que eu dou um péssimo exemplo”, quando Bolsonaro qualifica negativamente aqueles que o criticam, com termos que pertencem a um mesmo eixo semântico (“imbecil” e “idiota”), voltado para a descrição pejorativa do outro (seu adversário). Também é possível observar a presença da descrição nas analogias que o ex-presidente faz para desqualificar a vacina, quando cita os possíveis efeitos colaterais que ela poderia ter, como fazer uma pessoa “virar jacaré”. Assim, tal modalidade contribui para a construção de seu discurso diante dos que o criticavam e concorre para a defesa de sua posição antivacina. Quanto ao modo narrativo, não foi possível identificar sua presença na declaração.

Contudo, o que nos chama atenção no texto é a mobilização da argumentação. Para Charaudeau (2019, p. 205) “a argumentação define-se [...] numa relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo”, três componentes presentes na declaração de Bolsonaro da seguinte forma: ele se configura como um sujeito argumentante, demonstrando uma visão antivacina e direcionando sua fala a um dado público. Em vista disso, é possível identificar alguns aspectos da encenação argumentativa nesse discurso.

No que concerne aos componentes dessa enunciação, salienta-se que, no dispositivo argumentativo, a proposta está na tese de que não havia garantias para a efetividade da vacina e deveria ser garantida a liberdade de escolha quanto à imunização. Assim, Bolsonaro, em sua proposição, coloca-se em consonância com tal proposta e, no campo da persuasão, desenvolve uma justificativa por meio do seu discurso. Isso se comprova na medida em que, ao iniciar a declaração, o ex-presidente destaca “A vacina uma vez certificada pela Anvisa vai ser extensiva a todos, que queiram tomá-la”. Logo após, ele justifica o porquê dessa posição, abordando aspectos que demonstram motivos para a vacinação não ser obrigatória, ressaltando não concordar com uma aprovação rápida do imunizante e os seus possíveis “perigos”.

Quanto aos tipos de configuração dessa enunciação, inicialmente convém apontar que a situação de troca é monologal, dado que o presidente apresenta a proposição e desenvolve a persuasão do discurso, não ocorrendo a troca de turnos de fala com seu TUi. Voltando ao contrato de comunicação, este se estabelece de forma, predominantemente, implícita, pois é possível identificar claramente a proposta, mas a proposição e a persuasão não são tão claras, sendo necessário interpretar as asserções para identificá-las. Referente à posição do

sujeito com relação à proposta de que a vacina não seria obrigatória, Bolsonaro assume uma posição favorável a essa proposta. Com relação ao enunciador da proposta, nota-se que há uma autojustificativa, tendo em vista que ele mesmo a apresenta.

Em relação a sua argumentação, há um engajamento e uma argumentação polêmica, dado que Bolsonaro implica-se no questionamento ao apontar que não iria tomar vacina, além de utilizar posicionamentos de acusação e irônicos em seu discurso. A acusação ocorre contra aqueles que o criticam, ao indicar que eles seriam “idiotas” e “imbecis”, já a ironia está presente na fala jocosa sobre os possíveis efeitos colaterais da vacina. Tal constatação nos permite evidenciar o que Amossy (2017) propõe como polêmica de interesse público, isto é, uma modalidade argumentativa que se fundamenta pela dicotomização (choque de opiniões antagônicas, uma excluindo a outra), polarização (dois antagonistas diametralmente opostos polemizam diante dos espectadores da polêmica, que também devem se posicionar) e desqualificação do adversário (depreciação do ethos dos sujeitos, grupos, ideologias e instituições concorrentes).

Partindo para uma análise sobre os procedimentos da enunciação, no campo semântico, o discurso de Bolsonaro se enquadraria, sobretudo, no domínio da ética, sendo mobilizados valores como o de responsabilidade. Isso se evidencia em falas como “Estamos mexendo com vidas! Cadê a nossa liberdade? Que a gente fala tanto em liberdade” e “Lá, na Pfizer, tá bem claro lá no contrato: nós não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral”. Tais falas apontam para uma questão ética voltada para um possível mal que seria feito à vida das pessoas, logo, Bolsonaro argumenta sobre a responsabilidade que não é assegurada perante tais vidas, caso tomem a vacina, além de destacar questões ligadas à liberdade de escolha.

No que toca aos procedimentos discursivos, é utilizado o procedimento de descrição narrativa, voltada para a retratação descritiva de um fato ou história a fim de produzir ou reforçar uma prova (Charaudeau, 2019). No trecho “Tem um projeto, uma medida provisória que chegou alterada pra mim, o artigo que dizia que a Anvisa tinha 72 horas para certificar. Se não certificasse, certificado estava. Eu vetei. O Congresso derrubou o veto, o ex-presidente, para dar credibilidade ao que estava dizendo, descreve um acontecimento, apresentando seus aspectos. Assim, tal ato produz um efeito de exemplificação de suas ações, o que contribui para a ideia de que ele estava agindo para que a vacina não fosse aprovada sem uma certificação mais rígida.

Há, também, a presença do procedimento de citação de dizeres. O primeiro deles aparece na fala “O idiota que tá dizendo que eu dou um péssimo exemplo”, na qual ele cita o que declaram sobre ele: o fato de ser um mal exemplo ao não incentivar a vacinação. A partir de tal citação, Bolsonaro constrói uma refutação a essas declarações, apontando que, como já havia contraído o vírus, ele estaria imune, o que supostamente o isentaria de tomar a

vacina. Isso reforça seu posicionamento antivacina, como se ele não precisasse dela, todavia, há que se ressaltar que já foi comprovada cientificamente a necessidade de tomar vacina também nesses casos, como mostram informações do Conselho Federal de Enfermagem<sup>6</sup>. Já na fala “tá bem claro lá no contrato: nós não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral”, é feita a citação do que dizia o contrato da Pfizer, de modo a mostrar que o próprio laboratório que produz a vacina não garante que não ocorra efeitos colaterais. Desse modo, isso contribui para um discurso contrário à aprovação dessas vacinas, reforçando as chances de elas terem efeitos colaterais.

Além disso, na declaração, há o procedimento de questionamento. Em “Pra que tomar vacina de novo?”, tal indagação atua como denegação, posto que essa pergunta traz a ideia de rejeição à vacina por supostamente já se estar imune ao vírus. Já nas interrogações “Como você pode obrigar alguém a tomar uma vacina que não se completou a terceira fase?” e “Cadê a nossa liberdade?”, Bolsonaro apela para a questão ética, indagando sobre a obrigatoriedade de uma vacina que ele não considerava segura e sobre a liberdade das pessoas na escolha de se vacinarem ou não. Assim, ele interpela o interlocutor sobre tais questões, de modo a fazer com que este reflita sobre o direito de escolha das pessoas.

Por fim, quanto aos procedimentos de composição, observa-se uma formação mais próxima da linearidade, uma vez que o uso de expressões como “E outra coisa”, “o que é pior”, “E depois”, “Agora, parlamentar é pra vocês”, indicam a construção da argumentação dentro de uma lógica em que os argumentos vão se sucedendo. Nessa perspectiva, a argumentação foi feita em etapas, mesmo que introdução, desenvolvimento e conclusão não estejam explícitos.

Tendo em vista as análises supracitadas, nota-se que essa declaração carrega um discurso argumentativo que apresenta aspectos que demarcam uma visão antivacina, na medida em que o ex-presidente utiliza-se da polêmica enquanto modalidade argumentativa e emprega procedimentos para demonstrar que o imunizante não era seguro e que uma obrigatoriedade da vacinação iria contra a liberdade de escolha.

### **O discurso pró-vacina de Lula**

A declaração de Lula foi feita dia 27 de fevereiro de 2023, pouco tempo após voltar ao cargo de presidente da república, em um evento de lançamento da Campanha Nacional de Vacinação na cidade de Guará, Distrito Federal. Nesse evento, o presidente foi publicamente vacinado com a quinta dose do imunizante contra a covid-19 pelo vice-presidente Geraldo Alckmin. Nesse contexto, a pandemia já não estava em um momento tão crítico; inclusive, em

---

<sup>6</sup> COFEN. **Entenda porque mesmo quem teve covid deve tomar a vacina.** Disponível em: [http://www.cofen.gov.br/entenda-porque-mesmo-quem-teve-covid-deve-tomar-a-vacina\\_92287.html](http://www.cofen.gov.br/entenda-porque-mesmo-quem-teve-covid-deve-tomar-a-vacina_92287.html). Acesso em: 19 jun. 2023.

maio do mesmo ano, a OMS (Organização Mundial da Saúde) declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à covid-19. Quanto à vacinação, sua campanha estava na fase de aplicação da dose bivalente, um reforço contra a covid-19 e suas variantes, estando pouco mais de 80% da população vacinada com a segunda dose do imunizante ou com a dose única, e cerca de 50% vacinada com a dose de reforço, de acordo com dados do G1<sup>7</sup>. A declaração foi feita em meio a um pronunciamento de Lula no evento, no qual ele apela para que as pessoas se vacinem.

O recorte da declaração aqui analisada corresponde ao presente no vídeo publicado pelo canal da CNN Brasil no YouTube, também no dia 27 de fevereiro de 2023. O vídeo possui 5 minutos e 49 segundos; e a declaração a ser analisada se inicia no minuto 4:13. Segue a transcrição verbal da declaração de Lula:

Então eu queria fazer um apelo a vocês: daqui para frente, na hora que vocês lerem um aviso, verem na televisão um aviso, uma propaganda no rádio, na internet, que está dando vacina no bairro de vocês, na vila de vocês, na cidade de vocês, pelo amor de Deus, não sejam irresponsáveis. Se tiver vacina, vá lá tomar a vacina; porque a vacina é a única garantia que você tem de não morrer por falta de responsabilidade. A vacina é uma garantia de vida. Por isso, eu hoje tomei a minha quinta vacina. E se tiver a sexta, eu vou tomar a sexta, se tiver a sétima, eu vou tomar a sétima, sabem por que eu vou tomar a vacina? Eu tenho 77 anos, e tomo vacina porque eu gosto da vida. Eu tomo vacina porque a vida é o dom maior que Deus nos deu. E se Deus nos deu esse dom maravilhoso da vida, a vida que faz a gente amar; a vida que faz a gente gostar; a vida que faz a gente ser fraterno; faz a gente ser solidário, essa vida tem que ser preservada. Por isso, tomem a vacina! Não tenham medo do Zé Gotinha! O Zé Gotinha significa só amor e nada mais do que isso, um beijo no coração. Gente, todo mundo tomando vacina para que o Brasil fique curado da pandemia! (Lula, 2023)<sup>8</sup>

No que concerne ao contrato de comunicação estabelecido nesse ato comunicativo, o discurso tem por finalidade incentivar as pessoas a se vacinarem. Como propósito, apresenta-se o destaque sobre a necessidade de se vacinar como um ato de garantia da vida. Já as circunstâncias desse ato correspondem às características espaço-temporais anteriormente citadas: um evento realizado no Distrito Federal em fevereiro de 2023, sendo o canal do CNN Brasil no YouTube o dispositivo de divulgação desse recorte da declaração. Quanto à identidade dos sujeitos, Lula se estabelece enquanto ser comunicante, estando dentro de uma instância compósita constituída por um grupo político de vários atores, atuando como articulador da fala. Além disso, ele é o sujeito enunciador, dando voz ao discurso. Como sujeitos destinatários, destacam-se os jornalistas presentes no evento, constituintes da imprensa, e o povo brasileiro, sobretudo, os que ainda não haviam se vacinado. Os

---

<sup>7</sup> G1. **Mapa da vacinação contra covid-19 no Brasil (27/01/2023)**. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uaN7ODktEjI>. Acesso em: 13 jun. 2023 [transcrição livre].

interpretantes são os que tiveram, em algum momento, contato com o discurso, fazendo interpretações sobre ele.

Lula, como presidente da república, é um ser legítimo em sua fala, posto que seu cargo lhe confere tal legitimidade. Por outro lado, sua credibilidade é construída no seu discurso ao expor que tomou a quinta dose da vacina contra a covid, destacando que tomará outras doses necessárias, o que reforça sua ideia de que elas devem ser tomadas para a segurança de todos e que, como defensor dessa ideia, ele fez sua parte. Para captar o público, o presidente faz o discurso em forma de apelo, como ele mesmo define (Então eu queria fazer um apelo a vocês). Ademais, ele utiliza a ideia da vacinação como garantia da vida e como forma de demonstrar que gosta dela, o que também carrega um efeito de captação. A citação do personagem Zé Gotinha também pode captar o público posto que ele é um personagem conhecido há anos como símbolo de campanhas de vacinação no país. Vale destacar, também, que a menção de Deus em três momentos do discurso (“pelo amor de Deus”, “Eu tomo vacina porque a vida é o dom maior que Deus nos deu” e “E se Deus nos deu esse dom maravilhoso da vida [...]”) pode captar a atenção do público alvo, haja vista que o destinatário se configura como uma população composta por uma maioria cristã, sobretudo, católica.

No que tange à organização desse discurso, o modo enunciativo se dá na modalidade alocutiva, dado que há a interpelação do interlocutor demarcado pelos termos “vocês” e “gente”, e elocutiva, já que o discurso apresenta o apelo e ponto de vista do presidente a respeito de um assunto, a vacinação. Dessa forma, nota-se a presença de categorias modais como querer (“Então eu queria fazer um apelo a vocês”) e apreciação (“tomo vacina porque eu gosto da vida”). Também há a presença da modalidade delocutiva em falas como “A vacina é uma garantia de vida”, na qual há um efeito de objetividade pelo uso da terceira pessoa.

O modo descritivo está presente nas qualificações dadas à vacina como garantia de vida e ao ato de vacinar como uma prova de que se gosta dela. A descrição também é destacada nas qualificações dadas à vida, quando Lula diz “E se Deus nos deu esse dom maravilhoso da vida, a vida que faz a gente amar; a vida que faz a gente gostar; a vida que faz a gente ser fraterno; faz a gente ser solidário, essa vida tem que ser preservada”. Trata-se dessas de qualificações positivas para o ato de viver, descrevendo suas qualidades e benefícios. Além disso, há descrição também quando o presidente apresenta sua idade “eu tenho 77 anos”, logo, ele se qualifica como alguém experiente. Tal qualificação busca demonstrar que, tendo a idade avançada, ele segue as recomendações de se vacinar para manter-se saudável. No que se refere ao modo narrativo, não foi possível identificá-lo na declaração.

Assim como no discurso de Bolsonaro, o modo argumentativo prevalece na declaração de Lula. Tal discurso se insere na argumentação porque também apresenta um sujeito argumentante que defende um ponto de vista sobre um assunto e se direciona a um público.

Nesse caso, na qualidade de sujeito argumentante, Lula demonstra uma perspectiva pró-vacina, sendo direcionada ao povo brasileiro por meio de um apelo para que todos se vacinem, principalmente, os que não se vacinaram ou não completaram todas as fases da vacinação.

No tocante aos componentes dessa encenação argumentativa, o dispositivo argumentativo se caracteriza tendo como tese a defesa da eficácia da vacina. Assim, a proposta do sujeito argumentante é de que as pessoas deveriam se vacinar quando souberem que está ocorrendo vacinação em suas localidades. Desse modo, Lula toma uma posição que vai ao encontro de tal proposta, já que ele diz para as pessoas não serem “irresponsáveis” ao não se vacinarem. Assim, ele apresenta uma justificativa para que todos se vacinem, criando uma persuasão baseada na ideia da vacina como garantia de vida. Para corroborar essa justificativa, o próprio presidente se coloca como exemplo de alguém que tomou as doses e que continuará tomando.

Nas configurações dessa encenação, apontamos inicialmente uma situação de troca monologal, pois o próprio presidente apresenta a proposta, a proposição e constrói sua persuasão, não ocorrendo a troca de turnos de fala com seu TUi. Voltando ao contrato de comunicação estabelecido, ele é implícito, uma vez que é necessário interpretar as asserções da declaração para que se identifique seus componentes. Já no que concerne às posições do sujeito, observa-se que, referente à proposição de que todos deveriam se vacinar, Lula se mostra favoravelmente e, sendo o enunciador da proposta, ele apresenta uma autojustificativa ao defender seu ponto de vista. Na sua própria argumentação, o presidente assume um engajamento, visto que ele se implica pessoalmente nela, colocando-se como exemplo, e apresenta uma autoatribuição quando diz “eu queria fazer um apelo a vocês”, argumentando sobre o assunto. O sujeito ao qual ele se opõe não é determinado, mas é possível supor que sejam aqueles que apresentam perspectivas antivacina, ou seja, os “irresponsáveis” em relação à vacinação.

É importante salientar, também, os procedimentos dessa encenação. Quanto aos do campo semântico, no discurso prevalece o domínio de avaliação voltado para o hedônico: o prazer de viver. Isso é observado nas falas que indicam que a vida é um “dom maravilhoso” e que deve ser preservada, como no trecho “E se Deus nos deu esse dom maravilhoso da vida, a vida que faz a gente amar; a vida que faz a gente gostar; a vida que faz a gente ser fraterno; faz a gente ser solidário, essa vida tem que ser preservada”. Assim, é despertada a concepção de que as pessoas devem se vacinar para preservar esse dom que é a vida, a fim de aproveitá-la, sobressaindo valores ligados à ponderação de suas qualidades. Também há a presença do domínio do ético, pois é suscitada a ideia de responsabilidade diante da vacinação em trechos como “pelo amor de Deus, não sejam irresponsáveis. Se tiver vacina,

vá lá tomar a vacina”, logo, se vacinar seria uma questão ética, uma atitude considerada correta e responsável.

No que tange aos procedimentos discursivos, há a presença de definições, voltadas para o comportamento humano, nas falas “a vacina é a única garantia que você tem de não morrer por falta de responsabilidade. A vacina é uma garantia de vida” e “a vida é o dom maior que Deus nos deu”, nas quais o presidente utiliza a subjetividade para definir o valor que a vacina e a vida teriam, o que dá ênfase à necessidade de tomar uma para proteger a outra. Ademais, a definição subjetiva também se aplica na fala “O Zé Gotinha significa só amor e nada mais do que isso”, na qual Lula valoriza o personagem positivamente, reforçando o porquê de não precisar ter medo dele, o que pode aludir a um receio que havia em relação à vacina por parte da população. Há também comparação nessa mesma fala, posto que o governante aponta que Zé Gotinha não seria nada mais do que amor, logo, o compara com algo socialmente visto como bom.

O procedimento de descrição narrativa também é identificável na declaração, presente na fala “Por isso, eu hoje tomei a minha quinta vacina. E se tiver a sexta, eu vou tomar a sexta, se tiver a sétima, eu vou tomar a sétima”, na qual Lula descreve um fato ocorrido, de modo a criar um argumento a favor da vacinação. Além disso, há o procedimento de acumulação em “E se Deus nos deu esse dom maravilhoso da vida, a vida que faz a gente amar; a vida que faz a gente gostar; a vida que faz a gente ser fraterno; faz a gente ser solidário, essa vida tem que ser preservada. Por isso, tomem a vacina!”, dado que são utilizados vários argumentos para servir à ideia de que a vida faz as pessoas viverem e sentirem coisas boas, portanto, deveria ser preservada com a vacina. Já na pergunta “sabem por que eu vou tomar a vacina?”, nota-se o procedimento de questionamento, por meio do qual se evoca uma resposta que seria usada como argumento pró-vacina, já que ele responde a tal pergunta colocando-se como exemplo.

Referente à composição dessa encenação, observa-se a presença de linearidade, na medida em que o discurso se dá por etapas. Inicialmente, Lula aponta que quer fazer um apelo “Então eu queria fazer um apelo a vocês”. Em seguida, ele argumenta sobre o assunto, apresentando o porquê de as pessoas terem que se vacinar. Por fim, ele conclui suas ideias, usando o modo imperativo para aconselhar todos a tomarem a vacina (“Por isso, tomem a vacina”) e se despedindo com a fala “um beijo no coração” e uma frase de efeito: “Gente, todo mundo tomando vacina para que o Brasil fique curado da pandemia!”. O uso do termo “por isso” é um exemplo de demarcação da organização da sua fala.

Além disso, dizeres como “pelo amor de Deus, não sejam irresponsáveis” e “Gente, todo mundo tomando vacina para que o Brasil fique curado da pandemia” reforçam a carga de apelo do discurso, apresentando a imagem de um presidente preocupado com a vida da população e com o país. Essa imagem é positivada, também, na fala “um beijo no coração”,

carregando uma ideia de aproximação do presidente à população, dado que ele se coloca como um ser carinhoso ao se despedir, o que traz um efeito de intimidade e cuidado. Isso é reforçado na citação do personagem Zé Gotinha, este que, com o nome posto no diminutivo, carrega um imaginário ligado ao fato de o personagem ter como alvo o público infantil. Além disso, esse nome evoca concepções voltadas para as ideias de carinho, cuidado e intimidade que o tratamento no diminutivo suscita.

Dessa forma, em vista de tais aspectos, é possível observar que o presidente Lula se posiciona a favor da vacinação em seu apelo, evocando argumentos que se valem da noção da vacina enquanto meio de preservar a vida. Assim, a vida é qualificada, de modo a levar as pessoas a acreditarem que, diante das coisas boas presentes nela, seria importante tomar a vacina para mantê-la. Nessa perspectiva, há uma forte presença de um discurso pró-vacina, baseado em argumentos que carregam uma visão pró-vida.

### **Algumas palavras para concluir**

Por meio de nossas análises, foi possível observar que o discurso de Bolsonaro apresenta um forte teor antivacina. Ao apontar que não tomaria o imunizante e apresentar falas contra ele, utilizando argumentos nos quais ironiza possíveis efeitos colaterais, o ex-presidente levou à população informações que podem ter sido vistas como verdadeiras por muitos que o consideravam uma figura de autoridade, influenciando-a a não tomar a vacina. Isso se justifica pelo fato de tais discursos carregarem uma perspectiva negativa em relação à vacinação, fazendo com que parte da população se sinta receosa quanto a sua segurança. Vale destacar que esse foi um discurso bastante divulgado nos meios midiáticos, como televisão e redes sociais, o que fez com que tivesse grande alcance.

Tal discurso foi proferido em um momento de fervor, no qual muitos esperavam a aprovação e o início efetivo da vacinação, tendo em vista que a pandemia se encontrava em um período crítico. Assim, tratava-se de uma fase de preparação para a campanha de vacinação, na qual o PNI (Plano Nacional de Imunização) deveria estar em desenvolvimento para ser posto em prática. Todavia, esse tipo de discurso atrapalha o funcionamento de tal plano, dado que, de acordo com Xavier e Pontes (2022, p. 54), o PNI e o discurso antivacina estavam em uma relação antagônica, na medida em que “enquanto o primeiro tinha como objetivo principal coordenar ações e trazer a saúde para a esfera do campo da universalidade, o discurso antivacina vem exatamente para dificultar não somente sua realização, como também a eficiência das políticas públicas em saúde”. Desse modo, o discurso governamental ia contra o que deveria ser pregado dentro do contexto pandêmico, estando em discordância com o que era proposto no PNI, este já tendo sido considerado de grande eficiência em campanhas anteriores.

Em contraposição ao discurso negacionista do governo Bolsonaro, Lula, já no início de seu mandato, colocou-se a favor da vacinação, atuando como exemplo de cidadão que havia sido vacinado e que continuaria se vacinando. A pandemia já se encontrava em um momento não crítico, sendo sua emergência declarada finalizada pouco tempo depois de tal declaração. Todavia, a campanha de vacinação continuava em andamento, dada a necessidade de a população tomar doses de reforço contra o vírus e suas variantes. Portanto, o discurso de Lula também possui impactos sociais.

Uma das características desse discurso é que Lula faz alusão aos discursos governamentais anteriores de forma implícita, pedindo para que a população não seja irresponsável e se vacine. Isso se relaciona à concepção de Bakhtin (1999, p. 316) que diz que

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera.

Desse modo, o discurso pró-vacina do presidente carrega os ecos dos discursos antivacina que o precederam, de modo a renegá-los. Ao contrário dos imaginários<sup>9</sup> contra a vacina acionados anteriormente, Lula incita imaginários positivos ao imunizante. Assim, sua declaração se constitui como uma forma de dar início a uma possível mudança de visão da população que ainda não havia sido vacinada por acreditar em discursos negacionistas, trazendo uma perspectiva favorável à vacinação. Todavia, ressalta-se que “tanto o PNI quanto o SUS levaram anos para se estruturarem e conseguirem reconhecimento internacional por suas políticas e, quando há esse desmantelamento, pensar em recuperação é pensar em obstáculos” (Xavier; Pontes, 2022, p. 54). Portanto, os caminhos para superar o negacionismo em relação à imunização são difíceis, sendo necessárias campanhas efetivas para que o Brasil continue figurando como um país com grande adesão à vacinação.

Tendo em vista que foram proferidos por presidentes da república durante seus mandatos, os discursos de Bolsonaro e Lula apresentam impactos sobre a sociedade, podendo influenciar positivamente ou negativamente a população. Isso porque, como aponta Bakhtin (1999, p. 95), “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.”. No caso dos discursos contrários à vacinação, eles podem gerar graves problemas à vida das

---

<sup>9</sup> Segundo Charaudeau (2017), os imaginários são crenças compartilhadas que circulam dentro de um grupo social, frutos de processos de simbolização do mundo.

pessoas e à saúde pública do país. Como os discursos de ambos políticos divergem, sendo um antivacina e o outro pró-vacina, é importante observar como eles podem atuar na recepção do público, dado que carregam visões ideológicas distintas.

É importante ressaltar os momentos em que tais discursos foram proferidos, tendo em vista que o discurso antivacina de Bolsonaro apresenta um impacto negativo que pode ser considerado mais forte do que o discurso pró-vacina de Lula. Isso se justifica por ele ter sido divulgado em uma fase crítica da pandemia, o que pode ter levado pessoas a não se imunizarem, fazendo-as mais propícias a terem problemas decorrentes da covid-19. Já a fala de Lula foi feita em um momento mais ameno, no qual os riscos da contaminação haviam diminuído; logo, apesar dos impactos positivos voltados para o convencimento dos que ainda não haviam se vacinado ou completado as fases de vacinação, tal discurso não carrega um teor negativo capaz de afetar diretamente a vida das pessoas diante do vírus. Desse modo, a forma que as declarações afetam o âmbito social se dá com um peso diferente se consideradas questões humanitárias.

## Referências

AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo, SP: Contexto, 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do>. Acesso em: 5 jun. 2023.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

CHARAUDEAU, P. Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor. Trad. André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/0>. Acesso em: 6 jun. 2023.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

CNN Brasil. **Lula: Não sejam irresponsáveis, vão tomar vacina | CNN 360º**. Youtube, 27 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uaN7ODktEjl>. Acesso em: 13 jun. 2023.

G1. **Mapa da vacinação contra covid-19 no Brasil (27/01/2023)**. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MACHADO, I. L. A semiolinguística de Patrick Charaudeau: uma interessante opção de análise discursiva. **Contexto**: Revista do Departamento de Línguas e Letras, Vitória, n. 1-2,

p. 26-31, 1992. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/7041>. Acesso em: 5 jun. 2023.

UOL. **Bolsonaro: "Se tomar vacina e virar jacaré não tenho nada a ver com isso"**.

Youtube, 17 de dezembro de 2020. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=IBCXkVOEH-8>. Acesso em: 13 jun. 2023.

XAVIER, L. R. S.; PONTES, B. C. O Programa Nacional de Imunizações vs. O discurso antivacina: as graves consequências para a sociedade brasileira. **Cadernos de Relações Internacionais**, [S.L.], v. 2022, n. 1, p. 40-61, 22 nov. 2022. Faculdades Católicas.

Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61326/61326.PDF>. Acesso em: 5 jun. 2023.

### **Sobre as autoras**

*Ana Cláudia Mello da Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8086-552X>

Mestranda em Estudos do Texto e do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) pela UFV.

*Mariana Ramalho Procópio*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9661-5883>

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio doutoral na Université Paris-Est Créteil, na França. Graduada em Comunicação Social Jornalismo pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Realizou Pós-Doutorado em Mídia e Estudos de Gênero na Lancaster University, na Inglaterra. Professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFV. Atua como docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

## Silvio de Almeida e seu discurso de posse: em questão os *ethé* do ministro

Silvio de Almeida and his inauguration discourse: the minister's *ethé* in question

Ana Cristina Carmelino<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo deste texto é analisar os *ethé* construídos por Silvio de Almeida em sua trajetória acadêmica e profissional e em seu discurso de posse como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, o qual foi proferido em janeiro de 2023. Para os propósitos assumidos, o arcabouço teórico adotado para fundamentar a análise advém do diálogo entre duas perspectivas: Retórica Clássica (Aristóteles, 1964) e a Teoria Semi linguística do Discurso (Charaudeau, 2011). Entende-se que o *ethos* é edificado discursivamente a partir do que se diz, mas também depende de dados que preexistem ao que se diz. O estudo revela que o apelo a valores éticos consiste na principal técnica para persuadir o auditório-povo, pela confiabilidade, a comungar a realização de um projeto: reconstruir o país com base no diálogo, na cooperação e na união de esforços.

**Palavras-chave:** Silvio de Almeida. Discurso. *Ethos*. Retórica. Semi linguística.

**Abstract:** The aims of this text is to analyze the *ethé* constructed by Silvio de Almeida in his academic and professional trajectory and in his inauguration speech as Minister of Human Rights and Citizenship of Brazil, which was given in January 2023. For the purposes assumed, the theoretical framework adopted to support the analysis comes from the dialogue between two perspectives: Classical Rhetoric (Aristóteles, 1964) and the Semi linguistic Theory of Discourse (Charaudeau, 2011). It is understood that *ethos* is constructed discursively from what is said, but it also depends on data that pre-exist what is said. The study reveals that the appeal to ethical values is the main technique to persuade the public audience, through reliability, to share the realization of a project: rebuilding the country based on dialogue, cooperation and union of efforts.

**Keywords:** Silvio de Almeida. Discourse. *Ethos*. Rhetoric. Semi linguistic.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras, Guarulhos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [a.carmelino@unifesp.br](mailto:a.carmelino@unifesp.br).

## Considerações iniciais

Considerando-se que refletir sobre o *ethos* é pensar sobre a manifestação do sujeito no processo discursivo, neste texto buscamos analisar os *ethé* edificados por Silvio de Almeida em sua trajetória acadêmica e profissional e em seu discurso de posse como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil. Para isso, tomamos como base os preceitos fundantes de Aristóteles (1964) e os pressupostos de Charaudeau (2011), autores cujas teorias que, embora invistam de modo diferente na concepção e operacionalização do *ethos* (um, na perspectiva da Retórica Clássica; outro, na abordagem Semiolinguística), aqui, nos servem como estudos que se complementam, mesmo porque Charaudeau (2011) se apropria da noção retórica, atualizando-a no escopo de teoria de base discursiva.

No que tange especificamente ao discurso de posse de Silvio de Almeida<sup>2</sup>, ele foi proferido em cerimônia, no meio da manhã do dia 3 de janeiro de 2023, no auditório localizado no subsolo do Bloco A, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, e durou pouco mais de quarenta minutos<sup>3</sup>. Aclamado de pé pelas várias pessoas presentes, o ministro comprometeu-se a priorizar “a vida e a dignidade humana”, dedicando-se a um Brasil ao qual todos pudessem pertencer.

Em termos do contexto político, convém destacar, a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em outubro de 2022 implicava uma mudança de rumo na condução do país. Mais do que uma alternância de poder, ela procurava se afastar de práticas antidemocráticas que se tornaram correntes durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Flertes explícitos com o autoritarismo (em mais de uma manifestação de que participou, defendia-se a volta das Forças Armadas ao poder) e questionamento da lisura do voto eletrônico como meio para apuração dos votos poderiam ser citados como exemplos. O discurso de posse de Silvio de Almeida foi um dos primeiros a marcar enfaticamente a proposta de mudança, a oposição<sup>4</sup>, daí a relevância e a justificativa de tomá-lo como objeto de estudo.

Tanto pela palavra externada quanto pela forma de pensar e agir, o sujeito orador demonstra como compreende a realidade, como entende a comunidade a que pertence, como racionaliza as relações sociais, como tece os sentimentos, enfim, como regula o tipo de relacionamento que quer manter com seus semelhantes. Inserido no contexto social, histórico,

---

<sup>2</sup> ALMEIDA, S. L. de. Discurso de posse do ministro Silvio Almeida. **Gov.br**, 3 jan. 2023. 20p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/DiscursodeposseDoMinistroSilvioAlmeidapdf.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>3</sup> A cerimônia de transmissão de cargo ao ministro de Direitos Humanos e Cidadania pode ser vista, na íntegra, em: [https://www.youtube.com/watch?v=HbhFy04-dJ8&ab\\_channel=Minist%C3%A9riodosDireitosHumanosedaCidadania](https://www.youtube.com/watch?v=HbhFy04-dJ8&ab_channel=Minist%C3%A9riodosDireitosHumanosedaCidadania). Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>4</sup> A título de ilustração, veja dois trechos do discurso de posse de Almeida: “Não permitiremos que um Ministério criado para promover políticas de direitos humanos permaneça sendo utilizado para a reprodução de mentiras e preconceitos. Chegamos ao cúmulo de ver a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos sendo usada para propagar discursos contra políticas de vacinação. Não mais. Essa era se encerra neste momento. Acabou!”, “Encerra-se também neste momento a era de um presidente que, se outrora se disse orgulhoso “defender a tortura”, usou seu cargo, amparado por sua ministra de Direitos Humanos, para investir contra o Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura”.

político, ideológico, cultural e cognitivo, conforme se verá, Silvio de Almeida faz emergir de si imagens que revelam consciência de fala (reflexiva e intencional), capacidade de mudar as circunstâncias e resolver problemas sem violência, bem como capacidade de raciocinar sobre o outro e valorizá-lo, gestos que, relacionados ao ser, saber e poder, servem evidentemente aos propósitos do convencimento ou persuasão do auditório. Afinal, como destaca Charaudeau (2016), os políticos são representantes da voz da opinião pública. Logo, como ministro, Almeida se torna porta-voz do povo.

### **O *ethos* sob dois olhares**

A noção de *ethos* não é nova. As considerações aqui tecidas também não trazem novidade à questão, mas se fazem necessárias a fim de justificar os pressupostos adotados na análise do objeto proposto. Levando-se em conta a opção teórica-metodológica a ser seguida, revisitamos o conceito na perspectiva da Retórica Clássica, especificamente a partir de Aristóteles (1964), primeiro de que se tem conhecimento a categorizar teoricamente *ethos*, antes de abordá-lo nos moldes da Semiologia, com base em Charaudeau (2011).

Na busca de encontrar os meios apropriados ao processo de persuasão, forma como Aristóteles (1964) define retórica, o filósofo propõe três provas técnicas que influenciam o auditório, tornando o discurso persuasivo. O *ethos* é uma delas e consiste no apelo do caráter moral, da personalidade, dos traços comportamentais do orador. As outras duas provas, *pathos* e *logos*, correspondem ao apelo às emoções e ao apelo à razão (discurso em si)<sup>5</sup>.

Embora a perspectiva aristotélica confirme a relevância do *ethos*, do *pathos* e do *logos* como estratégias de persuasão pela ética, pela emoção e pela lógica, respectivamente, o *ethos* é a principal delas<sup>6</sup>: é considerado o elo entre as demais táticas, tendo em vista que a figura do orador é responsável tanto por articular o discurso (demonstrar as estratégias persuasivas, os sentidos explícitos ou não da linguagem adotados para estabelecer acordo) quanto por despertar emoções no auditório.

Ferreira (2019, p. 13), que se apoia nos preceitos aristotélicos, destaca que,

[...] no *ethos*, reside a força de autoridade, que se impõe ou não aos ouvintes, pois liga-se a um processo de representação do orador diante de um público específico e, quando adequadamente apresentado como um recurso de identificação, provoca adesão e acordos favoráveis às intenções persuasivas do orador.

---

<sup>5</sup> Na *Arte Retórica*, *ethos*, *pathos* e *logos* são caracterizados por Aristóteles (1964, p. 22) nos seguintes termos: “Entre as provas fornecidas pelo discurso, distinguem-se três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, nas disposições que se criaram no ouvinte; outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar”.

<sup>6</sup> Sobre essa questão, Aristóteles (1964, p. 23) registra: “Muito errônea é a afirmação de certos autores de artes oratórias, segundo a qual a probidade do orador em nada contribuiria para a persuasão pelo discurso. Muito pelo contrário, o caráter moral deste constitui, por assim dizer, a prova determinante por excelência”.

Por essa ótica, a eficácia do discurso depende da constituição do *ethos*, isto é, da imagem que o orador constrói (ou deixa entrever) discursivamente de si<sup>7</sup>. Sendo verdadeira ou não, a representação precisa ser (ou parecer) positiva, causar boa impressão, inspirar confiança. Para mostrar-se fidedigno, merecedor de fé, de acordo Aristóteles (1964), além de valer-se das demonstrações, o orador deve apresentar três qualidades: prudência (*phrónesis* - usar argumentos razoáveis e ponderados), virtude (*areté* - argumentar com honestidade e sinceridade) e benevolência (*eúnoia* – parecer solidário e amável com o auditório).

A contribuição de Aristóteles (1964) quanto ao *ethos* pode ser vista de modo mais aprofundado em Eggs (2005). Em um percurso histórico-diacrônico da noção, é preciso destacar que a categoria greco-clássica ficou adormecida durante um longo tempo, mas foi reacendida e reconfigurada a partir do século XX, com o desenvolvimento dos estudos relativos à argumentação (cf. Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005), à Pragmática (cf. Ducrot, 1984), à Análise do Discurso (cf. Maingueneau, 1989; 2005; 2008), à Semiologia (Charaudeau, 2011) e à Argumentação no Discurso (cf. Amossy, 2018).

Como dito, na Retórica de Aristóteles, o *ethos* volta-se para o orador, que deve revelar seus traços de personalidade no/pelo discurso, independentemente de sinceridade e de uma valoração prévia do caráter, a fim de impressionar o auditório positivamente. Segundo Charaudeau (2011), com base em pressupostos da Teoria Semiológica do Discurso<sup>8</sup>, o *ethos* é visto como a imagem (construída no discurso) daquele que fala, no entanto, essa imagem não é exclusiva dele, depende também do olhar do interlocutor e de dados que preexistam ao discurso.

De fato, o *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade dele; ele é antes tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados preexistentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ao da linguagem (Charaudeau, 2011, p. 115).

A posição assumida por Charaudeau (2011, p. 115) se ampara numa concepção de *ethos* que traz em cena a noção de “identidade do sujeito falante”. Esta compreende tanto o aspecto social quanto o discursivo. Conforme o teórico, a identidade social é a que permite e legitima a fala com base no “estatuto” e no “papel” exigidos “pela situação de comunicação”; já a identidade discursiva é a imagem que o sujeito edifica ao enunciar, considerando-se os

---

<sup>7</sup> É importante registrar que, para Aristóteles (1964, p. 23), o *ethos* se constrói discursivamente e não por meio de uma valoração prévia do caráter do orador: “É preciso também que este resultado [inspirar confiança] seja obtido pelo discurso sem que intervenha qualquer preconceito favorável ao caráter do orador”.

<sup>8</sup> Vertente teórica da Análise do Discurso, a Teoria Semiológica do Discurso insere o discurso em uma problemática que estabelece uma ligação entre os fatos da linguagem e certos fenômenos psicológicos e sociais, tais como a ação e a influência (cf. Charaudeau, 2008).

“papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação, resultados das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir”. O *ethos*, desse modo, deriva da união das duas identidades; depende, portanto, não só do que se é (sujeito social), mas, também, do que se diz (sujeito enunciador).

Como base nessas considerações, Charaudeau (2011) estabelece relação entre *ethos* e imaginário social. Para ele, a identidade do sujeito – e, conseqüentemente, a constituição do *ethos* – passa por representações sociais, por isso a imagem construída pode concernir a indivíduos ou a grupos. Neste último caso, fala-se em *ethos* coletivo, que, diferentemente do individual, “corresponde a uma visão global [...] uma identidade que emana de uma opinião coletiva” (Charaudeau, 2011, p. 117).

O autor defende ainda que não há traços específicos do *ethos* (seja pela conduta do sujeito, seja pelo conteúdo do que propõe), porque ele mais transparece do que aparece, bem como que a constituição dele (do *ethos*) não pode estar desvinculada das ideias. A exemplo da política, diz que “as ideias não valem senão pelo sujeito [político] que as divulga, as exprime e as aplica. É preciso que este seja, ao mesmo tempo, crível e suporte de identificação à sua pessoa” (Charaudeau, 2011, p. 118). A partir dessas ponderações, propõe que, no discurso político, há duas grandes figuras identitárias, que, no entender do autor, se organizam em duas categorias de *ethos*: *ethos* de credibilidade (fundado em um discurso da razão) e *ethos* de identificação (fundado em um discurso do afeto). Tais categorias serão retomadas na análise do discurso de posse de Silvio de Almeida.

Do exposto até aqui, entende-se que *ethos* é a imagem que o orador constrói de si (e do outro) no/pelo discurso. Essa imagem, se construída discursivamente (na enunciação), não corresponde necessariamente à da pessoa real que fala (o locutor), mas ao ser que fala (sujeito enunciador), ser que é perpassado por representações sociais (sujeito social) e se mostra no interior de uma comunidade imaginária.

### **O discurso político e as estratégias de persuasão**

Qualquer fala política é um fato social. Como ato de comunicação, o discurso político é uma atividade discursiva que busca à influência social (pela dramatização, pelo apelo aos sentimentos e ao carisma e pela exaltação de valores) e cuja ação, conforme registra Charaudeau (2011, 2016), constrói imaginários de filiação comunitária e. Segundo o autor, o campo político é caracterizado por “relações de legitimidade, de credibilidade e de cooptação” (Charaudeau, 2011, p. 64). Tais relações estão diretamente vinculadas à identidade social e discursiva do sujeito político, tendo em vista que este deve mostrar que partilha certos valores e ter reconhecimento do público, seja pelo que é (demonstra ser), seja pelo direito de fazer ou dizer, seja pela capacidade adquirida de saber-fazer ou saber-dizer.

Nas palavras de Charaudeau (2011, p. 79),

[...] o político deve, portanto, construir para si uma dupla identidade discursiva: uma que corresponda ao conceito político, enquanto lugar de constituição de um pensamento sobre a vida dos homens em sociedade; outra que corresponda à prática política, lugar das estratégias de gestão do poder.

No que tange às estratégias discursivas utilizadas no processo de persuasão pelo sujeito político, além da própria identidade social, Charaudeau (2011; 2016) considera o modo como se apreendem a opinião pública e o percurso seguido para alcançá-la, o que se julga relevante defender ou atacar (pessoas, ideias ou ações), bem como as técnicas propostas por Aristóteles (1964), quais sejam, *logos*, *ethos* e *pathos*. Sobre as provas da Retórica Clássica, o teórico assim discorre:

[...] a encenação do discurso político oscila entre a ordem da razão e a da paixão, misturando *logos*, *ethos* e *pathos* para tentar responder à questão que supostamente se coloca o cidadão: “O que me leva a aderir a este ou àquele valor?” Para o político, é uma questão de estratégia a ser adotada na construção de sua imagem (*ethos*) para fins de credibilidade e de sedução, da dramatização do ato de tomar a palavra (*pathos*) e para fins de persuasão, da escolha e da apresentação dos valores para fins de fundamento do projeto político (Charaudeau, 2011, p. 84).

Na perspectiva aristotélica, convém reforçar, as técnicas de persuasão servem a qualquer discurso. Charaudeau (2011) observa o funcionamento dessas técnicas particularmente no domínio político. No caso, a construção do *ethos* político deve voltar-se ao auditório-povo, de modo que sirva como suporte de identificação com ele no que se refere aos valores comuns aspirados. Para o autor, embora circulem imagens negativas do sujeito político, no imaginário popular – muitas vezes associadas ao poder, ao *status*, à hipocrisia, à corrupção –, há também que se considerarem as imagens positivas, como o *ethos* de chefe humano, preocupado com os problemas/sofrimentos do povo e disposto a ajudar.

No que tange ao *pathos*, a persuasão se efetiva quando o discurso desperta emoções no ouvinte (cf. Aristóteles, 1964). Na ação política, conforme Charaudeau (2011, p. 90), o recurso ao discurso do afeto nem sempre toca o auditório. Para isso, é necessário que o orador saiba “escolher universos de crença específicos, tematizá-los de determinada maneira e proceder a determinada encenação, tudo em função do modo como ele imagina seu interlocutor ou público em função do efeito que espera produzir nele”.

A produção do efeito emocional no discurso político liga-se, muitas vezes, ao cenário narrativo que, comumente, segue um padrão: evidencia-se uma desordem social, que é instaurada por um adversário e requer uma solução. Esta viria do sujeito político orador, aquele que tem a habilidade de provocar o auditório para as emoções pretendidas e decorrentes do discurso. Nesse trâmite, o auditório pode ser envolvido em múltiplas

tonalidades do sentir (desanimar, desesperar, acalmar, tornar-se esperançoso) e modular a intensidade de suas emoções pelo que acredita ser justo, injusto, moral, imoral, certo, errado. Além das paixões, acionar os valores que correspondem aos da maior parte da opinião pública também é relevante para levar o auditório a aderir (a demonstrar interesse) ou não ao que está em questão (cf. Ferreira, 2019; Charaudeau, 2011).

Por fim, a constituição do *logos* no domínio político deve, segundo Charaudeau (2011), primar pela simplicidade (clareza e precisão na exposição de ideias) e pela argumentação. Esta consiste no desenvolvimento do raciocínio lógico voltado à explicação ou à demonstração, o qual leva em conta o verossímil, não a verdade (cf. Aristóteles, 1964). Trata-se de “propor um raciocínio causal simples, apoiando-se em crenças fortes supostamente partilhadas por todos e, de reforçá-las, apresentando argumentos destinados a produzir um efeito de prova” (Charaudeau, 2011, p. 101). Pelo *logos*, o orador político busca não apenas impressionar o auditório, mas também estabelecer acordo com ele.

Pode-se dizer, com base no exposto, que o discurso político é, por excelência, o lugar em que as relações de poder e de submissão são governadas por princípios racionais e passionais. A construção da imagem de si (*ethos*) e o universo dos afetos (*pathos*) são regulados pela racionalidade articulada no discurso (*logos*). Para os propósitos deste texto – analisar os *ethé* edificadas por Silvio de Almeida em sua trajetória acadêmica e profissional e em seu discurso de posse como ministro –, convém salientar que, sendo a linguagem política uma linguagem de identidade, toca-se o auditório pela pessoa do orador, cuja imagem encenada serve de suporte a um processo de identificação. O apelo a valores éticos, conforme se verá, dispõe favoravelmente o auditório a comungar da realização de um projeto.

### **Silvio de Almeida e seu discurso de posse: em questão os *ethé* do ministro**

Ninguém chega a ministro por acaso. Desse modo, a trajetória de Silvio de Almeida precede o seu discurso de posse. Posto isso, assume-se, juntamente com Charaudeau (2011), que a construção do *ethos* daquele que fala depende não apenas daquilo que se diz (o sujeito enunciativo), mas, também, de dados que preexistem ao discurso, isto é, do que se sabe a priori daquele que diz (o sujeito social). Com base nisso, começamos pelos *ethé* do orador em foco, independentemente de seu discurso.

#### **a) Silvio de Almeida e a construção de *ethé* do acadêmico e profissional**

Especialista acerca da questão racial e das políticas discriminatórias, o ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil que iniciou o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva é advogado, filósofo, escritor e professor universitário. Natural de São Paulo, Silvio Luiz de Almeida é graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ainda em termos de formação, é

mestre em Direito Político e Econômico pela Mackenzie e doutor e pós-doutor, também em Direito, pela USP (cf. Paiva, 2022).

Segundo dados da plataforma Lattes<sup>9</sup>, Almeida é professor da Faculdade de Direito do Mackenzie e das Escolas de Administração de Empresas e Direito da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, e desenvolve estudos em áreas como racismo estrutural<sup>10</sup>, *compliance*<sup>11</sup> e práticas antidiscriminatórias. Nesse tema, publicou o livro *Racismo Estrutural* (2019). Há, no entanto, outras obras assinadas por ele, como *Sartre: direito e política: ontologia, liberdade e revolução* (2016) e *O direito no jovem Lukács: a Filosofia do Direito em História e consciência de classe* (2006).

É importante destacar que, em 2009, Silvio de Almeida passou a presidir o Instituto Luiz Gama<sup>12</sup>, organização que reúne acadêmicos, juristas e militantes que atuam em favor das minorias e de causas populares, ou seja, em favor de uma educação antidiscriminatória. Ademais, em 2021, foi relator da Comissão de Juristas instituída pela Câmara dos Deputados para a apresentação de propostas legislativas no combate do racismo institucional e, em 2022, participou da equipe de transição de Luiz Inácio Lula da Silva, como um dos coordenadores do grupo de trabalho de direitos humanos.

Se, como registra Aristóteles (1964), a persuasão é obtida quando o orador deixa a impressão de ser digno de confiança, pode-se considerar que Silvio de Almeida mostra-se autorizado, crível a assumir o cargo que lhe foi confiado. A trajetória acadêmica e a atuação profissional do ministro conferem a ele o *ethos* de credibilidade, uma das grandes figuras identitárias políticas de que trata Charaudeau (2011). A credibilidade permite não apenas o saber dizer, mas também o poder fazer.

Considera-se que a formação e a performance de Almeida legitimam a construção de outros *ethé*, imagens que também se vinculam à credibilidade, caso da seriedade, da virtuosidade e da competência. O *ethos* de sério pode ser apreendido pela determinação e disciplina, uma vez que cursar duas graduações (Filosofia e Direito), concluir todas as etapas de pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e escrever três livros requer esforço, perseverança.

---

<sup>9</sup>ALMEIDA, S. L. de. Currículo Lattes. **Plataforma Lattes** - CNPq. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6325980837929171>. Acesso em: 20 fev. 2024.

<sup>10</sup> Racismo estrutural é, segundo Almeida (2019, p. 33), uma dimensão do racismo que se desdobra em processo político e histórico: “uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

<sup>11</sup> O termo *compliance*, do inglês, refere-se ao ato de “estar em conformidade com a legislação, com regras empresariais e com as políticas internas da companhia [...] O maior intuito de garantir que o *compliance* seja plenamente adotado é identificar, prevenir e responder aos riscos que eventualmente possam atrapalhar a atividade empresarial” (Bittar, **Jusbrasil**, s/d).

<sup>12</sup> O Instituto Luiz Gama (ILG) se autodefine como “uma associação civil sem fins lucrativos formada por um grupo de juristas, acadêmicos e militantes dos movimentos sociais que atua na defesa das causas populares, com ênfase nas questões sobre os negros, as minorias e os direitos humanos” (<https://institutoluizgama.org.br/quem-somos/>).

Um dos índices que caracterizam o *ethos* de sério, segundo Charaudeau (2011, p. 120), é quando se demonstra “grande energia e capacidade de trabalho, onipresença em todas as linhas de frente da vida política e social, particularmente junto aos que sofrem”. Se, pelos dados curriculares, não se observa a participação de Almeida “em todas as linhas de frente da vida política e social”, observa-se, ao menos, vigor e habilidade de trabalho bem como preocupação com as pessoas minoritárias, visto que exerce mais de uma profissão (advogado, filósofo, escritor e professor universitário) e se dedica tanto a questões como racismo estrutural, práticas antidiscriminatórias quanto a causas populares.

O *ethos* de virtude, aquele que deve servir de exemplo, exige que o sujeito (no caso político) mostre fidelidade. Nas palavras de Charaudeau (2011), essa imagem é edificada com o tempo, depreendida ao longo da vida. Analisando, uma vez mais, o percurso acadêmico e profissional de Almeida, a “fidelidade” pode ser percebida pela mesma linha de pensamento e ações compatíveis com ela, voltadas às ciências sociais aplicadas, com ênfase nos direitos humanos. O *ethos* de competência deve-se ao conhecimento adquirido no percurso universitário e no trabalho exercido nas áreas de especialização, dados que certificam o saber e a aptidão de Almeida para agir de forma eficaz.

#### **b) O discurso de posse em si e a construção de *ethé* do ministro**

Ao tomar a palavra, o orador naturalmente imprime representações de si (*ethé*) diante de um auditório. Para funcionarem como técnica de persuasão, como dito, tais representações precisam causar boa impressão, logo, devem implicar virtuosidade, credibilidade, identificação. Vejamos como isso ocorre no discurso de posse de Silvio de Almeida, a partir das concepções de Aristóteles (1964) e de Charaudeau (2011). Antes, no entanto, apresenta-se uma síntese da fala proferida publicamente pelo ministro.

No início do discurso, após agradecer a confiança que lhe foi atribuída pelo presidente e a presença de diversas pessoas na cerimônia, destacando congressistas, parlamentares, autoridades do judiciário, ex-ministros(as), Almeida manifesta ciência da responsabilidade abraçada, ressaltando que a questão dos Direitos Humanos é central, pois “interessa a todos nós”, bem como se mostra honrado “em representar nacionalmente uma pasta de tanta importância para o povo brasileiro”<sup>13</sup>.

Na sequência, Almeida destaca a relevância da conexão estabelecida entre presente, passado e futuro, conexão a partir da qual organiza sua fala, uma vez que fornece uma mensagem para cada um dos tempos. No que concerne ao passado, enaltece a ancestralidade secular brasileira. Segundo ele, o passado é de suma importância não só porque, por meio dele, é possível

---

<sup>13</sup> Para evitar repetir a referência do discurso de posse, todas as citações podem ser consultadas em Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (**Gov.br**, 3 jan. 2023).

olhar o presente e lançar-se ao futuro, mas também porque permite, pela memória, reverência à luta, à verdade e à justiça de um povo que resiste e deve as suas forças aos seus ancestrais.

Quanto às iniciativas a serem tomadas a fim de amparar a nova perspectiva da pasta, o ministro reforça o compromisso de não esquecer as lições da história e honrar as lutas de diversas ordens (como escravidão, tortura, fome, autoritarismo), de não aceitar o preço do silenciamento e da injustiça. Compromete-se em instaurar o sentimento de paz. Segundo ele, “a verdadeira paz será aquela que construiremos com a verdade, com o cultivo da memória e a realização da justiça”.

No que se refere ao presente, o professor criticou a gestão da pasta anterior ao dizer que recebeu um “ministério arrasado”, com redução de conselhos de participação, descontinuidade de políticas públicas (caso da extinção da Comissão de Mortos e Desaparecidos da ditadura) e “redução do orçamento dos direitos humanos”. Além disso, destacou a reprodução de preconceitos e o fato de a Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos ter sido usada para propagar mentiras, como discursos contra políticas de vacinação<sup>14</sup>.

Em contraposição a essa forma de governo, caracterizada como “absurda”, Almeida propõe-se a fazer uma revisão de atos realizados no governo passado e reforça o compromisso dele próprio e do presidente Lula com a democracia. Com base nisso, oferece empenho para reconstruir o ministério a partir do “diálogo, da cooperação e da união de esforços”. De acordo com o advogado, “todo o interesse legítimo trazido ao ministério será objeto de diálogo”.

Dentre os compromissos de gestão, reconhece a existência e o valor de pessoas e povos minoritários e marginalizados para o Estado brasileiro. Embora essa atitude devesse ser óbvia, segundo registra, o óbvio foi negado pelo governo anterior: “quero estabelecer [...] o compromisso deste ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões, que, não obstante, resistiram e resistirão a todas as tentativas de calar suas vozes”. Após a explicitação enfática de quem seria cada uma dessas vítimas, diz: “Vocês existem e são valiosos para nós”. Com isso, finaliza que, em sua administração, colocará “a vida e a dignidade humana em primeiro lugar”.

Ao mencionar três problemas estruturais no Brasil – “a violência autoritária, o racismo e a dependência econômica” –, o novo ministro salienta a necessidade de “reconstruir as instituições e comprometer toda a Administração Pública com políticas de direitos humanos”, propondo, como mensagem futura, a transversalidade, ou seja, a condução do ministério de forma integrada: a busca de apoio de outros ministros na reconstrução, execução e resolução de políticas públicas é posta como fundamental. Trata-se, portanto, de “desinsular o conceito de direitos humanos de um único ministério”.

---

<sup>14</sup> A título de contextualização, durante a pandemia da COVID-19, as vacinas foram desestimuladas e questionadas pelo governo Bolsonaro (cf. Alfano, **O Globo**, 23 mar. 2021).

Outros caminhos propostos por Silvio de Almeida são reconstruir um programa de proteção de defensores dos direitos humanos (ativistas, ambientalistas); lidar com a violência estatal e o racismo; garantir o funcionamento dos órgãos colegiados da pasta; restabelecer os mecanismos na democracia brasileira para lidar com as vítimas da Ditadura Militar; avançar nas políticas para pessoas com deficiência, idosas, LGBTQIA+<sup>15</sup>; elevar e recuperar o protagonismo do Brasil nos direitos humanos e reativar as políticas de cooperação internacional.

Ao final, emocionado, Almeida agradece nominalmente os secretários e assessores que aceitaram a missão de ajudá-lo na causa dos Direitos Humanos e recorre a Martin Luther King<sup>16</sup>, dizendo que “não há paz sem memória e não há paz sem justiça, e justiça é luta”. E acrescenta: “eu também tenho um sonho. E quero sonhá-lo com todo o povo brasileiro. Eu sonho com um futuro no qual nós já vencemos. Nós somos a vitória dos nossos ancestrais. Nós somos a vitória, também, daqueles que virão depois de nós”. Do exposto, observa-se que o ministro procura manifestar alento, propondo reconstruir o ministério (o Brasil, como um todo), estabelecer a ordem, o diálogo e valorizar a vida e a dignidade.

Com base na síntese do discurso – embora seja difícil resumir algo em que o conteúdo todo se mostra essencial –, observa-se que Silvio de Almeida constrói diversos *ethé* de si a fim de angariar atenção e estabelecer acordos favoráveis às suas intenções persuasivas. No que tange ao *ethos* aristotélico, especialmente às disposições que o orador deve apresentar para inspirar confiança, nota-se que o jurista manifesta todas elas, revelando, portanto, prudência (*phrónesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eúnoia*).

O *ethos* de *areté* permeia a fala como um todo, mas se destaca no início e no final do ato retórico, quando o ministro se apresenta, explicita ou implicitamente, como agradecido e humilde. Essas imagens podem ser extraídas dos seguintes enunciados: “sinto-me muito prestigiado”; “Trabalhadores e trabalhadoras do Estado [...]: a vocês meu reconhecimento e meu muito obrigado”; “Hoje, coloco-me humildemente como um operário da escrita de mais um capítulo deste sonho”; “termino dirigindo uma mensagem especial aos meus secretários e assessores, que muito me honraram a aceitar essa tarefa, quero agradecer a todos”.

A virtuosidade também é percebida quando, ao se posicionar de forma franca, o ministro demonstra ser justo (“jamais aceitaremos o preço do silenciamento e da injustiça”), comprometido (“Quero, no entanto, estabelecer aqui um primeiro compromisso. O compromisso

---

<sup>15</sup> A sigla LGBTQIA+ (que corresponde, respectivamente, a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual e outras identidades de gênero e orientações sexuais que não se encaixam no padrão cis-heteronormativo), refere-se a um movimento civil e social que busca defender a aceitação das pessoas representadas por esses termos na sociedade, além do respeito integral aos direitos dessas pessoas (cf. Fundo Brasil, s.d.).

<sup>16</sup> Martin Luther King Jr. (1929-1968) “foi um ativista norte-americano, lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos” (Frazão, **Ebiografia** s.d.).

deste Ministério com a luta de todos os grupos vítimas de injustiças e opressões”), bem como corajoso para enfrentar o trabalho e os problemas que o esperam (“Tenho certeza de que muitas serão as dificuldades. E muitos permanecerão os problemas ao final da nossa gestão. Desafios de toda a sorte nos aguardam. Mas uma coisa posso garantir: não esquecerei os esquecidos”).

O *ethos* de *phrónesis* é desvelado sempre que o ministro se mostra sensato, prudente, ponderado, ou seja, exprime opiniões competentes e razoáveis. No caso, tal representação pode ser vista quando Almeida divide com todos a incumbência de conduzir os encargos abraçados (“Assumo hoje a função de ministro de Estado de Direitos Humanos e Cidadania. Tenho a consciência de que não o faço só”) e destaca como proposta a necessidade de dividir com toda a Administração Pública as políticas de direitos humanos (“Não podemos pensar os direitos humanos apenas como amarras à ação ou instrumento para remediar tragédias. Precisamos impregnar a administração pública com a defesa dos direitos de todas e todos”).

Já o *ethos* de *eúnoia*, o mais expressivo do discurso em questão, por revelar crenças e valores, é externado quando o orador demonstra não apenas simpatia pelo auditório, mas, sobretudo, preocupação, solidariedade, benevolência, benquerença para com ele. Considerando-se que essas imagens transcorrem em boa parte da fala de Almeida, convém citar, na íntegra, o trecho que sintetiza o olhar solidário dirigido a pessoas e povos minoritários e marginalizados historicamente<sup>17</sup>, aqueles que, nas palavras do ministro, merecem atenção e respeito em seu governo:

Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Mulheres do Brasil, vocês existem e são valiosas para nós. Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós. Povos indígenas deste país, vocês existem e são valiosos para nós. Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, intersexo e não binárias, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas em situação de rua, vocês existem e são valiosas para nós. Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados, vocês existem e são valiosos para nós. Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a dignidade humana em primeiro lugar.

No tocante à constituição do *ethos* político no discurso, conforme os pressupostos de Charaudeau (2011), pode-se observar que Almeida procura tanto obter credibilidade junto ao auditório quanto identificar-se com ele no que diz respeito aos valores comuns almejados. A fala pública do ministro se funda na razão e no afeto, permitindo que se depreendam as figuras

---

<sup>17</sup> É preciso destacar que o enunciado “vocês existem e são valiosos para nós” retoma, de forma parafrástica, o nome do movimento ativista internacional “Black Lives Matter” (Vidas Negras Importam), com se observa em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Black\\_Lives\\_Matter](https://pt.wikipedia.org/wiki/Black_Lives_Matter).

identitárias comuns ao discurso político, as quais caracterizam o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação.

Para Charaudeau (2011), a condição da credibilidade é a sinceridade ou a transparência, qualidades estas, como vimos, que remetem à virtude (*areté*), uma das dimensões do *ethos* tratadas por Aristóteles (1964). Desse modo, podemos considerar que as imagens do orador agradecido, humilde, justo, comprometido e corajoso – depreendidas do discurso de Almeida e citadas anteriormente – servem por si só para sopesá-lo como digno de crédito. Há, entretanto, outros *ethé* que contribuem para a confiabilidade do político, segundo registra Charaudeau (2011): a seriedade e a competência também ajudam a compor a categoria.

O *ethos* de sério, que Almeida constrói em seu discurso, pode ser visto por índices distintos, como: autocontrole (aferido pelo tom firme e comedido e pela elocução continuamente serena<sup>18</sup>); demonstração de capacidade de trabalho; pelas promessas firmadas que exprimem precisão e buscam ajustar projetos aos meios existentes; pela preocupação com o bem público de maneira realista e respeitosa para com o cidadão. Além de enunciados citados, dos quais se pode depreender a imagem séria, o trecho que segue condensa boa parte dos traços indicados à caracterização da seriedade do ministro: “Mesmo que meu ministério não possua hoje estrutura para executar diretamente políticas neste sentido, procurarei imediatamente [...] outros companheiros e companheiras ministros para me somar a um esforço”.

O *ethos* de competente vincula-se ao saber e ao poder fazer do orador. O possuidor dessa imagem, segundo Charaudeau (2011, p. 125), deve conhecer com profundidade a atividade que exerce e “provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos”. A competência pode ser notada quando o ministro revê como os direitos humanos são pensados (“não podemos pensar os direitos humanos apenas como amarras à ação ou instrumento para remediar tragédias”), propondo “impregnar a administração pública com a defesa dos direitos de todas e todos e promover os direitos humanos como instrumentos da criação de um novo Brasil”, isto é, estendê-los à saúde, à educação, à assistência social, à economia.

Se a credibilidade leva o político a conquistar o auditório pela confiança que ele deixa transparecer, o caminho constitutivo da identificação leva o político a tocar o maior número de indivíduos, mas essa não é uma tarefa simples. Conforme Charaudeau (2011), algumas imagens que podem ajudar nesse processo, porque essencializam os políticos enquanto pessoas por meio de certos traços, são: potência, caráter, inteligência, humanidade, chefe e

---

<sup>18</sup> Tais dados podem ser conferidos em: <https://www.youtube.com/watch?v=HbhfY04-dJ8> (link da cerimônia de transmissão de cargo).

solidariedade. Todas essas representações são edificadas por Almeida em seu discurso de posse. Algumas delas, inclusive, já foram abordadas quando tratamos das qualidades do *ethos* aristotélico.

A exemplo, o *ethos* de caráter (quando o orador-político se mostra generoso, justo, corajoso, dando a entender que sabe/saberá enfrentar os problemas) e o *ethos* de potência (no qual o orador se mostra determinado a agir) podem ser equiparados ao *ethos* de *areté*, cuja principal característica é a virtude. Tais representações construídas discursivamente pelo ministro, assim como as já ilustradas, também podem ser observadas no excerto “Em um momento no qual o extremismo, o racismo e a produção maliciosa de notícias faltas se disseminam diante da ausência de políticas públicas, será fundamental retomar também um plano de educação em direitos humanos e promoção de uma cultura de respeito, igualdade, democracia e paz”.

