

PARAGUAÇU

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS

UNIVERSIDADE
FEDERAL DO
RECÔNCAVO DA
BAHIA

CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

CURSO DE
LICENCIATURA
EM LETRAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB

Reitora: Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos
Vice-Reitor: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

Diretora: Profa. Dra. Creuza Souza Silva
Vice-Diretor: Prof. Dr. Fernando H. Tisque dos Santos

COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

Coordenação: Profa. Ma. Danielle Matos Correia Ribeiro

Editor-Chefe

Profa. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB)

Editor-Adjunto

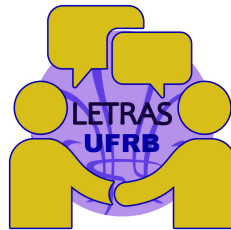
Profa. Dra. Mônica Gomes da Silva (UFRB)

Comissão Editorial

Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo (UFRB)
Prof. Dra. Emmanuelle Félix dos Santos (UFRB)
Profa. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFRB)
Profa. Dra. Jaqueline Barreto Lé
Profa. Dra. Silvana Carvalho da Fonseca (UFRB)

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia (UFS)
Prof. Dr. Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA)
Profa. Dra. Ana Rita Santiago (UFRB)
Prof. Dra. Ângela Vilma Santos Bispo (UFRB)
Profa. Dra. Claudia de Souza Cunha (UFRJ)
Profa. Dra. Claudia Vanessa Bergamini (UFPA)
Profa. Dra. Clóris Porto Torquato (UEPG) e (UFPR)
Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Prof. Dr. Genivaldo da Conceição Oliveira (UFRB)
Profa. Dra. Jacyra Andrade Mota (UFBA)
Prof. Dr. Jesiel Oliveira Filho (UFBA)
Profa. Dra. Ludmylla Mendes Lima (UNILAB)
Profa. Dra. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (UNICENTRO)
Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Profa. Dra. Maria Clara Bicudo de Azeredo Keating (Universidade de Coimbra / Portugal)
Profa. Dra. Neiva Maria Jung (UEM)
Prof. Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)



LICENCIATURA EM LETRAS

Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários
<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu>
Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro, Amargosa – Bahia, CEP: 45.300-000 – Brasil
Telefone (75) 3634-3703

Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editores

Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito
Santo (UFRB)
Profa. Dra. Mônica Gomes da Silva
(UFRB)

Revisão e Normalização

Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito
Santo (UFRB)

Projeto Gráfico e Diagramação

SUMÁRIO

EDITORIAL	1
Diogo Oliveira do Espírito Santo	
O CARÁTER FONOLÓGICO E SEMÂNTICO DE BLENDS ONIONÍMICOS	3
Emerson Viana Braga, Joana D'arc Santos Silva	
“VÊ SE ISSO SÃO HORAS”: ANALOGIZAÇÃO E O SURGIMENTO DE UMA NOVA CONSTRUÇÃO IDIOMÁTICA COM VÊ/VEJA SE S NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	25
Dennis de Oliveira Alves, Diogo Oliveira Ramires Pinheiro	
DISCURSO DE INCITAÇÃO À AÇÃO NA CADERNETA DA GESTANTE SOB UMA PERSPECTIVA SEMIOLINGUÍSTICA E PRAGMÁTICA	47
Katiane Álvaro do Nascimento, Maria Aparecida Silva Furtado	
LINGUÍSTICA E POÉTICA: O SOM /U/ NO POEMA SUJO DE FERREIRA GULLAR	71
Augusto Stevanin	
JOGANDO COM NOVAS PALAVRAS: UM ESTUDO SOBRE AS FORMAÇÕES VERBAIS EM -AR ORIGINADAS DO INGLÊS NAS PARTIDAS DE FREE FIRE	86
Emerson dos Santos Silva Pires, Isis Juliana Figueiredo de Barros, Daniela Almeida Alves	
DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL(TPAC) EM LEITURA E ESCRITA	111
Ana Carolina da Silva Cruz, Francisca Magnólia de Oliveira Rego	
ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COESÃO NAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2023	137
Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior, Julia Frascarelli Lucca	
CONSTRUÇÕES COM VERBOS LEVES NO PB E EM OUTRAS LÍNGUAS NATURAIS: PONTOS DE CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS	163
Daniela Almeida Alves	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO: O PERIGO DA (NÃO)CRITICIDADE A UMA MODALIDADE DE ENSINO	186
Fernanda Mota-Pereira, Davi Souza Pereira Barbosa	
ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DE UMA ANÁLISE SOBRE A DESVALORIZAÇÃO DA VARIEDADE GUINEENSE DO PORTUGUÊS	202
Luís Brion, Kaline Araujo Mendes de Souza	
RESENHA	
SENTIDO, DESLOCAMENTO E MATERIALIDADE: LEITURAS IMPLICADAS EM O QUE É ANÁLISE DE DISCURSO?	228
Graziela Dutra Kantorski, Lucas Nascimento	



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025

EDITORIAL

A Comissão Editorial da Revista Paraguaçu: Estudos Linguísticos e Literários tem a satisfação de apresentar o primeiro número de seu terceiro volume, reafirmando o compromisso da revista com a divulgação de pesquisas que contribuem para o avanço dos estudos da linguagem em suas múltiplas dimensões teóricas, metodológicas e sociais.

Nesta edição, os leitores encontrarão um conjunto diversificado de trabalhos que evidenciam a vitalidade e a pluralidade do campo dos estudos linguísticos. Os textos reunidos abordam questões relacionadas à formação e à inovação lexical, às mudanças e regularidades gramaticais do português, às relações entre linguagem, discurso e práticas sociais, bem como a diferentes manifestações da linguagem em contextos educacionais, literários e digitais.

Os artigos exploram temas que atravessam desde investigações sobre processos morfofonológicos e construções linguísticas emergentes até análises discursivas voltadas à saúde pública, aos processos de ensino e aprendizagem e às políticas e ideologias linguísticas contemporâneas. Também compõem este número reflexões sobre linguagem e literatura, estudos acerca das práticas de escrita em avaliações de larga escala, discussões sobre educação bilíngue, preconceito linguístico e diversidade sociolinguística, além de análises que articulam usos da língua, cultura digital e novas formas de interação mediadas por tecnologias.

O número se encerra com uma resenha que convida os leitores a revisitar discussões fundamentais para os estudos discursivos, ampliando o debate sobre os

modos de produção de sentidos e sobre os desafios contemporâneos da análise da linguagem.

A variedade de perspectivas presentes nesta edição reforça nosso entendimento de que a linguagem constitui um fenômeno complexo, cuja compreensão demanda o diálogo entre diferentes tradições de pesquisa e olhares analíticos. Nesse sentido, a Paraguaçu mantém seu propósito de acolher trabalhos que contribuem para ampliar os horizontes de reflexão sobre a língua, o discurso, a literatura e suas interfaces com a vida social.

Agradecemos aos autores, pareceristas *ad hoc*, membros da Comissão Científica e da Comissão Editorial, cujo trabalho tornou possível a publicação desta edição. Aos leitores, renovamos o convite para navegar pelas águas do Paraguaçu e conhecer pesquisas que, a partir de diferentes perspectivas, contribuem para a compreensão crítica da linguagem e de seu papel na sociedade.

Diogo Oliveira do Espírito Santo

Editor-chefe



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.03-24

O CARÁTER FONOLÓGICO E SEMÂNTICO DE *BLENDS* ONIONÍMICOS

THE PHONOLOGICAL AND SEMANTIC CHARACTER OF ONYMIC BLENDS

Emerson Viana Braga¹
Joana D'arc Santos Silva²

RESUMO: Este artigo analisa o *blending*, processo que combina duas palavras, formando uma terceira com ruptura fonológica (Bevilacqua; Silva, 2021), a exemplo de *chafé* (*chá + café*), levando em conta os aspectos fonológico e semântico. A literatura (Andrade; Rondinini, 2016) indica que *blends*, geralmente, mantêm relação semântica com suas bases de origem. Contudo, *blends* usados em nomes de estabelecimentos (onionímic) podem perder essa relação (cf. Braga, 2023): *bruboi* (*Brumado + boi*), por exemplo, remete ao estabelecimento (uma churrascaria da cidade de Brumado). Para atestar o caráter fonológico desses *blends*, utilizou-se a relação bipartida, proposta por Gonçalves (2003), que defende que alguns *blends* podem compartilhar material fonológico, enquanto outros não. Na análise semântica, usamos a tipologia de Sandmann (1997) para compostos: endocêntricos (sentido remete às bases) e exocêntricos (sentido distante das bases). Foi feita uma coleta de palavras com nomes de estabelecimentos na cidade de Brumado/Ba e, em seguida, analisou-se a formação fonológica e semântica de cada um deles. Os resultados apontaram que, fonologicamente, *blends* onionímic tendem a ter mais formações por interposição lexical do que por combinação truncada. Semanticamente, esses *blends* tendem a ser mais endocêntricos do que exocêntricos.

Palavras-chave: Blends. Caráter fonológico. Caráter semântico.

ABSTRACT: This article examines blending, a process that combines two words to form a third one with phonological rupture (Bevilacqua & Silva, 2021), as seen in *chafé* (*chá 'tea' + café 'coffee'*), focusing on its phonological and semantic aspects. Literature (Andrade & Rondinini, 2016) suggests that blends generally maintain a semantic relationship with their source words. However, blends used in business names (onymic blends) may lose this connection (Braga, 2023): for instance, *bruboi* (*Brumado + boi 'ox'*)

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor Substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: emevibra@hotmail.com.

² Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: joanadarcfasciera2024@gmail.com.

refers to an establishment (a steakhouse in the city of Brumado). To assess the phonological structure of these blends, we employed the bipartite relation proposed by Gonçalves (2003), which argues that some blends share phonological material while others do not. For semantic analysis, we used Sandmann's (1997) typology for compounds: endocentric (meaning relates to the source words) and exocentric (meaning diverges from the source words). We collected business names in the city of Brumado, Bahia, and then analyzed their phonological and semantic formation. The results indicated that, phonologically, onymic blends tend to form more through lexical interposition than through truncation combination. Semantically, these blends are more frequently endocentric than exocentric.

Keywords: Blends. Character phonological. Character semantic.

INTRODUÇÃO

A necessidade de nomear e categorizar algo no mundo é uma ação natural dos falantes, pois a língua é uma espécie de banco de dados que contém tanto as palavras existentes, quanto as unidades básicas que constroem novas palavras (Munhoz; Eckert, 2023). Dessa forma, ela se expande conforme a necessidade dos falantes. Sabemos que desde os primórdios da linguagem, o homem busca compreender a história, a origem e a evolução das palavras, reconhecendo que cada nome carrega consigo um significado, uma narrativa e uma identidade.

Em vista disso, o ser humano cria novas palavras na língua a todo tempo. Esse desejo pela criação de novas palavras pode se manifestar pela curiosidade em desvendar a origem da construção lexical de nomes próprios (Toponímia), por formações lexicais acerca de nomes de marcas, lugares e estabelecimentos (Oniônimos) (*Nestlé*), ou ainda, pelo desejo de mesclar os significados de uma palavra a partir de outras duas bases (*blending*), a exemplo de *Acarajéssica* (*acarajé* + *Jéssica*).

Diante disso, podemos levantar o seguinte questionamento: o que impulsiona a criação e o interesse por essas novas formações? Uma possível resposta está na dinâmica da língua, um sistema vivo em constante transformação, moldado pelas necessidades comunicativas e criativas de seus falantes (cf. Benfica da Silva, 2019; Braga, 2023). Para Alves (2004), esse processo de criação lexical é caracterizado por neologismos. Segundo a autora, os neologismos estão relacionados à criatividade e à necessidade dos falantes de nomear e criar novas palavras diante das modificações do mundo externo e da ampliação de diversas áreas de conhecimento. A criação de *blending*, como *Macakids* (*macaco* + *kids*),

Acarajéssica (*acarajé* + *Jéssica*), por exemplo, demonstra a capacidade inventiva e a necessidade que, nós falantes, sentimos em criar nomes, buscando expressões eficazes, memoráveis e, muitas vezes, carregadas de humor e significado cultural.

Nessa esteira, este trabalho propõe discutir sobre alguns *blends* que designam lugares, estabelecimentos, sendo considerados, dessa maneira, como oniônimos (cf. Benfica da Silva, 2019; Freires, 2023). Para balizar nossas discussões, levaremos em consideração o caráter fonológico e o caráter semântico de *blending* com essa natureza. Gonçalves (2003) discute que *blends* apresentam padrões distintos, pois alguns podem apresentar semelhança fonológica, denominado pelo autor como interposição lexical, enquanto outros não apresentam semelhança fônica, chamados de combinação truncada (Gonçalves, 2003). Quanto ao caráter semântico, tomaremos, como base, os padrões apresentados por Sandmann (1997) para os compostos³: endocêntrico, quando a palavra formada tem significado com as bases que lhes deram origem e exocêntrico, quando a palavra formada tem o significado diferente das bases que lhes deram origem.

Sendo assim, para guiar nossa investigação, levantamos as seguintes questões:

1. Qual padrão fonológico predomina mais em oniônimos criados por *blends*?
2. Oniônimos criados por *blends* têm caráter endocêntrico ou exocêntrico?

Como resposta preliminar, logo nossa hipótese, para o primeiro questionamento, seria a de que oniônimos criados por *blends* tenderiam a ter mais formações por interposição lexical; como hipótese para o segundo questionamento seria a de que oniônimos criados por *blends* tenderiam a ser mais exocêntricos, pois o falante tenderia a remeter ao estabelecimento e não às bases de lhe deram origem. Nosso objetivo, portanto, é analisar o caráter fonológico e semântico de oniônimos criados por *blends*. Para investigarmos essas questões, hipóteses e traçarmos o nosso objetivo, realizamos uma coleta de nomes de estabelecimentos criados pela junção de duas bases formando uma

³ É importante esclarecer que a análise do linguista, acerca do caráter semântico, tem foco no processo da composição. Este processo envolve a formação de palavras a partir de duas outras, bem como o *blending*. Por isso, faremos a análise no fenômeno morfofonológico analisado neste trabalho. Esclarecemos, ainda, que uma análise similar já foi proposta por Benfica da Silva (2019). Entretanto, seu trabalho debruçou-se sobre *blends* antroponímicos. O nosso, por outro lado, tem foco em *blends* onionímicos.

terceira, descritos como *blends*, na cidade de Brumado/BA, a exemplo de *bruboi* (*Brumado + boi*), uma churrascaria.

Mediante isso, o presente trabalho está dividido e apresentado da seguinte maneira: além desta introdução, é feita uma breve descrição acerca das considerações iniciais sobre Toponímia, Oniônimos e *Blendings*, na seção 2. A seguir, na seção 3, será descrita a nossa metodologia, enquanto, na seção 4, serão apresentados nossos resultados e nossas discussões, divididos em 2 subseções, 4.1 para análise fonológica e 4.2 para análise semântica. Por fim, apresentaremos algumas considerações levantadas acerca deste trabalho.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE TOPONÍMIA, ONIÔNIMO E BLENDING

Ao traçar um panorama de estudos morfofonológicos, visando analisar o caráter fonológico e semântico dos *blends* que designam oniônimos, notamos a necessidade de classificar estes processos a partir do estudo linguístico que trata da história e da origem das palavras, isto é, o estudo toponímico, podendo ser atrelado a aspectos de natureza linguística, etimológica, sócio-histórica, geográfica, cultural e identitária (cf. Lopes; Lima e Castro, 2020). Com isso, antecede às discussões sobre *blends* e oniônimos, uma breve discussão sobre a toponímia.

Ao refletir que cada lugar no mundo possui um nome próprio, se faz válido alguns questionamentos: de onde vieram os nomes próprios? Qual a origem da palavra? O que significam? Ou, qual a história por trás do nome? Segundo Lopes; Lima e Castro (2020), essas inquietações são feitas porque o ser humano quer conhecer a sua história ou o universo em que está inserido e essas situações lhe acompanham em toda a sua vida. Assim como o nosso nome conta um pouco da nossa história, ou a da nossa família, os nomes de lugares, também são acarretados de histórias e significados. Obviamente, o conhecimento de sua história ocasiona o conhecimento do lugar em que se vive.

Essa necessidade de conhecer o próprio ambiente é um importante instrumento para a compreensão identitária de um povo, ou seja, a busca por identificar os lugares à sua volta, como ruas, bairros, cidades, estabelecimentos, entre outros, resulta em um processo de interação entre o homem e o mundo, via relações estabelecidas pela linguagem. Câmara Junior (1977, p. 16) discute que a língua é, “antes de tudo, no seu

esquema, uma representação do universo cultural em que o homem se acha, e, como representa esse universo, as suas manifestações criam a comunicação entre os homens que vivem num mesmo ambiente cultural e estrutural”. Aparentemente, os nomes dos lugares refletem a língua, as crenças e os costumes das pessoas que vivem ou viveram em determinado lugar, o que evidencia que os nomes dos lugares podem revelar muito sobre o passado de uma região, a sua cultura, os eventos históricos importantes ou as suas características geográficas.

Por conseguinte, pesquisas linguísticas (cf. Freires, 2023) têm buscado analisar o processo de construção lexical dos nomes próprios de lugares, carregados de histórias e significados, através de uma área, conhecida como Toponímia (ou toponomástica) (Lopes, Lima e Castro, 2020). Dick (1990) conceitua a Toponímia da seguinte maneira:

A Toponímia é uma das disciplinas que integram a ciência Linguística por investigar o léxico toponímico considerando-o expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um núcleo humano existente ou pr eexistente; propõe o resgate da atitude do homem diante do meio, através do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares (Dick, 1990, p. 36).

Essa compreensão de Dick (1990) contribui de forma significativa para o entendimento de que cada lugar tem uma história única e que a toponímia ajuda a valorizar essa diversidade.

Dessa maneira, este fenômeno vincula-se ao oniônimo, pois ambos trazem a língua como um reflexo da cultura socio-histórica, cabível de percebermos que há semelhanças nos estudos lexicais (Freires, 2023, p. 20). De acordo com Isquerdo (2023), em sua tese, a toponímia se solidifica com o ramo dos estudos onomásticos, pois ambos estudam os designativos de lugares.

Na análise dos nomes próprios, Monteiro (1991) apresenta uma nomenclatura de ordem morfológica relacionada aos estudos lexicais, que se configura por oniônimo, a quem compete pesquisas acerca de nomes próprios específicos de marcas, lugares e estabelecimentos. Segundo o estudioso, os oniônimos, nomes próprios utilizados para fins comerciais, apresentam particularidades morfológicas que exigem uma análise específica. O linguista enfatiza que a importância dessa categoria gramatical se dá pela “manifestação espiritual do povo, além de possibilitar uma sistemática, não só pela enorme variedade, mas também pela quantidade dos nomes que diariamente surgem no mercado” (Monteiro, 1991, p. 197). Com isso, o autor apresenta a importância do estudo desses

nomes devido à sua crescente presença no centro do comércio, impulsionada pela sociedade industrial.

Os oniônimos desempenham um papel fundamental na identidade de uma empresa, influenciando a atenção do consumidor, além de ser uma ferramenta estratégica de *marketing*, capaz de provocar emoções, transmitir valores e diferenciar um produto do outro no mercado. Cabe ressaltar que a língua é uma expressão cultural que se adapta às mudanças do ambiente em que se propaga, por meio de neologismos, criando palavras totalmente novas, como pode ser observado em *passatempo*, combinação das palavras “*passa + tempo*”, que remete a uma linha de biscoitos da *Nestlé*. Ainda, pode combinar bases de diferentes línguas ou radicais, como pode ser observado em *macakids*, combinação das palavras “*macaco + kids*”, que remete a uma marca de uma turma de macaquinhos brasileiros que se dedicam a conscientizar as crianças através da música. Assim, é possível compreender que os princípios da onionímia criam nomes de marcas, produtos e estabelecimentos comerciais de forma eficaz, sendo capaz de gerar identificação e fidelização do consumidor.

Monteiro (1991) discute que os oniônimos podem ser formados a partir de quatro processos morfológicos, a saber: derivação, por prefixo (*recolor – re + color*) e por sufixo (*melhoral – melhor + al*); composição⁴ (*Sonho de Volsa*), braquissemia (*fanta* para ‘refrigerante’ *fantasia*) e acrossemia (*ITA* ‘Indústria de Tapetes Atlântida’ e *Nescau* para *nestlé + cacau*). Gonçalves (2019, p. 149) considera a braquissemia como truncamento, “processo em que a relação entre uma palavra derivada e sua base é expressa pela falta de material fonético na palavra derivada”. A acrossemia, por outro lado, apresenta uma linha tênue entre dois processos apresentados por Gonçalves (2019), a saber: siglagem⁵ que consiste na combinação das iniciais de um composto, a exemplo de PIB, oriunda do aproveitamento da primeira letra de cada palavra da expressão *Produto Interno Bruto* (Gonçalves, 2019) e *blending*, processo que mescla duas bases, gerando numa terceira. Neste trabalho, temos a pretensão de discutir sobre este último processo. A seguir, apresentaremos mais detalhes sobre ele.

⁴ Segundo Monteiro (1991), a composição é bastante recorrente no contexto comercial.

⁵ Segundo Monteiro (1991), a acrossemia enriquece, frequentemente, o valor conotativo da expressão original, como *EMBRAPA* (*Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária*), que resulta em uma forma autônoma e pronunciada como uma palavra simples reduzida em sílabas. Esse argumento é confirmado por Gonçalves (2019).

Recentemente, Freires (2023) apresentou um trabalho mostrando que o *blending*⁶ pode formar oniônimo. Este fenômeno, segundo Braga (2023), consiste na mescla de duas palavras já existentes para formar uma terceira, apresentando ruptura fonológica, como em *macakids*, mescla das palavras *macaê* + *kids*.

Imagem 1 – Macakids – DVD Educação para a sustentabilidade



Fonte: Site Macakids.

Gonçalves (2003) afirma que uma das principais características do processo é a supressão de material fonológico de uma ou ambas as bases. No exemplo apresentado acima, ocorre supressão da última sílaba da base 1, *macaê*.

Por apresentar supressão fonológica em sua formação, alguns estudiosos o consideram como um processo morfofonológico, como Marangoni Jr. (2021) e Bevilacqua e Silva (2021). Os autores discutem que o processo, embora mesclém duas bases (esfera da morfologia), suprime material fônico (esfera da fonologia)⁷. Braga (2023), ao desenvolver um trabalho no âmbito da Fonética Acústica, discute que o falante parece acessar questões acentuais na formação de um *blending* e Braga e Pacheco (2024b), ainda,

⁶ É importante esclarecer que o processo é apresentado na literatura sob diferentes rótulos: Gonçalves (2003) e Braga (2023), por exemplo, denominam-o como *blend*; Andrade (2008), Andrade e Rondinini (2016), Gonçalves (2016, 2019), Benfica da Silva (2019) e Freires (2023) utilizam o termo cruzamento vocabular e Marangoni Jr (2021) o estabelece como *blending*. Há, ainda, além desses, mais rótulos: “Contaminação (Basilio, 2003), Fusão vocabular (Basilio, 2005), Combinação (Bechara, 2009); Palavra cabide (Sandmann, 1991), Composição haplológica (Sandmann, 1991), Amálgama (Azeredo, 2000)” (Benfica da Silva, 2019, p. 18).

⁷ Por não ser escopo deste trabalho, não nos aprofundaremos sobre essas questões. Para melhores esclarecimentos, sugerimos a leitura dos trabalhos dos autores, acima, mencionados e o trabalho de Braga e Pacheco (2024b) que apresenta uma proposta de criação de fenômenos fonológicos na formação de alguns *blends* do PB.

aventam para a possibilidade de que alguns *blends* apresentem processos fonológicos, como a haplologia⁸. Os autores apresentam exemplos, como *acarajéssica* (*acarajé* + *Jéssica*), em que as sílabas adjacentes, /jɛ/, são idênticas e, por isso, segundo eles, apresenta ocorrência do fenômeno fonológico. Mediante esses argumentos, Braga (2023) e Braga e Pacheco (2024b) ratificam que o *blending*, com essas características, pode ser, de fato, um processo morfofonológico. Neste trabalho, então, consideraremos, tanto quanto os autores antes mencionados, que o *blending* é um processo morfofonológico.

Ainda, no âmbito, fonológico, *blends* podem apresentar padrões diferentes. Gonçalves (2003) propõe uma classificação bipartida para os *blends* do português brasileiro. Com base na presença ou ausência de semelhança fônica entre as bases 1 e 2, o autor divide inicialmente em dois padrões distintos: o primeiro é denominado por *interposição lexical*, ocorre quando apresentam alguma semelhança fônica, sejam sílabas ou rimas como em *namorido* (*namorado* + *marido*). Neste exemplo, é notório que as bases apresentam segmentos em comum, pois há diversos segmentos idênticos, ocupando a mesma posição na estrutura silábica em ambas as bases; o segundo padrão é denominado, pelo estudioso, como *combinação truncada*, pois ocorre quando não há compartilhamento de material fônico entre as bases.

Gonçalves (2019) esclarece que quando as palavras são do mesmo tamanho, a maior sofre truncamento e a menor se concatena a ela como em *futelama* (*futebol* + *lama*); quando as duas apresentam o mesmo número de segmentos, há redução em ambas, como em *portunhol* (*português* + *espanhol*). Neste segundo exemplo, a quebra é feita na sílaba tônica da primeira base e a sílaba tônica da segunda base, permanece no nível fonético, sendo aproveitadas as duas sílabas iniciais de “português” e a sílaba final de “espanhol”, resultando em *portunhol*.

Gonçalves (2003), ainda, apresenta um outro processo, a *substituição sublexical*, com formação distinta dos dois primeiros. Segundo o autor (2003), a substituição sublexical ocorre quando uma “palavra invasora” é incorporada a uma “palavra-alvo” a partir da coincidência fonológica entre um fragmento da palavra-alvo e uma forma de livre curso na língua. Essa coincidência formal permite a incorporação da palavra invasora, substituindo sublexicalmente parte da palavra-alvo (Gonçalves, 2003). Ele exemplifica

⁸ Haplologia é um fenômeno fonológico que tende a fundir sílabas contíguas e idênticas ou semelhantes (cf. Braga, 2023).

esse processo com a formação de *bebemorar* (*beber + comemorar*). Neste caso, a sequência "come-" em "comemorar" não possui *status* morfológico definido. O verbo "beber", atuando como palavra invasora, é projetado a partir dessa sequência, mantendo sua estrutura métrica e silábica. Dessa forma, "beber" substitui sublexicalmente "come-".

Assim, Gonçalves (2003, p. 152) afirma que "a palavra-alvo apresenta uma porção fonológica que coincide com a encontrada numa forma de livre-curso na língua e é a partir dessa identidade formal que se dá incorporação". Ele conclui que a presença das duas bases só é perceptível no resultado final (*output*), e, por isso, denomina o processo como *substituição sublexical* ou *reanálise*. Nesse sentido, Gonçalves (2003) não classifica as SSLs como um padrão de *blending*, mas sim como um processo à parte. Para ele o fragmento da base que sofre o processo de invasão não tem uma definição do *status* morfológico. Vital e Gonçalves (2023), a partir da proposta de Gonçalves (2003), explicam que as SSLs partem de, apenas, um *input*, ou seja, de apenas uma palavra morfológica, não sendo, dessa maneira *blends* legítimos. Por essa razão, neste trabalho, usaremos a relação bipartida proposta por Gonçalves (2003), pois entendemos que ela dá conta de atender a proposta, aqui, adotada.

Contudo, Andrade (2008), Andrade e Rondinini (2016), Gonçalves (2016), Benfica da Silva (2019), Braga (2023) e Braga e Pacheco (2024a, 2024b, 2024c e 2024d), reconhecem a substituição sublexical (SSL) como um terceiro padrão de formação para os *blends*. Os pesquisadores acima citados, analisam as SSLs como um padrão que tem uma parte de sua base promovida à condição de palavra e, em seguida, sendo substituída (Braga, 2023), ou seja, uma parte de uma palavra-base é reanalisada e substituída por outra base, originando um *blending*. Andrade (2008) explica que *blending* e SSL têm o mesmo padrão morfológico, apesar de serem criados por motivações distintas. Nesse sentido, o que podemos observar é a necessidade de reconhecer que a classificação e análise dos *blends* ainda são temas em debate na linguística⁹.

Além do caráter fonológico, o caráter semântico é, também, de suma importância na formação de um *blending*, uma vez que precisa ser compreendido pelos falantes da língua. Sandmann (1997) fez uma análise do caráter semântico dos compostos, em que a classificação se baseia na relação entre o significado do composto e o significado de suas

⁹ Cabe salientar que existem outras propostas para padrões dos *blends*, como as Sandmann (1997), e de Minussi e Nóbrega (2014).

bases, considerando-os como endocêntricos (o sentido do composto se aproxima das bases de que é oriundo) e exocêntricos (o sentido do composto se distancia das bases de que é oriundo). No caso de *Erva-Doce*, por exemplo, o significado do composto é motivado pela primeira base "erva", indicando um tipo específico de erva (Sandmann, 1997). Assim, é chamado de endocêntrico, pois o significado está contido dentro da própria palavra. *Amor-Perfeito*, por outro lado, é um exemplo de composto exocêntrico. Seu significado não é diretamente derivado das bases das palavras, mas se refere a uma flor específica. Neste caso, a motivação semântica é menos direta.

Por serem, os *blends*, formados por duas palavras, como os compostos, a proposta de Sandmann (1997) é propícia para análise do fenômeno morfofonológico. Andrade e Rondinini (2016) e Benfica da Silva (2019), ao analisarem os *blends*, por exemplo, afirmam que são sempre endocêntricos. Para os primeiros estudiosos, a semântica dos *blends* ocorre "graças à fusão eminente de suas bases" que "impõem uma leitura/interpretação composicional" (Andrade e Rondinini, 2016, p. 881). No exemplo de *maravilinda* (*maravilhosa* + *linda*), o *blending* refere-se a uma pessoa que é tanto maravilhosa quanto linda, logo, nota-se a combinação dos traços semânticos nas bases (cf. Braga, 2023). Andrade e Rondinini (2016) argumentam, ainda, que mesmo em *blends* como *boadrasta* (*boa* + *madrasta*) ou *marginata* (*marginal* + *magnata*), que expressam uma avaliação, o significado ainda está ligado às bases.

Aparentemente, o argumento de Andrade e Rodinini (2016) e Benfica da Silva (2019) de que todos os *blends* são endocêntricos, não é categórico para todos os tipos de *Blends*. Braga (2023) e Braga e Pacheco (2024c) discutem que alguns *blends* que formam oniônimos, criados para designar estabelecimentos, parecem não ter caráter endocêntrico, ou seja, não remetem às bases de que são oriundos. Braga e Pacheco (2024c) fizeram uma análise perceptual sobre os *blends* do português brasileiro e eles argumentaram que o nível de conhecimento, para *blends* que designam oniônimos, mostrou ser bastante contextual, uma vez que essas formações se referem a um lugar, no caso, o nome da empresa comercial.

Diante das discussões feitas, até aqui, observamos que o *blending* é um fenômeno que ganhou um certo destaque em pesquisas linguísticas. Este trabalho pretende contribuir com mais uma análise desse processo, levando em consideração formações que

designam oniônimos para atestar o caráter fonológico e semântico. Na seção seguinte, será apresentada a metodologia feita para alcançar os resultados esperados.

2 METODOLOGIA

Como foi discutido anteriormente neste artigo, alguns trabalhos se debruçaram sobre o *blending*, ao longo dos últimos anos. O que propomos aqui, então, é contribuir para compreensão do processo. A proposta de atestar nossas hipóteses, de que *blends* onionímicos tenderiam a ter mais formações por interposição lexical e de que *blends* onionímicos tenderiam a ser mais exocêntricos, surgiu a partir de trabalhos que já foram realizados, como o de Benfica da Silva (2019) que avaliou os *blends* antroponímicos, observando ter uma predominância pelo padrão combinação truncada; quanto ao caráter semântico, resolvemos atestar o argumento de Braga (2023) e Braga e Pacheco (2024c) ser os *blends* onionímicos têm seu sentido distante das bases que lhes dão origem.

Mediante isso, no decorrer do estudo, morando na cidade de Brumado/BA, observamos que há muitos estabelecimentos e empresas locais, cujos nomes são formados por duas palavras, caracterizados como *blending*. A partir disso, nossa pesquisa buscou a coleta de alguns desses *blends*, descritos no quadro abaixo:

Quadro 1 – *Blends* selecionados para análise.

<i>Blends</i>	Bases	Estabelecimento
<i>Bruboi</i>	Brumado + boi	Churrascaria
<i>Brumaaço</i>	Brumado + aço	Empresa de aços
<i>Brumavet</i>	Brumado + veterinária	Clínica veterinária
<i>BrumóBILE</i>	Brumado + mobília	Loja de móveis e decorados
<i>Quintália</i>	Quintal + Itália	Restaurante
<i>Horrorizante</i> <i>Terrorizante</i>	Horroroso + horizonte Terror + horizonte	Empresa de ônibus

Fonte: elaborado pelos autores.

O número de palavras coletadas foram 7. As palavras apresentadas no quadro 1, foram coletadas nas ruas da cidade de Brumado/BA, identificadas em fachadas de estabelecimentos comerciais, entre eles, restaurantes, lojas, empresas de materiais de

construção, clínicas e empresa de ônibus. A imagem a seguir apresenta um dos estabelecimentos localizado na cidade em que coletamos as palavras:

Imagem 2 – Fachada da churrascaria Bruboi, localizada na cidade de Brumado/Ba.



Fonte: Google Maps 2024.

A churrascaria é um estabelecimento bastante consolidado na cidade e já existe há alguns anos. Os moradores de Brumado, então, já conhecem o espaço, por seu nome, *Bruboi*.

Durante a coleta, levamos em consideração o padrão de formação fonológica, se por interposição lexical ou combinação truncada e o padrão semântico, se endocêntrico ou exocêntrico, de cada um deles. Foi diante dessa proposta que levantamos os questionamentos que norteiam este artigo: qual padrão fonológico predomina mais em oniônimos criados por *blends*? E oniônimos criados por *blends* têm caráter endocêntrico ou exocêntrico? Na seção seguinte, propomos-nos responder a essas perguntas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este trabalho, como já discutido antes, objetiva analisar o caráter fonológico e semântico de oniônimos criados por *blends*. Partindo das hipóteses de que, em aspectos fonológicos, oniônimos criados por *blends* tenderiam a ter mais formações por interposição lexical, seguido de combinação truncada e, quanto a caráter semântico, os oniônimos criados por *blends* tenderiam a ser mais exocêntricos, pois é possível que o falante remetesse ao estabelecimento e não às bases de onde deram origem. Nossa curiosidade, como mencionamos na seção anterior, baseou em outros trabalhos já realizados anteriormente.

Alguns autores se debruçaram sobre o processo do *blending* a partir de diferentes perspectivas. Braga e Pacheco (2024c), discutem que

O *blend* desperta o interesse de linguistas que buscam compreender sua estrutura morfológica. Além disso, estudiosos procuraram investigar outros níveis da linguística, como o fonético (Braga, 2023), o fonológico (Piñeros, 2000; Gonçalves, 2006; Benfica da Silva, 2019), o morfofonológico (Maragoni Jr., 2021; Bevilacqua, Silva, 2021) e o semântico-pragmático (Kemmer, 2003; Marangoni Jr, 2021). Alguns pesquisadores têm, igualmente, se debruçado sobre questões psicolinguísticas (Minussi e Villalva, 2020) e perceptuais (Braga, Pacheco e Rocha, 2022) (Braga; Pacheco, 2024c, p. 2, grifo nosso).

Isso mostra que o *blending*, de fato, tem ganhado a atenção de estudiosos na área da Linguística. Ainda, na proposta de Benfica da Silva (2019), foi feita uma análise do fenômeno a partir de antropônimos acrescidos de qualificador e a de Freires (2023) *blends* e oniônimos. Nosso intuito com este trabalho, portanto, é trazer mais contribuições para o processo a partir de *blends* que designam estabelecimentos, isto é, *blends* onionímicos.

3.1 O CARÁTER FONOLÓGICO

No âmbito fonológico, como discutido na seção de revisão de literatura, os *blends* apresentam uma relação bipartida (cf. Gonçalves, 2003), em que uns apresentam semelhança fonológica, interposição lexical, e outros não, combinação truncada. O quadro 2 apresenta o padrão fonológicos dos *blends* onionímicos:

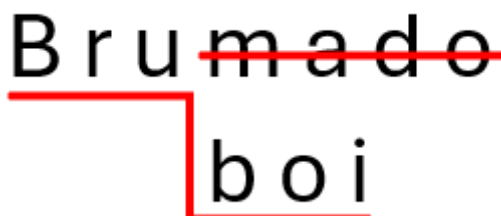
Quadro 2 – Padrão fonológico de *blends* onionímicos.

BLENDS	PADRÃO FONOLÓGICO
1. Bruboi	Combinação truncada
2. Brumaaço	Interposição lexical
3. Brumavet	Combinação truncada
4. Brumóbile	Interposição lexical
5. Horrorizante	Interposição lexical
6. Quintália	Interposição lexical
7. Terrorizante	Interposição lexical

Fonte: elaboração própria.

A partir do quadro 2, 2 *blends* são formados pelo padrão fonológico da combinação truncada, enquanto 5 são formados pela interposição lexical. Ao tomarmos a análise do *blending* *Bruboi* (*Brumado* + *boi*), a base 1 tem as duas últimas sílabas suprimidas (~~Brumado~~), enquanto a segunda base (*boi*) não apresenta supressão de material fonológico. Isso acontece, provavelmente, devido ao fato de a palavra ser monossilábica. Levando em consideração a análise fonológica do presente *blending*, percebemos em sua formação o não compartilhamento de material fônico entre as bases, assim, seu padrão é denominado como *combinação truncada*. O diagrama 1 mostra que como esse *blending* é criado:

Diagrama 1 – Representação da quebra na criação do *blending* onionímico *bruboi*.

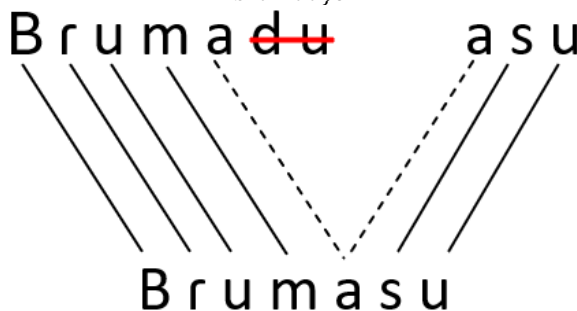


Fonte: adaptado de Benfica da Silva (2019).

Nota-se, então, que na formação de *bruboi*, a palavra *Brumado* sofre uma supressão das últimas sílabas e a segunda base, *boi*, é anexada no ponto da quebra da primeira base. Os segmentos escolhidos para o nível fonético não apresentam similaridade fônica.

Em *Brumaaço* (*Brumado* + *aço*), a supressão da primeira base é menor, sendo aproveitadas as duas primeiras sílabas da palavra *Brumado*. A base 2 mantém todo corpo fônico, embora seja uma palavra dissilábica. Os elementos fonológicos contíguos, a vogal /a/, que compõem esse *blending* são idênticos, caracterizando-o, também, pelo padrão interposição lexical (cf. diagrama 2):

Diagrama 2 – Representação do compartilhamento segmental entre as bases do *blending* onionímico *brumaaço*.