O *ethos* de solidariedade e o de humanidade podem ser aproximados do *ethos* de *eúnoia*, uma vez que o ponto comum entre eles é o zelo para com os outros. A imagem do político solidário pode ser observada quando Almeida demonstra atenção às necessidades das pessoas e povos minoritários (“Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil, vocês existem e são valiosos para nós”), explicitando que partilha das mesmas necessidades e se torna responsável por elas. Ser solidário é deixar transparecer a consciência das responsabilidades que lhe cabem; é apelar a valores éticos de igualdade e solidariedade, que tocam a parte mais carente/desfavorecida e ajudam a construir um *ethos* de líder consciente do descaso e decidido a exterminá-lo por meio do cuidado e da generosidade.

A representação de humanidade pode ser vista quando Almeida se compromete a lutar contra a violência estatal, especificando: “lutar contra o assassinato de jovens pobres e negros, lutar contra um direito administrativo que rouba camelôs, expulsa crianças da escola, fecha postos de saúde, recolhe pertences de pessoas em situação de rua, e permite agressão contra todos os excluídos e marginalizados da nossa sociedade”. Nesse caso, apesar de não sofrer dos mesmos males, o político promete ajuda (“quero lutar”) e demonstra preocupação, sentimento de compaixão para com o sofrimento alheio.

Por fim, mais dois *ethé* identificados a partir da fala pública do ministro, que buscam a identificação com o auditório, são o de chefe e o de inteligência. O *ethos* de chefe pode ser observado sempre que o ministro se mostra capaz de guiar o auditório-povo (“Não nos movimentamos apenas em um plano, para que não nos esqueçamos jamais da grandiosidade das nossas lutas. Nossa conexão é com passado, presente e futuro”), demonstrando caminhos possíveis e formas de governar (“Vamos garantir o funcionamento dos órgãos colegiados do Ministério, revogando e/ou editando novos atos normativos e reconhecendo-os como espaços legítimos de gestão participativa”).

A imagem de inteligente é extraída especialmente do conhecimento e da bagagem cultural demonstrados, os quais podem ser notados tanto por índices como origem, formação

acadêmica e atuação (“Eu sou advogado, estou ministro do Estado, mas, ser professor, é a coisa que eu mais tenho orgulho de ser”; “como acadêmico”), quanto por recorrer ao longo do discurso a dizeres e pessoas conhecidos historicamente, caso do ditado iorubá (“Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”), de Carlos Drummond de Andrade (“Não nos afastemos... vamos de mãos dadas”); do Mano Brow (“Eu vim da selva, sou leão, sou demais pro seu quintal”), Emicida (“Se lembram de mim. Sentem escorrer da minha voz, escutam a música da minha alma”) e de Martin Luther King (como se verá na sequência).

Sabe-se que, após instituído ministro, Almeida passa à representação simbólica de servidor de uma República, entidade abstrata que constitui parte fundadora da identidade coletiva de um povo. Nesse sentido, como político, fala “para todos como portador de valores transcendentais: ele é a voz de todos na sua voz, ao mesmo tempo em que se dirige a todos como se fosse o porta-voz de um ideal social” (Charaudeau, 2011, p. 80). Isso fica claro no excerto do discurso em que diz “Quero ser ministro dos direitos humanos de um país no qual este conceito ressoe no coração do homem e da mulher comum, dos trabalhadores e trabalhadoras informais e precarizados, um país no qual consigamos levar adiante nossa mensagem” ou, com base em Martin Luther King, o ministro diz: “Eu tenho um sonho [...]. E quero sonhá-lo com todo o povo brasileiro. Eu sonho com um futuro no qual nós já vencemos. Nós somos a vitória dos nossos ancestrais. Nós somos a vitória, também, daqueles que virão depois de nós”.

Se a instância do discurso político é provedora de um sonho e constrói sonho (um ideal social) juntamente com o auditório-povo, o ato retórico de Almeida estabelece uma espécie de pacto de aliança com ele: o compromisso de constituir “o Ministério do diálogo, da cooperação e da união de esforços”. Com isso, o político busca inspirar confiança e obter admiração, visando à adesão da imagem ideal do cargo que assume e que se encontra no imaginário coletivo dos sentimentos e emoções. Tais considerações podem ser conferidas, conforme demonstrado, por meio dos vários *ethé* edificados pelo ministro em seu discurso de posse.

O efeito emocional do discurso de posse vincula-se ao cenário narrativo. Ainda que Almeida tenha organizado sua fala de forma a externar uma mensagem para cada um dos tempos (presente, passado e futuro), ela reproduz o padrão do discurso político, segundo registra Charaudeau (2011): evidencia-se uma desordem social, que é instaurada por um adversário (“Recebo um ministério arrasado”) e requer uma solução, a qual está a cargo do ministro orador (“reconstruir tudo aquilo que foi desmontado por este verdadeiro projeto de destruição nacional que chamávamos de governo anteriormente”). Ao propor a reconstrução do país com base no diálogo, na cooperação e na união de esforços (“Seremos o Ministério do diálogo, da cooperação e da união de esforços”), Almeida provoca no auditório emoções ligadas à satisfação de necessidades e desejos, caso da calma, da confiança, que levam à esperança, à expectativa de um futuro melhor, em que haja dignidade humana e valorização de todos.

Em termos de persuasão, pode-se dizer que a constituição dos *ethé* se efetiva, no geral, por meio de um discurso que exhibe mais a força da emoção que a da razão (com explicação e demonstração). Pelos enunciados citados ao longo deste texto para ilustrar as categorias, verifica-se que, muitas vezes, o orador se apoia em crenças e valores supostamente partilhados por todos, buscando reforçá-los com base em artifícios argumentativos que produzem um efeito de prova, como: o peso das circunstâncias (“Recebo um ministério arrasado”); a vontade de agir do sujeito (“que todo o ato ilegal, baseado no ódio e no preconceito, será revisto por mim e pelo Presidente Lula”); a autoridade de si (“como ministro”, “Sou fruto de séculos de lutas e resistências de um povo que não baixou a cabeça mesmo diante dos piores crimes e horrores da nossa história”); o recurso a valores (“será fundamental retomar também um plano de educação em direitos humanos e promoção de uma cultura de respeito, igualdade, democracia e paz”); a desqualificação do adversário (“Conselhos de participação foram reduzidos ou encerrados, muitas vozes da sociedade foram caladas, políticas foram descontinuadas e o orçamento voltado para os direitos humanos foi drasticamente reduzido”).

### Considerações finais

Considerando-se que a eficácia do discurso não depende apenas da manifestação das propriedades linguísticas, mas, também, da imagem que o sujeito orador deixa entrever de si, quer seja pelo que diz ao tomar a palavra publicamente, quer seja por índices que podem ser apreendidos do percurso de sua vida, neste artigo, procuramos analisar os *ethé* construídos por Silvio de Almeida em sua trajetória acadêmica e profissional e em seu discurso de posse como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, proferido em janeiro de 2023. No percurso que fizemos (e para os propósitos assumidos), apoiamos-nos no arcabouço teórico da Retórica Clássica, a partir de Aristóteles (1964), e da Semiologia, com base em Charaudeau (2011).

Desse modo, assumimos não apenas que, ao enunciar, o sujeito deixa transparecer imagens de si, que funcionam como um artifício de extrema relevância no processo de persuasão (Aristóteles, 1964), mas, também, que, para dispor favoravelmente o auditório, essas imagens dependem do que se diz e de dados que preexistem ao que se diz, pois elas devem servir de suporte a um processo de identificação (Charaudeau, 2011). Isso fica evidente no caso do ministro e de seu discurso em questão, em que se verifica que as ideias valem pelo sujeito que as expressa e as executa. O apelo a valores éticos serve, portanto, como a principal prova. Busca-se, por meio dele, comungar a realização de um projeto: reconstruir o país com base no diálogo, na cooperação e na união de esforços.

Desse modo, os *ethé* construídos nessa empreitada são diversos. No que diz respeito aos preceitos aristotélicos, observa-se que, ao tomar a palavra, Silvio de Almeida insira

confiança ao usar argumentos razoáveis e ponderados (*phrónesis*), argumentar com honestidade e sinceridade (*areté*) e parecer solidário e amável com o auditório (*eúnoia*). Quanto à construção do *ethos* político, nota-se, a partir de sua trajetória acadêmica e profissional, a construção do *ethos* de credibilidade, uma vez que Almeida se mostra sério, fiel no modo de pensar e agir e competente. Ainda no que concerne ao *ethos* político, considerando-se o discurso de posse, verifica-se que o ministro desvela tanto o *ethos* de credibilidade quanto o *ethos* de identificação, tendo em vista que revela seriedade, virtuosidade, competência, caráter, potência, humanidade, solidariedade, inteligência e aptidão para liderança.

Com base no exposto, pode-se dizer que, no plano do ser, Almeida fundamenta seu discurso na demonstração da sua competência e da sua sinceridade. Sob esse aspecto, ele procura ultrapassar o “parecer-ser” e se efetiva com um *ethos* de homem bom, justo, solidário, prudente, agradecido, determinado, corajoso, humano. No plano do poder, no qual o que está em questão é o lugar institucional e as marcas que ele veicula, o orador autorizado, mostra um *ethos* com reflexos dessa instituição, pois fala do lugar ocupado, fala como ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil. Ao fazer isso, revela imagens de determinado e de chefe humano. O saber do orador é demonstrado por meio do *ethos* de competência, de inteligência, a partir da capacidade adquirida (saber-fazer e saber-dizer) e do que percebe como desejável pelo auditório, afinal, também é porta-voz do povo.

## Referências

ALFANO, B. Veja sete vezes em que Bolsonaro desestimulou vacinas contra a Covid-19. **O Globo**, 23 mar. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/vacina/veja-sete-vezes-em-que-bolsonaro-desestimulou-vacinas-contr-a-covid-19-24938536>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ALMEIDA, S. L. Discurso de posse do ministro Silvio Almeida. **Gov.br**, 3 jan. 2023. 20p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/DiscursodeposseDoMinistroSilvioAlmeidapdf.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ALMEIDA, S. L. Currículo Lattes. **Plataforma Lattes - CNPq**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6325980837929171>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. L. **Sartre: direito e política: ontologia, liberdade e revolução**. São Paulo: Boitempo, 2016.

ALMEIDA, S. L. **O direito no jovem Lukács: a filosofia do Direito em história e consciência de classe**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

AMOSSY, R. **Argumentação no discurso**. Trad. A. M. S Corrêa [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Arte Retórica**. Trad. A. P. Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

BITTAR, G. F. J. O conceito de *compliance* e seus principais pilares. **Jusbrasil**, s/d. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-conceito-de-compliance-e-seus-principais-pilares/1227227359>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Trad. A. M. S. Corrêa e I. L. Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Trad. D. F da Cruz e F. Komesu. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARAUDEAU, P. **A conquista da opinião pública**. Trad. A. M. S. Corrêa. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

EGGS, E. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-56.

FERREIRA, L. A. Inteligência retórica e vocalidade: constituição e manutenção do *ethos*. In: FERREIRA, L. A. (org.). **Inteligência retórica**: o *ethos*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 9-23.

FRAZÃO, D. Martin Luther King Jr. **Ebiografia**, s.d. Disponível: [https://www.ebiografia.com/martin\\_luther\\_king/](https://www.ebiografia.com/martin_luther_king/). Acesso em: 20 fev. 2024.

FUNDO BRASIL. LGBTQIA+. Disponível em: <https://www.fundobrasil.org.br/blog/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

INSTITUTO Luiz Gama. Disponível em: <https://institutoluizgama.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PAIVA, L. Quem é Silvio de Almeida, advogado escolhido para ministro dos Direitos Humanos. **Jota**, 22 dez. 2022. Disponível em: <https://www.jota.info/eleicoes/quem-e-silvio-de-almeida-advogado-escolhido-para-ministro-dos-direitos-humanos-22122022>. Acesso em: 20 fev. 2024.

## Sobre a autora

Ana Cristina Carmelino

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7576-0595>

Graduada em Letras pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma instituição, pós-doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp. Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É membro do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Coordena o Grupo de Estudos de Textos Humorísticos (GETHu/CNPq) e integra o Centro de Pesquisa Fórmulas e Estereótipos-Teoria e Análise (FEsTA). Desenvolve pesquisa na área de texto, discurso, retórica e humor.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

**A utilização da estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial como  
esvaziamento semântico dos pronomes demonstrativos no português brasileiro:  
uma análise pragmática de tuítes de teor político**

The use of the structure demonstrative pronoun + spatial deixis as semantic emptying of demonstrative pronouns in brazilian portuguese: a pragmatic analysis of political tweets

Rafaelly Bonadiman Vieira<sup>1</sup>  
Mônica Lopes Smiderle de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa e discute, com base em pressupostos da Linguística Funcionalista e da Pragmática, a estrutura formada por pronome demonstrativo seguido de advérbio dêitico espacial em tuítes políticos, especialmente as combinações “este aqui”, “este aí”, “esse aqui” e “esse aí”. Os oito tuítes analisados foram selecionados com auxílio da ferramenta de busca avançada disponibilizada pela rede social, através da qual foi possível determinar as palavras-chave e delimitar o período de 02 de outubro de 2022, dia do primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras, a 01 de janeiro de 2023, data em que o novo presidente do Brasil foi empossado. Esse trabalho propõe mostrar que, somado ao esvaziamento semântico da classe gramatical dos pronomes demonstrativos, os advérbios dêiticos “aqui” e “aí” que compõem a estrutura a ser estudada passam pelo processo de gramaticalização do tipo *lato sensu*, que, resumidamente, refere-se às mudanças ocorridas no interior da gramática, sem que haja, obrigatoriamente, alteração de categoria gramatical. Além dos fatores estritamente gramaticais, o objeto de estudo exige atenção para os aspectos pragmáticos que o engendram. Valendo-se das máximas propostas por Grice ([1967]1982), pretende-se evidenciar, através de uma abordagem qualitativa, que os falantes são explicitamente prolixos quando localizam ou delimitam o referente do demonstrativo por meio do acréscimo do advérbio dêitico, já que o pronome demonstrativo teria potencial para fazê-lo sozinho. Contudo, agem assim por dois motivos suficientemente válidos: a manutenção da clareza do enunciado e a manifestação de posicionamentos subjetivos.

**Palavras-chave:** Pronome demonstrativo. Advérbio dêitico. Linguística funcionalista. Pragmática.

**Abstract:** This article analyzes and discusses, based on the assumptions of Functionalist Linguistics and Pragmatics, the structure formed by a demonstrative pronoun followed by a spatial deictic adverb in political tweets, especially the combinations “este aqui”, “este aí”, “esse aqui” and “esse aí”. This work proposes to show that, in addition to the semantic emptying of the grammatical class of demonstrative pronouns, the deictic adverbs “aqui” and “aí” that make up the structure to be studied undergo the process of grammaticalization of the *lato sensu* type, which, in short, refers to the changes that occur within the grammar, without there necessarily being a change in the grammatical category. In addition to strictly grammatical factors, the object of study requires attention to the pragmatic aspects that engender it. Using the maxims proposed by Grice ([1967]1982), we intend to show, through a qualitative approach, that speakers are explicitly prolix when they locate or delimit the referent of the demonstrative by adding the deictic adverb, since the demonstrative pronoun would have the potential to do this on its own. However, they do this for two sufficiently valid reasons: to maintain the clarity of the utterance and to express subjective positions.

**Keywords:** Demonstrative pronoun. Deictic adverb. Functionalist linguistics. Pragmatics.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [rafaellyvieira2015@gmail.com](mailto:rafaellyvieira2015@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [monicasmiderle@yahoo.com](mailto:monicasmiderle@yahoo.com).

## Considerações iniciais

É usual encontrar informações a respeito da distribuição tripartida dos pronomes demonstrativos no português brasileiro. Empregados para situar os objetos e seres no entorno espaço-temporal da pessoa discursiva, a classe dos pronomes demonstrativos costuma ser assim distribuída: este(s), esta(s) e isto demarcam a relação de proximidade entre algo e a primeira pessoa do discurso (singular ou plural); esse(s), essa(s) e isso demarcam a relação de proximidade entre algo e segunda pessoa do discurso (singular ou plural) e, por fim, aquele(s), aquela(s) e aquilo demarcam a relação de proximidade entre algo e a terceira pessoa do discurso (singular ou plural).

Sobre essa divisão, Azeredo (2008) pontua que não há uma correspondência precisa entre os demonstrativos e as pessoas do discurso, já atestada, inclusive, na modalidade escrita da língua. Para o linguista, emissor e destinatário, em sua terminologia, pertencem ao domínio da interlocução e se opõem a um segundo âmbito, o da pessoa externa à interlocução. Bagno acrescenta que a escolha dos pronomes demonstrativos se vincula mais às “relações afetivas de proximidade ou distância que o escritor estabelece com o objeto, o tempo, o lugar e o evento discursivo designados” (2012, p. 792).

Com isso, a distinção entre esse(s)/essa(s)/isso e este(s)/esta(s)/isto deixa de ser relevante, pois ambos se associam à esfera da interlocução, resultando no desaparecimento progressivo do segundo conjunto de demonstrativos recém-apresentados, provavelmente, por uma questão de articulação sonora e de economia linguística. Para compensar, os falantes tendem a acrescentar os advérbios “aqui” e “aí” após os pronomes demonstrativos que compõem o primeiro conjunto, tanto na modalidade falada quanto escrita da língua. Assim, o quadro dos demonstrativos propende às formas esse(s)/essa(s)/isso + aqui, esse(s)/essa(s)/isso + aí e aquele(s)/aquela(s)/aquilo + lá/ali.

Os advérbios dêiticos, de modo semelhante, também se apresentam tripartidos na língua portuguesa. Os falantes utilizam “aqui” ou “cá” para apontar proximidade espacial de algo, sintética e superficialmente, com a primeira pessoa do discurso (singular ou plural); “aí” para apontar proximidade espacial de algo com a segunda pessoa do discurso (singular ou plural) e, por último, “ali” ou “lá” para apontar proximidade espacial de algo com a terceira pessoa do discurso (singular ou plural).

Esse quadro mostra que há um esforço de economia linguística por parte dos falantes ao associarem os advérbios dêiticos “aqui” e “aí” aos pronomes “esse(s)” “essa(s)” e “isso”. Entende-se por economia linguística a disposição das mudanças ocorridas em uma dada língua para (i) facilitar o processamento cognitivo e a concretização física da língua e (ii) torná-la mais eficiente em termos de comunicabilidade. Nota-se, entretanto, que ainda há convivência entre as formas demonstrativas tradicionalmente associadas às primeiras e

segundas pessoas do discurso, como será exemplificado adiante com tuítes políticos, embora as formas atreladas à primeira pessoa discursiva sejam preteridas.

Essa coexistência, somada ao desbotamento semântico das formas demonstrativas, força a presença do advérbio dêítico para tornar mais eficaz a identificação e o processamento do(s) referente(s). Dito de outra forma, quanto menos acessível a informação estiver para o(s) ouvinte(s), maior quantidade de forma será empregada e, nesse contexto, o contrário também é válido. Este é um dos subprincípios — da quantidade — do princípio da iconicidade, amplamente difundido na Linguística Funcionalista.

Se, por um lado, a construção pronome demonstrativo + dêixis espacial mostra a tendência de os falantes do português brasileiro conceptualizarem o quadro dos demonstrativos a partir da divisão entre domínio interno à interlocução e domínio externo à interlocução, acentua, por outro, mudanças no emprego dos advérbios dêíticos. Possivelmente, os advérbios dêíticos “aqui” e “ai” passam pelo processo de gramaticalização do tipo *lato sensu*, que, resumidamente, se refere às mudanças ocorridas no interior da gramática, sem que haja, obrigatoriamente, alteração de categoria gramatical do elemento.

Alguns teóricos funcionalistas propõem que, semanticamente, a trajetória de gramaticalização se manifesta na passagem do concreto para o abstrato. Entidades abstratas emergem da experiência humana com o mundo concreto. Traugott e Heine (1991), por exemplo, propõem a seguinte escala para representar o processo de *abstratização gradativa* no percurso de gramaticalização dos elementos linguísticos: *espaço* > (*tempo*) > *texto* (Cunha; Costa; Cezario, 2015, p. 46).

Além de suscitar uma explicação predominantemente gramatical, a estrutura exige atenção para os aspectos pragmáticos que a engendram. Valendo-se das máximas griceanas, este artigo propõe mostrar que os falantes são explicitamente prolixos quando delimitam o referente do demonstrativo por meio do acréscimo do advérbio dêítico, já que o pronome demonstrativo teria potencial para, sozinho, fazê-lo. Contudo, assim agem por dois motivos suficientemente válidos: a manutenção da clareza do enunciado e a manifestação de posicionamentos subjetivos.

Grice ([1967]1982) previa, em seus estudos, que o falante poderia deixar de cumprir uma máxima pelo fato desta conflitar com a manutenção de outra. No caso em estudo, trata-se de conflito interno à máxima do modo, especificamente, entre as submáximas a) “seja breve, não seja prolixo” e b) “seja claro”. Ainda, similar ao subprincípio da quantidade explanado anteriormente, a máxima da quantidade será válida para explicar o surgimento de tal estrutura.

Os falantes, conscientes da atual indiferenciação semântica entre os pronomes demonstrativos de primeira e segunda pessoas do discurso, normalmente reconhecida

apenas por indivíduos mais escolarizados, optam por inserir um advérbio dêitico. Acrescentam, portanto, uma informação necessária à especificação do referente que, como consequência, facilita a identificação deste pelo ouvinte.

### **O princípio cooperativo de Grice**

Ao ler ou escutar a palavra cooperação, o leitor pode ser instado a pensar, inicialmente, na colaboração mútua entre dois interagentes que visam a um resultado comum. De fato, cooperar atrela-se a domínios mais concretos da atividade humana, mas não se restringe a eles. Em geral, essa expectativa colaborativa faz parte do comportamento racional do ser humano e pode, por isso, ser considerado intencional.

É nesse sentido que Herbert Paul Grice, filósofo da linguagem, se debruça sobre os esforços empregados pelos interagentes em suas interações verbais e elabora o Princípio da Cooperação, doravante PC, tornado público na comunicação intitulada *Logic and Conversation* (1967). Segundo tal princípio, cabe aos envolvidos fazer “sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (Grice, [1967]1982, p. 86).

O PC é constituído por máximas, categorizadas como Quantidade, Qualidade, Relação e Modo. A primeira está relacionada com a quantidade suficiente de informação a ser fornecida pelo falante para o propósito da conversação, isto é, que não seja aquém ou além do requerido. A segunda está atrelada à veracidade da contribuição e, para isso, faz-se necessário não dizer inverdades ou coisas para as quais não se tenham evidências. A terceira está associada à relevância e pertinência do que é dito para o momento da conversa, admitindo-se que o tópico da conversação pode ser legitimamente alterado. Por fim, a quarta máxima está concatenada ao modo como o que é dito pode ou deve ser dito. Prevalece, neste tópico, a noção de clareza – de não obscuridade, não prolixidade, não ambiguidade e desordenação.

A posição de ver a fala como uma variedade do comportamento intencional, agora a partir das máximas mencionadas, é exemplificada pelo filósofo com uma analogia bastante profícua em esfera de transação não estritamente linguística: imagine que, ao fazer um bolo, uma pessoa necessite de certos produtos ou objetos no momento certo. Suponha, também, que outro indivíduo esteja no ambiente e se disponha a ajudar.

Assim, é esperado que, se o(a) cozinheiro(a) solicitar açúcar, o(a) ajudante não lhe dê sal, pois vigora nesse tipo de interação a máxima da qualidade. De forma semelhante, espera-se que o(a) ajudante fique atento às etapas de preparo da receita, ou seja, observe a máxima da relevância, já que no início da receita não será necessário dispor de uma forma untada, ainda que seja válida posteriormente. Cria-se, ainda, a expectativa de que quem for fazer a função de ajudante saiba executá-la de modo eficaz; por outro lado, é desejado que o(a)

cozinheiro(a) seja breve e claro em suas considerações e pedidos (Grice, [1967]1982, p. 89). Entende-se, portanto, que o ato de cooperar é esperado socialmente e, por isso, também está presente na conversação.

A violação, às vezes chamada de exploração, das máximas citadas é um recurso por meio do qual o falante consegue transmitir informações que extrapolam o significado do dito, isto é, do significado literal das sentenças. De modo amplo, há quatro maneiras de transgredir as máximas conversacionais. Dessa forma, o falante pode a) violar uma máxima não ostensivamente por meio de uma mentira velada; b) posicionar-se fora do campo de atuação das máximas e do Princípio de Cooperação como um todo; c) deixar de preservar uma máxima porque conflita com o cumprimento de outra; d) deixar de cumprir uma máxima, ainda que não haja nenhuma condição contrária a sua manutenção (Grice, [1967]1982, p. 91-92).

Tal relação entre o que o falante disse e o que ele quis dizer quando rompe uma máxima conversacional produz um fenômeno denominado *implicatura*. Salienta-se que a existência de uma implicatura não invalida o Princípio da Cooperação, pois

[...] os ouvintes preferem assumir que o falante está obedecendo ao princípio ao assumirem que ele é tão irracional e imprevisível, ao ponto de não poder participar de uma conversa racional. [...] Como falante/ouvinte de uma língua natural numa sociedade, o falante espera que o ouvinte adote a estratégia de interpretar o comportamento linguístico. Desse modo, os falantes se consideram livres para explorar isso, e falam achando que seu comportamento está sendo entendido (Lins, 2008, n.p).

Assim, falante e ouvinte colaboram para a construção de sentidos nas interações verbais nas quais estejam engajados.

### **Gramaticalização, discursivização e informatividade na Linguística Funcionalista**

A Linguística Funcionalista caracteriza-se por considerar a língua um mecanismo interacional de estrutura maleável, sujeito a pressões de uso dos diversos contextos comunicativos, portanto, não autônomo. A própria sintaxe, âmbito em que as análises estruturais encerradas em si mesmas predominam no polo formalista, passa a ser compreendida a partir das relações existentes entre forma e procedimentos para a organização da informação.

Percebe-se que os estudiosos funcionalistas frisam a necessidade de estudar a língua em uso, pois somente dessa maneira é possível compreender a constituição de sua gramática. Esta é compreendida por Cunha, Costa e Cezario (2015, p. 42) como o conjunto de regularidades e padrões de uma língua resultantes de pressões de uso e cognitivas, e que, no discurso, está sujeito a adaptações oriundas das estratégias dos falantes para organização de seus textos.

É da gramática e do discurso que surgem os fenômenos de *gramaticalização* e *discursivização*. Associados aos processos de variação e mudança linguísticas e, portanto, de regularização do uso da língua, tais fenômenos demonstram o caráter dinâmico das línguas de estarem continuamente se autoconstruindo. Cunha, Costa e Cezario (2015) assim compreendem os fenômenos de gramaticalização e discursivização:

Quando algum fenômeno discursivo, em decorrência da frequência de uso, passa a ocorrer de forma previsível e estável, sai do discurso para entrar na gramática. No mesmo sentido, quando determinado fenômeno presente na gramática passa a ter comportamentos não previsíveis, em termos de regras seletivas, podemos dizer que ele sai da gramática e retorna ao discurso. Assim, na trajetória dos processos de regularização do uso da língua, tudo começa sem regularidade, exatamente por ter acabado de começar, mas se regulariza com o uso, com a repetição, passando a exercer uma pressão suficiente para fazer com que o que no começo era casuístico se fixe e se converta em norma, entrando na gramática (gramaticalização). No momento de estabilização, verifica-se o nível de iconicidade maior, isto é, relação transparente entre expressão e conteúdo, resultando no máximo de economia comunicativa e no máximo de rentabilidade sistemática. Essa estabilidade, entretanto, é relativa e aparente. O que foi sistematizado entra em um processo de desgaste, com liberdade progressiva da expressão em termos de restrição de ocorrência, e com liberdade progressiva do conteúdo em termos de desbotamento e esvaziamento semântico. Assim, as unidades migram para um nível não-gramatical, no sentido de que elas deixam de obedecer às restrições de seleção, e literalmente retornam ao discurso (discursivização) (Cunha; Costa; Cezario, 2015, p. 42).

Muitos fatores, como aqueles relacionados às necessidades comunicativas dos falantes, podem motivar o desenvolvimento de estruturas gramaticais novas, quicá mais expressivas. Alterações de escolha e ordem vocabular, por exemplo, evidenciam o anseio do falante em alcançar maior expressividade e informatividade nas suas produções verbais. Na Linguística Funcionalista, o Princípio da Informatividade considera que os falantes informam aos demais interagentes uma série de coisas relacionadas aos seus mundos exteriores ou interiores e atuam de forma a manipulá-los conforme a intencionalidade de cada ato comunicativo. A informatividade é cara aos estudos de referenciação, especialmente na percepção de como um referente é introduzido e, posteriormente, retomado.

Em relação à referenciação, Cavalcante *et al.* (2022) afirma que é uma atividade dinâmica, intersubjetiva e situada de (re)construção de objetos de discurso (ou referentes). Dessa forma, os objetos de discurso não resultam de uma mera atividade de designação ou etiquetamento das coisas do mundo (Marcuschi, 2007), mas mostram como os sujeitos podem perceber realidades, estabelecer suas expectativas e negociar sentido(s). Os referentes ao serem negociados e categorizados ao longo do texto atuam de maneira significativa para a produção de sentido.

É importante destacar que a referenciação é uma prática discursiva estratégica em que o objeto de discurso é construído através da interação dinâmica entre os participantes, o texto em si e os eventos textuais envolvidos. Assim, refere-se ao processo de reconstruir o referente ou objeto de discurso mediante essa interação. Os objetos de discurso são os temas tratados no texto, que são tematizados e se relacionam indiretamente com o que é focado, mas não são conceitos pré-existentes que o texto simplesmente interpreta, pois emergem organicamente no momento único e irrepetível do texto, sendo considerados fluidos (Cavalcante *et al.*, 2022).

Dessa forma, dentro de um novo contexto discursivo, uma entidade classificada pode ser reclassificada, uma vez que as categorias são frequentemente descritas como "fluidas, mutáveis e adaptáveis", dependendo da intersubjetividade estabelecida entre os participantes da interação. Diante disso, a recategorização é uma estratégia de designação na qual os interlocutores têm a capacidade de apresentar novamente os objetos de discurso de maneira reformulada, ajustando-se às diversas condições de enunciação.

Conforme Koch (2011), o contexto inclui não apenas o que está diretamente relacionado ao texto (cotexto), mas também a situação interativa imediata entre os sujeitos e o contexto sociocognitivo mais amplo que envolve os conhecimentos compartilhados e práticas sociais dos interlocutores que, ao utilizarem os dêiticos, tendem, de acordo com Cavalcante (2000), refletir não só o condicionamento mútuo entre o sujeito em seu contexto sociocultural e a linguagem, mas também a relação de referencialidade e informatividade.

O estudo da informatividade e dos fenômenos de gramaticalização e discursivização ensejam os seguintes questionamentos: (I) Os advérbios "aqui" e "aí", na estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial, estão em processo de gramaticalização? (II) Os pronomes demonstrativos "este" e "esse", na estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial, estão em processo de discursivização? (III) O acréscimo de dêiticos espaciais aos pronomes demonstrativos têm algum impacto na informatividade e expressividade do enunciado?

## Resultados

A partir das considerações apresentadas, parte-se para a análise do objeto de estudo em oito tuítes de teor político, publicados na rede social Twitter no período de 02 de outubro de 2022, dia do primeiro turno das eleições presidenciais brasileiras, a 01 de janeiro de 2023, data em que o novo presidente do Brasil foi empossado. Os textos que constituem o *corpus* deste trabalho pertencem ao gênero tuíte, escolhido para a análise das manifestações "este aqui", "este aí", "esse aqui" e "esse aí" por três razões: (I) é mais suscetível às inovações linguísticas; (II) é próximo da oralidade, embora manifestado, predominantemente, na modalidade escrita (*continuum* fala/escrita) e (III) é composto, geralmente, por uma linguagem multimodal.

A fim de delimitar o objeto de estudo, selecionam-se as quatro combinações de pronome demonstrativo acrescido de advérbio dêitico, listadas a seguir:

Quadro 1 - Combinações de pronome demonstrativo + advérbio dêitico selecionadas para análise

PRONOME DEMONSTRATIVO	ADVÉRBIO DÊITICO	Nº DE TUÍTES SELECIONADOS
ESSE	AQUI	3
	AÍ	2
ESTE	AQUI	2
	AÍ	1

Fonte: elaboração própria.

Opta-se por chamar cada uma das possibilidades de combinação, seguida de um número que a identifique. Assim, a estrutura “esse aqui” será denominada de Combinação I; “esse aí” de Combinação II; “este aqui” de Combinação III e, por último, “este aí” de Combinação IV.

Figura 1 - Expressão “esse aqui do chão” em tuíte de teor político



Fonte: Safadeza (2022)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> SAFADEZA, Ministro do Frete e da. **Qual a lógica de espalhar santinhos pelo chão domingo cedo de eleição? Certeza que as pessoas olham e pensam “olha não tenho candidato, vou pegar esse aqui do chão”**. 02 out. 2022. Twitter: @Zelindo\_eu. Disponível em: [https://twitter.com/Zelindo\\_eu/status/1576497661162622976](https://twitter.com/Zelindo_eu/status/1576497661162622976). Acesso em: 12 jan. 2023.

Conforme a Figura 1, a fim de iniciar a discussão acerca da Combinação I, seleciona-se um tuíte, publicado em 02 de outubro de 2022, que critica a poluição das ruas com “santinhos” de candidatos a cargos políticos. Explorando a máxima da qualidade ao dizer algo que considera expressamente falso no trecho “Certeza que as pessoas olham e pensam ‘olha não tenho candidato, vou pegar esse aqui do chão’”, o autor potencializa sua crítica pela ironia sem, contudo, se envolver em partidarismos. Além de violar a máxima da qualidade, pode-se observar a exploração da máxima do modo no emprego da expressão “esse aqui do chão”.

Diferentemente dos casos a serem comentados a seguir, o exemplo da Figura 1 é representativo por mostrar que o advérbio dêitico não é tido como suficiente pelo falante para marcar aproximação concreta do objeto descartado com a primeira pessoa do discurso (nesse caso, quem se depara com os papéis espalhados) e, por isso, vê-se a necessidade de acrescentar outra expressão locativa (“do chão”). O falante viola a submáxima que prevê a observância de ser breve e não prolixo na linguagem para garantir a clareza de seu enunciado. Visto que a apreciação negativa recai sobre a atitude de descartar santinhos políticos em vias públicas e não sobre a existência do material de divulgação, é justificável a presença do sintagma preposicionado “do chão” como estratégia de realce. Ainda, embora tenha sido mais informativo do que o requerido, haja vista o conteúdo imagético dar subsídio à interpretabilidade do material verbal, a informação excedente colabora para intensificar a indignação do falante.

Refletindo a tendência de mudança do quadro dos pronomes demonstrativos, a forma “esse” é selecionada juntamente com o advérbio “aqui” para apontar um objeto próximo da primeira pessoa do discurso, oculta em “olha [eu] não tenho candidato, [eu] vou pegar esse aqui do chão”. Já é possível evidenciar que há, com os pronomes demonstrativos, um processo de desgaste e liberdade “do conteúdo em termos de desbotamento e esvaziamento semântico” (Cunha; Costa; Cezario, 2015, p. 42). O advérbio “aqui”, no tuíte da Figura 1, aponta para um objeto no espaço concreto, exercendo, portanto, sua função prototípica.

Figura 2 - Expressão “esse aqui” em tuíte de teor político



Fonte: Martins (2022)<sup>4</sup>.

O tuíte da Figura 2, publicado em 17 de outubro de 2022, transfere um personagem tipicamente natalino, o Papai Noel, para o universo militar e patriótico através da farda e da bandeira do Brasil ao fundo. O “capitão Santa Claus” subverte o estereótipo de bom velhinho e assume o papel de corrigir “quem não foi um bom menino”, supostamente presenteando com sua presença. Diante disso, verifica-se que

[...] a ‘recategorização’ é, por definição, uma alteração nas associações entre representações categoriais parcialmente previsíveis, portanto, em nossa visão pública de mundo. A menor ou maior desestabilização da categoria em mudança é o próprio traço, explícito ou implícito, que define a recategorização de um referente, quer tenha ele sido já introduzido no discurso para ser transformado, quer não tenha sido e se recategorize apenas mentalmente, no próprio momento em que o anafórico remete indiretamente à sua âncora (Cavalcante, 2013, p. 132).

Dito isto, percebe-se como a estrutura “esse aqui” reage positivamente a dois fluxos: (I) localizar o referente no espaço virtual, a saber, o Papai Noel, e (II) demarcar aproximação ideológica entre a pessoa/conta que publicou o tuíte e o conteúdo deste, reafirmada pela presença de duas bandeiras nacionais após o nome do usuário e tomada como indício de vinculação ideológica por ter sido o pavilhão apropriado pela extrema-direita como símbolo partidário.

<sup>4</sup> MARTINS, Nubia. **Esse aqui não entra pela chaminé, ele mete o pé na porta e presenteia quem não foi um bom menino**. 17 out. 2022. Twitter: @NubiaMartins17. Disponível em: <https://twitter.com/NubiaMartins17/status/1604125353307512832>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Como previsto, o esvaziamento semântico do pronome demonstrativo “esse” é compensado pelo advérbio dêitico “aqui”, que passa por um processo de abstratização. Isso porque, nesse caso, o advérbio não demarca exclusivamente proximidade de algo com a(s) primeira(s) pessoa(s) do discurso, mas uma filiação ideológica. Ademais, não aponta para um espaço concreto, mas virtual e textual compartilhado, tendência já expressa na escala de gramaticalização *Espaço > (Tempo) > Texto*.

Pragmaticamente, o elemento dêitico é importante para garantir o cumprimento da máxima da quantidade, pois fornece informações capazes de especificar o referente e reforçar de que se trata de uma valorização da imagem do Papai Noel militar, não do “bom velhinho” tradicional. Sobre isso, vide o abandono da tradicional vestimenta vermelha, cor predominante na bandeira do Partido dos Trabalhadores (PT), que é extremamente pertinente para o propósito da situação comunicativa, dito de outro modo, que ilustra a atuação da máxima da relevância. Para finalizar, considera-se a violação da máxima do modo pelo fato de a falante não ter sido clara o suficiente acerca do teor do ato de “presentear” e por ter empregado expressões usualmente metafóricas, como “entra pela chaminé” e “mete o pé na porta”.

Figura 3 - Expressão “esse aqui” em tuíte de teor político



Fonte: Felipe (2022)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> FELIPE. **Esse aqui ficou quatro anos em Brasília fingindo que era deputado e recebia o salário de vereador lá no Rio de Janeiro; agora ele está preocupado com o gasto!!** 19 dez. 2022. Twitter: @Felipe\_82. Disponível em: -. Acesso em: 19 dez. 2022.

Para finalizar a exposição sobre a primeira combinação, recorre-se a um tuíte que comenta outra postagem da mesma rede social que, por sua vez, critica o conteúdo de uma notícia jornalística publicada em 17 de outubro de 2022. Como pode ser conferido na Figura 3, a postagem inicia-se com a expressão “esse aqui”, fazendo referência ao autor da postagem em camada, Carlos Bolsonaro. Esta interpretação é reforçada pelas informações seguintes “ficou quatro anos em Brasília fingindo que era deputado e recebia o salário de vereador lá no Rio de Janeiro”, as quais só podem estar atreladas à figura de Carlos Bolsonaro, não a Luís Inácio Lula da Silva, referente presente verbal e imageticamente no recorte da notícia. Deve-se levar em consideração que

[...] um referente não é introduzido no texto apenas por expressões referenciais, nem é retomado somente com outra expressão. Admitir isso é supor, de fato, o objeto de discurso como uma entidade que resulta da dinâmica interacional do texto. Se é para essa constatação que têm se encaminhado as noções de anáfora e dêixis, como fenômenos de referenciação, então será necessário aceitar que o fenômeno da anáfora é mais amplo que o uso de um anafórico, e que o fenômeno da dêixis é mais amplo que o uso de um dêítico (Cavalcante; Martins, 2020, p. 249).

Assim, ao levar-se em consideração que tanto o referente Carlos Bolsonaro quanto o referente Lula estão disponíveis na mesma situação discursiva, duas perguntas surgem: a) o que motivou o falante a reforçar a demonstração com o dêítico “aqui”? e b) o que dá subsídio ao ouvinte para estabelecer corretamente a referência?

Para responder às perguntas, pode-se pensar em uma questão de proximidade textual, ratificando a escala *Espaço* > (*Tempo*) > *Texto*. Textualmente, o referente Carlos Bolsonaro é mais próximo de quem faz o discurso crítico do que o referente Lula e, portanto, é apresentado como “esse aqui”, forma substitutiva do pronome “este”. Com o objetivo de manter a clareza de seu enunciado para que não parem dúvidas sobre a identificação do referente, o falante ainda fornece informações a respeito do cargo político do filho do ex-presidente Jair Bolsonaro e do local onde o exercia, em uma busca, ainda que não intencional, pelo cumprimento das máximas da quantidade e do modo. O ouvinte, nesse contexto, se esforça em fazer as conexões corretas e em garantir a manutenção do princípio cooperativo, inclusive para perceber a ironia contida em “agora ele está preocupado com o gasto”, clara violação da máxima da qualidade e do modo.

Figura 4 - Expressão “esse aí” em tuíte de teor político



Fonte: Simas (2022)<sup>6</sup>.

Adentra-se, agora, na análise de tuítes que contêm a estrutura “esse aí”, categorizada como Combinação II. Como se vê, na Figura 4, associado à postagem de Sergio Moro, o produtor do *repost* afirma “Esse aí não vale nada”, dirigindo-se, explícita e criticamente, ao ex-ministro da Justiça e Segurança Pública do governo Jair Bolsonaro. O advérbio dêítico, nesse contexto, não marca de forma estrita proximidade com a(s) segunda(s) pessoa(s) do discurso, mas um distanciamento ideológico daquele que critica em relação ao alvo da crítica, o que demonstra a progressiva abstratização do elemento gramatical.

A utilização de “esse aí”, no tuíte 4, é uma maneira de revelar um posicionamento de negação em relação às boas intenções de Sérgio Moro ao repudiar os ataques sofridos pela ministra Carmen Lúcia. Ainda, talvez como um protesto velado e como forma de aumentar a depreciação do outro e de suas atitudes, o falante opta em dar preferência à expressão “Esse aí não vale nada” ao invés de “Sérgio Moro não vale nada”. Assim, preserva a máxima da qualidade por dizer o que considera ser verdadeiro, bem como a máxima do modo por ser claro em sua explanação e não abrir margem para interpretações dúbias e, por último, a máxima da relevância por garantir a sustentação da crítica.

<sup>6</sup> SIMAS, Vinicius. **Não serve de nada repudira as agressões e alimentar a máquina que gera estes ataques! Esse aí não vale nada.** 23 out. 2022. Twitter: @viniussimas. Disponível em: <https://twitter.com/viniussimas/status/1584156796238802944>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Figura 5 - Expressão “esse aí” em tuíte de teor político



Fonte: Cordeiro (2022)<sup>7</sup>.

Em resposta ao tuíte “Pela vontade de um povo digno, trabalhador, a favor da igualdade de tds, esse é o nosso presente em fim”, acompanhado por uma fotografia de Lula e Alexandre de Moraes, conforme Figura 5, um usuário da rede afirma “TRABALHADOR DE QUE? Esse aí viveu a maior parte da sua vida sendo sustentado e bancado com nosso dinheiro. Trabalhador sou eu! HIPOCRITAS!”. Nesse exemplo, percebe-se que a estrutura “esse aí” responde a dois fluxos concomitantemente, são eles: a) demarcar, textualmente, proximidade de algo com a segunda pessoa do discurso e b) evidenciar distanciamento ideológico e partidário entre o usuário que respondeu ao tuíte e o perfil que o publicou originalmente e, por consequência, das figuras políticas retratadas na imagem.

No primeiro caso, o advérbio dêitico “aí” situa o referente, o atual presidente do Brasil, próximo à pessoa que publicou o tuíte alvo da crítica. No entanto, como o leitor consegue de forma inequívoca relacionar “esse aí” a Lula e não, por exemplo, à autoria da postagem criticada ou a Alexandre de Moraes? Nesse caso, parece que o advérbio não é suficiente para

<sup>7</sup> CORDEIRO, Eduardo. **Trabalhador de que? Esse aí viveu a maior parte da sua vida sendo sustentado e bancado com nosso dinheiro. Trabalhador sou eu! Hipócritas!** 13 dez. 2022. Twitter: @EduardoKelvio2. Disponível em: <https://twitter.com/EduardoKelvio2/status/1602627181984845825?cxt=HHwWgsC8mcq71r0sAAAA>. Acesso em: 13 jan. 2023.

restringir a referência, ausência suprida pela informação “viveu a maior parte da sua vida sendo sustentado e bancado com nosso dinheiro”, que faz alusão à extensa carreira política de Lula, não vista como trabalho pelo produtor do tuíte em primeiro plano. Além disso, o leitor percebe a oposição entre os textos e, por isso, entende que o tom elogioso ao conceber Lula como presidente é substituído por um tom depreciativo na resposta.

Em termos pragmáticos, a forma como o referente é codificado fornece informações a respeito de como ele é concebido por quem escreveu o tuíte e isso está atrelado à máxima do modo, ou seja, como o que é dito deve ou pode ser dito. Nesse caso, a expressão “esse aí” pode provocar obscuridade na interpretação do texto por parte do ouvinte, contudo, é ela quem potencializa o teor negativo da crítica.

Figura 6 - Expressão “este aqui” em tuíte de teor político



Fonte: Ladina (2022)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> LADINA, Marcelo. **O meu presidente é este aqui, capitão @jairbolsonaro. Temente a Deus defensor da pátria e da família.** 28 dez. 2022. Twitter: @marcelo\_ladina. Disponível em: [https://twitter.com/marcelo\\_ladina/status/1608245362548002817](https://twitter.com/marcelo_ladina/status/1608245362548002817). Acesso em: 12 jan. 2023.

Figura 7 - Expressão “este aqui” em tuíte de teor político



Fonte: Sempre (2022)<sup>9</sup>.

Apesar de serem menos utilizados, os pronomes demonstrativos canonicamente associados às primeiras pessoas do discurso ainda se materializam em textos do português brasileiro, vide os dois últimos tuítes expostos. Em ambos, o pronome demonstrativo sozinho bastaria para apontar alguém ou alguma coisa próximo virtualmente de quem produziu o texto, porém, por uma questão pragmática, introduz-se o dêitico espacial “aqui”.

A informação destacada pela utilização dessa estrutura, no exemplo 6, é a de que o falante se refere a um presidente específico, não a outro; e no exemplo 7, ao card atual, não ao antigo acometido por algum erro. Assim, considera-se que os falantes rompem com a submáxima de ser breve, da máxima do modo, e com a máxima da quantidade a fim de preservar a clareza de suas produções textuais escritas.

De forma semelhante ao tuíte da Figura 2 deste trabalho, o tuíte da Figura 6 vale-se do advérbio “aqui” para reforçar um sentimento de identificação/aprovação da autoria em relação à figura retratada na imagem. Note que o produtor da postagem não acha suficiente utilizar a expressão “este aqui” e anexar uma fotografia de Jair Messias Bolsonaro e, por isso, menciona o endereço eletrônico do perfil do então presidente da República. Essas evidências

<sup>9</sup> SEMPRE, Esquerda. **Quem quiser usar o card, usem este aqui; pra variar, poste errado.** 27 dez. 2022. Twitter: @LadyCasannova. Disponível em: <https://twitter.com/LadyCasannova/status/1607901088794959873>. Acesso em: 13 jan. 2023.

indicam uma violação explícita da máxima da quantidade, já que há mais informações do que a situação requer, justificada pelo propósito comunicativo do falante em demonstrar, por um lado, apoio a Bolsonaro e, por outro, insatisfação e negação pelo resultado das eleições democráticas (tuíte publicado em 28 de dezembro de 2022, portanto, posterior à divulgação do resultado das eleições, em 30 de outubro de 2022).

Apenas como adendo à discussão sobre a indistinção semântica entre as expressões “esse aqui” e “este aqui”, comutáveis em vários contextos, comenta-se que o perfil produtor da postagem da Figura 7 emprega-os de forma indiscriminada nas republicações de tuítes que contêm o card.

Figura 8 - Expressão “este aí” em tuíte de teor político



Fonte: Dafonseca (2022)<sup>10</sup>.

A última combinação selecionada, conforme Figura 8, é composta pelo pronome demonstrativo “este”, tipicamente associado à primeira pessoa do discurso, e pelo advérbio dêitico “aí”, utilizado para localizar referentes próximos da segunda pessoa do discurso. Por essa incongruência, a estrutura foi a mais difícil de ser encontrada dentre as quatro possibilidades de combinação elencadas neste trabalho. Nesse emprego, ela deixa entrever

<sup>10</sup> DAFONSECA, A. **Este é o país do futebol que acha que estes caras são honestos, que elege eles baseado em personalidades, ao invés de escolherem seus candidatos visando melhorar o país! O resultado é este aí!!** 18 dez. 2022. Twitter: @ANewUser\_20. Disponível em: [https://twitter.com/ANewUser\\_20/status/1604581943022166016](https://twitter.com/ANewUser_20/status/1604581943022166016). Acesso em: 19 dez. 2022.

o posicionamento do falante, que se sente indignado com certos resultados eleitorais e as consequências advindas deles.

O dêitico espacial simboliza, mais do que a localização de uma informação no espaço virtual anterior (ou acima) — apontando que o resultado ao qual se refere é o retratado na manchete em anexo —, uma repulsa do usuário frente ao possível resultado de um voto irrefletido, qual seja, o desvio de dinheiro público, em suma, a corrupção. Por um viés pragmático, “este aí” corresponde à tentativa do falante em não ser repetitivo, conforme a máxima do modo, haja vista apontar para uma informação precedente: “Justiça manda Romário devolver 350 mil reais aos cofres públicos”.

Além disso, a combinação “este aí” é uma forma de assegurar que nenhuma informação além da requerida para a situação comunicativa seja adicionada, bastando aos interagentes fazerem as conexões necessárias à compreensão textual. Por se tratar de um tuíte que critica o perfil corrupto de muitos políticos eleitos, é relevante (máxima da relevância) que o posicionamento ideológico de quem o publicou seja aparente aos leitores interessados, e isso acontece de múltiplas formas, dentre as quais pela opção em incorporar à demonstração um dêitico espacial.

Apenas a título de complementação, salienta-se que o tuíte da Figura 8 é um exemplo contundente para atestar o esvaziamento semântico dos pronomes demonstrativos no português brasileiro. O falante utiliza três vezes o pronome demonstrativo “este(s)”: no primeiro caso, faz referência a algo que ainda será abordado, a saber, “o país do futebol” ou, de forma subentendida, o Brasil; no segundo emprego, aponta para um referente implícito, do qual “Romário”, referente já explicitado verbal e visualmente, faz parte; no terceiro caso, enfim, aponta para uma informação localizada na manchete da Veja que o usuário utiliza para fundamentar sua crítica. Dentre os usos, apenas o primeiro corresponde ao que é apregoado como correto em manuais gramaticais prescritivos; os demais fogem ao prescrito.

### **Considerações finais**

O artigo “A utilização da estrutura pronome demonstrativo + dêixis espacial como esvaziamento semântico dos pronomes demonstrativos no português brasileiro: uma análise pragmática de tuítes de teor político” buscou, a partir de um viés funcional-pragmático, possíveis motivações que ensejam a utilização de advérbios dêiticos espaciais como elementos complementares aos pronomes demonstrativos. Sintetizam-se, a seguir, os principais resultados obtidos:

(I) O esvaziamento do conteúdo semântico dos pronomes demonstrativos associados à primeira e segunda pessoas discursivas é uma realidade do português escrito no Brasil. Em virtude disso, os falantes preterem as formas “este(s)”, “esta(s)” e “isto” em prol das formas

“esse(s)”, “essa(s)” e “isso” acrescidas dos advérbios dêiticos “aqui” e “aí” para apontarem referentes localizados no âmbito da interlocução;

(II) Os advérbios dêiticos espaciais deixam de apontar, exclusivamente, para o entorno físico. Direcionam, também, para o ambiente virtual e para a parte do texto que se pretende enfocar. Ainda, vinculam sentidos que, embora atrelados à ideia de aproximação ou afastamento, demarcam o posicionamento ideológico do falante, como a oposição subentendida exemplificada pelo tuíte da Figura 6. Essa gradação de sentido permite lançar um olhar para a possível trajetória de gramaticalização desses itens gramaticais;

(III) A utilização das estruturas “este aqui”, “este aí”, “esse aqui” e “esse aí” respondem à demanda do falante em se fazer entender, isto é, de ser claro em sua produção verbal (vide, inclusive, a presença de imagem, de endereço eletrônico ou de mais de uma expressão locativa nos textos analisados). Nesse sentido, garantir a clareza é estimada, em detrimento de evitar prolixidade ou almejar ser breve, três submáximas griceanas do modo. Além disso, embora fornecendo uma quantidade suplementar de informação, no que se refere ao fato de situar os seres no espaço ou de indicar proximidade em relação às pessoas discursivas, o acréscimo dos dêiticos espaciais é imprescindível para a manifestação de opiniões e crenças dos falantes.

Ciente da complexidade da temática abordada no artigo e das limitações inerentes a um trabalho de fôlego inicial, pretende-se estender o estudo e apresentar resultados ancorados em um *corpus* mais amplo.

## Referências

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- CAVALCANTE, M. M. **Expressões indiciais em contextos de uso**: por uma caracterização dos dêiticos discursivos. 2000. 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/1939>. Acesso em: 25 jun. 2024.
- CAVALCANTE, M. M.; MARTINS, M. A. Uma relação entre dêixis e metadiscursividade. **Revista de Letras**, v. 39, n. 2, p. 56-63, 2020b.
- CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- CORDEIRO, E. **Trabalhador de que? Esse aí viveu a maior parte da sua vida sendo sustentado e bancado com nosso dinheiro. Trabalhador sou eu! Hipócritas!** 13 dez. 2022. Twitter: @EduardoKelvio2. Disponível em: <https://twitter.com/EduardoKelvio2/status/1602627181984845825?cxt=HHwWgsC8mcq71r0sAAAA>. Acesso em: 13 jan. 2023.

CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. **Linguística funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 21-47.

DAFONSECA, A. **Este é o país do futebol que acha que estes caras são honestos, que eleger eles baseado em personalidades, ao invés de escolherem seus candidatos visando melhorar o país! O resultado é este aí!!** 18 dez. 2022. Twitter: @ANewUser\_20. Disponível em: [https://twitter.com/ANewUser\\_20/status/1604581943022166016](https://twitter.com/ANewUser_20/status/1604581943022166016). Acesso em: 19 dez. 2022.

FELIPE. **Esse aqui ficou quatro anos em Brasília fingindo que era deputado e recebia o salário de vereador lá no Rio de Janeiro; agora ele está preocupado com o gasto!!** 19 dez. 2022. Twitter: @Felipe\_82. Disponível em: \_\_<sup>11</sup>. Acesso em: 19 dez. 2022.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da Linguística**. V.4. Pragmática. Campinas, UNICAMP. 1982, p. 81-103.

LADINA, M. **O meu presidente é este aqui, capitão @jairbolsonaro. Temente a Deus defensor da pátria e da família.** 28 dez. 2022. Twitter: @marcelo\_ladina. Disponível em: [https://twitter.com/marcelo\\_ladina/status/1608245362548002817](https://twitter.com/marcelo_ladina/status/1608245362548002817). Acesso em: 12 jan. 2023.

LINS, M. P. P. A pragmática e a análise de textos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 2, n. 2, p. 158-176, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. N.; BENTES, A. C. (org.). **Referenciação e discurso**. 2. ed., 1ª impressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARTINS, N. **Esse aqui não entra pela chaminé, ele mete e o pé na porta e presenteia quem não foi um bom menino.** 17 out. 2022. Twitter: @NubiaMartins17. Disponível em: <https://twitter.com/NubiaMartins17/status/1604125353307512832>. Acesso em: 19 dez. 2022.

SAFADEZA, M. F. **Qual a lógica de espalhar santinhos pelo chão domingo cedo de eleição? Certeza que as pessoas olham e pensam “olha não tenho candidato, vou pegar esse aqui do chão”.** 2 out. 2022. Twitter: @Zelindo\_eu. Disponível em: [https://twitter.com/Zelindo\\_eu/status/1576497661162622976](https://twitter.com/Zelindo_eu/status/1576497661162622976). Acesso em: 12 jan. 2023.

SEMPRE, E. **Quem quiser usar o card, usem este aqui; pra variar, postei errado.** 27 dez. 2022. Twitter: @LadyCasannova. Disponível em: <https://twitter.com/LadyCasannova/status/1607901088794959873>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SIMAS, V. **Não serve de nada repudira as agressões e alimentar a máquina que gera estes ataques! Esse aí não vale nada.** 23 out. 2022. Twitter: @viniussimas. Disponível em: <https://twitter.com/viniussimas/status/1584156796238802944>. Acesso em: 12 jan. 2023.

---

<sup>11</sup> O tuíte possivelmente foi excluído pelo perfil que o publicou, já que não é mais possível encontrá-lo disponível na plataforma.

### **Sobre as autoras**

*Rafaelly Bonadiman Vieira*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2032-3707>

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Ufes.

*Mônica Lopes Smiderle de Oliveira*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4973-7129>

Doutora e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialista em Informática Educativa pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), graduada em Letras Português pela Ufes. Professora formadora do curso de Letras Italiano da Ufes.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Possíveis implicaturas convencionais disparadas por sentenças ergativas seguidas da minioração “sozinho(a)”

Possible conventional implicatures triggered by ergative sentences followed by “sozinho(a)”

Marcos Vinicius Rodrigues Silva<sup>1</sup>  
Maria da Penha Pereira Lins<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo busca investigar a hipótese de estruturas ergativas dispararem implicaturas convencionais, explorando a possibilidade de inferências geradas não apenas por palavras específicas, mas também por estruturas sintáticas. Usando arcabouço teórico funcional-pragmático com autores como Cançado e Ciriaco (2009) e Grice (1975), esta pesquisa qualitativa se vale de dados retirados de reclamações no Reclame Aqui. A metodologia inclui a redução de dados, sua análise e a apresentação de conclusões. Esta investigação pode ter valor para a linguística ao aproximar a sintaxe funcional e a pragmática, numa tentativa de delimitar mais claramente fronteiras entre semântica e pragmática, ampliando o campo de estudo desta última. Ao testar se implicaturas são disparadas por itens lexicais e sintáticos, a pesquisa conclui que (a) estruturas ergativas seguidas de "sozinho(a)" geram implicaturas convencionais; (b) a paráfrase transitiva acarreta – não implica – informação; e (c) atribuir às implicaturas convencionais disparadores sintáticos reconsidera a ideia de que são apenas semânticas.

**Palavras-chave:** Implicaturas convencionais. Pragmática. Ergatividade. Funcionalismo.

**Abstract:** This article seeks to investigate the hypothesis that ergative structures trigger conventional implicatures by exploring the possibility of inferences generated not only by specific words but also by syntactic structures. Utilizing a functional-pragmatic theoretical framework with authors such as Cançado and Ciriaco (2009) and Grice (1975), this qualitative research relies on data extracted from complaints on *Reclame Aqui*. The methodology includes data reduction, analysis, and presentation of conclusions. This investigation may hold value for linguistics by bringing functional syntax and pragmatics closer together, attempting to delineate more clearly the boundaries between semantics and pragmatics, thereby expanding the study field of the latter. By testing whether implicatures are triggered by lexical and syntactic items, the research concludes that (a) ergative structures followed by "alone" generate conventional implicatures; (b) the transitive paraphrase entails – not implies – information; and (c) attributing syntactic triggers to conventional implicatures reconsiders the idea that they are purely semantic.

**Keywords:** Conventional implicatures. Pragmatics. Ergativity. Functionalism.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [marvinrs97@outlook.com](mailto:marvinrs97@outlook.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: [mpenhalins@gmail.com](mailto:mpenhalins@gmail.com).

## Considerações iniciais

A ergatividade pode ser descrita como um recurso linguístico que oculta ou enfraquece causas, dentro de uma abordagem funcionalista da linguagem (Ramalho, 2008). Explorando o fenômeno da ergativização, considera-se a transformação de verbos transitivos em verbos ergativos para expressar implicitamente a causa de um evento. Isso resulta em uma redução nas propriedades que caracterizam a transitividade, tanto sintaticamente (com a presença de um objeto direto) quanto semanticamente (envolvendo agentividade, afetação e perfectividade). Ramalho (2008) identifica três funções principais desse fenômeno – quais sejam *a diminuição do papel do agente*, *a ascensão de um não-agente* e *a mudança do verbo para um estado estático*. A partir dessa intrínseca relação entre a estrutura e aspectos pragmático-discursivos, o foco deste artigo é investigar a hipótese de que estruturas ergativas disparam implicaturas convencionais, propostas por Paul Grice (1975).

Esse autor defende que a comunicação humana transcende as palavras faladas, envolvendo intenções implícitas e cooperação entre os indivíduos durante uma conversa. Ele introduz o conceito de implicatura para explicar que a compreensão de certos enunciados vai além do significado literal, dependendo de inferências do contexto, intenções e expectativas dos interlocutores. Dentre essas intenções implícitas, o autor define as implicaturas convencionais, diferenciando-as das conversacionais por serem inalteráveis, destacáveis e vinculadas a um termo lexical específico. E, justamente por causa desse último aspecto, surge o debate entre linguistas sobre se essas implicaturas são semânticas, baseadas no significado da sentença, ou pragmáticas, refletindo a intenção do falante.

A partir desses conceitos, o propósito central deste trabalho é investigar as estruturas ergativas seguidas da minioração<sup>3</sup> “sozinho(a)” têm o potencial de desencadear implicaturas convencionais. Essas estruturas se compõem de um argumento interno alçado à posição de sujeito e um verbo que não requer obrigatoriamente um agente<sup>4</sup> como argumento externo na estrutura causativa e que não seja intrinsecamente agentivo (por exemplo, “vidro do relógio quebra sozinho”). A verificação dessa hipótese mostra-se relevante para os estudos linguísticos, considerando as discussões sobre essas implicaturas e sua relação com a semântica. Ao considerar que não apenas palavras específicas, mas também estruturas sintáticas podem gerar esse tipo de inferência, abre-se espaço para pesquisas mais detalhadas, permitindo uma melhor distinção entre os domínios da pragmática e da semântica, à luz das teorias sintático-funcionais da linguagem. Para atingir esse objetivo,

---

<sup>3</sup> Conforme classificação de Rocha e Lopes (2015).

<sup>4</sup> Levin e Rappaport-Hovav (1995) propõem uma classificação entre verbos que descrevem eventos causados internamente e verbos que descrevem eventos causados externamente. No primeiro caso, os verbos têm seu argumento externo com alguma propriedade responsável pelo evento (correr, tremer, brilhar). Já os verbos que descrevem eventos causados externamente implicam a existência de uma causa externa, como um agente, uma força natural ou uma circunstância (Ciríaco; Cançado, 2009).

propõe-se uma análise funcional-pragmática de dados linguísticos em contexto, retirados do *website* Reclame Aqui, por meio de pesquisa bibliográfica interpretativa, dentro de uma abordagem qualitativa.

### Uma introdução à ideia de ergatividade

A ergatividade se insere numa teoria que considera causas, referindo-se a uma forma mais oculta de apresentá-las num processo ou estado<sup>5</sup>. Esse fenômeno é encarado como um recurso discursivo que oculta ou enfraquece as causas do mundo, partindo-se do princípio de que há sempre uma causa implícita nos eventos (Ramalho, 2008). Esse é um dos fatos que apontam para a pertinência de um estudo sobre ergativização lastreado pela abordagem funcionalista da língua(gem), levando em conta que tal teoria analisa a gramática considerando aspectos pragmático-discursivos (intencionalidade do falante, enquadres conversacionais, inferências, implícitos etc.), sem desconsiderar aspectos estruturais, possibilitando, assim, uma análise cognitivo-pragmática baseada na estrutura da língua.

Para entender o processo de ergativização, parte-se do princípio de que os sistemas verbais das línguas têm elementos em que há um causador intencional obrigatório (verbos transitivos tradicionais, como em: "Marta fechou a porta"). Os verbos ergativos, entendidos como uma forma implícita de expressar a causa de um processo ou estado, são considerados inacusativos inerentes, conforme Masullo (1999, *apud* Sabaj, 2002), quando o sujeito é inanimado, como em: "O amor resolve todos os problemas". O critério aqui se relaciona ao quanto a causa é explícita ou implícita. Um argumento como "o amor" não pode ser causa por ser inanimado. Quando esse argumento se combina com processos como "resolver", temos construções altamente ergativas, já que a causa é apresentada de forma oculta ou enfraquecida.

Sendo assim, esse recurso linguístico implica uma redução variada nos elementos que caracterizam a transitividade, a qual representa, dentro da abordagem funcionalista da linguagem, um fenômeno complexo que envolve traços tanto sintáticos quanto semânticos: sintaticamente, uma oração transitiva é aquela em que o verbo apresenta complemento(s) (Cunha; Souza, 2011)<sup>6</sup>; semanticamente, por outro lado, uma oração transitiva prototípica<sup>7</sup> envolve três fatores semânticos que se referem, por sua vez, às propriedades semânticas do sujeito, do verbo e do objeto, que são a *agentividade* – o sujeito de uma oração transitiva prototípica é um agente intencional, controlador, ativo, que é o responsável pelo evento e sua

---

<sup>5</sup> Aqui, "estado" e "processo" não se referem a tipos específicos de verbos, mas a formas mais amplas de compreender o mundo.

<sup>6</sup> É válido pontuar que tal classificação não é categórica, sendo reinterpretada em diferentes abordagens teóricas. No funcionalismo, a transitividade verbal é vista "[...] como uma propriedade contínua, escalar (ou gradiente), da oração como um todo. É na oração que se podem observar as *relações entre o verbo e seu(s) complemento(s)* – a gramática da oração" (Cunha; Souza, 2011, p. 37, grifo nosso).

<sup>7</sup> Nos termos de Hopper e Thompson (1980) e Givón (1995).

causa saliente; a *afetação* – o objeto de uma oração transitiva prototípica é um paciente concreto, visível, afetado, não-intencional, inativo, não-controlador, que registra a mudança de estado do evento e é seu efeito saliente; e a *perfectividade* – o verbo codifica um evento limitado, completo que ocorre num tempo real (Ramalho, 2008).

Ramalho (2008) defende que a redução dessas propriedades resulta em três funções distintas no fenômeno da ergativização: a *diminuição do papel do agente*, motivada por diversas razões, podendo ser recuperado de forma anafórica ou catafórica, ser universal ou ser minimizado como estratégia para evitar responsabilidades; a *ascensão de um não-agente*, onde outro participante se torna o tópico (embora nem todas as estruturas de-transitivas promovam outro elemento para essa posição, como as impessoais que não apresentam agentes e mantêm o objeto em uma posição secundária); e a *mudança do verbo para um estado estático*, já que nessas construções um evento é codificado como um estado resultante. Neste artigo, o foco será nas duas primeiras: a *diminuição do papel do agente* e a *ascensão de um não-agente*, dado que seu objetivo é investigar as intenções pragmático-discursivas desse fenômeno.

### **A natureza geral dos verbos passíveis de ergativização**

Apesar de ser uma construção muito produtiva em português (CIRÍACO, 2017), sabe-se que não são todos os verbos que podem compor sentenças ergativas, como se nota no exemplo a seguir:

- (1) a. Paulo manchou o uniforme.  
b. O uniforme manchou.
- (2) a. Seu filho escreveu um bilhete.  
b. Um bilhete escreveu.

Isso ocorre porque, segundo Ciríaco e Cançado (2009), a alternância causativo-ergativa está relacionada às conexões semânticas que se estabelecem entre o verbo e seus argumentos, ou seja, os papéis temáticos exercidos por eles. A partir desse entendimento, é possível estabelecer algumas generalizações acerca desse tipo de construção: (a) o argumento interno do verbo causativo precisa exercer o papel de paciente; (b) verbos que requerem obrigatoriamente um agente como argumento externo na estrutura causativa não permitem a alternância; (c) verbos intrinsecamente agentivos não podem alternar. Essas propriedades são verificadas nos exemplos acima: em (1), o verbo “manchar” tem o argumento interno como paciente, não exige um agente e não é intrinsecamente agentivo; em (2), “escrever” não apresenta um argumento interno paciente, exige um agente como argumento externo e é estritamente agentivo.

Existem ainda outras propriedades mais específicas que caracterizam os verbos passíveis de ergativização (Grimshaw, 1987; 1990; Levin, 1993; Whitaker-Franchi, 1989;

Levin; Rappaport-Hovav, 1995; Cançado, 2005) e que explicam algumas orações que não são abarcadas pelas generalizações mostradas acima. Entretanto, para os objetivos deste trabalho, bem como para os verbos encontrados nos dados a serem analisados, tais características gerais de sentenças passíveis de ergativização mostram-se suficientes para o desenvolvimento da pesquisa e da discussão proposta.

### **Implicaturas convencionais: um debate**

Paul Grice (1982) propõe que a comunicação humana vai além das palavras ditas, envolvendo intenções implícitas e cooperação entre os indivíduos durante uma conversa. O autor introduz o conceito de implicatura para explicar que a compreensão de certos enunciados não se resume à análise literal, mas sim à inferência a partir do contexto, das intenções e das expectativas de cada pessoa envolvida, o que se estabelece a partir de quatro máximas: verdade, quantidade, relação e modo. É a partir delas que o processo comunicativo é orientado e, mesmo quando parece que uma regra é quebrada, os interlocutores buscam entender para além das palavras, tentando reconstruir a cooperação na conversa, o que envolve não apenas compreender o dito, mas também inferir o que o falante quer dizer. São tais inferências que Grice chama de implicaturas, sendo elas de duas naturezas: as conversacionais (particularizadas e generalizadas) e as convencionais.

As primeiras, de acordo com Oliveira e Basso (2014, p. 40-41), têm as seguintes características:

I. Podem ser canceladas [...].

II. São inseparáveis ou não destacáveis, ou seja, sempre ocorrem independentemente da expressão usada (elas são descartáveis da expressão linguística).

III. Não são convencionais, pois não estão ligadas a um item lexical específico.

IV. São indeterminadas, transmitindo várias informações simultaneamente.

Para compreender cada uma dessas propriedades, note-se o exemplo a seguir:

A: – Aceita um café?

B: – Preciso dormir.

Parte-se do princípio de que tanto A quanto B sabem que o café contém cafeína, uma substância que aumenta a energia. Assim, A deduz que B não quer café, pois a afirmação "preciso dormir" não é relevante e nem clara para a pergunta. A recupera a informação compartilhada sobre os efeitos da cafeína no sono e conclui que, se B precisa dormir, ingerir cafeína não seria apropriado, então B não quer café. No entanto, todo esse raciocínio feito por A pode ser facilmente cancelado. B pode estar cansado e precisar dormir, mas ser incapaz de fazê-lo por algum motivo; nesse caso, o café seria útil para mantê-lo acordado apesar de "precisar dormir". O fato de A oferecer café pode ter apenas lembrado B do sono e da incapacidade de dormir. Assim, a implicatura de A pode ser "falsa".

Sobre a propriedade de não destacabilidade, B pode dizer várias outras frases que provocariam a mesma implicatura: “Estou com sono”, “Quero descansar”, “Quer me ver como um zumbi à noite?”. Todas essas proposições diferentes levam A ao mesmo entendimento: “B não quer café”. Essa segunda característica leva à terceira: a implicatura não é desencadeada por um item lexical específico. Isso é evidente pelos exemplos de diferentes frases que provocam a mesma implicatura – nenhuma delas contém um item lexical repetido na frase de B (“Preciso dormir”), mas, ainda assim, A infere o mesmo: “B não quer café”. Para além disso, as implicaturas conversacionais transmitem mais de uma informação implícita. No exemplo acima, A também pode inferir que B não deveria tomar café, que deveria descansar mais, que ele sempre faz isso, que tem insônia, entre outras informações que surgem a partir das conjecturas do ouvinte ao interpretar o enunciado.

As implicaturas convencionais, por sua vez, não foram alvo de uma investigação sistematizada por Grice, uma vez que seu principal objetivo como pragmaticista era explicar a existência do princípio das máximas conversacionais (Andrade, 2019). Entretanto, segundo Armengaud (2006), sabe-se que as implicaturas convencionais se diferenciam das conversacionais por serem incanceláveis (a inferência do interlocutor não pode ser refutada pelo falante), destacáveis (os itens lexicais que as disparam o farão em qualquer contexto) e vinculadas a um termo lexical específico. Oliveira e Basso (2014, p. 153) explicam que

[...] a hipótese da implicatura convencional é que há expressões linguísticas que não contribuem para o significado da sentença, para o pensamento ou conteúdo do que está sendo expresso, porque sua presença não afeta as condições de verdade, mas ainda assim, através de seu significado convencional, *sempre* disparam implicaturas (grifo dos autores).

Considerando-se as sentenças (1) “Ele é brasileiro, mas é educado” e (2) “Ele é brasileiro e é educado” fica clara a diferença de sentidos, a qual se evidencia pela conjunção utilizada em sua construção. No exemplo (1), o termo “mas” estabelece uma oposição entre ser brasileiro e ser educado, implicando que a maioria dos brasileiros não é educada e que “ele” é uma exceção. Essa implicação não pode ser negada, ao contrário do exemplo (2) com a conjunção “e”, que não traz a mesma inferência. Dessa forma, não é possível não haver sentença implicada, dado que não existe um cálculo em que se baseia a inferência, apenas convenção, ou seja, “na língua, tal item dispara tal implicatura convencional; poderia ser qualquer outro item e não aquele em questão e poderia ser qualquer outra implicatura e não aquela, mas uma vez estabelecida uma certa convenção, a implicatura se fixa no item” (Oliveira; Basso, 2014, p. 154).

Uma vez que, diferentemente das implicaturas conversacionais, sua ativação está ligada a um termo lexical específico, há debates entre linguistas sobre a classificação das implicaturas convencionais. A questão principal é se elas são semânticas, ou seja, partem do

significado da sentença, ou se são pragmáticas, refletindo a intenção do falante. Ducrot (1987; 2005), por exemplo, calcado em noções pragmáticas associadas às leis do discurso, categoriza as implicaturas convencionais como pressuposições, estabelecendo um conjunto de fatores linguísticos que as podem indicar: verbos factivos, epítetos não restritivos, verbos implicativos, verbos de mudança de estado, verbos ou marcadores iterativos, orações adjetivas, conjunções, sentenças clivadas, certos advérbios, nominalizações, interrogativas parciais e comparações e contrastes (Andrade, 2019). Embora tais elementos não sejam enquadrados por Ducrot enquanto disparadores de implicaturas convencionais, eles se harmonizam com esse postulado de Grice. Bach (1999) também se debruça sobre o assunto, defendendo a inexistência de tais implicaturas, o que se discutirá na próxima seção.

### Os turvos limites entre semântica e pragmática

A discussão sobre a diferença entre o significado das palavras e a intenção por trás delas tem sido um ponto central na linguística. Isso ocorre devido à complexidade em determinar o que o falante quer dizer e o significado literal de uma frase (Oliveira; Basso, 2014). A semântica lida basicamente com o significado explícito de uma frase, mas há debates sobre as conclusões que o ouvinte pode tirar a partir do que é dito. Por exemplo:

(3) Pedro quebrou o vaso.

(4) O vaso quebrou.

Nesses exemplos, ocorre o que a lógica e a semântica formal chamam de *acarretamento*. Vê-se que a frase (3) necessariamente implica a frase (4). Isso porque a verdade de (3) garante a verdade de (4) e a falsidade de (4) garante a falsidade de (3). Ou seja, se Pedro quebrou o vaso (verdade de (3)), então o vaso quebrou (verdade de (4)), mas se o vaso não quebrou (falsidade de (4)), então ele não quebrou o vaso (falsidade de (3)). Por isso, dizemos que (3) acarreta (4) (Müller; Viotti, 2021). Num contexto em que apenas a frase (3) é enunciada, sendo a (4) apenas inferida, não se pode considerar esta última como uma implicatura, uma vez que é uma inferência resultante do significado literal da sentença e não do falante. O acarretamento acontece quando se entende o que foi dito e as condições de verdade da frase, ou seja, independentemente do que o falante queira dizer, a verdade ou a falsidade da frase podem ser confirmadas no mundo real.

Agora, note-se outra dupla de frases:

(5) Priscila parou de trabalhar.

(6) Priscila trabalhava.

Nesse caso, vemos o fenômeno lógico da *pressuposição*. Esse é diferente do acarretamento, pois não necessariamente garante as condições de verdade da primeira proposição. Em outras palavras, a verdade de (5) não contradiz a verdade de (6) porque tanto a verdade de (5) quanto a sua falsidade levam à verdade de (6): se Priscila parou ou não de

trabalhar, presume-se que ela trabalhava (Müller; Viotti, 2021). Novamente, a inferência é baseada no significado da frase, não na intenção do falante. Nesse caso, também, nota-se que a inferência se baseia na frase e depende das condições de verdade da proposição. Por outro lado, como Bach (1999, p. 329) resume, "uma implicatura é diferente de um acarretamento ou de uma pressuposição semântica, no sentido de que não é necessária para a verdade da frase".

A discussão se complica, entretanto, quando se trata das implicaturas convencionais. Isso ocorre porque aparentemente são pragmáticas, já que carregam a intenção do falante, que escolhe essa palavra para disparar ou não a inferência, mas também dependem de um termo específico para serem disparadas, configurando parte do domínio da semântica. Essa é uma das razões pelas quais Bach (1999) argumenta sobre a inexistência dessas implicaturas em seu artigo. Ele se concentra em aspectos linguísticos que classificariam essas inferências como semânticas e não pragmáticas, analisando o que ele chama de *Alleged Conventional Implicature Devices* (ACIDs) ou Supostos Dispositivos de Implicaturas Convencionais (SDICs). Ele parte do princípio de que esses disparadores de implicaturas convencionais (a) contribuem para o conteúdo da frase, mas não geram acarretamentos, e (b) não afetam a verdade ou falsidade das frases (Oliveira; Basso, 2014).

O autor argumenta que a importância de um termo para o conteúdo de uma frase não pode se basear apenas nas condições de verdade dela. Para isso, ele testa algumas frases com o discurso indireto, que, segundo Oliveira e Basso (2014), relata apenas o conteúdo semântico de um dado enunciado, mantendo o sentido do que foi dito e explicitando a proposição veiculada. Dessa forma, ele verifica se o que é dito, com e sem os disparadores de implicaturas convencionais, tem o mesmo significado. Para o autor,

[...] um elemento de uma sentença contribui para o que é dito em um enunciado dessa sentença se, e somente se, for possível haver uma versão no discurso indireto do enunciado (no mesmo idioma), o qual inclua aquele elemento, ou um elemento correspondente, na sentença iniciada por "que" que especifique o que foi dito (Bach, 1999, p. 340, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Por fim, ele argumenta que frases relativas teriam o mesmo valor de disparadores de implicaturas convencionais, o que pode ser verificado em frases como "Joana, que é diferente de outros ricos, é generosa". Com isso, Bach conclui que "o mero fato, se é um fato, de que a falsidade de uma proposição expressa por parte de uma sentença não afeta a verdade do todo não indica que essa proposição é uma implicatura convencional" (Bach, 1999, p. 346,

---

<sup>8</sup> "An element of a sentence contributes to what is said in an utterance of that sentence if and only if there can be an accurate and complete indirect quotation of the utterance (in the same language) which includes that element, or a corresponding element, in the 'that'-clause that specifies what is said" (Bach, 1999, p. 340).

tradução nossa)<sup>9</sup>. Como uma saída, o autor propõe que uma frase pode ter mais de uma proposição, com diferentes valores de verdade, mas uma delas é mais proeminente que a outra. Para ele, existem dois níveis de significado em uma mesma frase, um mais evidente e outro secundário, ambos transmitidos pelos processos semânticos de acarretamento e/ou pressuposição.

Apesar dos argumentos de Bach (1999) sobre a inexistência de implicaturas convencionais, uma consideração crucial sobre as implicaturas num geral, já abordada neste texto, é a ênfase *no falante*. Grice, ao conceber sua teoria, baseou-se nas intenções do indivíduo, subentendidas no que este expressou. Por isso, Oliveira e Basso (2014, p. 17) argumentam que “a ação linguística é [...] realizada intencionalmente: o sujeito, ao dizer o que diz, tem certas *intenções* e quer que ao menos algumas dessas intenções sejam percebidas pelo seu interlocutor” (grifo dos autores). Ou seja, dizer e implicar estão profundamente ligados. O expresso e o sugerido são componentes do conteúdo transmitido por uma determinada frase, e entender esse conteúdo vai além de apenas verificar se a declaração é verdadeira, envolvendo também interpretação e suposições feitas pelo interlocutor (Oliveira; Basso, 2014). Por isso, a palavra-chave nos estudos pragmáticos é *falante*. Nesse contexto, é crucial analisar as implicaturas convencionais do ponto de vista do falante, não apenas de um ponto de vista lógico.

Bach (1999, p. 329, tradução nossa) comenta que “o caso das implicaturas convencionais parece consistir quase que inteiramente de intuição”. Entretanto, se essa intuição existe, é preciso entender sua origem. Há sugestões, detalhadas a seguir, de que essa sensação provém da percepção de que os casos de implicaturas convencionais estão relacionados ao falante, não apenas à frase. Essa ideia pode se sustentar em dois pontos-chave: a direção do discurso indireto para o falante e a comparação com implicaturas conversacionais. Considerem-se os exemplos, enunciados por Maria:

(7) Joana é rica, mas é generosa.

(8) Até João foi à festa.

(9) Pedro ainda não veio.

Nessas situações, as intenções do falante são claras: em (7), Maria sugere que pessoas ricas geralmente não são generosas; em (8), que não se esperava que João fosse à festa; e em (9), que a chegada de Pedro é aguardada. Todas essas intenções são comunicadas pelo falante, ele está comprometido com elas, como Grice afirmava. Ao analisar o teste do discurso indireto proposto por Bach, percebe-se que, pelo menos aparentemente,

---

<sup>9</sup> “So the mere fact, if it is a fact, that the falsity of a proposition expressed by part of a sentence does not affect the truth of the whole does not show that this proposition is a conventional implicature” (Bach, 1999, p. 346).

ao relatar literalmente o discurso como em (10), (11) e (12), ditas por Lucas, o falante também se compromete com a frase dita por Maria:

(10) Maria disse que Joana é rica, mas é generosa.

(11) Maria disse que até João foi à festa.

(12) Maria disse que Pedro ainda não veio.

Quando esse falante relata a frase (12) de Maria, ele apoia a intenção dela ao usar o termo "ainda". O mesmo acontece na frase anterior, em que, ao usar "até", contribui para a transmissão da implicação de que João não era esperado. O respaldo desse falante a essa intenção pode ser amplificado por elementos de entonação que, embora não sejam o foco deste estudo, parecem influenciar fortemente a percepção da implicatura convencional. Por exemplo, o descomprometimento claro do falante ao relatar um discurso:

(13) Maria disse que Joana é rica, *mas*<sup>F10</sup> é generosa.

O destaque na palavra "mas" na entonação do falante pode indicar que ele não concorda com a intenção de Maria ao usar esse conectivo, gerando outra implicatura: "Lucas não acredita que exista uma oposição entre ser rico e ser generoso". Portanto, é essencial considerar como a frase é entoada, um aspecto aparentemente pouco discutido entre os pragmatistas, embora seja fundamental para entender as intenções do falante, o foco da pragmática.

Outro ponto relevante em relação à orientação do discurso indireto ao falante é o contexto. Imagine-se que Lucas e Maria saibam que João não gosta de sair de casa, um fato conhecido também pelo interlocutor de Lucas. Nessa situação, Lucas certamente expressaria a mesma intenção de Maria ao relatar seu enunciado. Diferentemente do que Oliveira e Basso (2014) afirmam, os disparadores de implicaturas convencionais parecem carregar suas implicações, independentemente se o discurso é direto ou relatado, embora façam parte do conteúdo da frase. Além disso, é importante reconsiderar a ideia de comprometimento proposta por Grice. Ao falar, o falante está comprometido com suas intenções, e isso se reflete na escolha de suas palavras. Portanto, no discurso indireto, é possível que o falante (quem relata) não queira adotar a mesma posição do enunciatador, optando por outras construções para "cancelar" essa intenção:

(14) Maria disse que até João veio à festa, mas João tem fama...

(15) Maria disse que Pedro ainda não veio, mas ele é um preguiçoso!

Nessas frases, Lucas deixa claro que não concorda com as intenções de Maria, gerando implicaturas conversacionais. Em (14), ao mencionar "João tem fama", Lucas aparentemente contraria as máximas de quantidade e modo, sugerindo ao interlocutor que

---

<sup>10</sup> A letra F sobrescrita, neste artigo, refere-se ao foco que o falante dá, em sua entonação, à palavra "mas", nesse caso.

"João é festeiro". Já em (15), ao dizer que "ele é um preguiçoso", Lucas viola a máxima do modo, implicando "Pedro não virá". A suposta característica dos disparadores de implicaturas convencionais de carregar a implicação convencional também pode ser vista nas implicaturas conversacionais, ou seja, os disparadores de implicaturas conversacionais podem agir de maneira similar aos dos DICs. Essa característica demonstra que as subdivisões propostas por Grice têm muito mais em comum do que em contraste, em oposição ao que defendem Oliveira e Basso (2014).

Assim, é razoável considerar que as implicaturas convencionais, bem como seus disparadores, se encontram, pelo menos em parte, dentro dos domínios da análise pragmática se observados a partir da ideia de significado do falante. Isso significa que, para compreender as implicaturas convencionais, é necessário levar em consideração as intenções, os objetivos e as expectativas do falante, além da semântica da sentença. É essa perspectiva que permite avaliar a estrutura proposta neste artigo (sentença ergativa + minioração "sozinho(a)") como disparadora de uma implicatura convencional, baseando-se principalmente nas características propostas por Grice ao descrevê-las, e, para além disso, ampliar uma delas, ao atribuir não só ao léxico, mas também a uma estrutura sintática um caráter disparador de implicaturas convencionais.

### **Metodologia e dados**

Constitui objetivo geral deste trabalho verificar se estruturas ergativas disparam implicaturas convencionais. O teste dessa hipótese se mostra valioso aos estudos linguísticos, tendo em vista as discussões acerca das implicaturas convencionais, bem como sua conhecida relação com o campo da semântica. Ao assumir que esse tipo de inferência pode ser disparado não apenas por um item lexical específico, como também por estruturas sintáticas, abrem-se caminhos para investigações mais profundas que delineiem melhor os limites entre pragmática e semântica, à luz das teorias sintático-funcionais da linguagem. Busca-se, dessa forma, responder às seguintes questões: (a) estruturas ergativas são capazes de disparar implicaturas convencionais? (b) qual é a relação estabelecida entre estruturas ergativas e implicaturas convencionais? e (c) como esse novo aspecto atribuído às implicaturas convencionais ajuda a delimitar melhor seu campo de estudo?

Com o intuito de alcançá-lo, propõe-se uma análise funcional-pragmática de dados da língua em uso, por meio de pesquisa bibliográfica interpretativa, enquadrada na abordagem qualitativa. Essa vertente envolve a imersão do pesquisador no objeto de estudo, permitindo sua expressão e a formação de interpretações. Nesse contexto, as convicções pessoais do pesquisador, suas visões de mundo, estão intrinsecamente ligadas ao processo investigativo, impossível de serem separadas dele (Chueke; Lima, 2012). Além disso, essa abordagem não

visa simplesmente demonstrar eventos naturais, mas compreendê-los de uma perspectiva sociointeracional, âmbito em que se inserem os estudos do texto e do discurso.

No que tange às etapas da pesquisa, estas seguem a tríade delineada por Miles e Huberman (1994), após a coleta do corpus. Inicialmente, a análise inicia com a redução dos dados, processo que “ocorre continuamente ao longo de qualquer pesquisa qualitativa” (p. 10, tradução nossa)<sup>11</sup>. Aqui, os dados são selecionados, simplificados, abstraídos e/ou transformados para delinear e verificar conclusões. Posteriormente, a etapa de apresentação refere-se à organização dos dados no texto da pesquisa, utilizando textos, gráficos, tabelas e diagramas, com base nas inter-relações observadas durante a redução. Por fim, a formulação de conclusões e a verificação incluem o refinamento dos resultados e sua revisão, garantindo sustentação científica e a consideração de outras possíveis interpretações.

Dessa forma, em um primeiro momento, foram selecionadas nove ocorrências que mais produtivamente compõem sentenças ergativas seguidas da minioração “sozinho(a)”, cada uma com um verbo diferente (“quebrar”, “trincar”, “abrir”, “queimar”, “explodir”, “mexer”, “furar”, “rasgar” e “fechar”). A partir de uma pesquisa no buscador Google, utilizando-se o padrão “V + sozinho” (“Quebrar sozinho”, “desligar sozinho”, “abrir sozinho”, etc.), percebeu-se que uma rica fonte de dados está disponível no *website* do Reclame Aqui, no qual consumidores podem expressar seu descontentamento ao adquirir um produto ou serviço. Devido ao teor das mensagens ali postadas pelos internautas, geralmente retratando um problema técnico desconhecido em algum produto, esse ambiente mostrou-se fértil para a coleta de dados que supre as propostas de análise deste artigo.

Após a coleta desses dados, eles foram apresentados no artigo conjuntamente, numa imagem única composta pelas capturas de tela do website, sob o título “Sentenças ergativas seguidas de minioração (sozinho(a))”. Os dados são constituídos por nove títulos de reclamações postadas na plataforma Reclame Aqui, desconsiderando-se o corpo do texto (o detalhamento da reclamação dos usuários). A análise se deu a partir da aplicação de dois testes: o de natureza semântica dos verbos ergativos e o de identificação de implicaturas convencionais. O primeiro baseia-se nos critérios gerais que englobam verbos passíveis de alternância causativo-ergativa propostos por Ciríaco e Cançado (2009); o segundo, por sua vez, baseou-se nos aspectos que definem as implicaturas convencionais propostos por Grice (1982) e discutidos posteriormente por Bach (1999).

### **Sentenças ergativas como disparadoras de implicaturas convencionais: uma interface funcional-pragmática**

Intuitivamente, é razoável afirmar que as sentenças ergativas disparam implicaturas conversacionais ao quebrarem as máximas do modo e da quantidade. Entretanto, a partir da

---

<sup>11</sup> “occurs continuously throughout the life of any qualitatively oriented project” (Miles; Huberman, 1994, p. 10).

ideia de que a omissão do agente/causador da ação geralmente se deve à intenção de preservá-lo ou ao seu desconhecimento, parte-se da hipótese de que a estrutura “[S-erg]<sup>12</sup> + sozinho(a)” dispara uma implicatura convencional. Propõe-se aqui uma abordagem na qual os itens lexicais disparadores de implicaturas são intermediados por uma estrutura sintática específica, sem a qual tais implicaturas seriam impossíveis. Assumem-se os princípios semânticos que regem a determinação de verbos passíveis de alternância causativo-ergativa, bem como do fato de que tal alternância evoca inferências além do enunciado a partir, primeiramente, de aspectos sintático-lexicais, dado que essas informações somente podem ser inferidas devido à específica construção ergativa, a qual, por sua vez, só pode existir quando atende a critérios semânticos.

Para verificar tal hipótese, apresentam-se a seguir exemplos de orações ergativas na língua em uso, retiradas do website Reclame Aqui. Com base nesses dados, serão aplicados, tanto nas estruturas ergativas quanto em suas paráfrases causativas, testes de identificação de implicaturas convencionais:

Figura 1 - Sentenças ergativas seguidas de minioração (sozinho(a))



Fonte: Reclame Aqui (2023).

Em primeira análise, em todas essas estruturas, os objetos diretos dos verbos são alçados à posição de sujeito, enquanto a partícula “se” é omitida. Essa omissão, ao quebrar

<sup>12</sup> Sentença Ergativa.

a máxima conversacional de modo, dispara a implicatura de que o falante entende que essa ação não pode ser reflexiva<sup>13</sup>, uma vez que todos os sintagmas que funcionam como sujeito são interpretados, sob critérios semânticos, como referentes inanimados; essa ideia é reforçada com o uso da minioração “sozinho(a)”, a qual dispara a implicatura conversacional de que nem o falante, nem outra pessoa, nem os próprios objetos-sujeitos provocaram a ação expressa pelo verbo, a qual ocorreu por razões externas provavelmente desconhecidas pelo falante. Convencionalmente, entretanto, reitera-se esta última inferência, o que pode ser verificado nos testes a seguir.

### Teste 1: a ergativização restrita a critérios semânticos

Como visto na primeira seção em que são apresentadas as teorias que embasam este artigo, os verbos passíveis de ergativização apresentam uma natureza léxico-semântica diferente daqueles que não aceitam tal alternância. Para os fins deste trabalho serão considerados os três critérios anteriormente apresentados, quais sejam: (a) o argumento interno do verbo causativo precisa exercer o papel de paciente; (b) verbos que requerem obrigatoriamente um agente como argumento externo na estrutura causativa não permitem a alternância; (c) verbos intrinsecamente agentivos não podem alternar. Quanto aos verbos das sentenças em análise, tem-se:

- (a) Argumento interno paciente: sim (os complementos do tipo objeto direto dos verbos “quebrar”, “trincar”, “abrir”, “queimar”, “explodir”, “mexer”, “furar”, “rasgar” e “fechar” sofrem as ações semanticamente expressas por tais verbos);
- (b) Requerimento de argumento externo na estrutura causativa: não (os verbos em questão admitem a construção “ $\emptyset$  + V + AI”<sup>14</sup> e, especificamente nos dados desse corpus, “ $\emptyset$  + V + [sozinho] + AI”<sup>15</sup>);
- (c) Verbo intrinsecamente agentivo: não (os verbos em análise descrevem ações as quais não implicam necessariamente um agente ativo).

Sendo assim, configuram-se tais dados sentenças ergativas, as quais só são possíveis devido às propriedades acima descritas. Caso algum desses critérios não fossem atendidos, seria semanticamente menos viável ocorrer a alternância, como se nota na paráfrase da primeira sentença (Vidro do relógio quebra sozinho), em que o verbo é substituído: “Vidro do relógio aperfeiçoa sozinho”. O verbo “aperfeiçoar”, apesar de apresentar argumento interno paciente, requer um argumento externo na estrutura causativa (não aceita a construção “ $\emptyset$  +

---

<sup>13</sup> Salienta-se que essa afirmação se refere aos aspectos semânticos e não sintáticos das orações, porque, sintaticamente, objetos inanimados podem aparecer como reflexivos (“O vaso se quebrou”). A ideia aqui defendida é a de que, cognitivamente, o motivo pelo qual o falante omite a partícula “se” é o entendimento de que objetos inanimados não podem exercer ações sobre si mesmos.

<sup>14</sup> Argumento Externo agentivo nulo/inexistente + Verbo + Argumento Interno.

<sup>15</sup> Por exemplo: “Quebrou o vidro do relógio” → “Quebra sozinho o vidro do relógio”; “trincou o vidro da mesa” → “trinca sozinho o vidro da mesa”; “abriu o portão” (em contexto específico) → “abre sozinho o portão”, etc.

V + AI”) e é intrinsecamente agentivo (Bassani, 2018). Traçando-se um paralelo entre as implicaturas convencionais, percebe-se que, em ambos os casos (tanto em sentenças ergativas quanto em disparos de implicaturas convencionais), são itens lexicais específicos que ditam o sentido e a (im)possibilidade da construção e das inferências a que se chegam. Da mesma forma que “mas” dispara a implicatura de que há uma oposição entre as proposições que liga, como visto anteriormente, os verbos apresentados, devido à sua carga semântica, determinam a possibilidade de uma estrutura ergativa, enquanto outros, como “aperfeiçoar”, não.

## Teste 2: o disparo de implicatura convencional

Há, entretanto, uma diferença entre os exemplos: enquanto em implicaturas convencionais a alteração do item lexical provoca uma alteração na implicatura convencional disparada, no caso da alternância causativo-ergativa, a mudança do verbo leva a uma sentença agramatical, ou seja, que raramente, ou mesmo nunca, é enunciada por falantes nativos de português (Hubers; Snijders; Hoop, 2016). Esse contraste pode se dever ao fato de que é somente por meio da estrutura ergativa que verbos passíveis de alternância disparam implicatura convencionais. Isso pode ser verificado ao se comparar as implicaturas disparadas pela estrutura ergativa e por sua paráfrase causativa, como a seguir:

(16) A. Vidro do relógio quebra sozinho → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.

B. Alguém/algo quebra o vidro do relógio sozinho → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.

(17) A. Vidro da mesa quebrou sozinho e o prejuízo será meu. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.

B. Alguém/algo quebrou o vidro da mesa sozinho [...] → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.

(18) A. Portão abrindo sozinho. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.

B. Alguém/algo abrindo portão sozinho → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.

(19) A. Lâmpada do carro queimou sozinha. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.

B. Alguém/algo queimou a lâmpada do carro sozinha. → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.

(20) A. Fogão explodiu sozinho. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.

- B. Alguém/algo explodiu o fogão sozinho → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.
- (21) A. Celular mexe sozinho. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.  
B. Alguém/algo mexe [n]o celular sozinho → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.
- (22) A. Tampa do creme para mãos furou sozinha. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.  
B. Alguém/algo furou a tampa do creme para mãos sozinha. → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.
- (23) A. Tênis Vans começou a rasgar sozinho após 06 meses de compra. → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.  
B. Alguém/algo começou a rasgar tênis Vans sozinho [...] → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.
- (24) A. App sai e fecha sozinho em menos de 1 minuto! → Implicatura: a causa do fato é desconhecida.  
B. Alguém/algo fecha app sozinho em menos de 1 minuto! → Acarretamento: a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros.

Como visto na seção dedicada às implicaturas convencionais, estas são caracterizadas por serem não-canceláveis e destacáveis. Em outras palavras, aplicando tais aspectos aos dados em questão, não se poderia dizer, por exemplo, “ Vidro do relógio quebra sozinho e eu sei que o que quebrou o vidro foi o vidro”, ou seja, não é possível contrariar a implicatura disparada; além disso, como se nota nas paráfrases em B, essa implicatura está diretamente relacionada ao valor semântico da sentença, uma vez que, mudada sua estrutura, não há disparo de implicatura, mas, sim, o fenômeno lógico do acarretamento, dado que a verdade da paráfrase causativa necessariamente garante a verdade de sua interpretação, da mesma forma que a falsidade da interpretação necessariamente garante a falsidade da paráfrase causativa<sup>16</sup>. Dessa forma, tem-se um caso de implicatura convencional que está sujeita não somente a critérios léxico-semânticos, como também sintáticos.

É importante considerar, entretanto, que pode existir uma brecha contra-argumentativa que defenda que o termo que dispara a implicatura convencional é, na verdade, o item lexical

---

<sup>16</sup> Em outras palavras infere-se de “Alguém/algo quebra o vidro do relógio sozinho” que “a ação expressa pelo verbo é realizada por um agente específico sem interferências de outros” tal como infere-se de “Alguém/algo não quebra o vidro do relógio sozinho” que “a ação expressa pelo verbo não é realizada por um agente específico sem interferências de outros”.

“sozinho(a)”. Porém, como visto no teste 2, é especificamente a estrutura ergativa que é responsável pela inferência de que o agente/causador da ação é desconhecido, dado que, nas causativas, o termo “sozinho(a)” dispara outra implicatura. Com base nesse raciocínio, defende-se que, apesar de, num geral, as estruturas ergativas se assemelharem à omissão do agente da passiva e dispararem implicaturas conversacionais por meio da quebra das máximas de quantidade e modo, existe uma construção específica desse fenômeno que dispara não somente implicaturas conversacionais, como também convencionais.

### Considerações finais

Este artigo investigou, por meio de pesquisa bibliográfica interpretativa, dentro de uma abordagem qualitativa, a hipótese de que as estruturas ergativas têm a capacidade de gerar implicaturas convencionais, a partir de uma abordagem funcional-pragmática de dados linguísticos em contexto, os quais consistiram nos títulos de reclamações publicadas na plataforma Reclame Aqui, excluindo o conteúdo específico das queixas dos usuários. A análise compreendeu dois testes: um centrado na natureza semântica dos verbos ergativos e outro na identificação de implicaturas convencionais. O primeiro adotou os critérios gerais que abarcam verbos sujeitos à alternância causativo-ergativa, conforme proposto por Ciríaco e Cançado (2009). Já o segundo baseou-se nos elementos caracterizadores das implicaturas convencionais delineados por Grice (1982) e amplamente debatidos posteriormente por Bach (1999).

Este trabalho reitera a importância desse tema para delinear mais claramente os limites entre pragmática e semântica. A análise dos resultados da pesquisa sugere que (a) estruturas ergativas seguidas de “sozinho(a)” resultam em implicaturas convencionais; (b) a reformulação causativa acarreta informação, mas não implica; e (c) atribuir aos disparadores sintáticos as implicaturas convencionais reavalia a noção de que estas são meramente semânticas. Essa análise demonstra que determinadas estruturas sintáticas têm o poder de gerar implicaturas convencionais, expandindo, assim, o escopo de estudo da pragmática.

### Referências

ANDRADE, P. R. Tirinhas cômicas *online*: implicatura, pressuposição e multimodalidade. In: LINS, M. P. P. (org.). **Implicaturas em Gêneros Textuais**. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2019.

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BACH, K. The myth of conventional implicature. **Linguistics and philosophy**, v. 22, n. 4, p. 327-366, 1999. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1005466020243>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BASSANI, I. S. (Des)construindo relações entre agentividade, causa e morfologia em verbos de mudança de estado do português brasileiro. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 577-609, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39345>. Acesso em: 7 dez. 2023.

CANÇADO, M. Posições argumentais e propriedades semânticas. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 23-56, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BS5N8qTGnJkzH3FTsgBWvzh/#>. Acesso em: 3 dez. 2023.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Chueke/publication/279664207\\_Pesquisa\\_Qualitativa\\_Evolucao\\_e\\_Criterios/links/55c1758908ae092e96684604/Pesquisa-Qualitativa-Evolucao-e-Criterios.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gabriel-Chueke/publication/279664207_Pesquisa_Qualitativa_Evolucao_e_Criterios/links/55c1758908ae092e96684604/Pesquisa-Qualitativa-Evolucao-e-Criterios.pdf). Acesso em: 12 jul. 2023.

CIRÍACO, L. A família de construções ergativas no português. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 14, p. 421-435, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15658>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CIRÍACO, L.; CANÇADO, M. A alternância causativo-ergativa no português brasileiro. **Matraga**, [S. l.], v. 16, n. 24, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/27804>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DUCROT, O. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 40, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/13721>. Acesso em: 12 jul. 2024.

GIVÓN T. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: Benjamins, 1995.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (org.). **Fundamentos metodológicos da lingüística (IV)**. Trad. João Wanderley Geraldi. Campinas, Unicamp, 1975/1982.

GRIMSHAW, J. B. **Argument structure**. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1990.

HOPPER, P. J.; THOMPSON, S. A. Transitivity in Grammar and discourse. **Language**, v. 56, n. 2, p. 251-299, 1980. Disponível em: [https://romanistik.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper\\_Thompson.pdf](https://romanistik.uni-freiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper_Thompson.pdf). Acesso em: 7 dez. 2023.

HUBERS, F.; SNIJDERS, T.; HOOP, H. How the brain processes violations of the grammatical norm: An fMRI study. **Brain and Language**, v. 163, p. 22-31, 2016. Disponível em: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2353575\\_3/component/file\\_2353574/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2353575_3/component/file_2353574/content). Acesso em: 7 dez. 2023.

LEVIN, B. **English verb classes and alternations: a preliminary investigation**. The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT-HOVAV, M. **Unaccusativity: At the syntax-lexical semantics interface**. The MIT Press. Cambridge, Massachusetts, 1995.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MÜLLER, A. L. P.; VIOTTI, E. C. Semântica Formal. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

OLIVEIRA, R. P.; BASSO, R. M. **Arquitetura da conversação**: teoria das implicaturas. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RAMALHO, H. V. **Aspectos semântico-sintáticos das estruturas ergativas no português brasileiro**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROCHA, M. A. F.; LOPES, R. E. V. Adjunção. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (org.). **A construção da sentença**: gramática do português culto falado no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

SABAJ, M. O. Estudio crítico comparativo: La Ergatividad, posibles aplicaciones para el análisis textual. **Rev. Signos**, v. 35, n. 51-52, p. 231-241, 2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100015>. Acesso em: 2 dez. 2023.

WHITAKER-FRANCHI, R. **As construções ergativas**: um estudo sintático-semântico. 1989. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

### Sobre os autores

*Marcos Vinicius Rodrigues Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6476-1699>

Bacharel em Tradução e Interpretação Inglês-Português pela Universidade Nove de Julho (Uninove), mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e graduando em Letras-Português (Licenciatura) pela Ufes.

*Maria da Penha Pereira Lins*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2192-7791>

Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e possui pós-doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

**Problemas globais e discursos locais:  
uma reflexão a partir da cobertura dos refugiados na mídia digital brasileira**

Discours and foreign affairs:

a reflexion since the the refugees coverage in Brazilian digital media

Lidia Gurgel Neves-Hora<sup>1</sup>  
Fábio Malini<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo busca analisar o tratamento dado aos refugiados venezuelanos nos meios digitais de comunicação brasileiros e, com isso, discutir as contribuições da Análise do Discurso para as soluções de questões internacionais. Para isso, estudaremos o noticiário relativo aos fatos de agosto de 2018, quando, durante a campanha para as eleições presidenciais – que tiveram como um marco a polarização política –, ações de xenofobia em Roraima colocaram os refugiados venezuelanos no centro das discussões. Nesse período, chegou-se a aventar o fechamento da fronteira do Brasil com aquele país, em Roraima. O estudo terá como base a Análise Crítica do Discurso, do pesquisador sociocognitivista Teun Van Dijk, que considera, em suas análises do discurso, o contexto composto por aspectos sociais (inclusive ideológicos) e cognitivos (sua análise baseia-se em modelos mentais e em como eles impactam na formulação e na compreensão de discursos). Van Dijk se dedicou a estudar como a mídia reforça as relações de poder, inclusive no que diz respeito às desigualdades.

**Palavras-chave:** Refugiados. Análise do Discurso. Análise Crítica do Discurso. Mídia Digital. Jornalismo.

**Abstract:** This article seeks to analyze the treatment given to Venezuelan refugees in Brazilian digital media and, then, to discuss the contributions of Discourse Analysis to the solution of international issues. To do this, we will study the news relating to the events of August 2018, when, during the campaign for the presidential elections – which had political polarization as a milestone –, xenophobic actions in Roraima placed Venezuelan refugees at the center of discussions. During this period, it was even suggested that Brazil's border with that country would be closed, in Roraima. The study will be based on Critical Discourse Analysis, by socio-cognitivist researcher Teun Van Dijk, who considers, in his discourse analyses, the context composed of social (including ideological) and cognitive aspects (his analysis is based on mental models and how they impact the formulation and understanding of speeches). Van Dijk dedicated himself to studying how the media reinforces power relations, including with regard to inequalities.

**Keywords:** Refugees. Speech analysis. Critical Discourse Analysis. Digital media. Journalism.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória, ES, Brasil. Bolsista PDSE-Capes no Barcelona Supercomputing Center. Endereço eletrônico: [lidianeves@gmail.com](mailto:lidianeves@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo, Departamento de Comunicação Social, Programa de Pós-Graduação em Linguística. E-mail: [fabio.malini@gmail.com](mailto:fabio.malini@gmail.com).

## Introdução

Nesta pesquisa, busca-se analisar o discurso relativo aos refugiados venezuelanos nos meios digitais de comunicação brasileiros. O número de refugiados no mundo tem crescido de forma vertiginosa, atingindo, majoritariamente, países em desenvolvimento, que recebem 76% do total dessa população. No Brasil, o número de refugiados também voltou a crescer em 2022 (Junger da Silva *et al.*, 2023), com um aumento de 73% em relação ao ano anterior, tanto por ser um país referência no acolhimento, quanto, mais recentemente, pelo fato de um país vizinho, a Venezuela, ter uma população que busca refúgio, devido à crise em seu país.

Segundo o Acnur (Agência das Nações Unidas para os Refugiados), o Brasil sempre foi um protagonista em sua região em relação aos refugiados.

O Brasil sempre teve um papel pioneiro e de liderança na proteção internacional dos refugiados. Foi o primeiro país do Cone Sul a ratificar a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, no ano de 1960. Foi ainda um dos primeiros países integrantes do Comitê Executivo do Acnur, responsável pela aprovação dos programas e orçamentos anuais da agência (Acnur, [2019?]).

A intensa onda de imigrações – especialmente de parte dos venezuelanos – levou a um contexto de crise que culminou, em agosto de 2018, com uma série de posicionamentos de parte de entes do Estado e da sociedade brasileira, que incluíram pedido de fechamento da fronteira e ações governamentais para redistribuir os imigrantes em outros estados, que levaram à criação da Operação Acolhida (Pereira, 2023). Este projeto se propõe a analisar de que forma o tratamento dado a esse tema nos meios digitais noticiosos reflete a visão sobre este grupo na sociedade.

O recorte localizado no Brasil possibilita o aprofundamento em relação a uma realidade específica, porém referente e integrada a um amplo conjunto de fenômenos globais. Tal escolha está orientada pelo que Santos apresenta em seu paradigma emergente das ciências, quando destaca o aspecto local/total do conhecimento.

No paradigma emergente o conhecimento é total [...]. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adoptados por grupos sociais concretos como projectos de vida locais [...] (Santos, 2008, p. 76).

Nessa linha de raciocínio, concordamos com o autor no entendimento de que refletir sobre os refugiados no Brasil pode contribuir para uma visão “total” sobre o tema no mundo. Santos aponta ainda que o paradigma emergente de conhecimento visa a produzir senso

comum (2008, p. 80) – ou seja, ensinar a sua aplicação no cotidiano, para além do âmbito restrito da discussão acadêmica e científica.

Nas relações internacionais, muitas das questões perpassam ou se refletem na linguagem. A partir de uma reflexão sobre este tema e a análise que traremos a seguir, esperamos contribuir para contribuições interdisciplinares nesse campo e, na prática, para a inclusão de refugiados.

Santos também indica, em seu paradigma, que o conhecimento é um autoconhecimento, assim como outros autores apontam a influência das histórias de vida para definição de tema de pesquisa, entre os quais citamos Vidich e Lyman (2005, p. 51). Busca-se, assim, contribuir com a solução para a questão das migrações e da xenofobia, crescente no Brasil, figurando entre os crimes cibernéticos mais praticados no país (Intervozes, 2019, p. 21).

A partir de uma discussão sobre os pontos de contato entre as Relações Internacionais e os Estudos Linguísticos, sobre a qual amadurecemos na nossa trajetória acadêmica, (Neves, 2003; Neves, 2005; Neves-Hora, 2019), apresentamos a Análise Crítica dos Discursos midiáticos sobre refugiados no período de discussão sobre o fechamento da fronteira com a Venezuela, baseando-nos em Van Dijk (2005; 2008; 2012; 2016; 2021). Apresentamos, a seguir, uma reflexão sobre os estudos discursivos no contexto internacional, à qual se segue uma seção sobre a metodologia de pesquisa, a análise em si e algumas considerações.

### **A linguagem e o discurso na solução de problemas internacionais**

Nas relações internacionais, seja entre pessoas ou Estados/nações, muitos aspectos passam pela língua e pela linguagem. Entre os desafios postos, estão a tarefa de nomear: em estudo anterior, analisamos a questão do terrorismo na mídia brasileira (Neves, 2005). Naquele trabalho, foi possível debater o quanto a escolha de um termo pode impactar um grupo. Tal situação leva, em alguns casos, os organismos internacionais a regulamentarem determinados tipos de atuação, no difícil desafio de unificar compreensões, desafio este que envolve interesses políticos, bem como diferenças de língua e cultura (Marthoz, 2018; Neves-Hora, 2019).

No caso de análises dos meios de comunicação, esses trabalhos nos permitem observar, ainda, a correlação de forças entre os países, identificando relações coloniais – na forma como discursos de países do Norte global são reproduzidos, com influência das estruturas de poder, inclusive as agências de notícias – e decoloniais, com aproximações entre países do Sul. Tal situação não se restringe aos meios de comunicação e pode ser identificada em todo tipo de discurso, em seus diversos gêneros, como o discurso político, o jurídico, o das redes sociais, dentre outros.

Um exemplo, próximo ao que se analisa neste trabalho, é discutido por Monte e Anastasia (2017) e por Pereira (2023) em relação à compreensão do conceito de democracia entre os países do Mercosul: a decisão do bloco de suspender a Venezuela em 2017, o que impactou a migração de cidadãos daquele país com visto de residência temporária no Brasil, foi justamente por não cumprir a obrigação de aderir ao Protocolo de Ushuaia sobre o Compromisso Democrático no Mercosul, Bolívia e Chile, o que foi considerado pelos Estados-membros como uma infração, sem, no entanto, definir um conceito de democracia em comum. Essa indefinição, de acordo com as primeiras autoras, foi estratégica para utilizar a norma conforme “os interesses políticos e econômicos dos diferentes atores, sob determinadas condições do contexto institucional e político” (Monte; Anastasia, 2017, p. 31).

Em relação aos refugiados, a questão fundante parte de sua denominação: ser considerado refugiado tem algumas implicações em termos políticos, jurídicos, de documentação e de condições de migração. Isso porque o refugiado é um migrante que não tem condição de retornar ao seu país, o que lhe coloca em uma situação de necessitar determinados cuidados da parte do Estado que o acolhe, no sentido de possibilitar se estabelecer no novo país. Assim, o processo de facilitar, por um lado, a permanência de refugiados venezuelanos, haitianos ou afegãos no Brasil por meio de visto de residência temporária, coloca, por outro lado, essas pessoas fora da situação de refúgio e das garantias que ela poderia lhe proporcionar, por outro, concentra em prover a condição de refugiado a quem mais precisa dessa proteção (Silva; Abrahão, 2019, p. 273).

Em análise do discurso, uma das questões presentes é a possibilidade de eles serem analisados de formas diferentes ou mesmo opostas, devido a diferentes ideologias ou compreensões de mundo compartilhadas. Ainda em relação às migrações, o termo “migração segura” é um destes que possibilitam mais de uma interpretação, em sentidos divergentes ou mesmo opostos, que “pode ser compreendido por uns como segurança nacional e por outros como segurança humana” (Pereira, 2023, p. 28). As duas possibilidades indicam, por um lado, políticas de reforço militar e controle rígido ou, na outra interpretação, um acolhimento mais humanitário.

Nos interessa, aqui, olhar para aspectos mais discursivos, do conjunto de textos que transmitem ideias e ideologias, impactando nas relações de poder. Esse tipo de análise é cabido não só na Linguística, como também em estudos acadêmicos de Relações Internacionais, Comunicação, Ciências Sociais e outras áreas do conhecimento, que têm se debruçado sobre os discursos como forma de aprofundar essas questões existentes na sociedade (Rodrigues; Kalil Filho, 2018). Em relação aos refugiados, algumas das questões presentes são a sua inserção na sociedade, as vulnerabilidades, o protagonismo desse grupo em relação à construção de sua cidadania e direitos, a solidariedade da sociedade para com eles, ou, ao contrário, a presença de discursos de ódio e xenofobia.

A linguagem está no princípio dessa inserção na sociedade, uma vez que, ao mudar de país, é necessário conhecer a língua para acessar direitos, trabalhar e desenvolver vários aspectos da vida. Ao chegar a um país, muitas vezes o refugiado (ou o migrante em geral) se insere em grupos de compatriotas nas redes sociais. Nessas plataformas, é onde costumam ter um primeiro contato com o idioma e onde buscam o caminho para se inserir legalmente no país (Acnur, 2021). Depois da adaptação especial, também se tornam espaço de interação e oferta de serviços (Sanzovo, 2021, p. 85; Seimoha, 2022, p. 39). Além disso, as redes sociais cumprem um papel importante para a organização e manifestação de diversos grupos sociais (Castells, 2013), o que é válido também para os refugiados. Moreira (2014) destaca a importância do protagonismo cidadão dos refugiados para que as políticas públicas direcionadas a eles sejam efetivas no processo de integração, o que é respaldado por Silva *et al.* (2021, p. 46), ressaltando também o papel das organizações que os apoiam e da sociedade em geral. No entanto, o desafio para dar visibilidade às vozes de refugiadas e refugiados passa pelo próprio acesso à internet, uma vez que muitos não têm aparelho telefônico próprio, nem familiaridade com a tecnologia, o que se soma à dificuldade de conhecimento do idioma local (Acnur, 2021; Parise; Carvalho; Pereira, 2020).

Em relação aos discursos, os próprios refugiados, em levantamento realizado pelo Acnur, apontaram diversas necessidades, das quais as redes sociais podem ser importantes para pelo menos duas: a de sensibilização da sociedade em geral, para que entenda que os refugiados não se mudam de país para competir por emprego, mas sim por uma necessidade humanitária; e a de combater visões xenofóbicas, inclusive no ambiente escolar, ensejando uma comunidade acolhedora (Acnur, 2021, p. 15).

No Brasil, os ataques de xenofobia na internet correspondem ao quinto maior volume de denúncias à Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos, durante o período entre 2007 e 2019: foram 150.367 denúncias de xenofobia, o que resulta em uma média de 11.566 casos anuais (Intervozes, 2019, p. 21). Ao observar os dados dos principais tipos de conteúdo denunciados, além do crime de xenofobia, aparecem outros que poderiam se sobrepôr a este, aumentando a vulnerabilidade de migrantes e refugiados – notadamente, o racismo (567 mil denúncias), a intolerância religiosa (268 mil), o neonazismo (235 mil) e a LGBTfobia (137 mil), contra pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis – e, atualizando a sigla, *queer*, intersexuais, assexuais e pansexuais (LGBTQIAP+). O volume de denúncias de xenofobia é ainda maior do que de LGBTfobia, o que ressalta a importância de tratar sobre este tema.

A xenofobia e a violência contra estrangeiros continuaram crescendo no país, segundo levantamento do Safernet, com aumento de 821% em 2022 (Safernet, 2023). Tais intolerâncias voltam a aparecer em levantamento realizado durante as eleições de 2022 e entre os discursos de ódio mais frequentes apontados no *Relatório de recomendações para*

*o enfrentamento ao discurso de ódio e o extremismo no Brasil* (Espindula, 2023, p. 28). O relatório aponta a vinculação dos discursos de ódio xenófobos ao racismo, direcionado principalmente aos estrangeiros de países que têm migrado mais intensamente para o Brasil nos tempos recentes, como Bolívia, Venezuela, Haiti, Angola, Nigéria e Senegal. Durante e após a pandemia de covid-19, notou-se um aumento da xenofobia direcionada a populações asiáticas, principalmente aos chineses. Além da sobreposição com o racismo, o relatório aponta a sobreposição desse preconceito à aporofobia (aversão a pobres) e à intolerância religiosa.

A xenofobia está incluída entre os discursos de ódio que, junto com a desinformação, produzem a "desordem de informação" nos tempos atuais (Wardle; Derakhshan, 2017, p. 4). Estudiosos do campo das migrações ressaltam a desinformação que ocorre nas imigrações terrestres em Roraima, a partir do uso do número de migrantes como uma forma de superdimensionar o problema (Pereira, 2022, p. 96). Segundo Oliveira, "desde 2016 já se propalava que mais de 500 venezuelanos chegavam por dia a Roraima. A rigor, levando-se em consideração os 365 dias do ano, em média, eram cerca de 240 entradas. Contudo, as saídas diárias do país eram 220" (Oliveira, 2019, p. 233). Tais números foram utilizados para declarar emergência de saúde pública em Boa Vista e Pacaraima e pedir intervenção federal.

A "política dos números" é debatida por Aguiar (2020), que aponta esta como uma forma global de reforçar a presença de migrantes e refugiados como um problema. A autora também destaca o papel das imagens para reforçar determinados discursos sobre essas populações, seja de uma maior necessidade de controle, seja de mais solidariedade, o que influencia a opinião pública e, conseqüentemente, as políticas e ações governamentais (Aguiar, 2019, p. 23; 35).

Esse tipo de discursos e imagens ocorre a partir de políticos, a partir da população, mas no caso do Norte do país, também ocorre nos meios de comunicação, com forte presença de sites que "não são jornalísticos e sim hiperpartidários, e divulgam apenas informações que favorecem certo partido, viés político ou candidato, geralmente disfarçados de 'notícias', porém enviesadas" (Intervezes, 2023, p. 16). Os conteúdos xenofóbicos aparecem entre os que geraram maior engajamento nos sites analisados.

Nathansohn e Brisola (2020, p. 9) discutem as formas e os efeitos dessa desinformação, que inclui a "hiperinformação", com um "grande volume de informação em que o que realmente importa não aparece, por causa de um apagamento pelo excesso" e a condução da opinião pública para determinadas leituras ideológicas. Os autores apontam, ainda, também destacam as relações de poder, que envolvem não só os governos, mas também as plataformas e suas tecnologias (algoritmos e ferramentas de vigilância, entre outras), que podem contribuir ou dificultar o acesso a informações (tanto pela opinião pública como pelos refugiados e imigrantes).

A estigmatização de determinados grupos, seja por meio de textos ou imagens, e o consequente racismo e xenofobia, vêm sendo apontados por diversos autores como motivo de preocupação, reforçando a importância de se estabelecer não só marcos jurídicos para as migrações, mas também discursivos, de modo a evitar a estigmatização desses grupos populacionais (Nathansohn; Brisola, 2020, p. 14; Pereira, 2022, p. 167; Ramírez, 2018, p. 20). Nos Estudos Críticos do Discurso, Van Dijk (2023) tem se dedicado ao tema, debruçando-se sobre a importância dos discursos de solidariedade dos movimentos sociais, no sentido de fortalecer o acolhimento aos refugiados.

Além disso, os discursos, especialmente os digitais, se apresentam, assim, com um forte potencial de ser parte da solução para uma melhor integração dos refugiados, contribuindo para o diálogo entre os diferentes atores que fazem parte não só da elaboração de políticas públicas, mas também de todo o processo de acolhimento. Dessa forma, a análise do discurso se torna um campo privilegiado para verificar as relações sócio-políticas.

### **Metodologia**

A investigação a ser realizada se inclui no campo da pesquisa qualitativa. O *corpus* desta pesquisa consistirá de notícias de jornais e sites relativas aos refugiados venezuelanos no Brasil, com recorte nos fatos que se sucederam em agosto de 2018. Esse período foi quando se notou a manifestação de rejeição desta população por parte de brasileiros, o que levou à proposta de fechamento da fronteira. Pretende-se estudar cinco notícias de diferentes veículos, tendo como primeiro critério de seleção aquelas que mais se destacam nos motores de busca da internet. Em segundo lugar, será observada a relação do fato noticiado com o Brasil. Por fim, serão descartadas aquelas matérias cujo acesso não esteja disponível, devido a mecanismos de restrição para captação de assinantes, como *paywall* ou outros.

Conforme propõe Van Dijk, será analisada primeiramente a semântica textual. Em seguida se estudará a coerência global e local. Em relação à coerência global, serão observados a proposição principal, os significados do texto e as implicações para os usuários da linguagem. Essa análise global inclui, além de elementos que estão no texto e seu script – ou seja, o roteiro do texto –, conhecimentos sociais compartilhados. “O nosso conhecimento social partilhado desses *scripts* fornece os numerosos 'elos de ligação que faltam' entre os conceitos e a proposição do texto” (Van Dijk, 2005, p. 65). Em seguida, será observada a coerência local: como se relacionam as proposições subsequentes do texto, incluindo-se aspectos relacionados a tempo, condição, causa e consequência?

Um próximo item a ser analisado são as implicações, ou seja, as ideias que estão implícitas no texto e que podem ser inferidas por palavras, frases ou outras expressões. “Esse traço do discurso e da comunicação tem importantes dimensões ideológicas. A análise do 'não-dito' é por vezes mais reveladora do que o estudo daquilo que é realmente expresso num

texto” (Van Dijk, 2005, p. 66). Também são incluídas nessa parte as observações de aspectos irrelevantes para uma notícia que são abordados no texto e têm implicações ideológicas.

A estrutura das notícias também será estudada. Van Dijk faz referência à organização dos tópicos em um esquema abstrato, denominado superestrutura, “composto por categorias convencionais como título, lead (formando em conjunto o sumário), acontecimentos principais, contexto, história (que formam em conjunto a categoria condições), reações verbais e comentários (Van Dijk, 2005, p. 67).

Será observado ainda o estilo, a escolha de palavras e estruturas sintáticas. Segundo o autor, essas escolhas têm implicações sociais e ideológicas (Van Dijk, 2005, p. 68). Elas refletem as opiniões do repórter, e ainda o veículo em que ele trabalha e seus leitores.

Teun Van Dijk propõe, então, uma análise dos significados subjacentes ao texto, por meio de uma “análise do contexto cognitivo, social, político e cultural” (2005, p. 69). Esta análise inclui a representação do texto na memória, denominada modelo, que se refere ao que o usuário da linguagem compreendeu do texto, incluindo outras informações de contexto, bem como associações pessoais e avaliações do leitor. Também é observado o modelo contextual, que contém informações sobre “os objetivos do discurso, os seus atos comunicativos e as características da audiência”. Esses modelos são baseados nas representações sociais que são compartilhadas por um grupo – quando são compartilhadas por diferentes grupos, pode-se dizer que eles seguem uma mesma ideologia.

## **Análise**

Apresentamos, a seguir, as reportagens analisadas neste trabalho. Van Dijk considera, como característica contextual da análise do *corpus*, categorias como ambiente, participantes, Eu-mesmo, verificando seus papéis comunicativos e sociais, as relações entre os participantes, as crenças e conhecimentos compartilhados e as ações e eventos (2012, p. 113-114).

Em relação ao contexto, apontamos que todos os textos analisados pertencem ao gênero notícia e adotam o uso da linguagem formal. O Eu-mesmo, no caso, quem tem voz nesses textos, são jornalistas que trabalham no meio de comunicação que publica a matéria, com atuação limitada por seus editores e pelos donos do veículo para o qual trabalham. Em dois casos, trata-se de reprodução de matéria de agência de notícias, então esses jornalistas desse outro veículo também fazem parte do Eu-mesmo. Também são participantes as fontes entrevistadas nessas reportagens, que no caso, restringem-se a autoridades.

Faz parte desse contexto também o conhecimento de mundo compartilhado sobre a Venezuela, sobre Roraima, sobre as fronteiras do Brasil, sobre refúgio e refugiados. Para o autor, o discurso proferido é aquele que não é considerado comum a toda a sociedade ou ao grupo a quem se destina, ou seja, não pertence à base comum (Van Dijk, 2008, p. 203).

A seguir, a cada texto analisado, apresentaremos primeiramente a análise global das estratégias discursivas, incluindo o título e o lead, as ideias ressaltadas e as respectivas escolhas lexicais dos participantes, destacadas entre aspas. A continuação, será apresentada a análise local, que se segue no decorrer do texto. Segundo Van Dijk, as estratégias discursivas buscam apresentar o Eu-mesmo (e seu grupo) de forma positiva e o outro de maneira negativa.

A notícia “ONU se diz preocupada com violência no Brasil contra Venezuelanos”, de *O Estado de S. Paulo* (Chade, 2018), aponta a preocupação da Organização das Nações Unidas em relação ao contexto do refúgio na América do Sul, não só no Brasil, mas também na Colômbia, Peru e Equador. Faz referência a fato prévio, de violência contra esses estrangeiros em Roraima, que foram consideradas “sinal de alerta” em uma situação que “pode rapidamente transformar-se em uma crise”. O porta-voz da Organização Internacional de Migrações afirma que o número de imigrantes venezuelanos no Brasil é baixo, se comparado aos que foram para os outros países. No entanto, aponta que entende o que as comunidades que os recebem “estão enfrentando” e que a “tensão” pode indicar que a paciência está acabando.

A mesma reportagem indica o risco de a tensão gerar “proliferação de barreiras e uma maior confrontação entre as comunidades locais e os estrangeiros”. Aborda também a necessidade de “relocalização” dos venezuelanos em outro continente, com vistas a “desafogar os países que fazem fronteira com a Venezuela”. Os órgãos da ONU afirmam ainda que “reconhecem os esforços” desses países, mas “admitem que estão ‘preocupados’” com políticas como novos passaportes e mais exigências para cruzar a fronteira. E buscam garantir, junto a esses países, o “acesso à segurança e o pedido de asilo”.

Em seguida, o texto faz referência ao pedido do então líder do Senado e presidente do MDB, Romero Jucá (RR), para o presidente Michel Temer bloquear temporariamente a fronteira com a Venezuela em Roraima. É citado também um pedido semelhante de parte da governadora do estado, Suely Campos (PP), ao Supremo Tribunal Federal.

A segunda notícia que aparece em destaque, “ONU pede apoio internacional a países que recebem venezuelanos”, foi publicada no site do jornal *Metro*. Tem como fonte a *Agência Brasil* e aborda também as declarações de autoridades da ONU, pedindo apoio aos países que recebem venezuelanos (Agência Brasil, 2018). Apresenta a estimativa de que 2,3 milhões de cidadãos da Venezuela vivam no exterior, sendo que 1,6 milhão deixaram o país desde 2015. Desses, 90% vivem em países da América do Sul.

O alto comissário da ONU para Refugiados, Filippo Grandi, e o diretor-geral da Organização Internacional para as Migrações, William Lacy Swing, “elogiaram nações da região por receberem ‘generosamente’ cidadãos venezuelanos”. Por outro lado, expressaram preocupação com acontecimentos relacionados com imigrantes vindos daquele país, tais

como as exigências de passaporte e mudanças nas regras de entrada no Peru e no Equador. Grandi diz reconhecer os “desafios crescentes associados à chegada em larga escala dos venezuelanos” e alerta para que novas medidas “continuem a permitir que aqueles que necessitem de proteção internacional tenham acesso seguro e procurem asilo”. Ele também elogiou os esforços dos países receptores e suas “demonstrações de solidariedade” e apresentou preocupação com as populações mais vulneráveis, como adolescentes, mulheres e crianças desacompanhadas.

Uma terceira reportagem em destaque no site de buscas foi publicada no Portal UOL, em seu site de Eleições 2018, com o título “Bolsonaro propõe que Brasil procure ONU para criar campos de refugiados” (Maia, 2018). O texto aborda declaração do então deputado federal e candidato à presidência da República pelo PSL, Jair Bolsonaro, propondo que o espaço seja construído pela ONU em território nacional, perto da fronteira com a Venezuela, para abrigar cidadãos do país vizinho. No entendimento do então candidato, eleito dois meses depois, esta seria a forma de não deixar a solução desse “problema” nas mãos do governo do estado de Roraima.

Nesse caso, o texto faz referência a uma citação da mesma proposta de Bolsonaro feita meses antes, que, no entanto, não fazia referência à ONU. Por outro lado, aponta que o então candidato havia manifestado a intenção de o Brasil sair da Organização e, depois, voltou atrás e afirmou que havia sido um ato falho. Outro aspecto criticado por Bolsonaro foi a Lei de Migração, de autoria do então ministro das Relações Exteriores, Aloysio Nunes Ferreira (PSDB), que foi aprovada no período, ainda durante o governo do presidente Michel Temer.