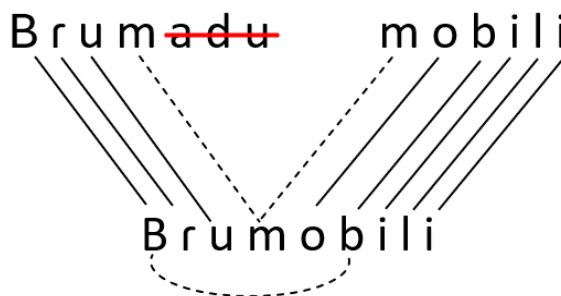


Fonte: Adaptado de Piñeros (2000).

A observação feita, para estabelecer o padrão de *brumaaço*, no diagrama 2, permite-nos deduzir que o fragmento utilizado pela primeira base, *Bruma*, finaliza com a mesma vogal que inicia a segunda base, *aço*. A palavra, portanto, é grafada com a repetição da vogal *a*, resultando em *brumaaço*. Contudo, embora seja grafada desta maneira, o falante produz¹⁰ esse *blending*, utilizando o processo da fusão, ocasionando, com isso, na mescla do segmento vocálico e resultando numa interposição lexical.

Em *Brumavet* (*Brumado + Veterinário*) as bases envolvidas não apresentam semelhança fônica entre si, um exemplo evidente de combinação truncada. Do ponto de vista segmental, ambas as bases são completamente distintas, para a formação desse *blending*, a primeira base tem a última sílaba suprimida “~~do~~”, enquanto a base 2 mantém segmentos do início da palavra, mas ocorre supressão de material fônico no final da base. Esse exemplo contrasta com o argumento de Plag (2018) que discute que um *blending* é formado com início da primeira palavra com o final da segunda. Aparentemente, *blends* onionímicos podem apresentar estruturas diferentes, início + início, bem como *blends* antroponímicos, apresentados por Benfica da Silva (2019), a exemplo *Peromar* (*Pérola + Marcio*). Agora, observemos o diagrama 3 para o *blending* *Brumóbile*:

Diagrama 3 – Representação do compartilhamento segmental entre as bases do *blending* onionímic *Brumóbile*.



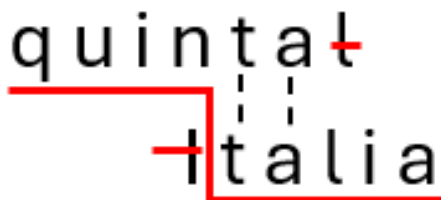
Fonte: Adaptado de Piñeros (2000).

O diagrama 3 demonstra que, no processo de formação de *Brumóbile* (*Brumado + móbile*), não há supressão de elemento fonológico na segunda base, isto é, nela prevalece a palavra primitiva. Já na base 1, a parte final é suprimida (~~ado~~). Assim, ocorre a mescla das duas bases para formar o *blending*. O ataque da segunda sílaba, /m/, é aproveitado para o nível fonético, ocasionando em uma fusão com o mesmo segmento da base seguinte. Além disso, este exemplo apresenta uma bilabial sonora em ambas as bases,

¹⁰ Estamos levando em consideração a nossa percepção diante da produção do *blending*, logo, de oitiva, uma vez que residimos no município de Brumado.

caracterizando esse *blending* pela interposição lexical. Uma questão curiosa acerca dessa palavra é que, graficamente, é acentuada em proparoxítona. Vejamos, a seguir, o diagrama 4:

Diagrama 4 – Representação do compartilhamento silábico entre as bases do *blending* onionímico *Quintália*.



Fonte: Adaptado de Benfica da Silva (2019).

O exemplo de *Quintália* apresenta material fonológico no nível silábico. As sílabas que se encontram na quebra da formação da palavra são semelhantes, /taL/, da primeira base e /ta/ da segunda. Essa sobreposição silábica é caracterizada como haplologia, um típico fenômeno fonológico que funde duas sílabas idênticas (Braga, 2023) ou idênticas (Battisti, 2005). Sendo assim, “a haplologia decorre não apenas da igualdade das sílabas, mas também quando uma está seguida por outra, foneticamente, semelhante [... e] é constituída com a maior porção idêntica que a sílaba apresenta” (Braga; Pacheco, 2024b). Em *Quintália*, por exemplo, a sílaba da primeira base é pesada, ou seja, apresenta coda lateral, e ele nessa posição da sílaba é produzido com som vocálico, o glide [w]¹¹, enquanto a sílaba da base 2 não apresenta coda. Este *blending*, então, pertence ao padrão interposição lexical.

Em *Horrorizonte* (*horroroso + horizonte*), na primeira base, ocorre a supressão das duas sílabas no final da palavra (~~roso~~), enquanto a base 2 ocorre a supressão de apenas 1 sílaba (~~ho~~) no início da palavra. Ao ponto em que as bases se mesclam e formam uma estrutura completa para *blending*, podemos dizer que estamos diante do padrão *interposição lexical*, pois compartilham segmentos fonológicos entre si.

Caso semelhante, em uma das bases, ocorre em *Terrorizonte* (*terrível + horizonte*), em que ‘horizonte’ foi utilizada para duas formações distintas. Do ponto de vista fonológico, as duas bases são superpostas, de modo que um ou vários segmentos semelhantes podem ser compartilhados (cf. Gonçalves, 2019).

¹¹ Gonçalves (2003) esclarece que, para ser considerado como interposição lexical, os segmentos precisam ocupar a mesma posição na sílaba. No *blend Quintália*, a lateral ocupa a posição de coda na base 1 e de ataque na base 2. Logo, não são considerados semelhantes.

Mediante os resultados discutidos, até aqui, confirmamos nossa hipótese de que *blends* onionímicos tendem a ser mais formados pelo padrão interposição lexical. Esses dados corroboram com o argumento de Gonçalves (2003), para os *blends* prototípicos, de que o padrão interposição lexical é maioria no PB. Em termos quantitativos, tivemos mais *blends* com formações por interposição lexical, um total de 5: *Brumaaço*, *Brumóbile*, *Quintália*, *Horrorizonte* e *Terrorizonte* e por combinação truncada 3: *Bruboi* e *Brumavet*. A seguir, apresentaremos os resultados sobre o caráter semântico.

3.2 O CARÁTER SEMÂNTICO

Vimos, até aqui, a classificação dos *blends* e a importância do critério fonológico para a sua formação. Contudo, um outro critério de suma importância na criação de um *blending*, é o semântico, uma vez que precisa ser compreendido pelos falantes da língua. Como discutimos anteriormente, neste artigo, tomaremos as ideias de Sandmann (1997) que fez uma análise do caráter semântico dos compostos, em que a classificação se baseia na relação entre o significado do composto e o significado de suas bases, considerando-os como endocêntrico (o significado do composto está diretamente relacionado as bases que o formam) e o exocêntrico, cujo significado do composto se distancia das bases de são oriundos, resultando numa motivação menos direta.

Nossa hipótese inicial seria a de que oniônimos criados por *blends* tenderiam a ser mais exocêntricos, pois o falante tencionaria a remeter ao estabelecimento e não às bases de lhe deram origem. Por essa razão, analisamos os *blends* coletados para chegarmos a algumas conclusões. Segundo Braga (2023), em sua pesquisa sobre percepção de *blends* por falantes nativos do português brasileiro, *blends* que designam oniônimos remetem a lugares ou estabelecimentos e tendem a ter significados mais fechados, distanciando-se das bases. Observamos o quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – *blends* selecionados para análise semântica.

<i>Blends</i>	Padrão Semântico
Bruboi	Exocêntrico
Brumaaço	Endocêntrico
Brumavet	Endocêntrico

BrumóBILE	Exocêntrico
Horrorizonte	Endocêntrico
Quintália	Exocêntrico
Terrorrizonte	Endocêntrico

Fonte: elaboração própria.

Os resultados do quadro 3 mostram que os *blends* *bruboi*, *bromóBILE* e *quintália* parecem não ter o significado próximo às bases de que são oriundos. Em *Bruboi*, uma churrascaria, só a primeira sílaba da base 1 se mantém no nível fonético, o que nos faz deduzir que o fragmento *bru-* é bastante opaco para o falante remeter a base, *Brumado*. Segundo Kemmer (2003), os fragmentos eleitos para o nível fonético carregam consigo o significado das bases. Contudo, isso não parece acontecer com este *blending*. Além disso, a base ‘boi’ pode apresentar vários significados, um deles, a uma fazenda onde se cria gados. Ainda, a churrascaria é um estabelecimento bastante consolidado na cidade de Brumado, o que faz o falante direcionar o sentido diretamente ao lugar e não às bases.

A explicação para *BrumóBILE* (loja de mobília), embora ter a base 1 menos opaca, pode estar ligada ao fato de que a base 2 ser de origem estrangeira e não ter sua tradução conhecida por maior parte dos falantes. Logo, ele não remete ao significado da base por não saber a tradução da palavra. Em *Quintália*, o distanciamento seria, ainda, maior, pois o *blending* não apresenta algum nome diretamente ligado a um restaurante.

Por outro lado, *blends* que também remetem a lugares físicos, especificamente, a estabelecimentos, como *Brumaaço*, *Brumavet*, *Horrorizonte* e *Terrorrizonte*, parecem remeter as bases que o formam, denominados assim, como endocêntricos. Embora deem nome a estabelecimentos, há uma transparência maior nos fragmentos que compõem os *blends*. *Horrorizonte*, por exemplo, embora apresente supressão de material fonológico, em ambas as bases, parece estar associado às palavras originais, uma vez que o significado das bases podem estar presentes nos fragmentos que formam o *blending*, como assinala Kemmer (2003).

Seguindo por essa linha, a defesa de Andrade e Rondinini (2016) e Benfica da Silva (2019) de que *blends* são sempre endocêntricos, embora coerente, não é categórico para todos os tipos de *blends*, neste caso, para *blends* que designam oniônimos. Assim, Braga e

Pacheco (2024d, p. 18) defendem que, “em termos semânticos, compostos e *blends* parecem estar num *continuum*, em que os primeiros são mais exocêntricos ao passo que os segundos apresentam um caráter mais endocêntricos”. Portanto, esta análise nos possibilita responder que oniônimos criados por *blends* têm caráter tanto endocêntrico, quanto exocêntrico. Nossa hipótese, nesse sentido, foi parcialmente confirmada.

4 CONSIDERAÇÕES (DESTE TRABALHO)

Neste trabalho, como discutimos, analisamos o caráter fonológico e semântico de *blends* que designam estabelecimentos na cidade de Brumado/BA. Para tanto, foram coletados alguns *blends* onionímicos, em que o nome do estabelecimento tenha sido formado pela junção de duas palavras já existentes na língua, para criar uma nova, como vimos em *Brumavet* (*Brumado + veterinário*) uma clínica veterinária deste município. Com isso, observamos os fenômenos que compõem cada um deles.

Os resultados da análise fonológica confirmam a nossa hipótese, revelando que 5 *blends* são formados por interposição lexical (*Brumaaço, BrumóBILE,, Quintália, Horrorizonte e Terrorizonte*) e 2 por combinação truncada (*Bruboi, Brumavet*).

Em relação à análise semântica, os resultados mostraram que nossa hipótese, de que oniônimos criados por *blends* tenderiam a ser mais exocêntricos do que endocêntricos, não se confirmou completamente, pois dos 7 *blends* analisados, 3 apresentaram caráter exocêntrico (*Bruboi, BrumóBILE e Quintália*), demonstrando que o significado se distancia das bases e remete ao estabelecimento. No entanto, 4 *blends* apresentaram caráter endocêntrico (*Brumaaço, Brumavet, Horrorizonte e Terrorizonte*), remetendo semanticamente às bases que os formaram, o que se assemelha à análise de Andrade e Rondinini (2016) e Benfica da Silva (2019). Todavia, os autores argumentam que *blends* são sempre endocêntricos, o que não identificamos em nossa pesquisa. Notamos então, que *blends* podem ser tanto endocêntricos quanto exocêntricos, como defende Braga (2023).

Nesse sentido, o presente trabalho contribui para a compreensão da formação de *blending* onionímicos, demonstrando a complexidade e a veracidade desse processo, pois os resultados indicam que a análise do caráter fonológico e semântico desses *blends* requer uma abordagem individualizada, considerando o contexto específico de cada formação. Portanto, observamos que o estudo do processo de formação de palavras, nos

possibilita analisar as categorias linguísticas específicas para esse processo intitulado por *blending* e, com ele, compreender as necessidades dos falantes em categorizar e nomear determinadas coisas ou lugares. Vale ressaltar que o oniônimo, ao denominar marca ou estabelecimento, não apenas propõe um *marketing* para chamar atenção do público, como também visa valorizar a cultura local de falantes que o reconhecem, comprovando o quanto os *blends* são produtivos na língua.

Em tempo, esclarecemos que os resultados aqui discutidos não são categóricos e estão longe disso. No que tange ao caráter semântico, por exemplo, análises futuras são requeridas: uma proposta via Percepção e/ou a partir de processamento, para entender como o falante compreende *blends* onionímicos, pode ajudar esclarecer melhor o caráter semântico desse tipo de *blending*.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2004.

ANDRADE, K. E.; RONDININI, R. B. Cruzamento vocabular: um subtipo da composição? *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, 32.4, p. 861-887, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/NHKKfy8CJMGBXyZRsc7fTLR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

AZEREDO, J. C. *Fundamentos da gramática do português*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BASÍLIO, M. Cruzamentos vocabulares: o fator humorfológico. *X Congresso da ASSEL RIO*, Rio de Janeiro, 2003.

BASÍLIO, M. A fusão vocabular como processo de Formação de Palavras. *Anais do IV Congresso da ABRALIN*, 2005.

BATTISTI, E. Haplologia no português do sul do Brasil: Porto Alegre. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 40, n. 3, 2005, p. 73-88. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/13694>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. – ampl. e atual. Conforme o Novo Acordo ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENFICA DA SILVA, V. *O cruzamento vocabular formado por antropônimos: análise morfológica e fonológica [dissertação]*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1h-HMm3yiIzdePzdpzM9WTAEmUdDEczbS/view>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BEVILACQUA, C. R.; SILVA, F. M. Morfologia concatenativa e morfologia não concatenativa: do princípio morfológico ao princípio prosódico. *Confluência*. 2021; 60:353-372. Disponível em: <<https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/389>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRAGA, E. V. *Blend, “a mistura que todo mundo gosta!”: uma blendescção do processo no léxico do português brasileiro*. 2023. 168 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglintesesdissertaco/article/view/265>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRAGA, E. V.; PACHECO, V. Uma Descrição Alucicrazy Do Estado Da Arte Dos Blends Do Português Brasileiro. *Revista do GELNE*, v. 26, n. 2, 2024a. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/36316>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRAGA, E. V.; PACHECO, V. Ocorrência de processos fonológicos na formação de ‘blends’ do português brasileiro. *Revista Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 117-132, jan./jun. 2024b. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/flp/article/view/221234>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRAGA, E. V.; PACHECO, V. Algumas considerações sobre o status dos blends no léxico do português brasileiro. *Revista do GEL*, v. 21, n. 1, p. 54-78, 2024c. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3708>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRAGA, E. V.; PACHECO, V. Nível de conhecimento e uso de blends do português brasileiro por parte dos falantes nativos. *Revista Veredas*. Volume 28, n.2 (e45144), 2024d. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/45144>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

CÂMARA, J. M. *Introdução às línguas indígenas brasileiras: Linguística e Filologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1977.

DICK, M. V. de P. do A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

FREIRES, M. F. F. *Análise de Cruzamentos vocabulares e Oniônimos: Novas formações no português do Brasil*. 2023, p. 37. Trabalho de conclusão de curso - TCC. Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/22271>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

GONÇALVES, C. A. Blends lexicais em português: não-concatenatividade e correspondência. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, 2003, p. 149-167. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25265/14290>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

GONÇALVES, C. A. *Atuais tendências em formação de palavras*. São Paulo: Contexto; 2016.

GONÇALVES, C. A. *Morfologia*. 1 ed. - São Paulo: Parábola, 2019.

ISQUERDO, A. N. *Toponímia urbana no Brasil: estudos*. Volume 3, Mato Grosso do Sul, 2023.

KEMMER, S. Schemas and Lexical Blends. In: CUICKENS, H. *et al.* (ORG.) *Motivation in Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003.

LOPES, A. S.; LIMA, L. C. B. de; CASTRO, M. C, D. de. Estudo do léxico toponímico: uma revisão integrativa da base teórica. *Revista GTLex | Uberlândia* vol. 6, n. 1 | jul./dez. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/57569>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

MARANGONI, J. C. A interface morfologia-fonologia no blending: uma análise pelo modelo da teoria da otimidade. *Revista Letras*. 2021;103(1):29-53. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/84111>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia portuguesa*. 3ª ed. São Paulo, Pontes, 1991.

MONTEIRO, J. L. *Morfologia Portuguesa*. 4ª edição revista e ampliada. – Campinas: Pontes, 2002.

MUNHOZ, E. M. B.; ECKERT, K. Observatório de Neologismos: um estudo a partir de publicações on-line da revista *Mundo Estranho*. *Revista Afluente*, Maranhão. V. 8, N.23, p.459-475. 2023. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/download/21621/12022/67640>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

PIÑEROS, C. E. *Word-blending as a case of non-concatenative morphology in Spanish*. Rutgers: Rutgers University, 2000.

PLAG, I. *Word-Formation in English*. 2 ed. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics, 2018.

SANDMANN, A. J. *Morfologia Lexical*. São Paulo: Contexto, 1997.

VITAL, F.; GONÇALVES, C. A. A crucialidade da fonologia: um outro olhar sobre blends lexicais no português brasileiro. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 120 – 140, 2023. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/60402/40483>>. Acesso em: 03 abr. 2026.



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.25-46

“VÊ SE ISSO SÃO HORAS”: ANALOGIZAÇÃO E O SURGIMENTO DE UMA NOVA CONSTRUÇÃO IDIOMÁTICA COM VÊ/VEJA SE S NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

“VÊ SE ISSO SÃO HORAS”: ANALOGIZATION AND THE EMERGENCE OF A NEW IDIOMATIC CONSTRUCTION WITH VÊ/VEJA SE S IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Dennis de Oliveira Alves¹

Diogo Oliveira Ramires Pinheiro²

RESUMO: Este artigo busca investigar uma construção idiomática com VÊ/VEJA SE S (como em “Vê se domingo é dia de trabalhar” e “Veja se isso é hora de acordar”) no português brasileiro. O estudo se insere no escopo teórico da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) e adota o modelo construcionista de mudança linguística proposto por Traugott e Trousdale (2013). Metodologicamente, o trabalho recorre a uma análise tanto quantitativa quanto qualitativo-interpretativa de dados extraídos do Corpus do Português. Os dados revelam que a construção em análise, aqui denominada Construção de Discordância, é especializada em expressar a rejeição ou negação de uma crença atribuída a um Sujeito de Consciência (SdC). Tal construção parece emergir no século XX por meio do processo cognitivo de analogização, sendo modelada a partir de uma construção idiomática já existente – a chamada Construção de Cobrança –, cuja função é expressar uma avaliação negativa sobre um comportamento potencial do interlocutor. Apesar das semelhanças formais com essa construção anterior, o novo padrão apresenta diferenças significativas tanto no polo formal quanto no polo funcional. Com esta análise, o artigo busca contribuir para o entendimento da formação e do funcionamento de construções idiomáticas no português brasileiro, bem como para o aprimoramento teórico do modelo construcionista de mudança linguística. Os resultados sugerem que a analogização pode atuar como mecanismo fundamental na criação de novos nós construcionais.

Palavras-chave: Construções idiomáticas. Analogização. Mudança linguística.

ABSTRACT: This article aims to investigate an idiomatic construction involving the sequence VÊ/VEJA SE S (as in “Vê se domingo é dia de trabalhar” and “Veja se isso é hora de acordar”) in Brazilian Portuguese. The study is grounded in the theoretical framework

¹ Doutorando em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro. dennisalves@letras.ufrj.br.

² Doutor em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro. diogopinheiro@letras.ufrj.br.

of Usage-Based Construction Grammar (UBCG) and adopts the constructionist model of language change proposed by Traugott and Trousdale (2013). Methodologically, the research relies on both quantitative and qualitative-interpretative analyses of data extracted from the Corpus do Português. The data show that the construction under investigation, here referred to as the Disagreement Construction, is specialized in expressing the speaker's rejection or denial of a belief attributed to a Subject of Consciousness (SdC). This construction appears to have emerged in the 20th century through the cognitive process of analogization, modeled after a preexisting idiomatic construction— the Reproach Construction —, which conveys a negative evaluation of a potential behavior attributed to the interlocutor. Through this analysis, the article contributes to the understanding of idiomatic constructions in Brazilian Portuguese and to the theoretical development of the constructionist approach to language change. The findings suggest that analogization functions as a key mechanism in the creation of new form-meaning pairings.

Keywords: Idiomatic constructions. Analogization. Language change.

INTRODUÇÃO

O português brasileiro (PB) conta com padrões linguísticos idiomáticos que manifestam a sequência superficial VÊ/VEJA SE S (formas verbais “vê” ou “veja” seguidas do item “se” e de uma sentença). Esses padrões são facilmente ilustrados por exemplos como (1) e (2), abaixo:

- (1) a. Vê se me liga.
- b. Veja se não se atrasa.

- (2) a. Vê se domingo é dia de trabalhar.
- b. Veja se isso é hora de acordar.

Para atestar que estes são, de fato, usos semanticamente idiomáticos, vale contrastá-los com usos que, embora superficialmente semelhantes, apresentam interpretação perfeitamente composicional. Vejamos:

- (3) a. Vê se a janela está aberta.
- b. Veja se está chovendo.

Como se observa, as sentenças em (3) são semanticamente regulares: marcadas pela forma verbal no imperativo, indicam comandos para que o interlocutor avalie

visualmente (significado compatível com a semântica do verbo “ver”) se o estado de coisas denotado pela sentença completiva se verifica (isto é, se é verdadeiro, no momento da enunciação, que “a janela está aberta” e que “está chovendo”).

Em (1) e (2), diferentemente, esse tipo de interpretação não se sustenta, já que o significado associado a esses usos, qualquer que seja, claramente não pode ser obtido composicionalmente, por meio da soma do valor semântico dos seus elementos componentes. Em termos mais concretos, parece evidente que estes usos não expressam comandos para que o interlocutor inspecione visualmente “se me liga” e “se não se atrasa”, no caso de (1), ou “se domingo é dia de trabalhar” e “se isso é hora de acordar”, no caso de (2).

Em (1), a sentença “a.” pode ser usada por um falante que, conhecendo os hábitos do seu interlocutor, prevê que este se esqueceria de telefonar – e então recorre a esse enunciado para tentar induzi-lo a lembrar. De modo semelhante, a sentença “b.” pode ser usada por um falante que antecipa o fato de que seu interlocutor se atrasaria para um compromisso – e, portanto, recorre ao enunciado na tentativa de impedir ou, ao menos, diminuir as chances de que isso aconteça.

Já no caso de (2), as sentenças não se caracterizam como instruções e não precisam, necessariamente, ser dirigidas à pessoa cuja crença se reprova. Em termos concretos, João pode enunciar uma sentença como “a.” para Maria como um comentário crítico em relação à crença (atribuída a ela ou a uma 3ª pessoa) de que domingo é um dia aceitável para se trabalhar. Semelhantemente, poderia enunciar algo como “b.” como um comentário crítico em relação à crença (mais uma vez, atribuída a ela ou a uma 3ª pessoa) de que acordar em determinado horário (por exemplo, ao meio-dia) seria razoável.

Apesar dessa análise preliminar, o exato significado/função associado a esse padrão, bem como o conjunto de propriedades formais que o caracteriza, está longe de ser autoevidente. Talvez ainda mais intrigante seja o problema da origem histórica dessas construções. Afinal, não é óbvio como um verbo que denota uma experiência sensorial (“ver”), ao se combinar com um complementizador dubitativo (“se”) e uma sentença, teria vindo, historicamente, a expressar um significado tão distante daquele que é possível obter pela soma das suas partes componentes, como em (3).

A esse respeito, Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) propõem que o surgimento da sequência VÊ/VEJA SE S com significado idiomático de cobrança, como

ocorre nas sentenças em (1), teria se dado via mecanismo de neanálise de construtos de uma construção de imperativo com complemento oracional. Os autores não contemplam, no entanto, a investigação do sentido idiomático expresso nas sentenças em (2). Nesse sentido, o presente artigo se presta a este papel. Pautamo-nos no modelo teórico da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) – a variante funcional-cognitiva da Gramática de Construções (GC) – e adotamos o modelo construcionista de mudança linguística proposto por Traugott e Trousdale (2013). À luz desse arcabouço teórico, tomaremos aqui exemplos como (1) e (2) como instâncias de *construções gramaticais*³ distintas.

Dando prosseguimento ao trabalho desenvolvido por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023), buscaremos responder à seguinte pergunta de pesquisa: quando e como a segunda construção idiomática com VÊ/VEJA SE S, ilustrada pelas sentenças em (2), teria surgido no português brasileiro?

A fim de responder a essa pergunta, recorreremos, do ponto de vista metodológico, a uma análise de dados reais produzidos entre os séculos XIII e XXI e extraídos do *Corpus do Português*⁴. Embora os dados tenham sido submetidos a análises quantitativas simples, o estudo se valeu, principalmente, de uma análise qualitativo-interpretativa detalhada de todos os dados obtidos por meio do *corpus*, a fim de que se pudesse chegar a uma compreensão dos processos de mudança envolvidos na trajetória diacrônica da construção em foco.

O presente artigo está organizado como segue. Na seção 1, dedicada aos pressupostos teóricos, apresentamos os princípios básicos da GC e, mais especificamente, da GCBU. Além disso, apresentamos o modelo construcionista adotado para o tratamento da mudança linguística e traçamos um breve resumo da proposta de Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) para o surgimento da primeira construção idiomática com VÊ/VEJA SE S no PB. Na seção 2, explicitamos as etapas e opções metodológicas adotadas para a investigação da construção em pauta. Na sequência, apresentamos, na seção 3, uma análise dos dados levantados, buscando explicar o surgimento da segunda construção na

³ O conceito de “construção gramatical” será esclarecido na seção 2 (“Pressupostos Teóricos”), quando apresentaremos as premissas básicas da GC e da GCBU.

⁴ O *corpus* pode ser acessado em <https://www.corpusdoportugues.org>. Mais detalhes sobre sua composição podem ser vistos na seção 3 (“Metodologia”).

língua. Finalmente, na seção 4, destacamos os principais resultados deste estudo e as contribuições teórico-descritivas que buscamos oferecer.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, trataremos da Gramática de Construções (GC) e, mais especificamente, da Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU), quadro teórico que norteia esta pesquisa. Serão apresentados aqui tanto os princípios básicos do modelo (seção 1.1) quanto a proposta de Traugott e Trousdale (2013) para a aplicação da abordagem construcionista ao fenômeno da mudança linguística (seção 1.2). Por fim, na seção 1.3, retomamos brevemente a proposta de Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) sobre o surgimento da primeira construção idiomática com VÊ/VEJA SE S, de modo a contextualizar o desenvolvimento da nova construção aqui investigada.

1.1 Gramática de Construções e Gramática de Construções baseada no uso: princípios básicos

A GC é um modelo de representação do conhecimento linguístico surgido na década de 1980 a partir do trabalho de autores como Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay (Fillmore, 1985; Lakoff, 1987; Fillmore; Kay; O'Connor, 1988). Devido a sua popularização e crescimento nas décadas seguintes, ela se segmentou em diversas variantes, dentre elas a GCBU, sua vertente funcional-cognitiva.

Apesar de haver muitos modelos filiados à GC, todos eles compartilham alguns princípios fundamentais, os quais passamos a descrever. O primeiro deles é o de que as construções gramaticais, definidas como pareamentos convencionais de informações de forma (propriedades fonológicas, morfossintáticas e prosódicas) e de significado (aspectos semânticos, pragmáticos, discursivos e funcionais), podem descrever o conhecimento linguístico do falante em sua totalidade. Desse modo, a gramática do falante passa a ser entendida como um inventário de construções gramaticais, e não mais como um sistema de regras derivacionais, como assumia a tradição gerativa.

Fica evidente, dada essa definição, que as entidades gramaticais que se qualificam como signos saussurianos (Saussure, 1916) – isto é, palavras e morfemas – também se qualificam como construções gramaticais. A título de exemplificação, podemos imaginar

que um signo como “mesa” é uma construção. Assim, em um de seus polos, encontramos informações formais – neste caso, a sequência fonológica /'meʒɐ/ – e, no outro, informações semânticas – neste caso, o conceito mental de mesa.⁵ De igual modo, o signo “des-” – um prefixo verbal – também se caracteriza como uma construção, uma vez que carrega informações que dizem respeito à sua forma (neste caso, a sequência fonológica /deS/ e a informação de que ele deve se anexar a uma base verbal) e a seu significado (como sentido prototípico, o de ação reversa).

Neste ponto, porém, acrescentamos uma diferença importante entre a noção de construção gramatical e o conceito saussuriano de signo linguístico: a construção, diferentemente do signo, não precisa, necessariamente, corresponder a sequências plenamente especificadas do ponto de vista fonológico. Isso significa que a noção de construção gramatical abarca ainda unidades linguísticas como estruturas sintáticas inteiramente abstratas (por exemplo, SUJ V OD OI, como em *Lavínia deu um presente para a mãe.*), estruturas sintáticas semipreenchidas (por exemplo, QUE MANÉ X, como em *Que mané acordar cedo!*) e contornos prosódicos específicos (por exemplo, a entonação ascendente).

Nesse sentido, sob a perspectiva da GC, assume-se que o léxico e a sintaxe não devem ser entendidos como módulos rigorosamente separados; em vez disso, devem ser tratados como as extremidades de um *continuum* de construções, que comporta desde elementos inteiramente concretos até padrões com elevado grau de abstração.

Um segundo princípio comum às diferentes vertentes da GC diz respeito à organização dessas construções. Construcionistas apontam que o conhecimento linguístico se estrutura como uma grande rede de construções gramaticais interconectadas, correntemente referida como *constructicon* (da soma de *lexicon* com *construction*, ou seja, um léxico de construções). E, mais especificamente, todas as variantes da GC concordam que as construções gramaticais se organizam em termos de relações taxonômicas, o que implica a existência de construções mais gerais/abstratas e de outras mais específicas/concretas.

⁵ Dada a dificuldade de caracterizar esse conceito com precisão, vamos, para fins desta exposição, assumir que o nosso conceito mental de mesa corresponda à seguinte definição encontrada no dicionário Michaelis (<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mesa>): *Móvel formado por uma superfície horizontal e um ou mais pés que o sustentam, e que é usado para fazer refeições, escrever, jogar, executar ou preparar um grande número de trabalhos mecânicos e artísticos.*

Assim, é possível assumir, a título de exemplificação, que um falante do português brasileiro dispõe, em seu inventário construcional, tanto de construções concretas, como *falar bonito, sonhar alto e andar rápido*, quanto de construções mais abstratas, como VERBO + ADJETIVO ADVERBIAL. Podemos afirmar que a relação entre as três primeiras e esta última é de natureza taxonômica, justamente porque as construções mais concretas, específicas, são subtipos da construção mais abstrata, geral.

Em síntese, a GC concebe a totalidade do conhecimento linguístico do falante como um inventário de construções gramaticais (o *constructicon*), as quais são interconectadas por meio de, pelo menos, relações taxonômicas. É necessário acrescentar, no entanto, que a GCBU, vertente da GC a qual se filia a presente pesquisa, distingue-se das variantes formalistas do modelo por pelo menos dois princípios adicionais.

O primeiro deles, legado da tradição funcionalista norte-americana, diz respeito à premissa de que a experiência linguística do falante – ou seja, o uso – afeta continuamente o conhecimento linguístico subjacente. Por um lado, essa premissa se opõe à perspectiva inatista da Linguística Gerativa, segundo a qual o indivíduo já nasce com uma capacidade biológica para adquirir e usar uma língua. Sob a concepção da GCBU, a totalidade do conhecimento linguístico do falante é construída a partir do *input* (ainda que com o auxílio de habilidades cognitivas inatas associadas à cognição geral, isto é, à cognição não-linguística). Por outro lado, além de contrariar a ideia de que existiria um “período crítico” para a aquisição de linguagem, a premissa implica a possibilidade de representações redundantes na rede construcional, uma proposta que opõe a GCBU às vertentes formalistas da GC. Assim, sob essa perspectiva, sequências inteiramente previsíveis podem vir a ser representadas como construções independentes na rede construcional do falante, desde que sejam suficientemente frequentes.

Assim, retomando um exemplo anterior, seria possível supor, de acordo com este princípio, que as sequências “falar bonito”, “sonhar alto” e “andar rápido” fossem representadas de forma independente na rede construcional do falante, embora sejam totalmente previsíveis dada a construção mais abstrata VERBO + ADJETIVO ADVERBIAL. Para que isso ocorresse, bastaria que o falante fosse exposto a essas sequências repetidamente. Em outras palavras, seria necessário que elas tivessem alta frequência de ocorrência. É por isso que se afirma que a GCBU assume a possibilidade de redundância

representacional – porque ela admite a possibilidade de o falante armazenar mais do que é, de fato, necessário.

O segundo princípio específico da GCBU, este fortemente associado à tradição da Linguística Cognitiva, corresponde à ideia de que processos cognitivos gerais – e não especificamente linguísticos – devem ser evocados para explicar fenômenos linguísticos e, inclusive, a estrutura gramatical. Assim, mecanismos psicológicos como a analogia, o *chunking*, a indução e a categorização são fundamentais, sob a ótica da GCBU, para explicar a estrutura da rede construcional armazenada na mente do falante.

Resumidamente, a proposta da GCBU é a de que o conhecimento linguístico pode ser descrito como um inventário de construções interconectadas continuamente afetado pela experiência do falante e construído graças a processos cognitivos gerais. Como consequência, o modelo admite a representação redundante de informações em diferentes níveis. Na próxima seção, discutiremos como a GCBU dá conta do fenômeno da mudança linguística.

1.2 Mudança Linguística em GCBU

Segundo o modelo de base construcionista desenvolvido por Traugott e Trousdale (2013), a mudança linguística é um processo que pode atingir a rede construcional de duas formas: alterando componentes de uma construção já existente ou criando novos pareamentos de forma e significado – isto é, novas construções. A esses tipos de mudança, os autores se referem, respectivamente, como *mudança construcional* e *construcionalização*.

Na mudança construcional, apenas uma dimensão interna da construção – ou o polo da forma, ou o polo do significado – é afetada. Nesse caso, não há a criação de uma nova construção. Entretanto, por meio de uma sequência de mudanças graduais, esse tipo de mudança pode conduzir à construcionalização, em que há o surgimento de uma nova construção na rede. Os autores, portanto, ao mesmo tempo em que definem a construcionalização como a criação de um novo pareamento de forma-significado, apontam uma interrelação entre este processo de mudança e a mudança construcional, de maneira tal que a construcionalização tende a ser tanto precedida quanto sucedida por mudanças construcionais, como a expansão da pragmática, a semanticização da

pragmática, a incompatibilidade entre forma e significado e pequenas mudanças distribucionais, no caso da pré-construcionalização, e a expansão das colocações ou expansão de classe hospedeira (*host-class expansion*, nos termos de Himmelman (2004)) e a redução morfológica ou fonológica, no caso da pós-construcionalização.

Ainda no que diz respeito à mudança linguística, Traugott e Trousdale (2013) apontam que a construcionalização pode ocorrer por meio de dois mecanismos cognitivos: a *neoanálise* e a *analogização*. Fundamentalmente, a neoanálise consiste em uma interpretação de uma forma já existente com uma nova função e/ou, inversamente, de uma função já existente com uma nova forma. Para os autores, essa nova interpretação é frequentemente motivada por um contexto ambíguo, ou “contexto crítico” (Diewald, 2006), no qual ambas as interpretações são licenciadas. A analogização, por sua vez, é um mecanismo cognitivo que produz, por analogia a um padrão já existente, alinhamentos de forma e sentido que não existiam antes.

Em sua análise da construção UM MONTE DE SN, Fumaux (2018) aponta que um amontoado ou um empilhamento de certos objetos (como em *um monte de cobre*) é experienciado pelo falante por meio de uma metáfora (devido à orientação vertical e à formação natural características de um monte), o que parece caracterizar um contexto crítico frutífero para a inferência de quantidade (*grande quantidade de cobre* ou *muito cobre*). Segundo a autora, a inferência quantitativa provocou uma mudança construcional no sentido da construção original. Com o tempo, a sequência “um monte de” passou a ser entendida como um *chunk* com função de quantificar o SN, assumindo na construção um significado semelhante ao de “muito”. Assim, o núcleo da construção passou a ser o SN quantificado pelo *chunk* “um monte de”. É essa reinterpretação tanto do sentido quanto da forma de uma dada sequência que Traugott e Trousdale (2013) entendem como neoanálise.

Vale comentar que os padrões recém-surgidos na língua podem, ainda, se tornar mais produtivos e levar a novas construcionalizações por meio da analogização, que, como dissemos, consiste na criação de um novo padrão linguístico (dito de outra forma, um novo pareamento forma-significado) por analogia a um padrão já existente. Martins Dall’Orto e Cunha Lacerda (2019) ilustram o papel da analogização na mudança linguística a partir de construções avaliativas {[X] + [adj/adv/subs/verb]}^{int/foc} com “super”, “mega”, “hiper” e “ultra” (como em *super gostar, mega brilhoso, hiper bem*, etc).

Segundo as autoras, o falante cria um link de associação metafórica entre “super”, prefixo latino que indica posição vertical superior, e “muito”, advérbio de intensidade, e, objetivando ser cada vez mais expressivo em suas interações comunicativas, tende a recorrer a novas formas que possam preencher, assim como “super”, o *slot* X – caso das formas “mega”, “hiper” e “ultra”. Assim, por analogia a “super”, as formas “mega”, “hiper” e “ultra” também são metaforizadas, no eixo paradigmático, como advérbios de intensidade.

Em resumo, são esses dois mecanismos – neoanálise e analogização – que, segundo a proposta de Traugott e Trousdale (2013), podem propiciar novas construcionalizações na língua. Veremos como eles se aplicam à trajetória diacrônica das construções idiomáticas com VÊ/VEJA SE S.

1.3 Neoanálise e o surgimento da primeira construção idiomática com VÊ/VEJA SE S

Como vimos nas seções anteriores, a Gramática de Construções Baseada no Uso (GCBU) oferece um modelo de representação do conhecimento linguístico centrado em pareamentos convencionais de forma e significado, e o modelo de mudança construcional proposto por Traugott e Trousdale (2013) descreve os processos cognitivos que levam à emergência de novas construções. Com base nesse referencial, o presente trabalho se insere em uma linha de continuidade com a proposta desenvolvida por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023), que analisam o surgimento da primeira construção idiomática com a sequência VÊ/VEJA SE S no português brasileiro.

A seguir, retomamos de forma sintética os principais pontos dessa proposta anterior, com o objetivo de estabelecer o pano de fundo a partir do qual a nova construção, foco desta pesquisa, será investigada. Essa retomada não apenas esclarece o funcionamento da construção preexistente, mas também prepara o terreno para a análise do processo de analogização responsável pelo surgimento da nova construção idiomática.