Também são citados na matéria os “conflitos entre brasileiros e venezuelanos” na cidade fronteira de Pacaraima (RR), ocorridos uma semana antes, “com pedradas, ataques com bombas de gás improvisadas, incineração de pertences de refugiados e vandalização de carros dos moradores locais”, salienta a reportagem. Em seguida, é publicada uma fala do então candidato: “não acho que deve haver nada de violência lá, mas foi uma reação do povo. E o governo continua de costas para esse problema”, comenta, divergindo dos fatos noticiados pelo veículo e, assim, promovendo desinformação.

Outro elemento que compõe esse contexto é uma leitura, por parte do candidato, de que a Venezuela – e seu regime político – é um exemplo a ser rejeitado. Essa perspectiva permeou não só a reportagem analisada, mas também todo o processo eleitoral que culminou na eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República. Para ele, o Brasil manter proximidade com o regime de “fome e ditadura” da Venezuela seria uma forma de “flertar com o perigo”.

A quarta reportagem analisada, do jornal *O Estado de S. Paulo*, tem como título “27 venezuelanos chegam ao Rio em ação de interiorização de refugiados”. Aponta a transferência de venezuelanos que deixam Boa Vista, capital do estado de Roraima (Grellet;

Haubert, 2018). O fato é retratado como parte do “processo de interiorização” promovido pelo governo brasileiro, posteriormente consolidado na Operação Acolhida, em um contexto de questionamentos, como citado na primeira matéria (Maia, 2018). O texto faz referência ao total de 1098 venezuelanos transferidos para oito localidades, em diversos estados. A notícia também aponta procedimentos tomados pelo governo federal em relação a esses imigrantes, tais como exames médicos, vacina e documentação. A interiorização busca, segundo a notícia, “ajudar venezuelanos em situação de extrema vulnerabilidade”.

Ao final, um intertítulo trata da situação de uma família de refugiados que foi levada a Brasília e está instalada em um abrigo. O mesmo parágrafo aponta que 20 adultos levados para o mesmo local em um grupo anterior já estão trabalhando e alguns já deixaram o abrigo.

Por fim, no site da revista *Exame*, notícia distribuída pelo *Estadão Conteúdo* aponta no título que “Número de venezuelanos que pedem asilo é 5,5 vezes maior que o de sírios” (Estadão Conteúdo, 2018). O subtítulo detalha que a comparação se dá entre os pedidos de asilo de venezuelanos a países da região naquele ano e o de sírios na Europa. Após apresentar os dados de 2017 (137 mil pedidos de venezuelanos e 24,7 mil sírios), a notícia indica, ainda, outros números que representam uma maior gravidade da situação de refúgio na Síria, motivada por uma guerra que levou a mais de 5 milhões de deslocamentos forçados, ao mesmo tempo em que indica que o número de venezuelanos não corresponde ao fluxo total de migrantes, já que houve quem conseguiu outros tipos de vistos.

A notícia apresenta os critérios para obter a “proteção legal com status de refugiado”, que envolve o risco de perseguição política, tortura, repressão ou outras violações de direitos humanos em seu país de origem. Em seguida, aponta os dados que indicam o crescimento de solicitações desse tipo por parte de venezuelanos em relação aos dois anos anteriores – apesar de o número total de pedidos de sírios ainda ser maior. Outro aspecto abordado no texto é que o crescimento de pedidos de asilos de venezuelanos foi tal, “a ponto de criar tensão na região”. O Peru lidera a lista de solicitações, seguido dos Estados Unidos e do Brasil.

A Análise Crítica do Discurso, em Van Dijk, propõe que seja analisado não só o texto, mas também as implicações dos discursos proferidos. “Esse traço do discurso e da comunicação tem importantes dimensões ideológicas. A análise do 'não-dito' é por vezes mais reveladora do que o estudo daquilo que é realmente expresso num texto” (Van Dijk, 2005, p. 66). Também são analisadas, como implicações, as observações de aspectos irrelevantes para uma notícia que são abordados no texto e têm implicações ideológicas.

Pelos textos analisados, é possível notar um grande foco no número de refugiados que chegam ao Brasil, sem, no entanto, fazer referência aos que o deixam. Como já visto em lugares onde a questão migratória é um problema social de maior gravidade, números inflados contribuem para a compreensão equivocada de que os refugiados se mudam de país para

retirar oportunidades dos cidadãos de outro país, sendo que eles migram por necessidade, muitas vezes sem possibilidade de retornar ao seu país de origem.

Em relação aos atores com vozes e posicionamentos ideológicos em relação aos refugiados, em primeiro lugar, nota-se o protagonismo da ONU e seus porta-vozes, apresentando uma visão ideológica em defesa do direito ao refúgio e solicitando aos países que apresentem essa possibilidade aos venezuelanos que os procurarem. Com esses discursos, a ONU atua no sentido de reduzir o clima de tensão, sem deixar de compreender a dificuldade dos países, ajudando-os a buscar soluções relacionadas ao refúgio.

Nas notícias analisadas, a ONU teve de afirmar a necessidade de que os países vizinhos recebam esses imigrantes, ao mesmo tempo em que reconhece a dificuldade que pode significar abrigá-los. Incluir estes aspectos no discurso, segundo Van Dijk, indica que esses entendimentos não pertencem à base comum da sociedade. Da mesma forma, pode ser analisada a necessidade de declarar sua preocupação com novas políticas propostas por países sul-americanos. O convite ao acolhimento vem acompanhado de uma avaliação de que há outras crises humanitárias ao redor do país mobilizando necessidades de ajuda.

Em segundo lugar, estão as autoridades brasileiras, que podem ser subdivididas em três grupos: os representantes políticos locais, o governo federal e o então candidato de extrema-direita à Presidência da República. Os políticos de Roraima (senador e governadora) são citados de forma contextual, apontados como quem sofre a sobrecarga por receber um grande volume de refugiados e como quem propõe o fechamento das fronteiras – no entanto, suas colocações não aparecem em destaque principal entre as matérias daquele mês no site de buscas. Além disso, é necessário notar uma ausência das problematizações locais, como corrupção e falta de investimento em equipamentos públicos, como visto em Pereira (2023), na contextualização das notícias – provavelmente relacionado a um jornalismo feito à distância, pouco envolvido com a solução local dos problemas.

O governo federal, à época presidido por Michel Temer, aparece em notícias sem ter voz, como fonte; no entanto, tem o papel de definir e construir políticas para solucionar os problemas causados pelo grande volume de refugiados. O governo é apontado como o responsável pela decisão de não fechar a fronteira e pelas soluções para reduzir a sobrecarga do estado de Roraima, redistribuindo a população por outros estados. Além do transporte, o governo é citado como provedor de saúde e documentação. Sua postura o aproxima da proposta da ONU para o tratamento aos refugiados e não se nota, nos textos, uma problematização da escolha de montar uma estrutura militar para solucionar a questão do refúgio.

Por fim, o então candidato e hoje presidente Jair Bolsonaro profere um discurso que se opõe à política da ONU de refugiados, propondo um isolamento dos mesmos em território específico, sem ser atendidos pelo Estado brasileiro e integrados ao país. Importante destacar

que a fala se deu dentro do contexto eleitoral, antes do primeiro turno, em que diversos aspectos ideológicos estavam em debate e em disputa – entre eles, a política externa, na qual o grupo de Bolsonaro se afirma antiglobalista, com forte oposição a várias políticas globais estabelecidas (Vilela, 2019).

Ressalta-se ainda que, ao afirmar que “não deve haver nada de violência lá” e que o governo não está tomando atitudes, Bolsonaro profere um discurso dissonante dos fatos narrados pelo repórter dessa matéria específica e também dos discursos analisados como um todo. Como aponta Van Dijk, há discursos que não são comuns a toda a sociedade, mas são tidos como “verdade” apenas para um conjunto de pessoas que compartilham de crenças ou opiniões, seja motivados por conhecimento ou por uma ideologia em comum (Van Dijk, 2008, p. 203). Nesse caso, ao divergir do conhecimento compartilhado produzido pelo discurso midiático, inclusive com desinformação, Bolsonaro buscava dialogar com aqueles que têm crenças e ideologias próximas às suas e, considerando o contexto político, seriam potencialmente seus eleitores.

Pelo que foi indicado nos textos noticiosos analisados aqui, é possível apreender que alguns dos refugiados são agressivos, que eles causam preocupação – seja pela quantidade de pessoas a serem abrigadas, pela necessidade de trabalho (em um contexto de desemprego), por motivos de saúde ou outros relacionados à cidadania – e que há visões divergentes sobre o quanto eles devem ou precisam ser incluídos nos países que os recebem. Tal apresentação contribui para uma rejeição do outro, em um contexto de um país com bastantes problemas sociais, inclusive de violência, o que pode reforçar as ideologias xenofóbicas.

Por outro lado, é apresentado, ao final de uma das notícias, o fato de que alguns refugiados já conseguiram se inserir na sociedade, obter um emprego e deixar o abrigo em que foram recebidos inicialmente. A apresentação dos refugiados a partir de suas necessidades e das contribuições que podem dar ao local e ao país onde vivem, bem como as demonstrações de solidariedade a eles, seriam formas de reforçar atitudes solidárias e acolhedoras.

Por fim, colocamos em evidência que, entre os textos selecionados, os que mais se destacam nas pesquisas feitas no motor de busca, nenhum deles dá voz aos refugiados, o que reforça o apontamento de Van Dijk de que os veículos costumam dar mais voz aos integrantes da elite simbólica. A ausência da voz dos refugiados aponta para uma invisibilização dos mesmos como atores, com suas necessidades e potencialidades específicas. Assim, eles são notados nos discursos apenas pelas perspectivas de outros, detentores do poder.

Outra ausência nas notícias é a dos atores da sociedade civil que se mobilizaram para acolher os refugiados. Diante da inexistência de estruturas públicas locais no estado de

Roraima e em seus municípios, foram instituições sociais, religiosas ou não, que abriram suas portas para receber aos venezuelanos que precisavam de casa, comida, documentos e atendimento à saúde em um momento inicial. A ausência dos refugiados e dos que lhes foram solidários deve servir de reflexão sobre a necessidade de tê-los como protagonistas de sua própria cidadania.

Tal situação tem semelhança com o que identificamos nas redes sociais em outros estudos, no sentido de ter as organizações internacionais e governos como principais protagonistas (Neves-Hora, 2022; Neves-Hora; Cavalcanti; Malini, 2023; Neves-Hora; Coutinho; Malini, 2024). No entanto, devido à profusão de vozes que ali se encontram, nas redes sociais é possível encontrar discursos de refugiados e de instituições solidárias, ainda que com um alcance menor.

### **Considerações finais**

A cobertura analisada apontou visões ideologicamente diversas em relação aos refugiados, que vão desde o acolhimento e a efetiva integração deles no país até a proposta de manter esse público apartado da população brasileira. Nessa discussão, nota-se a ampliação de divergências e a polarização de discursos na sociedade brasileira, no entanto, com um ponto em comum que favorece a xenofobia: a ausência de vozes refugiadas e de pessoas que estão manifestando solidariedade a eles. A presença dessas vozes teria contribuído para uma compreensão da questão do refúgio de forma mais humana e solidária por parte da sociedade brasileira, e quiçá ter evitado a elevação de tensões em âmbito nacional e regional e de preocupações na esfera global.

Os discursos aqui analisados foram identificados no contexto de uma virada histórica no Brasil, em que deixa-se de tratar os refugiados como uma questão distante ou pontual e passa-se a ter a necessidade de refúgio chegando de forma constante à fronteira terrestre do país. Tal fato, que coincidiu no tempo com o discurso eleitoral, reforçou o uso da questão do refúgio de venezuelanos com finalidade ideológica, contribuindo com o discurso político de Jair Bolsonaro de apresentar a Venezuela como um exemplo a ser rejeitado. Chama a atenção que Bolsonaro tenha chegado a propor a construção de campos de refugiados, medida considerada extrema.

O presente estudo mostrou, ainda, a necessidade de se debruçar sobre problemas internacionais ou globais desde uma perspectiva nacional e local, uma vez que os fatos, os discursos e as relações de poder também se dão nessa esfera. Ainda que os discursos da mídia possam e devam se amplificar, de modo a contemplar outras vozes, é necessário que os atores e os analistas do discurso considerem outras possibilidades para reforçar discursos de acolhimento, solidariedade e combate à xenofobia.

## Referências

- ACNUR. ACNUR no Brasil. **UNHCR ACNUR Brasil**, [2019?]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>. Acesso em: 24 nov. 2019.
- ACNUR. Vozes das Pessoas Refugiadas no Brasil: diagnósticos participativos do ACNUR 2020. Brasil: **Acnur**, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-das-Pessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.
- AGUIAR, C. M. Entre a crise e a crítica: migrações e refúgio em perspectiva global. **Monções**, v. 8, n. 16, p. 21–41, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9802>.
- AVENDAÑO, T. C. Campanha inflama retórica anti-venezuelanos e agudiza crise em Roraima. **El País**, São Paulo, 23 ago. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/politica/1534895418\\_615839.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/22/politica/1534895418_615839.html). Acesso em: 18 nov. 2018.
- BARBOSA, L. M. A.; CHÁVEZ, F. A. C. Metáforas dos refugiados no Brasil na mídia: um olhar da linguística cognitivo-funcional. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 12, n. 21, p. 118-134, 2018. Disponível em <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/18913>. Acesso em: 9 nov. 2018.
- CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ESPINDULA, B. F. **Relatório de recomendações para o enfrentamento ao discurso de ódio e o extremismo no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos, 2023.
- INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social. **Desinformação**: ameaça ao direito à comunicação muito além das *fake news*. São Paulo: Intervezes. São Paulo: Intervezes, 2019. Disponível em: <https://intervezes.org.br/publicacoes/desinformacao-ameaca-ao-direito-a-comunicacao-muito-alem-das-fake-news/>. Acesso em: 26 jan. 2024.
- INTERVOZES, Coletivo Brasil de Comunicação Social. Relatório **Combate à desinformação e ao discurso de ódio sobre a Amazônia Legal e seus defensores**. São Paulo: Intervezes, 2023. Disponível em: <https://intervezes.org.br/publicacoes/relatorio-combate-a-desinformacao-e-ao-discurso-de-odio-na-amazonialegal/>. Acesso em: 30 jan. 2024.
- MARTHOZ, J.-P. **Terrorismo e a mídia**: um manual para jornalistas. Brasília: Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018.
- MONTE, D. S.; ANASTASIA, F. Cláusula Democrática do Mercosul: indefinição conceitual e uso estratégico. **Revista de Sociologia e Política**, v. 25, n. 62, p. 11–36, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-987317256201>.
- MOREIRA, J. B. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 22, n. 43, p. 85–98, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004306>.

NATHANSOHN, B. M.; BRISOLA, A. C. C. A. S. Cruzando fronteiras na sociedade da desinformação: a busca dos refugiados por cidadania. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 30, n. 3, p. 1–16, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n2.50227>.

NEVES, L. G. **Classes populares no Jornalismo**: uma análise dos estigmas sob a ótica da esfera pública. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

NEVES, L. G. **11-S y 11-M**: El terrorismo y los terroristas en los periódicos brasileños. 2005. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais e Comunicação) – Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2005.

NEVES-HORA, L. G. Terrorismo e meios de comunicação: reflexões para uma cobertura equilibrada. In: XXIV CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2019.

NEVES-HORA, L. G. Refugiados e covid-19: uma Análise do Discurso Digital na rede social Facebook. In: MOREIRA, J. B. (org.). **Migrações forçadas e refúgio na América Latina durante a pandemia de covid-19**. São Paulo: Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - CBEAL, Memorial da América Latina, 2022.

NEVES-HORA, L. G.; CAVALCANTI, C. R.; MALINI, F. #JustiçaporMoise: atores e interseccionalidades nos discursos digitais do macromovimento antirracista. In: TOMAZI ALMEIDA, M. M. (org.). **Estudos do Discurso e Compromisso Social**. Serra: Editora Milfontes, 2023. p. 155–184.

NEVES-HORA, L. G.; COUTINHO, R. R.; MALINI DE LIMA, F. A contribuição do método perspectivista à análise do discurso digital a partir do estudo sobre refugiados na pandemia. In: CARREON, R. O.; BARONAS, R. L. **Estudos discursivos do Monjolinho**: questões entorno do digital. Campinas, SP: Editora da Abralin, 2024.

OLIVEIRA, A. T. R. A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, v. 13, n. 1, p. 219–244, 29 abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21057/10.21057/repamv13n1.2019.24297>.

PARISE, P.; CARVALHO, L.; PEREIRA, J. C. A. Missão Paz: Assistência, formação e incidência social versus o negativismo de direitos a migrantes e refugiados na interface da COVID-19. **Migrações internacionais e a pandemia da COVID-19**, p. 79, 2020.

PEREIRA, D. M. Migração venezuelana em Roraima: entre a resposta humanitária emergencial e a construção de uma agenda política migratória. In: MOREIRA, J. B. (org.). **Migrações forçadas e refúgio na América Latina durante a pandemia de covid-19**. São Paulo: Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - CBEAL, Memorial da América Latina, 2022. p. 91–113.

PEREIRA, D. M. **Humanitarismo e militarismos**: o protagonismo das Forças Armadas na resposta do Estado brasileiro às migrações venezuelanas (2018-2022). 2023. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Estratégicos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos da Defesa e da Segurança, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

RAMÍREZ, J. De la era de la migración al siglo de la seguridad: el surgimiento de “políticas de control con rostro (in)humano”/ From the age of migration to the century of security: the emergence of ‘control policy with a (in)human face’. **URVIO** - Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad, n. 23, p. 10–28, 26 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17141/urvio.23.2018.3745>.

RODRIGUES, T.; KALIL FILHO, M. Discursos, verdade e linguagem: indicações metodológicas para as RI. In: SIQUEIRA, I. R. *et al.* **Metodologia e Relações Internacionais**: debates contemporâneos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018. p. 17–52.

SAFERNET. Xenofobia, intolerância religiosa e misoginia foram os crimes denunciados à Safernet que mais cresceram nas eleições. **Safernet**, 2023. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/xenofobia-intolerancia-religiosa-e-misoginia-foram-os-crimes-denunciados-a-safernet-que-mais-cresceram-nas-eleicoes>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANZOVO, C. C. Tecnologia digital e aprendizado da língua portuguesa entre imigrantes e refugiados no Brasil. **Revista Entrepalavras**, v. 11, n. 3, p. 75–89, 2021.

SEIMOHA, K. R. **A inserção de quatro mulheres refugiadas no estado de São Paulo através do Facebook**. 2022. 95 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/2195/2/KARINE%20SEIMOHA%202.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SILVA, J. C. J.; ABRAHÃO, B. A. Contradições, debilidades e acertos dos marcos de regularização de venezuelanos no Brasil. **Monções**, v. 8, n. 16, p. 255–278, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9845>.

SILVA, G. J. *et al.* **Refúgio em Números**. 6. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em: 13 jul. 2022.

VAN DIJK, T. **Discurso, Notícia e Ideologia**: Estudos na Análise Crítica do Discurso. Porto: Campo das Letras, 2005.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN DIJK, T. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VAN DIJK, T. A. Análise Crítica do Discurso. In: TOMMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P.; POMPEU, J. C. **Estudos Discursivos em diferentes perspectivas**: mídia, sociedade e direito. São Paulo: Terracota Editora, 2016. p. 19–42.

VAN DIJK, T. A. **Antiracist discourse**: Theory and history of a macromovement. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

VAN DIJK, T. A. **Social Movement Discourse**: An Introduction. London: Routledge, 2023.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

VILELA, P. R. Ernesto Araújo critica globalismo na política externa do Brasil. **Agência Brasil**, 02 jan. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/ernesto-araujo-critica-globalismo-na-politica-externa-do-brasil>. Acesso em: 24 nov. 2019.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. **Information disorder**: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Council of Europe Strasbourg, 2017. v. 27.

### Textos analisados

AGÊNCIA BRASIL. ONU pede apoio internacional a países que recebem venezuelanos.

**Metro**, 23 ago. 2018. Disponível em:

<https://www.metrojornal.com.br/foco/2018/08/23/venezuela-onu-apoio-paises-refugiados.html>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CHADE, J. ONU se diz preocupada com violência no Brasil contra Venezuelanos. **O Estado**

**de S. Paulo**, 24 ago. 2018. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,onu-se-diz-preocupada-com-violencia-no-brasil-contravenezuelanos,70002471267>. Acesso em: 19 nov. 2023.

ESTADÃO CONTEÚDO. Número de venezuelanos que pedem asilo é 5,5 vezes maior que o de sírios. **Exame**, 27 ago. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/numero-de-venezuelanos-que-pedem-asilo-e-55-vezes-maior-que-o-de-sirios/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

GRELLET, F.; HAUBERT, M. 27 venezuelanos chegam ao Rio em ação de interiorização de refugiados. In: **O Estado de S. Paulo**, 30 ago. 2018. Disponível em:

<https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,27-venezuelanos-chegam-ao-rio-em-acao-de-interiorizacao-de-refugiados,70002481187>. Acesso em: 23 fev. 2024.

MAIA, G. Bolsonaro propõe que Brasil procure ONU para criar campos de refugiados. In: **UOL Eleições 2018**, 24 ago. 2018. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/08/24/bolsonaro-sugere-campos-de-refugiados-para-abrigar-venezuelanos.htm>. Acesso em: 22 nov. 2023.

### Sobre os autores

*Lidia Gurgel Neves-Hora*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8346-9968>

Jornalista formada pela Universidade de São Paulo (USP), é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes, bolsista PDSE/Capes no Barcelona Supercomputing Center e ex-bolsista do Centro Brasileiro de Estudos da América Latina - CBEAL/Memorial da América Latina). Mestre em Relações Internacionais e Comunicação pela Universidad Complutense de Madrid. Participa do Grupo de Estudos sobre o Discurso da Mídia (Gedim/Ufes), do Observatório da Mídia/Ufes e do Leedim/UFSCar.

*Fábio Malini*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2405-9109>

Professor Associado III no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde coordena o Labic (Laboratório de Estudos sobre Imagem e Cibercultura). Atua na pesquisa aplicada no campo da ciência de dados, discursos políticos e análises de redes sociais. É professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes.

Recebido em março de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Políticas linguísticas, seus objetivos e internacionalização do ensino superior: um olhar para instituições nordestinas

Language policies, their objectives, and internationalization of higher education:  
a look at northeastern institutions

Lucas Natan Alves dos Santos<sup>1</sup>  
Elaine Maria Santos<sup>2</sup>

**Resumo:** A Internacionalização não é um movimento recente das Instituições de Ensino Superior (IES), estando ligada ao próprio surgimento das universidades, porém, com a intensificação da globalização na pós-modernidade, ela tem sido bastante enfatizada e requerida (Matos; Carvalho, 2023; Stallivieri, 2017). Caracteriza-se pelas multifacetadas, a difícil definição, a inter/multi/transdisciplinaridade, e, habitualmente, aspectos neoliberais/coloniais (Chagas, 2023; Stein *et al*, 2016). No Brasil, os processos de internacionalização, ensino-aprendizagem de línguas e desenvolvimento de políticas linguísticas (PLs) são intermediados, desde 2012, pelo programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) (Abreu-e-Lima *et al*, 2023). À luz do exposto, almejamos apresentar os objetivos mais e menos recorrentes em PLs de 16 IES da Região Nordeste do Brasil, bem como a recorrência da menção ao IsF nesses documentos. É uma pesquisa de base interpretativista e abordagem quali-quantitativa, situada no campo da Linguística Aplicada. Apreendemos como resultados a menção ao IsF em 10 das 16 PLs analisadas, mostrando a proeminência do Programa acerca da assistência e promoção dos cursos de línguas e da construção desses documentos. Como objetivo mais frequente, observamos uma busca pela democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas. Contrariamente, o objetivo menos citado foi o incentivo à construção de um planejamento linguístico.

**Palavras-chave:** Idiomas sem Fronteiras. Políticas Linguísticas. Internacionalização. Objetivos. Região Nordeste.

**Abstract:** Internationalization is not a recent movement of Higher Education Institutions (HEIs), being associated to the emergence of universities, however, with the intensification of globalization in postmodernity, it has been emphasized and required (Matos; Carvalho, 2023; Stallivieri, 2017). It is characterized by its multifaceted nature, difficult definition, inter/multi/transdisciplinarity, and neoliberal/colonial aspects (Chagas, 2023; Stein *et al*, 2016). In Brazil, the processes of internationalization, language teaching and learning (LTL), and the development of language policies (LPs) have been mediated since 2012 by the Languages without Borders (LwB) program (Abreu-e-Lima *et al*, 2023). We aim to present the most and least recurrent objectives in LPs of 16 HEIs in the Brazilian Northeast, as well as the recurrence of mention of the LwB in these documents. It is an interpretivist research, with a quali-quantitative approach, situated in Applied Linguistics. We apprehend as results the mention of LwB in 10 out of the 16 LPs analyzed, showing its prominence regarding assistance/promotion of language courses and the construction of these documents. As the most frequent objective, we observed a search for the democratization of access to LTL. Conversely, the least mentioned objective was the support for the development of language planning.

**Keywords:** Languages without Borders. Language policies. Internationalization. Objectives. Northeast Region.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [lucasnatanpopteen@gmail.com](mailto:lucasnatanpopteen@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras e Programa de Pós-Graduação em Letras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: [elainemaria@academico.ufs.br](mailto:elainemaria@academico.ufs.br).

## Políticas linguísticas e internacionalização: o que o Idiomas sem Fronteiras tem a ver?

Falar de política linguística no território brasileiro remete-nos aos primeiros momentos do período de invasão/colonização com as investidas para o aprendizado das línguas indígenas e o consequente ensino de português aos povos nativos pelos jesuítas, predominando, nesse contexto, a perspectiva de que aqueles homens e aquelas mulheres aborígenes não produziam uma língua(gem) racional, sendo a colonização linguística indispensável para o projeto dos colonizadores (Matos; Carvalho, 2023; Veronelli, 2021; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Essa é uma visão de política linguística *top-down*, isto é, políticas que são estabelecidas por agentes considerados superiores nas relações (desiguais) de poder implantadas socialmente (Severo, 2013). Por esse viés, Rajagopalan (2013, p. 22) nos diz que as políticas linguísticas (PLs) estão mais inclinadas para o espaço da Política do que para o dos Estudos Linguísticos, uma vez que a política deve ser “entendida como uma atividade na qual todo cidadão — todos eles, sem exceção — tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade”.

Rajagopalan (2013) descreve que todos e todas nós somos agentes de PLs em quaisquer cenários, tendo em consideração que a existência humana dá-se intermediada por atos comunicativos materializados nas mais diversas formas de língua(gen)s. Essa agência, para o autor, pode(ria) ocorrer através de (re)formulações, (res)significação, (des)obediência e resistência no que diz respeito às PLs. A título de exemplificação, podemos enxergar o Movimento Fica Espanhol<sup>3</sup> como um desses movimentos de desobediência e resistência em busca de uma reformulação de uma política linguística imposta em uma configuração *top-down* por intermédio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), documentos de políticas linguísticas que determinaram a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa na educação pública, ação que provocou a exclusão do ensino de língua espanhola desse contexto.

Outro exemplo que podemos perceber em nosso cotidiano é o da utilização (ainda que de modo muitas vezes tímido) de palavras nas/das linguagens inclusiva, neutra e não-binária nas mais diversas situações comunicativas em que estejam presentes pessoas de diferentes gêneros e identidades, deixando de reforçar padrões e estereótipos de gênero. Resistindo-se, assim, à normatividade gramatical de que a forma plural das palavras têm de ser composta no (gênero) masculino e ressignificando a língua portuguesa para os tempos pós-modernos, para a pluralidade de identidades.

Ao longo das décadas, várias definições foram elaboradas para conceituar o campo de Política Linguística, autores como Bernard Spolsky, Louis-Jean Calvet e Robert Cooper

---

<sup>3</sup> Esse é um movimento iniciado no Rio Grande do Sul por alunos/as graduandos/as e professores/as de língua espanhola da Educação Básica/Superior que se estendeu aos demais estados no país com o objetivo de assegurar o ensino dessa língua nas escolas públicas e resistindo às políticas excludentes do governo então vigente.

são considerados cânones nesse segmento. Aqui, entendemos o campo de Política Linguística dividido em dois eixos: política e planejamento linguísticos. O primeiro está ligado à definição de objetivos a serem alcançados em relação a uma ou mais línguas em uma comunidade, instituição, em um país etc. Já o planejamento linguístico se configura no estabelecimento de gestão dessa política por intermédio de prazos e passos, dentre outras medidas (Santos; Gregolin, 2023; Severo, 2013).

Enquanto campo de pesquisas e estudos, o campo de Política Linguística foi introduzido à época do cessar da Segunda Guerra Mundial e nos anos finais da década de 1960 já estava bem consolidado com a delimitação de seus sujeitos, objetos e métodos de pesquisa, segundo Jernudd e Nekvapil (2012). Essa disciplina nasce com a finalidade de solucionar problemas linguísticos nas nações afetadas pelos confrontos da Segunda Guerra e, principalmente, nas nações colonizadas recém-independentes (Jernudd; Nekvapil, 2012; Severo, 2013). Contudo, no Brasil, os estudos nesse campo só começaram a ser delineados na década de 1990 (Sousa; Ponte; Sousa-Bernini, 2019).

Estão datados do início da década de 2010 os primeiros estudos que atrelam políticas linguísticas à internacionalização. Diversos/as autores/as apontam para essa recência, além de sublinhar os programas governamentais Ciência sem Fronteiras (CsF), Idiomas sem Fronteiras (IsF) e Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt) como os responsáveis pelo estabelecimento dessa ligação e pelo impulsionamento do processo de internacionalização nas instituições de ensino superior brasileiras (Guimarães; Pereira, 2021; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Santos; Gregolin, 2023; Chagas, 2023; Matos; Carvalho, 2023; Guimarães; Silva, 2022). Porém, antes de discorrermos sobre esses estudos, é necessário introduzir esse processo.

Para Stallivieri (2017), é essencial olharmos em retrospecto, a fim de compreendermos o processo de internacionalização, o qual é inerente ao próprio surgimento das universidades. Notadamente durante a Idade Média, professores/as e alunos/as realizavam intercâmbio por um período de tempo em outras universidades no continente europeu com intuito de aprimorar seus conhecimentos voltados ao Cristianismo (Stallivieri, 2017; Matos; Carvalho, 2023). De acordo com Matos e Carvalho (2023), nessa época, a internacionalização era buscada pelos agentes dessas instituições, contudo, com o advento da Modernidade, esse processo perdeu força, pois pesou o projeto de Estado-nação, o qual intensificou o sentimento e o movimento de nacionalização, possuindo como premissa a tríade herderiana, interligando uma só língua à comunidade e ao território (Canagarajah, 2012).

Ainda conforme Matos e Carvalho (2023), esse processo retorna à realidade do ensino superior global com a intensificação do processo de globalização pós-moderno nas quatro décadas derradeiras do século passado em face dos avanços tecnológicos, dos fluxos de pessoas e informações, da predominância do capitalismo neoliberal e dos Estados Unidos

alçados à condição de superpotência, dentre outros aspectos (Knight, 2020; 2005). Em resumo, a internacionalização não é nenhuma novidade.

Atualmente, o processo detém diversas definições, sendo considerado político, cultural, “disperso e controverso”, além de abranger diversas áreas de estudos por ser de natureza inter/multi/transdisciplinar (Chagas, 2023, p. 35; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Guimarães; Silva, 2022). Embora seja assimilado de maneiras diferentes, por agentes diferentes, em momentos diferentes, em diferentes realidades (Knight, 2005), apenas uma conceituação com maior abrangência, considerada neutra, é (re)utilizada desde a década de 1990 para defini-lo (Marginson, 2023; Chagas, 2023). Discorre-se nessa conceituação de Knight (2020) que com o processo de internacionalização almeja-se trazer às funções do ensino superior uma perspectiva internacional, intercultural e/ou global. Entretanto, principalmente nos últimos anos, tanto o processo quanto essa conceituação vêm obtendo críticas pela suposta neutralidade com que trata um processo tão multifacetado (Marginson, 2023) e que tem o Norte Global como um lugar de legitimidade, assunto do qual trataremos algumas linhas abaixo.

Aproximamo-nos, neste escrito, da concepção de internacionalização do ensino superior empreendida pelo GPLIES, o Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior, para o qual esse processo é compreendido como “um movimento articulado pelas comunidades acadêmicas e não-acadêmicas que busca promover o compartilhamento de ideias, de culturas, de práticas inovadoras e de responsabilidades sociais, que se manifestam de forma transversal nos diferentes setores” de uma Instituição de Ensino Superior (IES) (GPLIES *apud* Gomes; Santos, 2023, p. 23).

Nessa definição, ainda é demarcado um “posicionamento decolonial e crítico” com um olhar para as “demandas locais”, favorecendo, desse modo, uma ressignificação do processo para as realidades brasileiras (Gomes; Santos, 2023, p. 23). Chagas (2023, p. 38) argumenta que essa definição instiga uma recontextualização da internacionalização a partir de uma “visão transcendente à de gestão universitária, muito característica dos pioneiros nos estudos a seu respeito”, tal como a de Knight (2020) acima mencionada.

A outra crítica fundamentada em torno da internacionalização configura-se a partir das reflexões proporcionadas pelos estudos decoloniais. Dentre as reflexões, pauta-se a competitividade característica do capitalismo neoliberal que pode determinar os objetivos, as ações e o desenvolvimento do processo dentro de uma instituição, levando à existência de práticas antidemocráticas e ponderando apenas as facetas econômicas (Leal; Abba; Finardi, 2023; Chagas, 2023). Por esse viés, na internacionalização, ainda são percebidos os resquícios do colonialismo por meio das colonialidades, havendo um lado escuro inventado e mantido pelo imaginário global moderno/colonial (Stein *et al*, 2016). Em um desses cenários, podemos enxergar a importação acrítica da própria definição do processo, de métodos,

abordagens, metodologias, de testes de proficiência linguística ora inventados ora legitimados pelo Norte Global, principalmente pelas nações europeias que em outro momento foram colonizadoras e pelos Estados Unidos, nação que, hoje, desempenha o papel de neocolonizadora (Leal; Abba; Finardi, 2023; Stein *et al*, 2016).

Nesse ínterim, a mobilidade *outgoing* (quando estudantes saem de um país para cursar parte de seus estudos em outro) possui, majoritariamente, países do Norte Global como destino, ocasionando em um desequilíbrio, transformando os países e as instituições do Sul Global em meros consumidores do/s conhecimento/s produzido/s, ou em outras palavras, uma relação de passividade (Lima; Maranhão, 2009). Em última instância, à língua inglesa é atribuído o título de língua da internacionalização, principalmente em virtude desse poderio dos Estados Unidos, como já comentado. Cobra-se que professores/as, alunos/as e gestores/as saibam inglês, ensinem inglês, publiquem em inglês, mas que seja um inglês padrão estadunidense ou britânico, gramaticalmente correto, favorecendo, portanto, uma internacionalização monolíngue guiada pela anglofonia (Leal; Abba; Finardi, 2023; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Finardi; Guimarães, 2019).

O ensino-aprendizagem de línguas, e não apenas de língua inglesa, juntamente à construção de políticas linguísticas são essenciais para o aperfeiçoamento desse processo, tendo em conta que é impossível internacionalizar falando-se apenas uma língua ou mantendo o mito do monolinguismo brasileiro em relação às línguas materna e estrangeira (Finardi; Guimarães, 2019). Em nossa realidade, os governos mediante suas instituições e/ou agências são os principais atores de PLs (Matos; Carvalho, 2023). Segundo Guimarães, Finardi e Casotti (2019, p. 318, tradução nossa), “uma sociedade baseada no conhecimento deve refletir sobre a provisão de idiomas em ambientes educacionais, pensando em políticas linguísticas multilíngues” e, para eles, assim como para Chagas (2023) e Matos e Carvalho (2023), os programas Ciência sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras podem ser considerados políticas linguísticas informais.

O programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), por seu turno, desempenha um papel profundamente significativo no fomento desses estudos, diálogos e entrelaces entre políticas linguísticas e internacionalização. O Programa surge em 2012, nomeado de Inglês sem Fronteiras, como uma ramificação do Ciência sem Fronteiras (CsF), em virtude da baixa proficiência linguística dos/as candidatos/as e participantes deste programa, que tinha enquanto objetivo principal a mobilidade acadêmica com vistas à internacionalização (Brasil, 2012), ainda que essa mobilidade fosse somente destinada a países do Norte Global num movimento carregado de colonialidade/s. O Inglês sem Fronteiras nasce, então, com o propósito de atender a essa demanda, a de ensinar inglês aos/às participantes do CsF e prepará-los para os testes de proficiência requisitados pelas universidades de destino.

Um pouco mais tarde, no ano de 2014, houve uma remodelação no Inglês sem Fronteiras, sendo rebatizado como Idiomas sem Fronteiras (IsF) e, para além do inglês, passou a abranger outras seis línguas (alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e português como língua estrangeira) (Brasil, 2014). Nesse passo, o IsF dá uma importante guinada no que diz respeito à valorização e construção de uma política linguística orientada pelo pluri e multilinguismo nas IES brasileiras.

Com essa remodelação, deixamos de enxergar a internacionalização como um processo monolíngue, simplificado apenas com o ensino de língua inglesa, e passamos a ter um olhar outro desse processo, mais crítico, considerando que nas nossas sociedades (ditas) globalizadas<sup>4</sup> o constante contato virtual e/ou físico entre pessoas reinventam as relações pessoais e, primordialmente, linguísticas nas mais variadas “possibilidades semióticas” em um favorecimento das línguas híbridas, da translinguagem (Chagas, 2023, P. 33; Canagarajah, 2012; Severo, 2013). O que pode encaminhar-nos para o desenvolvimento/fortalecimento das relações Sul-Sul (Leal; Abba; Finardi, 2023), buscando uma internacionalização outra, decolonial, crítica, ou no termo de Stein *et al* (2016): anti-opressiva<sup>5</sup>. Porém, é somente no ano de 2016 que, inicialmente, aparece nomeado em um documento o indicativo à construção de uma política linguística com vistas à internacionalização (Brasil, 2016). Diz o Artigo 1º da Portaria nº 30/2016:

Art. 1º Fica instituído o Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF, com a finalidade de propiciar a formação inicial e continuada e a capacitação em idiomas de estudantes, professores e corpo técnico administrativo das Instituições de Educação Superior - IES Públicas e Privadas e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - RFEPCT, de professores de idiomas da rede pública de Educação Básica, bem como a formação e a capacitação de estrangeiros em língua portuguesa, contribuindo para o desenvolvimento de uma política linguística para o país.

§ 1º As ações empreendidas no âmbito do Programa IsF serão complementares às atividades do Programa CsF e de outras políticas públicas de internacionalização da Educação Superior (Brasil, 2016).

Esse movimento ilustra o quanto o Programa IsF tem contribuído em ações que transcendem o ensino de línguas ou a formação de professores, se constituindo, hoje, também como um incentivador, formulador e agente na construção de políticas linguísticas e (de) internacionalização na realidade da educação superior do país, mesmo após o

---

<sup>4</sup> Concordamos com a propositura de Santos (2001) de que a globalização (e muitas vezes a internacionalização) está sendo narrada/vendida como fábula, somente sendo considerados e exibidos os seus benefícios, corroborando para a manutenção da ilusão de que qualquer pessoa possui ou pode possuir acesso a esses benefícios.

<sup>5</sup> Stein *et al.* (2016, p. 13) propõem quatro articulações para a compreensão de diferentes vertentes do processo de internacionalização. A terceira dessas articulações é a internacionalização anti-opressiva, a qual busca por uma justiça social, tendo como base pressupostos feministas e anti-coloniais, problematizando, dentre outras questões, a inclusão nesse processo, além de empoderar indivíduos marginalizados.

encerramento do CsF e da desvinculação do MEC enquanto mantenedor do Programa, em 2019 (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). O movimento mais enfático dado, todavia, aconteceu em 2017, com a publicação do Edital de Recredenciamento nº 29 (Brasil, 2017). Nesse documento, era solicitado das IES participantes do Programa uma política linguística como documento oficial ou minuta para que elas fossem recredenciadas no IsF (Brasil, 2017), tendo um prazo de um ano para a oficialização do documento.

Segundo Santos e Gregolin (2023, p. 34), mais de 90% das IES não possuíam uma PL institucionalizada, embora a significância fosse ressaltada, e após o requerimento do Edital de Recredenciamento, o cenário modificou-se. É nesse cenário que surge o objetivo deste trabalho: apresentar os objetivos mais e menos recorrentes em PLs de 16 IES da Região Nordeste do Brasil, bem como a recorrência da menção ao IsF nesses documentos. Essas PLs foram publicadas no âmbito do IsF e, na seção seguinte, trazemos maiores explicações.

### **A pesquisa e sua metodologia**

O processo de internacionalização do ensino superior possui como característica a sua inter/multi/transdisciplinaridade, sendo objeto de estudos das áreas de Relações Internacionais, Administração e Estudos Linguísticos, em especial da Linguística Aplicada, pois “há questões diversas de língua(gem), identidade, interculturalidade e intercompreensão, objetos de estudo característicos” dessa área (Chagas, 2023, p. 35). Nesse aspecto, consideramos a Linguística Aplicada (LA), nosso local de trabalho, como um lugar que pode abranger, dentro da sua transgressividade, os vários contextos e desdobramentos da internacionalização, porque, como já dito, a internacionalização só se materializa por meio das línguas (Pennycook, 2006).

Na LA procuramos estudar esse processo dentro de uma ótica de suleamento, de decolonização epistemológica, de problematização, sobre, na e a partir da periferia, ou melhor, do Sul Global (Kleiman, 2013). Neste trabalho, tratamos a Região Nordeste do país como esse Sul epistêmico, que está fora e ou é excluído pela interferência das narrativas construídas/distorcidas e das injustiças produzidas social, política, econômica e institucionalmente através do imaginário global moderno/colonial (Kleiman, 2013; Santos, 2001; Stein *et al.*, 2016).

Levando o exposto em consideração, a presente pesquisa foi construída e desenvolvida nesse Sul epistêmico, a Região Nordeste brasileira, mais precisamente na Universidade Federal de Sergipe (UFS), durante 12 meses, entre os anos de 2021 e 2022. O âmbito foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da UFS, e o projeto foi intitulado “Pesquisas nas políticas linguísticas em busca de ações de internacionalização e a relação com IsF”. Esse projeto contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) através da concessão de uma

bolsa IC ao primeiro autor deste escrito. A orientação ficou a cargo do Prof. Dr. Rodrigo Belfort Gomes e da Profa. Dra. Elaine Maria Santos. Tratou-se de uma pesquisa interpretativista de abordagem quali-quantitativa, cujo corpus consistiu em 16 políticas linguísticas de IES da Região Nordeste, as quais podem ser observadas no quadro abaixo.

Quadro 1 - IES pesquisadas e suas respectivas siglas

1. Universidade Federal de Sergipe - UFS
2. Instituto Federal de Alagoas - IFAL
3. Instituto Federal do Sertão Pernambuco - IF Sertão-PE
4. Universidade Federal do Maranhão - UFMA
5. Universidade Federal do Piauí - UFPI
6. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
7. Universidade de Pernambuco - UPE
8. Universidade Estadual do Ceará - UECE
9. Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
10. Universidade Federal da Bahia - UFBA
11. Universidade Federal do Ceará - UFC
12. Universidade Federal do Cariri - UFCA
13. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
14. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
15. Universidade Federal da Paraíba - UFPB
16. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Fonte: Elaborado pelos autores.

Contemplou-se a disponibilidade dessas políticas no repositório institucional do Idiomas sem Fronteiras como o único critério de seleção, à exceção de duas políticas (UFPB, 2020; UFPE; 2018), as quais foram adicionadas com o andamento do projeto por considerá-las fundamentais para entender o cenário pesquisado. Cada IES teve uma PL como objeto, não sendo levados outros aspectos em consideração, como a localidade dessas instituições; devido a isso, alguns estados têm duas ou três IES/PLs contempladas.

Destacamos que alguns dos resultados que aqui serão dispostos foram também apresentados em outra oportunidade, em uma comunicação oral no VII Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa - SEFELI, em outubro de 2023, evento realizado no campus São Cristóvão da UFS. Feitas essas considerações, na seção seguinte,

buscamos tecer alguns diálogos teóricos junto à análise das PLs, concluindo com nossas palavras finais.

### As PLs e seus objetivos: uma reflexão sobre os achados

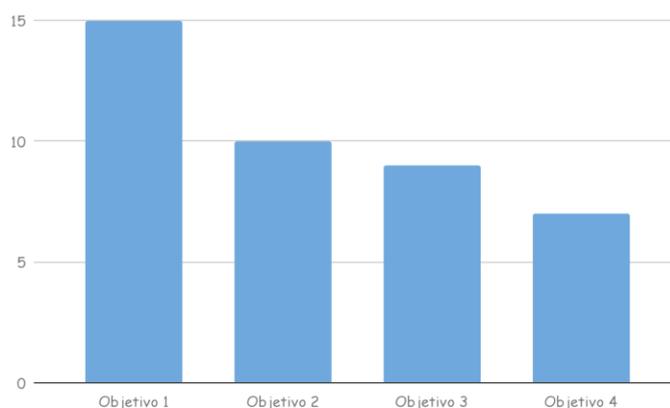
O estabelecimento de objetivos claros proporciona um alinhamento da política linguística com as necessidades e aspirações da comunidade e da instituição, fator contribuinte para a edificação de um planejamento linguístico *a posteriori*, fazendo-se uso de metas e ações condizentes com esses objetivos e com os demais pontos/contextos (em) que a PL trata/está inserida (Gomes; Santos, 2023). Ademais, esse estabelecimento pode corroborar tanto para a manutenção de uma visão de internacionalização mais focada em perspectivas neoliberais quanto para uma ressignificação desse processo, (re)visto de modo crítico (Guimarães; Finardi; Casotti, 2019; Guimarães; Silva, 2022; Stein *et al*, 2016). Levando isso em consideração, buscou-se identificar os objetivos que mais foram recorrentes e os que menos apareceram nessas 16 PLs. Com mais recorrência, tivemos:

Quadro 2 - Objetivos mais recorrentes

<b>Objetivo 1:</b> Promover o ensino-aprendizagem de línguas
<b>Objetivo 2:</b> Apoiar a internacionalização
<b>Objetivo 3:</b> Estimular o pluri/multilinguismo e/ou a inter/multiculturalidade
<b>Objetivo 4:</b> Estabelecer parcerias, acordos (internacionais) entre os serviços público e privado etc.

Fonte: elaborado pelos autores.

Gráfico 1 - número de PLs em que os objetivos mais recorrentes são apresentados

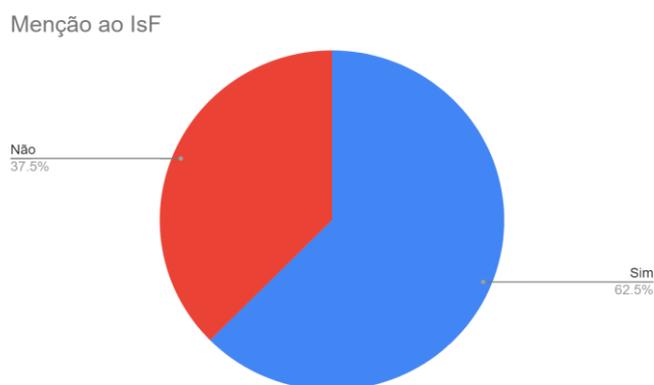


Fonte: elaborado pelos autores.

Observamos que o objetivo 1, o mais recorrente, foi introduzido em 15 das 16 PLs (ver gráfico 1) e ele se estende à oferta de cursos, formação inicial de professores/as de línguas dos cursos da graduação das IES e aplicação de testes de proficiência. Essa adesão do ensino-aprendizagem de línguas identifica o entendimento dos agentes formuladores desses documentos no tocante à promoção de um ensino-aprendizagem de línguas para solidificar o processo de internacionalização (Abreu-e-Lima *et al.*, 2023). Consideramos esse como um avanço crucial para o cenário em questão, porque lá em 2011 os/as estudantes participantes do CsF tiveram dificuldades nos seus estudos no exterior justamente pelo empecilho linguístico, tendo em conta que não se planejou uma política linguística *a priori* para se pensar e se materializar essa mobilidade estudantil (Silva; Silva, 2019; Finardi; Guimarães, 2019), vindo apenas posteriormente o Inglês sem Fronteiras, como discutido acima.

Notamos também que, na maioria das políticas (ver gráfico 2), o IsF manifestou-se como um dos agentes responsáveis pela oferta desses cursos voltados à comunidade acadêmica, mostrando, assim, a relevância do Programa mesmo com o encerramento do CsF (Silva; Silva, 2019). Houve menção em 10 dos 16 documentos analisados, ou seja, 62,5% dos documentos, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 - porcentagem de menção ao IsF nas PLs



Fonte: elaborado pelos autores.

“Promover o ensino-aprendizagem de línguas” é, antes de mais nada, uma oportunidade de democratização no acesso ao estudo de línguas estrangeiras tão restrito em nosso país. Nesse sentido, o IsF, enquanto um Programa que oferece cursos de sete<sup>6</sup> idiomas, propõe uma desmistificação de que o inglês é o único idioma da internacionalização (e da globalização), à medida que procura romper o monolingüismo de uma língua estrangeira

<sup>6</sup> Cada instituição participante do IsF possui o Núcleo de Línguas (NuLi) e os/as professores/as bolsistas e voluntários/as, assim como os cursos ofertados presencialmente, dependem das licenciaturas disponíveis na instituição em questão. Na UFS, por exemplo, são ofertados cursos de Espanhol, Francês, Inglês e Português como Língua Estrangeira - PLE.

no país, abrindo espaços para o pluri/multilinguismo (Finardi; Guimarães, 2019; Guimarães; Finardi; Casotti, 2019). Em relação ao ensino de língua(s) estrangeira(s) na educação fundamental maior e no ensino médio públicos, historicamente, os/as professores/as enfrentam centenas de problemas diariamente, a exemplo da carga horária diminuta, a falta de investimentos, a lotação das salas de aulas, entre tantos outros (Oliveira, 2020).

Aprender uma (outra) língua é sempre sinônimo de privilégio, de poder, sendo os/as negros/as (e) aqueles/as que estão em situação de vulnerabilidade social e econômica os principais excluídos desse lugar (Oliveira, 2020). São fatores que ocasionam uma dificuldade no domínio de outra língua, para além da materna e há um reflexo nos/as alunos/as que chegam ao ensino superior advindos do ensino básico público (Silva; Silva, 2019).

Agora, em relação ao objetivo 2, “apoiar a internacionalização”, 10 instituições sinalizaram-no em seus documentos, mas é interessante pontuar que elas não se restringiram a uma visão de que internacionalização é apenas constituída por ações de mobilidade (Knight, 2005; 2020). A Internacionalização em Casa, leC, foi um caminho frequentemente apontado como uma direção a mais na busca por esse processo pela instituição. Guimarães, Finardi e Casotti (2019) defendem a leC enquanto uma possibilidade de ampliar o acesso e a inclusão de mais estudantes à/na internacionalização, uma vez que nem todos/as podem pagar pelo seu ingresso nesse movimento, principalmente pelas exclusões causadas por séculos de desigualdades estimuladas e corporificadas pelas estruturas modernas/coloniais (Santos; 2001; Stallivieri, 2020; Stein *et al.*, 2016).

Entre as propostas da leC está a reformulação dos currículos dos cursos de (pós-) graduação com a finalidade de abranger práticas e teorias que se voltem aos desdobramentos internacionais do mundo globalizado, a virtualização das atividades — muito embora esse acesso também seja desigual e excludente em centenas de casos (Stallivieri, 2020); assim como contemplar aspectos multi/interculturais, e, no caso, do Brasil, privilegiar diálogos com o Sul Global ambicionando um processo solidário, crítico, decolonial e/ou anti-opressivo (Chagas, 2023; Leal; Abba; Finardi, 2023; Stein *et al.*, 2016).

Já a proposta do objetivo 3 foi a de “Estimular o pluri/multilinguismo e/ou a inter/multiculturalidade”. As discussões sobre o pluri/multilinguismo e a inter/multiculturalidade estão cada vez mais em destaque, notadamente em virtude dos fluxos de pessoas, informações e línguas em decorrência da intensificação do processo de globalização (Severo, 2013). Autores/as como Canagarajah (2012) argumentam que as línguas não devem ser mais entendidas como um sistema fechado e identificador de somente uma nação ou povo. Uma língua, agora, está pautada em repertórios e práticas que variam contextualmente e elas podem se misturar, adquirindo elementos e palavras de várias línguas e signos em uma forma híbrida, de translinguagem (Canagarajah, 2012).

Experenciamos essa translanguagem no Portunhol, no Spanglish, no internetês. Com isso, temos contato com diversas línguas progressivamente, seja ele presencial ou virtual: na internet, nas salas de aulas, nos corredores das IES. A manifestação de tal realidade em um objetivo em 9 das PLs analisadas só sublinha que as instituições estão em sincronia com os acontecimentos de seu cotidiano.

Chegamos ao quarto objetivo mais recorrente, o qual foi manifestado em 7 das 16 PLs em questão: “Estabelecer parcerias, acordos (internacionais) entre os serviços público e privado etc.”. Consideramos como possibilidades desse objetivo, um olhar institucional para construir relações em que uma cooperação para a solidariedade acadêmica através de compartilhamento de conhecimentos, experiências e recursos esteja priorizada em detrimento de uma competitividade tão característica da internacionalização. Fator que contribui para uma ressignificação do conceito e do próprio processo para as realidades do ensino superior no país (Gomes; Santos, 2023; Chagas, 2023).

Agora, os objetivos dispostos no quadro 3 apareceram com menor recorrência nos documentos analisados. Os objetivos 1 e 4 foram encontrados na PL da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2020), e os objetivos 2 e 3, estavam, respectivamente, nas PLs da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2018) e Universidade Federal de Sergipe (UFS, 2018).

Quadro 3 - Objetivos menos recorrentes

<b>Objetivo 1:</b> Incentivar a criação de um órgão para desenvolvimento da política e planejamento linguísticos (UFPB, 2020)
<b>Objetivo 2:</b> Oferecer estudos de Língua Portuguesa a imigrantes e refugiados (UFRPE, 2018)
<b>Objetivo 3:</b> Oferecer cursos de línguas a estudantes vulneráveis socioeconomicamente (UFS, 2018)
<b>Objetivo 4:</b> Ofertar exame de proficiência para línguas de sinais (UFPB, 2020)

Fonte: elaborado pelos autores.

No objetivo 1, a UFPB (2020) mostra uma preocupação a longo prazo com sua política, dando margem para que ela seja implementada por intermédio de um planejamento linguístico, que se torna essencial como um dos passos de um plano formal de internacionalização. Santos e Gregolin (2023, p. 36) contribuem para essa discussão ao acrescentar que apenas a partir de um documento de planejamento linguístico se faz possível “modificar práticas e crenças” no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem de línguas e internacionalização. Segundo a definição do GPLIES, o planejamento linguístico é caracterizado por um:

[...] conjunto de ações construídas e organizadas democraticamente, baseadas em uma política linguística, que envolve um plano de trabalho com objetivos e metas em diferentes eixos de abrangência, público-alvo, metodologia, articulação das ações e seus responsáveis, formas de acompanhamento da execução, cronograma, orçamento, indicadores e avaliação (GPLIES, 2021 *apud* Santos; Gregolin, 2023, p. 37).

Essa demarcação na PL da UFPB (2020) caminha na direção contrária das outras 15 PLs analisadas, pois “apesar de constatar a existência de discussões sobre PLs na maioria das IES [...], ainda há a necessidade, no entanto, de um incentivo para que debates sobre Planejamento Linguístico sejam abertos” (Santos; Gregolin, 2023, p. 44).

De modo igual, pertence à UFPB (2020) o objetivo 4: “Ofertar exame de proficiência para línguas de sinais”. Esse foi um objetivo inesperado, tendo em consideração que as instituições reforçaram o TOEFL ITP<sup>7</sup> como o teste a ser aplicado, dando ênfase, portanto, à certificação da língua inglesa por conta da parceria do MEC/IsF e a empresa responsável pelos testes no Brasil. Aplicar testes de proficiência de LIBRAS é um olhar outro dado pela Universidade, um olhar que amplia o horizonte de quais são os/as agentes que podem participar do processo de internacionalização, ampliando o espaço para corpos que não faziam parte do mundo eurocentrado e excludente do ensino superior até pouco tempo.

É um olhar outro para o processo de internacionalização e para a instituição da universidade, passando a entendê-la como um espaço de pluriversidade, abrindo (des)caminhos para que se possa almejar e trabalhar por (rel)ações baseadas na justiça social, na solidariedade, e em uma constante (busca pela) decolonização do ser, do saber, do poder e, sobretudo, da língua(gem), pois não podemos, enquanto sujeitos em uma sociedade (neo)colonizada, manter o ciclo de desigualdades, exclusões e colonialidades reproduzido dentro do imaginário global moderno/colonial (Stein *et al.*, 2016; Santos, 2001; Leal; Abba; Finardi, 2023; Veronelli, 2021). É preciso ocupar nossos espaços e lugares de fala, nos politizarmos enquanto agentes das teorias e das práticas (Chagas, 2023).

Esse olhar (decolonial e crítico) também está com a Universidade Federal de Sergipe (2018), que propôs “oferecer cursos de línguas a estudantes vulneráveis socioeconomicamente” (Objetivo 3). Os movimentos da UFPB e UFS demonstram o acompanhamento da evolução de suas realidades. No caso da UFS (2018), esse olhar a estudantes vulneráveis caminha ao encontro da Lei nº 12.711/2012, assinada pela ex-Presidenta Dilma Rousseff e popularmente conhecida como Lei de Cotas, que completou 10

---

<sup>7</sup> Esse teste é utilizado em universidades estrangeiras para atestar a proficiência em língua inglesa de candidatos/as de mobilidade acadêmica que vão cursar seus estudos em alguma dessas instituições. O TOEFL ITP foi aplicado gratuitamente pelo IsF entre 2012 e 2019 como forma de preparar os/as alunos/as para experiências internacionais e/ou para certifi-cá-los/as com o nível linguístico. Com o fim do contrato com a empresa fornecedora do teste e a ausência de intenção do MEC em renovar o contrato com a empresa (e também em continuar sendo o mantenedor do IsF), a aplicação foi encerrada em 2019.

anos em agosto do ano de 2022. O principal objetivo da Lei foi o de abrir as portas das IES para pessoas marginalizadas historicamente: negros/as, indígenas, pessoas de baixa renda e aquelas vindas de escolas públicas, tal como o primeiro autor deste trabalho. Em um período de 10 anos, houve um aumento expressivo da presença dessas pessoas dentro dos campi dessas Instituições (Nogueira, 2022).

Outro fator que vem aumentando a presença de pessoas até então excluídas do espaço acadêmico são os deslocamentos forçados ou não por consequência da globalização, de guerras ou mudanças climáticas (Santos, 2001). Em sua dissertação de mestrado, Gonçalves (2018) pesquisou 103 Instituições Federais de Educação Superior e encontrou a oferta de vagas para migrantes em (somente) 11 delas. No objetivo 2, “Oferecer estudos de Língua Portuguesa a imigrantes e refugiados”, a UFRPE (2018) entrelaça essa realidade crescente em todo o mundo com a sua própria (possivelmente), possibilitando que esses/as migrantes, forçados/as ou não, possam atenuar a vulnerabilidade linguística habitual com o acesso às aulas de língua portuguesa.

### **Palavras finais**

Os estudos brasileiros no campo de Política Linguística são recentes e ainda mais recentes são os estudos que entrelaçam esse campo com o da internacionalização do ensino superior (Sousa; Ponte; Sousa-Bernini, 2019; Guimarães; Pereira, 2021; Finardi; Casotti, 2019; Chagas, 2023). O Programa Idiomas sem Fronteiras vem desempenhando um papel importante tanto no estímulo quanto na elaboração e implementação de políticas linguísticas e no processo da internacionalização das IES brasileiras por meio de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores/as (Abreu-e-Lima, 2023; Gomes; Santos, 2023; Santos; Gregolin, 2023; Matos; Carvalho, 2023). Neste trabalho, o nosso objetivo foi o de apresentar os objetivos mais e menos recorrentes em PLs de 16 IES da Região Nordeste do Brasil, bem como a recorrência da menção ao IsF nesses documentos. Documentos esses que foram incentivados e construídos a partir da publicação do Edital de Recredenciamento nº 29/2017 do IsF.

Como achados e reflexões, podemos notar que a maioria das instituições pesquisadas buscou favorecer uma democratização no acesso ao ensino-aprendizagem de línguas, que se estendeu para além da língua inglesa, que por vezes é tida, num olhar imperialista, como a língua da globalização/internacionalização (Oliveira, 2020; Guimarães; Silva, 2022; Finardi; Casotti, 2019; Chagas, 2023). De igual modo, as IES consideram oportunizar em suas PLs outras possibilidades de internacionalizar, como a IeC (Internacionalização em Casa). Porém, na direção contrária, apenas três universidades buscaram abranger os corpos outros através das ofertas de exame de proficiência em Libras; cursos de línguas a estudantes vulneráveis; ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados (UFPB, 2020; UFS, 2018; UFRPE,

2018). Ademais, apenas uma universidade demonstrou uma atenção maior ao incentivo à construção de um planejamento linguístico (Santos; Gregolin, 2023), o que favorece a concretização dos objetivos propostos nesses documentos na prática, a médio ou longo prazo.

## Referências

ABREU-E-LIMA, D. M. *et al.* **Idiomas sem Fronteiras**: internacionalização da educação superior e formação de professores de língua estrangeira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Edital n. 29/2017**. Edital de chamada pública para credenciamento de Universidades Federais para atuação como Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital\\_29\\_2017.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2017/Edital_29_2017.pdf). Acesso em: 08 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC 30/2016**. Amplia o Programa Idiomas sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria\\_30\\_IdiomassemFronteiras\\_2016.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomassemFronteiras_2016.pdf). Acesso em: 08 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Programa Idiomas sem Fronteiras. **Portaria n. 973, de 14 de novembro de 2014**. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria\\_973\\_Idiomas\\_sem\\_Fronteiras.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/novembro/Portaria_973_Idiomas_sem_Fronteiras.pdf). Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. **Portaria No 1.466, de 18 de dezembro de 2012**. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: [http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria\\_normativa\\_1466\\_2012.pdf](http://isf.mec.gov.br/images/pdf/portaria_normativa_1466_2012.pdf). Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 13.415**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 22 maio 2024.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**: Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2012.

CHAGAS, L. A. Uma percepção crítica sobre a internacionalização da Educação superior como missão universitária: os cursos de Letras Línguas Estrangeiras no Brasil em foco. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 9, n. 23, p. 31-48, 2023.

FINARDI, K. R.; GUIMARÃES, F. F. Local agency in national language policies: the internationalisation of higher education in a Brazilian institution. **Current Issues in Language Planning**, v. 1, p. 1-23, 2019.

GOMES, R. B.; SANTOS, E. M. Da Política ao Planejamento Linguístico: Por uma construção coletiva em prol da Internacionalização. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior**: transdisciplinaridades, inovações e práxis. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 17-31.

GONÇALVES, J. S. S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil**: Estado, práticas e educação superior. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R.; CASOTTI, J. B. C. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. **Rev. Brasileira Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 295-327, 2019.

GUIMARÃES, R. M.; PEREIRA, L. S. M. Mapeamento dos estudos sobre políticas linguísticas e internacionalização no Brasil: uma selfie. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 1, p. 5596- 5617, 2021.

GUMARÃES, R. M.; SILVA, K. A. Políticas linguísticas para a internacionalização da educação: um olhar decolonial a partir dos institutos federais. **Linguagem em Foco**, v. 14, n. 1, p. 33-56, 2022.

JERNUDD, B.; NEKVAPIL, J. History of the field: a sketch. In: SPOLSKY, B. (org.). **The Cambridge handbook of language policy**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2012. p. 16-36.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KNIGHT, J. An Internationalization Model: responding to new realities and challenges. In: DE WIT, H.; JARAMILLO, J. G.; KNIGHT, J. (org.). **Higher Education in Latin America: the international dimension**. Washington, D.C.: The World Bank, 2005. p. 1-38.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior**: conceitos, tendências e desafios. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEAL, F.; ABBA, M. J.; FINARDI, K. Imersos no imaginário global dominante: refletindo sobre os discursos de internacionalização da educação superior no Brasil. In: Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência em Administração, 2023, Florianópolis. **Anais [...]**, 2023, p. 1-32.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. D. A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 3, p. 583-610, 2009.

MARGINSON, S. Limitations of the leading definition of ‘internationalisation’ of higher education: is the idea wrong or is the fault in reality?. **Globalisation, Societies and Education**, p. 1-20, 2023.

MATOS, M. P. S. R.; CARVALHO, M. L. G. S. Políticas Linguísticas de Internacionalização e o papel das universidades: algumas considerações sobre o contexto brasileiro à luz do direito linguístico. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 9, n. 23, p. 49-68, 2023.

NOGUEIRA, C. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas. **Poder360**, 30/08/2022. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, F. C. M. O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 152–165, 2020.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

SANTOS, E. M.; GREGOLIN, I. V. Planejamento Linguístico: um processo coletivo voltado para a materialização da Política Linguística da instituição. In: CHAGAS, L. A.; COELHO, J. P. P. (org.). **Estudos Linguísticos e Internacionalização na Educação Superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis**. Cassilândia: Fundação Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 32-46.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERO, C. G. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SILVA, T. G.; SILVA, T. T. O lugar político-social do Inglês sem Fronteiras diante da internacionalização da educação superior brasileira. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 170-185, 2019.