No que diz respeito à construção com o sentido idiomático atestado nas sentenças em (1), rotulada por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) como Construção de Cobrança, argumenta-se que seu surgimento teria se dado no século XIX a partir de construtos de uma construção composicional de imperativo com o verbo VER e

complemento oracional, como em (3). Para isso, os autores diferenciam as leituras composicional e idiomática associadas à sequência superficial VÊ/VEJA SE S a partir de usos ambíguos dessa sequência – isto é, usos que admitem, potencialmente, as duas interpretações. Vejamos:

(3) O patrão ontem chamou-me em particular, e disse-me com os olhos cheios de água:

(4)

— Alfredo, estou com medo de perder minha filha mais querida! O médico declarou já que ela só o que tem é muita debilidade e melancolia, mas que pode vir a ser, de um momento para outro, atacada do peito. Ora, eu bem sei que a Eugeniazinha está desgostosa com a ausência do Gabriel.. Tu me falaste várias vezes nesse rapaz e sempre lhe encareceste as qualidades.. Pois então vai por aí; indaga a respeito dele, e *vê se trazes alguma boa notícia para minha filha.* (*Corpus do Português, séc. XIX, grifo dos autores*).

De acordo com os autores, no dado em (4), é possível atribuir à sequência sublinhada não só uma interpretação composicional, segundo a qual o enunciado consiste em um pedido para que o empregado veja (verifique, confira) se pode trazer alguma notícia boa para a filha do patrão, como também uma interpretação idiomática, segundo a qual o falante dirige uma cobrança ao empregado, exigindo que este lhe traga uma boa notícia. Os autores ilustram a diferença entre essas duas interpretações a partir das seguintes paráfrases: “Verifique se você é capaz de trazer alguma boa notícia”, para a interpretação composicional, e “Cumpra seu papel de trazer alguma boa notícia”, para a interpretação idiomática.

Sob essa perspectiva, apontam que a leitura composicional da sequência VÊ/VEJA SE S se configura como um comando para que o interlocutor *verifique sua capacidade de realizar determinada ação*, ao passo que a leitura idiomática se configura como um comando para que o interlocutor *realize determinada ação*. A diferença, embora sutil, é importante, pois implica que, na interpretação composicional, o ato de fala diretivo se associa à primeira forma verbal (trata-se de um comando para que se *veja* – ou se *verifique*, se *avalie* – alguma coisa), ao passo que, na leitura idiomática, o ato de fala diretivo se associa à forma verbal da sequência que se segue ao “vê/veja se” (por exemplo, em (4), trata-se de um comando não para que se veja – verifique, avalie – alguma coisa, mas para que se *traga* alguma coisa).

Nesse sentido, Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) argumentam que a passagem de um significado para outro envolve, fundamentalmente, duas mudanças: (i) o ato diretivo deixa de consistir em um pedido de *verificação de uma capacidade* e passa a consistir num pedido de *realização de uma ação* e (ii) o que era um ato diretivo simples é reinterpretado como uma cobrança. Segundo os autores, essa nova interpretação teria sido favorecida em situações em que havia algum tipo de incumbência pré-estabelecida entre os interlocutores (como em (4), que retrata um diálogo entre um patrão e seu empregado).

De acordo com essa proposta, essa neoanálise afeta, naturalmente, a sequência VÊ/VEJA SE. Formalmente, ela deixa de ser vista como um verbo seguido por um complementizador e passa a ser interpretada como uma única unidade estrutural (isto é, um *chunk*, aqui representado pela presença de colchetes: [VÊ/VEJA SE]). Semanticamente, ela deixa de ser interpretada como uma sequência que designa uma instrução para que se avalie a validade de uma proposição e passa a ser interpretada como uma instrução para que ele realize a ação expressa pelo predicador da sentença que se segue.

Simultaneamente, a sequência S, originalmente analisada como objeto direto do verbo da oração matriz, e, portanto, como uma sentença que designava o objeto do ato de verificação, passa a ser interpretada como uma sentença que designa a própria ação a ser executada. Isto é, se o enunciado como um todo segue realizando um ato diretivo, agora é o predicador que originalmente pertencia à oração encaixada que designa a ação a ser executada pelo interlocutor (e não mais o verbo "ver").

Em resumo, a proposta dos autores é a seguinte: quando proferida em contextos apropriados (especificamente, contextos nos quais, pragmaticamente, a relação entre os interlocutores está baseada na existência de obrigações pré-estabelecidas do ouvinte para com o falante), instâncias de uma construção de imperativo com o verbo VER e complemento oracional dão margem a um processo de neoanálise, por meio do qual emerge uma nova construção gramatical com a função de realizar um ato diretivo de instrução para realização de uma ação – de maneira tal que aquilo que era uma inferência propiciada por certos usos da construção-fonte se torna semanticizado como o próprio valor semântico convencionalmente associado à construção nova.

É a partir da consolidação dessa primeira construção idiomática, e de seu valor avaliativo específico, que se abre espaço para a emergência de uma nova construção, cujo desenvolvimento será examinado na seção 3.

2 METODOLOGIA

Nesta seção, detalhamos a metodologia adotada para alcançar os objetivos estabelecidos. Como apontado na introdução, propomo-nos a responder quando e como a segunda construção idiomática com VÊ/VEJA SE S surgiu no português brasileiro. Para isso, nosso método de investigação consiste em análise de *corpus*.

Os dados usados nesta pesquisa foram extraídos do *Corpus do Português*, criado pelo professor Mark Davies, da Universidade Brigham Young (BYU, na sigla em inglês). O *corpus* faz parte da coleção *Corpora da BYU* e contém uma base de dados de 45 milhões de palavras distribuídas por quase 57 mil textos em português dos séculos XIII ao XX (*corpus* histórico⁶), à qual recentemente foram feitas, mês a mês, adições que totalizam 1,4 bilhão de palavras de jornais e revistas *on-line* de 2012 até 2019 (*corpus NOW*⁷).

No que diz respeito à origem geográfica dos textos, entre os séculos XIII e XV, o *corpus* só inclui, obviamente, textos provenientes de Portugal. Entre os séculos XVI e XIX, o *corpus* passa a contar também com textos oriundos do Brasil, mas ainda sem preocupação com qualquer equilíbrio quantitativo entre as duas procedências. Já no século XX, o *corpus* é composto por textos de Portugal e do Brasil de forma quantitativamente equilibrada, com 10.506.703 palavras de textos portugueses e 10.271.022 palavras de textos brasileiros. Finalmente, no que diz respeito ao século XXI, embora o *corpus* conte com a adição de textos de mais dois países (Angola e Moçambique), não há informações acerca da distribuição desse material pelo critério de origem geográfica. Sendo assim, não é possível saber se, neste século, os dados de Portugal, Brasil, Angola e Moçambique se encontram em equilíbrio quantitativo no *corpus*.

No tocante ao gênero dos textos que constituem o *corpus* histórico, não há uma categorização dos materiais que compõem as amostras dos 7 primeiros séculos (XIII a XIX). Quanto ao século XX, o *corpus* agrupa os textos em 4 categorias: ficção, notícias,

⁶ Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/hist-gen>.

⁷ Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org/now>.

acadêmicos e orais. Os quase 21 milhões de palavras desse século estão divididos da seguinte forma: aproximadamente 6 milhões de palavras de textos de ficção, 6 milhões de palavras de jornais e revistas, 6 milhões de palavras de textos acadêmicos e 2 milhões de palavras de textos orais. Já o *corpus NOW (News On Web)*, que compreende os dados do século XXI, é composto exclusivamente por textos de jornais e revistas *on-line*.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os comandos “vê se” e “veja se”, posteriormente acrescidos de asteriscos para contemplar a possibilidade de elementos intervenientes entre o verbo e o item “se” (“vê * se” e “veja * se” para 1 elemento interveniente, “vê * * se” e “veja * * se” para 2 elementos, e assim sucessivamente, até 5 elementos). Considerar essa possibilidade foi relevante para o nosso trabalho para contemplar a possibilidade de os dois primeiros elementos da construção em pauta (“vê/veja” e “se”) não aparecerem obrigatoriamente juntos. Além disso, a teoria adotada prevê que a repetição de sequências gera a formação de *chunks*, o que tende a limitar (embora não necessariamente proibir) a presença de itens de natureza variável entre os elementos gramaticais fixos. Desse modo, pareceu relevante avaliar também se houve diferença ao longo do tempo em relação ao licenciamento de elementos intervenientes. Assim, ao total, foram feitas 12 buscas em cada interface do *corpus* (histórico e *NOW*), sendo 6 para instâncias com “vê” e 6 para instâncias com “veja”.

Na etapa de organização dos dados, o material coletado passou por uma primeira análise qualitativo-interpretativa. Nessa análise, separamos, para cada século, os usos idiomáticos (que são o foco deste estudo) dos não idiomáticos, e verificamos, ainda, a possibilidade de existência de dados em que ambas as interpretações (idiomática e não idiomática) fossem admissíveis. Nesse momento, então, os dados foram agrupados em três categorias: idiomáticos, composicionais ou ambíguos.

Em seguida, os dados correspondentes a usos idiomáticos foram classificados em função do parâmetro século. Vale observar que, devido à disparidade do número de palavras por século no *corpus* investigado, foi preciso ajustar o total de ocorrências das construções por milhão de palavras, a fim de possibilitar uma análise mais precisa.⁸

⁸ Quanto a isso, reconhecemos que, uma vez que estamos investigando estruturas complexas, o controle do tamanho da amostra poderia ser feito por número de orações, e não por número de palavras. No entanto, foi preciso contar com o que o banco de dados nos viabilizava. Em se tratando de um *corpus* com dimensões desconhecidas como o *Corpus* do Português, que não disponibiliza abertamente os textos compilados e em que o tamanho da amostra e das seções é dado em número de palavras, contar o número de orações não seria tecnicamente possível. Sendo assim, nosso esforço caminhou na direção de fazer o melhor trabalho

Concluída a etapa de classificação e posterior quantificação dos dados, passamos à etapa mais importante deste trabalho: a análise qualitativo-interpretativa detalhada de cada dado com o objetivo de reconstruir a trajetória diacrônica da construção idiomática com VÊ/VEJA SE S. Nesse momento, buscamos – à luz da GCBU e, mais especificamente, do modelo teórico de mudança adotado – responder se o surgimento da construção em pauta pode ser explicado por meio de processos cognitivos referidos por Traugott e Trousdale (2013) como neoanálise e analogização. Essa pergunta será contemplada na próxima seção.

3 Resultados

Partindo da proposta de Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023), seguimos nossa análise buscando investigar os usos da sequência VÊ/VEJA SE S que apresentassem o sentido idiomático como aquele verificado nas sentenças em (2). Primeiramente, nossa análise caminhou no sentido de identificar em que momento histórico tal sentido passa a ser associado à sequência formal VÊ/VEJA SE S. Pudemos atestar, no século XX, dados como (5) e (6), abaixo:

(5) — E os homens? — lembrou tia Constança, até então calada. — Será que os rapazes comentam a noite de seu casamento com os amigos?
Vovó achou graça da ingenuidade da filha:
— Ora, menina! Até parece que você nasceu ontem... *Veja se um homem vai falar aos amigos de sua intimidade com a própria esposa!*
— Respeitam a mulher... — concluiu tia Constança.
(*Corpus do Português, séc. XX, grifo nosso*)

(6) Elisa e Felicidade se estranharam em bobagens, apenas a hora certa de atender às visitas, servir o cafezinho, oferecer os biscoitos, fazer circular refrescos, delicadezas de enterro.
— Sofia não se apertara nem na dor de Marta Bento. *Vê se precisava agora, na tristeza do velório, brigar por futilidades.*
(*Corpus do Português, séc. XX, grifo nosso*)

Como se percebe, nesses casos, a sequência VÊ/VEJA SE S, tal como ocorre em (2), parece ser usada para expressar discordância em relação a uma determinada posição. Ademais, quanto à forma, nota-se, no mínimo, que não há a obrigatoriedade de que o

possível com o que tínhamos à disposição. De todo modo, acreditamos que o ajuste por número de palavras contribui, em alguma medida, para ao menos minimizar as disparidades inerentes à composição do *corpus*.

verbo da sentença S esteja flexionado no presente do indicativo, como acontece na Construção de Cobrança (Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira, 2023). Como se trata de uma inovação que envolve paralelamente forma e significado, tudo indica que, neste caso, estamos diante de um processo de *construcionalização*.

Partindo dessa observação, foi possível identificar, em nossa análise, que a nova construção admite elementos intervenientes no *chunk* [VÊ/VEJA SE], diferentemente do que ocorre com a Construção de Cobrança. Especificamente, em 4 de 10 (40%) ocorrências da construção no século XX, há a presença do item “lá” entre o VÊ/VEJA e o SE, como no dado a seguir:

(7) Coitado do Imperador, cambaleava das pernas depois de soltar escravos. Sofia o lamentou:

— *Vê lá se eu me passava de perder os privilégios por causa de uma negrada. Quem defende essa gentalha não a conhece direito.*

(*Corpus do Português, séc. XX, grifo nosso*)

Vale apontar, quanto a isso, que Bybee (2010) afirma que o fato de uma sequência ser armazenada e processada como um *chunk* não implica que ela não tenha estrutura interna nem que ela precise ser contínua (ou seja, o *chunk* pode ser interrompido por classes abertas de itens). Seguindo essa proposta, argumentamos que, embora a ocorrência de “vê se” e “veja se” seja relativamente fixa, nesta construção, suas partes internas parecem ser (mais) identificáveis (do que na Construção de Cobrança), o que se evidencia pela possibilidade de inserção de elementos em posição interveniente (no mínimo, o item “lá”). Em outras palavras, a nova construção se mostra mais analisável do que a primeira. Essa possibilidade de interveniência no *chunk* será representada formalmente como (X): VÊ/VEJA (X) SE S.

Ainda no nível da forma, diferentemente do que ocorre com a Construção de Cobrança, os sujeitos das sentenças que ocupam a posição S não fazem referência obrigatoriamente à 2ª pessoa do singular, como mostra o dado em (7), com referência à 1ª pessoa. Além disso, os predicadores não são necessariamente flexionados no presente do indicativo, mas podem também aparecer no futuro ou no pretérito imperfeito, como

revelam os dados em (5) e (6). Isso sugere que parece ter havido uma perda de restrições formais em relação à construção anterior.

Ainda no que diz respeito à construção que parece ter surgido no século XX, vale acrescentar que, diferentemente do que ocorre na construção investigada por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023), ela não realiza um ato diretivo, e sim um ato representativo. Dito de outra maneira, usos como “Veja se um homem vai falar aos amigos de sua intimidade com a própria esposa!” e “Vê se precisava agora, na tristeza do velório, brigar por futilidades” (presentes, respectivamente, em (5) e (6)) não se caracterizam como um comando para que alguém realize uma ação, mas como enunciados por meio dos quais o falante se compromete com a validade de uma proposição. Essa mudança se apresenta como uma diferença pragmática importante em relação à primeira construção idiomática.

Mais interessantemente, a proposição com a qual o falante se compromete ao empregar a nova construção corresponde à *negação* do conteúdo explícito da sequência que se segue ao VÊ/VEJA SE. Dito de outro modo, o falante afirma a *falsidade* de uma crença X, sendo X a proposição evocada pela sentença S. Isto é, por meio de um uso como “Veja se um homem vai falar aos amigos de sua intimidade com a própria esposa!”, o falante se compromete com a validade da proposição *homens não falam aos amigos sobre sua intimidade com as próprias esposas* – ou, em outras palavras, afirma que a proposição *os homens falam aos amigos sobre sua intimidade com as próprias esposas* é falsa. Da mesma maneira, por meio de um uso como “Vê se precisava agora, na tristeza do velório, brigar por futilidades”, o falante sustenta a posição de que *não era preciso brigar por futilidades na tristeza do velório* – ou, em outras palavras, de que a proposição *é preciso brigar por futilidades na tristeza do velório* é falsa.

Neste trabalho, propomos captar a semântica dessa construção da seguinte maneira: a construção é utilizada para expressar a *discordância* do enunciador em relação a alguma crença atribuída por ele a um dado Sujeito de Consciência (SdC).⁹ Como uma forma de capturar de modo conciso e relativamente transparente essa função semântico-

⁹ O termo “Sujeito de Consciência” tem sido utilizado em alguns trabalhos baseados na Teoria dos Espaços Mentais (Maat; Sanders, 2001; Sanders; Sanders; Sweetser, 2009; 2012) e é aqui utilizado para designar qualquer indivíduo ou conjunto de indivíduos dotado(s) de estados mentais.

pragmática, referimo-nos a essa construção, simplesmente, como Construção de Discordância.

A título de exemplificação, tomemos o dado em (5). Aqui, podemos presumir que há uma discordância por parte do falante em relação à crença, atribuída a tia Constança, de que homens costumam conversar com os amigos sobre sua intimidade com a esposa. A construção é empregada, então, para marcar a rejeição da falante, a personagem Vovó, a essa ideia, que é tida como ingênua. Da mesma forma, em (6), o enunciador marca a discordância em relação a uma crença, atribuída a Elisa e Felicidade, de que a briga por futilidades durante o velório era necessária (obviamente, a atribuição dessa crença aos SdCs Elisa e Felicidade é uma decorrência do fato de o falante ter testemunhado a briga de ambas por “bobagens” no momento das “delicadezas do enterro”).

Neste ponto, cabe uma observação. Como os exemplos acima sugerem, a crença em relação à qual o falante expressa discordância não pertence, necessariamente, ao interlocutor. Em (5), Vovó expressa sua discordância em relação a uma crença atribuída à interlocutora – sua filha, tia Constança –, mas isso não é obrigatório. De fato, em (6), a crença de que uma briga por futilidades no momento do velório é desnecessária não é atribuída ao interlocutor, e sim a dois indivíduos – Elisa e Felicidade – que não estão presentes na situação comunicativa.

Vale acrescentar que, em casos como o de (6), nos quais a crença da qual se discorda não é atribuída ao próprio interlocutor, parece haver um efeito pragmático de convite para um alinhamento de posições. Assim, o falante não só afirma a falsidade da crença atribuída a um SdC, como também convida o interlocutor a concordar com sua posição. Nesse sentido, podemos dizer que, em (6), o enunciador não apenas expressa sua discordância em relação à crença de que uma briga por futilidades durante o velório era necessária, como também convida implicitamente seu interlocutor a se alinhar à sua posição de que, de fato, essa briga era desnecessária – o que significa que, nesses casos, a construção produz um efeito semelhante a marcadores discursivos do tipo “não é mesmo?”, que pressupõem a concordância do interlocutor.

Notemos que a expressão de uma *discordância* envolve, necessariamente, um tipo de *avaliação negativa*: se uma pessoa *discorda* de outra, então ela, necessariamente, avalia negativamente (isto é, como ruim, inadequada, etc.) a ideia dessa outra pessoa. Semelhantemente, Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) argumentam que a

Construção de Cobrança expressa uma avaliação negativa do comportamento potencial do interlocutor: se alguém diz “Vê se não se esquece de me ligar”, sugere acreditar que o interlocutor provavelmente se esquecerá de fazer o que lhe cabe – o que implica avaliar como inadequado um comportamento projetado desse interlocutor. Com essa observação, é possível começar a vislumbrar qual é a afinidade entre a nova construção e a Construção de Cobrança, já investigada pelos autores.

De um lado, a Construção de Cobrança expressa uma avaliação negativa do *comportamento potencial do interlocutor*. De outro, a Construção de Discordância expressa uma *avaliação negativa de uma crença atribuída a algum Sujeito de Consciência* (que pode ou não coincidir com o interlocutor). Em suma, portanto, é possível afirmar que as duas construções idiomáticas com VÊ/VEJA SE S consistem em recursos linguísticos que permitem ao falante expressar uma avaliação negativa em relação a um dado objeto de avaliação, ao mesmo tempo em que se distinguem quanto à natureza desse objeto.

De acordo com a proposta de Traugott e Trousdale (2013), como vimos anteriormente, um padrão construcionalizado pode se tornar mais produtivo e levar a novas construcionalizações por meio da analogização, mecanismo que produz, por analogia a um padrão já existente, alinhamentos de forma e função que não existiam antes. Aqui, proporemos que esse foi precisamente o mecanismo responsável pela emergência da Construção de Discordância.

Especificamente, argumentamos que o novo alinhamento de forma e função (neste caso, a sequência formal VÊ/VEJA (X) SE S, a pragmática de discordância e a semântica de avaliação negativa de crença atribuída a um dado SdC) é criado por analogia a um padrão já existente (a sequência VÊ/VEJA SE S – como vimos, com algumas restrições formais quanto ao tempo verbal do predicador da sentença –, a pragmática de cobrança e a semântica de avaliação negativa de um comportamento potencial).

Do ponto de vista funcional, vale observar que uma inferência presente na construção original (a saber, a ideia de avaliação negativa) é usada como base para a extensão analógica. Isto é, o surgimento da nova construção parece se basear em um raciocínio analógico que pode ser capturado informalmente nos seguintes termos: “se é possível usar uma determinada estrutura para expressar a avaliação negativa de um comportamento potencial, é possível usar uma estrutura semelhante para expressar a avaliação negativa de uma crença atribuída a algum SdC”.

Assumindo-se a ocorrência desse mecanismo analógico, é possível postular, ainda, o surgimento, neste momento, de um terceiro nó na rede construcional. Como observado na seção dedicado aos pressupostos teóricos, a GCBU recorre a processos cognitivos de domínio geral, ou seja, não exclusivos da linguagem, para explicar fenômenos linguísticos. Ao adotar esta perspectiva, podemos postular, por indução, o surgimento de um nível mais abstrato na rede construcional, tendo em vista as similaridades formais e funcionais que há entre as construções no nível mais concreto. Essa construção mais abstrata se relaciona com as demais via *link* taxonômico, na medida em que se configura como uma categoria da qual as construções mais específicas são membros.

Uma vez que se caracteriza como uma generalização baseada nas construções já existentes, a construção abstrata preserva o *chunk* [VÊ/VEJA SE] seguido de uma sentença e a semântica geral de avaliação negativa, não sendo especificada quanto a propriedades formais da sentença S, quanto ao tipo de ato de fala realizado ou quanto ao objeto da avaliação negativa. Essas especificações, naturalmente, se fazem presentes nas construções mais baixas: a Construção de Cobrança exibe uma série de restrições formais, realiza ato diretivo e expressa avaliação negativa do comportamento potencial do interlocutor; a Construção de Discordância não exibe as mesmas restrições formais, realiza ato representativo e expressa avaliação negativa de uma crença atribuída a algum SdC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inserindo-se no campo dos estudos construcionistas sobre idiomatismos sintáticos, este trabalho buscou responder quando e como o padrão a que nos referimos informalmente como Construção de Discordância surgiu no português brasileiro. Uma análise de dados coletados no *Corpus* do Português revelou que a construção idiomática surgiu na língua no século XX a partir de um mecanismo de analogização. Nesse processo, o novo padrão foi criado a partir de um padrão já existente – a saber, a Construção de Cobrança, investigada por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023). Com isso, buscou-se contribuir teoricamente tanto para o campo de estudos em idiomatismos sintáticos do PB sob perspectiva diacrônica quanto para o desenvolvimento do modelo construcionista de mudança linguística proposto por Traugott e Trousdale (2013).

Este estudo, porém, é apenas uma porta de entrada e deixa muitos caminhos a serem explorados. Um dos possíveis desdobramentos da pesquisa é a investigação do posterior desenvolvimento das construções atestadas por Alves, Pinheiro e Leite de Oliveira (2023) e no presente artigo. Além disso, dada a natureza inegavelmente intersubjetiva dessas construções, pode ser interessante analisá-las à luz do tema da (inter)subjetividade (Langacker, 1991; Traugott; Dasher, 2002; Verhagen, 2005; Tantucci, 2020; 2021), entendida como uma dimensão da linguagem humana em que o significado reside no gerenciamento mútuo de ações conjuntas.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O.; PINHEIRO, D. O. R.; LEITE DE OLIVEIRA, D. “Vê se lê este artigo”: O surgimento de uma construção idiomática com VÊ/VEJA SE S no português brasileiro. In: PINTO, D. C. M.; MARENGO, S. D. (orgs.). *Filologia e Linguística Histórica*. Revista Linguística UFRJ, v. 19, n. 1, 2023, p. 305-325. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/57235>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: United Kingdom University Press, 2010.

DIEWALD, G. Context types in grammaticalization as constructions. In: *Constructions*, Special Volume 1, 2006, p. 1-28. Disponível em: <<https://constructions.journals.hhu.de/article/view/443>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

FILLMORE, C. Syntactic Intrusions and The Notion of Grammatical Construction. *Proceedings of the 11th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 1985, p. 73-86. Disponível em: <<https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/1913>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

FILLMORE, C.; KAY, P.; O’CONNOR, C. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. *Language*, n. 64, 1988, p. 501-538. Disponível em: <<https://user.phil-fak.uni-duesseldorf.de/~filip/fillmore+88.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticalization: Oppositive or orthogonal? In: BISANG, W. et al. (orgs.). *What makes grammaticalization?* Berlin: Mouton de Gruyter, 2004, p. 21-42.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about mind*. Chicago: University Chicago Press, 1987.

LANGACKER, R. *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. 2, Descriptive Application, California: Stanford University Press, 1991.

TANTUCCI, V. From co-actionality to extended intersubjectivity: Drawing on language change and ontogenetic development. *Applied Linguistics*, 41(2), 2020, p. 185-214. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2020-29492-003>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

TANTUCCI, V. *Language and social minds: The semantics and pragmatics of intersubjectivity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

TRAUGOTT, E.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. New York: Oxford University Press, 2013.

VERHAGEN, A. *Constructions of Intersubjectivity: Discourse, Syntax and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2005.



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.47-70

DISCURSO DE INCITAÇÃO À AÇÃO NA CADERNETA DA GESTANTE SOB UMA PERSPECTIVA SEMIOLINGÜÍSTICA E PRAGMÁTICA

DISCOURSE OF INCITING TO ACTION IN THE PREGNANT WOMAN'S NOTEBOOK FROM A SEMIOLINGUISTIC AND PRAGMATIC PERSPECTIVE

Katiane Álvaro do Nascimento¹

Maria Aparecida Silva Furtado²

RESUMO: Esta pesquisa analisou o discurso do Ministério da Saúde presente na oitava versão da Caderneta da Gestante, publicada no ano de 2023, buscando identificar a linguagem presente no discurso, examinar a finalidade comunicacional do material e descrever a importância da caderneta para as gestantes. Configura-se por ser uma pesquisa bibliográfica, de natureza descritiva e qualitativa, com abordagem de análise documental à base da Análise do Discurso, por meio da Teoria Semiolinguística, dentro da área da Linguística. Os resultados das análises desenvolvidas revelaram que a Caderneta da Gestante adota pelo menos dois tipos de linguagem: a verbal e não verbal; possui pressuposição de um público-alvo prioritário que são as gestantes, mas também de um público aliado que são os agentes de saúde. Essa dupla direção discursiva revela finalidade comunicacional variada, fato que impacta no uso distinto da linguagem, sendo uma mais técnica, destinada à equipe de saúde, e outra de linguagem simples, mais acessível ao público das gestantes. As análises demonstraram que o discurso da caderneta não é meramente descritivo ou narrativo, mas sim argumentativo com propósito de buscar adesão do público-alvo à promoção da saúde gestacional. Com base na discussão dos resultados, conclui-se que a Caderneta da Gestante tem como principal objetivo orientar, promover saúde, incluir e fortalecer o vínculo das gestantes com os serviços de saúde, sendo, portanto, um material importante para a condução de uma gestação responsável e consciente.

Palavras-chave: Caderneta da Gestante. Ministério da Saúde. Análise do Discurso.

¹ Graduanda em Fisioterapia do Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: nascimento858@gmail.com.

² Professora Doutora em Linguística do Instituto de Saúde e Biotecnologia da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: mariapfurtado@gmail.com.

ABSTRACT: This research analyzed the Ministry of Health's discourse in the eighth version of the Pregnant Women's Handbook, published in 2023, seeking to identify the language used in the discourse, examine the material's communicational purpose, and describe the booklet's importance for pregnant women. This is a descriptive, qualitative bibliographic study, with a documentary analysis approach based on Discourse Analysis, using Semiolinguistic Theory within the field of Linguistics. The results of the analyses revealed that the Pregnant Women's Handbook adopts at least two types of language: verbal and nonverbal. It assumes a primary target audience of pregnant women, but also an allied audience of health workers. This dual discursive direction reveals varied communicational purposes, a fact that impacts the distinct use of language, with a more technical language intended for the health team and another with simple language, more accessible to the pregnant women's audience. The analyses also demonstrated that the discourse of the booklet is not merely descriptive or narrative, but rather argumentative, aiming to gain the target audience's support for the promotion of pregnancy health. Based on the analysis of the results, it is concluded that the Pregnant Women's Booklet main communicative objective is to guide, promote health, include and strengthen the bond between pregnant women and health services, thus being an important tool for managing a responsible and conscious pregnancy.

Keywords: Pregnant Women's Booklet. Ministry of Health. Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO

A gravidez é um período de intensas mudanças fisiológicas, anatômicas, psicológicas e sociais na vida da mulher. Nesse contexto, as gestantes e seus bebês demandam cuidados específicos. Assim, a assistência adequada à saúde durante a gestação é fundamental para prevenir ou reduzir os agravos à saúde materno-infantil (Damasceno, 2022). Para o acompanhamento desta fase da mulher, surge, então, inicialmente o Cartão da Gestante e, mais tarde, a Caderneta da Gestante.

O Cartão da Gestante foi criado no Brasil em 1988. Ele tinha como objetivo registrar informações relacionadas à gravidez, servindo como um elo entre os profissionais que prestam assistência pré-natal e aqueles responsáveis pelo parto. Em 2014, o Ministério da Saúde lançou a primeira edição da Caderneta da Gestante, substituindo o Cartão da Gestante e oferecendo um registro mais amplo, que inclui dados sobre o parto, nascimento e puerpério. A nova versão também integra as diretrizes da Rede Cegonha, que visa qualificar o atendimento ao público feminino no ciclo gravídico-puerperal (Akie Nagata *et al.*, 2023). Conforme determinação do Ministério da Saúde, as gestantes devem receber a caderneta logo no primeiro atendimento pré-natal. O documento deve ser preenchido integralmente em todos os seus campos de identificação, fato que reflete o seguimento da

assistência à gestante e puérpera conforme as recomendações brasileiras (Leal *et al.*, 2020).

Essa assistência à saúde da mulher durante o ciclo gravídico é um desafio global e o monitoramento durante as fases da gravidez, parto e pós-parto é essencial para garantir cuidados abrangentes e de qualidade. No Brasil, o pré-natal foca em aspectos psicossociais, educativos e preventivos, visando a saúde da gestante e do bebê a fim de garantir um nascimento saudável com o mínimo de riscos para a mãe e o feto (Balsells *et al.*, 2018).

Esse tipo de assistência pré-natal no Brasil também contribui para a redução do risco de defeitos congênitos maternos e infantis, além de promover práticas como a amamentação e realizar exames obrigatórios para prevenir complicações (Castro *et al.*, 2020).

Conforme já expresso, o Cartão da Gestante foi criado em 1980. Ele, porém, possuía alcance limitado. Era usado como ferramenta de contabilização da assistência à maternidade para facilitar o fluxo de informações entre os serviços de atendimento às mulheres no ciclo gravídico-puerperal. Esse recurso, porém, ganhou uma dimensão nova com o surgimento da primeira edição da Caderneta da Gestante lançada em 2014, que passou integrar ações estratégicas da Rede Cegonha para melhorar a assistência à saúde da mulher durante a gravidez, o parto e o puerpério (Guimarães *et al.*, 2020).

De acordo com Guimarães (2020), a Caderneta da Gestante ampliou o papel do Cartão da Gestante, na medida em que incluiu um conjunto de orientações e procedimentos de ampla importância na atenção pré-natal que, até então, não eram contemplados. Desde sua implantação, esse instrumento tem sido considerado uma importante ferramenta de comunicação entre profissionais, permitindo a continuidade da assistência em todos os níveis de atenção à saúde e o acompanhamento de perto do pré-natal.

Esse acompanhamento pré-natal se dá por meio de ações preventivas e busca assegurar o saudável desenvolvimento da gestação, além de possibilitar o nascimento de um bebê saudável, com preservação de sua saúde e de sua mãe. Estudos indicam que a realização de um pré-natal adequado está associada à redução de complicações perinatais, como o baixo peso ao nascer e a prematuridade, além de diminuir os riscos de

complicações como eclâmpsia, diabetes gestacional e morte materna (Marques *et al.*, 2021).

Para compreender o funcionamento discursivo da Caderneta da Gestante, esta pesquisa recorreu-se ao conceito de contrato de comunicação, de Patrick Charaudeau (2008), que trata de um acordo implícito entre sujeito comunicante e sujeito interpretante, definindo papéis sociais, objetivos do discurso e efeitos esperados. Assim, buscou-se identificar os sujeitos da produção e da recepção da caderneta e seus papéis assumidos na relação comunicativa, além reconhecer a contribuição sociocomunicativa deste material na sociedade brasileira.

A pesquisa fundamenta-se na Análise do Discurso, em perspectiva enunciativa e pragmática, para examinar de que modo a linguagem orienta ações, promove valores e legitima práticas de cuidado. As análises buscam verificar se o discurso da caderneta faz uso de categorias linguísticas que Emediato (2022) caracteriza como elementos performativos, injuntivos, diretivos e incitativos, bem como se recorre a recursos argumentativos e modalizadores discursivos – categorias típicas de textos orientadores – com o objetivo de evidenciar atitudes e reforçar os sentidos pretendidos.

Conforme afirma Akie Nagata *et al.* (2023), a Caderneta da Gestante incorpora registros clínicos e diretrizes da Rede Cegonha, funcionando também como ferramenta educativa e de empoderamento feminino no ciclo gravídico-puerperal. Assim sendo, este estudo aborda o conteúdo discursivo da Caderneta da Gestante, buscando revelar seus implícitos linguísticos e os mecanismos de adesão propostos.

A motivação deste trabalho surgiu da percepção, por parte da pesquisadora principal, de que muitas gestantes utilizam a caderneta apenas durante as consultas, sem explorar seu potencial informativo. A análise discursiva proposta visa contribuir para leituras mais conscientes e para estratégias educativas futuras.

Assim sendo, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a configuração do discurso presente em uma Caderneta da Gestante disponibilizada pelo Ministério da Saúde. Já como objetivos específicos, foram delimitadas as seguintes ações: identificar a linguagem presente no discurso que compõe a Caderneta da Gestante selecionada para análise; examinar a finalidade comunicacional do discurso desse instrumento e descrever a importância desse material distribuído pelo Ministério da Saúde para as gestantes.

MÉTODOS

Conforme expresso, a Caderneta da Gestante é muito importante para o acompanhamento pré-natal. Esta pesquisa almeja evidenciar esta importância, por isso busca examinar um exemplar de suas edições como *corpus* de estudo, a saber: a oitava edição da Caderneta da Gestante, destinada às mulheres grávidas do Brasil, produzida pelo Ministério da Saúde e publicada no ano de 2023. O critério estabelecido para a seleção desta oitava edição foi o da atualidade, ou seja, buscou-se selecionar a versão mais recente do material à época da elaboração do projeto de pesquisa. A busca pelo material foi realizada de forma recorrente entre os meses de agosto a dezembro de 2024, diretamente no *Google*, com a utilização das palavras-chave “Caderneta da Gestante” e “última edição da Caderneta da Gestante”. Nessa busca, chegou-se ao *site* do Ministério da Saúde: local ou fonte de onde o material foi coletado.

A pesquisa em questão caracteriza-se por ser bibliográfica, documental e descritiva, com uma abordagem de análise qualitativa, sustentada na Análise do Discurso, com o instrumental teórico-metodológico da Teoria Semiolinguística de Charaudeau (1983, 2004, 2008), tratada em um artigo por Furtado (2020), sobre contrato de comunicação e modo de organização do discurso, e pelos princípios da Análise do Discurso, numa perspectiva enunciativa e pragmática, abordada por Emediato (2022), que evidencia categorias da pragmática discursiva tais como organizadores temporais, marcas de conexão argumentativa, modalizadores axiológicos e ações verbais com objetivo de incitação direta à ação.

Por se tratar de uma pesquisa que não coleta dados de seres humanos, essa pesquisa não necessita da permissão do Comitê de Ética para o seu desenvolvimento, pois o *corpus* para o estudo é documental e de domínio público, sendo publicado em formato de *Portable Document Format* (PDF) no site do Ministério da Saúde. Trata-se da edição da Caderneta da Gestante mais recente, à época da busca, e não é exatamente nenhuma caderneta preenchida de qualquer gestante. Logo, por ser apenas o instrumento em si, distribuído pelo Ministério da Saúde junto às redes de saúde municipais do país, a fonte de dados deste estudo, dispensa a permissão do Comitê de Ética.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde sua primeira edição, em 2014, a Caderneta da Gestante consolida-se como uma ferramenta essencial para o acompanhamento da saúde materno-infantil, promovendo cuidados integrais durante a gestação. Ela oferece orientações práticas sobre exames, consultas, nutrição e sinais de risco, além de reforçar os direitos das gestantes. Fortalece o vínculo entre as gestantes e os serviços de saúde e contribui para uma assistência mais humanizada e eficiente (Guimarães, 2020).

A Caderneta da Gestante promove o acompanhamento da gestação, parto e pós-parto e tem o objetivo de qualificar a atenção e o cuidado pré-natal. Trata-se de um recurso interativo, que oferece espaços para que a gestante registre suas impressões sobre o momento vivido, além de esclarecer as dúvidas mais comuns. Elaborada pelo Ministério da Saúde, a Caderneta visa apoiar os profissionais de saúde no diálogo contínuo com a gestante, facilitando o atendimento e contribuindo para as ações de educação em saúde. Como já dito, dada a importância deste material, é que a Caderneta da Gestante foi eleita como *corpus* de análise nesta pesquisa.

Em sua oitava edição, lançada em 2023, a caderneta incorporou avanços significativos, ampliando práticas de cuidado preventivo e alinhando-se às demandas das políticas públicas de saúde. Essas revisões contínuas reforçam seu papel como recurso indispensável no acompanhamento pré-natal e no cuidado ao bebê (Brasil, 2023).

A distribuição da Caderneta da Gestante ocorre por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), sendo fornecida gratuitamente às gestantes que realizam o acompanhamento pré-natal nas unidades de saúde pública do país. Ela é entregue geralmente na primeira consulta pré-natal, quando a gestante inicia o acompanhamento médico e multiprofissional. Esse processo tem o objetivo de garantir que todas as gestantes tenham acesso às informações necessárias para um cuidado integral durante a gravidez. Fortalece o vínculo com os serviços de saúde e oferece acompanhamento contínuo e adequado ao longo da gestação (Brasil, 2014).

A utilidade da Caderneta da Gestante se estende ao período pós-parto, especificamente durante o puerpério, que abrange os primeiros 45 dias após o nascimento do bebê. Nesse período, a caderneta continua sendo uma referência importante para o acompanhamento da saúde da mãe e do bebê, com orientações sobre amamentação, recuperação pós-parto e os primeiros cuidados neonatais. Após o término

do puerpério, a caderneta deixa de ser usada ativamente, mas pode ser preservada como um registro documental do histórico gestacional e dos cuidados recebidos pela gestante e seu filho (Brasil, 2014).

Com base nisso, esta pesquisa buscou analisar o discurso de incitação à ação presente na caderneta, examinando a configuração do discurso, o tipo de linguagem, a finalidade comunicacional e a importância desse instrumento distribuído pelo Ministério da Saúde para as gestantes.

Outra análise do material é sobre o protocolo de ação com base na diversidade de categorias discursivas propostas por Emediato (2022), as quais estão descritas no parágrafo seguinte.

No *corpus* selecionado, o protocolo de ação foi examinado sobre os organizadores temporais, as marcas de conexão argumentativa, os modalizadores axiológicos e as ações verbais do discurso. As análises do *corpus* demonstraram a presença de: a) organizadores temporais, que indicam a sucessão ou a duração de operações e suboperações, orientando a gestante quanto aos tempos de realização dos cuidados (por exemplo: "a cada consulta", "durante os três primeiros meses"). b) marcas de conexão argumentativa, como os operadores argumentativos, em particular os concessivos, que são utilizados para aumentar a adesão ao discurso, suavizando a imposição e criando uma relação de confiança entre o enunciador (Ministério da Saúde) e a gestante (por exemplo: "mesmo que", "embora", "portanto"). c) modalizadores axiológicos, que têm a função de orientar a gestante quanto ao querer-fazer (volutivo) e ao dever-fazer (deôntico) – tais modalizadores ou expressões foram usados para direcionarem o comportamento da gestante para ações obrigatórias ou desejáveis (por exemplo: "é necessário que", "deve-se", "não se esqueça de"). d) ações verbais no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente, que modalizaram o discurso procedural: a depender da escolha verbal, ela objetivou incitar a gestante à ação imediata ou futura, como por exemplo: "realizar", "seguir", "agendar", "verificar". O uso do imperativo ou do presente, por exemplo, indicou uma incitação direta à ação, enquanto o futuro implicou-se numa orientação para o que a gestante deveria fazer em momento posterior.

De acordo com Emediato (2022), os discursos de incitação à ação classificam-se como performativos, injuntivos, diretivos e incitativos. No caso da caderneta em análise, esses tipos de discurso foram usados para motivar a gestante a adotar comportamentos

específicos durante a gestação e o pós-parto. O discurso da caderneta apresentou elementos performativos, injuntivos, diretivos e incitativos, típicos de textos orientação, como também fez uso de recursos argumentativos e modalizadores, tais como “deve-se” ou “é importante que”, os quais expressam atitudes e reforçam os sentidos pretendidos no discurso do Ministério da Saúde.

A Caderneta da Gestante é construída no modo de organização descritivo, narrativo e argumentativo: modos discursivos tratados por Charaudeau (2008b). Também se observa no discurso uma manifestação pragmática da linguagem, com a predominância das formas explicativa, injuntiva e argumentativa. Esses modos articularam-se na caderneta com o propósito de influenciar os comportamentos do seu público-alvo. Observa-se a presença de uma ordem deôntica subjacente, estruturada em graus de injunção, que oscilam entre a obrigatoriedade e a liberdade relativa de ação. Nota-se ainda, o frequente apagamento do enunciador, estratégia que reforça o efeito de objetividade técnica e de autoridade institucional da mensagem.

Na Caderneta da Gestante, observa-se que os enunciados estão frequentemente associados a ações práticas relacionadas ao cuidado e ao acompanhamento da saúde, tais como o monitoramento de saúde, consultas médicas e cuidados diários durante a gestação. Neste contexto, a linguagem utilizada não se limita à transmissão de informações, mas busca orientar comportamentos e incentivar a participação ativa da paciente. Assim, na citação (01), apresentada a seguir, observa-se um exemplo de enunciado performativo, isto é, um enunciado que se materializa como uma ação dirigida direcionada à gestante.

Para favorecer a clareza da exposição analítica, os trechos extraídos do *corpus* examinados nesta seção são apresentados sequencialmente em algarismos arábicos.

O enunciado performativo pode ser observado na seguinte orientação:

1) preencha os campos com informações sobre sua última consulta (Brasil, 2023, p. 12).

Nesse caso, o enunciado não apenas descreve uma ação possível, mas convoca a gestante a realizá-la, estimulando sua participação ativa no registro das informações relacionadas ao pré-natal. Por sua vez, um exemplo de enunciado injuntivo pode ser identificado na orientação apresentada a seguir:

2) evite o consumo de alimentos ultraprocessados (Brasil, 2023, p. 8).

Nesse caso, a linguagem assume um caráter instrutivo e normativo, orientando a gestante a adotar práticas alimentares consideradas mais saudáveis, durante o período gestacional.

A análise desses enunciados permite observar que, para além da função informativa, o discurso presente na caderneta também desempenha uma função argumentativa e orientadora. Isso ocorre porque determinadas escolhas linguísticas mobilizam modalizações de caráter deôntico, frequentemente expressas por termos como "deve" e "precisa", que indicam obrigação, recomendação ou necessidade. Tais recursos contribuem para encorajar a adoção de comportamentos específicos, reforçando a importância de determinadas práticas de cuidado durante a gestação.

Nesse sentido, as análises realizadas concentraram-se em examinar a configuração discursiva presente na Caderneta da Gestante, com o objetivo de identificar os recursos linguísticos utilizados no material disponibilizado pelo Ministério da Saúde, atendendo ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Além disso, observa-se que a oitava edição da Caderneta da Gestante recorre a uma articulação entre linguagens verbal e não verbal, estratégia que amplia as possibilidades de compreensão das orientações apresentadas, favorecendo o entendimento por gestantes com diferentes níveis de escolaridade e experiências socioculturais.

A linguagem verbal predomina na Caderneta da Gestante, caracterizando-se por uma comunicação simples, direta e instrutiva, com frases curtas e objetivas, que abordam orientações relacionadas aos cuidados durante gestação. Exemplos dessa linguagem verbal podem ser encontrados em enunciados como o que segue:

3) Você pode e deve fazer a avaliação odontológica durante a gravidez. Esse cuidado pode proteger você e seu bebê contra infecções e outros problemas. Se for necessário realizar algum tratamento, este deve ser feito o mais cedo possível! (Brasil, 2023, p. 4).

Esse trecho utiliza linguagem simples e imperativa para encorajar a realização de uma consulta odontológica, associando-a diretamente à proteção da saúde da gestante e do bebê.

A linguagem não verbal formada por ilustrações, gráficos e diagramas também é fundamental para tornar as informações mais claras, acessíveis e compreensíveis especialmente para gestantes com dificuldades de leitura. Em uma seção sobre o calendário de vacinas, por exemplo, a caderneta apresenta gráficos com os tipos de vacina e os períodos de aplicação, utilizando imagens que tornam o conteúdo mais visual e de fácil interpretação. Assim, a combinação das linguagens verbal e não verbal na caderneta proporciona uma comunicação inclusiva, eficiente e acessível, essencial para garantir que todas as gestantes sigam as orientações adequadas.

Outro aspecto marcante do discurso presente na caderneta é o uso de um estilo injuntivo e encorajador, marcado pela presença de verbos no imperativo ou no infinitivo, como “procure” e “faça”, que orientam ações específicas. Além disso, observa-se modalizadores deônticos, como “deve” e “é importante”, empregados para indicar recomendações ou certa obrigatoriedade, reforçando a ideia de um cuidado necessário e responsável.

Nesse contexto, apresentam-se, a seguir, outros trechos exemplares da caderneta, acompanhados de breves comentários analíticos e das respectivas páginas do material:

4) Evite o consumo de alimentos ultraprocessados. São reconhecidos pela lista de ingredientes. Se nesta lista existirem substâncias que não são usadas em casa, provavelmente é um alimento ultraprocessado (Brasil, 2023, p. 8).

No trecho (4), observa-se o uso da linguagem instrutiva e direta, que orienta escolhas alimentares mais saudáveis. Além disso, o enunciado é seguido de uma explicação complementar, cuja função é facilitar a compreensão da orientação apresentada, tornando o conteúdo mais acessível.

5) Se tiver hemorroidas (varizes na região anal, que podem sangrar), faça banhos de assento com água morna. Evite usar papel higiênico (Brasil, 2023, p. 11).

De modo semelhante, a citação (5) combina instrução prática e explicação do problema, articulando a identificação da condição mencionada com a indicação de uma medida de cuidado. Dessa forma, o enunciado apresenta uma solução específica e de fácil aplicação no cotidiano da gestante.

6) Converse com seu(sua) companheiro(a) sobre isso! (Brasil, 2023, p. 10).

Já no trecho (6), observa-se a presença de um tom encorajador e relacional, que incentiva o diálogo entre a gestante e seu(sua) parceiro(a) sobre questões relacionadas à gravidez, como mudanças no desejo sexual. Essa mesma orientação voltada para o cuidado cotidiano pode ser observada no exemplo a seguir:

7) Procure fazer atividades físicas leves e prazerosas (Brasil, 2023, p. 9).

No enunciado (7), o verbo no imperativo reforça o caráter orientador da mensagem, ao mesmo tempo em que destaca a importância da prática de atividades físicas leves, associando essa recomendação ao bem-estar físico e emocional da gestante.

Essas características da linguagem na Caderneta da Gestante evidenciam sua função de promover a saúde da gestante e do bebê, além de facilitar a comunicação entre as gestantes e os profissionais de saúde, criando um instrumento acessível e eficaz para o acompanhamento pré-natal.

Esse papel de instrumento educativo e promotor da saúde também é evidenciado no estudo de Santos e Vasconcelos (2024), que destacam a Caderneta da Gestante como ferramenta fundamental na orientação das gestantes durante todas as fases da gravidez. Segundo as autoras, o uso adequado da caderneta contribui significativamente para a melhoria do atendimento, prevenção de complicações e promoção de um acompanhamento mais eficaz e integral da saúde materna e perinatal.

O segundo objetivo deste estudo é examinar a finalidade comunicacional do discurso da Caderneta da Gestante. Nesse sentido, é importante ressaltar que a caderneta desempenha um papel crucial na comunicação com a gestante, não apenas informando, mas também orientando sobre os cuidados necessários durante a gestação.

Para compreensão do funcionamento discursivo da Caderneta da Gestante, recorreu-se ao conceito de contrato de comunicação, da Teoria Semiológica, que trata de um acordo implícito entre sujeito comunicante e sujeito interpretante, definindo papéis sociais, objetivos do discurso e efeitos esperados. No caso da caderneta, o Ministério da Saúde assume o papel de autoridade em saúde, dirigindo-se às gestantes e aos profissionais, numa relação sustentada pela confiança, instrução e cooperação.

O uso desse material, tanto por gestantes quanto por profissionais, contribui para a promoção do autocuidado e a adesão ao pré-natal e reforça a importância desta análise tanto da materialidade linguística, quanto do discurso, via a Análise do Discurso, em

perspectiva enunciativa e pragmática, para evidenciar como a linguagem orienta ações, promove valores e legitima práticas de cuidado.

O conteúdo da caderneta é estruturado para promover a saúde da gestante e do bebê, oferecendo orientações claras e acessíveis sobre exames, vacinas, alimentação e comportamentos saudáveis. Além disso, a caderneta visa encorajar a gestante, estimulando sua participação ativa e garantindo o acompanhamento adequado do desenvolvimento da gravidez, tanto para ela quanto para os profissionais de saúde envolvidos.

O discurso presente na caderneta influencia diretamente a prática de vida das gestantes e o trabalho dos agentes de saúde. Ele cria uma base de adesão às orientações que vai além da simples leitura. Um exemplo disso é o trecho a seguir:

8) Realize os exames recomendados para garantir sua saúde e a do bebê (Brasil, 2023, p. 16).

Observa-se em (8) que o enunciado vai muito além de uma mera descrição linguística, mas apresenta um discurso com direção argumentativa, que associa a realização de exames à proteção da saúde materna e infantil. Essa orientação incita a gestante a agir de maneira preventiva, garantindo um acompanhamento pré-natal mais efetivo.

Santos *et al.* (2020) identificaram lacunas nas orientações oferecidas às gestantes durante o pré-natal. Apontaram para melhorar isso, o trabalho colaborativo entre médicos e enfermeiros para favorecer a adesão das gestantes às recomendações. Isso reforça a importância de estratégias de comunicação clara e contínua, como a Caderneta da Gestante, para assegurar uma assistência mais efetiva.

O exame do *corpus* mostrou que a caderneta, além de se dirigir à gestante, ela também apresenta outro alvo na recepção do seu discurso: ela também orienta os agentes de saúde sobre como abordar as gestantes, promovendo um diálogo humanizado e educacional. É o que ocorre em (9):

9) Toda gestante tem direito a consultas e exames pelo SUS. A cada consulta, a equipe de saúde irá:

- ❖ Oferecer acolhimento e esclarecer suas dúvidas;
- ❖ Perguntar como está se sentindo, como passou o mês e ouvir suas dúvidas e impressões sobre esse momento – é interessante você anotá-las no final desta

caderneta para não se esquecer na próxima consulta; além da avaliação de sinais e sintomas de alerta que possam aparecer;

- ❖ Realizar o exame físico, sempre com verificação da pressão arterial e do peso, medição do tamanho da sua barriga e ausculta dos batimentos do coração do bebê, além da avaliação de sinais e sintomas de alerta que possam aparecer;
- ❖ Solicitar exames e/ou avaliar seus resultados (...) (Brasil 2023, p. 14).

Ao se detectar a distinção de direcionamento discursivo em um *corpus* em análise, essa identificação pode ser examinada sobre diferentes campos teóricos. Ressalta-se que, neste trabalho, a perspectiva de análise se enquadra na Teoria Semiolinguística (Charaudeau, 1983, 2004, 2008), que estuda a configuração de um contrato comunicacional entre as instâncias de produção (Ministério da Saúde) e de recepção (gestantes e agentes da saúde do Brasil) de determinado discurso com propósito temático de assistir ao período gestacional e puerpério das mulheres brasileiras. Assim sendo, há de se considerar que esse discurso se materializa no dispositivo da Caderneta da Gestante, tendo direcionamento concomitante a dois públicos diretamente envolvidos, ela possui finalidades comunicacionais distintas e específicas para cada público, mas que, no final das contas, em termos mais amplos, visa a mesma unidade comunicacional de se configurar em um instrumento de melhoria e acompanhamento da vida da gestante.

Conforme pressupõe a Análise do Discurso, por meio da Teoria Semiolinguística toda interação implica numa finalidade comunicacional. Assim ocorre com o *corpus* em análise. A finalidade comunicacional da Caderneta da Gestante vai além da visada de informar. Ela busca incitar uma ação a um público-alvo prioritário, neste caso, às gestantes. Por outro lado, o discurso da caderneta também visa a adesão de um outro público o qual funciona, na comunicação, muito mais como aliado do sujeito comunicante – o Ministério da Saúde – do que como alvo: é o caso dos agentes de saúde. Neste caso, a finalidade da comunicação é provocar nestes agentes uma ação que vise orientar e oferecer informações ao público-alvo prioritário das gestantes, conforme expresso na citação a seguir:

10) MINISTÉRIO DA SAÚDE - Este espaço é para o profissional de saúde anotar os dados de seu parto.

- ❖ Tipo de parto:

vaginal

cesariana

Descreva a indicação:

- ❖ Sangramento:

normal

aumentado

- ❖ Episiotomia:
() não
() sim.
Descreva a indicação:
- ❖ Intercorrências no parto:
- ❖ Medicamentos usados:
- ❖ Alta da maternidade:
(Brasil, 2023, p. 38).

Como se observa, seja dirigindo indiretamente aos agentes de saúde ou diretamente às gestantes, o discurso apresentado na caderneta provoca atitude de engajamento de ambos destinatários em direção a um cuidado consciente e contínuo de saúde.

Em termos de linguagem, percebe-se que quando o direcionamento é feito à equipe de saúde, a linguagem é técnica com vocabulários específicos como é o caso do termo “episiotomia” na citação (10). Por outro lado, quando se direciona às gestantes, a linguagem se torna mais simples e inclusiva. Além disso, a combinação da linguagem verbal com a linguagem não verbal é um importante recurso usado na comunicação para atingir gestantes de diferentes níveis de escolaridade.

Os textos apresentam um tom instrutivo e acolhedor, utilizando verbos no imperativo e modalizadores deônticos, como nos trechos (11) e (12), abaixo:

- 11) Realize os exames recomendados para garantir sua saúde e a do bebê (Brasil, 2023, p. 16).
- 12) Evite o consumo de alimentos ultraprocessados (Brasil, 2023, p. 8).

Além disso, o discurso da caderneta busca fomentar a autonomia da gestante, estimulando-a a participar ativamente do processo de cuidado. Espaços reservados para o registro de dúvidas e sentimentos, por exemplo, reforçam o papel da gestante como protagonista no cuidado com sua saúde e a do bebê. A seção para anotações pessoais e o estímulo ao diálogo com o parceiro ou a equipe de saúde são exemplos dessa abordagem.

Uma característica importante identificada é o apagamento do enunciador (Ministério da Saúde) no discurso. Essa estratégia discursiva é utilizada para que as ações recomendadas pareçam partir das próprias gestantes, promovendo maior adesão. O foco no destinatário é evidenciado em trechos como:

- 13) Converse com seu(sua) companheiro(a) sobre isso! (Brasil, 2023, p. 10).

Aqui, a recomendação é colocada de forma relacional, incentivando o protagonismo da gestante no cuidado com sua saúde.

Outro ponto central é o fortalecimento do vínculo com os serviços de saúde. A caderneta orienta sobre o papel de cada profissional e destaca a importância do pré-natal como um acompanhamento multiprofissional e humanizado. Ela também atua como um registro contínuo, facilitando a integração e o alinhamento das informações entre os profissionais de saúde.

O incentivo à ação na recepção, tanto para gestantes quanto para agentes de saúde, é caracterizado por elementos discursivos que buscam orientar e motivar. Um dos principais recursos utilizados são os verbos no imperativo e no infinitivo, como em

- 14) "procure fazer atividades físicas leves e prazerosas" (Brasil, 2023, p. 9) e
- 15) "evite usar papel higiênico" (Brasil, 2023, p. 11).

Nestes enunciados, a expressão é uma orientação direta e clara. Além disso, observa-se uso de operadores argumentativos, como as conjunções "e" e "mas" na conexão entre ideias e no reforço dos argumentos apresentados, contribuindo para ampliar a adesão ao discurso proposto.

Nesse sentido, também se identificam modalizadores axiológicos, os quais desempenham um papel relevante na construção do discurso. É o que se observa, por exemplo, no trecho: "é importante realizar exames pré-natais", em que a expressão "é importante" atribui valor à recomendação apresentada, conferindo à ação um caráter de dever-fazer, associada à modalidade deôntica. Desse modo, a combinação desses elementos discursivos contribui para a construção de um discurso que articula orientação prática e motivação argumentativa, favorecendo uma adesão mais consciente das gestantes às práticas recomendadas.

Como observado, o tratamento discursivo do *corpus* fundamenta-se na análise da linguagem presente na Caderneta da Gestante, realizada a partir de categorias linguísticas e pragmáticas que evidenciam uma intencionalidade comunicacional do material. A análise qualitativa evidenciou que o texto da caderneta não se limita a informar: ele orienta e conduz a gestante por meio de recomendações normativas, afetivas e institucionais, estabelecendo um contrato comunicativo voltado à adesão aos protocolos de saúde pública. Nesse contexto, destacam-se, os principais elementos do *corpus*, conforme as quatro categorias linguísticas analisadas.

No que se refere aos organizadores temporais, observa-se o uso recorrente de expressões que delimitam a sucessão das etapas da gestação e estruturam o cuidado pré-natal como um processo contínuo e progressivo. Nesse sentido, exemplos como (16) e (17) evidenciam uma orientação clara e cronológica, organizando a experiência da gravidez em fases sucessivas, cada uma delas associada a ações específicas:

16) “do 1º ao 3º mês de gestação” (Brasil, 2023, p. 8). ou ainda

17) “você e seu bebê devem retornar à Unidade Básica de Saúde na primeira semana após o parto” (Brasil, 2023, p. 56).

Dessa forma, a estrutura discursiva presente nesses trechos reforça a ideia de um acompanhamento sistemático e planejado da gestação, contribuindo para incentivar a gestante a aderir a uma rotina de cuidados e monitoramento da saúde.

Em relação às marcas de conexão argumentativa, observa-se o uso de operadores que funcionam para suavizar ou antecipar possíveis resistências. No trecho “o sentimento de não querer a gravidez pode surgir e não causará danos ao bebê”, por exemplo, a construção concessiva acolhe sentimentos contraditórios, ao mesmo tempo em que legitima a necessidade de acompanhamento emocional. De modo semelhante, enunciados como em (18), a seguir revelam uma tentativa de correção de entendimento e reforço das orientações técnicas, fortalecendo a função persuasiva do discurso.

18) “a amamentação exclusiva já oferece alguma proteção contra uma nova gravidez, mas só se a mulher estiver amamentando em livre demanda...” (Brasil, 2023, p.55).

Além disso, as marcas de conexão argumentativa também podem ser percebidas por meio de modalizadores. A categoria dos modalizadores axiológicos, por exemplo, evidencia a construção discursiva de um sujeito ideal de cuidado. Nesse sentido, a presença de verbos no modo deôntico, como nos exemplos a seguir:

19) “você deve comparecer, pelo menos, mensalmente às consultas do pré-natal” (Brasil, 2023, p.09) ou

20) “é importante que você informe o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) ao qual está vinculada” (Brasil, 2023, p.07).

Estabelece obrigações que vinculam a gestante a um modelo de responsabilidade e corresponsabilidade pelo próprio cuidado. Por outro lado, os modalizadores volutivos (querer-fazer) aparecem em orientações como:

21) “procure descansar sempre que seu bebê estiver dormindo” (Brasil, 2023, p.53).

Nesse caso, como se observa em (21) o enunciado expressa sugestões associadas ao bem-estar e ao cuidado subjetivo. Assim, essas formas linguísticas constroem um discurso que oscila entre o prescritivo e o acolhedor, moldando a conduta esperada por meio da linguagem.

Por fim, a presença de ações verbais no infinitivo, imperativo, presente e futuro cumpre uma função essencialmente procedural, incitando a ação da gestante em diferentes momentos. Entre os exemplos, destacam-se expressões como:

22) “evite descolorantes, tinturas de cabelo, alisantes...” (Brasil, 2023, p.15)

23) “converse e apoie a sua parceira!” (Brasil, 2023, p.5) e

24) “faça de alimentos *in natura* ou minimamente processados a base da alimentação” (Brasil, 2023, p.13).

Nesses casos, os enunciados operam como comandos que organizam o comportamento esperado. Da mesma forma, construções no futuro, como “você será acompanhada durante toda a gestação”, instauram uma expectativa de continuidade e segurança. Desse modo, essa diversidade verbal contribui para que o discurso da Caderneta funcione como um roteiro de condutas que orientam a prática da gestante desde o início até o pós-parto.

Dessa forma, a análise discursiva evidencia que a Caderneta da Gestante atua como um instrumento de mediação entre o Estado e a população-alvo, articulando linguagem técnica, acolhimento emocional e orientação normativa. A intenção governamental é clara: formar sujeitos de saúde, capazes de aderir a um modelo de cuidado institucionalizado, por meio de uma linguagem que orienta, persuade e legitima práticas específicas. Assim, o discurso não apenas informa, mas regula condutas, oferecendo à gestante um lugar de protagonismo dentro de limites previamente traçados pelas diretrizes da saúde pública.

Por conseguinte, como se observa nas análises acima e na literatura sumarizada a seguir, a Caderneta da Gestante assume grande relevância na sociedade brasileira, desempenhando papel central na promoção da saúde durante a gestação.

A Caderneta da Gestante fornece informações claras sobre cuidados médicos, vacinas, exames, alimentação e sinais de alerta, contribuindo para a prevenção de

complicações e melhorando o bem-estar materno e fetal. Além disso, fortalece a relação entre gestante e profissionais de saúde, facilitando o acompanhamento da gravidez.

Nesse sentido, a combinação das linguagens verbal e não verbal torna o material acessível a diferentes níveis de escolaridade. No entanto, o uso de termos técnicos como “episiotomia”, “intercorrências” e “puérpera” pode dificultar a compreensão plena por mulheres com baixo letramento, comprometendo parcialmente o contrato comunicativo e exigindo mediação dos profissionais.

Sob essa perspectiva, tal estratégia discursiva reflete o apagamento do sujeito da enunciação, típico de discursos institucionais com pretensão de objetividade. Assim, ao omitir o enunciador explícito, o texto favorece a construção de um discurso neutro, que parece emergir naturalmente da própria realidade vivida pelas gestantes. Conseqüentemente, essa configuração tende a fortalecer a adesão ao conteúdo e a reduzir possíveis resistências, uma vez que as orientações podem ser interpretadas como escolha pessoais e não como imposições da autoridade estatal.

Além desse aspecto, a caderneta ainda atua como elo com os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), reunindo dados essenciais da gestação, promovendo a continuidade do cuidado (Carvalho e Pereira, 2021). Da mesma forma, o material oferece orientações sobre direitos legais, ampliando a proteção e a autonomia da gestante.

Entretanto, em alguns contextos, a caderneta pode ser reduzida a um simples documento administrativo, especialmente quando não é devidamente preenchida pelos profissionais ou quando as gestantes não seguem as orientações registradas.

De fato, estudos de Silva *et al.* (2020) e Santos, R. *et al.* (2021) apontam registros incompletos, destacando necessidade de maior capacitação dos profissionais de saúde e de maior conscientização das gestantes quanto ao uso contínuo do material.

Além disso, em contextos marcados por dificuldade de acesso aos serviços de saúde ou baixos níveis de educação em saúde, o impacto do material tende a ser limitado. Dessa forma, seu potencial educativo depende diretamente do uso cotidiano e do envolvimento tanto das gestantes quanto dos profissionais de saúde. (Santos; Oliveira, 2021).

Por outro lado, a Caderneta da Gestante também contribui para a promoção da inclusão social e para o fortalecimento de práticas culturais de saúde participativa. Do

ponto de vista científico, o documento também subsidia pesquisas e o desenvolvimento de políticas públicas na área da saúde materno-infantil.

Nesse sentido, Guimarães *et al.* (2020) destacam sua importância da caderneta na promoção de um pré-natal de qualidade, demonstrando que seu discurso vai além da simples transmissão de informações, influenciando diretamente as práticas de cuidado em saúde.

Assim, a análise do *corpus* evidencia que a caderneta possui finalidade comunicacional que integra diferentes dimensões, como orientação, promoção da saúde, inclusão social e fortalecimento dos vínculos com os serviços de saúde.

Sob essa ótica, a versão de 2023 revela uma busca por estabelecer um contrato comunicativo capaz de garantir maior acesso à educação em saúde, embora enfrente desafios impostos pela diversidade sociocultural das gestantes. Nesse contexto, seu formato acessível poderia tornar-se ainda mais acessível, reconhecendo de forma mais ampla a heterogeneidade do público ao qual se destina.

Diante disso, a formação contínua dos profissionais de saúde e o desenvolvimento de estratégias comunicativas adaptadas tornam-se essenciais para que a caderneta funcione plenamente como instrumento educativo capaz de fortalecer a autonomia feminina. Consequentemente, o aprimoramento de um cuidado mais humanizado e inclusivo.

Por fim, sugere-se que o Ministério da Saúde desenvolva versões complementares do material, incorporando recursos como QR Codes, vídeos explicativos, áudios e materiais em braile. Paralelamente, também se mostram importantes capacitações periódicas destinadas aos profissionais de saúde, a fim de promover o preenchimento adequado do documento e fortalecer o vínculo comunicativo entre os serviços de saúde e as gestantes.

CONCLUSÃO

A análise da Caderneta da Gestante permitiu alcançar os objetivos propostos e evidenciou aspectos relevantes sobre o contrato de comunicação, a linguagem utilizada e a finalidade desse instrumento no cuidado em saúde. A partir desse enquadramento teórico, fundamentado na Teoria Semiológica de Patrick Charaudeau, foi possível

compreender que o material estabelece um contrato de confiança e de cooperação entre o sujeito comunicante — o Ministério da Saúde — e os sujeitos interpretantes — as gestantes e os profissionais de saúde.

Nesse contexto, observa-se que a linguagem da caderneta combina elementos técnicos e acessíveis, com predominância de um discurso informativo e instrutivo. O uso de frases diretas, explicações claras e recursos gráficos facilita a compreensão das informações e incentiva a participação ativa das gestantes no acompanhamento de sua saúde. Ainda assim, a presença de termos técnicos pode representar um desafio para aquelas com menor escolaridade ou pouca familiaridade com a linguagem da saúde, o que sinaliza a necessidade de adaptações futuras para ampliar a acessibilidade e inclusão.

Sob essa perspectiva, o contrato comunicativo estabelecido com as gestantes é pautado na tentativa de promover a educação em saúde e o protagonismo feminino no processo gestacional. A gestante é interpelada como alguém que precisa ser instruída, mas também como sujeito ativo de autocuidado. Parte-se, portanto, da suposição de que muitas mulheres não possuem conhecimentos prévios sobre o período gestacional, o que justifica o tom pedagógico adotado. Entretanto, esse modelo único pode não dialogar com todas as realidades, pois há gestantes mais escolarizadas e informadas, que podem considerar o conteúdo básico ou pouco aprofundado, e outras que enfrentam barreiras de letramento em saúde que dificultam a apropriação das mensagens. Dessa forma, o contrato comunicativo corre o risco de não se efetivar plenamente em nenhum dos extremos.

Por outro lado, em relação aos profissionais de saúde, o material também pressupõe um vínculo de responsabilidade compartilhada. Espera-se desses sujeitos o correto preenchimento da caderneta, a orientação das gestantes e a continuidade do cuidado de forma integrada. Contudo, a forma como o discurso é organizado pode indicar certa desconfiança quanto à autonomia técnica dos profissionais, uma vez que detalha condutas e procedimentos que deveriam ser do conhecimento prévio. Consequentemente, tal configuração pode levar profissionais mais experientes se sentirem desmotivados ou mesmo subestimados no uso do instrumento.

Além de seu papel documental, a caderneta cumpre também uma função educativa e orientadora. Seu conteúdo é cuidadosamente estruturado para proporcionar segurança, autonomia e compreensão sobre o processo da gravidez, do parto e do puerpério. Assim,

ao promover o autocuidado, fortalecer o vínculo com os profissionais de saúde e garantir o acesso aos direitos assegurados pelo Sistema único de Saúde, o material se apresenta como uma ferramenta estratégica na promoção de uma gestação mais segura e humanizada. Desse modo, atua como guia durante o ciclo gravídico-puerperal, contribuindo para práticas saudáveis, identificação de sinais de risco e empoderamento feminino, especialmente no contexto da saúde pública brasileira.

Apesar dessas contribuições, ao buscar atender a um público heterogêneo por meio de um único modelo de comunicação, o instrumento enfrenta desafios de adesão e efetividade. A tentativa de ser universal e não discriminatório acaba por dificultar a personalização da comunicação conforme o perfil sociocultural das gestantes. Nesse sentido, torna-se essencial investir em estratégias de adequação discursiva e em ações de educação permanente para os profissionais de saúde, a fim de que estes se tornem mediadores eficazes das informações contidas no material. Quando isso ocorre, os profissionais passam a atuar como porta-vozes qualificados das diretrizes do Ministério da Saúde, contribuindo para que as gestantes se apropriem das informações e participem ativamente do cuidado.

Diante dos achados desta pesquisa, é possível sugerir avanços concretos para ampliar a efetividade da Caderneta da Gestante como instrumento de cuidado e educação em saúde. Entre essas propostas, recomenda-se que o Ministério da Saúde considere a elaboração de versões complementares da caderneta, adaptadas a diferentes perfis de letramento e necessidades específicas, como versões em braile, com QR Codes direcionando a vídeos explicativos e materiais em áudio, visando ampliar a acessibilidade e promover uma comunicação mais inclusiva.

Paralelamente, propõe-se a implementação de programas de capacitação contínua e obrigatória para os profissionais de saúde, assegurando o uso adequado e completo do instrumento em sua prática cotidiana. Dessa maneira, tais medidas contribuiriam para fortalecer o contrato comunicacional estabelecido pelo material, garantindo que ele cumpra plenamente sua função orientadora, educativa e de empoderamento das gestantes em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

AKIE NAGATA, L. *et al.* Análise de aspectos do cuidado pré-natal por meio de informações da Caderneta da Gestante. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 21, 9 fev. 2023. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/61386>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BALSELLS, M. M. D. et al. Avaliação do processo na assistência pré-natal de gestantes com risco habitual. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 31, n. 3, p. 247–254, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/kvhNQDDLrvTMdb5Tr4cKsJr/?lang=pt>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

BRASIL M. da S. *A Caderneta da Gestante*. 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-do-sus/articulacao-interfederativa/cit/pautas-de-reunioes-e-resumos/2014/novembro/1-a-caderneta-da-gestante.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. M. da S. *Caderneta da Gestante* 8. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2023. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderneta_gestante_ver_sao_eletronica_2023_8ed.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2024.

CARVALHO, A. B.; PEREIRA, J. F. Comunicação e inclusão em saúde: A adaptação de materiais educativos para diferentes níveis de escolaridade. *Revista de Educação em Saúde*, v. 20, n. 2, p. 123-137, 2021.

CASTRO, L. L. D. S. et al. Assistência pré-natal segundo registros profissionais presentes na Caderneta da Gestante. *Revista de Enfermagem da UFSM*, v. 10, p. e16, 31 jan. 2020. Disponível em: <<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/09/1118386/31236-207959-2-pb.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

CHARAUDEAU, P. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEDIATO, Wander (orgs.). *Análises do discurso hoje*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna; 2), 2008. p. 11-30.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Tradução/coordenação: Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008b.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de (org.). Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004

CHARAUDEAU, P. *Langages et discours: éléments de sémiolinguistique: théorie et pratique*. Paris: Hachette, 1983.

DAMASCENO, A. A. D. A. *Gestantes em Cruzeiro do Sul, Acre: características demográficas e socioeconômicas, ocorrência e fatores associados aos distúrbios hipertensivos na gravidez*.

Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/003123017>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

EMEDIATO, W. *Análise do Discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática*. 1 ed. Campinas, SP: pontes Editores, 2022.

FURTADO, M. A. S. A Teoria Semioliúística no Amazonas: um movimento de ampliação geográfica desse pressuposto teórico. *Revista Ensino Saúde e Biotecnologia da Amazônia*, v. 2; n. 1, p. 29-48, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/resbam/issue/view/383>>. Acesso em: 19 abr. 2022.

GUIMARÃES, T. A. *et al.* Qualidade dos registros da assistência pré-natal na caderneta da gestante. *Revista Baiana de Enfermagem*, v. 34, 9 abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/35099>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

LEAL, M. D. C. *et al.* Prenatal care in the Brazilian public health services. *Revista de Saúde Pública*, v. 54, p. 8, 21 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsp/a/ztLYnPcNFcszFNDRBCFRchq/>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

MARQUES, B. L. *et al.* Orientações às gestantes no pré-natal: a importância do cuidado compartilhado na atenção primária em saúde. *Escola Anna Nery*, v. 25, n. 1, p. e20200098, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/hR4MwpCd88cvTfs9ksLJGFs/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 03 abr. 2026.

SANTOS, L. L. G.; VASCONCELOS, N. B. A importância do pré-natal e utilização da Caderneta da Gestante na promoção da saúde materna e perinatal. *Revista Científica de Alto Impacto*, v. 28, n. 134, 31 maio 2024. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-importancia-do-pre-natal-e-utilizacao-da-caderneta-da-gestante-na-promocao-da-saude-materna-e-perinatal/>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, A. *et al.* Orientações às gestantes no pré-natal: a importância do cuidado compartilhado na atenção primária em saúde. *Enfermagem em Foco*, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/hR4MwpCd88cvTfs9ksLJGFs/>>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SANTOS, R. *et al.* Cartão da gestante como instrumento para continuidade da assistência à saúde: revisão integrativa da literatura. *Revista de Enfermagem*, v. 0, n. 40, 2021. DOI: 10.15517/revenf.v0i40.42960. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-45682021000100010>. Acesso em: 03 abr. 2026.

SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, R. P. A importância do pré-natal e utilização da caderneta da gestante na promoção da saúde materna e perinatal. *Revista Saúde em Foco*, v. 10, n. 2, p. 45-58, 2021. Disponível em: <<https://revistaft.com.br/a-importancia-do-pre-natal-e-utilizacao-da-caderneta-da-gestante-na-promocao-da-saude-materna-e-perinatal>>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SILVA, M. et al. Caderneta da Gestante: Avaliação dos dados perinatais. *Revista de Saúde*, v. 8, n. 2, 2020. DOI: 10.17564/2316-3798.2020v8n2. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/saude/article/view/8528>>. Acesso em: 20 mar. 2025.



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.71-85

LINGÜÍSTICA E POÉTICA:

O SOM /U/ NO POEMA SUJO DE FERREIRA GULLAR

THE SOUND /U/ IN POEMA SUJO BY FERREIRA GULLAR

Augusto Stevanin¹

RESUMO: Este artigo propõe uma leitura do *Poema Sujo*, de Ferreira Gullar, a partir da noção de função poética da linguagem tal como formulou Roman Jakobson. Entendida como a operação linguística em que o pendor recai sobre a própria construção da mensagem, o efeito do fenômeno da função poética da linguagem se manifesta no jogo entre som e sentido, produzindo efeitos inusitados. A análise recai sobre a recorrência do som /u/ nos versos iniciais do poema de Gullar, especialmente no percurso que conduz ao verso “azul teu cu”. Sustenta-se que o efeito poético não reside apenas na presença de um termo considerado vulgar, mas na forma como a sonoridade /u/, ora tônica, ora átona, organiza a cadeia sintagmática até que uma quebra de padrão — uma expectativa frustrada — desestabilize a escuta do leitor. O estudo mobiliza os conceitos jakobsonianos de seleção e combinação para demonstrar como a construção sonora do poema engendra um ritmo que prepara o choque final. A esse fenômeno Jakobson atribui o “efeito irresistível” da linguagem poética: a emergência do inesperado a partir do trabalho com as palavras de uma mensagem verbal. Ainda que se recorra brevemente à noção de arbitrariedade linguística, a ênfase recai sobre o modo como a linguagem, em sua dimensão poética, revela sua capacidade de significar com base no jogo formal entre os elementos que a compõem.

Palavras-chave: Função Poética da Linguagem. Ferreira Gullar. Poema Sujo.

ABSTRACT: This article offers a reading of *Poema Sujo*, by Ferreira Gullar, through the lens of the poetic function of language, as formulated by Roman Jakobson. Understood as a linguistic operation that emphasizes the construction of the message itself, the poetic function manifests in the interplay between sound and meaning, producing unexpected effects. The analysis focuses on the recurrence of the sound /u/ in the opening lines of the poem, especially in the buildup to the verse “azul teu cu”. It argues that the poetic effect

¹ Mestre em Estudos da Linguagem (PPG/UFRGS); E-mail: 4ugusto369@gmail.com

lies not merely in the use of a term considered vulgar, but in the way the sonority /u/ — alternating between stressed and unstressed — organizes the syntagmatic chain, culminating in a break of pattern that unsettles the reader’s auditory expectations. The study draws on Jakobson’s concepts of selection and combination to demonstrate how the poem’s sound structure generates rhythm and surprise. Jakobson calls this the “irresistible effect” of poetic language: the emergence of the unexpected through formal manipulation of verbal elements. Although the notion of linguistic arbitrariness is briefly invoked, the emphasis remains on how poetic language constructs meaning through the formal tension between signs, challenging referential expectations and foregrounding its own materiality.

Keywords: Poetic function of language. Ferreira Gullar. Poema Sujo.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma leitura do *Poema Sujo*, de Ferreira Gullar, a partir da noção de função poética da linguagem desenvolvida por Roman Jakobson. O ponto de partida é a observação da recorrência do som /u/ nos versos iniciais do poema, cuja repetição gera uma textura sonora expressiva que culmina no verso “azul teu cu”. A hipótese sustentada é que o efeito poético desse trecho não está apenas na escolha de uma palavra considerada vulgar, mas sobretudo na maneira como o som /u/ é articulado ao longo da cadeia sintagmática — ora como vogal tônica, ora como átona — até provocar uma quebra de padrão que surpreende a escuta do leitor.