SOUSA, S. C. T. PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. A área de política e planejamento linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (org.). **Fotografias da política linguística na pós-graduação no Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p. 9-50.

STALLIVIERI, L. Compreendendo a internacionalização da educação superior. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 26, n. 50, p. 15-36, 2017.

STALLIVIERI, L. International virtual education needs greater support. **University World News**, 23 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200518150642841>. Acesso em: 13 jul. 2022.

STEIN, S. *et al.* Towards Different Conversations About the Internationalization of Higher Education. **Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale**, v. 45, n. 1, p. 1-18, 2016.

UFPB. Universidade Federal da Paraíba. **Resolução nº 15/2020**. Regulamenta a Política Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Resolução Nº 03/2018**. Institui e regulamenta a Política Linguística da UFPE.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Resolução nº 121/2018**. Institui “Ad referendum” deste Conselho, a Política Linguística da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com diretrizes para ações na área de idiomas, considerando o processo de internacionalização da UFRPE.

UFS. Universidade Federal de Sergipe. **Resolução Nº 35/2018/CONEPE**. Aprova a Política Linguística da UFS.

VERONELLI, G. Sobre a colonialidade da linguagem. Trad. S. Daitch. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021.

### **Sobre os autores**

*Lucas Natan Alves dos Santos*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2798-4508>

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com bolsa CAPES. Graduado em Letras Inglês pela UFS.

*Elaine Maria Santos*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6376-2932>

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras pela mesma instituição. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS. Coordenadora Nacional da Rede Andifes IsF-Inglês.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em maio de 2024.

## A importância da disciplina Linguística Aplicada na formação inicial de professores de Libras

The importance of Applied Linguistics in the initial training of Libras teachers

Jerlan Pereira Batista<sup>1</sup>  
Marianne Rossi Stumpf<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem, como objetivo principal, discutir a importância da disciplina Linguística Aplicada na formação de licenciandos em Letras Libras que atuarão no contexto da Educação Básica. A introdução da Libras como disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura faz pensar na falta e necessidade de organização da disciplina em âmbito acadêmico, bem como a questão profissional do futuro professor em sala de aula, o seu exercício no magistério com alunos surdos ou ouvintes, explicação de conteúdos destacando aspectos da cultura surda e metodologias de ensino no atendimento que precisamos na educação com tais alunos. A partir dessa premissa, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica do tipo 'Metanálise'. Selecionamos os sites da Scielo e Periódicos Capes como base de dados para o levantamento com delimitação de um marco temporal de 8 (oito) anos, isto é, 2015 a 2023. Os resultados indicaram poucos estudos que envolvem o campo da Linguística Aplicada e formação inicial de professores de Libras (contexto do Letras Libras). Apesar disso, aqueles analisados apresentam significativas contribuições desta área do conhecimento para o fazer docente, bem como para o refletir de uma prática alinhada à realidade que circunda o estudante, seja surdo ou ouvinte.

**Palavras-chave:** Formação docente. Letras Libras. Ensino de Libras. Metanálise.

**Abstract:** The main objective of this study is to discuss the importance of the Applied Linguistics discipline in the practice of Libras (Brazilian Sign Language) teachers who will work in the context of Basic Education. The introduction of Libras as a subject in the curriculum of undergraduate courses makes one think about the lack and need for organization of the subject in the academic field, as well as the professional issue of the future teacher in the classroom, his/her practice in teaching with deaf or hearing students, as well as the explanation of content highlighting aspects of deaf culture and teaching methodologies in the service needed in education with such students. Based on this premise, we opted to carry out a bibliographical research of the 'Meta Analysis' type. We selected the Scielo and Periódicos Capes (Capes's Newspapers) websites as a database for the survey with a delimitation of a time frame of 8 (eight) years, that is, 2015 to 2023. The results indicated few studies involving the field of Applied Linguistics and initial training of Libras teachers. Despite this, those analyzed present significant contributions from this area of knowledge to teaching, as well as reflecting on a practice aligned with the reality that surrounds the student, whether deaf or hearing.

**Keywords:** Teacher training. Teaching Libras. Applied linguistics of Libras.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: [jerlanpbatista@gmail.com](mailto:jerlanpbatista@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, SC, Brasil. Endereço eletrônico: [sutumpfmarianne@gmail.com](mailto:sutumpfmarianne@gmail.com).

## Introdução

A formação inicial, aquela que é discutida, principalmente, durante a academia, possibilita o engajamento teórico-prático do(a) licenciando(a) que, ao término do seu curso, vivenciará as implicações do seu trabalho docente. Durante o processo acadêmico diversas disciplinas, obrigatórias e optativas, são apresentadas com o intuito de contribuir ao conhecimento profissional e pessoal. Há aquelas com enfoque no ser e se fazer docente, nas estratégias de ensino, como também no processo de ensino-aprendizagem.

Em meio ao campo da formação docente, o curso de Letras Libras Licenciatura foi iniciado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, com o intuito de formar professores para o ensino de Libras (Almeida; Filho, 2009). O surgimento desse curso de graduação foi alcançado devido à Lei que regulamenta a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira, a Lei nº 10.436/2002, como também o Decreto nº 5.626/2005, que detalha as competências necessárias para efetivação da legislação em vigor (Brasil, 2002; 2005).

Nele, são dialogadas diversas questões e o papel do professor se destaca por possuir como uma de suas funções: o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos surdos e/ou ouvintes. Ensinar uma língua não se torna tarefa fácil, pois necessita de o profissional deter conhecimento linguístico, didático-metodológico, cultural e político. Assim, se faz necessário pensar em sua formação inicial e as contribuições desta na sua prática pedagógica futura.

É nesse contexto que o presente estudo encaminha discussões sobre a formação inicial de professores de Libras, pois preocupamos com o processo acadêmico, que se torna uma base para a prática docente. Além de buscar na Linguística Aplicada - LA contribuições para esse trabalho futuro. Assim, buscamos responder a seguinte problemática: Como a disciplina de Linguística Aplicada pode contribuir na formação de licenciandos em Letras Libras?

A problemática em questão parte-se do pressuposto de que o(a) licenciando(a) necessita perpassar por inquietações em torno da prática docente, da realidade que a linguagem se faz presente. Nesse âmbito, delineamos como objetivo geral: discutir a importância da disciplina Linguística Aplicada na formação de licenciandos em Letras Libras que atuarão no contexto da Educação Básica. No nível de ensino em destaque, o profissional pode atender a um público com diferentes faixa-etárias, níveis linguísticos distintos e ritmos de aprendizado parecidos ou não, o que implica na busca por estratégias didático-metodológicas que estimulem o aprendizado do seu estudante surdo e/ou ouvinte.

Antes de discutirmos sobre a prática docente, se faz necessário voltarmos um pouco para dialogar a respeito do conceito de Linguística Aplicada. Não há uma definição fechada, pois, a aplicabilidade desta é transdisciplinar, navegando por várias áreas até que se cruze

com o objeto de interesse do pesquisador, ou seja, o objeto estudado. Conforme explicado por Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 6):

[...] a Linguística Aplicada, pautada em uma postura transdisciplinar, e que tem como objeto de investigação a linguagem, busca e observa as múltiplas disciplinas delineadas e sem esgotar as possibilidades de elos entre umas e outras, percorre-as entrecruzando o âmbito de cada uma, até que se dissolve em seu objeto investigado.

Dessa maneira podemos entender que o conceito de LA está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse interim, o professor começa a refletir sobre sua prática e como a partir dela acontece o ensino de Libras e suas implicações.

Ainda em LA, uma das principais contribuições está relacionada a sua transdisciplinaridade por perpassar por várias áreas, que permite ao professor buscar e compreender a cultura, os gostos, o modo de expressividade dos indivíduos e, dessa maneira, conhecendo a cultura dos seus alunos, ele pode (re)pensar o seu fazer pedagógico de modo mais objetivo e significativo, uma vez que elas acontecem através das relações sociais como observado por Gesser, Costa e Viviani (2009, p. 19): “Deste modo, confirmamos que o espaço escolar, também, é um local de relações sociais e que o professor participa na constituição do sujeito-aluno. Por isso devemos refletir sobre a cultura de sala de aula e seus desdobramentos na sociedade”.

Percebemos assim, que sem conhecer a cultura, o espaço e a comunidade, o professor pode vir a ter sua prática comprometida. Outra grande contribuição da LA acontece no campo do bilinguismo, pois enquanto professor de alunos surdos e ouvintes, o docente navega no mundo das interlínguas, disseminando a Libras e mostrando que no Brasil, como muitos desconhecem, não se tem apenas o Português como única língua que circunda o território. É importante lembrar que não podemos nos abster em comentar sobre a formação inicial desse profissional que adentra na universidade cheio de sonhos, euforia, dúvidas, inquietações e expectativas sobre esse/nesse processo.

No que se refere à formação inicial de professores, abordaremos aqui as contribuições da disciplina Linguística Aplicada no curso de Letras Libras e a sua importância para a formação do profissional que atuará no campo do ensino de Libras.

Perante o exposto, esperamos que este estudo possa contribuir no entendimento da importância da disciplina Linguística Aplicada no trabalho do professor de Libras em formação. Com isso, o presente artigo está dividido em seções que esclarecem os caminhos percorridos, sendo que na primeira tem-se discussões introdutórias, na segunda é apresentada a metodologia, bem como os procedimentos de coleta e análise de dados. Na última seção são evidenciados os resultados do estudo e considerações finais.

## O caminhar metodológico

Com intuito de conhecer o cenário das produções acadêmicas no tocante à formação inicial de professores de Libras no contexto do Letras Libras, a presente pesquisa é caracterizada como um estudo de caráter bibliográfico do tipo 'Metanálise'. Segundo Pinto (2013), focada na área da saúde e com procedimentos estatísticos, esse tipo de pesquisa é recente na área de Letras e Educação, todavia, traz uma contribuição significativa e novas possibilidades de produzir conhecimento.

As diversas pesquisas realizadas por pesquisadores podem ser revisadas e atribuídas novas indagações. Isso só é possível quando é selecionado critérios rigorosos em uma metodologia. Partindo por esse pressuposto, a escolha pela Metanálise configura a possibilidade de compreender as nuances e sentidos produzidos nos diferentes estudos, o que propõe uma abordagem qualitativa. "Ao realizar uma metanálise qualitativa sobre as pesquisas em voga na área de Letras, procura-se identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias em uma quantidade de estudos" (Pinto, 2013, p. 1039).

Como todo processo metodológico, a Metanálise parte por critérios rigorosos advindos da revisão sistemática da literatura. O caminhar deste estudo se embasou nos 7 (sete) passos apresentados por Castro (2001) e discussões complementares realizadas no estudo de Pinto (2013).

Quadro 1 - Os passos da Metanálise

(1)	Formulação da pergunta
(2)	Localização e seleção dos estudos
(3)	Avaliação crítica dos estudos
(4)	Coleta e análise dos dados
(5)	Análise e apresentação dos dados
(6)	Interpretação dos dados
(7)	Aprimoramento e atualização da Metanálise

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Castro (2001).

O primeiro passo, a formulação da pergunta, é o momento em que os pesquisadores discutem o problema que esperam resolver. De acordo com o Quadro 01, o momento seguinte é a localização e seleção dos dados. Para tanto, foi necessário optar pela base de dados que dará subsídio para o levantamento, sendo a SciELO e o Portal de Periódicos da Capes<sup>3</sup> uma

---

<sup>3</sup> A Scientific Electronic Library Online, SciELO, é uma plataforma eletrônica que armazena periódicos científicos diversos. O Portal de Periódicos da Capes é uma biblioteca virtual que reúne também pesquisas em âmbito científico nacional e internacional.

escolha assertiva por serem bibliotecas virtuais reconhecidas no campo das pesquisas nacionais e internacionais.

Para o processo de seleção nas Bases citadas, foram utilizadas palavras-chave combinadas que se relacionam ou se aproximam com a temática em estudo, buscando encontrá-las nos títulos dos trabalhos e quando necessário em seus resumos. Na Tabela 01 são apresentadas tais palavras-chave, bem como o quantitativo indicado sem aplicação de critérios.

Tabela 1 - Levantamento das Pesquisas nas Bases de Dados

Base de Dados	Palavras-Chave	Quantitativo	Total
SciELO	Linguística aplicada e Libras	40	48
	Formação de professores e Libras	08	
	Formação inicial e Libras	00	
Periódicos da Capes	Linguística aplicada e Libras	358	1.022
	Formação de professores e Libras	524	
	Formação inicial e Libras	140	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

O quantitativo encontrado demonstra ser significativo, levando em consideração o aspecto geral e a junção das palavras-chave utilizadas. Na Scielo constatou-se o total de 49 artigos, enquanto que no Periódicos da Capes tem um número muito expressivo, o total de 1.022 artigos. De acordo com o terceiro passo, “avaliando criticamente os estudos”, percebemos que os focos das pesquisas apresentam discussões com maior veemência em disciplinas e cursos de graduação como Língua Portuguesa, Pedagogia, Matemática, Química, especificamente como a Libras contribui para a formação inicial destes profissionais. Outro ponto em discussão diz respeito ao Tradutor e Intérprete de Libras, e questões linguísticas da língua de sinais. Desse modo, o foco principal desta investigação foi pouco contemplado.

Com base no quarto passo e buscando estreitar essas discussões foram realizados critérios de inclusão e exclusão como um processo de filtragem. Entre os de inclusão, destacamos: (1) pesquisas que se aproximam à temática em investigação, (2) aquelas que se enquadram no marco temporal dos últimos 08 (oito) anos, isto é, de 2015 a 2023, (3) artigos científicos acadêmicos. Já no que se refere aos critérios de exclusão: (1) pesquisas que não discutem sobre Linguística Aplicada e formação inicial de professores de Libras, (2) aquelas que não se enquadram no marco temporal selecionado e (3) projetos de pesquisa, ensaios ou outros trabalhos acadêmicos que não sejam artigos científicos.

Tabela 2 – Quantitativo das pesquisas após critérios adotados

Base de Dados	Palavras-Chave	Quan	Total
SciELO	Linguística aplicada e Libras	40	26
	Formação de professores e Libras	08	
	Formação inicial e Libras	00	
Periódicos da Capes	Linguística aplicada e Libras	69	349
	Formação de professores e Libras	223	
	Formação inicial e Libras	57	

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Após aplicar tais critérios o total de pesquisas consistiu em 26 na Scielo, sendo que desse total nenhuma foi selecionada para análise, uma vez que não existia relação com a temática deste estudo, especificamente sobre LA e formação de professores de Libras. Nos Periódicos da Capes, o número de pesquisas passou a ser 349. Após análise minuciosa, quatro desse total foram selecionadas, com anos de publicação diferentes: 2015, 2018, 2019 e 2023. A partir da reunião dos estudos, organizamos um quadro com os seguintes requisitos: autor (ano), título (pesquisa), universidade, região geográfica, tipo, metodologia e sínteses dos resultados, como uma forma de facilitar o processo de análise.

### Organização e análise dos dados

A organização dos trabalhos se deu, inicialmente, com a leitura dos três artigos de forma crítica, sendo possível destacar pontos semelhantes e divergentes entre eles, embora elucidem debates diferentes. Categorias de análise foram emergidas nesse percurso, destacando como primeira: “Panorama das pesquisas: quais discussões são visualizadas?”, nesta categoria são apresentadas de maneira detalhada as pesquisas, relacionando com o quadro organizado para o processo de análise. A outra categoria, “Professores de Libras e LA: implicações à formação inicial”, explana como a Linguística Aplicada é discutida nas pesquisas com maior destaque para aquela que mais se aproximou ao objetivo deste trabalho, realizando um paralelo com a literatura da área.

### Panorama das pesquisas: quais discussões são visualizadas?

A primeira produção, de Souza *et al.* (2015), em torno da formação inicial e continuada de professores de Libras, buscou compreender em que medida as ações do projeto intitulado: “Formação Inicial e Continuada de Professores em uma Abordagem Inclusiva” impactaram a prática profissional dos professores de uma Escola pública de Viçosa (MG) e a formação de

alguns licenciandos da UFV. Partindo por uma pesquisa de abordagem qualitativa com uso da observação participante, diários de campo e filmagens das aulas, os autores evidenciaram, em seus resultados que os recursos multimodais/imagéticos e estratégias de ensino repercutidas em sala de aula propuseram a apropriação de conhecimentos da Libras nas atividades do projeto.

A pesquisa de Neigrames, Santos e Almeida (2018) realizou uma breve discussão acerca da identidade e da cultura surda como norteadoras no processo de ensino-aprendizagem de Língua de Sinais – LS, com foco na aplicação da Linguística Aplicada – LA ao ensino de Libras. Com uma pesquisa de discussão teórica, os autores exploraram os procedimentos analíticos desenvolvidos pela Linguística Sistêmico–funcional, proposta por Halliday. Em seus resultados, observamos que o campo da LA é vasto e que deve ser considerado de extrema importância na formação do professor de Libras.

Kumada e Prieto (2019) buscaram investigar a efetivação do direito à prioridade atribuída aos surdos para ingresso em cursos de graduação destinados à formação de professores de Libras. Ao partirem por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental, evidenciaram, em seus resultados, uma baixa adesão no que se refere ao ingresso dos surdos em instituições de ensino superior, desobedecendo ao que propõe a legislação sobre a prioridade desse público. Além disso, os desafios que estes vivenciaram frente as diferentes identidades percebidas.

Com o objetivo de apresentar e problematizar as tensões e estranhamentos que se apresentam entre a ocupação do lugar da docência da Libras por profissionais surdos e ouvintes, Côrrea, Brancher e Ferrão-Cordero (2022), apresentam narrativas de seis professores, três surdos e três ouvintes em torno da sua formação em duas instituições de ensino do estado do Rio Grande do Sul. Nos resultados, os autores destacam o reconhecimento dos avanços e as necessidades em torno da temática.

A partir desse movimento de metacompreensão das produções observamos que as discussões têm enfoques diferentes, embora, em alguns momentos, há espaços de diálogo entre elas, principalmente, quando se discute a formação inicial de professores de Libras. Compreendemos que pensar nessa formação é preocuparmos com o ser e se fazer docente de línguas, além de reflexões do quê, como e para quem ensinar. Reflexões essas que a Linguística Aplicada tende a discutir.

Em contrapartida, ao buscar pontos congruentes dos artigos em torno da LA somente o trabalho de Neigrames, Santos e Almeida (2018) propuserem diálogos mais consistentes. Essa ausência coloca em jogo a possibilidade de mais pesquisas nesse campo, pois o professor em formação necessita perpassar por conhecimentos diversos e aqueles que auxiliam em sua prática, propondo debates e reflexões críticas, são vistos com maior expressividade.

## **Professores de Libras e LA: implicações à formação inicial**

A compreensão dos três artigos analisados denotou que a Linguística Aplicada é um campo que carece discussões mais pontuais à formação inicial de professores de Libras no contexto do Letras Libras. Um deles aborda teoricamente conceitos, entraves e possibilidades; os outros focalizam em questões não expressas sobre a LA propriamente dita.

Apesar disso, (re)conhecer a importância da Linguística Aplicada enquanto disciplina necessita primeiramente entender o território que está sendo explorado, percebê-la não somente por este viés, mas enquanto Ciência. Essa questão é exposta de forma clara e sucinta no trabalho de Neigrames, Santos e Almeida (2018), quando os autores exemplificam os conceitos em torno da LA e problematizam o seu lugar na formação de futuros professores que atuarão no ensino de Libras. De fato, como expressam Gesser, Costa e Viviani (2009) os iniciantes nessa disciplina a confundem com a Linguística, pela associação do termo “Aplicada”, considerando como equivalentes.

Na maioria das vezes, ao tentarmos definir esta área do conhecimento, associamos automaticamente a disciplina de Linguística, ou melhor, quase sempre nos parece seguro defini-la da seguinte maneira: são os paradigmas teóricos da Linguística levados à prática. Esta tendência de conceituação que aparece, naturalmente, nas definições dos alunos principiantes se justifica pelo conhecimento prévio dos discentes sobre a disciplina de Linguística e pelo adjetivo “aplicada” (Gesser; Costa; Viviane, 2009, p. 3).

Ao considerar essa colocação, o primeiro contato com a disciplina de LA no curso de Letras Libras, por exemplo, pode ser considerado um despertar para as diversas inquietações que esse campo tende a proporcionar. Através do elo inter/trans/pluridisciplinar, o estudante em formação compreende que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua vai muito além do “fazer”, mas do se constituir “ser”, considerando a prática social como problematizadora.

Isso acontece pelo fato de que a LA consegue propor diálogo com outras disciplinas, se constituindo “como uma área investigativa inter/multi/pluridisciplinar, com o objetivo de alcançar uma relação de equilíbrio e de produção de novos saberes através da colaboração de outras disciplinas, estabelecendo com elas laços sólidos” (Oliveira; Barbosa, 2020, p. 232).

Para a Linguística Aplicada nenhuma disciplina se constitui sozinha, há sempre uma troca de saberes entre elas. Saberes que advém de áreas distintas, mas que andam em conjunto, buscando solucionar problemas de linguagem no contexto social. De acordo com Kumada e Prieto (2019), a comunidade surda sempre lutou pela educação bilíngue e a presença de professores surdos, colocando em foco a manifestação de sua cultura. Essa luta

também faz parte das pautas que as pesquisas de Libras e LA se preocupam, pois está em jogo a cultura de um povo que utiliza uma forma de comunicação visual.

Em torno dessa temática, Garcia (2011, p. 229) expõe que “a compreensão de questões de direitos à língua e do contexto político da educação bilíngue é essencial em nossa luta para oferecer educação de qualidade para todas as crianças, surdas e não surdas”. Nessa perspectiva, o futuro professor pode encontrar, em sua sala de aula, diferenças linguísticas reais: surdos bilíngues, crianças surdas que estão em processo de aquisição ou que chegam à escola com “sinais caseiros” aprendidos com a família. Essas possibilidades são consideradas por Gesser, Costa e Viviane (2009) e as mesmas autoras expõem que tais questões podem ser visualizadas e refletidas na formação inicial do professor com debates alinhados a Linguística Aplicada.

Embora o trabalho realizado por Souza *et al.* (2015) não discorra sobre a LA propriamente dita, os autores, em seu texto, abordam questões que merecem ser destacadas e que valem a pena o professor em formação conhecer. Um dos pontos diz respeito a articulação de saberes em sua prática pedagógica, além de considerar o docente como reflexivo.

Nessa mesma perspectiva, Celani (2008, p. 39) considera importante formar professores de línguas que se preocupem com um fazer docente que vá além da reflexão:

[...] a prática reflexiva isolada não basta. É necessário que inclua, como já foi mencionado, uma participação crítica, que inclua a responsabilidade com a cidadania. Isto significa que o professor deve ter a atitude reflexiva inserida em sua identidade profissional, e o senso de responsabilidade com a cidadania como mola propulsora para uma atuação em rede, na escola e na comunidade educacional. Isso fará com que se sinta membro de uma profissão e responsável por ela.

O papel do professor vai além do seu trabalho em sala de aula, ultrapassando os muros da escola. Na atualidade, se faz necessário um olhar crítico e político frente aos acontecimentos que assolam a sociedade. Partindo por esse pressuposto, a formação acadêmica tende a proporcionar momentos que complementam o conhecimento já adquirido pelos estudantes, acreditamos que um deles é justamente o espaço de diálogo que a disciplina de Linguística Aplicada oportuniza.

Muitos professores em formação não imaginam a gama de possibilidades e desafios que eles possam vivenciar em sua prática. Na verdade, imaginamos que determinados campos do conhecimento não dão brecha para essa experiência tão importante, que é entender, desde a academia, as características e implicações que a prática ligada a teoria auxilia em seu crescimento acadêmico e profissional.

Um ensino reflexivo prioriza a abordagem comunicativa em que a aprendizagem de uma língua acontece por meio de situações reais da comunicação. A abordagem comunicativa prioriza o uso de materiais autênticos, e trabalha com diálogos reais e espontâneos e não criados/inventados. (Neigrames; Santos; Almeida, 2018, p. 75).

O ensino da Língua Brasileira de Sinais não difere das demais línguas no que diz respeito ao processo de planejamento em que faz necessário conhecer, primeiro, quem é o estudante que busca aprender uma dada língua. Quando pensado na Libras enquanto segunda língua (L2) para pessoas ouvintes, Gesser (2012, p. 37-38), faz as seguintes indagações: “quem é o aluno ouvinte que se interessa por aprender Libras? Seriam seus objetivos, interesses e necessidades os mesmos de um aluno aprendendo uma língua oral? Quais os desafios?”. As reflexões da autora são pertinentes, uma vez que o professor de Libras antes mesmo de planejar suas aulas, necessita conhecer seus estudantes, bem como seus interesses, aprendizagens e limitações.

Nesse sentido, a procura por aprender Libras como L2 pode ocorrer por meio de diversos fatores e interesses, como: aprender um idioma novo, tem alguém da família ou conhece alguém que é surdo, estuda Libras como disciplina obrigatória ou optativa em uma instituição de nível superior<sup>4</sup> ou simplesmente por querer se comunicar com a comunidade surda.

A procura por aprender Libras como L2 faz com que o professor, este que está à frente do processo educativo, repense sua prática pedagógica, buscando alternativas para um ensino que proporcione resultados significativos. Gesser (2012), elenca alguns fatores que podem ser trabalhados durante esse processo: sensibilizar os alunos para o mundo visual da língua de sinais, o ensino com base em textos, uso de recursos e materiais didáticos.

De acordo com o que expõe a autora, o uso de recursos e materiais didáticos propicia resultados expressivos. Destacamos que o uso de jogos educativos lúdicos em que trabalhe contextos reais em que a língua se manifesta, pode ser uma alternativa assertiva, favorecendo um ensino mais dinâmico e conforme a realidade do discente. Todavia, é importante destacar o olhar pedagógico de cada escolha docente, pois:

[...] para favorecer um ensino mais convidativo e menos monótono, o uso do lúdico na prática docente é uma das alternativas possíveis, especificamente por proporcionar interação, dinamismo e aprendizado. É importante salientar que tal prática requer um planejamento adequado e antecipado, pois se assim não for feito, o lúdico pode perder o seu valor pedagógico, passando a ser considerado um simples passatempo. (Silva; Maia; Lima, 2019, p. 199).

---

<sup>4</sup> De acordo com o Decreto Nº 5626/2005, a disciplina Libras é ofertada, de forma obrigatória, em cursos de nível superior como Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia. Nos demais cursos são ofertadas de forma optativa.

As discussões apresentadas pelos autores colocam em evidência a realidade do planejamento docente. É notório que tais questões, embora pareça focar no trabalho dos profissionais que já estão em atuação, não deixa de servir para os professores em formação inicial, pois nesse caminhar acadêmico o conhecimento advindo de diversas áreas e situações reais, podem garantir uma formação mais sólida.

Diante do exposto, acreditamos que a Linguística Aplicada tem uma importância grandiosa na formação inicial de professores atuantes no ensino de Libras. As pesquisas analisadas revelam tal aspecto. Contudo, é indispensável a busca por novos conhecimentos em torno dessa disciplina e a sua contribuição ao docente de línguas, especificamente, a de sinais.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa buscou discutir a importância da disciplina Linguística Aplicada na prática do professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que atuará no contexto da Educação Básica. Para tanto, a análise de pesquisas acadêmicas já realizadas contribuiu para entender os caminhos já percorridos e aqueles que ainda não foram trilhados.

O quantitativo de investigações que se assemelham ao proposto nesse artigo foi irrisório, havendo somente uma produção que se aproximou ao objetivo principal. Nela, são apresentados conceitos em torno da LA que auxiliam ao estudante que está em processo de formação. Assim, o licenciando em Letras Libras questiona o seu papel enquanto futuro professor, reavalia sua prática em sala de aula e como sua identidade docente se constitui frente as possíveis dificuldades em contexto sociais reais.

Já em relação as outras produções, não foi possível perceber um paralelo com a LA, embora tenham sido escolhidas para o processo de análise. Isso não quer dizer que as discussões abordadas nestes trabalhos não tenham sua importância, mas acabam fugindo do foco que se esperava seguir. Nesse interim, a Metanálise realizada mostrou a necessidade de mais temáticas que busquem colher da Linguística Aplicada os melhores caminhos para resolver os problemas de linguagem em contextos sociais.

Em suma, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrer, no que concerne a temática em Linguística Aplicada com ênfase em seu aporte ao professor de Libras, que em sala de aula convive com diferentes culturas, contextos e linguagens. Sendo assim, torna-se preciso mais pesquisas e suas divulgações que tenham uma preocupação maior com a educação do surdo, com o fazer docente, atrelado a essa área do conhecimento.

### **Referências**

ALMEIDA, E. V.; MAIA FILHO, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise.** 2001. Disponível em: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed., Pelotas: Educat, 2008.

CÔRREA, L. B.; BRANCHER, V. R.; FERRÃO-CORDERO, B. Tensões e enfrentamentos da formação de professores de libras no ensino superior. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, e1464, 2022.

GARCIA, B. G. Defesa da língua de sinais e do direito à educação bilíngue. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: Ed. Ulbra, 2011.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Formação inicial de professores de Libras: primeiros desafios ao reconhecimento do sujeito multifacetado. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 34-50, 2019.

NEIGRAMES, W. P.; SANTOS, L. E. M.; ALMEIDA, F. A. S. D. O ensino de Libras e a linguística aplicada: uma ponte possível. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 1, p. 67-82, 2018.

OLIVEIRA, A. A.; BARBOSA, M. G. S. Contribuições da linguística aplicada para o ensino de português para surdos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 36, p. 224-252, 2020.

PINTO, C. M. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau-SC, v. 8, n. 3, p. 1033-1048, 2013.

SILVA, J. A. T.; MAIA, A. M. F.; LIMA, R. P. Implicações do uso de jogos lúdicos no processo de ensino da Libras como segunda língua para pessoas ouvintes. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 7, n. 2, p. 187-200, 2019.

SOUZA, A. L. S. *et al.* Formação inicial e continuada de professores em Libras: utilizando metodologias ativas focadas no imagético. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 12-21, 2015.

## Sobre os autores

*Jerlan Pereira Batista*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6294-7510>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Teoria e Análise Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduado em Letras Libras pela UFSC. Graduado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário CESMAC.

*Marianne Rossi Stumpf*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6349-1260>

Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio na Universidade Paul Sabatier e na Universidade de Paris 8. Realizou pós-doutorado na Universidade Católica Portuguesa. Graduada em Tecnologia de Informática pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e em Educação de Surdos pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professora Associada do Centro de Comunicação e Expressão e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em maio de 2024.

**Cultura digital e educação:  
novas possibilidades, novos desafios para a formação docente**

Digital Culture and Education:  
new possibilities, new challenges for teacher education

Líliá Aparecida Costa Gonçalves<sup>1</sup>  
Márcio Luiz Corrêa Vilaça<sup>2</sup>  
Kátia Cristina do Amaral Tavares<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente artigo discute o impacto da cultura digital na educação e suas implicações na formação de professores, assim como os desafios e possibilidades para essa formação. Refletiremos sobre o novo perfil dos alunos e como eles se relacionam com diferentes ferramentas e recursos tecnológicos presentes na cultura digital. Na sequência, focalizaremos os novos desafios e possibilidades para a formação de professores. Defendemos uma formação de professores que os leve a empregar tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e criativa. Adotamos como aporte teórico os estudos de Castells (2011), Gabriel (2013), Lévy (2010), Pérez Gómez (2015), Santaella (2010). Trata-se de um estudo bibliográfico que se valida pela necessidade de compreender as transformações nas formas de produzir conhecimentos e como isso impacta no processo educacional e, principalmente, na formação de professores.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Formação docente. Tecnologias digitais.

**Abstract:** This paper discusses the impact of digital culture on education and its implications on teacher education, as well as the challenges and possibilities for this education. We will reflect on the new profile of students and how they relate to different tools and technological resources present in digital culture. Next, we will focus on the new challenges and possibilities for teacher education. We defend a approach of teacher education that enable them to use digital technologies in a critical, reflective and creative way. We adopt as theoretical support the studies of Castells (2011), Gabriel (2013), Lévy (2010) Pérez Gómez (2015), Santaella (2010). This is a bibliographical study that is validated by the need to understand the transformations in the ways of producing knowledge and how these impacts on the educational process and, mainly, on teacher education.

**Keywords:** Digital culture. Teacher education. Digital technologies.

---

<sup>1</sup> Universidade do Grande Rio, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Duque de Caxias, RJ, Brasil. E-mail: [lilia.goncalves@unigranrio.edu.br](mailto:lilia.goncalves@unigranrio.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade do Grande Rio, Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Duque de Caxias, RJ, Brasil. E-mail: [marcio.vilaca@unigranrio.edu.br](mailto:marcio.vilaca@unigranrio.edu.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. E-mail: [katiatavares@letras.ufrj.br](mailto:katiatavares@letras.ufrj.br).

## Introdução

Os aparatos tecnológicos presentes na cultura digital redimensionam as noções temporais e os deslocamentos espaciais, permitindo estarmos em todos os lugares ao mesmo tempo. Gabriel (2013) chama atenção para o ritmo acelerado das transformações tecnológicas. São evoluções que influenciam e conduzem a um novo momento. Novas ferramentas e recursos são criados ou atualizados a todo instante e, para acompanhar essa constante evolução tecnológica, é preciso uma permanente atualização, assumindo uma postura mais ativa frente à necessidade de aprender a todo momento a fim de nos tornarmos cada vez mais habilidosos para lidar com essas mudanças (Kenski, 2010).

A comunicação em rede transcende fronteiras, no entanto, entende-se que “a tecnologia é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes, ou seja, na difusão de redes em todos os aspectos da atividade na base das redes de comunicação digital” (Castells; Cardoso, 2005, p. 17). Assim, essa nova organização demanda que todos precisem aprender a lidar com as necessidades que advêm dela, sobretudo em relação à comunicação e informação.

Vivemos em um momento fortemente marcado pela cibercultura, vista por Lévy (2010, p. 17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”, isento de fronteiras e de limites. Assim, a participação ativa na cibercultura estimula a prática colaborativa dos usuários, diferentemente do que acontecia com as mídias de antigamente. Conforme aponta Santaella (2010a), a televisão e o rádio, como meios de comunicação de massa, eram unidirecionais. A sociedade em rede (Castells, 2011) possibilitou que passássemos de meros receptores para sujeitos ativos à colaboração com outros sujeitos, a partir das diversas plataformas de redes sociais, o que, na visão de Castells (2011, p. 32), representa “uma nova espécie de movimento social” que reconfigura significativamente as relações sociais, promovendo a descentralização de grupos de interesse e impulsionando movimentos sociais (Gabriel, 2018).

Nesse sentido, essa realidade demanda novas habilidades de questionamento e reflexão para que o uso dessas tecnologias aconteça de forma plena e consciente nas práticas sociais que emergem na cultura digital. Diante disso, um dos desafios da Educação está na elaboração de metodologias que proporcionem o desenvolvimento dessas novas habilidades de forma a conectar a escola com as demandas impostas pela sociedade contemporânea diante da diversidade de informações presentes na cultura digital. Pesquisas vêm demonstrando a necessidade de os professores desenvolverem habilidades e competências para atuarem na cultura digital (Gonçalves; Vilaça, 2023; Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019; Silva; Barreto; Silva, 2017), de modo que possam utilizar essas tecnologias como recursos didáticos para educar para uma cidadania digital.

A formação de professores para integração das tecnologias no contexto educacional é complexa e já vem sendo há muito discutida. O Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE) já apresentava, em uma de suas diretrizes, a necessidade de formação de professores para domínio das tecnologias de informação e comunicação e capacidade para integrá-las à prática do magistério. O documento também previa a melhoria da infraestrutura física das escolas para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia (Brasil, 2001).

Em sua nova redação, o PNE de 2014 (Brasil, 2014), vigente até 2024, prevê a reforma curricular dos cursos de licenciatura e, novamente, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação com vistas a renovação pedagógica. Além disso, o plano estabelece a universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade.

Partindo do exposto, percebemos que, mesmo ao longo do tempo, as metas que versam sobre a formação de professores para uso de tecnologias como recursos didáticos e a infraestrutura adequada para acesso à internet não têm conseguido avanços consideráveis. O que observamos são realidades bem distintas do proposto, uma vez que a integração das tecnologias para fins educacionais nos currículos dos cursos de licenciatura ainda não é uma realidade e as iniciativas para introduzir o debate e o uso de tecnologias acontecem em projetos isolados propostos por professores.

A partir dessas constatações, este estudo tem como objetivo refletir sobre o impacto da cultura digital na educação e suas implicações na formação de professores e valida-se pela necessidade de compreender as transformações nas formas de produzir conhecimentos, de pensar, de se comunicar e de construir sentidos e significados e como essas mudanças afetam o processo educacional e demandam um novo olhar para a formação de professores.

### **Cultura digital e educação**

É evidente que as tecnologias digitais proporcionaram o desenvolvimento de uma cultura digital que influencia diferentes práticas sociais. Logo, era de se esperar que as tecnologias também influenciassem a educação. Esse fato não se restringe ao uso de dispositivos digitais, mas inclui uma nova geração de pessoas que nasceram e vivem em uma sociedade altamente marcada pelo uso intenso e variado das tecnologias digitais. Nesse sentido, concordamos com Bruno (2021, p. 144) ao afirmar que “as tecnologias seriam grandes potencializadoras dessa cultura emergente, mas a cultura é ampla e não pode ser reduzida a artefatos”.

Logo, pensar nas implicações da cultura digital na educação não pode ser reduzido a pensar em equipar as instituições educacionais com conexão à internet ou com dispositivos, não ignorando a necessidade dessas ações. É preciso um entendimento mais amplo sobre

estratégias e metodologias que, além de poderem potencializar a aprendizagem de um conteúdo, também possam contribuir para a inclusão do estudante na cultura digital.

No entanto, percebemos que ainda há certa dificuldade em entender a tecnologia além dos artefatos tecnológicos. É um pensamento simplista supor que se trata simplesmente de ferramentas e que o domínio instrumental desses recursos seja suficiente para um uso significativo e inovador. Carvalho (2017) explica que “as tecnologias por si sós não alteram a vida das pessoas, na medida em que as tecnologias são parte de mudanças sociais mais amplas que ocorrem na sociedade como um todo” (Carvalho, 2017, p. 26). Entendemos as tecnologias como artefatos culturais (Canclini, 1990) que rompem com os modos de produzir, difundir e consumir informação e promovem mudanças sociais, econômicas e políticas, alterando práticas relacionais na sociedade contemporânea.

Estamos imersos no mundo digital de tal forma que a escola não pode se esquivar do uso das tecnologias. Com isso, o surgimento de uma cultura digital permeia as práticas educacionais de forma inevitável. De forma abrangente, podemos listar alguns dos aspectos nos quais a cultura digital tem implicações na educação: um novo perfil de aluno, que consome conteúdos e informações predominantemente através da internet; uso de ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos; novas possibilidades de materiais didáticos; o uso das tecnologias digitais para enriquecer as práticas e a comunicação dentro e fora da sala de aula; o planejamento para emprego dos dispositivos e dos aplicativos e de serviços on-line de forma produtiva; a capacidade de lidar com uma quantidade enorme de informação. Enfim, a lista seria muito extensa e possivelmente não ficaria completa.

A velocidade do desenvolvimento tecnológico tem sido impressionante e torna complexa a tarefa de estar atualizado para essa sociedade em constante mudança. Nesse sentido, fazer parte dessa realidade e desenvolver uma inteligência coletiva que seja capaz de trabalhar a seu favor é um direito do aluno, como ser que está incluído nesse mundo tecnológico, como argumenta Lévy (2010, p. 175): “Uma vez que os indivíduos aprendem cada vez mais fora do sistema acadêmico, cabe aos sistemas de educação implantar procedimentos de reconhecimento dos saberes e *savoir-faire* adquiridos na vida social e profissional”.

Dar ao aluno a possibilidade de se apropriar de informações, conhecimentos e formas de desenvolver habilidades oriundas desta nova era é fundamental para que ele possa estar inserido nesse contexto. Porém, o que ainda se vê comumente são práticas que envolvem métodos e modelos de ensino que não inovam e, portanto, não oferecem ao aluno a oportunidade de desenvolver tais habilidades tão indispensáveis na atualidade, como aponta Kenski (2012):

[...] as tecnologias comunicativas mais utilizadas em educação, porém, não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como professores trabalham didaticamente com seus alunos. Encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação (Kenski, 2012, p. 45).

Frente à emergência de novas formas de trabalhar, comunicar e, definitivamente, de viver, é preciso que as instituições educacionais se adaptem rapidamente aos novos desafios. Dessa forma, fica evidente que os professores são permanentemente desafiados a buscar estratégias e metodologias para que as práticas pedagógicas estejam compatíveis com esta sociedade tão marcada pelas práticas digitais (Silva, 2010).

As relações entre as tecnologias digitais e a educação tem sido tema de muitos estudos, sob perspectivas, focos e metodologias diversas. Se houve um tempo em que essa relação era mais nítida na educação a distância, nos últimos anos, o interesse por pensar em novas metodologias, a busca por inovação, a identificação dos desafios para professores, entre outras questões, cresceu de forma muito expressiva também na educação presencial. Isso justifica-se pelo fato de a sala de aula já não ser o único espaço de aquisição e legitimação do conhecimento, pois, conforme aponta Martín-Barbero (2011, p. 126), “existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados”, uma vez que as tecnologias digitais, principalmente a internet, ampliam as possibilidades de diferentes aprendizagens. O desafio da escola, nesse sentido, é promover um modelo educacional que não seja centralizado no professor, mas que auxilie no desenvolvimento de estudantes autônomos, capazes de desenvolver um pensamento crítico sobre informações que circulam no contexto social, político e cultural.

Tendo em vista a multiplicidade de questões que envolvem a reflexão sobre tecnologias digitais e educação, concluímos que há necessidade de repensar o modelo de educação atual. A escola deve propiciar o uso das tecnologias digitais de modo criativo, colaborativo e crítico, possibilitando a comunicação descentralizada, na qual o aluno tenha espaço para questionar e se posicionar sobre temas relevantes que circulam na sociedade.

### **Novos alunos e a busca por uma nova educação**

As tecnologias digitais tornaram o acesso à informação mais democrático. Saberes que, há alguns anos, eram restritos a poucos, atualmente, podem ser acessados por uma grande parte da sociedade (Pérez Gómez, 2015; Santaella, 2014). A inserção de diferentes recursos e dispositivos tecnológicos na sociedade da informação demanda um novo olhar para o processo educacional. No entanto, o que se observa é um descompasso entre as práticas escolares e as novas formas de ensinar e aprender que emergem da cibercultura (Demo, 2006; Dias, 2016).

Nesse sentido, Pérez Gómez (2015), assim como Gabriel (2013), argumentam que vivemos em uma época na qual o acesso à informação é imediato e onipresente. Qualquer pessoa com acesso à internet pode obter a informação que considere necessária, pode participar de grupos que compartilhem interesses, projetos e atividades sem o intermédio de um professor e sem restrições geográficas, temporais e institucionais. Assim, é preciso refletir sobre qual o papel da comunidade escolar diante de rápidas mudanças nas formas de agir, pensar e se expressar.

Na era digital, a informação e o conhecimento se tornaram um elemento substancial da cultura atual (Castells, 2011; Santaella, 2010a). A capacidade de entender, processar e utilizar as informações acaba por definir o potencial produtivo, social e cultural de um indivíduo, podendo, até mesmo, determinar a exclusão social daqueles que não adquirem tal capacidade (Pérez Gómez, 2015). A literatura costuma se referir a esse tipo específico de exclusão social de exclusão digital (Oliveira; Szundy, 2014; Rojo, 2012). Diante disso, torna-se mais urgente a necessidade de formação para atuar em uma sociedade digital de possibilidades e riscos desconhecidos.

Nesse novo cenário, cabe à escola preparar o aluno para enfrentar situações no futuro bem diferentes das que vivemos no presente (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Rojo, 2012). Quanto mais rápidas e mais intensas são as mudanças sociais, culturais e profissionais, mais imprevisíveis, também, serão as situações às quais os alunos serão expostos. As práticas escolares convencionais não podem ser pautadas em apenas fornecer informações aos alunos, mas devem ensiná-los como utilizar as informações de forma eficaz, conduzindo-os nas melhores formas de acessá-las, analisá-las, avaliá-las, organizá-las, recriá-las e compartilhá-las (Pérez Gómez, 2015; Santaella, 2010a).

Os alunos estão experimentando tecnologias em suas atividades diárias e “virão cada vez mais com essas expectativas para a sala de aula” (Gabriel, 2013). Com isso, a escola precisa adequar as formas de ensino e aprendizagem às dimensões digitais, visto que os estudantes já as dominam. Gabriel (2013) ainda ressalta que é preciso promover uma educação mais fragmentada, não linear e hipertextual, ao invés de uma educação linearizada, na qual a escola ainda está assentada e/ou persiste.

Pérez Gómez (2015) corrobora a ideia de Gabriel (2013) ao afirmar que os alunos estão rodeados por diferentes recursos de comunicação e navegação (redes sociais, e-mail, web, aplicativos, entre outros), pelos quais transitam durante o dia a dia. Nesse sentido, os desafios para os professores são grandes, pois é preciso compreender como os estudantes se relacionam com diferentes ferramentas e recursos tecnológicos, e como esses artefatos podem ser utilizados em práticas docentes.

Logo, para atender a essa nova realidade social e cultural, bem como um novo perfil de aluno, com grande contato e amplo uso das tecnologias digitais, é preciso que as escolas e professores busquem caminhos e estratégias para práticas educacionais inovadoras.

No âmbito da Educação, variados sentidos compõem o discurso sobre inovação, sob a acepção de adequar-se aos novos tempos. Muitas vezes, o argumento de incluir ferramentas e recursos digitais reside na crença de que essas tecnologias por si só significassem um melhor desenvolvimento na aprendizagem (Martins; Giraffa, 2008; Moran, 2013).

Apesar de discursos favoráveis e que assumem a inovação como princípio norteador de muitas práticas educacionais, hoje, o que se vê é, na realidade, muitas vezes, a reprodução de práticas tradicionalmente utilizadas em sala de aula transformadas em atividades on-line, como questionários de perguntas e respostas – em geral, com uma única resposta certa para cada pergunta. Nesse caso, são práticas que não levam o aluno a lidar com a tecnologia de forma ativa e autônoma, como agente do próprio aprendizado, que não o farão apropriar-se desse mundo virtual da forma como é necessária.

Ainda que o aluno tenha nascido nessa era digital, é fundamental haver uma metodologia voltada para o desenvolvimento de potencialidades e habilidades que o façam refletir e buscar resoluções de problemas do cotidiano, utilizando-se dessas ferramentas, além de se estimular o uso da comunicação virtual de maneira efetiva para o aprendizado e compartilhamento de informações. Não há, atualmente, a viabilização, em larga escala, de espaços educacionais para as mudanças culturais, sociais e até políticas que se fazem necessárias pela evolução tecnológica (Carvalho, 2017).

Conforme apontado anteriormente, a cultura digital proporciona diversas possibilidades de comunicação, interação, acesso e publicação de conteúdos de formas que não seriam imaginadas há 30 anos, por exemplo. Apesar desse avanço acelerado das tecnologias digitais nas últimas décadas, podemos constatar que a maioria das instituições educacionais ainda mantém a mesma estrutura de 50 ou mais anos atrás. Os alunos, por outro lado, passam por transformações em passo muito mais acelerado que as escolas e universidades, já que eles, em sua maioria, convivem intimamente com as tecnologias digitais. Nesse cenário, é seguro afirmar que há um descompasso entre o perfil das instituições e os perfis dos alunos.

Assume-se, pois, que a educação deve tirar proveito das novas ferramentas, ambientes e recursos proporcionados pelas tecnologias digitais, buscando, assim, ser um espaço mais adequado e produtivo para os alunos de hoje. Nesse sentido, nos últimos anos, estudiosos defendem que os alunos devem ter maior protagonismo no processo educacional, de forma que as metodologias de ensino e aprendizagem despertem no aluno um comportamento ativo diante do processo educacional. Argumenta-se que os professores não

podem mais privilegiar práticas pedagógicas focadas na memorização, na repetição e no acúmulo de conhecimentos transmitidos pelo professor para os alunos.

Em outras palavras, espera-se que as práticas pedagógicas não sejam conduzidas pelo professor de forma unidirecional para os alunos, em uma perspectiva na qual, em termos simples, o professor seria o detentor do saber e o aluno aquele que espera passivamente que este lhe seja entregue. É importante destacar que tais questionamentos dos papéis de professores e alunos não são uma novidade. No entanto, os recursos digitais e o reconhecimento de um “novo” perfil de alunos impulsionaram o crescimento dessa discussão.

### **A formação de professores na/para a sociedade digital**

Atualmente, ainda assistimos à necessidade de uma relação cada vez mais estreita entre tecnologia e educação na medida em que “todos” estão rodeados por tecnologias digitais, mesmo aqueles com pouco acesso (por motivos financeiros e limitações geográficas, por exemplo). Na concepção de Santos e Rangel (2020) a cultura contemporânea é mediada por tecnologias digitais em rede, desde práticas comuns e triviais do cotidiano até o mais alto nível de desenvolvimento científico e tecnológico.

Porém, estar imerso em uma sociedade fortemente influenciada por uma cultura digital não leva nenhum indivíduo, de forma automática, a ser um agente consciente que se apropria de conhecimentos de forma intencional, crítica e efetiva. Isso porque, como já pontuado anteriormente, é necessário o desenvolvimento de habilidades para se lidar com essa modernidade que se faz e se desfaz em “um piscar de olhos”. Desse modo, a formação de professores ganha novos desafios e contornos e passa a demandar um reexame de suas bases, formas e dinâmicas, uma vez que o mundo está em constante e acelerada revolução digital (Gabriel, 2013, 2018; Santaella, 2010b).

A pandemia de Covid-19 em 2020 e 2021 evidenciou, de forma gritante, várias disparidades sociais, culturais e econômicas (Ribeiro, 2021). Dentre elas, a falta de formação docente para o uso de tecnologias como recurso de ensino. Durante o ensino remoto emergencial, com a necessidade imediata de ministrar aulas mediadas por tecnologias digitais, muitos professores utilizaram recursos que pouco conheciam, o que gerou experiências cansativas, desconfortáveis e, por vezes, traumatizantes. Nesse período, foi possível testemunhar os esforços de professores para entender a possibilidade de a relação entre tecnologia e educação ser proveitosa para o processo educacional. Também ficou evidenciado que não basta apenas usar uma plataforma ou aplicativo para postar atividades escritas, ou mesmo gravar um vídeo estabelecendo as mesmas relações de aprendizagem professor-aluno.

Não é suficiente pedir que os alunos leiam textos escritos na *web* e que os interpretem, por exemplo. Tudo isso são práticas que pertencem a uma sociedade que já está bastante

diferente tecnologicamente e que, portanto, atividades docentes podem ser abordadas de forma diferente, mais contextualizada e coerente com este presente altamente digital. Talvez, por isso, o uso das tecnologias digitais na educação não se dê, hoje, de forma transformadora, oportunizando aprendizados efetivos aos alunos.

Assim, para se fazer uso produtivo das tecnologias, é preciso compreender o comportamento de uma geração que nasceu inserida no mundo digital, como preconiza Nunes (2018, p. 109): “A tecnologia para que os bancos e seus *cash*es, celulares e *tablets* utilizem a tecnologia *touch screen* não é hoje um mistério e cria nos mais jovens ou nos “nativos digitais” a impressão que sempre foi assim”. Mas é evidente que ter nascido na era digital não faz dos alunos detentores das habilidades necessárias para usar essas ferramentas para contribuir para sua autonomia. Muitos alunos limitam-se ao uso de redes sociais, aplicativos de relacionamento e pesquisas que apenas reproduzem o que já foi produzido por outras pessoas, sem nenhum tipo de processo reflexivo ou agentivo.

Além disso, muito se contesta sobre a internet e seus malefícios aos jovens, entretanto, não se pode negar que ela é um recurso que, se for bem utilizado, é fundamental para o processo educativo. A necessidade que se põe, então, é de se utilizarem as ferramentas tecnológicas de modo a fazer com que os alunos possam ter a autonomia para buscar, criar, compartilhar e reutilizar os conhecimentos e informações de que precisam (Santos, 2019) e de serem orientados por um professor capacitado para essa tarefa. Como expõe Nunes (2018):

Os críticos da internet ou mesmo da utilização do computador como ferramenta de busca do conhecimento não podem deixar de reconhecer que as ideias procuradas nos livros podem também ser requisitadas nas redes virtuais. Basta que, para isso, quem está solicitando informações seja capaz de fomentar o desenvolvimento dialético do pensamento, com ou sem o auxílio da rede mundial (Nunes, 2018, p. 115).

Ser professor nesse contexto é ser capaz de entender que suas práticas precisam se adequar a essa nova realidade e sua formação precisa perpassar pelo desenvolvimento de habilidades que trabalhem com essas novas oportunidades de práticas pedagógicas. Professores que se formam hoje precisam ter incorporados à sua formação esses novos conceitos e práticas. Professores “experientes” precisam reinventar-se, como bem pontua Tardif (2014), mas, antes de tudo, precisam ter ao seu alcance a oportunidade dessas formações efetivas.

Perrenoud (1999) já apontava que a formação docente necessita inserir as tecnologias digitais no que diz respeito às reflexões sobre as relações sociais e as conexões que advêm da sua prática. Isso envolve, então, um processo de reflexão constante para o desenvolvimento de competências necessárias para viver e conviver em uma cultura digital.

Essa reflexão também precisa ser ensinada aos professores. A prática docente precisa estar precedida por uma formação que preconize esse tipo de ação pedagógica — o que não é uma realidade hoje em dia, como já apontava Paiva (2020).

A partir disso, entende-se que é necessária a disponibilização de recursos tecnológicos para que os professores possam trabalhar essas questões de modo integrado, usando e desenvolvendo conhecimentos sobre as tecnologias em sua ação docente, a fim de aprofundar a compreensão crítica sobre esses artefatos.

Modelski (2015) discute a ideia de “fluência digital” que o professor precisa ter para se apropriar das tecnologias digitais. Para ela, a “fluência digital” é mais do que a utilização dos recursos digitais, é oportunizar movimentos para que, com base no que se identifica de necessidade dos alunos, o professor possa elaborar propostas que construam conhecimentos para utilizar esses artefatos tecnológicos, promovendo essa autonomia e habilidades para buscar um caminho eficaz para o conhecimento.

A autora ainda estabelece a correlação entre competências necessárias aos professores para que possam trabalhar nesse contexto. Para Modelski (2015), a fluência digital, a prática pedagógica de planejamento e a mediação pedagógica são competências que devem ser desenvolvidas pelos professores para o trabalho com tecnologias digitais.

Isso quer dizer que habilidades relacionadas a explorar, buscar, selecionar e produzir materiais e informações requer conhecimentos teóricos/tecnológicos sobre ferramentas/recursos/artefatos, o que envolve conhecimentos sobre “como” ensinar, “para quem” ensinar, “o quê” ensinar e “por quê” ensinar. Portanto, fazer e refazer a sua prática requer reflexão crítica e criativa para conectar a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico que se deseja desenvolver nele.

O professor precisa saber planejar suas ações pedagógicas, com o emprego de novos recursos que facilitem a aprendizagem. Precisa, portanto, estar aberto a novas formas de ensino, integrando várias atividades e diferentes metodologias de modo a colaborar para que a aprendizagem aconteça (Moran, 2013). Deve, assim, levar em consideração o novo perfil de aprendizagem dos alunos para que eles possam ser capazes de interpretar dados e informações. Para isso, o professor deve mediar o processo de ensino e aprendizagem, de forma a promover a “possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações proposta pelos aprendizes” (Silva, 2010, p. 51).

Não basta, portanto, ser apenas o transmissor de informações, é necessário ser reflexivo e crítico, ter proatividade, responsabilidade e mobilizar ações dos alunos. É preciso ter conhecimentos e habilidades para planejar tudo com base nas potencialidades e dificuldades dos alunos. Logo, é necessária a sistematização de todo esse processo e, por fim, uma nova forma de analisar os resultados dessas ações, ou seja, avaliar. Porém, nada

disso é possível se não há um movimento que envolva a formação docente de modo que se incorpore essa cultura digital na educação.

Sendo assim, para que as mudanças sociais sejam instrumentos que chegam à escola, precisamos partir da formação docente intencionalmente voltada para esses aspectos. Para que o professor possa ajudar o aluno a ser agente, ele precisa, primeiro, se apropriar dessas tecnologias e isso deve ser um dos principais focos da formação docente na cultura digital.

Como bem pontua Lévy (2010), a cibercultura impõe a necessidade de formação contínua, uma vez que o saber deixa de ser estável para se tornar saber-fluxo, alterando o ambiente educacional e profissional. Isso significa que não apenas a formação inicial do professor precisa ser pensada e repensada. Numa sociedade fluida, como já dito anteriormente, as relações entre os indivíduos se fazem e se refazem o tempo todo. Aquilo que hoje é válido e eficaz, amanhã pode não ser.

Com isso, o papel crítico do professor deve ser desenvolvido a ponto de possibilitar que o profissional seja capaz, também, de buscar o conhecimento e os novos rumos para sua prática. Essa busca, apesar de ser impactada positivamente pela autonomia e motivação do professor, não deve ser considerada como uma tarefa exclusivamente sob sua própria responsabilidade, como se ele devesse buscar, sem suporte, formas de se atualizar por conta própria. Em outras palavras, é necessário que sejam oferecidas ao corpo docente oportunidades de atualização e formação continuada.

Um discurso recorrente é que o professor precisa se atualizar. Apesar de verdadeira, é necessário que essa colocação não isente gestores educacionais da promoção destas formações, como se o professor fosse o único responsável pela sua preparação para os novos desafios.

Para adaptar sua prática a essas novas realidades que surgem tão velozmente, a formação continuada precisa preconizar e suscitar a capacidade crítica e reflexiva do docente (Paiva, 2020).

Ademais, não se deve deixar de lado o fato de que, assim como o aluno, o professor também aprende e utiliza a tecnologia para outros fins, o que desenvolve nele uma aprendizagem de caráter informal que não pode ser ignorada em termos de formação. Se há, dentro da cibercultura, todo um contexto em que o profissional utiliza ferramentas tecnológicas para se comunicar no dia a dia, isso também deve ser levado em consideração.

Um outro ponto importante é que a reflexão deve ser um norte para que o docente possa avaliar a própria prática a partir das necessidades dos alunos, mas esse caráter reflexivo não pode se desprender das ações pedagógicas de forma efetiva. Como defende Smyth (1989), o desenvolvimento da prática reflexiva na formação de professores é acompanhado de forma significativa da ação docente.

Nossa sociedade, então, depara-se com “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (Lévy, 2010, p. 158). Não há mais espaço para que se negligencie os conhecimentos já adquiridos fora do ambiente escolar (seja virtual ou presencial). Isso se refere tanto a alunos quanto professores.

A prática reflexiva que precisa ser desenvolvida para os professores também precisa ser desenvolvida para os alunos, de modo que haja a suscitação de habilidades que envolvem o pensar. Aos professores, estabelece-se a premissa de que a

[...] sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (Lévy, 2010, p. 171).

Sendo assim, a formação do professor deve ser pensada e repensada, não apenas em termos de utilização de ferramentas e ambientes digitais, mas, sobretudo, nas práticas pedagógicas coerentes, consistentes e compatíveis com a cultura digital, o que pode ser feito por meio de diferentes metodologias ativas, em atividades presenciais e também em espaços online, ultrapassando as paredes da sala de aula. Dessa forma, esse redimensionamento possibilita a comunicação e a colaboração entre aluno e professor e dos alunos entre si (Moran, 2013), num processo dialógico, crítico e reflexivo.

É fundamental, portanto, assumir que a formação continuada seja entendida como indispensável para que essa capacidade crítico-reflexiva seja desenvolvida para uma nova ação docente efetiva, que promova a aprendizagem de maneira a oportunizar e potencializar o conhecimento do aluno de modo geral, tirando o máximo de proveito das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias e dispositivos digitais, incluindo ferramentas de autoria e tutoria, aplicativos, ambientes virtuais, equipamentos e ferramentas de comunicação.

Portanto, entender que a educação não pode mais se ater a uma sociedade que não existe mais é compreender que o norte está na formação de professores capazes de lidar com essas novas formas de aprender e ensinar que emergem da cultura digital. Providos de ferramentas, conhecimentos e habilidades esses profissionais podem trabalhar no intuito de potencializar os alunos para viver nessa sociedade de forma ativa e consciente.

## **Conclusão**

Defendemos que as tecnologias, mais que inserirem dispositivos em diferentes contextos, possibilitam o desenvolvimento de uma cultura digital, que, de forma dinâmica e multifacetada, gera novas possibilidades e necessidades tecnológicas. Em outras palavras,

as tecnologias promovem uma cultura digital que alimenta um novo ciclo de dispositivos e práticas sociais digitais.

Em termos práticos, tecnologias são desenvolvidas, buscamos mais usos para elas, além dos previstos no seu desenvolvimento, e essas novas possibilidades, em muitos casos, demandam novas tecnologias. Trata-se, portanto, de um circuito que se retroalimenta. Podemos pensar que é justamente esse movimento, pelo menos, em parte cíclico, que estimula uma evolução tecnológica sem precedentes e em movimento que não permite retroceder. As tecnologias influenciam nossas práticas sociais que, conseqüentemente, demandam e influenciam novas tecnologias.

A escola, enquanto espaço de formação de estudantes que já nascem imersos na cultura digital, precisa incorporar as tecnologias digitais não somente como produtos, mas também como artefatos produtores de sentidos que reconfiguram o modo de viver e agir no mundo contemporâneo, considerando suas potencialidades para uma formação crítica do aluno.

Esse processo demanda um novo olhar para a formação docente, uma vez que, para contribuir para a inclusão do aluno na cultura digital, o professor necessita ter conhecimento sobre as diferentes dimensões dessa cultura. Assim, não basta instrumentalizar o professor, é preciso que ele desenvolva conhecimentos sobre metodologias que possibilitem planejar estratégias para o uso significativo de recursos digitais em sua prática, problematizando e questionando os significados construídos, deixando de ser mero consumidor de informações e mídias. Neste sentido, o uso de metodologias ativas pode contribuir significativamente para práticas que coloquem os estudantes no centro da aprendizagem e que otimize o uso dos recursos disponíveis.

## Referências

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: Senado Federal; Unesco, 2001. Disponível em: <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRUNO, A. R. **Formação de professores na cultura digital:** aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021.

CARVALHO, C. R. **As tecnologias móveis na escola e o trabalho docente:** as contribuições de uma pesquisa intervenção na formação continuada de professores da educação básica. 2017. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologia) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Ação Política**. Conferência Promovida pelo Presidente da República. Belém: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2005.

DEMO, P. **Formação Permanente e Tecnologias Educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DIAS, V. C. Ensinar e aprender em tempos de cultura digital. **Percurso Acadêmico – Revista Interdisciplinar da PUC Minas**. Belo Horizonte, v.6, n. 12, p. 435-448, 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/percursoacademico/article/view/P.2236-0603.2016v6n12p435>. Acesso em: 3 fev. 2024.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

GABRIEL, M. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GABRIEL, M. **Você, eu e os robôs: pequeno manual do mundo digital**. São Paulo: Atlas, 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1990.

GONÇALVES, L. A. C; VILAÇA, M. L. C. O estudo de caso on-line na pesquisa sobre formação de professores. **Inter Science Place**, [s. l.], v. 17, n. 5, 2023. Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/462>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTÍN-BARBERO, J. Desafios culturais: da comunicação à educomunicação. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011. p. 121-134.

MARTINS, C. A.; GIRAFFA, L. M. M. Formação do docente imigrante digital para atuar com nativos digitais no ensino fundamental. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS-CHAVE, 3., 2008, Paraná. **Anais [...]**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica, 2008. p. 3.643.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MODELSKI, D. **Competências docentes relacionadas ao uso pedagógico de tecnologias digitais: um estudo envolvendo disciplinas semipresenciais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. (org.). **As novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

NUNES, C. T. F. M. (Re)pensando a cibercultura no contexto educacional. **Boletim Historiar**, [s. l.], n. 23, p.107-125, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/historiar/article/view/9559>. Acesso em: 3 dez. 2023.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T.C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/dRGZh3qTMYkbiZ7bPxtTqZx/?format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, 2020.

PÉREZ GÓMEZ, A. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010a. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/issue/view/223>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da Cultura das mídias à Cibercultura**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010b.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/Z96vv4RWJy4Qb8hghKmtvCL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 16 dez. 2023.

SANTOS, E; RANGEL, L. **O caminhar na educação: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação**. Ponta Grossa: Atena, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/573166/1/O%20Caminhar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Narrativas%20de%20Aprendizagens%2C%20Pesquisa%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, São Paulo, n. 3, 2010. Disponível

em: [https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccoqs/artigos/2010/edicao\\_3/3-educar\\_na\\_cibercultura-desafios\\_formacao\\_de\\_professores\\_para\\_docencia\\_em\\_cursos\\_online-marco\\_silva.pdf](https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccoqs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf). Acesso em: 8 fev. 2024.

SILVA, L.; BARRETO, M.; SILVA, M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade. In: CERNY, R. Z. *et al.* **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 450-468.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Education and Culture**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 7-19, 1989. Disponível em: <https://docs.lib.purdue.edu/eandc/vol09/iss1/art2/>. Acesso em: 18 fev. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

### Sobre os autores

*Líliá Aparecida Costa Gonçalves*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6806-8314>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (Unigranrio).