Para demonstrar essa hipótese, serão mobilizados os conceitos de seleção e combinação, centrais à teoria jakobsoniana, além das noções de valor e arbitrariedade propostas por Ferdinand de Saussure. Com isso, busca-se evidenciar como a linguagem poética, ao operar sobre sua própria materialidade, cria sentidos inesperados e efeitos estéticos que desafiam a previsibilidade referencial do discurso.

É no /u/ do vigésimo terceiro verso do *Poema Sujo*, onde lemos: “teu cu”, em que culmina o efeito do fenômeno da função poética da linguagem. O efeito de surpresa ocorre no leitor não apenas pela palavra pouco puritana com a qual se depara, palavra estranha ao campo semântico que costumeiramente se supõe associado a alguma ideia de poesia, embora pronunciada já pelo título do poema — o sujo, o baixo, o imundo etc. Minha hipótese é a de que a surpresa se dá principalmente pelo jogo sonoro articulado pela seleção e combinação das palavras que, entre os versos dezesseis e vinte e três, criam o efeito da função poética da linguagem. Isso ocorre em razão de uma oscilação do som /u/,

ora como vogal tônica, ora como vogal átona, repetida três vezes e interrompida por uma quebra, criando um efeito inesperado, em “azul teu cu”, onde escutamos o som de /u/ como núcleo sonoro do verso.

Em linhas gerais, a função poética da linguagem em Roman Jakobson tem a ver com certa desterritorialização das relações entre o som e o sentido das palavras. Quando estamos diante do fenômeno da função poética da linguagem, o chão sobre o qual estávamos acostumados a pisar se desfaz. Sobre esse chão repousavam nossos pés e pensamentos: as palavras e o jogo entre as palavras com o qual o nosso sentimento de falante estava habituado.

Na função poética da linguagem, as relações entre som e sentido das palavras — bem como o próprio jogo entre as palavras em sua extensão sintagmática — passam a ser compostas de um modo estranho. Quando o fenômeno da função poética da linguagem se manifesta, instaura-se, na composição e no jogo relacional das palavras, uma ordem inquietante e inesperada.

1 LINGUÍSTICA E POÉTICA: A FUNÇÃO POÉTICA COMO FENÔMENO LINGUÍSTICO

Sem qualquer desejo de esgotar as ideias apresentadas por Roman Jakobson, comecemos pelas generalidades. É possível considerar que *Linguística e Poética* (1960) foi elaborado em um momento de maturidade intelectual do autor; mas não apenas isso. Trata-se também de um texto produzido em um estágio avançado do próprio desenvolvimento das ideias linguísticas. Àquela altura, a linguística sincrônica já havia sido fundada pelo *Curso de Linguística Geral* (1916), livro póstumo atribuído ao linguista suíço Ferdinand de Saussure, editado e organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye.

Do mesmo modo, a fonologia estrutural sincrônica já se encontrava amplamente formulada, em grande parte graças ao próprio Jakobson, no âmbito da Escola de Praga. A primeira aparição pública internacional do Círculo Linguístico de Praga se deu em 1928, no Primeiro Congresso Internacional de Linguistas em Haia, ocasião em que seus membros apresentaram um programa que mais tarde seria ampliado e formalizado nas Teses de 1929, apresentadas no Congresso de Filólogos Eslavos em Praga.

Linguística e Poética, embora não apresente separação formal, pode ser dividido em duas partes, ao menos é assim que tentamos compreendê-lo. Na primeira, Jakobson

afirma que a Poética é parte integrante da Linguística, uma vez que se volta à diferença específica da arte verbal em relação às demais atividades verbais; afirma também que a Linguística, sendo uma ciência mais ampla da estrutura verbal, deve estar implicada nas mais diversas formas expressivas da linguagem:

A Poética trata fundamentalmente do problema: Que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte? Sendo o objeto principal da Poética a *differentia specifica* entre arte verbal e as outras artes e espécies de condutas verbais, cabe-lhe um lugar de preeminência nos estudos literários. (...) A Poética trata dos problemas da estrutura verbal, assim como a análise de pintura se ocupa da estrutura pictorial. Como a Linguística é a ciência global da estrutura verbal, a Poética pode ser encarada como parte integrante da Linguística (Jakobson, 1976, p. 118-119, grifo do autor).

Ainda nessa primeira parte, o linguista russo apresenta os seis elementos básicos presentes em todo ato de comunicação verbal: o remetente, o contexto, a mensagem, o destinatário, o contato e o código — componente sem o qual o sentido de qualquer mensagem jamais poderia ser posto em ação. Em seguida, Jakobson apresenta as seis funções da linguagem correspondentes, cada uma mobilizada pela dominância de seu respectivo elemento. Assim, quando há dominância do remetente, revela-se a função emotiva; do contexto, a função referencial; do trabalho sobre a própria mensagem verbal, a função poética; do destinatário, a função conativa; do contato, a função fática; e do código, a função metalinguística.

Embora não haja divisão formal no texto, é possível perceber que, após a apresentação dos seis elementos da comunicação e de suas respectivas funções, Jakobson afunila sua reflexão em direção à função poética da linguagem. Esse movimento marca aquilo que compreendemos como a segunda parte do ensaio e o núcleo de sua problemática.

Tendo apresentado os elementos e funções da comunicação, Jakobson se pergunta pelo critério linguístico empírico da função poética da linguagem: “qual é o característico indispensável, inerente a toda obra poética?” (Jakobson, 1976, p. 129). Para responder a essa questão, recorre aos dois modos básicos de arranjo utilizados na composição verbal: a seleção e a combinação. Ao produzir um discurso, o falante realiza escolhas entre elementos possíveis e os articula em uma extensão sintagmática. Quando a função poética da linguagem se manifesta, ocorre um trabalho específico sobre a mensagem, resultante

da sobreposição do eixo da seleção sobre o eixo da combinação, de modo que nenhuma escolha se apresenta como casual. Em *Linguística e Poética*, Jakobson formula esse princípio do seguinte modo:

Qual é o critério linguístico empírico da função poética? Em particular, qual é o característico indispensável, inerente a toda obra poética? (...) A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade. A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação (Jakobson, 1976, p. 129–130).

Na segunda parte do texto, de caráter mais analítico, Jakobson volta-se à análise de mensagens versificadas, não sem antes destacar que a função poética da linguagem não se restringe à poesia. Nela, a função poética apenas se apresenta de modo mais dilatado, em coexistência hierárquica com as demais funções da linguagem:

Conforme dissemos, o estudo linguístico da função poética deve ultrapassar os limites da poesia, e, por outro lado, o escrutínio linguístico da poesia não se pode limitar à função poética. As particularidades dos diversos gêneros poéticos implicam uma participação, em ordem hierárquica variável, das outras funções verbais a par da função poética dominante (Jakobson, 1976, p. 128).

Jakobson mobiliza, então, um vasto repertório de exemplos, que vão da métrica do grego e do árabe antigo à poesia clássica chinesa, passando por canções épicas da Sérvia, formas poéticas ugro-finesas, poesia folclórica russa, cantos eslavos e canções de povos indígenas das Américas. Além disso, analisa manifestações não literárias, como slogans políticos e publicitários, bem como versos de Edgar Allan Poe e William Shakespeare, a fim de demonstrar a abrangência do fenômeno da função poética da linguagem.

Entre os exemplos apresentados, destacam-se o slogan político “I like Ike”, a célebre frase atribuída a Júlio César — “veni, vidi, vici” — e o verso final de *The Raven*, de Edgar Allan Poe: “And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting”. Embora distintos entre si, esses exemplos compartilham um mesmo traço: o efeito produzido pela sobreposição do eixo da seleção sobre o eixo da combinação.

Jakobson atribui poeticidade ao slogan político em razão da sequência estruturada de monossílabos marcados pela recorrência do ditongo /ai/, cada um seguido simetricamente por um som consonantal, produzindo uma rima em eco e uma fórmula paronomástica: “imagem paronomástica de um sentimento que envolve totalmente o seu

objeto” (Jakobson, 1976, p. 129). Já na frase atribuída a Júlio César, o linguista identifica uma simetria entre três dissílabos que compartilham consoante inicial e vogal final, jogo sonoro que confere à expressão seu “esplendor”.

No verso final de *The Raven*, Jakobson observa a presença de sequências fonêmicas semelhantes e próximas, que assumem função paronomástica. Segundo o autor, embora haja forte uso de aliterações, o “efeito irresistível” do verso decorre sobretudo do domínio da etimologia poética, isto é, do jogo relacional entre som e sentido:

É verdade que o primeiro verso da estrofe final de *O Corvo*, de Poe, faz largo uso de aliterações repetitivas, conforme assinalou Valéry, mas o ‘efeito irresistível’ desse verso e de toda a estrofe é fundamentalmente devido ao domínio da etimologia poética (Jakobson, 1976, p. 150–151).

Ainda que esses exemplos manifestem a função poética de modos diversos, todos revelam um traço comum: a não casualidade das escolhas combinadas e o trabalho específico sobre os elementos sonoros da linguagem. Como afirma Jakobson:

A acumulação, superior à média, de certa classe de fonemas, ou uma reunião contrastante de duas classes opostas na textura sonora de um verso, de uma estrofe, de um poema, funciona como uma ‘corrente subjacente de significado’ para usar a pitoresca expressão de Poe (Jakobson, 1976, p. 152)

A ideia de “textura sonora” é particularmente sugestiva para pensar o efeito da função poética da linguagem, uma vez que aponta para uma experiência sensível da escuta, na qual o som adquire relevo significativo no interior da mensagem verbal. Nesse sentido, a pergunta que orienta Jakobson — o que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte — encontra resposta no trabalho exercido pela seleção sobre a combinação, isto é, no modo como escolhas linguísticas específicas repercutem na construção do sentido.

A função poética da linguagem mobiliza, assim, conceitos como eixo da seleção, eixo da combinação, som e sentido, mas também se sustenta nas noções de arbitrariedade e valor, formuladas por Saussure no *Curso de Linguística Geral*. Ainda que Jakobson não as explore de maneira explícita, ao menos não nomeadas dessa forma, essas noções permitem compreender por que o fenômeno da função poética se caracteriza pela “imprevisibilidade” e pelo “inusitado”, ideia com as quais então o linguista trabalha.

Desde Saussure, compreende-se que o signo linguístico resulta da relação arbitrária entre significante e significado, não mantendo vínculo natural nem com as coisas do mundo nem entre suas próprias faces, no *Curso*, lemos:

O laço que une o significado ao significante é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário. (...) queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (Saussure, 2012, p. 108-109).

Os signos tanto não possuem relação necessária e direta com a realidade das coisas no mundo quanto em seu interior – aquilo que une um som e um sentido – não apresenta laço natural.

Além disso, o valor de um signo não é intrínseco, mas produzido pelas relações diferenciais que ele estabelece com outros signos no sistema:

Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta ideias nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes desse sistema. O que haja de ideia ou de matéria fônica num signo importa menos do que o que existe ao redor dele nos outros signos. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação. (...) Um sistema linguístico é uma série de diferenças de sons combinadas com uma série de diferenças de ideias; mas essa confrontação de certo número de signos acústicos com outras divisões feitas na massa do pensamento engendra um sistema de valores (Saussure, 2012, p. 167-168).

Uma mensagem verbal em que a função poética se encontra dilatada não se orienta prioritariamente por uma relação direta com o mundo extralinguístico, mas instaura uma realidade propriamente linguística, sustentada pelo jogo relacional entre palavras. É nesse sentido que Jakobson fala em “ficções linguísticas” (Jakobson, 1976, p. 158), evidenciando a natureza arbitrária da construção poética.

O valor linguístico, por sua vez, revela que o sentido emerge da rede de relações estabelecidas entre elementos presentes e ausentes na cadeia verbal. Qualquer modificação na seleção ou na combinação pode deslocar o valor do conjunto, produzindo efeitos inesperados de sentido. É nesse campo relacional que a função poética opera, conferindo à mensagem verbal um caráter singular e irrepetível.

Ainda que não haja regras capazes de fixar a manifestação da função poética da linguagem, é possível indicar os conceitos linguísticos que ela mobiliza: eixo da seleção, eixo da combinação, som, sentido, arbitrariedade e valor. O fenômeno poético emerge justamente da tensão entre esses elementos, produzindo construções verbais cujo efeito

reside no jogo sempre renovado entre som e sentido.

2 O SOM /U/ NO *POEMA SUJO* DE FERREIRA GULLAR

Em sua *Autobiografia poética*, ao tecer narrativa a respeito de seu percurso na criação de poesia, Ferreira Gullar fala de um desejo de inventar a linguagem em ato, desejo de ultrapassagem e ruptura diante da estrutura discursiva da linguagem, o que lhe obrigava, ele diz, trair a complexidade da experiência: “Era uma estratégia diferente para chegar ao essencial: violentar a sintaxe, destruir o discurso e, com isso, revelar o que ele oculta...” (Gullar, 2015, p. 33). Como bom experimentador da linguagem que foi Ferreira Gullar, ter desejado violentar a sintaxe e dissolver a linguagem foi sobretudo um movimento poético dialético que denuncia seu próprio percurso enquanto poeta.

Nascido em São Luís do Maranhão na terceira década do século XX, Gullar iniciou sua trajetória na poesia altamente influenciado pelas amarras da tradição parnasiana. *Poemas portugueses* são testemunhas desta fase do autor. Por outro lado, provando sua elasticidade e disposição ao experimentalismo frente à linguagem — o que aqui nomeio como poética dialética — Gullar se autorizou a fazer poesia concreta, construindo sentido entre o fonema e o sintagma através de um estilo bastante original: “*girassol, girafa, farol, fardo, sol, gira*”, dessa fase, é representativo. Ora, querer dissolver a linguagem só é possível para aquele poeta que construiu coisas com a linguagem, dessa destruição o poema que talvez melhor dê testemunho seja o *Poema Sujo*, texto elaborado no limite do medo da morte por Ferreira Gullar, que, na altura de sua produção, se encontrava em situação de exílio devido à ditadura civil-empresarial-militar no Brasil.

No *Poema Sujo* lidamos com uma sintaxe em frangalhos, uma linguagem que ora pende ao ininteligível, ora soa discurso palatável; é um poema experimental do ponto de vista da linguagem elaborada e nostálgico quanto ao conteúdo tecido, dá forma ao mesmo tempo à cidade e ao sujeito que nela transita entrelaçando aquilo que está na coisa e a coisa que está naquilo. Poema que faz sobrevoo pela existência que é podre e bela. Principalmente é um poema que explora aquilo que pode ser feito com a linguagem verbal, a experimentação que pode caber entre o fonema e o verso, entre o fonema e o discurso. É um poema inclusive que elabora uma linguagem que é antidiscursiva.

Minha leitura e hipótese interpretativa é que o som /u/ nos primeiros versos do *Poema Sujo* é responsável, principalmente entre os versos dezesseis e vinte e três, pelo efeito da função poética da linguagem. Há nesses primeiros versos do poema toda uma espessura sonora em que /u/ não só costura e sustenta a força do encadeamento das palavras que compõem os sintagmas, mas também dá o tom sombrio e sujo do poema, inclusive /u/ — esse som fechado, de acordo com a fonética, ao oscilar entre vogal tônica e átona revela magistralmente o efeito de função poética da linguagem ao criar um tipo de expectativa no leitor em relação ao som e ao mesmo tempo frustrá-lo.

Já vimos que a função poética da linguagem — entendida como uma poética que se explica a partir da linguística sincrônica — articula-se em torno de conceitos fundamentais como eixo de seleção, eixo de combinação, som, sentido, valor e arbitrariedade. Em diálogo com os conceitos fundamentais de Saussure, Jakobson associa o efeito da função poética da linguagem às noções de “inusitado” e de “expectativa frustrada”. Ao seduzir seu leitor por meio de ficções linguísticas, o poeta revela, pelas palavras, algo que pertence à ordem do inusitado e, ao mesmo tempo, frustra expectativas — mais precisamente, as expectativas da escuta que orienta a leitura poética.

O efeito do fenômeno da função poética da linguagem ocorre graças à insistência da seleção do som /u/ na extensão sintagmática dos versos, ou seja, há uma insistência no eixo da seleção que então recai sobre o eixo da combinação, disso resulta toda uma aura poética sombria articulada pelo som de /u/ que alcança seu ápice de efeito no vigésimo terceiro verso. Entre o primeiro e o vigésimo terceiro verso. Nesses versos o som /u/ aparece sessenta e duas vezes. Dessas sessenta e duas ocorrências, aparece como vogal tônica dezoito vezes; como vogal átona aparece trinta e oito vezes; e como semivogal aparece seis vezes. O efeito de poeticidade culmina em “azul teu cu”, no vigésimo terceiro verso do *Poema Sujo*. Para que haja esse efeito há toda uma trama e tensão sonora finamente construída, toda uma tessitura sonora elaborada pelo poeta e percebida pela escuta do leitor:

turvo turvo
a turva
mão do sopro
contra o muro
escuro
menos menos
menos que escuro
menos que mole e duro menos que fosso e muro: menos que furo

escuro
 mais que escuro
 claro
 como água? como pluma? mais claro que claro claro: coisa alguma
 e tudo
 (ou quase)
 um bicho que o universo fabrica e vem sonhando desde as entranhas
 azul
 era o gato
 azul
 era o galo
 azul
 o cavalo
 azul
 teu cu
 (Gullar, 2021, p. 223, grifos meus).

Os primeiros versos do *Poema sujo* parecem brincar com quem os lê e, de certa forma, colocam o leitor diante daquilo que Roman Jakobson nomeia como “ficções linguísticas”. O que esses versos apresentam importa muito menos por sua função referencial do que por sua função poética. Em outras palavras, importa menos a relação que as palavras do poema estabelecem com as coisas do mundo do que a relação que estabelecem entre si.

É esse jogo relacional que faz emergir um discurso em forma de charada — um discurso brincalhão, um discurso de limite. Embora o sentido estritamente referencial dos primeiros versos seja difícil de capturar, isso se explica pelo fato de que a poesia — certamente não toda, mas boa parte dela — flerta com o enigmático e com a fronteira que a aproxima do caos. Nesse tecido discursivo, opera de modo contínuo o som /u/, que confere ao poema uma aura não apenas sombria, mas também suja e escura.

O entrelace entre som e sentido é finamente construído para que o leitor chegue ao vigésimo terceiro verso e se surpreenda com o efeito da função poética da linguagem. Não só o som /u/ (antes do vigésimo terceiro verso) aparece sessenta e uma vezes, como também parece haver uma espécie de mensagem cifrada que repete e que nos damos conta apenas quando chegamos no “azul teu cu”; essa mensagem cifrada é a própria insistência que há na palavra / is - **ku** - ru /. Isso pois é somente ao chegar em “azul teu cu” que o leitor pode retroativamente lançar luz sobre todas as ocorrências do som /u/ e assim perceber a articulação entre som e sentido no poema. “Azul teu cu” surpreende o leitor não apenas mobiliza uma palavra pouco puritana e talvez pouco associada a uma

ideia de poeticidade, ela surpreende por toda tensão que antes de sua ocorrência é armada.

Principalmente o efeito da função poética da linguagem resulta da oscilação que há entre a força do som /u/ apresentada entre o verso dezesseis e vinte e três. Há entre esses versos mencionados, um verso após o outro, uma oscilação da força do som /u/ em que ora ele aparece como tônico ora como átono, vejamos:

azul
era o gato
azul
era o galo
azul
o cavalo
azul
teu cu

(GULLAR, 2021, p. 223, grifos meus).

Entretanto, nos versos vinte e dois e vinte e três há, nos termos de Roman Jakobson, uma quebra da expectativa, ou melhor, há “expectativa frustrada” e isso se dá precisamente através da própria textura sonora do poema: / azul eru gatu - azul eru galu - azul u cavalu - azul teu cu /. Desse jeito, do ponto de vista da textura sonora, o que temos é o /u/ em posição tônica seguida por ocorrências do som /u/ átono, a quebra ocorre em “azul teu cu”, onde então a escuta do leitor leva um susto por esperar — já que havia uma expectativa articulada através da seleção e combinação dos sons e sentidos — a continuidade de um ritmo. É ao frustrar a expectativa da escuta do leitor com um /u/ tônico após o outro, que o poema, sua textura sonora, revela o efeito da função poética da linguagem.

Ao tensionar a noção saussuriana de arbitrariedade do signo a partir da experiência poética, Alfredo Bosi oferece uma mediação crítica decisiva para compreender o estatuto do som no poema. Em *O som no signo* (1977), o autor sustenta que, embora o signo linguístico permaneça arbitrário, a poesia realiza um trabalho específico sobre o significante sonoro, produzindo efeitos de sentido que simulam uma motivação entre som e sentido, uma motivação do signo do poema. O poema, assim, não restabelece um vínculo natural entre som e coisa, mas cria condições de escuta em que o significante é retirado de sua neutralidade funcional e passa a operar sensivelmente. Como afirma Bosi:

a invenção poética arma contextos tão variados e tão estimulantes que arrancam os fonemas da sua latência pré-semântica e os fazem vibrar de significação. Figuras como

a rima, a aliteração e a paronomásia não têm outro valor senão remotivar, de modos diversos, o som de que é feito o signo (Bosi, 1977, p. 64).

Essa “remotivação” não anula a arbitrariedade do signo, mas a suspende momentaneamente no tempo do poema, produzindo uma impressão de adequação entre som e sentido. É nesse horizonte que se pode compreender, no *Poema sujo*, a recorrência da vogal /u/, não como portadora de um significado natural, mas como elemento sonoro que, pela repetição, pelo ritmo e pelo encadeamento sintagmático, passa a vibrar de significação e a instaurar uma motivação simulada que intensifica a experiência sensorial e afetiva do texto.

Em seu texto, Bosi, recorrendo à crença dos defensores do simbolismo orgânico quanto ao som e sua dimensão sugestiva, expõem que, tal como acreditava-se, a vogal /u/, grave, fechada, velar e posterior: “deva integrar signos que evoquem objetos igualmente fechados e escuros; daí, por analogia, sentimentos de angústia e experiência negativas, como a doença, a sujidade, a tristeza e a morte.” (BOSI, 1977, p. 56). Não são poucos os exemplos que o teórico elenca para sustentar o argumento de que o som /u/ estaria associado ao campo semântico da “obscuridade”, como em “gruta”, “bruma” e “penumbra”; ao campo semântico do “fechamento”, como em “aljube”, “apertura” e “baiuca”; também ao campo simbólico “do triste, do aborrecido, do mal-aventurado”, como em “agrura”, “amargura” e “angústia”; som associado também ao “sujo, o putreste, o mórbido”, como em “caruncho”, “carusma” e “chafurda”; e enfim, associando-se à morte: “catacumba”, “fúnebre” e “lúgubre”.

Nesse sentido, aliando-nos ao que Bosi recupera e mostra, podemos interpretar que ao insistir no som da vogal /u/, instaura-se uma aura sinistra construída por Ferreira Gullar. Esse efeito certamente não decorre de uma relação natural entre som e sentido, mas sustenta-se na evocação e sugestão.

Bosi confirma essa posição ao expor que, ao mesmo tempo que o som /u/ associa-se ao “tenebroso”, é núcleo sonoro da palavra “luz”, “puro”, e “triunfo”. Desse modo, estaremos certo ao compreender que o valor e sentido assumido por um som, o valor e o sentido sugerido pelas relações entre os sons de um poema, são sempre efeito de um jogo complexo entre as palavras que entre si armam uma realidade sonoramente encantadora, surpreendente e fictícia. Jogo em que pode inclusive haver uma motivação simulada.

Que o sentido possa sempre se dar de um jeito diferente, apresentar-se de um outro modo, ora, é efeito do valor que poderá assumir o som ao ser posto em relação. Lemos em Bosi a seguinte reflexão a partir da ocorrência da vogal /u/ em versos de João Cabral de Melo Neto: “o *valor* de escuridão, de angústia ou de morte não produz apenas no som da vogal, mas em todo processo de *sonorização* do tema, que enlaça o jogo de ecos e contrastes, o ritmo, o metro, o andamento da frase e a entonação.” (BOSI, 1977, p. 66, grifos do autor). Ou seja, não é o som por si que poderia em um poema estabelecer uma aura sombria, mas é o som enquanto elemento que enlaça sentido e valor na própria tessitura do poema.

A aura sombria dos primeiros versos é articulada e sustentada tanto pela recorrência do som /u/ quanto pelas escolhas lexicais que os compõem — “turvo”, “escuro”, “fosso”, “bicho”, “muro”, entre outras. Esse tom decorre do princípio de arbitrariedade do signo linguístico ou, nos termos de Roman Jakobson, das chamadas “ficções linguísticas” sobre as quais opera o poeta.

O princípio de arbitrariedade da língua produz um efeito particularmente significativo na linguagem poética: é precisamente por não haver uma motivação natural entre as palavras e as coisas do mundo que o poeta pode instaurar, no interior do poema, uma forma de motivação poética. Trata-se de uma motivação fundada nas ocorrências sonoras, nas relações e contrastes, bem como no jogo entre palavras, sons e efeitos de sentido, por meio dos quais se sugerem sensações estranhas e inesperadas.

É nesse sentido que o “azul” de que fala Ferreira Gullar não assume uma tonalidade clara, mas escura; e é por isso, também, que a aura do poema se constrói como sombria. A aura sombria é uma motivação simulada pelo poeta que, ao escrever seu poema, cria suas ficções linguísticas. O efeito da função poética culminar em “azul teu cu” e o som /u/ criar uma aura sombria é efeito do fato de a linguagem poética basear-se em ficções linguísticas e também do fato de possibilitar uma motivação simulada realizada pelo poeta e autorizada pela poesia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do excerto do *Poema Sujo* permite compreender a função poética da linguagem como um fenômeno linguístico que se articula a partir da tensão entre som e sentido, mobilizando escolhas que não são casuais, mas organizadas com base em

princípios de seleção e combinação. No trecho analisado, a recorrência do som /u/ constitui uma malha sonora que, ao longo de diversos versos, estabelece uma expectativa rítmica e fonética que será subvertida ao final. Essa construção revela que o efeito poético não depende exclusivamente do léxico ou de conteúdos temáticos, mas da forma como os signos são dispostos na cadeia sintagmática, sustentando-se na arbitrariedade e no valor relacional dos elementos linguísticos.

A poeticidade do verso “azul teu cu” não reside no choque de uma palavra vulgar em um poema, mas no modo como ela quebra um padrão cuidadosamente armado de repetições e variações sonoras. O som /u/, ao oscilar entre tônico e átono, guia a escuta do leitor até um ponto em que essa mesma escuta é surpreendida. Tal como propõe Jakobson, a função poética opera justamente por essa superposição do eixo da seleção sobre o da combinação, e é nesse gesto que se torna possível aquilo que ele chama de “efeito irresistível”: um deslocamento da linguagem que torna o comum estranho, o previsível inusitado.

Assim, o *Poema Sujo*, em sua tessitura inicial, oferece um exemplo potente de como a função poética da linguagem dramatiza sua própria materialidade. A escolha de sons, sua posição nos versos e o ritmo que se forma — para depois se romper — evidenciam que o sentido, na poesia, não está dado, mas se constrói no atrito entre presença e ausência, entre o que se repete e o que escapa à repetição. Ao frustrar a expectativa criada pela sequência sonora, o poema não apenas revela o jogo entre significante e significado, entre significante e significante, mas põe em cena a própria arbitrariedade do signo e o valor que este adquire apenas na diferença. A função poética, nesse gesto, se afirma como potência inventiva da linguagem.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. O som no signo. In: BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

GULLAR, Ferreira. *Autobiografia poética e outros textos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

GULLAR, Ferreira. *Toda Poesia*. Companhia das Letras: São Paulo, 2021.

JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. In: JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 118–162. Texto original publicado em 1960.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012. Texto original publicado em 1916.



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025
ISSN: 2966-1439
P.86-110

JOGANDO COM NOVAS PALAVRAS:

UM ESTUDO SOBRE AS FORMAÇÕES VERBAIS EM *-AR* ORIGINADAS DO INGLÊS NAS PARTIDAS DE *FREE FIRE*

PLAYING WITH NEW WORDS: A DESCRIPTIVE STUDY OF ENGLISH-BASED *-AR* VERBS IN *FREE FIRE* GAMEPLAY

Emerson dos Santos Silva Pires¹
Isis Juliana Figueiredo de Barros²
Daniela Almeida Alves³

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo geral descrever e analisar como são formados os novos verbos em *-ar* em português, que possuem uma base lexical oriunda do inglês, utilizados por jogadores do *Free Fire* na plataforma *Twitch*, de modo a refletir sobre qual processo de formação de palavras possibilitou essa criação, em vista do valor morfológico atribuído ao morfe *-ar*. A abordagem metodológica utilizada é a qualitativa do tipo exploratório-descritiva, a partir do levantamento de *chats* de *gamers* durante as partidas de *Free Fire* via transmissão no *Twitch*. Do universo de empréstimos linguísticos no jogo, foram encontrados nove verbos sendo os mais produtivos *rushar*, *healar*, *upar* e *camperar*. Este trabalho é fundamentado em teóricos como: Câmara Jr. (1970), Zanotto (2013), Silva e Kock (2007), Rio-Torto (1994), Gonçalves (2019), Villalva (2007), entre outros.

Palavras-chave: Morfologia do português brasileiro. Formação de palavras. Empréstimo linguístico. *Free Fire*. *Twitch*.

ABSTRACT: The purpose of this study is to explain and analyze how new Portuguese verbs ending in the infinitive suffix *-ar*, derived from English lexical bases, are generated and used by *Twitch Free Fire* gamers. The goal is to reflect on the word formation processes that led to the creation of these verbs, taking into account the morphological function of the morpheme *-ar*. This study adopts a qualitative, exploratory-descriptive methodology, based on the analysis of online chats from *Twitch Free Fire* streams. Among the many borrowings identified in the game, nine verbs were found, with the most

¹ Graduado em Letras (Língua Portuguesa/Libras e Língua estrangeira) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: emersonpires99@aluno.ufrb.edu.br.

² Doutora em Língua e Cultura/Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora e Pesquisadora na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: isis.barros@ufrb.edu.br.

³ Doutora em Língua e Cultura/Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora na Universidade Federal de Sergipe. E-mail: daniela.ufs2024@academico.ufs.br.

productive being “rushar”, “healar”, “upar”, and “camperar”. The research is grounded in the works of scholars such as Câmara Jr. (1970), Zanotto (2013), Silva & Kock (2007), Rio-Torto (1994), Gonçalves (2019), Villalva (2007), among others.

Keywords: Morphology of Brazilian Portuguese. Word formation. Linguistic borrowing. Free Fire. Twitch.

INTRODUÇÃO

A língua portuguesa apresenta um número expressivo de formações verbais. Essas formações podem ser classificadas em três grandes conjugações: *-ar* (ex.: *cantar, pular, realizar*), *-er* (ex.: *correr, sofrer, perder*), *-ir* (ex.: *partir, fugir, mentir*) (cf. Câmara Júnior, 1970; Zanotto, 2013; Gonçalves, 2019, e outros). Dentre elas, destacamos que, no Português Brasileiro (doravante PB), de acordo com Kehdi (2003), há uma preferência maior por parte dos falantes na utilização da primeira conjugação *-ar* para a formação de novos verbos, ainda que a palavra apresente um radical pertencente à outra língua, como nas formações verbais *deletar, logar, bugar*.

Com base em Monteiro (2002), percebemos que os verbos no português possuem uma estrutura geral, sendo esta: V = tema (radical + vogal temática) + flexão (desinência de modo e tempo + desinência de número e pessoa). Nessa perspectiva, os verbos são formados, a partir da junção entre um radical (responsável pelo significado principal do verbo), vogal temática (junto ao radical forma o tema) e as desinências (responsáveis pela flexão dos verbos). Basicamente, os verbos regulares são constituídos de uma parte estruturalmente invariável⁴, que é o radical, e de uma parte variável, que são as desinências, conforme destaca Monteiro (2002).

Segundo Villalva (2007) e Zanotto (2013), a maioria dos novos verbos é formada, principalmente, pelo processo de derivação. Contudo, Coelho (2003) questiona o valor morfológico atribuído à terminação em *-ar* em palavras que não apresentam um sufixo exposto, mas que são classificadas como resultantes de um processo de derivação sufixal. Ao pensarmos a formação de novos verbos, como objeto de estudo do presente artigo, *rushar, farmar, bugar* etc., os quais surgem no ambiente digital, questionamos se o

⁴ Nesse ponto, o termo “invariável” é aplicado para se referir ao comportamento apresentado pela raiz dos verbos regulares, uma vez que estas permanecem as mesmas, independente da flexão que lhes é empregada.

processo de verbalização é resultante da derivação sufixal e, no que tange à base lexical oriunda do inglês, se há relação entre significado do vocábulo na língua inglesa com as ações executadas nas partidas de jogos, que contribuiria para a escolha desses termos pelos jogadores. Diante disso, o presente artigo busca investigar as principais ocorrências de formações verbais em *-ar* cujas bases lexicais são provenientes do inglês, a partir do levantamento dos usos mais recorrentes durante as partidas de *Free Fire* na plataforma de *streaming Twitch*. Almejamos, através da descrição das ocorrências realizadas pelos usuários, trazer à luz alguns aspectos morfológicos e refletir sobre os possíveis fatores contextuais, linguísticos e não linguísticos, que possam ter engatilhado o uso desses verbos em detrimento de outras versões em português no ambiente do jogo eletrônico. Nessa perspectiva, na seção seguinte, discutiremos a respeito da constituição do universo *gamer* e os empréstimos linguísticos presentes na comunicação utilizada pelos jogadores.

2 O UNIVERSO *GAMER* E OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS

Para compreensão das formações verbais utilizadas pelos jogadores de *Free Fire*, é necessário conhecer a respeito do vasto universo dos jogos digitais, de modo a contextualizar como se constitui esse ambiente virtual e os membros que dele fazem parte. No que se refere ao aspecto linguístico, em razão de os verbos utilizados pelos jogadores possuírem base lexical do inglês, nesta seção, também será necessário trazer à tona o processo de empréstimo linguístico, em que uma palavra pertencente a uma determinada língua é adotada e adaptada para ser utilizada em outra língua (Valadares, 2014).

Para entrar nesse universo *gamer*, é preciso ter em mente que, desde as primeiras civilizações, o ser humano demonstra fascínio por jogos. Ainda que com tecnologias mais simples, como os de tabuleiro, cartas e dados, essas práticas já promoviam interação entre diferentes grupos e, muitas vezes, envolviam apostas e disputas sérias (Ramos, 2019; Filho, 2022). Com o tempo, o espírito competitivo e coletivo dos jogos se manteve, ganhando novas formas com os avanços tecnológicos. No universo *gamer* atual, marcado por constantes atualizações, surgiu também um vocabulário próprio, criado e compartilhado pelos jogadores como forma de pertencimento à comunidade (Ramos, 2019).

A criação do ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Calculator*)⁵, em 1946, marcou o início da era digital, embora sua função original fosse puramente matemática (Oliveira, 2001). Poucos anos depois, surgiu o primeiro jogo eletrônico registrado, *Tennis for Two*⁶, em 1958 (Amorin, 2006). Desde então, os jogos evoluíram significativamente, estando hoje disponíveis em diversos dispositivos móveis e oferecendo experiências complexas em gêneros variados, como MOBA (*multiplayer online battle arena*)⁷, MMORPG (*Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*)⁸ e FPS (*Frames per Second*)⁹ (GeekBlog, 2020). Os jogadores também se diversificaram, indo de iniciantes, chamados *noobs*¹⁰, até os *pro players*, que transformaram o ato de jogar em profissão (Cardozo, 2020).

Com a finalidade de abastecer esse público, existem empresas especializadas na criação de *games*, conforme mostram os dados obtidos por Cardozo (2020, s.p.): “Com 66,3 milhões de jogadores e receita de US\$1,3 bilhão em 2017, a indústria de games no Brasil tem consistentemente crescido”, divulgando esses materiais nas mais diferentes plataformas multimídias que vão desde revistas, canais de TV, *Twitch* e *Youtube*. Estes dois últimos são os principais responsáveis pela expansão dos conteúdos *gamers* na atualidade, contando com canais que acumulam milhares de inscritos, usuários em busca por qualquer informação relacionada aos jogos (Cardozo, 2020).

Nessa perspectiva, podemos entender que o universo *gamer* é constituído da relação que se constrói a partir de vários elementos que fazem parte da vida daqueles que se dedicam aos jogos: a categoria dos jogadores, os jogos e suas tipologias, os *consoles* (*videogames*, computadores, celulares etc.), campeonatos, *streamings*¹¹ e, como a língua está presente em todas as relações humanas, o vocabulário *gamer* naturalmente emerge durante as partidas de jogo. Este estudo tem por foco a plataforma de *streaming Twitch*, uma vez que esse ambiente virtual possibilita a forte presença de verbalizações provenientes do inglês, conforme se observa na imagem abaixo, retirada do *chat* de uma *live* no *Twitch*.

⁵ *Electronic numerical integrator and calculator*: Integrador numérico eletrônico e calculadora.

⁶ *Tennis for Two*: tênis para dois.

⁷ *Multiplayer online battle arena*: Arena de batalha online multijogador.

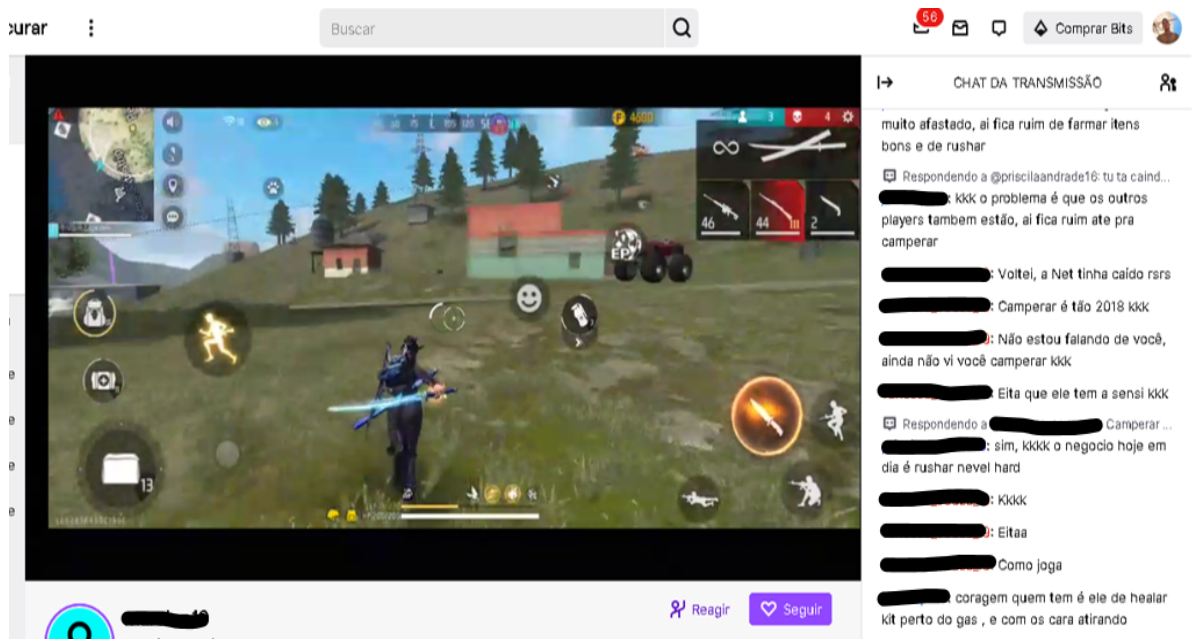
⁸ *Massively Multiplayer Online Role-Playing Game*: Jogo de Interpretação de Papéis Online para Multijogadores em Massa.

⁹ *Frames per Second*: Quadros por segundo.

¹⁰ *Noob*: Alguém que acabou de começar a fazer algo, especialmente jogar um jogo de computador ou usar um tipo de software e, portanto, não sabe muito sobre isso.

¹¹ *Stream*: fluxo na informática que pode se referir a transmissão de conteúdo por meio de vídeos em tempo real.

Figura 1. *Streaming* do jogo *Free Fire* e a presença de estrangeirismos e empréstimos



Fonte: Elaboração própria a partir do *print* de tela.

Durante as partidas do jogo *Free Fire*, formações verbais, como: *rushar*, *farmar* e *camperar*¹², por exemplo, são comumente utilizadas tanto por jogadores quanto pelos usuários espectadores no *chat*. Essas formações apresentam bases lexicais pertencentes à língua inglesa: *rush*, *farm* e *camper*. Esse fenômeno, de acordo com Carvalho (2009), não ocorre de forma aleatória, mas obedece a aspectos linguísticos e não-linguísticos, como discutimos neste artigo.

Com base em Biderman (2001), as palavras estrangeiras ocorrem na língua pelo menos de duas formas: a primeira é quando um termo é adotado há muito tempo por nossa cultura, que passa a ser adaptado conforme os padrões fonéticos e ortográficos brasileiros, ou seja, passa por um processo de aportuguesamento (ou empréstimo linguístico)¹³, como, por exemplo, as palavras *club* (clube) e *drink* (drinque) (cf. Biderman,

¹² Ressaltamos também a presença da expressão “sensi” uma redução do termo “sensibilidade”, e que é formada pelo processo de truncamento, a presença desse, e assim como outros processos morfológicos, demonstra que o universo *gamer* possui uma riqueza linguística quando se trata da formação de novas palavras.

¹³ Cabe apontar que Lima *et al.* (2020) utilizam o termo ‘aportuguesamento’ para se referir aos vocábulos adotados de outra língua e que sofrem adaptações ao serem usados no PB, ou seja, em substituição ao termo “empréstimo”. Todavia, para essa pesquisa, optamos pelo uso do termo empréstimo linguístico, em conformidade com os estudiosos que serviram de fundamento teórico, assim como, pelo fato de esses novos

2001; Valadares, 2014). O segundo tipo é quando há uma incorporação da palavra com a sua grafia original, ou seja, a palavra adentra no vocabulário português, mantendo a mesma grafia do idioma de origem, a exemplo das palavras *hardware*, *show*, *check-up*, *site*, etc. (Valadares, 2014).

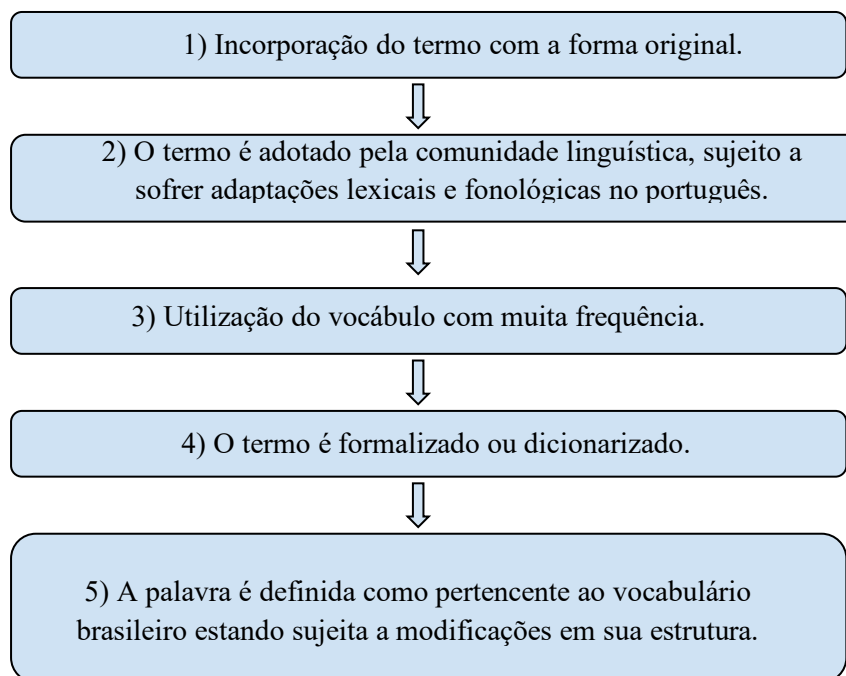
Nesse processo, observamos inovações vocabulares a partir do inglês, que posteriormente ganham uma versão aporuguesada, sobretudo quando estas não possuem uma tradução literal na língua portuguesa. Podemos evidenciar esse processo ao citar a palavra *rushar* muito utilizada pelos jogadores de *Free Fire*, originada da palavra *rush*, que, no uso cotidiano do inglês, significa “pressa” ou “correria”, mas, que, no jogo, se refere ao ato de atacar, movimentando-se rápida e agressivamente nas situações em que um jogador se depara com vários inimigos e precisa atacar para sobreviver.

De acordo com Gonçalves (2019), a utilização e a criação de construções morfológicas, como no exemplo de *rushar*, estão relacionadas principalmente à função de *rotulação* que ocorre quando “novas palavras aparecem para nomear invenções, fenômenos até então desconhecidos, conceitos diferentes ou, ainda, para cunhar tendências do mundo contemporâneo” (Gonçalves, 2019, p. 125). O autor complementa ao esclarecer que muitos desses novos fenômenos são nomeados na língua em que foram descobertos, resultando na apropriação do termo por outras línguas sendo que muitos passam por feições fonológicas e morfológicas pertencentes à língua-alvo (Gonçalves, 2019).

Em relação a esse processo, Carvalho (2009) aponta que a introdução de um termo de uma língua em outra consta de quatro etapas, a saber: 1) *Palavra estrangeira* (existente na língua A); 2) *Estrangeirismo* (usado na língua B); 3) *Empréstimo* (adaptação de qualquer tipo na língua B); 4) *Xenismo* (ausência de adaptação para a língua B). Os pontos 2 e 3 apresentados pela autora são relevantes para a presente pesquisa, visto que as verbalizações investigadas podem ocorrer em uma dessas etapas (Carvalho, 2009). Levando em conta essas etapas, Valadares (2014) propõe o processo de estrangeirismo no PB, conforme esquema a seguir.

trabalhos não apresentarem um elemento distintivo, além do estilístico, que justificasse o emprego do novo termo.

Figura 2. Etapas do processo de estrangeirismo (Valadares, 2014)



Fonte: Elaboração própria, a partir de Valadares (2014).

Seguindo Valadares (2014), sugerimos que os verbos do inglês usados pelos jogadores de *Free Fire* passaram por cinco etapas: 1) o verbo é incorporado na língua em sua forma original, para nomear um novo evento; 2) é adotado pela comunidade de jogadores; 3) é usado frequentemente conforme o jogo ganha adeptos; 4) pode ser formalizado no dicionário, embora nem todos os termos de inglês sejam incluídos no dicionário do PB; 5) o verbo é inserido no vocabulário do PB, podendo manter a forma original ou ser aportuguesado. A próxima seção trata do processo de formação de verbos que sustentam esses novos termos.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE VERBOS

Ao longo desta seção¹⁴, discutimos, através de revisão bibliográfica, a respeito dos processos de formação de palavras em busca de observar quais estão envolvidos em torno da formação dos novos verbos, como *rushar* e *upar*.

A formação de novas palavras ocorre a partir de processos naturais da própria língua. Dentre esses processos, Zanotto (2013, p. 82) destaca dois principais: “a composição, que é a combinação de radicais, e a derivação, que é a combinação de radicais por meio de afixos”. A derivação, um dos processos mais produtivos na formação de palavras, ocorre pelo acréscimo de afixos (prefixos ou sufixos) a um radical. Com base em Zanotto (2013), é o processo em que a nova palavra é formada pelo acréscimo de afixos (prefixos e sufixos) ao radical, e que pode ser dividida em: prefixal, sufixal, prefixação e sufixação, parassintética, regressiva¹⁵. Complementando essa perspectiva, Villalva (2007, p. 102) ressalta que “os afixos são constituintes morfológicos que se caracterizam, basicamente, pelo facto de se associarem obrigatoriamente a uma base cujas propriedades são definidas pelos próprios afixos” (Villalva, 2007, p. 102). Essa propriedade pode ser vista ao analisarmos a palavra *preguiçoso* em que temos o afixo -oso, que se junta a uma base nominal (Villalva, 2007).

Segundo Silva e Koch (2007, p. 39), duas condições precisam ser preenchidas para que haja um processo de derivação de novos verbos, são elas: “a possibilidade de depreensão sincrônica dos morfemas componentes”, e a segunda condição é “a possibilidade de o afixo, como forma mínima, estar à disposição dos falantes nativos, no sistema, para a formação de novos verbos derivados” (Silva; Koch, 2007, p. 39). Esses aspectos estão relacionados ao poder de criação que alguns morfemas (como o sufixo verbal -ar) têm na língua e que permite ao falante formar novas palavras. Isso significa que os usos linguísticos em um contexto sócio-histórico são plenamente reconhecíveis pelos falantes, os quais, em sua competência intuitiva, identificam e aplicam os morfemas mais

¹⁴ Neste artigo, adotamos a seguinte nomenclatura: 1) “morfe” para referir-se à menor unidade portadora de significado (em vez de “morfema”); 2) “sufixo verbalizador” para os afixos que formam verbos (ex.: -ar em *rushar*); “Derivação” para o processo geral de formação de palavras, e “derivacional” para propriedades específicas desse processo.

¹⁵ É válido ressaltar a existência de uma discussão no campo da morfologia, sobre o enquadramento da derivação regressiva, pois diferentemente dos demais tipos de derivação em que há o acréscimo de afixo à base, na derivação regressiva, ocorre a retirada deste elemento. Outro tensionamento diz respeito à direcionalidade da formação de palavras por processo regressivo. De acordo com Basílio (1980), os nomes derivam de verbos, não o contrário, como por exemplo, em *ajuda* > *ajudar* apresentado pela autora.

produtivos e disponíveis em sua língua (Chomsky, 1978)¹⁶. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, na criação de novas formações verbais na plataforma *Twitch*.

Villalva (2007, p. 27) associa a produtividade na formação de palavras à frequência de uso dos processos morfológicos, destacando dois fatores determinantes: (1) a existência de afixos concorrentes com propriedades semelhantes - como as terminações verbais *-ar*, *-er* e *-ir* - e (2) o fenômeno do bloqueio morfológico. Este último é ilustrado pelo par **construção/construir*, em que a primeira forma é bloqueada pela existência da segunda, ao contrário do que ocorre com *destruição/destruir* (Villalva, 2007). Contudo, Rocha (1998) questiona se tal caso configura efetivamente bloqueio morfológico, propondo que se trate antes de um bloqueio pragmático, como atesta o exemplo **denteiro*, lexicalmente bloqueado por *dentista*.

Dentre os processos de derivação, o sufixal é um dos recursos mais utilizados na língua portuguesa para a criação de novos verbos (Zanotto, 2013; Kehdi, 2003; Basílio, 2011), como em *telefonar*, derivada do substantivo *telefone*, que possui sua estrutura *telefon* (rad) + *ar* (suf). Autores como Laroca (1994), Monteiro (2002) e Sandmann (1992) identificam propriedades fundamentais dos sufixos que determinam seu comportamento nos processos de formação lexical. Entre essas propriedades, destacamos a capacidade de alterar a classe gramatical da base à qual se ligam (Sandmann, 1992).

Em acréscimo a essa perspectiva, Laroca (1994) aponta a tripla função exercida pelos sufixos: a classificatória, a derivacional e a flexional. A primeira diz respeito à função que exerce a vogal temática, que, segundo a pesquisadora, funciona como índice seletor dos alomorfes modo-temporais, possibilitando a classificação do verbo nas três conjugações em verbalizações, foco da presente pesquisa. Para segunda função, são válidas as palavras de Zanotto (2001, p. 41): “a função dos sufixos derivacionais é acrescentar ao elemento básico uma ideia secundária (derivação) ou enquadrar a palavra em uma das classes gramaticais: às vezes, as duas coisas juntas” (Zanotto, 2001, p. 41). Em outras palavras, a formação de um novo vocábulo e a mudança na classe gramatical são as principais características dos sufixos derivacionais. A terceira função refere-se aos sufixos flexionais que, segundo Zanotto (2001), estão relacionados às desinências responsáveis por flexionar a palavra de acordo com o contexto sintático em que será

¹⁶ Noam Chomsky (1978) foi o primeiro a utilizar o termo e a reconhecer a competência linguística do falante no uso intuitivo da língua.

empregada, não havendo, assim, a criação de um novo vocábulo, nem a mudança na classe gramatical.

Câmara Jr. (1970) aponta alguns traços que contribuem para a identificação de alguns aspectos distintivos entre os processos de derivação e de flexão¹⁷: o primeiro diz respeito à regularidade, pois, segundo o autor, os morfes flexionais se comportam de maneira regular e sistemática, enquanto os morfes derivacionais são irregulares e assistemáticos. Logo, a derivação pode aparecer para uma palavra e falta para outra que possui forma e propriedade morfológica semelhante, como no caso de *limão* que vira *limoal*, porém *mamão* não vira *mamoal*, exemplos apresentados por Rocha (1998), ou seja, o morfe *-al* se comporta de maneira irregular para um mesmo grupo de palavras (Câmara Jr., 1970; Rocha, 1998; Silva, 2007).

O segundo traço apontado por Câmara Jr. (1970) se refere à opcionalidade atribuída aos morfes derivacionais, uma vez que não há um contexto ou construção sintática que obrigue a utilização de um determinado morfe derivacional. Logo, não há um contexto sintático que obrigue o uso da palavra *folhear*, sendo que podemos usar a expressão “percorrer as folhas”. O terceiro aspecto diz respeito à não-concordância dos morfes derivacionais, visto que esses não são exigidos pela natureza da frase, como ocorre com os morfes flexionais (Câmara Jr., 1970; Rocha, 1998; Silva, 2007).

Mais especificamente sobre as formações em *-ar*, *-er* e *-ir*, Basílio (2011) defende que essas exercem a função de sufixo verbal ou sufixo verbalizador, isto é, afixos que se unem ao radical de um adjetivo ou substantivo para formar um novo verbo. Essa linha de pensamento pressupõe que os morfes *-ar*, *-er* e *-ir*, localizados após o radical, assumem o caráter de sufixo e asseguram o processo de derivação da palavra.

Em uma segunda proposta, ainda sobre a discussão da formação de verbos, Monteiro (2002) traz a ideia de que, em casos como *tardar*, estaríamos diante de um caso de derivação por *sufixo zero*.

Refletindo sobre esse exemplo, é inevitável afirmar que se trata de um derivado do substantivo *tarde*. Contudo, a marca derivacional do verbo não é a terminação *-ar*, pois esta é constituída da vogal temática e da desinência de infinitivo. Deve-se, por

¹⁷ Com base em Villalva (2007), a flexão é um processo utilizado para especificar morfológica e sintaticamente de modo a garantir o aspecto categorial do radical. A autora complementa que “a flexão assegura a concordância em pessoa-número com o sujeito, a concordância modo-temporal que assegura a gramaticalidade sintática e restringe o universo de possibilidades de interpretação semântica das frases” (Villalva, 2007, p. 152).

consequente, admitir que, entre o semantema [tard] e o índice temático [a], existe um sufixo zero (Ø) que caracteriza realmente o processo derivativo. (Monteiro, 2002 p.153).

A classificação morfológica da terminação *-ar* é compreendida pelo autor como vogal temática e desinência, de forma que a derivação é marcada por um morfe zero. Monteiro (2002) propõe que, em casos como *florar*, a derivação se daria por um morfe zero (Ø) posicionado entre o radical e a vogal temática (flor + Ø + ar), explicando assim o processo de verbalização mesmo na ausência de um sufixo foneticamente realizável (Monteiro, 2002). Reforçando essa proposta, Coelho (2003) destaca que formações como *tardar* e *perfumar* não seriam consideradas como um mero processo de derivação sufixal, visto que nenhum desses morfes possui o caráter derivativo, mas flexional.

Uma terceira via de raciocínio gira em torno do valor mórfico atribuído à vogal temática diante da ‘falta’ de um sufixo expresso, em alguns casos entendidos como derivação sufixal é proposto por Rio-Torto (1994, p. 360), como se observa a seguir: “[...] a Vogal Temática é um operador derivacional sempre que não estão em jogo outros segmentos que, à direita da base, assegurem a relação derivacional. Quando estes estão presentes ela tem o estatuto de mero integrador paradigmático”. Ou seja, para a autora, em verbos como *florar*, *perfumar* e *tardar*, o morfe *-a* tende a assegurar o aspecto derivacional, assumindo a posição sufixal do processo de formação da nova palavra, enquanto que o *-r* é o morfe responsável por assegurar a infinitividade do verbo (Rio-Torto, 1994).

Como demonstrado, há diferentes abordagens teóricas para explicar o estatuto morfológico da terminação *-ar* quando atua como marcador derivacional na ausência de um sufixo foneticamente realizável. Coelho (2003), por exemplo, diz que, em certos casos de formações verbais, não há derivação sufixal, em razão da “ausência” de um sufixo expresso, como observamos nas formações como *rushar*, *farmar* e *dropar*. Todavia, devemos nos ater ao fato de que a terminação *-ar* se constitui um morfe verbal capaz de sustentar o processo derivativo dos novos verbos de base de língua inglesa, conforme defende Rio-Torto (1994). Nesse ponto, corroboramos a ideia de Rio-Torto (1994, p. 360) de que a vogal temática pode funcionar como operador derivacional na ausência de outros morfes derivacionais que assegurem o processo de formação de novos verbos no PB. Na

próxima seção, apresentamos as etapas metodológicas utilizadas para a obtenção dos dados dessa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritiva, que consiste na junção do método exploratório (levantamento de bibliografias, pessoas e outras fontes que possuem domínio sobre o tema) com o descritivo (a partir da identificação é feita uma descrição do fenômeno, corroborando com os pressupostos teóricos levantados) (cf. Paiva, 2019). Nessa perspectiva, inicialmente, efetuamos um processo de busca dos verbos em *-ar* em português com base lexical em inglês, utilizados por jogadores de *Free Fire* na plataforma *Twitch*. Os dados foram obtidos a partir do registro de conversas de jogadores e internautas no *chat* de *lives* de *Free Fire* no *Twitch*. De acordo com o site www.twitch.tv, o *Twitch* é uma plataforma de *streaming* que tem como objetivo a transmissão de partidas de jogos das mais diversas variedades, que vão da categoria amador até mesmo a exibição de campeonatos internacionais. A plataforma conta com um *chat* que funciona em tempo real ao da transmissão e que fica armazenado após o encerramento, o que possibilita a busca, identificação e registro das conversas dos jogadores.

As *streamings* selecionadas são de partidas do jogo *Free Fire*, jogo do gênero *battle royale*¹⁸ (batalha real) que combina exploração, procura por equipamentos e armas como meio para sobreviver (Corrêa, 2021). Diante do exposto, obtivemos os dados de acordo com as etapas a seguir:

- 1) Assistimos a uma hora (a partir de seu início) de 20 *lives* de partidas do jogo *Free Fire* na plataforma *Twitch*, totalizando 20 horas. Escolhidas de modo aleatório para o não comprometimento dos dados, as *lives* foram transmitidas entre 02/01/2023 e 31/03/2023;
- 2) Levantamos todos os novos verbos em *-ar* originados do inglês, utilizados pelos jogadores de *Free Fire* nessa plataforma;

¹⁸ *Battle royale* consiste em unir um grande grupo de jogadores que ficam confinados em um mesmo espaço e precisam ir em busca de equipamentos e de armas, com somente um jogador ou uma equipe saindo como sobrevivente e, conseqüentemente, vencedor da partida (Povoleri, 2021).

- 3) Ao encontrar os verbos, efetuamos um registro fotográfico (*screenshot*) do momento em que a mensagem foi exibida no *chat*;
- 4) Criamos uma tabela com os verbos e suas frequências, além de um quadro detalhando verbos do inglês, suas formas, significados e usos no *Free Fire*, analisando sua adaptação ao contexto do jogo;
- 5) Analisamos morfologicamente cada um desses verbos, em vistas à descrição e reflexão sobre o processo de formação verbal possivelmente empregado pelos *gamers*.

Na seção a seguir, apresentamos os resultados do levantamento das formações verbais e prosseguimos à descrição e à análise.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos, a partir da observação de interações entre jogadores durante partidas de *Free Fire*, transmitidas na plataforma *Twitch*. A investigação concentra-se no uso de verbos terminados em *-ar*, oriundos do inglês e incorporados ao PB, considerando sua frequência e ocorrência no *corpus* analisado. Além da descrição quantitativa, serão examinados os sentidos atribuídos a esses verbos no contexto em que foram empregados, com vistas a compreender seus significados e usos em situações comunicativas específicas.

A frequência do empréstimo linguístico, de acordo com Alves (1988), é um dos critérios para a aceitabilidade da palavra no PB. Em razão disso, na Tabela 1, a seguir, apresentamos a quantidade de ocorrências e de frequência das formas verbais oriundas do inglês, que foram identificadas após o levantamento dos dados na plataforma *Twitch*.

Tabela 1. Quantidade/Frequência de *tokens*¹⁹ no levantamento em 20h de *lives* na Plataforma Twitch

Verbos oriundos do inglês	Quantidade/frequência
Rushar/ Rushando/ Rushou	44 /41,9%
Healar	15/14,2%
Upar	12/11,4%
Camperar / Camperava / Camperando	13/12,4%

¹⁹ *Tokens*: “refere-se ao número de ocorrências de uma palavra, isto é, as repetições de mesmas palavras contadas como itens separados no total” (Bauer, 2001, p. 47 *apud* Gonçalves, 2009, p. 132).

Farmar / Farmou	11/10,5%
Bugar / Bugou	4/3,8%
Quitar	3/2,8%
Dropar / Dropei	2/1,9%
Logar	1/0,9%
Total	105 registros

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 1, destacamos o número de *tokens* registrados de verbos no infinitivo, a saber: *rushar* (38); *healar* (15); *upar* (12); *camperar* (11); *farmar* (10); *bugar* (3); *quitar* (3); *logar* (1) e *dropar* (1)²⁰. O verbo *rushar* foi o mais produtivo dentre todos os dados verbais, correspondendo a 41,9% das ocorrências. Isso se deve ao fato de representar um estilo de jogo baseado em ataques rápidos e dinâmicos, exigindo agilidade e tomada de decisão imediata, o que se tornou uma “tendência”, nos termos de Gonçalves (2019), entre os jogadores de *Free Fire*. Em contraste, *camperar*, que também se trata de um estilo de jogar, porém mais lento e defensivo, não foi frequente nos dados levantados, sendo identificados apenas 13 *tokens*. Essa tendência à rejeição ao movimento de *camperar* é evidenciada em um dos comentários coletados: “*camperar* é tão 2018”, ou seja, a expressão é possivelmente vista como ultrapassada pelos jogadores, e, portanto, pouco utilizada.

Observamos que os verbos no infinitivo representam 89,52% (94 ocorrências) de um total de 105 registros. Formas verbais finitas aparecem com menor frequência (10,48%): cinco em gerúndio (*camperando*, *rushando*), quatro na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito (*farmou*, *bugou*, *rushou*), um na 1ª pessoa do singular (*dropei*) e um na 3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito (“os cara *camperava*”).

Durante a coleta dos dados, buscamos formas verbais com radicais do inglês com as terminações da segunda e terceira conjugação (-er/-ir), contudo não foram identificadas ocorrências desse tipo nas 20 *lives* observadas. Acreditamos que este fato estaria relacionado à questão da alta produtividade que a terminação -ar possui para a criação de novas palavras no PB (Villalva, 2007). Nesse ponto, a compreensão é que o vocábulo da língua inglesa é inicialmente adotado pelos jogadores (estrangeirismo), depois, através

²⁰ O significado dos verbos presentes na tabela (1) será apresentado a seguir no Quadro 1.

do processo de derivação, transformado em verbo no infinitivo (acréscimo do -ar), e só então flexionado de acordo com o contexto sintático de uso, completando o processo de empréstimo linguístico.

O Quadro 1 apresenta os verbos de origem inglesa identificados no *chat* das *lives*, suas estruturas, exemplos de uso contextualizados, o significado dos verbos em inglês e o sentido que assumem no jogo *Free Fire*.

Quadro 1. Descrição das formas dos verbos de base do inglês e com a terminação em -ar

Formações verbais com radicais da língua inglesa	Formas encontradas	Significado e categoria do vocábulo no inglês	Sentido no jogo <i>Free Fire</i>
Rushar	<i>Rushou rushando rushar</i>	Do inglês ' <i>rush</i> ', verbo que tem por significado (1) 'correr', (2) 'ir ou fazer algo muito rapidamente', (3) 'apressar' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	O Termo é utilizado para definir estilo de jogada em que o jogador está sob pressão, ou seja, cercado de inimigos e precisa atacar rapidamente com a maior velocidade e agressividade possível (Simec, 2014).
Healar	<i>Healar</i>	O verbo ' <i>heal</i> ' do inglês tem por significado 'curar', possui também como significados: 'cicatrizar', 'curar alguém ou algo' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Refere-se ao movimento que o jogador utiliza itens para curar e recuperar a vida do personagem ou do parceiro após sofrer muito dano. No caso do <i>Free Fire</i> , basta que o jogador se aproxime do companheiro e ative o item de cura para recuperar a vida e colocá-lo de volta ao jogo (Leite, 2022).
Upar	<i>Upar</i>	Termo do inglês ' <i>up</i> ', que é um <i>advérbio</i> da língua inglesa, e tem por tradução (1) 'acima', mas pode ser compreendido também como <i>verbo</i> : (2) 'subir'; (3) 'aumentar' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Avançar de nível ou subir patente no jogo, após acumular uma determinada quantidade de experiência (pontos) que é fornecido ao terminar uma partida (Leite, 2022).
Bugar	<i>Bugar Bugou</i>	Do inglês ' <i>bug</i> ', <i>substantivo</i> que significa 'erro', 'falha', 'defeito', principalmente quando se refere a problemas na área da computação (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Comportamento ou jogada considerada anormal/ irregular também é muito utilizada quando ocorre algum erro inesperado no gráfico do jogo (Leite, 2022).

Farmar	<i>Farmar Farmou</i>	Do inglês ' <i>farm</i> ', o <i>substantivo</i> tem por significado 'fazenda', mas pode ser também relacionada a 'cultivo' e 'agricultura', assim como o <i>verbo</i> 'cultivar' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Refere-se ao ato de coletar ou juntar determinado item, ex: <i>ouro, diamantes e bilhetes</i> (Leite, 2022).
Camperar	<i>Camperar Camperava Camperando</i>	Do inglês ' <i>camper</i> ', <i>substantivo</i> que tem por significado: <i>campista</i> , pessoa que fica em uma barraca ou em um acampamento de férias. Além disso, também funciona como <i>verbo</i> 'camper' significa <i>acampar</i> (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Termo utilizado para se referir ao estilo de jogar em que o personagem fica parado em um lugar, geralmente escondido, e equipado do armas de longa distância, efetuando disparos contra outros jogadores que se aproximam (Almeida, 2019).
Dropar	<i>Dropar Dropei</i>	O <i>verbo</i> do inglês ' <i>drop</i> ' significa 'derrubar', 'deixar que algo caia' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Ato de descartar ou deixar um equipamento (armas, itens de cura, coletes, capacetes e etc.) cair (Leite, 2022).
Quitar	<i>Quitar</i>	Do inglês ' <i>quit</i> ', <i>verbo</i> que significa 'desistir'. Pode ser encontrada em contextos com o sentido de 'parar de fazer algo ou sair de um lugar' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Termo usado para os jogadores que saem/ abandonam das partidas em grupo quando abatidos, negando pontos para a equipe (Simec, 2021).
Logar	<i>Logar</i>	Do inglês ' <i>log</i> ', <i>substantivo</i> que tem por significado 'registro' (Cambridge, 2023; Collins, 2023; Oxford, 2023).	Corresponde ao ato de se conectar/entrar no jogo (Simec, 2021).

Fonte: Elaboração própria.

Os exemplos (1a-c), a seguir, referem-se aos verbos *rushar*, *upar* e *camperar*, a fim de demonstrar as diferentes classes de palavras no inglês que serviram de base para as formações verbais em foco:

- (1) a. "vish, os cara caíram longe demais, nao da nem pra **rushar** direito."
 b. "as vezes a garena mendiga pra dar pontos, demora um seculo pra **upar**".
 c. "Não estou falando de você, ainda não vi você **camperar** kkk".

Em (1a), o verbo *rushar* é formado a partir da junção do verbo *rush* (correr), que, na língua inglesa, se trata de um verbo pleno, acrescido da terminação em *-ar* do português. Em (1b), observa-se o advérbio *up* (acima) ou verbo *up* (aumentar/subir) acrescido da terminação *-ar*. Enquanto em (1c), o verbo *camperar* constitui-se da junção do substantivo *camper* (campista) ou do verbo *camper* (acampar) com acréscimo da terminação *-ar*. Nos casos em questão, os vocábulos no inglês podem ser tanto verbos quanto de uma classe gramatical distinta, devido à multifuncionalidade de usos dos vocábulos em inglês (Schütz, 2018). Logo, nesse ponto, entendemos que, embora as palavras que serviram de radical sejam verbos, substantivos ou advérbios na língua inglesa, algumas delas (*upar*, *bugar*, *farmar*, *camperar*, *logar*) sofrem a mudança da classe gramatical da palavra derivada com relação a base lexical (*up*, *bug*, *farm*, *camper*, *log*), a partir das regras dos processos de formação de palavras pertencentes ao PB, passando a ser usadas como verbos.

Outro aspecto identificado nos dados é que os vocábulos em questão possuem estrutura silábica bem comuns no PB, correspondente ao padrão CVC (consoante + vogal + consoante) como no caso da formação verbal *up*, em (1b), que possui a estrutura vogal + consoante, e *log* e *bug* (2a) e (2b), que possuem a estrutura consoante + vogal + consoante.

- (2) a. “Sabe o negocio de **logar**”
b. “Fui **logar** e já começou **bugar** tudo no cel”

Em (2), os verbos *logar* e *bugar* são formados pela união dos radicais do inglês *bug/log* e a terminação *-ar*. Uma possibilidade de explicação é que as estruturas silábicas dos radicais de base do inglês levantados poderiam ter facilitado a criação do constituinte vocabular formado pela base lexical do inglês e a terminação em *-ar* (Souza Silva; Barboza, 2018). Esse padrão pode ser relevante, uma vez que a estrutura silábica permite o processo de verbalização, sem que se “viole” as regras naturais que constituem a língua portuguesa.

Outrossim, observando o Quadro 1, também foram identificadas algumas formas flexionadas, conforme os exemplos em (3a-b).

- (3) a. “*farmou* gold pakas 2kk em mano”
b. “ontem fui *dropar* uma arma e *dropei* a errada, quando fui pegar levei um capa”

Trata-se da forma flexionada do verbo *farmar*, através do morfe de terceira pessoa do pretérito perfeito, realizada (-ou), em concordância com sujeito. No exemplo (3b), a flexão verbal está presente também, *dropei*, forma flexionada do verbo *dropar*, sendo utilizada na primeira pessoa do pretérito perfeito (presença do morfe flexional -ei), em paralelismo com a parte anterior da frase *ontem fui dropar uma arma [...]*. Observamos, portanto, que, havendo a necessidade sintática e morfológica de empregar o verbo, embora em menor frequência se comparado às ocorrências encontradas no infinitivo, os exemplos em (3a-b) demonstram que esses verbos podem ser reconhecidos pelos jogadores de *Free Fire* como verbos possíveis na língua portuguesa, ou seja, não violam as regras gramaticais de construção de palavras no PB, uma vez que os falantes os flexionam para adequá-los morfológicamente a determinado contexto sintático, de acordo com a necessidade do uso linguístico.

Esse aspecto da flexão verbal é um ponto importante, tendo em vista a alta frequência dos dados de verbos no infinitivo em -ar e, como se observa no Quadro 1, nem todos os verbos aparecem de forma flexionada. Uma possível explicação para a pouca ocorrência de formas flexionadas pode ser a transferência do uso dessas expressões a partir da língua inglesa, tendo em vista que a realização das formas de infinitivo, tempo, modo e aspecto e número e pessoa nem sempre se realiza através de morfologia verbal como no português (com exceção do *past tense -ed* e do *present tense -s* na terceira pessoa do singular, por exemplo). De acordo com Althenberg e Vago (2010), a forma infinitiva do verbo no inglês (*infinitive verbs*) é representada por meio do acréscimo do *to* antes do verbo: *We came here to work, not to play* (Vimos aqui para trabalhar, não para brincar).

Ao observarmos os significados das palavras presentes no Quadro 1, as quais serviram de base para a construção dos novos verbos no PB, uma questão emerge sobre as razões da escolha do jogador ao adotar uma expressão proveniente do inglês, mesmo já havendo verbos correspondentes com semântica similar no português, conforme observamos em (4a-b).

- (4) a. “ta demorando muito de soltar gelo pra *healar* kit, mas ta suave”

b. “eu te entendo kkkk, ja teve vez de eu quase **quitar** da partida pra não quebrar o cell de raiva”

No exemplo em (4a), temos presente a expressão *healar*, formada pela junção do verbo *heal* com a terminação verbal *-ar*, que é utilizada pelos *gamers* para referir-se ao movimento em que o jogador utiliza itens para curar e recuperar a vida do personagem ou parceiro após sofrer muito dano. No caso do *Free Fire*, basta que o jogador se aproxime do companheiro de partida e ative o item de cura, para recuperar a sua vida e colocá-lo de volta ao jogo. No exemplo, o verbo origina-se da junção do vocábulo *heal* com a terminação em *-ar*. No entanto, ao buscar o significado do morfe lexical base *heal* no dicionário *Oxford* (2023), trata-se de um verbo que tem por significado ‘curar’, podendo ser entendida também como ‘cicatrizar algo’ ou ‘curar alguém’, ou seja, a palavra criada já possui um correspondente linguístico no PB.

O mesmo acontece quando observamos a expressão *quitar* (4b), formada pela junção do verbo *quit* com a terminação verbal *-ar*, que é usada pelos *gamers* em situações em que os jogadores saem/abandonam a partida. Contudo, assim como se verifica em (3b), a palavra *quit*, que tem por significado ‘desistir’ no português, podendo ser empregado através de correspondente linguístico em português, como a expressão ‘sair de algum lugar’ ou ‘parar de fazer algo’.

Em ambos os casos, os verbos utilizados com morfes lexicais base *heal* e *quit* do inglês poderiam ser trocados por outros verbos em português e, ainda assim, haveria uma sentença gramatical, conforme demonstrado em (5a-b), a seguir.

- (5) a. “ta demorando muito de soltar gelo pra **curar** kit, mas ta suave”
b. “eu te entendo kkkk, ja teve vez de eu quase **desisti** da partida pra não quebrar o cell de raiva”.

Os exemplos em (5) conduz à reflexão sobre a razão de os jogadores não optarem por usar verbos do português como *curar* e *desistir*, respectivamente, mas por suas contrapartes em inglês. Ao se comparar o significado e a categoria do vocábulo no inglês, com o significado do uso do verbo no jogo *Free Fire* (Quadro 1), evidenciamos a função da *rotulação* apontada por Gonçalves (2019), uma vez que esses termos são criados com o

intuito de nomear fenômenos novos ou tendências presentes em determinado contexto, sob o pretexto de que as palavras já existentes na língua não conseguiram abarcar toda carga semântica que o fenômeno possui. Observando o uso dos verbos na presente pesquisa, assumimos que a *rotulação*, nos termos de Gonçalves (2019), das inovações verbais encontradas no presente trabalho, com base no inglês, possivelmente se deve ao aspecto da ação virtual/abstrata em decorrência do ambiente digital onde são utilizados, contrariamente ao ambiente concreto/real. A exemplo do verbo *quitar*, utilizado exclusivamente para se desistir do jogo em ambiente virtual. É provável que o mesmo verbo não se aplicasse com o mesmo uso em um jogo de tabuleiro, a exemplo da uma expressão “vou quitar desse jogo de xadrez”, que talvez pudesse soar estranha aos interlocutores. Além disso, embora os exemplos em (5) demonstrem as possibilidades em português, a versão dos verbos em inglês parece adquirir um uso mais específico em contextos virtuais, o que explicaria a preferência dos *gamers* por produzir os verbos de base lexical estrangeira em vez da sua versão em português.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto ao longo desta pesquisa, percebemos que os verbos no infinitivo *-ar* apresentam alta produtividade (Villalva, 2007) no PB, independentemente de a base lexical ser oriunda de outra língua, nesse caso, o inglês, e que a adoção e adaptação de palavras de uma língua em outra é resultante do processo de empréstimo linguístico.

No que tange ao aspecto semântico, entendemos que os verbos encontrados nas partidas de *Free Fire* apresentam aproximação semântica com a base lexical no inglês e com ações executadas nas partidas, e que, embora alguns dos verbos já sejam encontrados em dicionários *online* do PB, alguns deles apresentam significados diferentes dos encontrados nas partidas de *Free Fire*. Essa diferença se dá principalmente pelo aspecto da ação virtual/abstrata desses verbos em razão da *rotulação* apontada por Gonçalves (2019).

Referente à questão morfológica, embora haja esse questionamento quanto à terminação *-ar* em palavras sem sufixo expresso na formação verbal, entendemos que a derivação é o processo de formação de palavras responsável pela criação dos novos

verbos em *-ar* encontrados nos *chats* de *streamings* de *Free fire* na *Twitch*, por meio da vogal temática como operador derivacional, nos termos de Rio-Torto (1994), da seguinte forma: na terminação *-ar*, a vogal temática *-a* assume o papel derivacional sempre que não há um sufixo expresso à direita do radical, enquanto *-r* é responsável por marcar o verbo na forma infinitiva. Assim, os verbos passam primeiramente pelo processo de derivação, e, posteriormente, são flexionados sistematicamente de acordo com a exigência do contexto sintático de uso. O surgimento de novos verbos como empréstimos no PB de base lexical de língua inglesa, olhando para os princípios de Câmara Júnior (1970), nasce de um processo irregular e opcional, visto que no PB há correspondentes linguísticos para os termos.

Ressaltamos que alguns aspectos da plataforma *Twitch*, utilizada para a coleta de dados, resultou em limitações da metodologia empregada, como é o caso da atualização das políticas de privacidade e direitos de imagem dos jogadores, visto que alguns desses utilizavam ferramentas de bloqueio em casos de divulgação ou gravação de imagens das *lives*, o que nos limitou a utilizar apenas os *chats* e não as gravações em vídeo, como inicialmente foi planejado.