*Márcio Luiz Corrêa Vilaça*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8746-2923>

Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (Unigranrio).

*Kátia Cristina do Amaral Tavares*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6964-6828>

Doutora em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular do Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também atua no Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e no Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Tarefa de legendagem de vídeos para ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras

Subtitling task intended for teaching  
and learning/acquisition of foreign languages

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa<sup>1</sup>  
Vlândia Maria Cabral Borges<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa investigou a implementação de uma tarefa de legendagem no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. O objetivo central foi avaliar em que medida a tarefa de legendagem interlinguística promove a compreensão geral e de sintagmas nominais em língua inglesa (LI) dos participantes desta pesquisa, estudantes brasileiros. Assim, propôs-se uma tarefa de legendagem interlinguística de vídeos com foco na orientação da execução de procedimentos de naturalização, redução e segmentação de legendas. Em 2022.1, implementou-se nossa proposta de tarefa de forma a experimentar a sua produtividade. Coletaram-se dados por meio de pré-testes, pós-testes e questionário. Analisaram-se os dados de ordem quantitativa por meio de modelos de regressão na linguagem de programação *R* (2022), confrontando-os com as informações de natureza qualitativa fornecidas pelos participantes da pesquisa. Os resultados deste estudo apontam ganhos naquilo que concerne à facilitação da compreensão geral dos vídeos produzidos em LI e dos sintagmas nominais presentes nesses vídeos.

**Palavras-chave:** Tarefas de legendagem. Compreensão em língua estrangeira. Aquisição de segunda língua.

**Abstract:** This study investigated the implementation of a subtitling task within a foreign language teaching and learning context. The main objective of this work was to evaluate to what extent the interlingual subtitling task fosters general and noun phrase comprehension of the English Language by Brazilian students. Thus, a subtitling task of videos was proposed with scaffolding orientation of the procedures of subtitle domestication, reduction and segmentation. In the first term of 2022, the proposed task was implemented to test its effectivity/productivity. Data were collected through pre and post-tests and a questionnaire. The quantitative data were analyzed using regression models in *R* programming language (2022). It was then compared to the qualitative data provided by the participants. The results of this study highlight the benefits concerning the facilitation of general comprehension of the videos as well as the comprehension of the noun phrases in the videos.

**Keywords:** Subtitling tasks. Foreign language comprehension. Second language acquisition.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Departamento de Ensino, Baturité, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [bill.sousa.prof@gmail.com](mailto:bill.sousa.prof@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, CE, Brasil. Endereço eletrônico: [vladiaborges@gmail.com](mailto:vladiaborges@gmail.com).

## Introdução

Atualmente, percebemos que os avanços tecnológicos vêm mudando a forma como nos comunicamos. Progressivamente, os materiais digitais estão desempenhando as funções tradicionalmente exercidas pelos textos escritos em papel (Díaz Cintas, 2008). Nesse contexto, o estudo das línguas estrangeiras (LE)<sup>3</sup> também tem se beneficiado do uso desses materiais. Diversas pesquisas investigam a influência do acesso a materiais audiovisuais legendados no ensino e aprendizagem de LE (Caimi, 2009; Gomes, 2016).

Nesses estudos, investiga-se como os vídeos legendados podem ser usados para promover o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas em LE. Comparativamente, verificou-se, nessa área de pesquisa, um baixo volume de trabalhos que investiguem como os estudantes podem aprender LE legendando e, assim, construindo objetos reais (Lertola, 2012; Borghetti; Lertola, 2014; Sousa; Borges, 2020).

Nesse contexto, nossa pesquisa traz um desenho metodológico com o qual se objetivou testar uma técnica pedagógica própria: uma tarefa com projetos de tradução de vídeos – legendagem. Nosso estudo difere dos demais porque controlamos as variáveis com tarefas de controle, em vez de nos valermos de grupos de controle; testamos, além da compreensão geral em LE, a compreensão de sintagmas nominais, enfatizando-se as instruções/características (cf. Díaz Cintas; Remael, 2014; Georgakopoulou, 2009) de naturalização, redução e segmentação de legendas (o que não consta em nenhum dos estudos avaliados). Essas instruções foram didaticamente relevantes, pois preveniram a utilização de traduções automáticas nas legendas produzidas pelos participantes desta pesquisa

A investigação deste estudo<sup>4</sup> partiu de um tema mais geral, *Legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras LE*, para algo mais específico, *o uso de tarefas de legendagem fílmica (produção de legendas) para facilitação da compreensão em língua inglesa (LI)*. Buscou-se responder as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística influencia a habilidade de compreensão geral em LI? (2) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística influencia a habilidade de compreensão de sintagmas nominais em LI?

A fim de respondermos nossas perguntas de pesquisa, usaram-se os dados referentes ao *antes e depois* (pré-testes e pós-testes) de cada condição tratada, tarefa experimental (TE) e tarefa de controle (TC). A TE consistiu na produção de legendas; a TC se refere à recepção

---

<sup>3</sup> Usa-se, aqui, o termo “língua estrangeira” (LE) como um hiperônimo, ou seja, sempre que se estiver falando de línguas que não representam a primeira língua (L1) adquirida por um indivíduo, abarcando assim, também, a noção de segunda língua (L2) e de línguas adicionais. Tratam-se também de forma intercambiável os termos “aprendizagem” e “aquisição” de LE, apesar de verificarmos na literatura sua distinção.

<sup>4</sup> Este estudo conta com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, CEP/UFC nº. 3.644.898.

de vídeos previamente legendados. Ambas as tarefas têm como objetivos didáticos o ensino de LI.

Dessa forma, a tarefa de controle não funcionou como instância que julgamos inferior à condição experimental (tampouco figurou como uma espécie de placebo). O controle funcionou, nesta pesquisa, como uma baliza para compararmos os desempenhos dos participantes em ambas as condições. Com base na literatura disponível, verificamos que há, na verdade, uma similaridade naquilo que concerne ao ganho linguístico-comunicativo nesses dois cenários. Assim, de forma indutiva, não previmos (desde o início deste estudo) uma superioridade referente à condição experimental.

Na seção seguinte, discutimos brevemente o uso da legendagem no ensino de LE. Em seguida, apresentam-se os aspectos metodológicos desta pesquisa e reportam-se os principais resultados encontrados. Por fim, sublinhamos algumas contribuições deste estudo, retomamos nossas perguntas de pesquisa e apontamos uma questão investigativa que ficou em aberto, o que representa ao mesmo tempo uma limitação e um possível desdobramento deste trabalho.

### **Legendagem e ensino-aprendizagem de LE**

O interesse pelo uso da legendagem fílmica no ensino de línguas remonta, segundo Caimi (2013), há mais de quatro décadas. Inúmeras pesquisas discutem esse uso enquanto recepção, *i.e.* estudantes/aprendizes de LE em posição de espectadores (Díaz Cintas, 2008; Gomes, 2016; Vanderplank, 2017; Mcloughlin, 2019). Contudo, apesar de crescente, o número de estudos que investigam a produção didática de legendas, *i.e.* estudantes/aprendizes de LE enquanto legendistas *ad hoc*, ainda parece ser limitado (Lertola, 2019; Mcloughlin, 2019; Sousa; Borges, 2020). O interesse crescente pela implementação dessa ferramenta de ensino se deve aos avanços tecnológicos vivenciados nas últimas décadas, o que transformou o modo como lemos e como aprendemos.

De acordo com Lertola (2019), a legendagem é a modalidade de tradução audiovisual (TAV) mais estudada. Com efeito, a legendagem oferece diversos ganhos ao aprendiz de uma LE. A combinação dos quatro canais, verbais (oral e escrito) e não-verbais (sonoro e visual), juntamente com a coexistência dos textos original e traduzido (em modalidades distintas) potencializa a natureza significativa desse tipo de texto audiovisual. Pesquisas têm destacado a relevância dessa redundância para a aprendizagem de LE (Díaz Cintas, 2008; Caimi, 2009).

As pesquisas sobre ensino e aprendizagem de LE que tratam da legendagem enquanto recepção utilizam as três modalidades de legendas: interlinguísticas (padrão),

intralinguísticas (em um mesmo idioma) e reversas<sup>5</sup>. As legendas interlinguísticas e reversas são adequadas a todos os níveis de proficiência linguística, enquanto as legendas intralinguísticas são mais recomendáveis a aprendizes em nível intermediário ou avançado. Estudos indicam que os três tipos de legendas trazem ganhos linguísticos na aquisição de LE (Gorjian, 2014).

O uso da legendagem enquanto produção, nessa área, é algo relativamente novo, mas em franca expansão; em parte, devido ao acesso a *softwares* de legendagem gratuitos, como o *Subtitle Workshop* (Mcloughlin, 2019; Lertola, 2019; Sousa; Borges, 2020). Nessa abordagem, a legendagem interlinguística padrão (áudio na LE e legendas em língua nativa) é a linha de investigação mais desenvolvida, focada no aprimoramento de habilidades relacionadas à compreensão de expressões idiomáticas, de aspectos pragmáticos, na compreensão oral, na aquisição vocabular, na formação de uma consciência intercultural e na percepção dos aprendizes em relação às atividades de legendagem (Lertola, 2019). É relevante destacar, nessa lista elaborada por Lertola (2019), a carência de pesquisas que investiguem a compreensão textual a partir de segmentos discursivos maiores que vocábulos isolados. Isso é algo que a presente pesquisa busca discutir, ao lançar luz sobre a compreensão de sintagmas nominais durante uma tarefa de legendagem.

De uma forma geral, nas últimas duas décadas, os estudos sobre o uso da legendagem enquanto produção na aquisição de LE avaliaram os ganhos da legendagem didática relacionados à promoção de uma consciência linguística, ao desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e de produção escrita, ao aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral, à formação de uma consciência intercultural, ao aprimoramento da ortografia. Em um aspecto mais didático que linguístico, investigaram-se os ganhos com relação a abordagens comunicativas de ensino de tradução centradas nos alunos, capazes de promover a interação entre docentes e discentes, os últimos enquanto aprendizes autônomos e críticos, engajados na construção de objetos reais (Sousa; Borges, 2020). Pelo que foi discutido acima, verifica-se que atividades de legendagem geram diversos ganhos linguísticos e comunicativos/pragmáticos na aprendizagem de LE.

Em termos metodológicos, este estudo se apoiou fortemente nos fundamentos da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (Nunan, 2004; Willis; Willis, 2007; Ellis, 2013; Long, 2015) para a implementação de sua parte experimental, como se pode verificar a seguir.

---

<sup>5</sup> Legendas reversas são aquelas usadas em língua estrangeira, quando o áudio já está selecionado em uma língua falada fluentemente pelo espectador. Por exemplo, para brasileiros, seria o caso em que usássemos um filme americano com dublagem em português e legendas em inglês.

## Metodologia

Na fase mais inicial desta pesquisa (designada como observações preliminares), apostamos na efetividade da produção de dois tipos legendas: interlinguísticas (legenda padrão) e intralinguísticas (ato de sincronização<sup>6</sup>), em sala de aula de LE. As primeiras observações sobre a implementação dessas tarefas de legendagem foram feitas durante os anos de 2018 e 2019 com alunos da disciplina de *Inglês Instrumental* (leitura), nos cursos técnicos em Informática e em Computação Gráfica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Jaguaruana*.

Naquele contexto, pudemos perceber a dificuldade e o desconforto que esses estudantes, em nível elementar de aprendizagem de LI (A1/A2), apresentaram para conseguir sincronizar (legendagem intralinguística) os textos de legendas nos vídeos. Em contrapartida, observamos o envolvimento e o interesse que esses alunos demonstraram durante as tarefas de legendagem interlinguística.

Em 2019, fizemos um estudo piloto com alunos (também em nível elementar) do curso de Letras do IFCE – *Campus Baturité*, a fim de testarmos a metodologia da pesquisa. Dessa vez, usando instrumentos de coleta de dados (pré-testes e pós-testes), percebemos, novamente, que a tarefa de legendagem intralinguística (sincronização) não produziu bons efeitos sobre a motivação e interesse dos estudantes, bem como não gerou bons resultados no que se refere ao desenvolvimento da compreensão em LE. Por outro lado, mais uma vez, a tarefa de legendagem interlinguística foi bem recebida e sinalizou ganhos linguísticos em LE. Com base nisso, eliminamos do desenho metodológico do estudo a prática pedagógica com a modalidade intralinguística de legendagem.

### *Lócus, participantes e instrumentos de coleta de dados*

No primeiro semestre do ano de 2022, realizamos a pesquisa (cujos dados são aqui apresentados) no curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e no curso de graduação em Hotelaria, ambos ofertados pelo IFCE, *Campus Baturité*. O corpus deste estudo é composto pelas informações coletadas por meio de questionário, pré-testes, pós-testes, atividades escritas, bem como pelos textos de legendas fílmicas.

Todos os participantes desta pesquisa são brasileiros falantes nativos do português e têm idade em torno de 20 anos, com exceção de dois participantes com 28 e 33 anos de idade. Esses participantes compuseram dois grupos: alunos do curso de Letras e alunos do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE. A aplicação da parte experimental desta pesquisa se deu durante a disciplina de *Língua Inglesa I*, com os alunos do primeiro semestre do curso

---

<sup>6</sup> Para desempenhar o ato de sincronização, estudantes de língua inglesa tinham acesso a transcrições da parte verbal oral de vídeos produzidos em inglês e usam um software de legendagem para fazer a marcação (tempo de entrada e saída) e segmentação de legendas em inglês.

de Letras; e durante a disciplina de *Comunicação Oral em Inglês III*<sup>7</sup>, com os alunos do quarto semestre do curso de Hotelaria. Neste estudo, os alunos de Letras constituem o Grupo 1 (G1) e os alunos de Hotelaria o Grupo 2 (G2).

Para atingirmos os objetivos do nosso estudo, contamos com múltiplos instrumentos de coleta de dados. Os dados de ordem quantitativa foram coletados pelos pré-testes e pós-testes. As informações de ordem qualitativa advieram das tarefas experimentais (TE), feitas por meio do software de legendagem *Subtitle Workshop 2.51* (arquivos de texto); das tarefas de controle (TC) que são atividades em papel; e de um questionário de perfil e preferência.

Esses instrumentos de coleta gravitam em torno de dois vídeos educativos escolhidos para este experimento. O vídeo 1 (V1) “Is Social Media Addictive?”<sup>8</sup> trata do vício em redes sociais, enquanto o vídeo 2 (V2) “Why Learn a Foreign Language?”<sup>9</sup> trata da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira. Ambos os vídeos foram previamente legendados em inglês (legendagem intralinguística) por estes pesquisadores.

Os pré-testes e os pós-testes são instrumentos de avaliação da compreensão geral de cada vídeo e de avaliação da compreensão dos sintagmas nominais presentes nesses vídeos. Esses instrumentos são compostos por questões de múltipla escolha, ressaltando-se que os testes da compreensão dos sintagmas nominais têm espaços para tradução, quando a opção assinalada é o item “a – compreendo bem”. Para a avaliação da compreensão geral, elaboraram-se testes que trazem cinco perguntas sobre o tema central e sobre pontos específicos dos conteúdos dos vídeos. Os pré-testes e pós-testes que avaliam a compreensão dos sintagmas nominais foram elaborados com base no *corpus* linguístico dos textos das legendas intralinguísticas dos dois vídeos. Selecionaram-se, assim, os 10 primeiros sintagmas nominais que aparecem em ordem cronológica em cada vídeo. Para cada vídeo, foram elaborados dois pré-testes e dois pós-testes com o mesmo conteúdo de testagem. Para a testagem dos sintagmas nominais, usou-se a escala Likert modificada, retirando a opção central em que os participantes poderiam assumir uma posição neutra. Durante a pré-testagem (anterior as tarefas experimental e de controle), os participantes assistiram aos vídeos com legendas intralinguísticas apenas uma vez e responderam os testes. Após a aplicação das tarefas, eles realizaram o pós-teste sem assistir novamente aos vídeos. Foi estabelecido o tempo máximo de 15 minutos para cada etapa de teste.

---

<sup>7</sup> Destaca-se que, apesar de os participantes estarem em cursos e em semestres diversos, o nível linguístico-comunicativo desses estudantes em língua inglesa é bastante semelhante.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXiACnmZImA>.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0cUNFPN4YU>.

### *Tarefas com legendagem*

As tarefas experimentais (TE1 e TE2) consistiram na produção de legendas interlinguísticas para os dois vídeos educativos (V1 e V2). Nelas, os participantes utilizaram o software de legendagem *Subtitle Workshop 2.51* como instrumento para produção das legendas. As tarefas de controle (TC) são exercícios com uma abordagem instrumental de ensino de LI (Souza, 2010). Nessas, os participantes receberam uma atividade com questões típicas de uma abordagem instrumental de ensino de LI (ESP<sup>10</sup>) direcionada à leitura, trabalhando a compreensão geral e a compreensão de informações específicas dos vídeos (estes já legendados em inglês). Essa atividade é composta também por questões direcionadas à compreensão de sintagmas nominais. Com o Questionário de perfil e preferência, buscou-se informações sobre como os participantes avaliam o seu nível de proficiência em LI e qual avaliação eles fazem das tarefas experimental e de controle.

Como visto, as tarefas de controle, TC1 e TC2, são atividades de recepção dos dois vídeos educativos (V1 e V2), previamente legendados em inglês. Já os projetos de tradução, tarefas experimentais, TE1 e TE2, tratam da legendagem interlinguística desses vídeos. Cada projeto corresponde à tradução de um vídeo. Para execução das tarefas de controle (TC), o grupo (G1) que trabalhou com o V2 precisou de 4h, distribuídas em pré-tarefa (1h e 30min.), tarefa (1h e 30min.) e pós-tarefa (1h); já o grupo 2 (G2) que utilizou o V1 conseguiu executar TC em 3h e 30min, distribuídas em pré-tarefa (1h e 10min.), tarefa (1h e 20min.) e pós-tarefa (1h). Para a execução das tarefas experimentais (TE), o G1 precisou de 4h e 40 min, distribuídas em pré-tarefa (1h e 30min.), tarefa (3h) e pós-tarefa (10 min.) para legendar o V1; o G2 também usou 4h e 40min, distribuídas em pré-tarefa (2h), tarefa (2h e 30min.) e pós-tarefa (10 min.) para legendar V2.

O tempo adicional das TE é justificado pela falta de familiaridade dos participantes com o *software* de legendagem, o que demandou deles mais tempo na execução dessa tarefa<sup>11</sup>. Todas essas tarefas (TC e TE) foram realizadas preferivelmente em duplas, permitindo-se também a execução de forma individual. Os testes (pré-testes e pós-testes) foram resolvidos individualmente. O ambiente de aprendizagem foi o laboratório de informática do IFCE - Campus Baturité.

Durante as TC, como uma primeira subtarefa da pré-tarefa, foi feita uma apresentação das estratégias típicas de uma abordagem instrumental (ESP) para leitura em LI (Souza, 2010), as quais foram aplicadas na tarefa. Ainda na etapa de pré-tarefa, enquanto uma segunda subtarefa, os alunos discutiram, inicialmente em duplas e em seguida com o restante

---

<sup>10</sup> *English for Specific Purposes*.

<sup>11</sup> Esse elemento foi previsto em nosso projeto de pesquisa e foi confirmado durante o experimento: quando questionamos se alguém já havia usado algum programa de legendagem, todos os participantes responderam negativamente.

da sala, o tema do vídeo. Na tarefa propriamente dita, os participantes assistiram aos vídeos educativos com legendas intralinguísticas e, a partir deles, resolveram as questões das atividades escritas.

Cada grupo de participantes assistiu a um vídeo distinto. Os alunos de Letras (G1) assistiram ao vídeo “Why Learn a Foreign Language?” (V2) e os alunos de Hotelaria (G2) assistiram ao vídeo “Is Social Media Addictive?” (V1). Assim, nas TC, os participantes assistiram aos vídeos várias vezes, a fim de resolver as diversas questões de interpretação constantes nas TC. Metodologicamente, essa repetição é relevante porque buscamos, dessa forma, manipular essa variável nas TC, já que esse é um fator comum ao ato de legendar, previsto nas TE.

A pós-tarefa das TC consistiu em discutir e corrigir cada questão dessa atividade com toda a turma. Nesse momento, os alunos, de forma espontânea, compartilharam suas respostas, as quais foram confrontadas umas com as outras, a fim de se chegar àquilo que pudesse ser considerado como sendo a resposta mais adequadas para cada questão. Imediatamente após a completude dessa atividade, os participantes responderam os pós-testes, sem assistir novamente aos vídeos e sem consultar fontes de pesquisa. Essa pós-testagem durou em torno de 10 minutos, pois cada grupo respondeu apenas um pós-teste referente a um dos vídeos. Finalizadas as TC, passou-se à aplicação das TE.

Nas TE, como pré-tarefa, os participantes receberam uma breve introdução aos conceitos de tradução, de uma forma geral, e de tradução audiovisual (TAV), de forma mais específica. Sequencialmente, falamos sobre os tipos e sobre as particularidades da TAV, com foco nas normas de legendagem. Primeiramente, foi mostrado como as legendas integram um todo semiótico multimodal. Nesse ensejo, apresentamos também a tendência de as legendas serem reduzidas para que o espectador possa aproveitar melhor o plano imagético. Dessa forma, foram contempladas as normas relacionadas à quantidade de linhas e à quantidade de caracteres por linha.

Os participantes foram orientados a produzir traduções mais livres (menos literais), o que se classificou, aqui, como naturalização. Ou seja, eles foram informados que as legendas são, geralmente, naturalizadas/domesticadas, não causando estranhamento ao espectador da língua de chegada. Por fim, falamos sobre questões relacionadas à segmentação. Ainda nessa etapa, os alunos utilizaram, à guisa de treinamento, o software *Subtitle Workshop* para a prática de produção de legendas interlinguísticas de parte do trailer do filme *Murder on the Orient Express*<sup>12</sup>, quando puderam exercitar o que se viu no plano teórico.

Em seguida, como uma segunda subtarefa da pré-tarefa, a exemplo das TC, promovemos um breve debate sobre o tema do vídeo educativo a ser legendado. Os alunos

---

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Mq4m3yAoW8E>.

discutiram inicialmente em duplas e em seguida com o restante da sala suas opiniões sobre o assunto do vídeo. Na tarefa propriamente dita (TE), eles receberam o projeto de tradução audiovisual com as legendas já sincronizadas e segmentadas, em língua inglesa, e fizeram a tradução dos vídeos 1 e 2 para língua portuguesa (o G1 traduziu o V1; o G2 traduziu o V2). Esse trabalho consistiu na tradução e no cotejo do texto fonte com o texto alvo. Nesse sentido, os participantes foram orientados a considerar três “enredos” durante o processo tradutório: o imagético, o escrito e o sonoro. Ainda, eles puderam lançar mão de diversas ferramentas de pesquisa, como tradutores automáticos e dicionários; bem como puderam, a qualquer momento, consultar os seus pares e o professor de LE.

Esses participantes foram orientados, também, a prezar por um texto de chegada que fosse conciso e que soasse o mais natural possível ao público-alvo, tocando assim em questões culturais do contexto de chegada. Dessa forma, durante a TE, escreveram-se, na lousa do laboratório de informática, as características que as legendas deveriam ter (*cf.* Díaz Cintas; Remael, 2014; Georgakopoulou, 2009), quais sejam: devem ter até duas linhas; devem ter até 41 caracteres por linha; devem ser reduzidas; devem ser naturalizadas/domesticadas; devem ser bem segmentadas.

A partir disso, esperamos que os alunos não ficassem dependentes do tradutor automático e que conseguissem, ao negociar significados, compreender o texto com o qual estavam trabalhando, melhorando sua interpretação textual geral e particularmente sua compreensão de sintagmas nominais presentes nos textos.

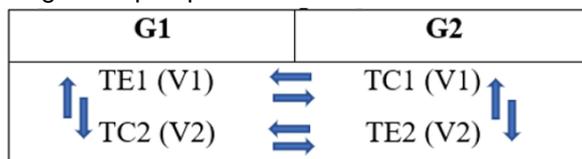
Como pós-tarefa, fizemos a reprodução dos vídeos com as legendas propostas por dois participantes/duplas de participantes diferentes (anonimamente) e chamamos a atenção, de forma muito breve, para questões relacionadas às soluções tradutórias das propostas exibidas. Após a completude dessas tarefas, os participantes responderam os pós-testes, sem assistir novamente aos vídeos e sem consultar fontes de pesquisa. Essa pós-testagem durou em torno de 10 minutos, pois cada grupo respondeu apenas um pós-teste referente a um dos vídeos. Dessa forma, o G1 respondeu o pós-teste referente ao V1 e o G2, respondeu o pós-teste referente ao V2.

### *Tratamento dos dados*

Com o intuito de alcançarmos os objetivos do nosso estudo, nossa metodologia contou, como já foi visto, com dois grupos de participantes. Não usamos grupos experimentais e grupos de controle. Em substituição, a fim de controlar as variáveis da pesquisa, utilizamos, como descrito acima, tarefas experimentais e tarefas de controle. Portanto, no desenho metodológico (Figura 1, abaixo), o G1 produziu legendas interlinguísticas para o V1 (TE1) e respondeu questões sobre o V2, previamente legendado em LI, (TC2). O G2 produziu

legendas interlinguísticas para o V2 (TE2), e respondeu questões sobre o V1, também previamente legendado em LI (TC1).

Figura 1 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores.

Assim, a TE1 (V1) é controlada pela TC2 (V2), mantendo-se constante a variável *grupo de participantes* (G1), e pela TC1 (V1), mantendo-se constante a variável *vídeo a ser legendado* (V1). Já a TE2 (V2) é controlada pela TC1 (V1), mantendo-se constante o G2, e pela TC2 (V2), mantendo-se constante o V2. Dessa forma, pôde-se agrupar as TE1 e TE2, em um mesmo grupo de dados: tarefas experimentais (TE); confrontando-se com o agrupamento das TC1 e TC2: tarefas de controle (TC).

A necessidade do uso de dois grupos de participantes está no fato de que, para testarmos o mesmo vídeo em duas situações didáticas diferentes, precisamos de públicos diversos, evitando assim a repetição de uso de material com o mesmo grupo, o que certamente comprometeria os resultados alcançados.

Os dados fornecidos pelos dois grupos de participantes, G1 e G2, foram analisados comparando-se seu desempenho nos pré-testes e nos pós-testes (dados quantitativos), nas condições experimental (TE) e de controle (TC). Assim, confrontaram-se os resultados desses grupos referentes aos seus desempenhos antes e após às tarefas experimentais (TE) e às tarefas de controle (TC). Para fins de análise dos dados, considera-se tarefa experimental (TE) o agrupamento dos dados provenientes das TE1 e TE2 (G1 e G2); da mesma forma, considera-se tarefa de controle (TC) o agrupamento dos dados provenientes das TC1 e TC2 (G2 e G1). Com isso, procuramos, em condições diversas (TE e TC), perceber se houve alterações no nível de compreensão em LI dos participantes e em que medida se deu esse fenômeno.

Em uma etapa descritiva, os dados de ordem quantitativa foram analisados em gráficos, a fim de visualizarmos a disposição das informações referentes à média e à mediana. Em etapa inferencial, fizeram-se modelos de regressão linear múltipla e simples com efeitos mistos, por meio do uso da linguagem de programação *R* (2022), com vistas a verificarmos possíveis efeitos com significância estatística e o poder de explicação dos modelos. Seguem os principais resultados desta pesquisa.

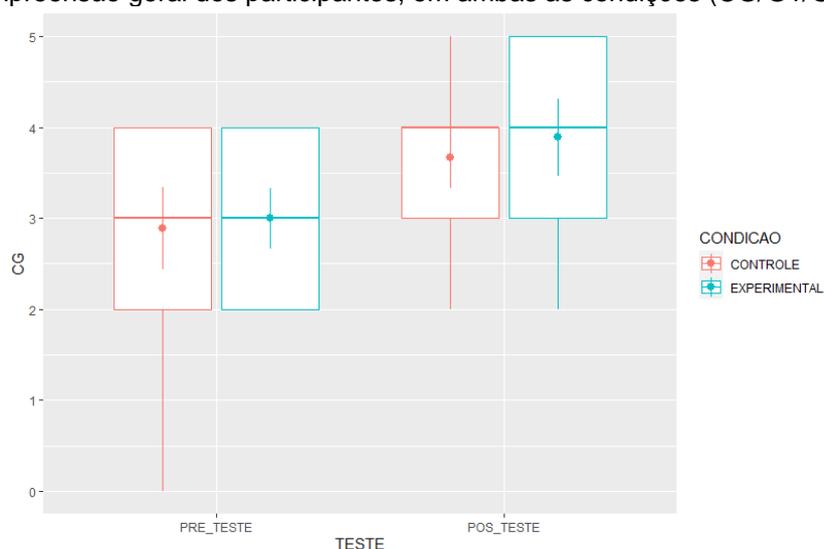
## Resultados

Nesta seção, relatam-se os resultados obtidos a partir das informações coletadas durante a fase experimental desta pesquisa. Inicia-se reportando os dados quantitativos analisados nas condições experimental e de controle. Em seguida, consideram-se informações de ordem qualitativa referente às percepções dos participantes sobre a tarefa de legendagem interlinguística/tarefa experimental (TE) da qual fizeram parte.

A presente pesquisa tem como foco de interesse a análise de informações provenientes de participantes em nível elementar de proficiência em LE. Do total de 13 participantes dos dois grupos, nove (09) foram classificados como estudantes em nível elementar de língua inglesa (A1-A2), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001).

Apresentam-se, a seguir, os resultados da compreensão geral (CG) dos nove participantes, que fazem parte dos grupos 1 e 2 (G1 e G2), referentes aos conteúdos dos vídeos 1 e 2 (V1 e V2), nas condições experimental/tarefa experimental (TE) e de controle/tarefa de controle (TC).

Gráfico 1 – Compreensão geral dos participantes, em ambas as condições (CG/G1/G2/TC/TE)



Fonte: Elaboração dos autores.

O Gráfico 1 nos mostra uma similitude entre as situações de pré-teste para ambas as condições, controle e experimental. Em uma escala de 0 a 5, verificam-se acertos de 2,0 a 4,0 pontos, com médias (bolinhas vermelha e azul) iguais a 2,9 e 3,0 para as respectivas condições, controle e experimental. A mediana é a mesma, em ambas as condições no pré-teste, 3,0 (traço mais escuro). O desvio padrão em ambas as condições é igual a 1,3.

No pós-teste da condição de controle, visualizamos os dados mais condensados entre 3,0 e 4,0 pontos, com média igual a 3,7 e mediana igual a 4,0. O pós-teste da condição experimental se mostra um pouco diferente: os dados estão mais condensados entre 3,0 e

5,0 pontos, a média é igual a 3,9 e a mediana, 4,0. O desvio padrão é 1,0 no controle (TC) e 1,1 na condição experimental (TE).

Na Tabela 1, abaixo, pode-se verificar o tamanho do efeito para esses participantes, pós-teste = 0,83. O poder de explicação do modelo de regressão é igual a 45%. O valor de  $p$  indica significância estatística (0,01). Portanto, o que se verifica, nesse modelo de regressão, é um efeito significativo de ambas as condições testadas, controle e experimental. Não se pode sinalizar diferenças entre as condições, já que o valor de  $p$  da terceira linha, “CONDICAO”, não atingiu significância estatística.

Tabela 1 - Compreensão geral: análise inferencial das condições de controle e experimental em ambos os grupos (G1/G2/TC/TE)<sup>13</sup>

<i>Predictors</i>	CG		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.86	2.14 – 3.58	<0.001
TESTE [POS TESTE]	0.83	0.21 – 1.46	0.010
CONDICAO [EXPERIMENTAL]	0.17	-0.76 – 1.09	0.715
<b>Random Effects</b>			
$\sigma^2$	0.84		
$\tau_{00}$ PARTICIPANTE	0.50		
ICC	0.38		
N PARTICIPANTE	18		
Observations	36		
Marginal R <sup>2</sup> / Conditional R <sup>2</sup>	0.122 / 0.452		

**LEGENDA**

**G1** = Grupo 1, estudantes de Letras  
**G2** = Grupo 2, estudantes de Hotelaria  
**TC** = tarefa de controle  
**TE** = tarefa experimental  
**CI** = *confidence interval* (intervalo de confiança)  
**Estimates** (estimativas) = tamanho do efeito  
**Intercept** (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)  
**Conditional R<sup>2</sup>** = poder de explicação do modelo

Fonte: Elaboração dos autores.

Isolando-se apenas os dados da tarefa experimental (TE), pudemos mensurar com mais precisão o desempenho desses participantes em termos de compreensão geral dos vídeos com base no *antes e depois* da TE. Verificamos um aumento com significância estatística no tamanho do efeito da tarefa que resultou em 0,9 (0.89). O poder de explicação do modelo também aumentou um pouco, passando para 47% (0.468).

Em consonância com outros estudos analisados, anteriormente, nossa pesquisa verifica que a atividade de legendagem facilita a compreensão de mensagens em língua estrangeira (cf. Lertola, 2012; Schumann; Macchi, 2022). Mais especificamente, nossa tarefa de legendagem se mostrou produtiva à compreensão dos conteúdos dos vídeos (V1 e V2) naquilo que se refere a informações constantes em diversos momentos dessas narrativas audiovisuais. Com isso, a pesquisa reforça a relevância do uso desse tipo de atividade no ensino e aprendizagem/aquisição de línguas, ao mesmo tempo em que disponibiliza a

<sup>13</sup> Escreveu-se um argumento, no R, declarando que os mesmos participantes respondem os testes mais de uma vez. Segue a linha de comando: `lmer(CG ~ TESTE + CONDICAO + (1 | PARTICIPANTE))`.

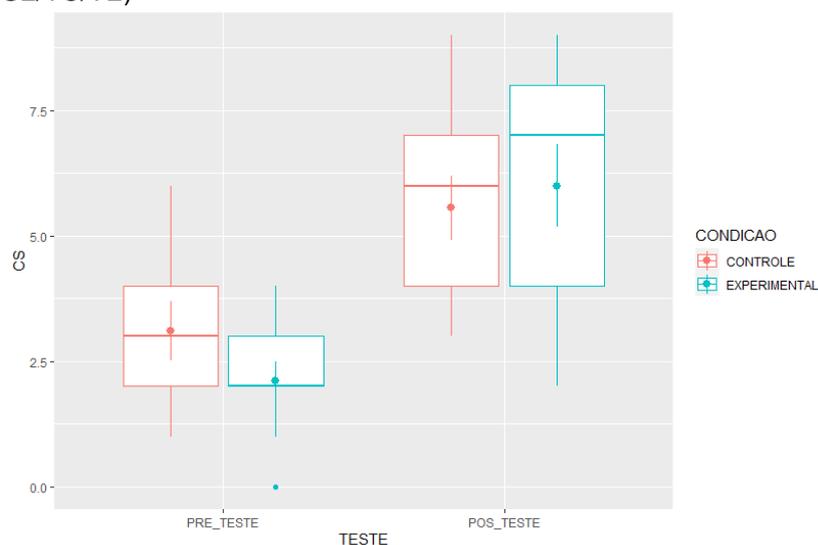
descrição detalhada de uma técnica/metodologia própria (TE) capaz de gerar ganhos linguísticos e comunicativos na direção apontada até aqui.

Ademais, embora os resultados referentes à tarefa de controle tenham sido bastante semelhantes àqueles da tarefa experimental, sublinham-se as vantagens didáticas que a condição experimental pode oferecer aos estudantes de LE, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e desenvolvendo, também, o letramento digital desses alunos. A seguir, apresentamos a análise dos dados referentes à compreensão de sintagmas nominais presentes nesses vídeos.

Para a contagem dos acertos dos sintagmas nominais nos testes de compreensão, admitiram-se apenas aqueles que foram traduzidos adequadamente (validamos, portanto, somente o item “a” dos testes), considerando-se os contextos dos vídeos e o contexto da legenda. Por exemplo, no V2, há o sintagma “their good books” que significa, no vídeo em questão, “ser bem-visto por outras pessoas”. Assim, não foi contada como acerto a tradução “seus livros bons”. Diferentemente da testagem da compreensão geral, cujo espectro de pontuação é bastante estreito (0 a 5), o espectro de compreensão dos sintagmas nominais pode variar de 0 a 10.

Em ambas as condições (controle e experimental), há uma diferença expressiva, traduzida no Gráfico 2 (abaixo), onde percebemos poucos pontos de interseção entre a geometria dos *boxplots* (caixas) do pré-teste e do pós-teste, na condição de controle; e nenhuma interseção na condição experimental. As médias, nesse sentido, diferem consideravelmente; e as medianas são acentuadamente diferentes.

Gráfico 2 – Compreensão sintagmática dos participantes, em ambas as condições e em ambos os grupos (CS/G1/G2/TC/TE)



Fonte: Elaboração dos autores.

As medidas de tendência central revelam médias de 3,1 e 5,6 nos pré-teste e pós-teste da condição de controle; e 2,1 e 6,0 para a condição experimental. As medianas são iguais a 3,0 e 6,0, no controle; e 2,0 e 7,0 na condição experimental. O desvio padrão na TC é 2,2 (no pré-teste e no pós-teste); na TE esse desvio é igual a 2,4 (pré-teste) e 2,5 (pós-teste).

Na análise inferencial, o tamanho do efeito das condições (controle e experimental) alcança 3,2 – em um intervalo de confiança de 2,2 a 4,1. O valor de  $p$  é bastante baixo (0,001) e o poder de explicação do modelo de regressão atinge 70%. Não se registra diferença significativa entre as condições experimental e de controle.

Isolando-se apenas os dados da TE, pudemos mensurar com mais precisão o desempenho desses participantes em termos da compreensão dos sintagmas nominais dos vídeos com base no *antes e depois* da TE. Verificou-se um aumento com significância estatística no tamanho do efeito da tarefa que resulta em 3,9. O poder de explicação do modelo também aumenta um pouco passando para 73%.

Nesse sentido, consideramos que, dado o valor do intercepto de 2,1, resta uma margem média de 7,9 em termos do que se pode chamar de carência lexical média (em referência aos sintagmas nominais que os participantes não acertaram no pré-teste). Essa carência de 7,9 é “preenchida” em 3,9 (49%), o que sinaliza que a TE foi bastante produtiva, com potencial de elevar o nível médio de compreensão dos sintagmas de 2,1 pontos para 6,0 pontos.

Estudos como os de Lertola (2012) e de Beseghi (2013) já discutiram a produtividade de atividades de legendagem para a aquisição vocabular em LE. Porém, a pesquisa de Lertola (2012) investigou essa aquisição ao nível dos lexemas, enquanto o estudo de Beseghi (2013), caracterizado como uma pesquisa predominantemente qualitativa, explorou e problematizou alguns dos fatores dessa atividade capazes de promover a aquisição de vocabulário, em termos gerais.

Nosso estudo lança um novo olhar sobre esse fenômeno. Ultrapassando o nível do lexema, investigamos em que medida os participantes foram capazes de compreender sintagmas nominais dos vídeos por meio da TE. Ao legendar, os estudantes de LE operam suas traduções em pequenos segmentos discursivos. Nesse sentido, a análise do contexto oracional é de suma importância (*cf.* Lewis, 1993; 2008). Além disso, os participantes da pesquisa foram explicitamente orientados a produzirem textos de legenda naturalizados, reduzidos e bem segmentados, procedimentos que visaram garantir a produção de traduções livres, com foco na mensagem e não exatamente nas formas linguísticas. Esses procedimentos preveniram, também, que os participantes ficassem totalmente dependentes do tradutor automático.

Apesar do número relativamente pequeno de participantes, o que nos faz olhar esses resultados com cautela, a tarefa de legendagem proposta nesta pesquisa se mostrou bastante produtiva à compreensão de sintagmas nominais da LI. Assim, indicamos que esse tipo de rotina pedagógica gera ganhos linguísticos e comunicativos para além da aquisição ao nível do lexema, podendo promover a aprendizagem/aquisição de blocos de significado, sintagmas nominais de línguas estrangeiras. Argumentamos que os três procedimentos operados ao nível do cotexto favorecem essa compreensão e aquisição linguística.

Finalizadas todas as etapas das tarefas experimental (TE) e de controle (TC), coletaram-se informações sobre as percepções dos participantes em relação às atividades nas quais estiveram envolvidos, por meio do Questionário de Perfil e Preferência.

Na Tabela 2, verifica-se a avaliação dos participantes em relação à recepção das TC e das TE. Essas informações correspondem às respostas das seguintes perguntas do questionário: “De uma forma geral, que avaliação você faz da *tarefa*?”; “Que avaliação você faz dessa *tarefa* em relação à sua compreensão/interpretação do conteúdo do vídeo?”.

Tabela 2 - Percepção dos participantes acerca das tarefas

<b>Avaliação geral</b>	<b>Tarefa de controle</b>	<b>Tarefa experiment</b>
Excelente	61%	77%
Ótima	31%	15%
Regular	8%	8%
Ruim	0%	0%
<b>Compreensão do conteúdo</b>	<b>Tarefa de controle</b>	<b>Tarefa experimental</b>
Compreendi muito bem	15%	70%
Compreendi bem	70%	30%
Não compreendi muito bem	15%	0%
Não compreendi	0%	0%

Fonte: Elaboração dos autores.

Essa avaliação qualitativa dos participantes parece estar coerente com aquela feita anteriormente na análise quantitativa dos dados. Como se pode ver na Tabela 2, a *avaliação geral* da maioria dos participantes é bastante positiva; 77% deles acharam a TE excelente, 15% ótima. No que diz respeito à compreensão dos conteúdos dos vídeos, percebe-se novamente uma boa avaliação, pois 70% dos participantes declararam que, durante a TE, *compreenderam muito bem* esses conteúdos; 30% disseram que *compreenderam bem*. Nesse aspecto qualitativo, percebe-se uma vantagem a favor da TE quando comparada à TC.

Ao final do Questionário de perfil e preferência, foi solicitado que os participantes deixassem um comentário sobre a TE: “Se possível, deixe um comentário sobre a *tarefa de legendar vídeos*.” Nos comentários dos participantes, foi possível identificar informações que vão ao encontro do que tem sido discutido na literatura sobre tradução e ensino de línguas: a relevância referente ao cotejo entre textos e entre línguas (Participante 5 e 7 – G1, Letras);

facilitação da compreensão da mensagem (Participante 4 – G1, Letras; Participante 4 – G2, Hotelaria); aquisição lexical (Participante 3 – G1, Letras).

Além de promover o desenvolvimento do letramento digital, por meio da manipulação de ferramentas como o *software* de legendagem e o Google Tradutor, a TE possibilita o desenvolvimento de um letramento audiovisual (Participante 1 – G1, Letras). Ademais, os comentários sublinham o sentimento de bem-estar que os participantes experimentaram durante a TE (Participantes 3 e 6 – G1, Letras; Participantes 1, 2 e 4 – G2, Hotelaria).

A partir das percepções dos participantes somadas às informações de ordem quantitativa, compreendemos que a tarefa de legendagem interlinguística proposta nesta pesquisa é um recurso bastante produtivo ao ensino e à aprendizagem/aquisição de LE.

### Considerações finais

O grande campo de estudos da aquisição de segunda língua é repleto de trabalhos teóricos, exploratórios e aplicados que remontam há décadas e, de forma menos sistematizada, há séculos. Em alguns períodos, acreditou-se na construção de métodos efetivos que fossem capazes de atender a demandas de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Esse período foi, de certa forma, substituído por outro, cujo *éthos* está mais centrado nas discussões em torno de abordagens.

A busca por práticas contextualizadas às realidades dos sujeitos envolvidos em espaços acadêmicos também parece estar na ordem do dia. Ignorar as idiosincrasias locais é conceber seres humanos homogêneos, desprezando-se questões culturais e de ordem histórica e socioeconômica. Compreender algumas dessas questões e adaptar a metodologia desta pesquisa às peculiaridades dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis em nosso contexto empírico de investigação foi, provavelmente, o maior desafio encontrado em nosso percurso investigativo. Retomam-se, aqui, nossas perguntas de pesquisa.

(1) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística influencia a habilidade de compreensão geral em LI? Pela análise estatística, percebemos que houve um ganho médio de compreensão igual a 0,9 com significância estatística. A partir da observação destes pesquisadores e dos relatos dos participantes, infere-se que essa compreensão dos conteúdos dos vídeos foi facilitada, principalmente, pela atividade de negociação de significados, promovida pela legendagem.

O engajamento dos alunos, durante a tarefa experimental, possibilitou uma troca produtiva de informações entre aqueles que trabalharam em duplas e entre o professor-pesquisador e os alunos. O acesso à internet e ao Google Tradutor foram elementos essenciais durante o trabalho de legendagem. Há de se destacar, também, que os planos imagético e sonoro certamente foram determinantes à facilitação dessa compreensão geral dos vídeos.

(2) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística influencia a habilidade de compreensão de sintagmas nominais em LI? De todas as condições experimentadas (controles e tratamentos), essa foi a que obteve o maior efeito com significância estatística. Como visto, os participantes em nível elementar de proficiência em LI alcançaram um efeito médio igual a 3,9 (49% daquilo que se constitui a carência lexical média dos participantes no pré-teste). Atribuímos a esse resultado três fatores que nos parecem terem sido determinantes.

O primeiro é o fato de os participantes terem acesso a segmentos discursivos contextualizados (legendas) e apoiados nos enredos imagético e sonoro. Essa simbiose pode potencializar a aprendizagem de uma LE, especialmente quando a atenção dos estudantes está direcionada a pontos específicos do texto audiovisual.

Em consonância, o segundo fator parece ser a negociação de significados ao nível do cotexto (frase, oração, sintagma), entorno linguístico. A partir da análise das legendas produzidas pelos participantes, pudemos perceber que eles não as traduziram como unidades individuais e que, em várias situações, consideraram as informações das legendas precedentes e posteriores àquelas que estavam sendo traduzidas, fazendo, em alguns casos, um descolamento de informações não percebido nas legendas intralinguísticas.

A título de exemplo, considere-se a operação feita por um dos participantes da pesquisa. Legenda intralinguística: *There's lots of debate / in the medical world / over whether or not / social media addiction / is a real disorder* (vídeo 1). Tradução feita pelo estudante: *Há uma grande discussão / no mundo da medicina / a respeito / do vício nas redes sociais ser ou não / um verdadeiro problema*. Nela, pode-se observar uma adaptação e o deslocamento e agrupamento de informações da terceira legenda intralinguística para a quarta legenda interlinguística.

O terceiro fator é, provavelmente, o mais produtivo nessa tarefa de legendagem: a clara orientação aos participantes da pesquisa sobre os tipos de legendas a serem produzidas. Eles foram orientados a produzir legendas reduzidas, naturalizadas e bem segmentadas. Os procedimentos de redução e de naturalização atuam lado a lado nesse processo, pois não dão margem à produção constante de traduções literais. Ao tentar reduzir e naturalizar/domesticar uma legenda, o estudante de LE tende a ser compelido a considerar os significados presentes nos textos, evitando uma acomodação às respostas de tradução geradas pelo tradutor automático. Ao segmentar uma legenda, mantendo unidades de sentido em uma mesma linha, o olhar do aluno é direcionado para pontos ainda mais específicos dos segmentos discursivos a serem traduzidos. Assim, com essas três operações, procurou-se evitar uma produção mecânica de legendas fílmicas, o que certamente não traria muitos ganhos linguístico-comunicativos aos estudantes. Além disso, é relevante enfatizar o potencial de desenvolvimento dos letramentos digital e audiovisual promovidos por esse tipo de tarefa.

Nos dias de hoje, as pessoas leem, aprendem, trabalham e divertem-se utilizando diversos recursos digitais. Por isso, nas pesquisas em ensino/aprendizagem/aquisição de LE, é premente a inserção de ferramentas virtuais capazes de potencializar a efetividade do trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, a legendagem pode oferecer diversos ganhos ao aprendiz de uma LE. A combinação dos quatro canais, verbais (oral e escrito) e não-verbais (sonoro e visual), juntamente com a coexistência dos textos de partida e de chegada (em modalidades distintas) potencializa a natureza significativa desse tipo de texto audiovisual, facilitando a compreensão do material linguístico-comunicativo que esteja sendo veiculado.

Dados os objetivos delimitados neste estudo, esta pesquisa deixa em aberto uma lacuna investigativa: o aprofundamento da discussão sobre os procedimentos de naturalização, redução e segmentação de legendas, naquilo que concerne à sua produtividade para a aquisição de LE. Por fim, espera-se que, para além dos padrões de produção de legendas aqui assinalados, outros aspectos da ação de legendar sejam investigados, criando mais inteligibilidade acerca do uso dessa atividade no ensino e aprendizagem/aquisição de LE.

## Referências

BESEGHI, M. Having fun in the classroom: subtitling activities. **Language Learning in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 395-407, 2013.

BORGHETTI, C.; LERTOLA, J. Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. **Language and Intercultural Communication**, Londres, v. 14, n. 4, p. 423-440, 2014.

CAIMI, A. Subtitles and language learning. *In*: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. V. (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 4. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 167-173.

CAIMI, A. Subtitling: Language Learner's Needs vs. Audiovisual. *In*: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 240-251.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**. Trad. Maria Joana Pimentel do Rosário. Porto/Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 22 jul. 2022.

DÍAZ CINTAS, J. (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam e Filadélfia: John Benjamins, 2008.

DÍAZ CINTAS, J.; REMAEL, A. **Audiovisual Translation: subtitling**. Nova Iorque: Routledge, 2014.

ELLIS, R. Task-based language teaching: Responding to the critics. **University of Sydney Papers in TESOL**, v. 8, p. 1-27, 2013.

GEORGAKOPOULOU, P. Subtitling for the DVD Industry. *In*: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 21-35.

GOMES, F. W. B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 41-69, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/12244/13987>. Acesso em: 4 set. 2016.

GORJIAN, B. The effect of movie subtitling on incidental vocabulary learning among EFL learners. **International Journal of Asian Social Science**, v. 4, n. 9, p. 1013-1026, 2014. Disponível em: <https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2695>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. First Internet Edition July 2009. Disponível em: [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). Acesso em: 21 maio 2016. 202 p

LERTOLA, J. **Audiovisual translation in the foreign language classroom**: applications in the teaching of English and other foreign languages. France: Research-publishing.net, 2019.

LERTOLA, J. The effect of the subtitling task on vocabulary learning. *In*: PYM, A.; ORREGO-CARMONA, D. (Ed.). **Translation Research Projects 4**. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2012. p. 61-70.

LEWIS, M. **Implementing the lexical approach**: putting theory into practice. Hampshire/United Kingdom: Heinle, 2008.

LEWIS, M. **The lexical approach**: the state of ELT and way forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

MCLOUGHLIN, L. I. Audiovisual translation in language teaching and learning. *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (Ed.). **Routledge handbook of audiovisual translation**. New York: Routledge, 2019. p. 483-497.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2004.

R Core Team. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 6 ago. 2024.

SCHUMANN, C.; MACCHI, F. Über.Leben.Schreiben: Tradução e legendagem de uma live de literatura – Um projeto com estudantes de Letras português-alemão. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 25, n. 46, mai.-ago. 2022, p. 92-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pq/article/view/195228>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUSA, B. B. A. A. L.; BORGES, V. M. C. O estado da arte dos estudos sobre legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas. **Organon**, Porto

Alegre, v. 35, n. 68, 2020. Disponível em:  
<https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/100226>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, A. G. F. *et al.* **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. 2. ed. São Paulo: Disal Editora, 2010.

VANDERPLANK, R. **Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning**. London: Macmillan, 2017.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

### Sobre os autores

*Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4798-1275>

Doutor em Linguística, mestre em Estudos da Tradução e especialista em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Gestão e Coordenação Escolar e graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professor de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Práticas Pedagógicas Inovadoras (IFCE) e líder do Grupo de Pesquisa Estudos em Linguística Aplicada (GPEELA/IFCE).

*Vlândia Maria Cabral Borges*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2003-5695>

Ph.D. em Educação com área de concentração em Ensino de Inglês como Segunda Língua pela Universidade de Rhode Island, mestra em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em maio de 2024.

## Atividades de análise linguística sobre frequência lexical

### Linguistic analysis activities on lexical frequency

Carlos Roberto Gonçalves da Silva<sup>1</sup>  
Herbertt Neves<sup>2</sup>

**Resumo:** O léxico em contexto de ensino é, muitas vezes, negligenciado, colocado em segundo plano, dando lugar privilegiado à gramática. Essa subalternidade imposta resvala na desconsideração da potencialidade existente na repetição vocabular consciente, com finalidades específicas, o que deve ser algo abordado na sala de aula. Assim, neste trabalho, objetivamos analisar as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística (AL) verificadas em atividades de frequência lexical em livros didáticos, em função das práticas de leitura e escrita. Nossos fundamentos teóricos estão assentados em autores como Neves (2020) e Antunes (2012), para tratarmos do léxico e da frequência lexical, bem como em Bezerra e Reinaldo (2020) no que se refere à AL. Nossa metodologia é de base indutiva, descritivo-explicativa e documental (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008), ao buscarmos, em documentos ainda não analisados, por meio da descrição e da explicação, compreendermos o que se trabalha sobre a repetição vocabular e como isso acontece. Nossos resultados apontam para a existência de um estudo da repetição de palavras, embora ainda tímido e não sistemático, deixando de abordar elementos importantes que devem ser pensados pelo professor.

**Palavras-chave:** Frequência lexical. Análise linguística. Livro didático.

**Abstract:** The lexicon in the context of education is often neglected, taking a back seat to grammar. This subordinate position imposed leads to a disregard for the potential inherent in conscious vocabulary repetition for specific purposes, something that should be addressed in the classroom. Therefore, in this work, our aim is to analyze the concepts of lexicon and the perspectives of linguistic analysis (LA) observed in lexical frequency activities in textbooks, considering reading and writing practices. Our theoretical foundations are based on authors such as Neves (2020) and Antunes (2012) for addressing lexicon and lexical frequency, as well as Bezerra and Reinaldo (2020) regarding LA. Our methodology is inductive, descriptive-explanatory, and documentary (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008), as we seek, in previously unanalyzed documents, through description and explanation, to understand what is covered regarding vocabulary repetition and how it occurs. Our results indicate the existence of a study on word repetition, albeit still timid and not systematic, overlooking important elements that should be considered by the teacher.

**Keywords:** Lexical frequency. Linguistic analysis. Textbook.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [borges.carlosroberto9@gmail.com](mailto:borges.carlosroberto9@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Campina Grande, PB, Brasil. Endereço eletrônico: [jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br](mailto:jose.herbertt@professor.ufcg.edu.br).

## Introdução

Nas últimas décadas, parte considerável dos estudos linguísticos no Brasil tem mudado a sua agenda e se voltado às questões educacionais em língua materna. Esse olhar para a sala de aula brasileira, que acontece por volta da década de 1980, traz para a academia matérias ainda mais complexas, quando se pensa o ensino (Castilho, 2012): não basta apenas descrever como usamos o português, é preciso que a pesquisa científica possa se relacionar ao aluno da escola básica de tal maneira que os objetivos de aprendizagem reais sejam, ao menos minimamente, alcançados. Vale destacar que um novo olhar para o ensino surgiu, também, devido aos indicadores apontarem que os estudantes estavam saindo da escola sem terem desenvolvido as habilidades de leitura e escrita necessárias para cada etapa (Mendonça, 2022).

Nesse recorte temporal de quarenta anos, muitos movimentos de forças centrípetas e centrífugas aconteceram na aula de língua em nosso país (Faraco, 2019). Tal fluxo acontece seja pela aproximação ao ensino tradicional de gramática e à imanência do sistema, seja pelo distanciamento de concepções mais estruturais, com a incorporação de tópicos dos estudos dos gêneros textuais/discursivos<sup>3</sup>, das teorias sociocognitivas e interacionistas da leitura e, sem dúvidas, dos postulados da linguística textual.

Graças à divulgação, na academia brasileira, da agenda da linguística de texto, em especial a partir de nomes como Ingedore Villaça Koch e de Luiz Antônio Marcuschi, chega à pauta na universidade a importância da discussão em torno do texto, e, posteriormente, essa rede de pesquisa penetra os documentos parametrizadores, os currículos e, como focamos neste trabalho, os livros didáticos<sup>4</sup>. O texto, apesar de ter sido visto de diversas formas, com visões orientadas por variadas concepções, é um objeto de significação e o lugar de interação (Koch, 2021). É uma unidade de significação também ao produzir sentidos na e pela relação obtida na escolha e combinação de itens lexicais. Isso significa dizer que, ao tomar contato com o texto, é preciso recuperar as relações estabelecidas pelas escolhas do produtor.

Tal concepção de texto em rede, embora seja uma forma possível de se visualizar o objeto em questão, em cadeia, por vezes foi compreendida de forma equivocada, gerando problemas nas chamadas *aulas de redação*. Se os sentidos do texto se dão na relação entre as escolhas feitas pelo produtor, e essas escolhas se materializam, como explica Antunes (2012), em palavras, a repetição de formas lexicais ao longo da unidade textual se tornaria marca que deflagra a pobreza vocabular do autor. Assim, nas aulas de português e nos

---

<sup>3</sup> Utilizamos o par *textual* e *discursivo* por reconhecermos que as obras didáticas analisadas resguardam marcas de opção por ambas as categorias em momentos diferentes.

<sup>4</sup> Destacamos, porém, que esse percurso não foi percorrido de forma breve, muito menos os documentos e materiais didáticos incorporaram, logo de início, de maneira consistente, os pressupostos da linguística de texto. Apesar de haver incoerências e incompreensões na abordagem, inclusive, de atividades didáticas, o reconhecimento da necessidade de se colocar em evidência o texto na aula de português é algo que deve ser sempre considerado.

curso preparatório para exames, como o ENEM, ainda é muito comum a condenação da repetição lexical como algo vexatório, o que implica a necessidade de mais trabalho, em sala, com as relações semânticas entre as palavras, atribuindo uma importância sobremaneira ao estudo da sinonímia.

É fato, portanto, que a repetição de palavras não se constitui, como tradicionalmente apregoadado, um vício de linguagem (até porque eles nem existem), mas deve ser analisada como reflexo de duas grandes possibilidades: (i) a falta de recursos lexicais no acervo mental do usuário/aluno; ou, como pretendemos demonstrar, (ii) uma ação complexa que mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos, textuais e discursivos com o fim de construção da cadeia textual. A esse respeito, os autores da área têm destacado que a coesão do texto pode se desenvolver pelo léxico, por meio de alguns mecanismos, como a reiteração e a colocação (Koch, 2021; Antunes, 2012). Enquanto o segundo diz respeito ao modo como as palavras são arranjadas na estrutura linguística frástica e transfrástica, o primeiro refere-se à correferencialidade em uma palavra, que pode ser substituída por outra ou repetida ao longo do texto.

Ao vermos a repetição lexical, então, como um mecanismo possível de instauração das cadeias referenciais do texto e de sua propriedade coesiva, podemos desvencilhar da visão científica do senso comum que aponta tal procedimento como “pobreza” vocabular. Para além das apostilas presentes nos preparatórios de redação, um instrumento importante nas escolas brasileiras é o livro didático (LD). Nele, há orientações para a escrita de textos e atividades didáticas que versam sobre a repetição (ou não) de palavras nas produções dos alunos e em exemplares de gêneros diversos. Entendendo o LD como “uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania” (Bagno, 2013, p. 7) e como instrumento de lugar privilegiado, ainda hoje, nas aulas de português, consideramos necessária a observação de como a frequência lexical é abordada em tais materiais.

Este trabalho empreende uma investigação acerca da abordagem da repetição vocabular em livros didáticos de língua portuguesa, destinados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 ao Ensino Médio. Busca, para isso, *analisar as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística (AL) verificadas em atividades de frequência lexical dos LDs, em função das práticas de leitura e escrita*. Assim, organizamos este trabalho em fundamentação teórica, aspectos metodológicos, análises, conclusões e referências, como podemos observar a seguir.

### **Fundamentação teórica**

Uma análise que possibilite, ainda que minimamente, a compreensão da dinâmica da repetição vocabular no interior das produções linguísticas do aluno não prescinde da

observação de aspectos textuais e interativos. Entende-se que a frequência lexical está bastante inter-relacionada ao que se entende por texto e por produção textual, razão pela qual um estudo que proponha a análise de como tal fenômeno é tratado em LDs de português precisa estar vinculado a uma teoria específica.

Nesse sentido, nosso trabalho recupera concepções da Linguística Textual, que, desde a segunda metade da década de 1960, têm posto em evidência diversos enfoques para a noção de texto, segundo Koch (2021). No dizer da autora, o texto foi visto como uma frase complexa, signo complexo, unidade temática estendida, meio de comunicação, processo cognitivo e, destacamos, como o *lugar de interação* entre interlocutores, com a construção interacional de sentidos. Visto dessa forma, põe-se em destaque o caráter dinâmico e fluido do texto, bem como sua não estaticidade. Para vislumbrá-lo enquanto fenômeno tão complexo assim, é necessário levar em conta que é na interação entre o autor, o texto e o leitor que os sentidos são construídos de fato (Koch; Elias, 2012).

Nesse esquema *autor - texto - leitor*, diversos pontos devem ser levados em conta: as condições de produção e de recepção do texto, a materialidade linguística (incluindo os itens lexicais escolhidos), as sequências textuais mobilizadas, os gêneros textuais/discursivos que orientam a escrita e, não menos importante, os critérios de textualidade.

É certo que o uso da palavra *critério* remete a uma dogmática do texto, semelhante ao que aponta Schmidt (1978, p. 164), ao dizer que a textualidade “comparece como estrutura necessária, a título de forma normativa, em tudo o que se queira expressar comunicativamente e em todos os sistemas de comunicação verificados”. O autor defende que ela é um modo de manifestação social universal, sendo elemento essencial aos textos, presentes em todas as línguas. Há que se considerar, contudo, que as ditas categorias da textualidade não devem ser consideradas como estanques, estáticas e tão generalizantes, conforme Marcuschi (2008) explica. Tais fatores, como a informatividade, então, por mais que sejam apregoados como *aquilo que faz um texto ser o que é*, devem ser vistos com cautela e devem levar em consideração todo o esquema de produção de sentidos. Uma dessas propriedades que merece atenção, em especial na sua relação com a repetição vocabular, é a coesão textual.

Em linhas gerais, a coesão é vista como a forma pela qual os elementos linguísticos de um texto se ligam uns aos outros, interconectando-se de modo que o todo se torne um “tecido” unido, incluindo a formação sintática do texto pelas relações gramaticais (Koch, 2021; Marcuschi, 2012; Antunes, 2005). Nesse âmbito, tem sido defendida por alguns autores há algum tempo a tese de que o vocabulário tem um papel estruturante na construção das cadeias textuais. Segundo Antunes (2012), o recurso da repetição de palavras não deve ser visto irrestritamente como uma espécie de “comprovante” de pobreza vocabular do aluno, mas

como, verdadeiramente, um mecanismo possível para a realização de diversos propósitos comunicativos alcançados através do léxico.

A definição das fronteiras do que seria o léxico é algo, ainda hoje, analisado sob diferentes perspectivas. Segundo Castilho (2020), a língua se constitui de um multissistema composto pelos seguintes sistemas linguísticos: a semântica, o discurso, a gramática e o léxico. No pensamento de Antunes (2007), a língua é marcada por dois componentes elementares, de natureza principalmente linguística: a gramática e o léxico, que se integram com mais dois outros sistemas, o da textualidade e o dos usos. Quer seja na primeira visão, quer na segunda, o sistema lexical é parte integrante de uma língua e tem grande importância na descrição linguística e, como enfocamos, no ensino de português.

Numa visão de base mais estruturalista, Polguère (2018, p. 28) considera, ainda que seja grande a simplificação feita, que “os signos que compõem uma língua são, em sua esmagadora maioria, as palavras da língua e chamaremos, provisoriamente, de *léxico* de uma dada língua o conjunto das palavras dessa língua”. De forma semelhante, muitos são os autores que fazem uso dessa generalização para pensar sobre o sistema lexical, mas há ressalvas a serem feitas como, por exemplo, quanto ao que se considera *palavra*. Por não ser nosso foco, limitamos nossa discussão a indicar a celeuma teórica do que se entende por *palavra*, sobre a qual discute Polguère (2018), e a definir nossos usos, neste trabalho, de *palavra* e *item lexical* como sinônimas.

Ampliando tal perspectiva, Travaglia (2021, p. 26) indica que o léxico constitui o conjunto de palavras de uma língua ou, de forma mais precisa, “o conjunto de itens lexicais de uma língua”, em que se “considera [...] como item lexical não só as palavras, mas também outras formas mais fixas como as expressões idiomáticas”. Dessa forma, ampliamos o escopo do que se entende por sistema lexical, por não limitarmos a perspectiva analítica a uma concepção formal-ortográfica que aponta a palavra como o elemento separado por espaços em branco. A concepção do autor, ainda, vai ao encontro das considerações de Correia e Almeida (2012), para quem o léxico congrega as palavras desde as atestadas às possíveis, isto é, daquelas já incorporadas ao sistema lexical às que são ainda potenciais de se inserirem nele, incluindo as gírias, os estrangeirismos, os regionalismos etc., com ênfase nos mecanismos existentes para a renovação lexical através da neologia.