Além disso, salientamos que algumas das perguntas desenvolvidas ao longo desta pesquisa ainda não foram respondidas, como os aspectos semânticos formais que viabilizam a formação dos novos verbos no *Free Fire*, a partir dos radicais do inglês e qual a interpretação dos falantes desses radicais (se nome ou se verbo) para criação dos novos verbos. Diante disso, é necessária uma investigação mais aprofundada sobre a temática da formação de verbos a partir do inglês em estudos futuros, assim como a ampliação de *corpus*, em busca de novas formações verbais em outros jogos.

Por fim, destacamos a importância da realização de estudos voltados para a linguagem utilizada pela comunidade *gamer*, uma vez que vivemos em um período em que a maioria das crianças e jovens tem em suas mãos aparelhos tecnológicos que os mantêm conectados 24 horas dentro dessas plataformas, trazendo inovações linguísticas para o PB.

O presente estudo das formações verbais contribui tanto para o enriquecimento dos estudos morfológicos do PB, ao mobilizar teorias para a explicação do fenômeno e ao descrever os novos empréstimos linguísticos em ambientes de jogos quanto para aspecto prático, estudos como este contribuem para o despertar do interesse dos profissionais e

graduandos das Letras para que estes produzam novas pesquisas sobre ferramentas e plataformas que estão na palma de suas mãos, e articulem esse conhecimento na sala de aula de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. L. **Como camperar no Free Fire? Veja dicas para jogar o Battle Royale**. Techtudo, 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2019/10/como-camperar-no-free-fire-veja-dicas-para-jogar-o-battle-royale.ghhtml25>. Acesso em: 13 de abril de 2025.
- ALTHENBERG, E. P.; VAGO, R. M. **English Grammar: Understanding basics**. Cambridge University Press, 2010.
- ALVES, I. M. **Empréstimos lexicais na imprensa política brasileira**. Alfa, São Paulo, n. 32, p. 1-14, 1988.
- AMORIN, A. **A origem dos jogos eletrônicos**. USP, 2006.
- AURÉLIO: **Dicionário de língua portuguesa**. Editora Positivo, 2023. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.editorapositivo.aurelio&hl=pt_BR&gl=US&pli=1. Acesso em 13/07/2024.
- BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta**. 2. e. Campinas: Pontes, 2004.
- BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BASÍLIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2011.
- BAUER, L. **Morphological productivity**. Cambridge university press, 2001.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CÂMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 36. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1970.
- CAMBRIDGE DICTIONARY ONLINE. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org>. Acesso em: 13 de abril de 2025.
- CARDOZO, M. L. **Consumo de conteúdos e o tempo acelerado dos games**. In: FERRARI, P. (org). Nós: Tecnoconsequências sobre o humano. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 145-161 Disponível em: <https://www.editorafi.org>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

CARVALHO, N. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Armênio Amado Ed., Coimbra, 1978.

COELHO, C. C. A. **Formação de verbos em -ar em português**. 2003. Master Thesis — [s. n., s. l.], 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/13387>. Acesso em: 15 de dezembro de 2023.

COLLINS ONLINE ENGLISH DICTIONARY. London: Collins, 2023. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

CORRÊA, J. **Quem criou o Free Fire? Curiosidades e a história do jogo**. GE.GLOBO.COM, 2021. Disponível em: <https://ge.globo.com/esports/free-fire/noticia/quem-criou-o-free-fire-curiosidades-e-a-historia-do-jogo.ghtml>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

FILHO, A. S. M. **5 dos mais antigos jogos de tabuleiro da humanidade**. Megacurioso, 2022. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/121933-5-dos-mais-antigos-jogos-de-tabuleiro-da-humanidade.htm>.

GEEKBLOG. **Tipos de jogos eletrônicos: saiba quais são os tipos!**. Geek Blog, 2020. Disponível em: <https://geekblog.com.br/tipos-de-jogos-eletronicos-saiba-quais-sao-os-tipos/>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

GOIS, M. V. S. **A Influência dos estrangeirismos na língua portuguesa: um processo de globalização, ideologia e comunicação**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/A%20INFLU%20C3%8ANCIA%20DOS%20ESTRANGUEIRISMOS.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2023.

GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

HOUAISS: Dicionário de língua portuguesa. 2023. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#5. Acesso em: 10/07/2023.

KEHDI, V. **Formação de Palavras em Português**. São Paulo: editora Ática, 3 ed. 5a impressão. Série Princípios. 2003.

LAROCA, M. N. C. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994. p. 34-36.

LEITE, L. **Dicionário Gamer: conheça todos os termos e gírias famosas**. Showmetech, 2022. Disponível em: <https://www.showmetech.com.br/dicionario-gamer-principais-terminos/>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/ingles>. Data de acesso: 12 de julho de 2023.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4ª edição. Revista e ampliada. Campinas: Pontes, 2002.

OLIVEIRA, E. N. **A Utilização dos Laboratórios de Informática do PROINFO em Escolas de Dourados-MS**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – UFSC, Florianópolis, 2001.

OXFORD advanced learner's dictionary. Oxford: Oxford University Press, 2023.
Disponível em: <https://www.oed.com/>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

POVOLERI, B. **Battle royale: o que é, características e principais jogos**. The enemy, 2021
Disponível em: <https://www.theenemy.com.br/esports/battle-royale-o-que-e-caracteristicas-principais-jogos-free-fire-fortnite-pubg-warzone>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

PRAVALER. **Games: habilidades que você desenvolve com jogos on-line**. Pravalder, 2020.
Disponível em: <https://www.pravalder.com.br/games-tipos-e-habilidades-que-voce-desenvolve-com-jogos-on-line/#tipo-de-gamers>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

RAMOS, J. E. M. **Gladiadores da roma antiga**. Sua pesquisa, 2019. Disponível em:
<https://www.suapesquisa.com/imperioromano/gladiadores.htm#:~:text=Os%20gladiadores%20eram%20lutadores%20que,para%20a%20divers%C3%A3o%20dos%20romanos.&text=Os%20gladiadores%20eram%20lutadores%20que%20participavam%20de%20torneios%20de%20luta,de%20Roma%20e%20das%20prov%C3%ADncias>. Acesso em: 13 de abril de 2025.

RIO-TORTO, G. Formação de verbos em português: parassíntese, circunfixação e/ou derivação? In: **Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística** (Coimbra, Faculdade de Letras, 29-31 de outubro de 1994). Lisboa: Edições Colibri, p. 351-362.

ROCHA, L. C. Assis. **Estruturas morfológicas do português**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. p. 193-225.

SANDMANN, A. J. **Morfologia lexical**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 32-61.

SCHÜTZ, R. E. **Palavras do Inglês de Múltiplas Funções Gramaticais**. English made in Brazil, 2018. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-emfw.html>>.

SILVA, M. C. P. S.; KOCK, I. V. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMEC. **Jogos virtuais do SMC: rushar, camperar... Veja o glossário do Free Fire**. Publicado em: 14 ago. 2021. Disponível em:
https://www.simec.com.br/?area=ver_noticia&id=9362&titulo=jogos-virtuais-do-smc-rushar-camperar...-veja-o-glossario-do-free-fire. Acesso em: 13 de abril de 2025.

SOUZA SILVA, A. R., BARBOZA, C. L. F. Padrões silábicos emergentes no Português Brasileiro e seus efeitos na aquisição do Inglês Língua Estrangeira. **Revista Colineares**, Mossoró, v. 05, n. 02, p. 65-79, Jul/Dez, 2018.

VALADARES, F. B. Estrangeirismo: Uma tese para variação e mudança linguística. Minas Gerais: **Revista Vozes dos Vales**: publicações acadêmicas, 2014.

VILLALVA, A. **Morfologia do português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

ZANOTTO, N. **Estrutura mórfica da língua portuguesa**. 4. ed. Caxias do Sul. EDUCS, 2001. p. 37-43.

ZANOTTO, N. Estrutura morfológica da língua portuguesa. 6^a edição da revista **Abril**, 2013.



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025
ISSN: 2966-1439
P.111-136

DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL(TPAC) EM LEITURA E ESCRITA

FROM HEARING TO UNDERSTANDING: A CASE STUDY ON THE LEARNING
DIFFICULTIES OF A STUDENT DIAGNOSED WITH CENTRAL AUDITORY PROCESSING
DISORDER (CAPD) IN READING AND WRITING

Ana Carolina da Silva Cruz¹
Francisca Magnólia de Oliveira Rego²

RESUMO: O trabalho visa compreender como o Transtorno de Processamento Auditivo Central (TPAC) afeta o ensino aprendizado de crianças em leitura e escrita, com base em um estudo de caso realizado numa escola privada de Belém. Com esse transtorno, o indivíduo tem dificuldades para interpretar o som recebido, logo a mensagem pode ser mal recebida ou não interpretada corretamente. Os resultados indicaram que os sintomas do TPAC, como a dificuldade de seguir instruções orais e escritas, aliadas à falta de conhecimento sobre o assunto por pais e professores são frequentemente observados e impactam negativamente o desempenho escolar. Para a pesquisa, foi realizada uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa para análise de conteúdo com entrevistas semiestruturadas com professores do 1º ao 5º ano do aluno e o responsável, além da criação de um folder para conscientizar pais e professores. O trabalho destaca também a importância do professor ser capaz de adaptar suas metodologias para atender às necessidades de alunos com esse transtorno e a necessidade de maior conscientização e formação de pedagogos acerca do TPAC.

Palavras-chave: Transtorno do Processamento Auditivo Central. Leitura. Escrita. Dificuldade de Aprendizagem.

ABSTRACT: The study aims to understand how Central Auditory Processing Disorder (CAPD) affects children's reading and writing skills, based on a case study conducted at a private school in Belém. With this disorder, individuals have difficulty interpreting incoming sounds, meaning messages may be poorly received or misinterpreted. The

¹ Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado do Pará. ana.cdsdcruz@aluno.uepa.br.

² Mestrado em Letras: Linguística e Teoria Literária. Universidade do Estado do Pará. Francisca.rego@uepa.br.

results indicated that symptoms of CAPD, such as difficulty following oral and written instructions, combined with a lack of knowledge on the subject among parents and teachers, are frequently observed and negatively impact academic performance. The research employed a qualitative methodological approach for content analysis, involving semi-structured interviews with the student's 1st to 5th grade teachers and their guardians. A brochure was created to raise awareness among parents and teachers. The study also highlights the importance of teachers adapting their methodologies to meet the needs of students with this disorder and the need for greater awareness and training of educators regarding CAPD.

Keywords: Central Auditory Processing Disorder. Reading. Writing. Learning Disability.

INTRODUÇÃO

O termo “educação inclusiva” no Brasil é quase sempre associado a alunos com deficiência e confundido com educação especial. O senso comum permite que ocorra essa confusão por parte dos indivíduos, porém, educação inclusiva e educação especial possuem conceitos diferentes. De acordo com a Secretária de Educação Especial (2004), a educação inclusiva é aquela que:

[...] que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo, é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados [...] (Secretária de Educação Especial, 2004, p. 7).

O movimento da educação inclusiva ganhou força no Brasil com a comunidade pedindo a inserção de crianças com necessidades especiais de educação nas escolas e acompanhamento por parte das instituições de ensino. Entretanto, garantir um bom ensino para essas crianças ainda é um problema para instituições, pedagogos, governo e demais envolvidos na área educacional. O principal obstáculo é sair da teoria e dos documentos oficiais para a prática em sala de aula, em um ambiente por muitas vezes desafiador para o pedagogo (Costa et al. 2016).

Nesse cenário, é comum encontrar alunos que precisam de acompanhamento educacional em sala, mas não possuem seu direito respeitado na prática. Em uma sala de aula lotada, fica ainda mais complicado para o pedagogo conseguir auxiliar e entender as necessidades individuais de cada criança, por conseguinte essa criança que precisa de acompanhamento é privada de seu direito.

Além disso, outro fator que interfere no bom aprendizado dessas crianças é a desinformação presente no Brasil sobre alguns transtornos, como é o caso do Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC), que pode ser definido como a ineficiência do sistema auditivo em analisar e/ou interpretar os sons recebidos. Por se tratar de um transtorno que afeta o sistema auditivo e a interpretação, o TPAC pode ser relacionado às principais dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita em alunos diagnosticados com esse transtorno (Engelmann; Ferreira, 2009).

No processo de alfabetização, é fundamental que o aluno compreenda o som e principalmente o fonema de cada sílaba, para conseguir aprender as famílias silábicas e, posteriormente, aprender a ler e escrever de forma eficiente. Se esse processo é comprometido por qualquer interferência externa ou interna como um transtorno, o aprendizado acaba comprometido, o que causa dificuldades de leitura, escrita, interpretação e pode influenciar em outras disciplinas além do Português. Logo, se um desses sentidos é comprometido, a criança pode apresentar dificuldades de aprendizado que irão acompanhá-lo durante todo o período escolar e, quando negligenciados, podem causar frustrações no aluno (Engelmann; Ferreira, 2009).

É essa problemática que este trabalho pretende compreender ao fazer um estudo de caso com um aluno diagnosticado com o Transtorno do Processamento Auditivo Central, acompanhando o processo de ensino do 1º ao 5º para buscar entender como os sintomas do TPAC em conjunto com os sintomas do TDAH interferiram no aprendizado de leitura e escrita e como o diagnóstico ajudou nesse processo. Por esse motivo, o objetivo principal da pesquisa é compreender de que maneira o pedagogo pode ajudar nas dificuldades de leitura e escrita de crianças diagnosticadas com o Transtorno de Processamento Auditivo Central.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA NOVA FORMA DE PENSAR A EDUCAÇÃO

A história da Educação Inclusiva não pode ser desassociada da história da educação especial e a forma como a população lida com alunos com diferentes transtornos. Por esse

motivo, é fundamental entender o começo da história da Educação Especial no Brasil para entendermos como a Educação Inclusiva acontece hoje.

Como uma forma de proporcionar uma “Educação Para Todos”, no ano de 1994, a UNESCO (Organização Das Nações Unidas) realizou na Espanha, uma Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos, onde foi criada a “Declaração De Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais”, que define políticas, princípios e práticas para a Educação Especial. Essa assim declara:

[...] reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Salamanca, 1994, pág. 1).

Nesse contexto, passou-se a considerar a inclusão de todos os alunos na escola comum em sala de aulas regulares e outros espaços. Neste mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que mantém o acesso de determinados alunos às classes comuns do ensino regular considerando que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades programadas no mesmo ritmo dos alunos “normais”. Dessa forma, as políticas criadas até então têm mantido a obrigatoriedade e responsabilidade desses estudantes em frequentar as turmas regulares.

Na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foram estabelecidos os seguintes termos:

[...] **Art. 58º:** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Assim, pode-se notar que há por parte das leis e diretrizes um comprometimento com o auxílio a alunos com necessidades especiais, no entanto, na prática, ainda há obstáculos para que essas leis sejam cumpridas, o que acontece por diferentes motivos, desde falta de investimento do poder público, estrutura escolar de baixa qualidade, falta de treinamento para capacitação de profissionais para atender melhor esse público e, principalmente, o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais que em muito

contribuem para que esse público.

No entanto, é importante salientar que a Educação Inclusiva e a Educação Especial não são sinônimas, a maioria da população, quando escuta sobre a primeira, automaticamente pensa em alunos com deficiência, o que acabou se tornando senso comum, como se somente eles fossem excluídos da escolarização formal. No entanto, para entendermos a educação inclusiva atual, é necessário compreendermos os caminhos da educação especial. Embora a expressão Educação Inclusiva seja interpretada atualmente com relação à Educação Especial, ela não engloba somente pessoas com deficiência, mas também diversos sujeitos que não possuem suas necessidades atendidas no ambiente escolar.

As autoras Breitenbach, Honnef e Costas (2016) explicam que o motivo dessa visão tão limitada acerca da Educação Inclusiva é devido à inserção da expressão “Educação Especial” no texto da Declaração de Salamanca, que passou a incluir crianças com necessidades educativas especiais na mesma categoria de crianças com deficiência, mesmo que elas não apresentem nenhuma deficiência.

A esse respeito, Bueno (2008) afirma:

Isto é, as crianças deficientes são apenas uma, entre tantas outras, das expressões concretas das chamadas necessidades educacionais especiais. [...] Em nenhum momento aparece no texto original da Declaração o termo ‘Educação Especial’ como responsável pelas políticas de integração/inclusão escolar. Com isso fica claro que o termo ‘necessidades educativas especiais’ abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela. (2008, p. 50).

Atualmente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) restringem os alunos com necessidades educacionais aos alunos atendidos pela Educação Especial. Acerca da Educação Especial esse documento estabelece em seu artigo 10, parágrafo 1 que:

[...] a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas, na rede regular do ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os estudantes (p. 3).

Diante disso, é importante questionar: A Educação Especial atual consegue atender às crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem? A escola está conseguindo ensiná-las? As escolas que se nomeiam “Escolas Inclusivas” possuem de fato

um sistema educacional inclusivo?

Carvalho (2004) explica que o distanciamento entre a teoria e a prática pode ser explicado no entendimento que as pessoas têm sobre a inclusão. O fato de ser um termo amplamente debatido em fóruns e mesas de educação especial gera a ideia equivocada de que a inclusão se aplica apenas aos estudantes que a educação especial reconhece como parte do seu público-alvo. Isso ocorre tanto pela desinformação, quanto pelas práticas inclusivas para alunos da educação especial que estão inseridos em turmas regulares.

Dessa forma, é fundamental compreender que o público da educação especial não é o mesmo da educação inclusiva. Carvalho (2004) explica ainda que:

Para garantir os esclarecimentos indispensáveis, faz-se urgente envolver os professores, as famílias e a comunidade nas discussões, pois há, ainda, muita confusão e incertezas, a respeito. Qualquer professor, desavisado, ao responder acerca do que pensa sobre a inclusão, de imediato a associa com os portadores de deficiência (raramente ou nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiência e, muito menos, a outras minorias excluídas, como é o caso de negros, ciganos e anões, por exemplos (p. 17).

Nesse contexto, é válido ressaltar que a Educação Especial não compreende somente aqueles com deficiência. Portanto, é importante pensar se essa inclusão acontece de fato no ambiente escolar. O aluno com dificuldade de aprendizagem que apresente o Transtorno do Processamento Auditivo Central está tendo seus direitos respeitados e a sua inclusão da maneira correta?

Nesse cenário, é inevitável reconhecer que apesar de tais questionamentos, precisamos reconhecer que eles só acontecem hoje porque a Declaração de Salamanca e diferentes Instituições colocaram-se a frente na busca por direitos para esses grupos. Foi graças a elas que o pensamento da população sobre crianças com transtorno e deficiência mudou, o que antes era visto como “aberração” ou “punição” de alguma manifestação divina, hoje é visto com uma nova concepção. Não é fácil romper com os modelos de pensamento vigentes, principalmente no mundo capitalista, que tende a excluir aqueles que podem ser considerados “incapazes”.

Diante desse cenário, Mantoan (2006, p. 28) afirma:

[...] O processo de transformação da escola comum é lento e não pretende gerar maior marginalização que existe..., tais como hoje se apresentam. Para que haja processo de mudança, cujo movimento rumo a novas possibilidades para o ensino comum e inclusivo, há que existir uma ruptura com o modelo antigo da escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa.

Portanto, para que o processo de inclusão ocorra de fato como a legislação propõe, é preciso que haja a quebra de paradigmas ultrapassados. É nesses questionamentos que Mantoan (2003) destaca que, diante das novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais instrui os alunos e muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de se expressar, dos mais variados modos.

Hoje, o conceito de Educação Inclusiva exige que a escola repense o modelo de ensinar para que todos tenham suas especificidades atendidas, independentemente das suas necessidades educacionais, sem quaisquer discriminação e exclusão.

Por essa razão, Ribeiro (2003) provoca uma reflexão ao explicar que existem dificuldades para a operacionalização da inclusão escolar, pois os sistemas de ensino estão em fase de reestruturação, não sabendo ao certo como devem ser os serviços de apoio especializado. E é por essa falta de clareza e clima confuso entre as diversas legislações vigentes, que algumas escolas públicas ou privadas se aproveitam para não proporcionar os direitos que a Educação Inclusiva oferece.

Ainda é preciso avançar muito quando se trata da educação inclusiva e, principalmente, é preciso entender que ela nunca será perfeita, sempre haverá algo a mais para se fazer e proporcionar para os alunos que dela precisam, mas é preciso compreender que precisamos sempre ir em busca da perfeição, para que, assim, esse público, que tanto precisa, seja respeitado e tenha seus direitos.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO TPAC E TDAH

No ambiente escolar, é cada vez mais comum debates sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como superá-las. As causas podem ser as mais diversas e vão desde o ambiente escolar e social da criança que pode prejudicar o rendimento escolar e dificuldade de aprendizagem, como termos como distúrbios, déficits, transtornos e desordens que são usados para justificar essa dificuldade.

Nesse contexto, para compreender como acontece a dificuldade de aprendizagem, é preciso primeiro entender a diferença de conceitos para problema, dificuldade ou distúrbio de aprendizagem que alguns autores defendem.

Passeri (2003) e Osti (2004) defendem em seu trabalho que o termo distúrbio de aprendizagem define-se mais como comprometimentos neurológicos e que o termo dificuldade de aprendizagem trataria de problemas no âmbito acadêmico, ocasionado por fatores internos ou externos ao aluno. O autor explica ainda que o segundo termo pode ser considerado mais genérico, portanto, envolve os termos “dificuldade escolar” e “problemas de aprendizagem”.

Entretanto, outros autores tratam esses termos como sinônimos. Uma das coisas que podemos ter certeza e que, diferente do senso comum, sabemos hoje, que essas dificuldades de aprendizagem não estão relacionadas a “baixa inteligência”, mas sim a fatores específicos para aprender, que podem ser ocasionados por transtornos ou não.

Ainda não há um consenso acerca da definição do termo “dificuldade de aprendizagem”, cuja definição ora aponta para o lado das tendências médicas e orgânicas e ora para o lado das tendências médicas e psicológicas. Para Engelman e Ferreira (2009), as dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas como naturais ou secundárias, sendo:

Os naturais são aquelas em que as causas estão relacionadas a fatores como a escola (proposta pedagógica), pouca assiduidade da criança e aspectos referentes à família. Geralmente essas dificuldades são transitórias e tendem a ser superadas. As dificuldades secundárias são aquelas decorrentes de outras patologias como: portadores de déficits cognitivos, sensoriais e quadros neurológicos mais graves (p. 70).

Ao mesmo tempo que o debate sobre essa dificuldade aumenta, cresce também a necessidade de o pedagogo entender o que pode ou não ocasionar essa problemática e quais recursos ele(a) pode utilizar para ajudar o aluno durante as aulas.

Abreu (2016) defende que é de fundamental importância que os educadores conheçam as estruturas cerebrais, para que se faça uma conexão com os processos de aprendizagem, e com suas dificuldades, que podem ou não ocorrer. Vale destacar que:

O avanço da neurociência e da biologia tem contribuído de forma significativa para a compreensão das dificuldades de aprendizagem em sala de aula. Compreender a importância que as dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais são responsáveis pelo redimensionamento do sujeito aprendiz e que as formas de interferência nos diversos ambientes pelos quais ele perpassa, se faz necessário (Abreu, 2016, p. 23).

Estudantes que apresentam qualquer dificuldade de aprendizagem são rapidamente taxados como “preguiçosos” e “burros”, são tratados como alunos que não possuem

quaisquer interesses em aprender. Para Souza (2011) entender como a dificuldade de aprendizagem ocorre e como ela pode influenciar a leitura ou a escrita dos alunos é entender como ajudar, de maneira significativa, o desenvolvimento desses estudantes na sala.

2.3 O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) E O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

O Transtorno do Processamento Auditivo Central é um transtorno que, apesar de não ser comum, afeta cerca de quinze milhões de pessoas ao redor do mundo, de acordo com Smith e Strich (2012). Engelman e Ferreira (2009) definem o TPAC como um “[...]conjunto de operações que o sistema auditivo realiza: receber, detectar, atender, reconhecer, associar e integrar os estímulos acústicos para posteriormente programar uma resposta, ou seja, é um conjunto de habilidades necessárias para analisar e interpretar os padrões sonoros” (p. 69).

Para Frota e Pereira (2010), o processamento auditivo central diz respeito à eficiência com que o sistema nervoso central utiliza a informação auditiva.

Pode ser definido como o conjunto de mecanismos e processos responsáveis pelos fenômenos de lateralização e localização do som, discriminação auditiva, reconhecimento dos padrões auditivos, aspectos temporais da audição – integração, discriminação, ordenação e mascaramento temporal – e habilidades auditivas com sinais acústicos competitivos e degradados (p. 215).

Dentre os cinco sentidos, a audição é fundamental para o desenvolvimento linguístico e sua compreensão e, para que isso ocorra de forma efetiva, a criança precisa ouvir, detectar e reconhecer, para, então, compreender. Para que isso ocorra de maneira efetiva, todos os sistemas auditivos devem estar bons. Para processar as informações por meio da audição, os movimentos vibratórios dos estímulos acústicos devem ser percebidos pelo sistema auditivo periférico, codificados neuralmente e então transformados em representações internas. Essas representações são analisadas e integradas pelo sistema auditivo central.

Logo, é fundamental entender que pessoas diagnosticadas com esse transtorno não são surdas, mas encontram dificuldade em interpretar o que é escutado e, com isso, é comum crianças portadoras do Transtorno de Processamento Auditivo Central (TPAC)

apresentarem dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita, o que afeta outras disciplinas.

Nunes (2015) explica que em geral as causas, alteração ou perturbação desse transtorno ainda são desconhecidas, pois muitos fatores dificultam nos diagnósticos. As causas mais comuns são as intercorrências durante a gestação ou após o nascimento, as otites médias crônicas, neuro-maturação dos sistemas auditivos, entre outros.

Para o diagnóstico, é utilizado o exame do PAC (Processamento Auditivo Central) que permite avaliar a funcionalidade do sistema auditivo central e suas habilidades em detectar, reconhecer, compreender e responder.

O TPAC proporciona para crianças na fase de aprendizagem dificuldades em decodificar o som recebido pelo cérebro e, com isso, podem vir a ter problemas com a aprendizagem da língua portuguesa, pois, para a leitura é fundamental que a criança compreenda o que está sendo lido de forma correta. Quanto à escrita, crianças com TPAC podem ter dificuldades em escrever corretamente, pois possuem problemas em compreender corretamente o fonema de algumas sílabas e acabam trocando os sons, além de possuírem um vocabulário muito limitado.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, de acordo com Pereira, Santos e Feitosa (2013), caracteriza-se por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade. Aparece na infância e pode seguir o indivíduo por toda a vida. Seus sintomas em crianças podem ser inquietação e agitação. É comum que essas crianças não consigam ficar muito tempo quietas, falem muito e apresentem dificuldade de permanecer atentos em atividades longas e repetitivas.

A prevalência de TDAH está estimada em 3 a 5% das crianças em idade pré-escolar, com predomínio do gênero masculino, em razões masculino-feminino de 4:1 a 9:1(1). O TDAH apresenta uma das maiores demandas ambulatoriais no sistema de saúde, tanto de crianças quanto adolescentes (2). Este dado demonstra a alta incidência de diagnósticos de TDAH e nos conduz a refletir sobre o processo de avaliação e diagnóstico deste transtorno (Pereira; Santos e Feitosa, 2013, p. 2).

O TDAH e o TPAC são transtornos que acontecem independentemente ou em conjunto com outros transtornos. As dificuldades associadas a esses transtornos para estabelecer o diagnóstico ainda apresentam entraves. Buscando conhecer os sinais comportamentais mais frequentes em portadores de TDAH e TPA, Pereira, Santos e

Feitosa (2013) realizaram um estudo com 60 audiologistas para avaliar o TPA (Transtorno do Processamento Auditivo) e 66 pediatras para avaliar o TDAH.

Para o TDAH, os dez sinais mais frequentes de comportamento foram: desatenção, distração, hiperatividade, impulsividade, interrupção, dificuldades escolares, pouco controle, habilidade de escuta ruim e mudança de uma tarefa incompleta para outra.

Por outro lado, no TPAC, os sinais comportamentais mais evidentes foram: dificuldade de ouvir em ambiente ruidoso, dificuldade de seguir instruções orais, habilidade de escuta ruim, dificuldades escolares, habilidade de associação auditiva ruim, distração, desatenção, habilidade de linguagem ruim, memória ruim e pouca habilidade para solucionar problemas.

No ambiente escolar, dentro da sala de aula, o professor será quem primeiramente irá detectar alguns desses sinais comportamentais, seja no TDAH ou no TPAC, por isso é fundamental que o professor conheça esses transtornos para que o aluno que apresente não seja visto apenas como “preguiçoso” ou “burro”, mas, como alguém que precisa de auxílio para superar as dificuldades de aprendizagem que os acompanham devido a esses transtornos.

2.4 LEITURA E ESCRITA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM CRIANÇAS COM TPAC E TDAH

O processo de alfabetização de uma criança é complexo e vai muito além de métodos e técnicas, é preciso entender quais dificuldades ela apresenta para compreender como aprende. Frota e Pereira (2010) explicam que antes de aprender a ler, a criança já deve ser capaz de conhecer formas fonológicas e suas significações correspondentes. Além disso, o processamento fonológico é igualmente fundamental para a aquisição da leitura e escrita. “A consciência Fonológica – ou segmentação de fonemas – é definida como a habilidade de dividir palavras em porções separadas da fala e é fundamental para o aprendizado da leitura e escrita” (p. 215).

Geralmente, para ensinar uma criança a ler, o professor utiliza o método de formar palavras escrevendo suas sílabas e falando cada uma individualmente. Por exemplo, para ensinar a criança a ler e escrever BANANA, ele primeiro ensina o “BA” e depois o “NA”. Uma criança que possua o TPAC, por exemplo, terá uma dificuldade maior para aprender a ler, pois facilmente troca letras que possuem fonemas semelhantes, como “f” e “v”, “m” e “n”,

“p” e “b”. Isso acontece porque indivíduos com o TPAC possuem o sistema auditivo prejudicado, o qual, por ser mais lento, quando o som atinge a audição, os sons semelhantes podem ser distorcidos.

E, como leitura e escrita são processos diferentes, porém simultâneos e interdependentes, logo, em crianças com TPAC e TDAH, se ocorre o comprometimento da leitura, conseqüentemente, ocorre o comprometimento da escrita.

Ferreiro (2011) explica que a escrita pode ser considerada a transcrição das unidades sonoras, sendo o processo de alfabetização a aquisição de um sistema de representação. Esse processo de alfabetização acaba por desmotivar os alunos, principalmente, aqueles diagnosticados com TPAC. Muitos apresentam resistência à língua portuguesa e acreditam que o português seja “difícil”. Isso se intensifica quando o aluno em questão se depara com inúmeros conceitos e regras gramaticais que tornam o modelo de aprendizagem, usado pelo professor, cada vez mais árduo e complexo.

As características mais encontradas na grafia de crianças com dificuldades de aprendizagem são: erros ortográficos (omissões, inversões, substituições, transposições, erros no conversor fonema grafema), lentidão ao realizar a cópia, alterações no traçado da letra e uso incorreto do espaço. A leitura é lenta acarretando baixa compreensão e confusão com palavras semelhantes (Engelmann e Ferreira, 2009 p. 70).

Quando essas dificuldades são detectadas precocemente, é possível que esse aluno tenha um processo de alfabetização mais tranquilo e não apresente tantas dificuldades nas outras séries escolares. Entretanto, se o diagnóstico não ocorrer de forma precoce, é provável que o aluno apresente futuramente essas e outras dificuldades durante a vida escolar.

2.5 (DES) INFORMAÇÃO SOBRE O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O Transtorno do Processamento Auditivo Central é muito conhecido na área da fonoaudiologia e tem sido objeto de muitos estudos e trabalhos científicos. Entretanto, na área da pedagogia, os estudos ainda são mínimos. A maioria desses estudos não chega ao grande público.

DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) EM LEITURA E ESCRITA – CRUZ, Ana Carolina da Silva; REGO, Francisca Magnólia de O.

Considerando que o curso de pedagogia possui duração de apenas 4 anos, é impossível sair sabendo tudo, mas é preciso que haja pelo menos o conhecimento mínimo sobre esse e outros transtornos e como eles afetam a aprendizagem de alunos, afinal, será o professor pedagogo quem primeiro irá observar esses sintomas no ambiente escolar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006)

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que: - os impeçam de realizar determinadas atividades. [...] (p. 12).

Portanto, se as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia exigem que o professor seja capaz de acolher todos os alunos, independente de suas limitações, é fundamental que esse pedagogo que está sendo formado conheça sobre diferentes transtornos para que ele consiga ajudar da melhor forma aquele aluno em sala de aula. Durante a formação do pedagogo, ele estuda sobre diferentes transtornos que podem ou não afetar o aprendizado do aluno em sala de aula.

Por outro lado, o Transtorno do Processamento Auditivo Central ainda é negligenciado dentro do ambiente acadêmico quando se trata de cursos de licenciatura, o que acaba formando professores sem o conhecimento desse transtorno. Duarte (2022) pontua que a inclusão escolar, sendo algo obrigatório no ambiente escolar, desafia as escolas a produzir respostas pedagógicas que incluam todos os estudantes e garantam sua permanência. No entanto, se o pedagogo não conhecer sobre o transtorno, ele encontrará empecilhos para conseguir auxiliar aquele aluno e garantir sua inclusão total em sala de aula. Oliveira (2011) explica que apesar do contato com a criança e sua família serem intensos, principalmente nos primeiros anos de vida, é, muitas vezes, na sala de aula que serão percebidos alguns distúrbios da comunicação. Logo, o professor tem um papel importante na observação de qualquer alteração no desenvolvimento da criança.

Oliveira (2011) propôs em seu trabalho “Fonoaudiologia e Pedagogia: Um encontro necessário” um teste para saber sobre o conhecimento de discentes do curso de Pedagogia, sobre a comunicação (linguagem, voz, motricidade oral e audição) antes e depois de serem submetidos a um programa de formação em aspectos fonoaudiológicos simples no processo de ensino e aprendizagem, por meio de um curso de extensão.

Não foi nosso objetivo, neste curso, formar um educador/terapeuta e sim, auxiliá-lo, oferecendo informações no que se referem ao desenvolvimento infantil, assim como os

DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) EM LEITURA E ESCRITA – CRUZ, Ana Carolina da Silva; REGO,

Francisca Magnólia de O.

principais distúrbios da comunicação, suas características e manifestações que podem ser observadas em sala de aula e os encaminhamentos à profissionais afins (Oliveira, 2011, p. 4).

Após as aulas do curso de extensão e análise de questionários respondidos pelos estudantes antes e depois do curso, Oliveira (2011) observou que:

Os sujeitos B1, G1, R1 e O1 usam as expressões sem conhecimento teórico/prático, como por exemplo: “crianças desatentas”; “o aluno disperso”, “parece que fica no mundo da lua”; “fala errado”; “criança lenta”. pois não associam os sintomas ao distúrbio do processamento auditivo, pois é uma patologia freqüentemente encontrada em alunos na sala de aula do ensino fundamental, mas infelizmente pouco estudada pelo professor, por isso confundida com distúrbio de aprendizagem, dislexia, hiperatividade e deficiência auditiva periférica (p. 7).

Diante disso, é notório o quanto o pedagogo não está pronto para lidar com esses transtornos no ambiente escolar, a (des)informação ainda se faz muito presente, seja pela falta de estudos sobre o tema dentro das salas de aula nas Universidade, durante a formação no curso de Pedagogia, ou pelo desinteresse do próprio pedagogo.

Outro ponto fundamental é que muitos responsáveis não obtêm conhecimento sobre o Transtorno. A informação muitas vezes não chega na casa do responsável até que ele ou um parente seja diagnosticado com esse transtorno. Cabe ressaltar que mesmo após o diagnóstico, a desinformação ocasiona a negação dos pais, que muitas vezes ignoram o laudo por achar que um filho diagnosticado com transtornos é “doido”, seja ele grave ou não. Por isso, Franco (2016) alerta:

A causa ou etiologia dos transtornos do desenvolvimento é muito variável e até, em muitos deles, desconhecida. A detecção de sinais que permitam chegar bem cedo a um diagnóstico é, no entanto, fundamental, porque só isso permite fazer intervenção precoce, ou seja, agir cedo no processo de desenvolvimento. Daí que desde muito cedo os pais estejam envolvidos tanto na detecção desses indicadores como na procura de compreensão e diagnóstico (p. 39).

Dessa forma, é comum que após o diagnóstico, muito pais tenham resistência ou não saibam como lidar e o que fazer em seguida, isso acontece muito pela idealização do filho perfeito. Quando a professora chama os pais para conversar a primeira vez e comunicar que o filho apresenta dificuldade de aprendizagem, por exemplo, muitos pais não aceitam e culpam a professora, a direção ou a escola. Essa negação constante dos pais atrasa a busca por um possível diagnóstico e prejudica o desenvolvimento do filho.

Portanto, de acordo com Oliveira (2011), ainda há uma carência de informação sobre a comunicação (linguagem, voz, motricidade oral e audição) dentro das

universidades e fora dela há um grande preconceito sobre diferentes transtornos, o que prejudica a aceitação dos pais e culpabiliza professores.

3 METODOLOGIA

3.1 PESQUISA QUALITATIVA DO TIPO ESTUDO DE CASO

Para este trabalho, primeiro foi feita uma pesquisa bibliográfica, que se fundamenta na revisão do material relacionado ao tema da pesquisa. Para Sousa, Oliveira e Alves (2021) a pesquisa bibliográfica está principalmente no ambiente acadêmico e tem por finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras anteriormente publicadas. O projeto fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso para que seja possível entender melhor os sujeitos da pesquisa e seus pontos de vista.

Para aprimorar os conhecimentos sobre o tema, foi necessário entender como diferentes autores pensam sobre o TPAC e o TDAH, para isso, foram utilizados instrumentos como artigos, livros, sites da internet, entre outros. Para selecionar os autores, foi feita uma grande pesquisa utilizando termos como “Transtorno do Processamento Auditivo Central” “Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade” e “Dificuldades de Aprendizagem”.

Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas (Sousa, Oliveira e Alves, 2021, p. 66).

Após a leitura, foi realizada a seleção de todos os dados coletados para selecionar os que melhor oferecem suporte para a pesquisa, sendo assim, foram selecionados autores como Oliveira (2011), Carvalho (2006), Fonseca (1995), entre outros, classificados como importantes para a pesquisa.

Este trabalho também possui um enfoque na pesquisa qualitativa com base em um estudo de caso, porque ela permite obter dados descritivos por meio de contato direto ou indireto da pesquisadora com o objeto de estudo. Nesse enfoque de pesquisa, é possível obter conhecimento de um fenômeno e, a partir dele, obter uma interpretação para o

fenômeno estudado. Nesta investigação, foi proposto um estudo de caso de um aluno do 6º ano do ensino fundamental de uma escola privada em Belém/PA.

Para tanto, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, dois roteiros de entrevistas semiestruturadas, sendo uma para a mãe do aluno e outra para os professores. Além disso, fez-se o uso da pesquisa qualitativa para análise de provas feitas pelo aluno, quando cursou o 4º ano e 5º ano nos anos de 2022 a 2023, a fim de obter informações sobre o ensino aprendizagem da leitura e escrita.