É certo, então, que a língua não é dotada apenas da gramática, mas também de um outro componente, o léxico. Para Antunes (2007, p. 42), ele é “um conjunto relativamente extenso de palavras à disposição dos falantes, as quais constituem as unidades de base com que construímos o sentido de nossos enunciados”. Em tal perspectiva, surge um elemento essencial para compreendermos a dinâmica lexical: as palavras, ou itens lexicais, formam uma espécie de “acervo” disponível aos usuários de uma língua para a produção de sentidos no interior das nossas interações que, por sua vez, se materializam em textos. São as palavras

a matéria-prima de nossas produções linguísticas, que acontecem, evidentemente, no fluxo da interação verbal. Conceber o léxico numa perspectiva textual-interativa, logo, gera uma amplitude de análise que não desconsidera aspectos gramaticais ou cognitivos, mas que avança, no sentido de apreender o máximo possível de elementos a serem observados (Neves, 2020). Diante da diversidade de possibilidades de definição do léxico, Neves (2020) propõe que podemos estudar o sistema lexical a partir de três grandes concepções: estrutural, cognitiva e textual-interativa.

Visto sob uma ótica estrutural, comungando aspectos teórico-metodológicos dos estudos gramaticais greco-latinos e do estruturalismo linguístico, o léxico é observado em seu aspecto formal. Apontam-se, nas análises, mais morfológicas do que lexicológicas, elementos como a estrutura e a formação das palavras, incluindo os afixos (prefixos e sufixos), o estudo dos radicais, morfemas e das tradicionais classificações - do substantivo à interjeição. Consequentemente, atividades de ensino orientadas por essa concepção apresentam uma preocupação muito maior com o que é formal na palavra do que no item lexical como uma unidade de um sistema aberto da língua, criado com finalidades próprias e com variabilidade de usos. O aspecto lexical da palavra é deixado de lado em função do foco gramatical, ou seja, morfológico.

Já sob o enfoque cognitivista, herdeiro dos pensamentos gerativistas chomskyanos, há um aspecto mental e biológico acerca da linguagem que desemboca no pensamento sobre o léxico. Com essa base cognitiva, as palavras são analisadas em seus conteúdos, com uma classificação hierárquica através de traços ou matrizes que funcionam como “locais” situados no cérebro humano que convertem o aspecto linguístico do falante em matrizes. São de base cognitiva atividades no ensino de português que focalizam, ou priorizam, a observação dos aspectos semânticos dos itens lexicais, como, por exemplo, as relações de sentido entre as palavras. No entanto, somente esse aspecto deixa de fora algo essencial para a compreensão do sistema lexical: os textos.

Guardando íntima relação com uma vertente brasileira da Linguística Textual, a concepção textual-interativa comunga aspectos estruturais e cognitivos sem entendê-los como um fim em si mesmos. Avança, assim, por incorporar dois pontos: o texto e a interação. No primeiro, considera as relações entre a textualidade e o léxico, vendo-o como essencial à organização e funcionamento dos textos, sobretudo na coesão e coerência; no segundo, inclui os aspectos interacionais como material para a análise textual e lexical, por entender que é na interação que os sentidos se constituem. No ensino de língua orientado por essa concepção, espera-se a proposição de atividades que vejam o texto na sua complexidade, não como pretexto para outro tipo de análise, e focalizem o uso das palavras no interior dos processos de textualização.

Essas atividades se materializam, sobretudo, no eixo da análise linguística (AL). É necessário distinguir tal eixo do tradicional ensino de gramática ou um trabalho com gramática contextualizada. Estes dois últimos, segundo Mendonça (2022), se voltam para aspectos mais sistemáticos e compartimentalizados, com privilégio de abordagens metalinguísticas e dos conteúdos gramaticais como objetos de ensino.

De acordo com Suassuna, Melo e Coelho (2022), a análise linguística surge, de um ponto de vista metodológico, com as proposições de João Wanderley Geraldi no Brasil, na década de 1990, que propôs um ensino de língua pela articulação de três práticas - a leitura, a produção textual e a análise linguística. Tal proposta se baseia em princípios teóricos como a linguagem enquanto interação, a relevância da variação linguística e as teorias do texto e do discurso. Para os autores, a análise linguística deve ser vista “como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção” (Suassuna; Melo; Coelho, 2022, p. 285). Trabalhar com o léxico, sob a visão da AL, vai ao encontro da percepção de como os recursos lexicais são incorporados em nossas produções linguísticas no fluxo da interação verbal. No entanto, nem toda atividade considerada de AL vincula-se a esse paradigma mais próximo das propostas de Geraldi.

Em pesquisa que focalizou livros didáticos de língua portuguesa, Bezerra e Reinaldo (2020) analisaram atividades e títulos de seções desses materiais e perceberam que há uma tríplice abordagem dos fenômenos linguísticos, ao que chamaram de perspectivas de AL, sendo elas: a tradicional, a inovadora e a conciliadora. Na primeira, incluem-se as atividades que dialogam diretamente com os estudos gramaticais de tradição greco-latina, orientadas por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. A perspectiva tradicional engloba, então, atividades que tratam, em relação ao chamado núcleo duro da língua (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe), do sistema linguístico em seu aspecto gramatical, estrutural e imanente, sobretudo pela metalinguagem.

Na perspectiva inovadora, em outro polo, o foco está próximo da reflexão consciente dos recursos linguísticos do texto, com a observação epilinguística das formas presentes nas produções dos alunos e em textos diversos, de maneira análoga ao que propõe Geraldi. Assim, tais atividades focalizam a análise da materialidade linguística sem desconsiderar elementos como o gênero textual, o contexto e os efeitos de sentido que ali estão envolvidos, com o intuito de contribuir com as competências de leitura e escrita do aluno. Quanto às atividades que comungam tanto elementos tradicionais quanto inovadores, mais próximos do que chamamos “zona de transição”, as autoras dão o nome de perspectiva conciliadora.

Diante disso, um fenômeno que merece a atenção de ser abordado sob a ótica da AL é a frequência lexical. Em resumo, ela diz respeito ao número de vezes em que uma mesma palavra aparece ao longo de um texto. É, então, um fenômeno associado à repetição de

palavras. Tradicionalmente, o uso dos mesmos itens lexicais ao longo das produções textuais dos usuários da língua e, mais especificamente, dos alunos, tem sido condenado pelos professores de língua, sob a justificativa de representar a pobreza vocabular dos discentes. No entanto, tal repetição nem sempre é indicativo de uma carência linguística. Para Antunes (2012), considerando a relação entre a palavra e o texto, a frequência lexical deve ser vista como um mecanismo, um recurso que o produtor tem para, entre outros, realizar a referenciação, por meio da ativação do referente, sua reativação e sua desativação. Um exemplo disso é a recorrência das mesmas palavras na introdução e na conclusão de redações escolares, o que denota a reiteração do dito através das cadeias referenciais.

Além disso, itens lexicais que se repetem em um texto são indicativos, em muitos casos, do seu tema central ou, ao menos, dos tópicos mais significativos ou personagens principais (Antunes, 2012). São, portanto, uma pista da unidade semântica e contribuem para a manutenção temática do texto, na medida em que permitem a continuidade dos referentes nele apresentados. Constituindo pontos de entrada, retomada e referência, “a repetição cumpre essa função estruturante de marcar as retomadas e os fechamentos; pode constituir, assim, *um sinal de coesão e de coerência*” (Antunes, 2012, p. 67, grifo nosso). Em resumo, a repetição de palavras, se feita com uma função consciente, de forma propositada, pode provocar efeitos discursivos, razão pela qual Antunes (2012) elenca quatro grandes finalidades: (i) a marcação da continuidade do tema de um texto, seu foco, uma informação ou propriedade, reiterando algo já dito; (ii) o reforço ou a intensificação, para dar ênfase; (iii) introdução de uma explicação, enumeração, reformulação, correção ou, ainda, um contraste; (iv) marcação da finalização de um texto, sendo um fechamento.

Tendo isso em vista, reconhecemos a necessidade da análise de como os LDs de português veem e abordam a repetição de palavras, sob a ótica da AL. Na próxima seção, apresentamos os métodos para isso e os materiais observados.

## Metodologia

Um elemento importante a ser considerado é o recurso utilizado para a investigação da frequência lexical: o livro didático, material que, no Brasil, representa um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem dos mais diversos componentes curriculares. A trajetória histórica da constituição, divulgação e utilização dos LDs remonta a políticas públicas ainda no governo de Getúlio Vargas, que desde então vêm passando por diversas transformações e aprimoramentos. Atualmente, os LDs são avaliados e destinados às escolas públicas através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Neste trabalho, focalizamos em específico o programa de 2021, que selecionou as obras a serem utilizadas no triênio seguinte pelo Ensino Médio, após as reformas realizadas. Nesta edição, cinco objetos foram selecionados: obras por área do conhecimento e projeto de

vida, obras didáticas específicas, formação continuada, recursos digitais e obras literárias. Desse universo, selecionamos as sete obras específicas de língua portuguesa aprovadas para realizarmos, inicialmente, a investigação de quais livros contêm em maior quantidade os fenômenos do eixo do funcionamento textual-interativo do léxico (coesão, frequência e seleção lexical). Delimitamos, então, nossas análises a um recorte de 4 (quatro) ocorrências de atividades de análise linguística que focalizam a frequência ou a repetição lexical, encontradas em duas das sete obras aprovadas pelo programa sendo elas: *Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*, da Editora Ática, e *Ser protagonista: a voz das juventudes*, da Editora Moderna.

Realizamos, assim: (i) a leitura dos LDs aprovados; (ii) a seleção dos materiais que mais abordam os fenômenos textual-interativos do léxico; (iii) o recorte das atividades de AL que tratam da frequência lexical a partir da abordagem direta e/ou mais produtiva<sup>5</sup>; (iv) a análise qualitativa dessas ocorrências.

Esta pesquisa encontra seu embasamento na lógica indutiva de investigação, por partirmos das ocorrências para refletirmos sobre a abordagem do fenômeno lexical nos LDs (Mascarenhas, 2018). É um trabalho documental, por analisar materiais que ainda não receberam esse crivo analítico, bem como descritivo e explicativo, ao buscar a descrição minuciosa do objeto e as razões do que se verifica, com a abordagem qualitativa dos dados, por não abstrair o objeto do seu contexto e tencionar uma análise mais minuciosa (Mascarenhas, 2018; Gil, 2008).

### **Análise dos dados**

A repetição de palavras exerce variados papéis no fluxo da interação verbal, conforme apontado em nossa fundamentação teórica, sobretudo em relação aos aspectos textuais e discursivos da constituição dos textos. Entretanto, é necessário analisar se, de fato, tais funções são exploradas nos LDs de português e como se dá essa abordagem, em função do desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita por parte dos alunos. Na figura a seguir, observamos como a frequência lexical pode gerar efeitos argumentativos:

---

<sup>5</sup> Entende-se a abordagem mais ou menos direta da frequência lexical quando esta é, de fato ou não, posta em evidência na atividade, e não como mera possibilidade que se desprende do limite da ocorrência; considera-se produtiva para o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita dos alunos aquela que se vincula à perspectiva textual-interativa da língua.

Figura 1 - Repetição de palavras e efeito argumentativo

5 Releia em voz alta esta parte do quarto parágrafo:

Quando enfatizamos essas características, o que acontece é que uma virtude se transforma em um defeito. Excesso de autoconfiança, excesso de criatividade, excesso de comunicabilidade, excesso de empatia, excesso de determinação.

a) Agora leia em voz alta uma reescrita do trecho.

Quando enfatizamos essas características, o que acontece é que uma virtude se transforma em um defeito. Excesso de autoconfiança, de criatividade, de comunicabilidade, de empatia, de determinação.

b) Que estratégia linguística foi usada pelo articulista para enfatizar os defeitos?

c) Em qual dos dois trechos as qualidades, que podem se transformar em defeitos, são mais destacadas?

d) Como essa estratégia linguística ajuda o articulista a construir a argumentação?

Para responder, leia a última frase em voz alta, considerando a

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 87).

Os diferentes usos das palavras, sobretudo de base lexical (substantivos, adjetivos, verbos), que remetem ao mundo biopsicossocial e extralinguístico, têm efeitos variados no fluxo da interação verbal. Na Figura 01, encontramos o recorte de um texto argumentativo cuja leitura foi realizada integralmente em momento anterior à atividade em destaque. É pedido, então, que o aluno faça a releitura em voz alta de um dos parágrafos e, na *letra a*, atente na reescrita de tal trecho com a supressão de um mesmo item lexical, o substantivo *excesso*. Nota-se que a repetição da palavra *excesso* constitui, à primeira vista, um real exagero que chega a ser problemático, sobretudo num texto não literário, formal, cujo objetivo principal é a apresentação e defesa de pontos de vista de um autor.

Ao tratar dos textos da esfera argumentativa, é comum que, na sala de aula, professores e alunos associem a imagem do escritor/redator como alguém dotado de qualidades no que se refere à escrita de produção textual mais monitorada, com um repertório lexical e sociocultural amplos. Isso acontece devido ao espectro da tradição normativa incorporada à produção de textos, fazendo com que existam essas imagens pré-concebidas. Nesse sentido, depararmo-nos com um texto argumentativo que apresenta a repetição de uma mesma palavra em um único período parece, de início, uma quebra no padrão estabelecido para os gêneros que trazem sequências de caráter argumentativo.

Entretanto, o que se aborda na atividade é justamente a repetição lexical de caráter intencional, com uma finalidade específica, tendo em vista que a intenção do articulista é a ênfase na subversão de qualidades que, agora, são apresentadas como defeitos. Assim, qualidades como autoconfiança e empatia são transformadas em defeitos, pelo acréscimo lexical (*excesso*). Além disso, a repetição da palavra antes dos, agora, defeitos, demarca essa estratégia do articulista de marcar o seu posicionamento, tornando a frequência lexical uma estratégia argumentativa. Vista dessa forma, intencional, com uma finalidade específica, a repetição vocabular deixa de ser algo reprimível e passa a ser uma pista que atesta a competência de escrita do autor do texto (Antunes, 2012).

Junto a uma estratégia argumentativa, há, também, um teor estilístico no caso apresentado, tendo em vista a colocação das palavras e a escolha pela repetição (*excesso de*). O estilo está presente em todos os textos, porque, quando falamos em estilística, tratamos da “reflexão sobre as competências e habilidades a desenvolver para que se possa produzir enunciados com audácia para explorar os recursos da língua e pudor para ajustar-se ao auditório” (Simões, 2021, p. 149). Ao fazer uma escolha e, com isso, privilegiar o uso repetitivo de um mesmo item lexical, o articulista demonstra sua capacidade de utilizar-se do amplo repertório da língua de que dispõe para, com ele, atingir o seu objetivo comunicativo de forma coerente com aqueles que receberão o texto.

Levando essa discussão para a sala de aula, é imprescindível que o professor pense a respeito das implicações da repetição lexical, quando consciente, para o texto, de modo que possam ser exploradas habilidades necessárias aos alunos em leitura e escrita. Um ponto, como dito, é o reconhecimento do uso como uma estratégia selecionada e realizada de maneira sistemática. Outro elemento é a reflexão, por parte do aluno, de como essa escolha impacta na argumentação, de modo que seja possível desenvolver um senso crítico e observador no discente para outras produções com as quais possa vir a ter contato, além de um olhar atento para as suas próprias produções orais e escritas, afinal é tarefa do ensino de português favorecer o (re)conhecimento das múltiplas e variadas formas de o usuário da língua atingir o seu propósito comunicativo de forma eficiente.

Algo relevante é o caminho didático percorrido, a fim de se observar o recurso linguístico utilizado. A comparação entre os trechos, feita por meio da leitura oralizada, permite que os alunos percebam a ausência da repetição e possam refletir sobre a intencionalidade por trás dela. Os espaços vazios percebidos na leitura permitem que: (i) o aluno entenda que há uma função na colocação das palavras repetidas; (ii) o aluno reflita sobre os efeitos da repetição na argumentatividade do texto.

Ao refletir sobre a concepção de léxico vislumbrada na atividade, percebe-se que, ao considerar o item lexical no interior de um texto que tem uma estrutura específica, uma finalidade e uma temática, isto é, existindo um contexto, é possível visualizar uma abordagem textual-interativa (Neves, 2020). É textual por levar em conta a unidade de onde provêm os recursos linguísticos a serem observados e analisados pelos alunos; é interativa por não prescindir de uma análise que leve em conta os aspectos interacionais, como o propósito do articulista. No que concerne à AL, por sua vez, percebe-se que há a preocupação com o uso da língua de forma real, de desenvolver no aluno as capacidades de usar os recursos lexicais de maneira consciente e produtiva, razão pela qual se considera uma perspectiva inovadora de análise da língua (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Na figura a seguir, observamos a repetição de palavras em função da geração de efeitos de sentido em vistas do atendimento à necessidade comunicativa e às intencionalidades do falante:

Figura 2 - Frequência lexical e efeitos de sentido

12. No *unboxing*, alguns dos adjetivos usados por Gustavo Danone para descrever os produtos comprados e sua experiência de compra frequentemente vêm antecedidos de um mesmo advérbio.
- Qual é esse advérbio? O advérbio  *muito*.
  - Com que intenção ele é usado? Esse advérbio intensifica as qualidades dos produtos e da experiência de compra expressas pelos adjetivos, o que pode servir como um reforço ou incentivo para despertar um desejo de compra por parte de quem assiste ao *unboxing*.

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 72).

A questão apresentada é proposta ao aluno após uma sequência de outras atividades que focalizavam o eixo da leitura, a partir da transcrição de um vídeo da plataforma *YouTube*, cuja finalidade é realizar um *unboxing*. A prática de “abrir a caixa” ou “desembalar”, em tradução literal, normalmente tem como objetivos o registro e a divulgação de determinado(s) produto(s), em especial quando há algum patrocínio para o *youtuber*, isto é, aquele que trabalha com a produção de vídeos para a plataforma mencionada.

Ao focalizar o elemento linguístico, o enunciado ressalta o uso de adjetivos utilizados por Gustavo Danone, *youtuber*, para falar sobre os produtos, além de indicar a repetição de uma mesma palavra, o advérbio  *muito*, a ser identificado pelo aluno (letra a). Após perceber a frequência desse uso, o discente é levado a perceber que a sua escolha gera um efeito de intensificação dos atributos positivos dos produtos comprados por Gustavo, além de incidir sobre os adjetivos escolhidos pelo usuário para descrever sua experiência. Com isso, o aluno é posto diante de uma atividade epilinguística que se volta para a reflexão a respeito do uso da língua com uma finalidade muito particular: a de despertar interesse de consumo, a partir da expressão do ponto de vista particular do emissor. O objetivo, então, é o de gerar nos internautas o sentimento de necessidade de compra dos produtos que são apresentados, tendo em vista toda a descrição positiva e o reforço através da repetição de estruturas que têm traços argumentativos marcados lexicalmente pela escolha dos adjetivos e do advérbio  *muito*.

Algo que devemos questionar é o fato de a atividade não colocar de forma direta a reflexão acerca da repetição do advérbio  *muito* através, por exemplo, de um comando que gere esse movimento. Por mais que admita a repetição vocabular e faça o aluno perceber sua existência, há um vazio que deve ser, mais uma vez, preenchido pelo professor. Ciente de que o advérbio é chamado, tradicionalmente, de modificador que atribui circunstâncias, cabe ao docente conduzir os alunos à reflexão acerca dos motivos pelos quais há essa repetição e, para além disso, refletir sobre os impactos disso para a interação, através da produção dos efeitos de sentido próprias das escolhas feitas.

Em se tratando do gênero apresentado, o *unboxing*, sabe-se que é um exemplar de menor monitoramento estilístico se comparado a outros analisados neste estudo. Por essa razão, não há, por parte do *youtuber*, uma preocupação tão grande com o rigor formal. Isso faz com que se sinta com mais liberdade para repetir um mesmo item lexical, sem prejuízo de sentido ou por poder gerar algum problema na interação, isso, claro, associado à ideia tradicional de repressão à recorrência de palavras. Também cabe pensar que a recorrência intensifica, ainda mais, a ideia que o advérbio traz para o contexto, o que vai ao encontro do objetivo do produtor do texto oral, que é o de gerar desejo de compra.

Pelo que mencionamos, cremos que a atividade busca desenvolver no aluno a consciência de que o uso das palavras, nos textos, sempre tem uma intencionalidade e, no caso dessa ocorrência, há como ponto de partida a existência da repetição vocabular não como algo negativo, mas como uma propriedade passível de ser tratada no ensino. Contudo, as autoras deixam de ressaltar justamente a potencialidade na repetição desse advérbio no texto trabalhado, de modo que o aluno pudesse perceber que há viabilidade na recorrência de um mesmo item lexical, a depender dos seus objetivos comunicativos.

Ainda que deixe de lado a reflexão própria sobre a frequência vocabular, a atividade em destaque traz uma concepção interativa e textual do léxico, ao propor sua observação com um contexto, a partir de um exemplar do gênero *unboxing* (Neves, 2020). Também é inovadora a abordagem da AL, ao não tratar, necessariamente, dos aspectos normativo-tradicionais, mas avançar, pensando nas habilidades de leitura e, nesse caso, também na produção oral dos alunos (Bezerra; Reinaldo, 2020).

A seguir, percebemos a repetição de palavras que marcam elementos sócio-históricos através do léxico:

Figura 3 – Repetição lexical, expressões e sentidos sócio-históricos

22. No verso “Eu vim da lama e várias nega drama tão sem incentivo”, Jéssica Marcele faz referência à canção “Negro drama”, dos Racionais MC’s. Comparem os versos do poema com as quatro estrofes iniciais da letra da canção “Negro drama”.

Negro drama		
Negro drama	Negro drama	22a. As palavras “lama” e “negro drama”. Leve os alunos a perceber que a <i>slammer</i> adapta a expressão “negro drama” em seu poema para falar das mulheres negras, mudando-a para “nega drama”.
Entre o sucesso e a lama	Tenta ver	22b. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que ela faz menção às pessoas negras da periferia que sofrem com problemas como racismo, preconceito, falta de dinheiro e violência.
Dinheiro, problemas	E não vê nada	22c. Sugestão de resposta: Ele faz menção a essa expressão para recuperar o sentido associado a ela, mostrando que o eu poético também é uma pessoa negra que sofre com os problemas apontados e conhece outras pessoas (mulheres) que passam pela mesma dificuldade.
Invejas, luxo, fama.	A não ser uma estrela	
Negro drama	Longe, meio ofuscada.	
Cabelo crespo	Sente o drama	
E a pele escura	O preço, a cobrança	
A ferida, a chaga	No amor, no ódio	
À procura da cura.	A insana vingança.	

RACIONAIS MC’S. Negro drama. *Nada como um dia após o outro dia*. Unimar Music, 2002. v. 1.

- Que palavras dos versos iniciais da canção são retomadas no verso citado acima do poema?
- O que vocês entendem da expressão “negro drama”?
- Por que vocês acham que o poema menciona essa expressão?

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 91)

Na ocorrência apresentada, o gênero selecionado é a letra da canção *Negro drama*, dos Racionais MC's. Após a leitura e análise de um poema de Jéssica Marcelle, que estabelece um diálogo intertextual com a canção dos Racionais, as estrofes iniciais que contêm a referência são colocadas diante do aluno para que, feito o reconhecimento do intertexto, possam ser reconhecidas as marcações lexicais que demonstram esse processo de ligação entre os textos (letra a). Feito isso, o discente é levado a construir, através de inferências, um sentido para a expressão “negro drama”, que vai sendo repetida ao longo das estrofes iniciais da canção (letra b). Ao final, é questionado o porquê de o poema inicial usar essa expressão (letra c).

Apesar de não haver, nesse caso, um apelo direto da atividade para o trabalho com a repetição de palavras, mas indireto, cremos que cabe ao professor a tarefa de conduzir o aluno à reflexão acerca dos sentidos que são construídos pela escolha e frequência no uso das palavras *negro drama*. Um ponto a ser considerado, de início, é a construção interna da expressão e os sentidos construídos a partir disso: termo determinante e termo determinado criam um cenário em que o *drama* assume muito mais do que os seus sentidos prototípicos, fazendo com que as marcas sócio-históricas do povo que é nomeado (o povo *negro*) sejam unidas à ideia dos problemas enfrentados, hoje, pela população afrodescendente, como a dificuldade para a ascensão social, figurada na primeira estrofe da canção.

Cremos que, ao não apresentar um item que aponte de forma direta a repetição de palavras, a atividade deixa ao professor, como dito, diversas possibilidades de discussão com os alunos. Uma delas é justamente pensar na associação entre a repetição vocabular e os poemas. Poderia haver um levantamento de alguns outros poemas (ou letras de canções) em que se note uma frequência vocabular específica e, a partir disso, refletir especificamente sobre cada caso, as razões para esse uso (sejam elas formais, estilísticas ou mesmo ideológicas), além de, com um olhar mais amplo, pensar sobre a possibilidade de se repetir palavras em poemas e canções sem tanta preocupação com a regra cristalizada há muito estabelecida de que a repetição é sinônimo de pobreza vocabular, de modo que se reflita sobre o gênero textual.

Vê-se um apelo para o trato textual-interativo do léxico, na atividade, ao pensar no uso das palavras para além dos aspectos meramente estruturais e cognitivos e, não por coincidência, mas por uma proximidade teórica, um foco inovador da AL, associando esses aspectos lexicais à leitura e à escrita (Neves, 2020; Bezerra; Reinaldo, 2020).

A partir do exemplo que segue, tratamos do trabalho com a repetição lexical em textos narrativos:

Figura 4 – Repetição lexical na construção da narrativa

**16. Releia o final do trecho do romance:**

Esta é a vaca, e deve ser ordenhada todas as manhãs para que produza **leite**, e o **leite** deve ser fervido para ser misturado com o **café** e fazer **café com leite**. E assim continuaram vivendo numa realidade escorregadia, momentaneamente capturada pelas palavras, mas que fugiria sem remédio quando fosse esquecido o valor da letra escrita.

- Observe o emprego das repetições acima. Elas fazem parte do letreiro que Arcádio Buendía pendurou na vaca. De que modo essas repetições contribuem para a expressividade do texto, considerando o contexto em que foram usadas? *A construção explicativa e repetitiva da frase foi intencional para que os moradores fixassem as informações, porque estavam sofrendo com a perda de memória.*

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 218)

A escolha de palavras em nossas produções orais e escritas, conforme se entrevê em nossa fundamentação teórica, acontece orientada por diversas questões e, por vezes, está limitada a determinados enquadres da situação comunicativa. No caso da atividade apresentada na Figura 4, vislumbra-se um trecho do romance que vinha sendo trabalhado anteriormente no livro didático, e, agora, as autoras apresentam um recorte da narrativa com a repetição dos itens lexicais *leite* e *café*. Num primeiro momento, cabe ao professor refletir com seus alunos a respeito do estatuto de licença que os textos literários têm, visto que, como forma artística, não necessariamente se submetem às tradicionais normas do “bem falar”, advindas da normatividade da gramática. Por vezes, há a subversão ou a reconstrução de regras cristalizadas, propagadas sem um rigor de cientificidade analítica próprio. Na ocorrência apresentada, o autor do romance não se fixa, por exemplo, ao pré-requisito dado tradicionalmente aos textos ditos formais e já mencionado neste trabalho: a inadequação de se repetir palavras em um curto espaço textual. Num segundo momento, o professor deve levar a reflexão para o efeito de sentido da repetição das palavras que, sendo proposital, revela traços da situação dos personagens, pois, acometidos pela peste do esquecimento, precisavam lembrar-se do que deveriam fazer com a vaca, seu leite e com o café.

A prática educativa, sobretudo no âmbito do ensino de língua portuguesa, carece em certo sentido de cuidado e atenção no que se refere ao uso lexical. Como dissemos, o léxico precisa ser visto de forma cuidadosa, sistemática e relevante, de modo que o aluno não se submeta ao engodo de que a repetição lexical é algo reprimível, incorreto e, até mesmo, marcador de pobreza vocabular. Assim, ao observar novamente o trecho do romance, o discente é levado a perceber a recorrência no uso das palavras *leite* e *café* no letreiro que o personagem Arcádio Buendía havia pendurado em uma vaca. Não se pede nem se espera

que, a princípio, o aluno perceba a relevância da repetição, mas já se avança nisso entendendo-a como algo necessário no contexto da narrativa.

Através do comando *de que modo essas repetições contribuíram para a expressividade do texto, considerando o contexto em que foram usadas?*, espera-se que os alunos percebam que a construção da frase traz em si um aspecto explicativo e repetitivo para que as informações contidas na placa sejam fixadas na mente dos moradores, devido à sua perda de memória que já vinha acontecendo. Aqui, apesar de não ter sido levado em conta, é preciso destacar aspectos importantes da repetição lexical: pela escolha e frequência das palavras, categorizamos e recategorizamos referentes, manifestamos nossas intenções com aquilo que dizemos, além de controlarmos, no fluxo da interação verbal, as informações que são colocadas no foco e as informações que são colocadas como pano de fundo para a comunicação acontecer.

Partindo das intenções, inicialmente, com a atividade apresentada, é possível que o professor ajude a desenvolver, no aluno, a consciência de que a repetição lexical só se torna um problema quando feita sem respaldo, sem uma pretensão clara e estabelecida pelo produtor do texto. Isso dá a possibilidade de se tratar, em sala, de conteúdos como a sinonímia, surgindo questionamentos semelhantes a: *seria possível trocar as palavras escolhidas por itens sinônimos? E, se trocássemos, haveria prejuízo de sentido? Mais do que isso, a troca é necessária? Por quê?*. Em se tratando da atividade, por mais que fosse possível a troca de *leite* e *café* por itens ou expressões sinonímicas, essa ação implicaria problemas para a realização da intenção do produtor da placa, tendo em vista que a fixação das ideias será mais bem concretizada através da colocação do foco das palavras mencionadas.

Em textos maiores, seria possível pensar a repetição vocabular para a retomada de referentes que, na linearidade linguística, ficaram distantes, e, com isso, teríamos uma pista coesiva para o leitor. Entretanto, no caso da atividade, o aluno deve perceber que a retomada constante desses referentes serve para mantê-los no foco, na cena principal do dito, o que marca as intenções por trás do que se diz e, também, a manutenção da categorização inicial feita de *leite* e *café*, de modo que possa ser atingido o objetivo de fixar as informações na mente dos moradores do lugar.

Em linhas gerais, a ocorrência analisada na Figura 4 é representativa da seleção lexical associada à função textual no fluxo da interação verbal (Antunes, 2012). Isso porque há uma repetição vocabular que busca atender a um objetivo claro e preciso - o de fixação do conteúdo veiculado - e cumpre um papel coesivo na criação de uma cadeia referencial que permite a reiteração das entidades de que se fala através da palavra.

Chamam atenção, portanto, as possibilidades de discussão, de reconstrução e de desenvolvimento de habilidades em leitura e em escrita nos alunos a partir de uma atividade que, pautada numa concepção de léxico textual-interativa (Neves, 2020), não se fixa à

tradicional norma de higienização do texto mediante o apagamento da repetição de palavras. Há, inerentemente, uma reflexão epilinguística que conduz o aluno à reflexão acerca do uso lexical inserido em um contexto, ainda que este seja apenas um recorte da obra que vem sendo estudada na unidade. Com uma perspectiva inovadora de análise linguística, seguindo o pensamento de Bezerra e Reinaldo (2020), o foco recai não mais na decodificação dos textos e na observação “gramatiquêira” das palavras, mas avança, a fim de que possam ser construídas, com os alunos, verdadeiras competências no uso da língua.

### **Considerações finais**

O espaço do léxico, no ensino de português, inegavelmente tem sido relegado a segundo plano, seja pela falta do trabalho com a amplitude do fenômeno lexical, seja pela predominância, ainda, da tradição normativa. Com este trabalho, porém, buscamos apresentá-lo como elemento essencial na prática educativa que deve ser incorporado nas atividades de leitura, produção e análise linguística, de modo que favoreça o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis ao aluno da contemporaneidade.

Dito isso, focalizamos um aspecto específico dentro do componente lexical do português: a frequência lexical, observada, na maior parte das vezes, em atividades sobre repetição. Vista tradicionalmente como algo negativo e que deve ser descartado na higienização do texto, a repetição vocabular, aqui, é apontada como algo produtivo de ser abordado em sala, tendo em vista a potencialidade do seu domínio para as produções orais e escritas, além da facilitação no processo de leitura dos textos. Conforme Antunes (2012), muitas são as funcionalidades da frequência de palavras, por exemplo, na progressão temática, constituinte da textualidade.

Entendendo que esses princípios precisam ser analisados nas obras que chegam às escolas brasileiras, observamos a abordagem da frequência lexical especificamente em dois livros didáticos destinados ao Ensino Médio, com ênfase nas atividades de análise linguística. Após a leitura inicial das obras, delimitamos apenas 4 (quatro) exemplos que servem de representação do que os materiais abordam acerca da frequência lexical, de modo que pudéssemos nos debruçar de forma mais demorada em cada uma.

Dessa forma, nossas análises apontaram para a existência de um trabalho com a frequência lexical, sobretudo pelo fato de os livros incorporarem ideais mais contemporâneos das ciências da linguagem. Há que se considerar, contudo, que esse trabalho com a frequência lexical ainda é muito tímido e, por ser bastante pontual e não sistemático, dificulta o aprendizado do aluno das múltiplas formas de se abordar esse conteúdo. Notamos também que há atividades que deixam entrever esse trabalho, mas não o aprofundam nem levam o aluno a perceber a funcionalidade da repetição no texto selecionado. Entretanto, a existência desse tópico nos LDs já é algo relevante.

## Referências

- ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ANTUNES, I. **Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BARROS, F. P. *et al.* **Estações língua portuguesa: rotas de atuação social**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. E-book. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/13M\\_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view](https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view). Acesso em: 8 out. 2022.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2020.
- CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.
- FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021 [2015].
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.
- MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.
- MELO, I. F.; SUASSUNA, L.; LIMA, W. C. O projeto didático: forma de articulação entre língua, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 283-300.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.
- NEVES, J. H. **Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo**

para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018. 2020. 259 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

PAIVA, A. M. *et al.* **Ser protagonista** - a voz das juventudes: língua portuguesa, ensino médio. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

POLGUÈRE, A. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. Trad. Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto**. São Paulo: Pioneira, 1978.

SIMÕES, D. O léxico e a expressividade em língua portuguesa: um caminho para o ensino. In: VASCONCELOS, W. S. de. **Letras**: representações, construções e textualidades 2. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 147-156.

### Sobre os autores

*Carlos Roberto Gonçalves da Silva*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7129-9730>

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), mestre em Linguagem e Ensino e graduado em Letras-Língua Portuguesa pela mesma instituição. Membro do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP/UFCG) e professor da rede estadual de Pernambuco (SEDUC/PE).

*Herbertt Neves*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4454-2755>

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), onde atua na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (docente permanente). Professor colaborador do Mestrado Profissional em Rede (ProfLetras) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), ambos da UFPE.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

## Sentido e referência na interpretação de situações-problema em matemática: a importância lexical

Sense and reference in the interpretation of story-problem in mathematics:  
the importance of lexical choice

Tainara Duro Agostini<sup>1</sup>  
Dirceu Cleber Conde<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo visa investigar a dificuldade de interpretação dos enunciados de problemas matemáticos, analisando as relações semânticas entre a linguagem natural dos enunciados e sua tradução para a linguagem matemática na resolução. Dividido em dois momentos, o estudo envolveu inicialmente a observação de quatro alunos do 6º ano para entender como interpretavam enunciados simples, seguido pela análise de quatro situações-problema sobre porcentagem de diferentes anos escolares (6º, 7º e 8º anos). O objetivo foi identificar dificuldades na interpretação dos enunciados matemáticos, dada a necessidade de pensamento lógico-formal. Contrariando a ideia comum de baixa alfabetização em língua materna e linguagem matemática, o estudo analisou diversos motivos e aspectos linguísticos e estruturais que apresentam desafios, além dos próprios desafios matemáticos, para alunos proficientes em ambas as áreas. Para melhor compreender, nos baseamos nos pressupostos de Frege (1978) sobre Sentido e Referência e no conceito de Composicionalidade. A análise foi realizada primeiramente por meio de questionários aos alunos, seguida pela análise detalhada dos enunciados dos textos didáticos, destacando a recorrência termos indicados pelos participantes como desconhecidos. Assim, a escolha lexical foi identificada como um desafio significativo, afetando diretamente a compreensão e a interpretação dos alunos.

**Palavras-chave:** Semântica formal. Semântica referencial. Interface linguagem-matemática.

**Abstract:** This paper aims to investigate the difficulty of interpreting mathematical problem statements by analyzing the semantic relations between the natural language of the statements and their translation into mathematical language during resolution. Divided into two stages, the study initially involved observing four 6th-grade students to understand how they interpreted simple statements, followed by the analysis of four problem situations related to percentages from different school years (6th, 7th, and 8th grades). The objective was to identify difficulties in interpreting mathematical statements, given the need for logical-formal thinking. Contrary to the common notion of low literacy in both native language and mathematical language, the study analyzed various linguistic and structural reasons and aspects that pose challenges, in addition to mathematical challenges, for students proficient in both areas. To better understand, we relied on Frege's (1978) assumptions about Sense and Reference and the concept of Compositionality. The analysis was carried out primarily through questionnaires to the students, followed by a detailed analysis of the statements in the didactic texts, highlighting the recurring terms identified by the participants as unknown. Thus, lexical choice was identified as a significant challenge, directly affecting students' understanding and interpretation.

**Keywords:** Formal semantics. Referential semantics. Language-mathematics interface.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [tainara.agostini@gmail.com](mailto:tainara.agostini@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [cleberconde@ufscar.br](mailto:cleberconde@ufscar.br).

## Introdução

Por vezes, a matemática é tida como uma disciplina com grande grau de dificuldade em todos os níveis de educação, pelo fato de não ser compreendida tão facilmente, e, por isso, o senso comum atribui a ela a característica de desafiadora. Nesse sentido, o tema do desempenho em matemática encontra-se como pauta das discussões; principalmente, quando um país fica abaixo das expectativas no ranking de desempenho de seus estudantes. Exemplo disso é o que ocorre quando vem a público o resultado do Programme for International Student Assessment<sup>3</sup> – PISA. O Brasil encontra-se abaixo da média mundial, devido aos seus últimos resultados, gerando discussões acaloradas sobre o sistema educacional brasileiro, eivadas de generalizações, por exemplo, a de que os estudantes brasileiros não entendem matemática ou não sabem interpretar enunciados.

Além disso, a propagação do senso comum salienta a ideia de que o baixo desempenho de alunos brasileiros em avaliações como o PISA ocorre porque a disciplina é difícil, os profissionais não são qualificados, as políticas educacionais são inconsistentes ou, ainda, que alguns alunos têm “inteligência” para matemática, já outros não. Diz-se isso, pois o senso comum apregoa que, se algum estudante é bom em matemática, é inteligente, caso contrário, não. Ou, então, se a criança possui um bom desenvolvimento em língua portuguesa, por exemplo, ela não apresenta o mesmo desempenho em matérias de exatas (Lorensatti, 2009; Oliveira; Basso, 2012).

Essa suposta oposição entre o domínio de uma língua natural como o português e o domínio de uma linguagem artificial como a da matemática demonstra um entendimento pouco desenvolvido sobre a natureza das duas linguagens e suas inter-relações, uma vez que os enunciados de uma questão de prova são constituídos em língua natural e sem ela não é possível chegar à artificial. Poucos são os estudos que tentam compreender a constituição desses enunciados que compõem questões em matemáticas. Nessa esteira, seria o entrave que os alunos enfrentam um problema de conteúdo defasado na aprendizagem de matemática ou uma questão de linguagem? Ou existe a possibilidade de os enunciados matemáticos com os quais se deparam não serem redigidos de forma clara e adequada à faixa etária de seu público?

Embora haja uma grande quantidade de estudos e pesquisas que procuram identificar os problemas de aprendizagem e as dificuldades que indivíduos têm para solucionar situações-problema (SiPs)<sup>4</sup> (Cândido, 2001; Correia, 2004; Lorensatti, 2009; Barcellos, 2017), poucos se debruçam sobre o campo linguístico. Nesse sentido, a proposta deste artigo é analisar como a relação “sentido - referência” pode estar presente nas dificuldades de resolução de atividades em matemática, principalmente, sob o ponto de vista lexical.

---

<sup>3</sup> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA.

<sup>4</sup> A partir daqui, ao nos referirmos à situação-problema, utilizaremos SiP.

Este artigo deriva de uma pesquisa de mestrado<sup>5</sup> (Agostini, 2019), em que se focou nas dificuldades linguísticas enfrentadas pelos aprendizes do ensino fundamental para compreender e resolver problemas matemáticos. Nessa pesquisa, fomos a campo e desenvolvemos alguns procedimentos metodológicos que constituíram os dados, por meio da coleta com crianças de 10 e 11 anos de uma escola pública de São Carlos, processos que serão melhor detalhados na seção Metodologia.

Nossos pressupostos apontaram e nossos experimentos demonstraram que uma antiga discussão em Semântica deveria embasar parte do problema: a relação entre sentido e referência conforme Frege (1978). Realmente identificamos que a escolha vocabular presente no enunciado do problema é uma das dificuldades relacionadas, visto que a ausência de referente pode influenciar no sentido de determinado termo, logo a interpretação e resolução dos problemas matemáticos ficam prejudicados.

Neste artigo, retomamos o conceito de “sentido” e “referência” procurando recontextualizá-los, assim como tratar da relação lexical com o sentido nas condições de enunciados de SiP<sup>6</sup> em matemática. Para tanto, organizamos da seguinte forma: considerações iniciais para apresentar os principais pressupostos teóricos que norteiam a pesquisa, a metodologia utilizada e a análise dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

### **Fundamentação teórica**

Em se tratando de SiP, gênero frequentemente utilizado durante os anos escolares pelos livros de matemática, é claro que a linguagem tem um papel fundamental, pelo fato de, a partir dela, o aluno ter acesso ao que deverá solucionar, visto que são enunciados compostos por um desafio, isto é, um gênero conhecido por sua característica desafiadora. A partir disso, pressupõe-se que a escolha das palavras pelo autor da do enunciado da situação-problema deve ser pautada na faixa etária, no nível social, na região geográfica daqueles que o lerão, para que se estabeleça uma ligação entre o que está escrito no problema matemático e o que o discente compreende, baseado em seu repertório lexical. Sob essa lógica, enquanto perspectiva da significação, do sentido e da referência nas construções em línguas naturais, a Semântica Formal constitui-se uma interessante ferramenta para entender a importância de lidar com o sentido, pelo fato de ter como base a ideia de que tanto

---

<sup>5</sup> Tainara Duro Agostini, sob orientação de Dirceu Cleber Conde, desenvolveu uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a interpretação de situações-problema em matemática. Nessa pesquisa, foram constatados alguns fatores que funcionam como empecilhos interpretativos, como palavras que não fazem parte do léxico de determinada faixa etária, elementos distratores, estruturas ambíguas e vagas.

<sup>6</sup> Situação-problema é um gênero textual comum nos livros didáticos de matemática cujo obtivo é desafiar o aluno diante de contextos e situações usuais do dia a dia. É composto por uma contextualização, uma situação problemática e um comando que indica o desafio ao aluno.

a língua portuguesa quanto a linguagem matemática são línguas(gens) e que, para compreendê-las, é preciso existir um sentido já conhecido para determinada referência.

À Semântica cabe o estudo do significado, posto isto, trata da referência que nos permite estabelecer ligação com o mundo. Frege, em seu importante artigo publicado em 1892 (1978), intitulado *Sobre Sentido e Referência*, afirma que sentenças como  $a=a$  e  $a=b$  possuem valores cognitivos diferentes. Vários são seus argumentos para explicitar essa lógica, por ora, vamos tomar esse mote apenas para justificar que a relação entre sinal e referência é intermediada pelo sentido, logo, quanto mais sentido sobre o mesmo objeto, mais meios se têm para ganhos cognitivos. Por exemplo, na clássica comparação:

(1) A Estrela da Manhã é a Estrela da Manhã.

(2) A Estrela da Manhã é a Estrela da Tarde.

Observamos que (1) e (2) são diferentes. Em (1), afirmamos apenas que um determinado sentido/sinal é idêntico a si mesmo, uma tautologia. Em contrapartida, a referência de (2) é o resultado de uma descoberta astronômica que diz que a última estrela vista pela manhã e a primeira estrela vista ao entardecer são, na verdade, o mesmo objeto, o planeta Vênus.

[...] o sentido só nos permite conhecer algo, se a ele corresponder uma referência. Em outros termos, o sentido permite alcançarmos um objeto no mundo, mas é o objeto no mundo que nos permite formular um juízo de valor, isto é, que nos permite avaliar se o que dizemos é falso ou verdadeiro. A verdade não está, pois, na linguagem, mas nos fatos do mundo. A linguagem é apenas um instrumento que nos permite alcançar aquilo que há, a verdade ou a falsidade. (Oliveira, 2001, p. 22)

Então, destaca-se que *a estrela da manhã é a estrela da tarde* e por isso não temos mais identidade de sinais, mas identidade de sentidos. Ambos os nomes próprios<sup>7</sup> se referem ao planeta Vênus, dois sentidos diferentes para o mesmo referente. Portanto, a igualdade de referência não implica na igualdade de sentidos, podemos ter dois ou mais sentidos para uma única referência.

No momento em que nos atentamos à igualdade de sentidos, tornam-se possíveis dois sentidos para uma mesma referência ou até mesmo recuperá-la por meio de vários outros sentidos. Isso pode acontecer na matemática quando pensamos, por exemplo, que  $2+2=4$  e  $3+1=4$ , ou seja, temos várias formas de chegar ao mesmo resultado, ou seja, dois sentidos para o mesmo referente. No entanto, é mister ressaltar que a referencialidade não é a garantia

---

<sup>7</sup> No sentido fregeano, nome próprio pode ser qualquer sinal que se refere a um e somente um objeto, podendo valer o substantivo próprio, o pronome, a descrição definida.

de ganho cognitivo nem a única natureza responsável pela cognição, pois as relações de sentido são bem complexas, indo para além de uma relação estabelecida apenas entre mundo e linguagem para também ser compreendida entre mundo, linguagem e como a linguagem também fala sobre si mesma, e é claro, em outros níveis: como o sentido fala do sentido. Queremos ressaltar que neste momento apenas trataremos de um recorte, admitindo que existem muitos outros.

É importante salientar que, ao resolver um problema matemático, espera-se que o aluno leia, compreenda a essência do problema e tome medidas para resolvê-lo. Portanto, é fundamental destacar que a compreensão do problema difere da sua tradução para linguagem matemática, já que o aluno deve ser letrado também nesse outro domínio que engloba a matemática. No entanto, para além disso, acreditamos ser importante o entendimento do enunciado em língua natural, para que isso seja um facilitador no momento em que será “traduzida” e interpretada da língua natural para a linguagem matemática, como também destaca Lorensatti (2009, p. 91):

A linguagem matemática pode ser definida como um sistema simbólico, com símbolos próprios que se relacionam segundo determinadas regras. Esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza. A apropriação desse conhecimento é indissociável do processo de construção do conhecimento matemático. Está compreendido, na linguagem matemática, um processo de ‘tradução’ da linguagem natural para uma linguagem formalizada, específica dessa disciplina, segundo Granell (2003). Os enunciados emitidos em língua natural passam a ser escritos para o equivalente em símbolos matemáticos. Essa tradução ‘é o que permite converter os conceitos matemáticos em objetos mais facilmente manipuláveis e calculáveis’.

Ainda que o léxico seja o mesmo, os sentidos mudam de acordo com o contexto da situação-problema. Desse modo, o estudante precisa de muita familiaridade com a terminologia trabalhada na matemática e uma ampla referência de sentidos para além desta, todavia, pode ocorrer de o aluno possuir o conhecimento matemático, mas não conhecer outros termos (por exemplo, o verbo “arar” em “Arar o solo”, ou o substantivo “tara” em “Calcular a tara do prato”), pelo fato de serem habilidades distintas, uma vez que a primeira é sobre saber calcular, enquanto a segunda é conhecer a referência de determinado objeto o mundo. Isto é, um aluno pode possuir conhecimento matemático, devido a situações do dia a dia, porém não estar familiarizado com a linguagem matemática ou com um léxico mais técnico ou específico de outras situações. Diante disso, a interpretação é diretamente conexa ao referencial linguístico e matemático para que realize a resolução, logo, ao não estabelecer essa conexão, o aluno não compreende o que deve fazer ou “para quê/porquê” deve proceder a operação. Sendo assim, quanto mais sentidos e conhecimentos sobre o mundo, mais relações podem ser feitas, o que justifica afirmarmos que a abordagem sobre sentido e

referência seja bastante útil para se pensar em ensino e resolução de situações-problema em matemática, por um princípio interpretativo de modo a associar mais sentidos às referências.

Contudo, em se tratando de termos específicos do campo matemático, há uma barreira enorme na compreensão dos alunos quando leem imperativos como: 'divida', 'subtraia', 'adicione', 'some', 'multiplique', ou até mesmo formas nominais que representam as operações, como em 'dobro', 'triplo' e 'quádruplo'. Para muitos alunos, como se observou na aplicação do questionário<sup>8</sup>, os termos 'adicionar' e 'somar' não são sinônimos. Para eles, não representam o mesmo símbolo matemático (+), como em situação mais complexas quando estão resolvendo um problema em que o "Joãozinho comprou o dobro de bala do amiguinho, que havia comprado 5", também não relacionam com a multiplicação. A esse respeito Oliveira (2001, p. 94) afirma:

Uma mesma referência pode, pois, ser alcançada por diferentes sentidos. Quando descobrimos um novo sentido, aprendemos algo novo sobre um objeto no mundo, porque sabemos como chegar a ele por um novo caminho. Sentido é o caminho que nos leva à referência.

Esse processo de busca de sentido de palavras desconhecidas dentro da Semântica Formal também pode ser analisado pelo conceito de Composicionalidade, o qual é definido em manuais de semântica e lógica:

O sentido de uma expressão composta é a função do sentido de suas partes e o modo como ela foi combinada sintaticamente. (Partee, 1984, p. 281, tradução nossa)<sup>9</sup>

Segundo esse princípio [princípio de composicionalidade], o significado de uma expressão complexa depende de modo regular do significado das expressões que a compõem e do modo como elas são combinadas sintaticamente. (Chierchia, 2003, p. 39)

[...] o chamado Princípio da Composicionalidade, ou Princípio de Frege: o significado de uma expressão complexa é uma função do significado de suas partes e do modo como elas se combinam. (Mortari, 2001, p. 125)

É evidente que o sentido estabelecido pelos termos de uma frase constitui também uma parte integral do seu significado. Especialmente no caso das crianças, cujo vocabulário ainda está em desenvolvimento, a maneira como uma sentença é estruturada e as escolhas lexicais feitas podem resultar em uma ambiguidade de significado, tornando assim a interpretação bastante desafiadora. Nesse contexto, a composicionalidade possibilita que os falantes de línguas naturais preencham de significado estruturas previamente operativas, mas sem referência, por meio do preenchimento do vácuo da fórmula, por exemplo:

---

<sup>8</sup> Será detalhado na seção denominada Metodologia

<sup>9</sup> No original: "The meaning of a compound expression is a function of the meanings of its parts and of the way they are syntactically combined".

(3) Um buzinarro foi comprado por Marina para expalar o pneu da bicicleta. Ele demora 3 minutos por pneu. Quantos minutos Marina demorará para expalar os dois pneus de sua bicicleta?

Com certeza, ao ler o enunciado anterior, duas palavras chamaram a atenção: “buzinarro” e “expalar”. Ainda que sejamos adultos, esses termos nos geram insegurança quanto aos seus significados, pois os desconhecemos. O enunciado (1) foi criado para simular a sensação de uma criança ao ler uma SiP e não compreender todos os termos, isto é, a partir dela conseguimos compreender que, ainda que os outros termos possam auxiliar na composição de sentido, mesmo assim, a mensagem não se torna clara.

Seguindo o conceito de composicionalidade, os termos desconhecidos “buzinarro” e “expalar” podem ser completados quanto ao seu sentido pelos demais termos, pois esses nos indicam que é uma ferramenta de, talvez, calibrar o pneu, o que é confirmado por Ferreira (2019, p. 7), ao dizer que “para obter o significado de um constituinte, basta olhar para o significado de seus constituintes imediatos, sem se preocupar com o significado das partes que compõem esses constituintes”. No entanto, conforme observado em estudo anterior (Agostini, 2019), os estudantes não conseguem compreender o significado de uma sentença apenas com base nas palavras que conhecem. Isso ocorre porque, ao se depararem com palavras desconhecidas, eles tendem a concentrar sua atenção nelas e enfrentam dificuldades na resolução, o que sugere que o processamento da composicionalidade tem mais chances de ser bem-sucedido se todos os termos da sentença forem familiares aos alunos, dada a importância de uma referência mínima. Sendo assim, concordamos com Souza (2010) ao destacar que

[...] a linguagem é central em educação: é pela linguagem que organizamos a experiência, é pela linguagem que partilhamos o que pensamos com outros, é pela linguagem que acedemos ao saber construído durante séculos, é através da língua que ensinamos e aprendemos. (Souza, 2010, p. 111)

Logo, é mais do que necessário levarmos em consideração a forma como a linguagem vem sendo explorada, principalmente dentro do processo educativo e interpretativo de ganhos de conhecimento. Isso porque essas relações vão sustentar a forma de computar as relações de sentido e vão direcionar como a criança vai acessar o background. A seleção dos termos tem nos mostrado que é fundamental, pois às vezes tem sentido, mas a criança não consegue acessar a referência, tendo dificuldade de compreensão e resolução do problema.

## Metodologia

A fim de investigarmos os motivos que dificultam a interpretações e conseqüentemente adequada resolução das situações-problema buscamos empreender uma pesquisa de campo, com vistas a compreender a percepção dos estudantes.

Primeiramente escolhemos realizar a pesquisa em uma escola pública por se tratar da maior rede como maior número de estudantes e, portanto, maior representatividade da amostra. Sendo assim, contatamos a escola estadual Maria Ramos, de São Carlos, interior de São Paulo, a qual recebeu o convite com bastante abertura e foi muito solícita. Como a pesquisa envolvia a participação de estudantes com sujeitos nas atividades, apresentamos o protocolo de pesquisa à Comissão de Ética em Pesquisa com Humanos que fora aprovado<sup>10</sup>.

Para realizar a atividade com os estudantes, partimos dos seguintes princípios: a) considerar operações e conhecimentos matemáticos com os quais os estudantes já tenham algum tipo de familiaridade, pois se apresentássemos algum conteúdo inusitado, os dados poderiam não ser fieis; b) utilizar SiPs que fossem minimamente familiares aos estudantes e por isso elas foram aproveitadas dos livros didáticos aos quais os estudantes já tiveram contato. Assim, o instrumento da atividade, consistia em quatro SiPs de matemática, sendo uma de cada operação básica (subtração, adição, divisão e multiplicação), da coletânea *Teláris*<sup>11</sup>, amplamente utilizado na Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo. Escolhemos essa obra por se tratar da principal ferramenta de estudo dos estudantes entrevistados na pesquisa e por essa coleção integrar os livros indicados pelo governo, isto é, faz-se presente na vida de mais alunos de instituições públicas.

Antes da criação do questionário, fizemos um levantamento de todas as situações-problema do livro dos alunos para averiguarmos se existia algum padrão que se repetia nas situações-problema, palavras, operações matemáticas ou qualquer outro elemento importante relacionado ao sentido. Desse modo, a escolha dos problemas que compuseram o questionário foi uma amostra dos mais recorrentes usos que se notou no livro, sendo cada problema de uma operação, com o objetivo de observar como os sujeitos resolviam os exercícios. Para tanto, forma selecionados 4 alunos.

A atividade com os estudantes consistia em um procedimento de entrevista e resolução do problema de modo individual. Esse momento da coleta se dividia em três etapas:

- i. apresentação do aluno: essa etapa consistia em o aluno se apresentar dizendo o seu nome e série;
- ii. leitura das etapas do questionário;

---

<sup>10</sup> CAAE: 79741617.8.0000.5504

<sup>11</sup> O corpus de análise desta pesquisa foi retirado de uma coleção denominada *Teláris* (2015), escrito pelo matemático Luiz Roberto Dante, usada em várias escolas públicas do país nos anos do Ensino Fundamental II, dado que a coleção é composta por livros de todos os anos escolares.

iii. conversa “quebra-gelo”, com o objetivo de que o aluno não se sentisse avaliado;

iv. leituras e resolução: leitura silenciosa do aluno; leitura em voz alta junto com a pesquisadora. Após a leitura silenciosa, pedia-se para que o participante lesse em voz alta o problema, a fim de verificar se o sentido que atribuía entre uma leitura e outra se modificava e, então, ele poderia resolver o exercício e explicar as estratégias utilizadas para resolvê-lo.

Analisamos as SiPs com o foco na própria seleção lexical dos enunciados, isto é, na escolha vocabular que compõe o problema, de modo a verificar se esse fator dificultava a interpretação, como também se o tipo de conteúdo abordado nelas é adequado, dado que elas são trabalhadas durante todo o período escolar e em diversos conteúdos matemáticos.

O objetivo dessa primeira etapa, o teste com os alunos contendo as quatro operações matemáticas, foi o de ter de compreender quais seriam os possíveis elementos provocadores de dificuldade. Após isso, verificou-se que algumas palavras, como ‘prestação’, em um problema de divisão, não eram compreendidas pelos entrevistados, sendo assim, um empecilho à interpretação por parte do aluno. Diante desse fato, já havia um caminho inicial a ser percorrido: a análise da escolha lexical e por meio do apontamento de palavras desconhecida. A partir desse viés, atentamos para outros enunciados que também continham termos que poderiam surtir a mesma dificuldade interpretativa nos estudantes.

Após essa primeira etapa com os alunos, depois de termos indícios de que um dos entraves advinha de questões lexicais, voltamos o nosso olhar à análise específica da coleção *Teláris* 6º, 7º e 8º ano.

Estabelecemos um recorte temático das situações-problema, a porcentagem. A razão disso foi porque a porcentagem é introduzida na vida escolar antes do 6º ano de forma indutiva, mas é a partir desse ano que os discentes se deparam com o símbolo (%) e o conceito de proporcionalidade, além disso, as quatro operações básicas são envolvidas em cálculos percentuais.

Esse conteúdo, no Ensino Fundamental II, é ministrado pelo professor logo após o aprendizado sobre fração, pela relação estrutural e lógica que ambos têm. Ademais, escolheu-se a porcentagem por ela percorrer todos os anos escolares, do Ensino Fundamental II até o fim do Ensino Médio.

Assim, foram analisadas o total de 37 SiPs, todos copiados fielmente do livro, com a temática em comum de porcentagem, retiradas dos três livros de 6º, 7º e 8º anos da coleção *Teláris*. Dentre elas, destacaram-se questões lexicais, ou seja, palavras que não são comuns às crianças, objeto foco de análise deste artigo.

Para a análise dos enunciados, utilizou-se o critério de escolha de vocabulário. Durante a análise, avaliou-se se as palavras que constavam nas SiPs estavam de acordo com

a faixa etária daqueles que iriam lê-los, para isso, os pesquisadores seguiram os comentários dos participantes do teste piloto, os quais constataram que haviam palavras desconhecidas, como prestação, montante, capital e inquérito<sup>12</sup>.

Quanto à questão vocabular, é importante ressaltar que sabemos que a aquisição de palavras se dá pela interação social, sendo difícil, sem uma análise muito detalhada e comparativa, dizer qual termo é frequente ou não ao vocabulário de determinada faixa etária, contudo toda a nossa análise foi baseada nos nossos participantes, crianças de 10 e 11 anos, estudantes da escola estadual do interior de São Paulo. Dessa forma, na próxima seção, analisaremos as SiPs que, com base nos apontamentos de nossos participantes e na análise das 37 SiPs, são compostas de palavras que podem ser problemáticas às crianças que utilizam esses livros didáticos.

### **Resultados e discussões**

Para a análise, após a leitura e seleção das SiPs com a temática de porcentagem, dividimos os problemas de acordo com os anos para averiguar se, conforme crescesse o ano escolar, a dificuldade diminuiria ou se os termos se repetiriam já que houve um contato anteriormente. Assim, além do termo já citado no início da discussão deste artigo, pertencente ao livro do 6º ano, encontramos outras ocorrências lexicais as quais também podem causar estranhamento por não serem palavras conhecidas e frequentes à faixa etária, como elencamos a seguir a SiP retirada do livro do 6º ano:

(4) Um videogame custa R\$ 150,00 à vista. Se for vendido em três prestações, terá um acréscimo de 4%. Qual será o valor de cada parcela? (Dante, 2015, p. 189)

Esse enunciado aborda palavras que causaram dúvidas nos alunos avaliados em nosso questionário por não saberem o significado dos termos “prestação” e “acrécimo”. Para adultos, ‘prestação’ é mais que comum no cotidiano, contudo, para adolescentes e crianças pode não ser um conceito tão frequente por ainda não fazerem parte de seus compromissos. O fato de não saberem o que significava ‘prestação’ fez com que alguns estudantes não estabelecessem a relação entre sentido e referência, uma vez que o termo utilizado depois é “parcela”, palavras sinônimas, mas que, se o aluno não souber o sentido de uma, não há como essa relação ser estabelecida, ou seja, a correferência se perde. Nessa esteira, é possível dizer que tanto parcela quanto prestação são sentidos diferentes do mesmo referente, assim, salienta-se que esse raciocínio só é possível devido ao tratamento lógico que Frege deu às línguas naturais.

---

<sup>12</sup> Todos esses termos apareceram nas SiPs analisadas e aparecerão de modo detalhado na próxima seção.

Além disso, a questão lexical se torna um empecilho em (3), uma vez que o valor variável “X” que precisa ser descoberto é exatamente o que se refere ao valor da “parcela”, sinônima de “prestação” que é citada primeiramente. Pelo fato de “prestação” não ter referente para a criança, há uma dificuldade maior em interpretar o que precisa ser solucionado. O aluno, nesse caso, precisa, a priori, relacionar os dois termos, dar sentido ao referente para, a posteriori, entender que se tratam de terminologias sinonímicas

(5) Severino aplicou um **capital** de R\$ 320,00, durante 2 meses, à taxa de juros simples de 0,7% ao mês. Mara aplicou um capital de R\$ 300,00 composta de 1% ao mês. No fim dos 2 meses, qual deles apresentou um **montante** maior? (Dante, 2015, p. 254)

(6) Um **capital** de R\$ 150,00 aplicado ao sistema de juros simples, produziu um **montante** de R\$ 162,00 após 4 meses de aplicação. Qual foi a taxa de juros? (Dante, 2015, p. 254)

(7) Carmen e Afonso fizeram uma aplicação financeira de R\$ 10.000,00 em um banco que paga juros compostos à taxa de 10% ao ano. Qual será o **montante** de dinheiro que eles terão após 3 anos? (Dante, 2015 p. 254)

De início, destaca-se, em todos os exemplos, um vocábulo recorrente, a palavra ‘capital’. É uma palavra polissêmica muito popular e de uso dinâmico em jornais e no cotidiano com o sentido “mais importante, máxima” atrelada ao estado, como Goiânia ser a capital de Goiás; entretanto, a problemática é ressaltada quando, no contexto das SiPs, essa palavra representa um sentido desconhecido aos estudantes, pois é empregada como sinônimo de valor em dinheiro, investimento ou riqueza. Isso pode ocorrer por causa da faixa etária, pois não nos parece um termo comum à realidade de uma criança de 11 a 13 anos, como os alunos participantes.

Além da terminologia discutida acima, outra palavra destacada é “montante”. Observa-se que ela foi utilizada nos dois contextos como resultado da expressão “aplicação de capital”, no entanto, saber que é uma consequência não implica saber o sentido e a referência do termo. Para entender o que, de fato, pede-se, há necessidade de saber o sentido das palavras e, para isso, exige-se um vocabulário coerente com a faixa etária. Sob esse viés, “montante” também parece não fazer parte do grupo de palavras comuns e pertencentes ao contexto escolar e cultural de uma criança, por isso é muito mais difícil que tenham um referente para ela. Ainda que o montante não seja a variável que precisa ser descoberta na resolução, ela é importante para o aluno conhecer o sentido e enriquecer seu vocabulário, uma vez que comumente os alunos travam ao se deparar com termos desconhecidos, afetando o processo interpretativo.

Ainda sobre escolha lexical, abaixo há outra terminologia utilizada que também se afasta do esperado para o léxico de alunos do sétimo ano:

(8) Segundo a Pesquisa Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por **inquérito** telefônico do Ministério da Saúde, divulgada em 5 de setembro de 2013, o número de fumantes no Brasil caiu de 15% em 2006 para 12% em 2012. Qual foi a diminuição percentual de fumantes de 2006 para 2012? (Dante, 2015, p. 247)

Em (8), o termo “inquérito” foi escolhido com o sentido de pesquisa, mas não é comum aos estudantes, foge completamente da ideia de facilitar a compreensão e aprendizado. Ainda que ele não seja o elemento que está sendo perguntado, sua presença pode gerar uma trava interpretativa ao aluno, pelo fato de ser uma palavra diferente e não tão comum no dia a dia.

Em síntese, o que se vê nessas análises é que em todos os anos escolares há, pelo menos, uma ocorrência de uma escolha de palavra mais distante do vocabulário infanto-juvenil. Destacamos com mais frequência os 6º e 7º anos que tiveram mais de uma SiP com palavras que podem causar impacto na leitura, sendo elas: prestação, capital e montante.

Diante da análise de SiPs dos anos investigados, por fim, pode-se concluir que a escolha lexical é determinante para a interpretação de SiPs, como foi exposto no decorrer dos capítulos. Dentre os 37 enunciados analisados, 11 deles apresentam o léxico como um empecilho ao processo interpretativo, como também os outros fenômenos semânticos que também são importantes a essa questão, como vagueza e ambiguidade.

Além disso, destaca-se um importante fato: uma mesma SiP pode estar em mais de uma categoria diferente, por exemplo, apresentar vagueza e problema lexical, porém aqui nos valem somente de obstáculos referentes ao léxico. Diante das SiPs e com base no piloto aplicado, nota-se o quão imprescindível é a escolha de palavras, visto que pode tirar completamente o foco da interpretação do aluno só por um termo incompreendido, o qual, talvez, nem seja o essencial para a ação naquele enunciado, mas prejudica a objetividade que se espera de um enunciado didático, principalmente se tratando de um livro com tanta circulação como o *Teláris* (2015), já que ele compõe a lista dos indicados pelo Ministério da Educação – MEC.

Em relação aos dados dos 6º e 7º anos, baseando-se nos enunciados e no piloto aplicado, há mais frequência de escolha inadequada de palavras ao 8º ano, pois acredita-se que as temáticas abordadas nesses anos iniciais são um pouco mais distantes da faixa etária do aluno, como ilustrado pelos assuntos relacionados a finanças, palavras como “montante”, “prestação”, entre outros, enquanto no 8º ano, há somente a repetição de termos supostamente já conhecidos pelos alunos por constarem em anos anteriores e a única palavra

mais distante que se encontrou nesse ano foi inquerito, a qual, inclusive, não era primordial para a solução do problema, contudo poderia bloquear a interpretação por gerar estranheza.

Em suma, de fato existem palavras que são mais próximas que outras do vocabulário do aluno, o qual está em processo de formação e aquisição de conhecimento linguístico e lexical. Nesse sentido, ressalta-se que a crítica apresentada neste artigo não é pelo uso dessas palavras, mas por colocá-las, sem qualquer legenda ou glossário, em momentos cruciais para a resolução dos problemas, como no comando final ou até mesmo o termo ser o que o aluno precisa descobrir seu valor.

### **Considerações finais**

As SiPs estão no dia-a-dia estudantil, seja em forma de atividade ou de avaliação. Enquanto um “gênero discursivo” não é um problema, ou seja, é algo perfeitamente compreensível pelo estudante. Em um nível mais profundo, esse gênero é composto por sentenças que trazem proposições cuja referência precisa estar baseada na composicionalidade.

Quando a falta de referência impede a devida compreensão extensional, cria-se um entrave à resolução do desafio que é uma SiP. Obviamente, não é o único problema envolvendo as questões relativas ao desenvolvimento do letramento matemático, mas não saber o significado de “prestação”, “capital”, “montante” etc, pode criar uma opacidade muito grande à percepção dos estudantes. Algo que foi observado na aplicação da primeira fase da pesquisa.

A busca por referência no processo interpretativo é dificultada pelas terminologias utilizadas em conjunto com a estrutura que possa ser ambígua ou se utilizar de distratores. Embora a tarefa da lógica seja prever inferências válidas, os caminhos para tais inferências não são tão claros quando o déficit lexical está envolvido. A dificuldade pela busca de sentido foi um dos maiores destaques nesta pesquisa, exatamente pelo não conhecimento ou pelo não percurso dedutivo. Ao se deparar com uma palavra desconhecida, os alunos não estão recorrendo ao contexto, por exemplo, ou a outros recursos facilitadores de interpretação, pois o contexto apresentado em um problema pode ser muito estreito.

Dentre os exemplos analisados, por se tratar de situação-problema, sempre há um desafio, todavia, esse, devido à escolha lexical, o estudante pode ser levado a não compreensão do problema. Por isso, vê-se a necessidade de mais investigações que auxiliem este objeto de estudo tão complexo e importante que é a educação matemática. Além da importância de haver um diálogo mais explícito e recorrente entre a língua portuguesa e a linguagem matemática. Por outro lado, o estudante deve ser incentivado a adquirir léxico, inclusive o especializado, porém sem que seja feito isso no momento em que ele está sendo desafiado para que não o prejudique. Vale ressaltar que aula de matemática pode ser um

espaço para a inclusão de novos termos e significados, mas, ao abordá-las da forma como está sendo feita, sem glossário ou legenda, o processo interpretativo é prejudicado, visto que, sem sentido, não há referência palpável perante a matemática e vice-versa, ou seja, pode haver resolução, mas não uma resposta resultante de qualquer processo interpretativo. Uma solução, seria, ao menor índice de detecção de léxico difícil, estabelecer um raciocínio indutivo: em vez de se apresentar a definição ao estudante, apresentar, a partir da definição para o termo técnico, como nesta paráfrase do exemplo 9:

(9) Segundo a Pesquisa Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por **pesquisa telefônica** (que também pode ser chamada de **inquérito telefônico**) do Ministério da Saúde, divulgada em 5 de setembro de 2013, o número de fumantes no Brasil caiu de 15% em 2006 para 12% em 2012. Qual foi a diminuição percentual de fumantes de 2006 para 2012?

Entendemos que há ainda muitos outros fatores a serem levados em consideração sobre as questões relativas a ensino e aprendizagem de língua(gens), incluindo a matemática. O fator lexical é apenas um dos problemas. Para além desse, é mister olhar também para a necessidade de que o ensino de matemática e língua portuguesa seja melhor contextualizado em termos de referências cognitivamente construídas. Também acreditamos ser importante que os alunos sejam expostos a novos conhecimentos, mas para que isso seja válido, há necessidade de adequação contínua de exposição a esses vocabulários, de forma gradativa, principalmente em sala de aula.

## Referências

AGOSTINI, T. D. **Estrutura e interpretação de situações-problema em matemática**: uma análise baseada na semântica formal. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BARCELLOS, J. S. **“Esse é mais difícil por causa das palavras”**: uma investigação psicolinguística acerca do papel da linguagem na resolução de problemas matemáticos de divisão. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CÂNDIDO, P. T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed. p. 15-28, 2001.

CHIERCHIA, G. Partitives, reference to kinds and semantic variation. **Semantics. Critical concepts in linguistics**, v. 3, p. 415-446, 2003.

CHOMSKY, N. **Language and the problems of knowledge**. Cambridge: MIT Press, 1988.

CHOMSKY, N. **Sobre natureza e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORREIA, D. V. M. Complexidade sintáctica: implicações na compreensão de enunciados de exercícios de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 20, 2004, Lisboa. **Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, 2004. p. 445-469.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática - 1ª a 5ª séries**. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau. 12. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANTE, L. R. **Projeto Teláris Matemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

FREGE, F. L. G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix, 1978.

FREGE, F. L. G. **Philosophical and mathematical correspondence**. 1982.

FREGE, F. L. G. Begriffsschrift, a formula language, modeled upon that of arithmetic, for pure thought. In: VAN HEIJNOORT, J. (ed.). **From Frege to Gödel**. Lincoln: to Excel Press, 1999. p. 1-82.

GRANELL, C. G. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 2003.

LORENSATTI, E. J. C. Linguagem matemática e língua portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Revista Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 89-99, 2009.

MORTARI, C. A. **Introdução à lógica**. São Paulo: Unesp, 2001.

PARTEE, B. H. Nominal and temporal anaphora. **Linguistics and philosophy**, p. 243-286, 1984.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Trad. Heitor Lisboa de Araujo. Rio de Janeiro: Interciência, 2006.

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001a. v. 2. p. 17-46.

OLIVEIRA, R. P. **Semântica formal: uma breve introdução**. Campinas: Mercado de Letras, 2001b.

OLIVEIRA, R. P.; BASSO, R. M. A Semântica, a pragmática e os seus mistérios. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 5, n. 8, 2007. Disponível em: <https://www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SILVEIRA, A. N. S. **Semântica formal: uma proposta para a interpretação de texto na educação básica**. 2014. 17 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SINGER, J. A.; KOHN, S. A.; RESNICK, L. B. Knowing about proportions in different contexts. In: NUNES, T.; BRYANT, P. (org.). **Learning and teaching mathematics: an international perspective**. Hove: Psychology Press, 1997. p. 115-132.

SOUSA, O. C.; CARDOSO, A. (ed.). **Desenvolver competências em língua**. Percursos didáticos. Lisboa: Colibri/CIED, 2010.

### Sobre os autores

*Tainara Duro Agostini*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0183-5977>

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Linguística e graduada em Letras (Português e Espanhol) pela mesma instituição.

*Dirceu Cleber Conde*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5141-5861>

Professor e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduado em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com estágio doutoral na Université Paris III - La Sorbonne Nouvelle.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## O comprometimento linguístico de tempo e aspecto na Doença de Alzheimer: uma revisão sistemática da literatura

The linguistic impairment of tense and aspect in Alzheimer's disease:  
a systematic literature review

Camila Ferreira Alves<sup>1</sup>  
Natalia do Prado Martins<sup>2</sup>  
Adriana Leitão Martins<sup>3</sup>  
Jean Carlos da Silva Gomes<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa contribuir para uma apreciação dos déficits linguísticos descritos na literatura como sendo verificados na Doença de Alzheimer. Mais especificamente, por meio do levantamento de estudos que se voltam para o exame da produção/compreensão linguística de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes nativos de diferentes línguas, busca-se empreender uma sistematização das descrições disponibilizadas na literatura acerca do comprometimento com essas categorias que tais pacientes podem apresentar. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura baseada na pesquisa de manuscritos em português, inglês, espanhol e francês. Os resultados indicam que a corrente teórica predominante nos estudos sobre o assunto é a gerativista e predominam as metodologias de estudo transversal, de caso, experimental e com análise conjunta da produção e compreensão linguísticas. As investigações comumente voltam-se para a avaliação dos tempos passado e presente e dos aspectos gramaticais perfectivo e imperfectivo. Os resultados dos estudos apresentam indicativo de comprometimento linguístico com as categorias de tempo e aspecto nesses pacientes. Além disso, observou-se que faltam investigações que incidam sobre outras combinações temporo-aspectuais além das supracitadas.

**Palavras-chave:** Tempo. Aspecto. Doença de Alzheimer. Comprometimento linguístico. Revisão sistemática da literatura.

**Abstract:** This work aims to contribute to an appreciation of the linguistic deficits described in the literature as observed in Alzheimer's Disease. More specifically, through the review of studies that examine the linguistic production/comprehension of tense and aspect in patients diagnosed with Alzheimer's Disease who are native speakers of different languages, we seek to undertake a systematization of the descriptions available in the literature regarding the impairment with these categories that such patients may exhibit. To do this, a systematic literature review was conducted based on the search for manuscripts in Portuguese, English, Spanish, and French. The results indicate that the predominant theoretical framework in studies on the subject is generativist, and the most common methodologies include transversal investigations, case studies, experimental studies, and combined analysis of linguistic production and comprehension. Investigations commonly focus on evaluating past and present tenses and the grammatical aspects of perfective and imperfective. The results of the studies suggest linguistic impairment in the categories of time and aspect in these patients.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Campinas, SP, Brasil. Endereço eletrônico: [cfcamila.alves@gmail.com](mailto:cfcamila.alves@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/Centro de Letras e Artes, Departamento de Linguística e Filologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: [nataliadoprado@letras.ufrj.br](mailto:nataliadoprado@letras.ufrj.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras/Centro de Letras e Artes, Departamento de Linguística e Filologia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Endereço eletrônico: [adrianaleitao@letras.ufrj.br](mailto:adrianaleitao@letras.ufrj.br).

<sup>4</sup> Universidade das Forças Aéreas, Centro de Idiomas, Rio de Janeiro, RJ. Endereço eletrônico: [gomes.jean@letras.ufrj.br](mailto:gomes.jean@letras.ufrj.br).

Additionally, it was observed that there is a lack of research examining other temporally-aspectual combinations beyond those mentioned above.

**Keywords:** Tense. Aspect. Alzheimer's Disease. Linguistic impairment. Systematic review.

## Introdução

A Doença de Alzheimer é uma patologia neurodegenerativa que causa déficits irreversíveis nas funções cognitivas, incluindo a linguagem. De acordo com autores como Martins (2010, p. 185), Fyndanis *et al.* (2013, p. 192) e Gomes (2020, p. 155), pacientes portadores dessa patologia podem apresentar um comprometimento que afeta as categorias linguísticas de tempo e aspecto.

Sobre tais categorias linguísticas, pode-se definir tempo como aquela que possibilita a localização, em relação a um ponto de referência, dos acontecimentos do tempo físico linguisticamente (Comrie, 1985, p. 14), enquanto aspecto como aquela que possibilita a expressão da composição temporal interna de uma situação (Comrie, 1976, p. 5).

Embora se evidencie a existência de um comprometimento com essas categorias linguísticas em sujeitos diagnosticados com a Doença de Alzheimer, as investigações realizadas sobre esse assunto parecem não estabelecer um diálogo entre elas. Desse modo, não há na literatura uma sistematização sobre como tais alterações linguísticas podem ocorrer nos pacientes levando em consideração os distintos tempos e aspectos investigados nas pesquisas, bem como não há uma análise acerca das convergências/divergências nas descrições sobre as alterações linguísticas temporo-aspectuais nessa patologia considerando-se as línguas nativas dos pacientes investigados.

Levando em consideração a lacuna existente na sistematização e comparação dos resultados desses estudos, o presente trabalho tem como objetivo geral contribuir para uma apreciação dos déficits linguísticos descritos na literatura como sendo verificados na Doença de Alzheimer. Com esta pesquisa, mais especificamente, pretendeu-se fazer: (i) um levantamento de estudos que se voltam para o exame de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes nativos de diferentes línguas e (ii) uma sistematização das descrições disponibilizadas na literatura acerca do comprometimento de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes nativos de diferentes línguas.

Para tanto, empreendeu-se um estudo caracterizado como uma revisão sistemática da literatura, em que se realiza uma coleta objetiva de manuscritos científicos, sendo adotados critérios específicos de inclusão e exclusão. A revisão sistemática da literatura é considerada um estudo secundário baseado nos dados obtidos através de estudos primários. Esse tipo de investigação é considerado essencial para o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas acadêmicas, pois permite: (i) observar possíveis falhas nos estudos realizados; (ii) analisar brechas presentes na literatura do tema investigado; e (iii) propor temas, metodologias e

hipóteses científicas inovadoras (Galvão; Ricarte, 2019, p. 59). Desse modo, são selecionados os trabalhos que apresentam relevância para a compreensão do tópico investigado, sendo feita, em seguida, uma análise dos resultados desses.

Sendo assim, foram elaboradas as seguintes perguntas norteadoras para a análise dos manuscritos realizada nesta pesquisa: (i) Existe um viés do ponto de vista da corrente linguística teórica e da metodologia que prevaleça nos estudos que se voltam para tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes de diferentes línguas?; (ii) Existe um padrão na seleção de tempos e aspectos investigados em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes de diferentes línguas?; (iii) Existe uma tendência de perda linguística relacionada a tempo e/ou aspecto nos casos de pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes de diferentes línguas depreendida dentre os estudos verificados?

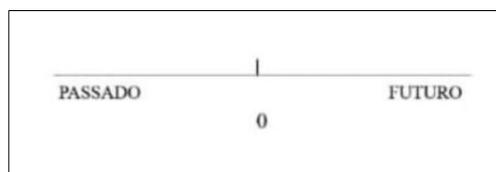
Este artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, discorremos sobre as categorias linguísticas de tempo e aspecto; na segunda, apresentamos uma caracterização do déficit linguístico observado na Doença de Alzheimer; na terceira, discorremos sobre a metodologia utilizada na realização da pesquisa; na quarta, apresentamos os resultados obtidos; e, por fim, expomos as considerações finais do estudo.

### Tempo e Aspecto

Tempo pode ser concebido de duas formas: como uma categoria puramente conceptual ou como a expressão linguística da localização temporal. Sobre o assunto, Comrie (1985, p. 2 e 9) ressalta essa diferença a partir de dois tempos em inglês, sendo o tempo físico nomeado como *time*, e o tempo linguístico como *tense*. A categoria linguística de tempo diz respeito especificamente à localização dos acontecimentos do mundo no tempo físico por meio da estrutura linguística.

Pode-se representar tal categoria linguística por meio de três momentos delimitados em uma linha horizontal, a saber: o marco zero, considerado o centro dêitico que marca o momento da enunciação e o tempo presente; o ponto posterior a esse marco, localizado à direita, que marca o tempo futuro; e o ponto anterior a esse marco, localizado à esquerda, que marca o tempo passado. Para ilustrar tal delimitação temporal, Comrie (1985, p. 2) utiliza-se do seguinte esquema:

Figura 1 – Delimitação temporal



Fonte: Comrie (1985, p. 2).

Comrie (1985, p. 36) afirma que o estabelecimento do presente como ponto de referência permite a identificação de três tempos linguísticos, chamados pelo autor de tempos absolutos: o passado, momento anterior à enunciação; o presente, momento simultâneo à enunciação; e o futuro, momento posterior à enunciação. Os exemplos em (1), (2) e (3), a seguir, ilustram, respectivamente, esses três tempos no português.

- (1) Carlos luta capoeira.
- (2) Carlos lutou/lutava capoeira.
- (3) Carlos vai lutar/lutará capoeira.

Vale ainda destacar que tempo é uma categoria dêitica (Comrie, 1985, p. 11; Travaglia, 2016, p. 42), pois se refere à localização dos eventos tendo como base um momento de referência.

Além da temporalidade de uma situação poder ser evidenciada por sua relação dêitica com um momento de referência, ela pode ser revelada por meio da expressão de sua temporalidade interna. Em outras palavras, verifica-se que há uma estrutura temporal interna à situação que pode ser expressa diferentemente em uma sentença, mesmo que o seu valor temporal com relação ao momento de referência seja mantido, como ilustrado no exemplo em (2) por meio da oposição entre os verbos “lutou” e “lutava”. Tal distinção é atribuída, por Comrie (1976, p. 26), a uma diferenciação no valor aspectual. Segundo o autor, o aspecto diz respeito às diversas formas de visualização da composição temporal interna de uma dada situação. Essa categoria pode ser dividida em aspecto semântico e gramatical.

O aspecto semântico está relacionado às informações expressas pela raiz verbal, os argumentos e/ou os adjuntos presentes na sentença. Por outro lado, o aspecto gramatical diz respeito às informações expressas por itens gramaticais que compõem a sentença, como, por exemplo, a morfologia verbal e certos advérbios/expressões adverbiais (Comrie, 1976, p. 6; Cinque, 1999, p. 83; Nespoli, 2018, p. 41).

O aspecto gramatical pode ser dividido em dois tipos básicos: o perfectivo e o imperfectivo. O aspecto perfectivo refere-se a uma situação vista como um bloco fechado, não se destacando, nesse caso, suas fases internas. O imperfectivo, por sua vez, diz respeito ao destaque na visualização de, pelo menos, uma das fases internas que compõem a situação. Os aspectos perfectivo e imperfectivo são diferenciados a partir da morfologia verbal no português, vistos, respectivamente, nos exemplos (4) e (5).

- (4) Rita trabalhou com programação.
- (5) Rita trabalhava com programação.

Comrie (1976, p. 25) ressalta que o aspecto imperfectivo pode ser dividido em habitual e contínuo. O primeiro, imperfectivo habitual, refere-se a uma situação recorrente, que dura um período estendido de tempo, como exemplificado em (6). O segundo, imperfectivo contínuo, refere-se a uma situação em andamento em um período de tempo, como exemplificado em (7).

(6) Cintia trabalha / trabalhava com programação.

(7) Cintia está trabalhando / estava trabalhando com programação.

Os aspectos básicos descritos acima, perfectivo e imperfectivo, apresentam oposição, de modo que, quando há a veiculação de um deles na sentença, o outro não pode estar presente. Porém, para além desses, Comrie (1976, p. 52) ressalta a existência do aspecto *perfect*, que não apresenta oposição aos demais descritos acima, coadunando-se a um deles na expressão aspectual da sentença. O aspecto *perfect*, segundo Pancheva (2003, p. 277), pode ser definido como um intervalo de tempo que relaciona o momento de referência, que pode estar no presente, no passado ou no futuro, ao momento do evento. No exemplo em (8), tem-se a veiculação do imperfectivo associado ao *perfect* porque há o estabelecimento de um intervalo de tempo formado pelo início do evento de “estudar” no passado e o momento de referência no presente.

(8) Stefani tem estudado desde 2020.

De acordo com Comrie (1976, p. 56), esse aspecto pode ser dividido em quatro tipos, definidos pelo autor tomando-se o presente como momento de referência: (i) situação persistente, que diz respeito a uma situação que se inicia no passado e persiste até o presente, como em (8); (ii) experiencial, que diz respeito a uma situação que ocorreu no passado e configura uma experiência no presente, como em (9); (iii) passado recente, que diz respeito a uma situação que ocorreu no passado, mas é concebida como próxima ao momento presente, como em (10); e (iv) resultativo, que diz respeito a uma situação que ocorreu no passado e tem seus efeitos expressos no presente, como em (11).

(9) Lúcia já comeu um bolo de pistache.

(10) Carina acabou de chegar do trabalho.

(11) Ana já fez o bolo.

## Déficits linguísticos na Doença de Alzheimer

A Doença de Alzheimer (doravante DA) é uma patologia neurodegenerativa que causa déficits irreversíveis nas funções cognitivas. Pacientes portadores dessa patologia podem apresentar, dentre diversos distúrbios cognitivos, perda da memória, dificuldades na execução de habilidades motoras e também alterações na expressão linguística (Smith, 1999, p. 2).

Levando em consideração que a DA é uma patologia neurodegenerativa, diversos autores buscaram descrever os estágios caracterizadores do avanço dessa patologia, sendo considerada, em maior parte das investigações, a existência de três fases (Zidan *et al.*, 2012, p. 164; Martins, 2022, p. 24).

O déficit linguístico em pacientes diagnosticados com a DA pode afetar diversos níveis da linguagem tanto na produção quanto na compreensão (Martins, 2022, p. 27). Segundo Huff (1988, p. 1), no estágio inicial, observa-se que pacientes podem apresentar dificuldades de recordar algumas palavras, gerando pausas ao longo do discurso que interferem na fluência do falante.

No segundo estágio, observa-se um aumento no déficit linguístico manifestado na compreensão oral e na escrita do paciente, que passa a apresentar, por exemplo, erros gráficos através da repetição ou omissão de palavras (Araújo *et al.*, 2015, p. 1658). No terceiro e último estágio, observa-se uma delimitação brusca do discurso do paciente, que pode ser reduzido a repetições de palavras e emissão de sons sem sentido concreto (Huff, 1988, p. 1).

A partir disso, observa-se que os déficits linguísticos geralmente podem ser observados desde momentos iniciais da doença. Vale destacar que, dentre os níveis linguísticos afetados, encontra-se a sintaxe, de modo que os participantes podem apresentar dificuldades na produção e compreensão de certas estruturas sentenciais (Rochon; Waters; Caplan, 1994; p. 343).

Autores como Martins (2010, p. 185), Fyndanis *et al.* (2013, p. 192) e Gomes, Martins e Rodrigues (2022, p. 59) indicam ainda que pacientes portadores da DA podem apresentar um déficit que afeta as categorias sintáticas de tempo e aspecto. Dessa forma, neste trabalho, busca-se realizar um levantamento de estudos que versem sobre esse tipo de comprometimento sintático com o objetivo de sistematizar as descrições disponibilizadas na literatura acerca desse déficit em pacientes falantes nativos de diferentes línguas.

## Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura. Segundo Galvão e Ricarte (2019, p. 59), a revisão sistemática é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca dar uma longevidade a um grande *corpus* documental. Dessa forma, nesta investigação, adotou-se tal método com o objetivo de fazer um levantamento que permitisse a sistematização e o confronto dos resultados de estudos que

se voltam para o exame do comprometimento linguístico de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer.

Portanto, realizou-se uma busca de manuscritos referentes ao tema por meio das plataformas PubMed, Google Acadêmico e *Scielo*. Foram utilizados os seguintes descritores: “Comprometimento linguístico de tempo e aspecto na Doença de Alzheimer”, “Déficit linguístico de tempo e aspecto na Doença de Alzheimer”, “Flexão verbal na Doença de Alzheimer” e “Morfologia verbal na Doença de Alzheimer”, que foram aplicados em português, inglês, francês e espanhol.

Foram excluídas desta investigação pesquisas não divulgadas nas línguas elencadas neste trabalho, pesquisas que fossem de revisão da literatura e/ou estudos cujo conteúdo não contemplasse as questões norteadoras da investigação apresentadas na introdução deste artigo. Para seleção dos manuscritos com base em seu conteúdo, seguiu-se o seguinte cronograma.

Primeiramente, os manuscritos eram avaliados a partir de seus títulos. Os títulos que claramente indicavam que não tinham relação com o tema investigado eram excluídos. Por exemplo, títulos como “Tempo de internação de paciente após cirurgia” já indicavam não ter relação com o propósito deste trabalho e, por isso, o manuscrito era descartado. Por outro lado, os trabalhos cujos títulos abriam margem para que o conteúdo desta pesquisa fosse contemplado no texto foram selecionados para a etapa posterior. Em seguida, realizava-se o mesmo procedimento a partir da leitura do *abstract* e, por fim, do manuscrito completo.

A partir dos manuscritos selecionados para a análise final, buscou-se responder às questões que norteiam esta pesquisa, elencadas no penúltimo parágrafo da introdução deste artigo. Para tanto, observaram-se, nesses manuscritos, o perfil dos pacientes, sua língua nativa e/ou se eram bilíngues, o estágio da doença e, por fim, a corrente teórica adotada, os métodos empregados, o recorte da pesquisa e os resultados obtidos.

Mais especificamente, no que diz respeito à metodologia empregada, buscou-se verificar quatro critérios de coleta de dados. O primeiro relacionava-se com a realização de estudos transversais, aqueles em que se coletam os dados do paciente em um determinado período de tempo, sem manter acompanhamento, ou longitudinais, aqueles em que os dados do paciente são coletados em períodos de tempo sucessivos, indicando um acompanhamento. O segundo dizia respeito à realização de estudos de grupo, aqueles em que se elabora uma média a partir dos resultados dos pacientes, ou estudos de caso, aqueles em que se verifica individualmente o desempenho de cada sujeito, para análise do fenômeno em questão.

O terceiro dizia respeito ao modo como eram coletados os dados, se por meio de metodologia experimental, aqueles em que há manipulação das variáveis referentes ao objeto estudado, ou análise de fala espontânea, aqueles que se propõe analisar o discurso sem

manipulação dos dados. O quarto, por sua vez, relacionava-se com a natureza dos dados obtidos, se produção linguística, compreensão linguística ou ambos.

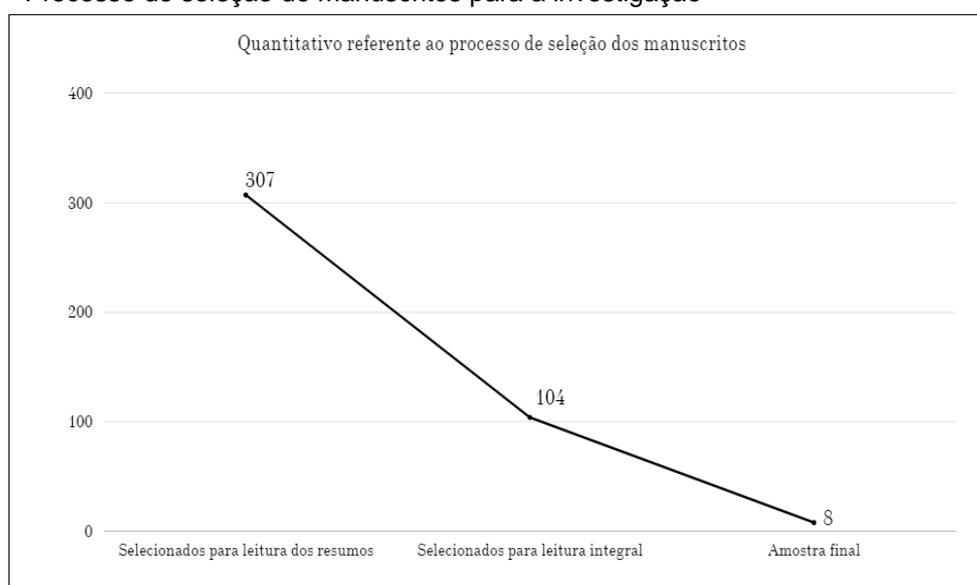
Por fim, buscou-se sistematizar as informações que incidiam especificamente sobre os valores de tempo e aspecto. Assim, buscou-se verificar qual dessas duas categorias eram investigadas nos estudos bem como quais tempos e/ou aspectos especificamente eram avaliados nessas investigações. Além disso, verificaram-se quais valores temporo-aspectuais eram descritos como preservados e/ou comprometidos na expressão linguística dos pacientes com DA.

## Resultados

A partir dos descritores aplicados nas plataformas digitais, obtivemos o quantitativo de 19.421 manuscritos. Desses, 19.114 foram excluídos pela análise do título, visto que não abordavam o tema pretendido. Desse modo, restaram para análise do *abstract* 307 manuscritos, dentre os quais apenas 104 manuscritos permaneceram por parecer corresponder à temática investigada. Por fim, por meio da leitura integral dos manuscritos, foram descartados 96, restando para análise da pesquisa o total de oito manuscritos.

Sendo assim, ressalta-se que os resultados desta revisão sistemática da literatura são referentes aos oito artigos analisados integralmente, visto que somente eles apresentavam conteúdo capaz de contribuir para o fornecimento de respostas às perguntas norteadoras desta pesquisa. O gráfico 1, a seguir, ilustra o processo de seleção de manuscritos adotados nesta investigação a partir da etapa de leitura do *abstract*, visto que, do quantitativo de 19.421 manuscritos, 19.114 foram excluídos por título.

Gráfico 1 - Processo de seleção de manuscritos para a investigação



Fonte: Elaboração própria.

Os manuscritos selecionados, que compõem o *corpus* desta investigação, são artigos e teses publicados entre 2008 e 2020, em português e em inglês. O quadro apresentado abaixo consiste na compilação dessas pesquisas.

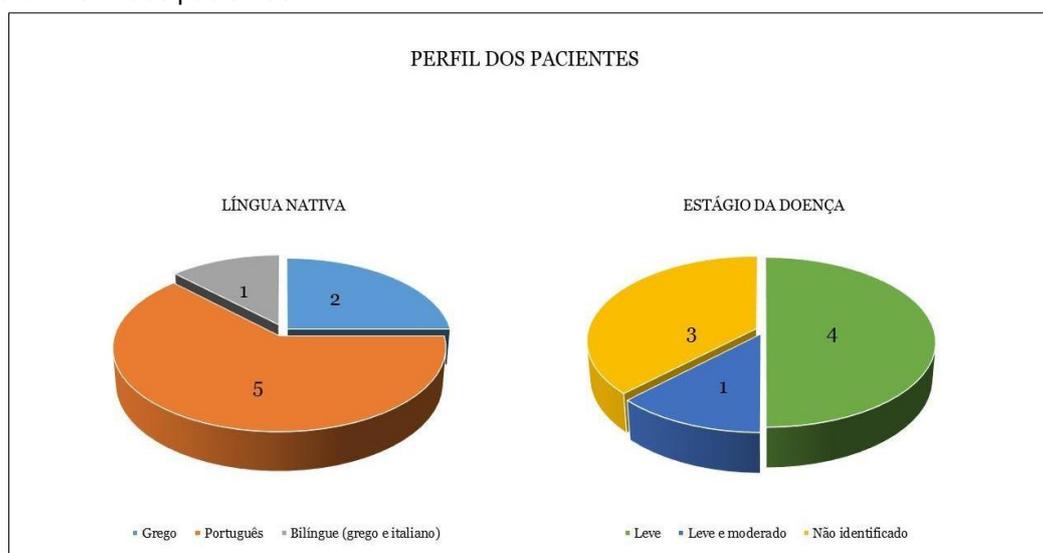
Quadro 1 - Amostra final dos artigos selecionados

Títulos	Autores
O comprometimento do aspecto perfect na Doença de Alzheimer.	GOMES, J. C. S. G. (2020)
<i>Lexical and grammatical aspect in Mild Cognitive Impairment and Alzheimer's disease.</i>	ROUMPEA, G.; NOUSIA, A.; STAVRAKAKI, S.; NASIOS, G.; MANOUILIDOU, C. (2019)
Tempo e aspecto na demência de Alzheimer: um estudo longitudinal.	NESPOLI, J. B. (2018)
<i>Morphosyntactic production in Greek - and Italian- speaking individuals with probable Alzheimer's disease: evidence from subject-verb agreement, tense/time reference, and mood.</i>	FYNDANIS, V.; ARFANI, D. VARLOKOSTA, S.; BURGIO, F.; MACULAN, A.; MICELI, G.; ARCACA, G.; PALLA, F.; CAGNIN, A.; PAPAGEORGIOU, S. G.; SEMANZA, C. (2017)
<i>Agrammatic patterns in Alzheimer's disease: Evidence from tense, agreement, and aspect.</i>	FYNDANIS, V.; MANOUILIDOU, C.; KOUFOU, E.; KARAMPEKIOS, S.; TSAPAKIS, E. M. (2013)
Tempo em Alzheimer: Linguagem, conceito e memória.	LESSA, A. T. M. (2010)
A desintegração do tempo na Doença de Alzheimer.	MARTINS, A. L. (2010)
A desintegração de tempo lingüístico em Alzheimer.	MARTINS, A. L.; NOVAES, C. (2008)

Fonte: Elaboração própria.

Dos oito manuscritos analisados, quanto ao perfil dos pacientes investigados, notou-se que, em cinco deles, os pacientes eram falantes nativos de português; em dois, falantes de grego e, por fim, em um, havia um falante nativo bilíngue de italiano e grego. Em relação ao estágio da doença, em quatro manuscritos, os pacientes investigados apresentavam o estágio leve da DA; em um, o estágio leve e moderado; e, por fim, em três, não havia identificação do estágio da doença em que os pacientes se encontravam. A sistematização do perfil dos pacientes encontra-se disponível no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Perfil dos pacientes



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à corrente teórica, notou-se que todos os trabalhos adotavam o arcabouço da teoria gerativa. Quanto à metodologia das investigações, observou-se que cinco estudos se caracterizavam pelo emprego de metodologia experimental e três conjugavam análise experimental e de dados de fala espontânea.

Quanto ao tempo de acompanhamento dos pacientes nos estudos, verificou-se que sete deles caracterizavam-se como pesquisas transversais, enquanto apenas um era de caráter longitudinal. No que diz respeito à análise dos dados levando em consideração o agrupamento ou não dos resultados dos pacientes, constatou-se que cinco eram estudos de grupo e três caracterizavam-se como estudos de caso.

Por fim, no que tange à natureza dos dados, em seis estudos, foram avaliados tanto compreensão quanto produção linguísticas. Nos demais manuscritos, em um, foram coletados apenas dados de compreensão e, em outro, apenas dados de produção. O resumo das escolhas metodológicas dos trabalhos revisados encontra-se disponível no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Metodologias empregadas nas investigações



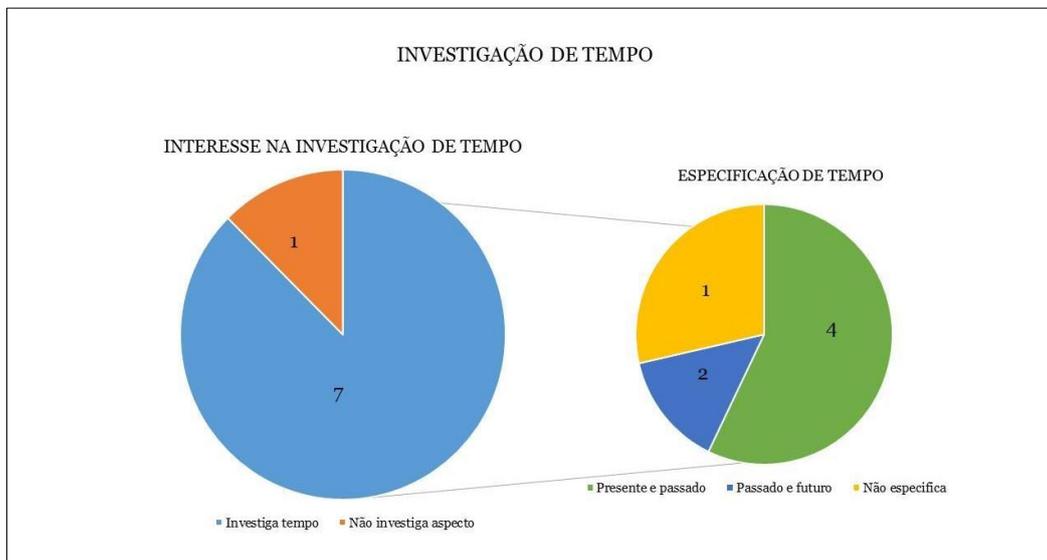
Fonte: Elaboração própria.

Mais especificamente sobre a investigação temporo-aspectual, dos oito manuscritos analisados, seis tinham por objetivo verificar um comprometimento linguístico tanto com a categoria de tempo quanto com a de aspecto. Por outro lado, com relação aos outros dois estudos, em um deles, a investigação restringiu-se apenas à avaliação da categoria de tempo, enquanto, em outro, apenas à de aspecto.

No que diz respeito aos tempos selecionados para investigação, em seis, há especificação dos tempos verificados enquanto que, em um, não há informação acerca dos valores temporais estudados. Dentre os estudos que especificam os tempos avaliados, quatro

debruçam-se sobre os tempos presente e passado e dois sobre os tempos passado e futuro. Tais dados encontram-se sumarizados no Gráfico 4, a seguir.

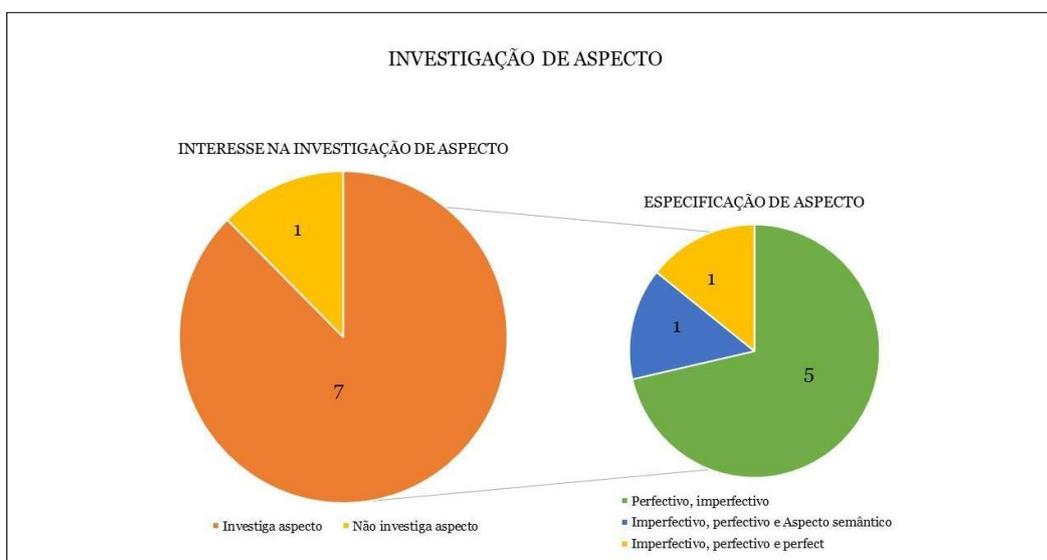
Gráfico 4 - Especificação do estudo de tempo



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito aos valores aspectuais selecionados para a investigação, em sete há especificação dos aspectos verificados, sendo cinco voltados ao estudo de perfectivo e imperfeito, um destinado, para além desses, ao estudo do aspecto *perfect*, e outro em que se buscava relacionar os aspectos gramaticais perfectivo e imperfeito ao aspecto semântico. Tais dados encontram-se sumarizados no Gráfico 5, a seguir.

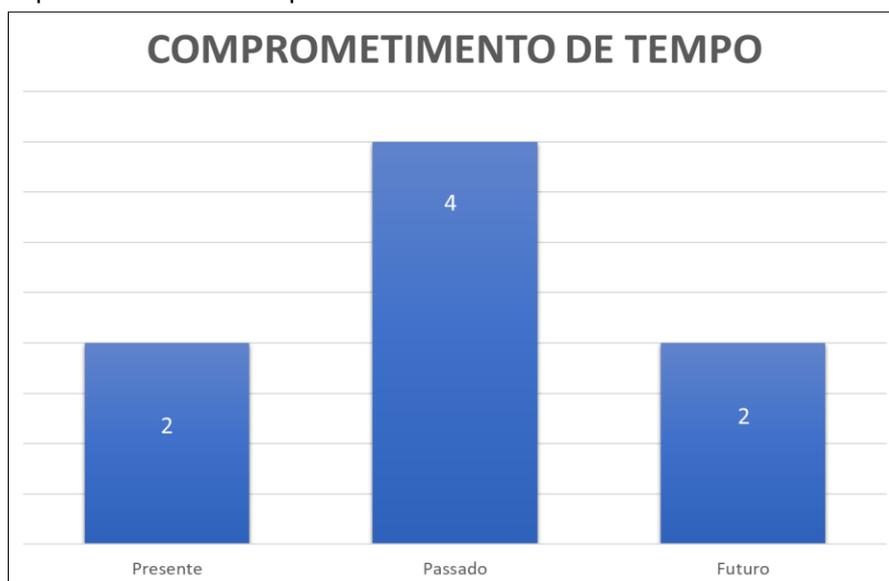
Gráfico 5 - Especificação do estudo de aspecto gramatical e semântico



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito aos resultados desses estudos, em todos os sete manuscritos em que se investigava tempo, foi constatado que há um comprometimento que afeta tal categoria. Mais especificamente, concluiu-se, (i) em um trabalho, que tempo presente encontra-se mais comprometido que os demais; (ii) em dois trabalhos, que tanto passado quanto futuro encontram-se comprometidos, havendo, em um deles, a informação de que passado está mais prejudicado que futuro; (iii) em um trabalho, que tanto presente quanto passado encontram-se comprometidos; (iv) em um trabalho, que o passado encontra-se mais comprometido; e (v) em dois trabalhos, que há um comprometimento com tempo, sem especificação dos valores temporais que se encontram prejudicados na gramática do paciente. Nestes dois últimos manuscritos, apenas afirma-se que tempo é mais afetado que aspecto. Tais resultados referentes ao comprometimento de tempo são sistematizados no gráfico 6.

Gráfico 6 - Comprometimento de tempo

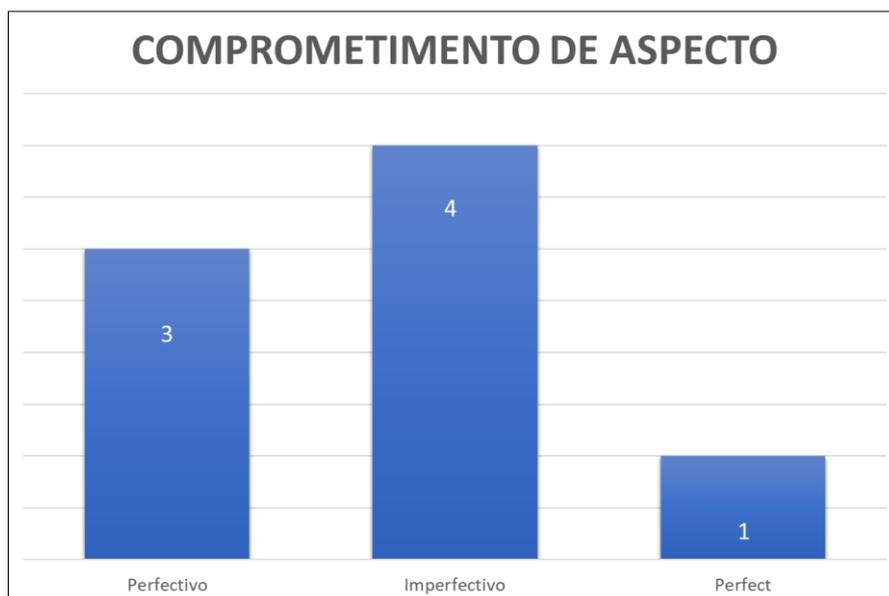


Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao comprometimento aspectual, todos os sete manuscritos que se debruçaram sobre tal investigação indicaram que há prejuízo dessa categoria linguística. Mais especificamente, em três manuscritos, argumenta-se que há um comprometimento que incide tanto sobre perfectivo quanto imperfectivo. Desses, em dois, descreve-se o perfectivo como mais prejudicado e, em um, o imperfectivo. Além disso, há um estudo que apresenta evidências de comprometimento do paciente com aspecto imperfectivo e aspecto *perfect*. Por fim, em três estudos, argumenta-se que a categoria linguística de aspecto gramatical está prejudicada, porém, não se informa sobre quais aspectos tal comprometimento incide.

Esses resultados referentes ao comprometimento de aspecto são demonstrados no gráfico 7.

Gráfico 7 - Comprometimento de aspecto



Fonte: Elaboração própria.

## Discussão

Levando em consideração os resultados obtidos na revisão sistemática da literatura aqui realizada, buscamos recuperar as três questões norteadoras da pesquisa apresentadas ao final da introdução deste artigo e sistematizar os possíveis achados a elas relacionados. A primeira questão buscava verificar se havia uma predominância de um viés do ponto de vista da corrente linguística teórica e da metodologia nos estudos que se voltavam para o exame de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com a DA falantes nativos de diferentes línguas.

Sobre isso, observou-se que a corrente linguística teórica assumida em todos os manuscritos revisados é a gerativista. Não foram encontradas, nesta revisão, investigações que se baseassem em outros paradigmas linguísticos. É possível que tal fato seja decorrente do interesse de pesquisadores gerativistas pela representação sintática de categorias funcionais, como tempo e aspecto, objetivo de estudo que pode se beneficiar amplamente de estudos acerca do déficit linguístico verificado em pacientes com patologias da linguagem.

Quanto à metodologia, observa-se uma prevalência dos estudos transversais, tendo em vista que apenas um caracterizava-se como longitudinal, e de estudos de grupo, tendo em vista que cinco dos oito manuscritos retratavam investigações dessa natureza. No que diz respeito à coleta de dados, nota-se a prevalência de estudos experimentais, visto que apenas um restringiu-se a dados de fala espontânea e, em dois, mesmo contendo análise de fala espontânea, havia também aplicação de experimentos. Verifica-se também que há maior interesse dos pesquisadores em avaliar tanto habilidades de produção quanto de compreensão, visto que, em seis dos oito estudos, analisavam-se dados de ambos os tipos.

No que diz respeito ao perfil dos participantes, em relação à língua nativa dos pacientes investigados, observou-se uma predominância de falantes nativos do português, contabilizado em cinco manuscritos. Além disso, quanto ao estágio da doença, observa-se uma prevalência da investigação em pacientes em estágio leve. Interpreta-se tal prevalência como consequência do fato de, conforme descrito na seção 3 deste artigo, pacientes nesse estágio não só serem mais verbais como terem menos acometimentos de habilidades cognitivas não linguísticas, possibilitando sua maior cooperação na pesquisa.

A segunda questão norteadora da pesquisa incidia sobre a verificação de um padrão na seleção de tempos e aspectos investigados em pacientes diagnosticados com a Doença de Alzheimer falantes de diferentes línguas. Quanto à noção de tempo, verificou-se uma prevalência no interesse da investigação dos tempos passado e presente, havendo apenas dois estudos em que se incluía uma análise sobre tempo futuro.

Com relação ao aspecto, verificou-se uma prevalência no interesse da investigação dos aspectos gramaticais perfectivo e imperfectivo. Havia apenas um estudo em que se verificava também aspecto *perfect*. Além disso, ainda que não haja estudos que busquem investigar um comprometimento com aspecto semântico, havia um em que se buscava verificar se os tipos de verbo poderiam influenciar na escolha das morfologias verbais de perfectivo e imperfectivo.

A terceira questão norteadora, por sua vez, buscava verificar se havia uma tendência de perda linguística relacionada a tempo e/ou aspecto nos casos de pacientes diagnosticados com DA falantes de diferentes línguas depreendida dentre os estudos verificados. Nesse sentido, observou-se que, em relação à perda temporal, passado é o tempo mais comprometido, seguido de presente e futuro. Enquanto o comprometimento aspectual, observa-se que o aspecto imperfectivo é mais comprometido que o aspecto perfectivo.

Em todos os estudos em que se investigava a categoria de tempo, observou-se que essa poderia encontrar-se prejudicada na gramática de pacientes com DA. Investigações sobre déficits sintáticos em patologias da linguagem indicam que o comprometimento observado na expressão linguística dos pacientes pode ser seletivo, afetando apenas algumas categorias (Martins; Novaes, 2008, p. 177). Dessa forma, faz-se necessário também verificar quais valores temporais foram descritos como prejudicados.

De maneira geral, há descrição de que tanto tempo passado (Gomes, 2020, p. 141; Fyndanis *et al.*, 2013, p. 196; Fyndanis *et al.*, 2017, p. 21; Martins, 2010, p. 187) quanto tempo presente (Gomes, 2020, p. 141; Lessa, 2010, p. 85; Martins, 2010, p. 187) e tempo futuro (Fyndanis *et al.*, 2017, p. 21) podem encontrar-se comprometidos. O menor quantitativo de estudos que relatam comprometimento com tempo futuro não deve ser entendido como evidência de que esse encontra-se menos prejudicado na gramática dos pacientes, tendo em

vista que é quantitativamente menos selecionado nas investigações sobre comprometimento temporal.

Porém, vale destacar que, em algumas investigações que analisaram dois tempos, presente e passado (Martins, 2010) e passado e futuro (Fyndanis *et al.*, 2013, p. 177; Fyndanis *et al.*, 2017, p. 1), quando comparados, o tempo passado é descrito como mais prejudicado na gramática dos pacientes com DA.

Com relação à categoria de aspecto, em todos os estudos em que se buscou verificar um possível déficit linguístico com tal categoria, verificou-se que essa encontrava-se prejudicada na gramática dos pacientes. Fyndanis *et al.* (2013, p. 178) e Nespoli (2018, p. 160) destacam ainda que aspecto se encontra mais prejudicado do que tempo nos dados de seus pacientes.

Quanto aos valores aspectuais especificados, observa-se que tanto perfectivo quanto imperfectivo são descritos como prejudicados em diversos trabalhos. Assim, tomados em conjunto, os dados encontrados em Martins (2010, p. 185) e Fyndanis (2013 p. 178) parecem indicar que o aspecto imperfectivo pode encontrar-se mais prejudicado que o perfectivo, uma vez que não há estudos que indicam uma preservação do conhecimento de imperfectivo em pacientes com DA, enquanto que, com perfectivo, sim.

Além disso, nos estudos de Fyndanis *et al.* (2013) e Gomes (2020), não se diferenciam os valores de imperfectivo habitual e contínuo, de modo que não é possível saber se apenas um desses ou ambos realmente encontram-se mais prejudicados na gramática dos pacientes, tal como descrito por Martins (2010, p. 195).

Há apenas uma investigação, de Gomes (2020), em que se discorre sobre o comprometimento com o aspecto *perfect*, indicando um comprometimento com tal valor. No entanto, o baixo quantitativo de estudos que evidenciem um comprometimento com tal aspecto não deve ser tomado como indicativo de que este possa encontrar-se mais comprometido ou preservado do que os demais na gramática de pacientes com DA, mas, sim, que tal resultado decorre do baixo número de pesquisas que incidem sobre tal valor aspectual.

Na mesma direção, o aspecto semântico não parece ter recebido o devido destaque nas pesquisas sobre o assunto. Há apenas uma investigação em que se busca verificar se informações aspectuais semânticas podem estar relacionadas ao comprometimento aspectual (Roumpea *et al.*, 2019, p. 381). Os dados obtidos nesta pesquisa indicaram que não havia influência do aspecto semântico no déficit observado nas realizações aspectuais gramaticais.

Levando em consideração os dados acessados nesta revisão sistemática da literatura, discute-se que se faz necessário que maiores investigações sejam empreendidas no que diz respeito a um comprometimento com tempo futuro e aspecto *perfect* a fim de que se possa compreender como tais categorias podem estar prejudicadas na gramática mental dos

pacientes com DA. Além disso, é necessário também ampliar a investigação levando em consideração a diferença entre o imperfectivo habitual e o imperfectivo contínuo, com vistas a verificar se ambos encontram-se prejudicados na mesma medida ou em proporções diferentes, tal como descrito por Martins (2010).

Além disso, ressalta-se também a necessidade de verificar se o aspecto semântico pode encontrar-se prejudicado no conhecimento de pacientes com DA. A adoção de outras classificações de tipos de aspecto gramatical, tais como a de Cinque (1999), também pode abrir margem para um melhor entendimento do comprometimento temporo-aspectual desses sujeitos.

### Considerações finais

Este trabalho tinha por objetivo geral uma apreciação dos déficits linguísticos descritos na literatura como sendo verificados DA. Mais especificamente, realizou-se um levantamento dos estudos que se voltam para o exame de tempo e aspecto em pacientes diagnosticados com essa patologia falantes nativos de diferentes línguas.

Os resultados indicam uma prevalência de estudos transversais, experimentais, com metodologia de grupo e contendo dados em que se avaliam tanto produção quanto compreensão, realizados sob o arcabouço linguístico da teoria gerativa. No que diz respeito aos tempos e aspectos investigados, observou-se maior interesse pelos tempos passado e presente e aspectos perfectivo e imperfectivo.

No que tange ao comprometimento linguístico, observaram-se evidências de maior comprometimento com o tempo passado e com o aspecto imperfectivo. No entanto, considera-se que os dados aqui apresentados são poucos para que tal informação seja considerada uma generalização do déficit temporo-aspectual apresentado pelos pacientes, sendo necessária a ampliação desse tipo de investigação.

Dessa forma, discutiu-se que se faz necessária a realização de pesquisas com pacientes com a DA em que se verifique um possível comprometimento com aspecto semântico, bem como a ampliação de obtenção de dados de produção e compreensão do tempo futuro e do aspecto *perfect* e uma coleta de dados que possibilite a comparação do desempenho dos pacientes com ao menos dois subtipos do aspecto imperfectivo (habitual e contínuo).

### Referências

ARAÚJO, A.; LIMA, D.; NASCIMENTO, I.; ALMEIDA, A.; ROSA, M. Linguagem em idosos com doença de Alzheimer: uma revisão sistemática. **CEFAC**, n. 5, p. 1657-1663, 2015.

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

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

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

FYNDANIS, V.; ARFANI, D.; VARLOKOSTA, S.; BURGIO, F.; MACULAN, A.; MICELI, G.; ARCANA, G.; PALLA, F.; CANGNIN, A.; PAPAGEORGIOU, S. G.; SEMENZA, C. Morphosyntactic production in Greek- and Italian-speaking individuals with probable Alzheimer's disease: evidence from subject-verb agreement, tense/time reference, and mood. **Aphasiology**, n. 1, p. 1-27, 2017.

FYNDANIS, V.; MANOUILIDOU, C.; KOUFOU, E.; KARAMPEKIOS, S.; TSAPAKIS, E. M. Agrammatic patterns in Alzheimer's disease: Evidence from tense, agreement, and aspect. **Aphasiology**, v. 27, n. 2, p. 178-200, 2013.

GALVÃO, M.; RICARTE, I. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, n. 1, p. 57-73, 2019.

GOMES, J. **O comprometimento do aspecto perfect na Doença de Alzheimer**. 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GOMES, J.; MARTINS, A.; RODRIGUES, F. Comprometimento linguístico de tempo e aspecto no envelhecimento saudável: considerações teóricas e metodológicas preliminares. **Revista ABRALIN**, n. 1, p. 1-26, 2022.

HUFF, J. The disorder of naming in Alzheimer's disease. In: LIGHT, L.; BURKE, D. (org.). **Language, memory, and aging**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 209-220.

LESSA, A. **Tempo em Alzheimer: linguagem, conceito e memória**. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, N. **Déficit linguístico na flexão verbal na doença de Alzheimer**. 2022. 45 f. Monografia (Graduação em Letras: Português-Espanhol) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MARTINS, A. **A desintegração de tempo na demência do tipo Alzheimer**. 2010. 240 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, A.; NOVAES, C. A desintegração de tempo lingüístico em Alzheimer. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, p. 175 - 178, 2008.

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

PANCHEVA, R. The aspectual makeup of Perfect participles and the interpretations of the Perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. (org.). **Perfect Explorations**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 277-308.

ROCHON, E; WATERS, G.; CAPLAN, D. Sentence comprehension in patients with Alzheimer disease. **Brain and language**, v. 46, p. 332-349, 1994.

ROUMPEA, G.; NOUSIA, A.; STAVRAKAKI, S.; NASIOS, G.; MANOUILIDOU, C. Lexical and grammatical aspect in Mild Cognitive Impairment and Alzheimer's Disease. **Selected Papers of ISTAL**, v. 23, p. 381-397, 2019.

SMITH, M. Doença de Alzheimer. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 21, p. 1-5, 1999.

TRAVAGLIA, L. **O aspecto verbal no português**: a categoria e sua expressão. Uberlândia: EDUFU, 2016.

ZIDAN, M.; ARCOVERDE, C.; DE ARAÚJO, N. B.; VASQUES, P.; RIOS, A.; LAKS, J., DESLANDES, A. Alterações motoras e funcionais em diferentes estágios da doença de Alzheimer. **Revista Psiquiatria Clínica**, v. 39, p. 161-166, 2012.

### **Sobre os autores**

*Camila Ferreira Alves*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0681-0760>

Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*Natalia do Prado Martins*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6974-4644>

Bacharela em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

*Adriana Leitão Martins*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0510-2586>

Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ.

*Jean Carlos da Silva Gomes*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4022-0580>

Doutor e mestre em Linguística, Licenciado e Bacharel em Letras: Português-Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor de Magistério Superior em Língua Espanhola na Universidade da Força Aérea.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em julho de 2024.

## Política Editorial

A **Revista (Con)Textos Linguísticos** é um periódico quadrimestral, de acesso aberto e gratuito, do [Programa de Pós-Graduação em Linguística \(PPGEL\)](#) da [Universidade Federal do Espírito Santo \(Ufes\)](#). Seu **foco** está na publicação de artigos científicos de qualidade abrangidos pelo **escopo** das áreas da linguística e da linguística aplicada. São aceitos para apreciação apenas textos originais, em português, inglês, francês ou espanhol, que abordem assuntos relacionados desde com a descrição e a análise linguística até às perspectivas da análise do discurso e da análise textual, bem como a questões sociais que focalizam a linguagem em uma perspectiva inter ou transdisciplinar. Os originais podem ser encaminhados, de acordo com o seu conteúdo, para uma das **três seções do periódico**:

### 1. Estudos analítico-descritivos da linguagem

Seção que recebe artigos científicos sobre estudos referentes ao funcionamento de línguas em suas variedades de uso, no que diz respeito às suas unidades, níveis de constituição, relações, estruturas e formalizações.

### 2. Estudos sobre texto e discurso

Seção que recebe artigos científicos sobre questões relacionadas à textualidade, aos processos de textualização nas modalidades oral e escrita, à construção do discurso, vistas nas perspectivas da pragmática e da análise do discurso em gêneros textuais diversos.

### 3. Linguística aplicada

Seção que recebe artigos científicos sobre discussões inter/transdisciplinares que focalizam a linguagem como um elemento central, relacionados com temáticas como educação linguística, tradução e interpretação, contextos midiáticos e tecnológicos, políticas linguísticas, entre outros.

### Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- A contribuição é original, inédita, não contém (auto)plágio e não está sob avaliação em outro periódico científico; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".
- Em caso de submissão que envolva dados gerados em pesquisa com seres humanos, há informação explícita sobre aprovação em comitê de ética.
- O arquivo do texto original está em formato Microsoft Word.

- Os metadados da submissão e as informações sobre o(s) autor(es) foram preenchidos de forma correta e completa.
- Qualquer informação que possibilite identificar o(s) autor(es) foi removida do arquivo do texto original, garantindo a [avaliação duplo-cega por pares](#).
- O texto segue as normas editoriais, os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#) e no modelo de diagramação disponível para download.

## Diretrizes para Autores

### [MODELO PARA DOWNLOAD](#) (versão 2024)

1. Pelo menos um dos autores da submissão deve ter doutorado concluído. Estudantes de doutorado, mestrado e graduação, assim como mestres e graduados podem submeter originais para avaliação desde que, pelo menos, um de seus coautores tenha doutorado concluído.
2. Autores e coautores que já tiveram artigo publicado na **Revista (Com)Textos Linguísticos** devem aguardar um ano para realizar uma nova submissão.
3. Autores ou grupo de autores deverão respeitar o limite de uma submissão por edição. Não será aceita mais do que uma submissão de um mesmo autor ou grupo de autores destinada a uma determinada edição.
4. Após análise preliminar (*desk review*), na qual o(a) editor(a)-gerente verifica aspectos formais da submissão, cumprimento das normas e diretrizes para autores e (auto)plágio, cada original é encaminhado para o(a) editor(a) de seção responsável por acompanhar o fluxo editorial do processo de avaliação duplo-cego por pares. Nesse processo, os textos são avaliados, anonimamente, por dois avaliadores que podem ser membros do Conselho Editorial ou pareceristas *ad hoc*. No caso de pareceres divergentes sobre um original, um terceiro avaliador pode ser consultado.
5. Concluída a etapa de avaliação, os autores são notificados sobre a decisão editorial com cópia dos pareceres e, se for o caso, recebem instruções para o envio de uma versão modificada do texto. Textos modificados não enviados dentro do prazo estabelecido pelo editor responsável pelo fluxo editorial da submissão não serão publicados na edição para a qual foram encaminhados. Dados e conceitos contidos nos textos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores.
6. São aceitas submissões escritas em português, inglês, espanhol ou francês.
7. Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à **Revista (Com)Textos Linguísticos**, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.
8. Autores devem anexar, no momento da submissão, documento de autorização para uso de imagens (mesmo para as que estão disponíveis publicamente) contidas no texto submetido. Caso contrário, será necessário retirá-las e apenas descrevê-las.
9. Autores devem se certificar de que preencheram todas as informações solicitadas no formulário de cadastro de autores e de todos os coautores durante o processo de submissão. Obrigatoriamente, devem ser informados:
  - nome completo, sem abreviaturas;
  - e-mail;
  - país;
  - URL do currículo [Lattes](#) ou de outro currículo acadêmico disponível on-line;

- [Orcid](#);
- afiliação acadêmica ou vínculo institucional;
- mini biografia acadêmica (dados de formação, atuação profissional e sobre órgão de fomento à pesquisa se for necessário).

10. Os arquivos submetidos devem estar formatados conforme o [modelo disponível para download](#) (atenção: baixe o arquivo do modelo para editá-lo). Os autores devem fazer *download* do arquivo e utilizá-lo na ocasião da submissão. Para fazer *download* do arquivo do modelo, no menu superior esquerdo do *Google Docs*, clique em Arquivo > Fazer download > Microsoft Word (.docx).

11. Os arquivos submetidos devem ser digitados em *Microsoft Word*, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior, inferior, direita e esquerda de 2,5 cm, sem numeração de páginas.

12. O texto deve ter extensão mínima de 48.000 caracteres com espaço e máxima de 80.000 caracteres com espaço, incluindo caixas de texto e notas de rodapé.

13. O arquivo deve obedecer à seguinte estrutura e formatação:

- **Título:** centralizado no alto da primeira página, em caixa baixa, contendo no máximo 240 caracteres com espaços, em fonte Arial, tamanho 12, negrito.
- **Título em inglês:** uma linha após o título na língua original do artigo, em caixa baixa, em fonte Arial, tamanho 12, sem negrito. Se o texto do artigo não estiver originalmente em português, o título em português deve ser apresentado no lugar do título em inglês.
- **Resumos:** em português e inglês para os textos escritos em português ou na língua do artigo e em português para textos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no mínimo 100 e no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es). Cada um dos resumos deve ser seguido de no mínimo três e no máximo cinco palavras-chave na língua do resumo, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, fonte Arial, tamanho 11.
- **Texto do artigo:** iniciado na segunda página, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha e sem espaço entre eles. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, em caixa baixa. O subtítulo para a lista de referências também se submete a essa formatação. Deverá haver uma linha em branco com espaçamento 1,5 entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo seguinte. Todo destaque realizado no corpo do texto deve ser feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- **Referências:** precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
  - Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023:2018 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023:2018 da ABNT;

no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos on-line apenas temporariamente disponíveis.

- Para citações, seguir a NBR 10520:2023 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (Silva, 2005, p. 36–37).
- No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: *silDoulosIPA*, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente em: <https://alib.ufba.br/content/fonte-sildoulos-ipa>.
- **Anexos**, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra Anexo, em negrito, sem adentramento e sem numeração.

14. A submissão (uma e somente uma por grupo ou por autor a cada edição) deverá ser feita pelo sistema da revista no *Open System Journal (OSJ)* em um arquivo digital, conforme as normas aqui divulgadas, sem qualquer identificação de seu(s) autor(es) ([assegurando avaliação duplo-cega pelos pares](#)). Em “Comentários ao editor”, deverá especificar a seção para qual o artigo será submetido (Estudos analítico-descritivos; Estudos sobre texto e discurso; ou Linguística aplicada).

15. As submissões que não obedecerem tanto às normas editoriais quanto às normas de formatação aqui apresentadas serão sumariamente recusadas.

## Declaração de Direito Autoral

O(A) autor(a) de submissão à **Revista (Con)Textos Linguísticos** cede os direitos autorais à editora do periódico (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes), caso a submissão seja aceita para publicação. A responsabilidade do conteúdo dos artigos é exclusiva de seus autores. É proibida a submissão integral ou parcial do texto já publicado na revista a qualquer outro periódico.

## Comissão Editorial

### Editor-gerente

[Pedro Henrique Witches](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

### Editora da seção Estudos analítico-descritivos da linguagem

[Amanda Heiderich Marchon](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

### Editor da seção Estudos sobre texto e discurso

[Rivaldo Capistrano de Souza Júnior](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.

### Editor da seção Linguística aplicada

[Pedro Henrique Witches](#)

Departamento de Línguas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, ES, Brasil.