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Tabela 1 – Caracterização dos participantes

PARTICIPANTE	Aluno	Professora A	Professora B	Responsável
NOME FICTÍCIO	Pedro	Fabiana	Elane	Leila
IDADE	11 anos atualmente (6 anos ao entrar na escola)	41 anos	Não respondeu	Não respondeu
FORMAÇÃO	Estudou na escola do 1º ao 5º ano.	Pedagogia, professora na educação geral.	Pedagogia, professora na educação geral.	Pedagogia, professora na educação geral.
SÉRIE QUE LECIONOU PARA O ALUNO	--	1º e 2º ano	3º, 4º e 5º ano	--
ESPECIALIZAÇÃO	--	Educação Inclusiva	Neuro psicopedagogia (não concluída)	--
TEMPO DE SERVIÇO	--	14 anos	16 anos	Não respondeu

Fonte: elaborada pela autora (2024)

Cinco sujeitos participaram da pesquisa, sendo um aluno diagnosticado com o Transtorno do Processamento Auditivo Central, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade de forma desatenta, de acordo com critérios DSM-5; duas professoras do aluno, sendo a **professora Fabiana do 1º ano e 2º ano; Elane 3º, 4º e 5º ano.**

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS OBSERVADOS EM SALA E COM RELAÇÃO À LEITURA E ESCRITA?

Tabela 2 – Questionário aos professores

Fabiana	Elane
---------	-------

DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL (TPAC) EM LEITURA E ESCRITA – CRUZ, Ana Carolina da Silva; REGO, Francisca Magnólia de O.

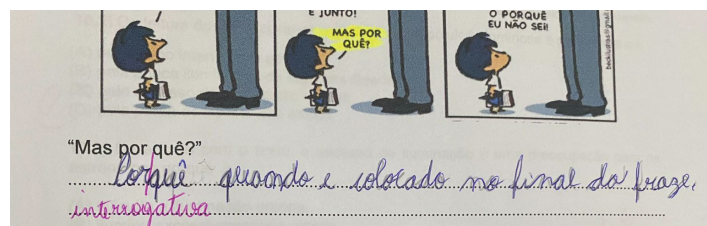
<p>“Uma dificuldade na compreensão das informações. Apresentava um aprendizado mais lento, desatenção com frequência, não conseguindo cumprir com as tarefas no tempo proposto.”</p>	<p>“O aluno tinha dificuldade de lembrar informações recentes, era muito desorganizado e desconcentrado, parecia não entender os comandos com clareza. A escrita sempre foi acompanhada de muitos erros gramaticais e algumas palavras escritas sem as últimas sílabas e dificuldade de compreender leituras mais extensas.”</p>
--	--

Fonte: elaborada pela autora (2024)

As dificuldades enfrentadas por alunos com relação à leitura e escrita se tornou um problema recorrente dentro das escolas. Para Sternberg e Grigorenko (2003), as dificuldades em leitura e escrita são estimuladas por fatores decorrentes de interação entre fatores biológicos, cognitivos e sociais. Tendo em consideração que o TPAC afeta, principalmente, a habilidade do sistema auditivo no processamento de informações e sons de maneira rápida, essas dificuldades podem se intensificar ou surgir pelo desempenho do cérebro em processar e interpretar as informações auditivas, o que pode ocasionar erros gramaticais pela troca de fonemas e dificuldade em compreender textos longos, como relatado pelos professores.

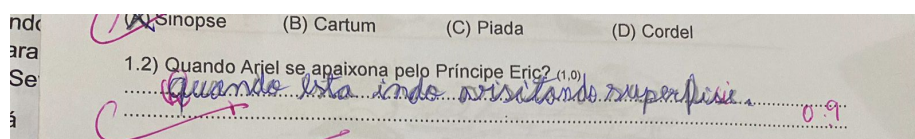
Durante a análise das provas de Pedro foi possível observar com mais clareza o que as professoras apontam como sintomas indicativos das dificuldades apresentadas pelo aluno durante a aprendizagem da leitura e escrita, que é a troca de fonemas e sílabas, o que reflete na maneira como a criança vai escrever determinadas palavras.

Figura 1: Prova de linguagem realizada por Pedro



Fonte: Autora (2024)

Figura 2: Prova de Leitura realizada por Pedro



Fonte: Autora (2024)

Geralmente, nessa fase, a criança escreve na forma como escuta, logo, se ela escuta um fonema diferente, ela irá escrever a palavra de uma maneira diferente. Na prova de ciências, feita pelo estudante, é possível observar que ele constantemente troca o “s” pelo “z” e o “c” pelo “s”, pois as letras possuem fonemas semelhantes em determinadas palavras. É possível observar que ele escreve “espise” e “fraise”, ao invés de “espécie” e “frase”. Na prova de leitura, ele troca novamente o “c” pelo “s” ao escrever “superfisie” ao invés de “superfície”, enquanto que na prova de história, troca o “s” pelo “z” ao escrever “uzamos”.

Silva (2023) explica que:

O indivíduo com o TPAC tem dificuldade para diferenciar palavras com os sons correspondentes, assim palavras com grafias semelhantes para esses indivíduos podem ser de difícil compreensão e diferenciação, sendo necessário um contexto para sua correta interpretação (p. 31).

Zucoloto e Sisto (2002) contribuem explicando que:

Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. E a consciência sintática requer a capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pela representação das palavras, e dessas no seu contexto (p. 157).

No entanto, é importante salientar que tais dificuldades não aparecem somente pelo TPAC, mas sim por todo o contexto da sala de aula. Um ambiente barulhento e com muitos alunos também podem intensificar tais dificuldades.

A esse respeito alerta Silva (2023):

O indivíduo com o TPAC pode compreender a fala em um ambiente silencioso, mas na presença de qualquer interferência auditiva, em qualquer ambiente com ruído, a compreensão pode ser prejudicada, levando até a incompreensão da mensagem transmitida (p. 33).

Portanto, em um ambiente como a sala de aula, onde 15/25 crianças estudam, é comum que o local seja mais barulhento e esses ruídos, conseqüentemente, irão intensificar e dificultar a compreensão do aluno.

4.2 - IMPACTO DOS SINTOMAS DO TPAC NA CAPACIDADE DE COMPREENDER INSTRUÇÕES (ORAL E ESCRITA) E AO PRODUIR TEXTO

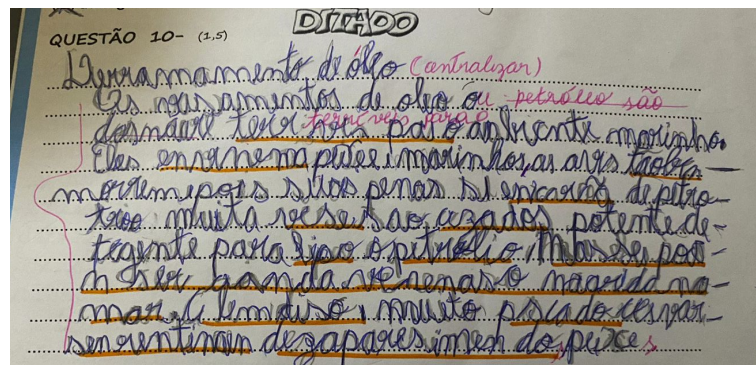
Tabela 3 -- Questionário dos professores (pergunta 8)

Fabiana	Elane
“O aluno não conseguia concluir suas ideias na criação de texto, no termo da escrita sempre buscando afirmação do que havia lido ou escrito.”	“Mesmo o aluno sendo muito comunicativo e querido na sala de aula ele mostrava uma dificuldade de organizar as ideias e contar uma história sequenciada e/ou elaborar textos. Quando o aluno começava a produzir, precisava de auxílio para deixar as ideias de maneira clara no papel.”

Fonte: Autora (2024).

É possível observar essa dificuldade ao analisar uma atividade de ditado feita pela professora Elane:

Figura 3: Atividade de ditado realizada por Pedro



Fonte: Autora (2024).

Nessa atividade, o aluno não consegue seguir uma linha de raciocínio do texto que foi ditado pela professora. Aparecem diferentes erros gramaticais e trocas de letras, como “s” pelo “z”, em palavras mais simples como “veses” e “uzados”. Essas dificuldades de aprendizado aparecem nas demais disciplinas, o que prejudica seu desempenho escolar e causava desmotivação para estudar.

Pereira (2014) explica que, com relação ao desempenho escolar, as crianças com TPAC podem apresentar também: problemas de memória de nomes, números, formas etc.; precisar copiar as tarefas dos outros em sala de aula; dificuldades com regras de acentuação gráfica; baixo rendimento escolar na leitura, gramática, ortografia e na interpretação da leitura.

4.3 – PRINCIPAIS DESAFIOS OBSERVADOS COM RELAÇÃO AOS SINTOMAS DO TPAC E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA MINIMIZAR AS DIFICULDADES

Tabela 4 - Questionário aos professores

Fabiana	Elane
“Agitação, distração e muita desorganização escolar.”	“O aluno tinha uma agitação e distração excessiva. Quando tinha uma atenção individual conseguia ter bons rendimentos nas atividades e avaliações, mas permanecer com a criança por muito tempo na atividade gerava uma exaustão perceptível, pois ele parecia que "desligava" e precisava chamá-lo pelo nome para "liga-lo" novamente. Troca de letras e erros gramaticais eram frequentes em sua escrita, mas foram melhorando com o passar dos anos.”

Fonte: Autora (2024).

Quando questionadas sobre quais sintomas as professoras identificaram no aluno em sua rotina em sala, as principais citadas foram agitação e distração, sintomas que tanto o TPAC quanto o TDAH apresentam. Dentre esses sintomas relatados, Pereira (2018) relata que crianças com o Transtorno do Processamento Auditivo Central podem ter dificuldades que vão além da comunicação verbal, uma vez que essa condição gera uma variedade de sintomas que afetam o processo de leitura e escrita, como os erros gramaticais.

Nesse cenário onde as professoras precisavam lidar com esses desafios para conseguir repassar o conteúdo para o aluno, elas precisaram adaptar suas metodologias para que de alguma forma o aluno conseguisse absorver o conteúdo ministrado em sala. Ao serem questionadas se utilizaram ou não estratégias para auxiliar e se sim, quais foram, elas responderam:

Tabela 5 - Questionário dos professores (perguntas 4 e 5)

Fabiana	Elane
“Tive que trabalhar de modo diferenciado com perguntas curta e objetivas com imagens e instigando sua atenção sempre. Fazendo uma repetição sempre de explicação de frases de forma direta e curta.”	“Adapte as questões tornando-as mais objetivas. Era difícil chamar a atenção dele no início, pois durante o primeiro ano que ficamos juntos (aula online) percebia que mesmo com auxílio de vídeos, slides e brincadeiras o aluno só prestava atenção porque tinha o auxílio do pai ao lado. Já no ano posterior conseguimos um avanço rerepresentando fonemas (pois mesmo no 4 ano os erros ortográficos eram muitos), deixando-o na cadeira da frente, utilizando joguinhos online no celular. Percebi que ele tinha uma boa memória visual e comecei a utilizar nas aulas principalmente de história e geografia (onde ele ficou com as melhores notas).”

Fonte: Autora (2024).

Ambas as professoras observaram que tornar as questões mais objetivas ajudava o aluno a compreender melhor os enunciados, e posteriormente, a responder com mais facilidade. A professora Elane relata ainda que precisou representar fonemas para o aluno, pois mesmo no 4º ano, o aluno possuía diversos erros ortográficos, como observado nas provas realizadas pelo aluno. Silva (2023) explica que por possuir dificuldade em separar os ruídos de fundo, quem possui o TPAC apresenta também a dificuldade na compreensão da fala em ambientes barulhentos. O que os ocasiona desatenção devido ao grande esforço empregado para a compreensão nesses ambientes.

Portanto, numa sala de aula que possui um ambiente mais agitado, é comum que a criança apresente tais dificuldades e isso exige que o professor repense suas metodologias para conseguir minimizar esse problema, seja repetindo a explicação para o aluno, deixando-o sentado numa cadeira mais afrente ou, como a professora Elane citou, utilizando jogos para conseguir capturar a atenção do aluno. Silva (2023) explica que o ambiente com muitos barulhos leva à desatenção devido ao esforço que o aluno faz para a compreensão do som nesses ambientes.

Outro fator que intensificou as dificuldades de aprendizagem que o aluno já apresentava foi o ensino remoto que as escolas precisaram aderir por conta da pandemia da Covid 19. Como a professora Elane relata, mesmo utilizando estratégias para tornar a aula mais divertida, ainda assim o aluno apresentava enorme desatenção. Faustino e Silva (2020) relatam que sem o contato presencial com o aluno e suas atividades, é difícil para o professor observar e identificar quaisquer dificuldades que esse aluno apresente em relação aos conteúdos ministrados.

Portanto, ainda que a professora tenha adaptado suas metodologias, os sintomas do TPAC em conjunto esse período em que o aluno estudou em atividade remota intensificaram suas dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Por fim, ambas as professoras avaliaram o progresso do aluno com suas dificuldades em relação à leitura e escrita e as respostas foram:

Tabela 6 - Questionário dos professores

Fabiana	Elane
“Apesar dos desarranjos no processo de obtenção dos sons de decodificação, o aluno permaneceu	“Significativas, mas existe muito a melhorar.”

com essas dificuldades até o início de seu acompanhamento.”	
---	--

Fonte: Autora (2024).

4.4 – (DES)INFORMAÇÃO SOBRE O TPAC NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao analisar o questionário respondido pelas professoras, ficou clara a diferença que o conhecimento sobre o TPAC proporciona ao aprendizado do aluno. Enquanto estudava com a professora Fabiana, o aluno não possuía laudo, mas já apresentava os sintomas do transtorno, que por serem semelhantes aos sintomas de outros transtornos, como o TDAH, por exemplo, poderiam ser facilmente confundidos.

Durante os anos em que estudou com a professora Elane, o aluno obteve seu laudo, o que melhorou significativamente seu aprendizado após iniciar os tratamentos com os profissionais especializados e garantiu a ele o direito de ser acompanhado e fazer provas adaptadas pela escola. Ao responderem questões que questionava se conheciam ou não o transtorno, as respostas foram as seguintes:

Tabela 7 - Questionário aos professores (perguntas 7 e 9)

Fabiana	Elane
“Não, realizei pesquisa sobre o assunto e poucas coisas falavam sobre o transtorno.”	“Sim, procurei diversas dicas de atividades e coloquei o que foi possível em prática. Eu já conhecia o transtorno, mas não dominava e nem domino as técnicas para que tais alunos tenham um total aproveitamento em sala de aula, pois muito se fala em incluir e a verdade de tudo isso é que os professores estão dando seu máximo em sala e não conseguem muito. Salas de aulas lotadas, falta de estagiários para nos ajudar, falta de apoio de alguns responsáveis e coordenação... Um professor em uma sala de aula sozinho com crianças autistas, TDH, TPAC é complicado.”

Fonte: Autora (2024).

Matias e Probst (2018) explicam que o conhecimento do professor acerca das necessidades de seus alunos tem papel fundamental no processo de aprendizagem, de modo que esse profissional possa procurar abordagens que facilitem o processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento. Logo, é fundamental que o pedagogo conheça as limitações e dificuldades de seus alunos para que ele consiga auxiliá-los da melhor maneira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais em sua resolução de 1º de julho de 2015, para a formação de cursos de formação pedagógica, em seu Art. 28 que a docência deve ser

entendida como uma ação educativa que se configura como um processo pedagógico intencional e metódico. Esse processo envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos. Tais valores são essenciais para uma sólida formação científica e cultural no contexto do ensinar/aprender, para que o docente promova a socialização e a construção contínua de novos conhecimentos, sempre em constante diálogo entre diferentes visões de mundo.

Entende-se, portanto, que a transmissão do conhecimento de conteúdos pelos pedagogos deve ser fundamentada em princípios que garantam condições de aprendizado para todos os estudantes, dessa forma, é fundamental que ele conheça e entenda a individualidade de cada estudante para conseguir repassar a ele seus conhecimentos.

Apesar da (des)informação presente, é notório que ambas as professoras adaptaram suas metodologias no que elas acreditaram ser o melhor para o aluno no contexto de sala de aula e conseguiram auxiliá-lo. Diante de tais dificuldades, é evidente, ainda, que o apoio da família se torna ferramenta fundamental na resolução dessa problemática. Prado (1981) explica que a Família influencia de forma positiva no desempenho escolar dos filhos quando transmite apoio. Por isso, foi pedido para a professora avaliar como foi o apoio dos responsáveis em relação a essas dificuldades.

CONCLUSÃO

A Educação Inclusiva, ainda que em passos lentos, está buscando auxiliar cada vez mais os alunos que dela necessitam. No campo de iniciativas, o Governo ainda necessita de ações que saiam da teoria e foquem na prática. Dentro de algumas escolas, ainda é precário o acompanhamento recebido por esses alunos, principalmente quando associados à desinformação.

Neste trabalho, foi possível compreender como a falta de informação para o grande público sobre o Transtorno do Processamento Auditivo Central e do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) afetam o aprendizado de alunos. Observou-se que alguns pedagogos desconheciam o TPAC, por exemplo, enquanto outros, mesmo possuindo algum conhecimento, enfrentavam dificuldades para auxiliar os estudantes de maneira eficaz. No campo acadêmico, foi possível entender que 4 anos no curso de pedagogia não são suficientes para capacitar o pedagogo preparando-o para assumir

turmas com a presença de alunos com transtornos, especialmente no que se refere às especificidades do TDAH, como desatenção, impulsividade e dificuldades de concentração, bem como às dificuldades relacionadas ao processamento auditivo central. A ausência de informação adequada também interfere na busca por diagnóstico por parte dos responsáveis, o que pode acarretar prejuízos no processo de aprendizagem e impactos negativos na autoestima da criança, tanto nos casos de processamento auditivo quanto no TDAH, que muitas vezes é confundido com desinteresse ou indisciplina.

Entretanto, também foi notório que, possuindo empatia e se preocupando com o aluno, o pedagogo será capaz de auxiliar o aprendizado e minimizar essas dificuldades, ora ajudando o aluno a realizar provas, ora adaptando questões e, principalmente, relatando para o responsável sobre todos os empecilhos enfrentados pelo discente para que o diagnóstico correto seja procurado.

A pesquisa demonstrou que a informação é um dos principais meios para minimizar essa problemática. A falta de conhecimento por parte da escola, do pedagogo ou da família pode levar a diagnósticos equivocados, retardando intervenções adequadas e comprometendo o desenvolvimento educacional da criança.

Por fim, os dados apresentados indicam que, com o suporte adequado, diagnóstico correto e acompanhamento especializado, o aluno apresenta melhorias significativas tanto no desempenho escolar quanto em outros aspectos de sua vida, incluindo aqueles diagnosticados com Transtorno do Processamento Auditivo Central e TDAH.

REFÊRENCIAS

ABREU, Micheline Jafar de Souza. *O processo de inclusão escolar de alunos com Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC) em escolas públicas de Brasília*. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: CORDE, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 90, p. 359-379, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

EDUCAÇÃO inclusiva: v. 3: a escola. Coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

ENGELMANN, Lucilene; FERREIRA, Maria Inês Dornelles da Costa. Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, n. 1, p. 69-74, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FROTA, Silvana; PEREIRA, Liliane Desgualdo. Processamento auditivo: estudo em crianças com distúrbios da leitura e da escrita. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 214-222, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200007. Acesso em: 16 mar. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Mônica Pereira de. Fonoaudiologia e pedagogia: um encontro necessário. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), 4., 2011, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: 2011. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/290-628-1-SM.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2024.

OSTI, Andréia. *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PEREIRA, Kátia Helena. *Transtorno do Processamento Auditivo Central: orientando a família e a escola*. Santa Catarina: FCEE, 2018.

PRADO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 1981.

DA AUDIÇÃO À COMPREENSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE UM ALUNO DIAGNOSTICADO COM O TRANSTORNO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO CENTRAL(TPAC) EM LEITURA E ESCRITA – CRUZ, Ana Carolina da Silva; REGO,

Francisca Magnólia de O.

SIMÕES, Mariana Buncana; SCHOCHAT, Eliane. Transtorno do processamento auditivo (central) em indivíduos com e sem dislexia. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, v. 22, n. 4, p. 521-524, 2010.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: guia completo para educadores e pais*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

STAMPA, Mariângela. *Aprendizagem e desenvolvimento das habilidades auditivas: entendendo e praticando na sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENK, Elena L. *Crianças rotuladas: o que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

UNESCO; MEC-ESPANHA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. Brasília: CORDE, 1994.



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025
ISSN: 2966-1439
P.137-162

ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COESÃO NAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM 2023

ANALYSIS OF COHESION MECHANISMS IN THE ENEM 2023 ESSAYS

Nelson dos Santos Rosa Silva Júnior¹
Julia Frascarelli Lucca²

RESUMO: Este estudo objetiva analisar o modo como os mecanismos de coesão textual se apresentam na escrita das redações de participantes do ENEM que alcançaram a nota máxima. Em atenção ao objetivo, trata-se de uma pesquisa descritiva, quanto à abordagem, classifica-se como uma pesquisa qualitativa e, no tocante ao procedimento, configura-se como sendo uma pesquisa documental. A amostra da pesquisa é composta por três redações nota mil do ENEM 2023, selecionadas a partir da Cartilha do Participante, para análise da competência IV da matriz de referência do ENEM. A pesquisa demonstrou que os mecanismos de coesão textual, especialmente os de natureza sequencial e referencial, são usados de forma eficaz nas redações nota mil do ENEM, garantindo fluidez, clareza e progressão temática. As análises evidenciaram o domínio linguístico-discursivo dos autores ao organizar ideias e estruturar argumentos. Conclui-se que o uso eficaz desses mecanismos é um diferencial nas redações de alto desempenho. Propõe-se, para pesquisas futuras, análises comparativas com textos de nota mediana e investigações sobre práticas pedagógicas relacionadas.

Palavras-chave: Linguística textual. Produção textual. Coesão. Redação do ENEM.

ABSTRACT: This study aims to analyse how textual cohesion mechanisms appear in the writing of ENEM participants who achieved the highest marks. In terms of objective, this is a descriptive study, in terms of approach, it is classified as a qualitative study and, in terms of procedure, it is a documentary study. The research sample consists of three ENEM 2023 grade 1 essays, selected from the Participant's

¹ Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual da Bahia. E-mail: nelsondossantosrosajunior040@gmail.com

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na área de Letras do Instituto Federal de São Paulo – Câmpus Hortolândia. E-mail: julialucca@ifsp.edu.br

Booklet to analyse Competency IV of the ENEM reference matrix. The research showed that textual cohesion mechanisms, especially those of a sequential and referential nature, are used effectively in ENEM's 1000 grade essays, ensuring fluidity, clarity and thematic progression. The analyses showed the authors' linguistic-discursive mastery in organising ideas and structuring arguments. The conclusion is that the effective use of these mechanisms is a differentiator in high-performance essays. For future research, we propose comparative analyses with average grade texts and investigations into related pedagogical practices.

Keywords: Textual linguistics. Textual production. Cohesion. ENEM essay.

1 INTRODUÇÃO

Conforme os princípios da Linguística Textual (LT), o texto é entendido como uma unidade significativa de linguagem e a compreensão dos processos comunicativos e textuais envolve aspectos cognitivos, sociointeracionais e contextuais. Nesse campo de estudo, a coesão textual é um elemento essencial para a construção de textos claros, bem estruturados e compreensíveis. Nesse viés, Koch (1999, p. 35) afirma que “coesão é o modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. Isso significa que a coesão vai além de simples ligações gramaticais, ela está diretamente relacionada à capacidade do texto de manter uma linha temática contínua e facilitar a interpretação do leitor.

No contexto da redação dissertativo-argumentativa cobrada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o adequado uso dos mecanismos de coesão é um dos aspectos determinantes para um bom desempenho do candidato. Tendo em vista o espaço relativamente curto de trinta linhas para que se disserte sobre um tema de relevância social, como é comum nas propostas temáticas do ENEM, o uso de elementos linguísticos de coesão é essencial, já que eles serão os responsáveis pela concatenação de ideias, fazendo o texto avançar na formulação de argumentos. No entanto, não basta a mera presença dessas palavras. Para que o texto dissertativo-argumentativo seja avaliado nos níveis mais altos da competência IV, é necessário que haja uso adequado e diversificado desses elementos linguísticos.

Diante desse contexto, este estudo se estrutura a partir da seguinte questão norteadora: como os mecanismos de coesão textual, sequencial e referencial, se apresentam nas redações nota mil do ENEM?

A escolha do tema justifica-se por sua relevância social e acadêmica, especialmente no campo das Linguagens e do ensino de Língua Portuguesa, ao investigar os mecanismos de coesão textual em produções escritas. A pesquisa contribui para a compreensão da construção de sentidos no texto e destaca a importância de aplicar esse conhecimento no ensino da escrita, tanto no ambiente escolar quanto em contextos sociais mais amplos.

O estudo ganha ainda mais pertinência por se relacionar diretamente ao ENEM, principal porta de acesso ao ensino superior no Brasil. Ao analisar a coesão textual em redações nota mil, a pesquisa oferece subsídios para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino da escrita argumentativa, beneficiando professores e estudantes na preparação para o exame e no desenvolvimento de textos mais eficazes.

Dessarte, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o modo como os mecanismos de coesão textual se apresentam na escrita das redações de participantes do ENEM 2023 que alcançaram a nota máxima. A partir disso, desdobram-se os objetivos específicos a seguir: a) compreender a coesão textual em seu aspecto mais geral; b) conceituar os mecanismos de coesão dos tipos sequencial e referencial; c) identificar, classificar e analisar tais mecanismos no *corpus* da pesquisa.

2 A COESÃO TEXTUAL

A coesão textual pode ser entendida como a relação entre os elementos de um texto que conferem unidade e continuidade ao discurso (Koch, 1999). Baseando-se em Halliday e Hasan (1976), Koch (1999, p. 10) aponta que:

[...] a coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio

dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos.

Marcuschi (2008) destaca que a coesão não pode ser vista isoladamente, pois está diretamente relacionada à coerência textual. Enquanto a coesão se refere aos mecanismos formais de ligação entre os elementos do texto, a coerência diz respeito à lógica e à organização das informações. Dessa forma, um texto pode ser coeso, mas não necessariamente coerente, o que reforça a importância de um equilíbrio entre esses dois aspectos. A coesão ocorre por meio da estruturação sequencial do texto. Para Silva (2015), uma frase gramaticalmente correta, quando inserida de maneira desconectada, pode comprometer a clareza e a fluidez da escrita. Isso demonstra que o texto não deve ser entendido como um agrupamento de frases isoladas, mas como uma unidade na qual os enunciados devem estar interligados de forma coesa e coerente.

Outrossim, Koch e Elias (2016) enfatizam que a coesão textual é um fator determinante na avaliação de textos escritos, especialmente em exames como o ENEM, nos quais a clareza e a organização das ideias são critérios fundamentais. No contexto da redação dissertativo-argumentativa, os mecanismos de coesão são empregados para garantir que a argumentação seja desenvolvida de maneira fluida e articulada, facilitando a progressão textual e o entendimento do leitor.

2.1 A COESÃO TEXTUAL NA REDAÇÃO DO ENEM

A coesão textual no ENEM envolve o domínio da estrutura argumentativa. Uma redação coesa é aquela que respeita a organização típica da dissertação argumentativa, com introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos, em que cada parágrafo se relaciona com o anterior e com o seguinte, formando um todo coeso. A introdução apresenta a problemática e a tese, o desenvolvimento expõe os argumentos de forma encadeada e a conclusão retoma a argumentação, apresentando uma proposta de intervenção, que deve ser composta por agente, ação, modo/meio, finalidade/efeito e detalhamento. Além disso, a argumentação deve ser embasada em repertório sociocultural. O uso adequado dos elementos de

coesão, nesse caso, garante que o texto apresente uma linha de raciocínio contínua e que os argumentos sejam construídos de maneira sólida e convincente.

Conforme a Matriz de Referência para Redação (Brasil, 2024), a avaliação da redação do ENEM também considera a capacidade do candidato em estabelecer relações entre os diferentes argumentos e evidências, o que exige uma coesão interna que mantenha a unidade temática ao longo de todo o texto. Isso implica não apenas o uso correto de conectivos, mas também a manutenção de uma linguagem consistente e a escolha precisa de palavras que reforcem o foco central da redação.

Nesse sentido, a matriz de avaliação da redação do ENEM é composta por cinco competências que orientam a correção do texto dissertativo-argumentativo. A Competência IV, demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, está diretamente ligada às demais, pois garante a ligação lógica entre as ideias apresentadas, a fluidez da argumentação, a clareza na exposição do ponto de vista e a organização da proposta de intervenção. Sem coesão, os méritos das outras competências podem se perder na desarticulação textual. De forma mais específica, a nota na competência IV, assim como nas demais, varia de 0 a 200 pontos, com base em cinco níveis (Quadro 1) (Brasil, 2024).

Quadro 1. Matriz de referência da competência IV da redação do Enem

200 pontos	Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
160 pontos	Articula as partes do texto, com poucas inadequações, e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.
120 pontos	Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.
80 pontos	Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações, e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.
40 pontos	Articula as partes do texto de forma precária.
0 ponto	Não articula as informações.

Fonte: Brasil (2024).

Em síntese, a coesão textual na redação do ENEM vai além da simples conexão entre frases e parágrafos, pois envolve a habilidade do candidato em estruturar ideias utilizando mecanismos linguísticos de forma estratégica e eficiente a fim de construir um texto convincente. Assim, a capacidade de construir uma argumentação bem-organizada é fundamental para garantir uma redação de qualidade e alcançar uma pontuação alta no exame. Dito isso, a seção seguinte aborda a coesão referencial, um importante mecanismo coesivo avaliado na redação do ENEM.

2.1.1 Coesão referencial

A coesão referencial diz respeito à forma como os elementos de um texto são retomados ou introduzidos para garantir a continuidade e a unidade discursiva. Para Koch (1999, p. 12), eles “são elementos de referência os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação”. Para garantir a coesão referencial, diferentes recursos linguísticos são empregados. Os pronomes, por exemplo, substituem substantivos já mencionados, assegurando a continuidade textual e evitando repetições excessivas. Um exemplo do uso desse recurso seria: “Maria chegou cedo à escola. Ela aguardou os colegas na entrada”. Nesse caso, o pronome pessoal “Ela” retoma o sujeito “Maria”, evitando a repetição do nome próprio.

A substituição lexical, por meio de sinônimos ou hiperônimos, também é um recurso comum, pois possibilita a retomada de um termo sem comprometer a fluidez do texto. Poderíamos dar o seguinte exemplo: “O cachorro latiu sem parar. O animal parecia agitado”, em que o termo “O animal” (hiperônimos) substitui “O cachorro”, garantindo a coesão referencial.

Além disso, a elipse, ao omitir um termo facilmente identificado e já compreendido pelo contexto, contribui para a concisão textual sem prejudicar a clareza. Nesse sentido, um possível exemplo seria: “Pedro comprou um livro e João, um caderno”. Nessa perspectiva, a omissão do verbo “comprou” na segunda oração

evita a repetição sem comprometer a compreensão, haja vista que o contexto possibilita esse reconhecimento.

Por fim, outro mecanismo importante são as expressões anafóricas e catafóricas, que garantem a conexão entre diferentes partes do discurso, seja retomando uma informação já apresentada, seja antecipando um termo que será desenvolvido posteriormente (Koch, 1999; Marcuschi, 2008). Assim, podemos dar o seguinte exemplo de anáfora: “Ana pegou seu casaco. O objeto era azul e quente”. Aqui, “O objeto” retoma “casaco”. Já um exemplo de catáfora poderia ser: “Foi então que ele apareceu: o diretor da escola”. O pronome pessoal “ele” antecipa o sujeito da oração que ainda seria apresentado: “o diretor da escola”.

2.1.2 Coesão sequencial

Nas palavras de Silva (2015, p. 29), “a coesão sequencial é de extrema importância para o desenvolvimento de um texto escrito, ou seja, para a sua progressão”. Isso porque ela diz respeito à forma como os enunciados de um texto são organizados para garantir a continuidade e a progressão temática.

Sob essa ótica, esse tipo de coesão é essencial para a estruturação lógica do discurso, pois estabelece relações entre frases, orações e parágrafos, tornando a leitura mais fluida e compreensível. Diante disso, “a coesão sequencial pode ocorrer com a reiteração de formas linguísticas” (Elias, 2017, p. 194), o que evidencia o papel desses recursos na manutenção da continuidade temática e no fortalecimento da argumentação ao longo do texto.

De acordo com Silva (2015), os recursos abordados nesta parte da coesão são repetição (reiteração lexical), paralelismo sintático, parafraseamento, recorrência de tempos verbais, manutenção temática, progressão tema-rema, justaposição e encadeamentos. Esses elementos desempenham um papel central na organização interna do texto, contribuindo para a sua coerência e para o encadeamento lógico das ideias, o que favorece a clareza e a efetividade da comunicação escrita.

Dentro desse panorama, além dos apontados por Silva (2015), um dos principais mecanismos de coesão sequencial é o uso de conectores, que são expressões ou palavras responsáveis por marcar relações de adição, oposição,

conclusão, explicação, entre outras (Peixoto, 2017). Esses conectores são fundamentais para estruturar argumentos e garantir que a redação tenha uma progressão lógica. Assim, palavras como “além disso”, “por outro lado”, “portanto” e “assim” estabelecem relações entre as ideias e orientam o leitor na interpretação do texto. Por exemplo, em um trecho como: “o desenvolvimento sustentável é essencial para o futuro do planeta. Além disso, ele contribui para a preservação dos recursos naturais”, percebe-se a progressão lógica das ideias por meio do conector “além disso” para indicar a adição de mais uma informação.

Além dos conectores, como aponta Coroa (2017), outros elementos, como advérbios, conjunções e expressões que indicam sequência temporal ou causalidade, também desempenham um papel essencial na coesão sequencial. O uso adequado desses recursos garante que as informações sejam apresentadas de forma ordenada e coerente, permitindo que o leitor acompanhe o desenvolvimento da argumentação sem dificuldades na sua relação tempo-espço. Para ilustrar esse aspecto podemos tomar o seguinte exemplo: “Inicialmente, apresentaremos os conceitos fundamentais da teoria. Posteriormente, discutiremos suas aplicações práticas”. Torna-se evidente que os advérbios “inicialmente” e “posteriormente” organizam a sequência dos tópicos abordados, sinalizando ao leitor a ordem em que os conteúdos serão explorados. Esse tipo de estrutura facilita a compreensão do texto e contribui para a organização das ideias de uma forma mais linear, já que orienta o leitor quanto à progressão lógica das ideias e à relação entre as partes do discurso.

Por outro lado, a justaposição é um recurso linguístico usado na coesão sequencial quando duas ou mais orações, frases ou ideias são colocadas lado a lado, sem o uso de conectivos explícitos (como “e”, “mas”, “porque”), mas ainda assim mantêm uma relação de sentido entre si. É uma forma de ligação sutil entre ideias, muito usada para dar fluidez ao texto sem recorrer sempre a conjunções. Por exemplo, “Chegou em casa, largou a mochila no sofá, foi direto para o quarto.”. Nesse caso, as ações são encadeadas por justaposição, ou seja, colocadas uma após a outra, sem uso de conjunções, mas com uma relação temporal e lógica facilmente compreendida pelo leitor.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e documental. Primeiramente, no que diz respeito à pesquisa qualitativa, é caracterizada por sua abordagem interpretativa e subjetiva, focada na compreensão dos fenômenos em sua complexidade e contexto específico. De acordo com Gil (2019), a pesquisa qualitativa busca captar os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências, priorizando a descrição detalhada e a interpretação dos dados.

No que concerne à pesquisa descritiva, tem como objetivo descrever as características de um fenômeno ou população, sem necessariamente buscar explicações causais ou generalizações. Segundo Gil (2019), a pesquisa descritiva é amplamente utilizada em estudos que buscam catalogar, analisar e interpretar fenômenos sociais, culturais ou linguísticos, com base em dados concretos.

Ademais, a pesquisa documental é um tipo de investigação que utiliza documentos como fonte primária de dados. Segundo Cellard (2008), a pesquisa documental é amplamente utilizada em estudos que buscam analisar textos, registros históricos, relatórios, entre outros materiais escritos. Neste trabalho, a pesquisa documental é essencial, pois as amostras da pesquisa são compostas por redações nota mil do ENEM 2023, disponibilizadas na Cartilha do Participante.

Mediante isso, a amostra da pesquisa foi composta por três redações nota mil do ENEM 2023, selecionadas a partir da Cartilha do Participante. Essas redações foram escolhidas por representarem exemplos de excelência no uso da coesão textual, conforme os critérios de avaliação da competência IV da matriz de referência do ENEM. A seleção buscou abranger diferentes temas propostos no exame, garantindo a diversidade de contextos e abordagens argumentativas.

Por conseguinte, quanto à análise dos dados, foi realizada em três etapas principais, alinhadas aos objetivos específicos do trabalho: a) compreensão geral da coesão textual: inicialmente, foi feita uma revisão teórica sobre os conceitos de coesão textual, com base em autores como Koch (1999), Marcuschi (2008) e Peixoto (2017), a qual permitiu a elaboração de um referencial teórico sólido para a identificação e classificação dos mecanismos coesivos; b) identificação e classificação dos mecanismos de coesão: na segunda etapa, foram identificados e

classificados os mecanismos de coesão referencial e sequencial presentes nas redações selecionadas; c) análise dos padrões de uso: por fim, foram analisados os padrões de uso dos mecanismos coesivos, observando-se a frequência, a diversidade e a adequação desses recursos no contexto das redações.

4 A CONSTRUÇÃO DA COESÃO TEXTUAL NAS REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM

4.1 ANÁLISE DA REDAÇÃO DE AMANDA TEIXEIRA ZAMPIRIS

O texto apresenta uma estrutura clara e bem-organizada, com uma argumentação fluida e progressiva, garantindo a compreensão e a eficácia da comunicação (Figura1).

Figura 1. Redação 01

1. Amanda Teixeira Zampiris

Na obra intitulada "Brasil, País do Futuro", Stefan Zweig, autor austriaco, em sua visita ao Brasil, defendeu a ideia de que o país estava destinado a ser um dos mais importantes países do mundo no futuro. No entanto, 80 anos depois, as previsões do autor ainda não se concretizaram e os desafios para enfrentar a invisibilidade do trabalho de cuidado — realizado por mulheres — são entraves para isso. Observa-se, assim, que isso ocorre porque a negligência governamental e a permanência histórica impedem a resolução da questão.

Sob este viés, é preciso atentar para a omissão estatal presente nessa problemática. Nessa perspectiva, o pensador Thomas Hobbes afirma que o Estado é responsável por garantir o bem-estar da população. Entretanto, isso não ocorre no Brasil, pois a falta de atuação das autoridades corrobora a permanência do trabalho de cuidado não remunerado e mal pago realizado, principalmente, por mulheres — que inclui cuidar de crianças e idosos, bem como os afazeres domésticos —, visto que o Governo não tem cumprido seu papel no sentido de assegurar os direitos básicos a esse grupo social, como o direito a um salário digno. Assim, as funções sociais e estatais são descumpridas, agravando o problema.

Outrossim, a permanência histórica é fator importante como constituinte desse imbróglio. Nesse sentido, consoante ao pensamento do antropólogo Claude Lévi-Strauss, só é possível compreender adequadamente as ações coletivas por meio do entendimento dos eventos históricos. Desse modo, a questão da invisibilidade do trabalho de cuidado feito por mulheres majoritariamente pobres e vítimas de discriminação de gênero, mesmo que fortemente presente no século XXI, apresenta raízes indissociáveis à história brasileira — que foi marcada pelo machismo e pelo patriarcado —, uma vez que as atividades domésticas não pagas ainda são delegadas às pessoas do sexo feminino de forma quase que exclusiva.

Faz-se necessário, portanto, que meios sejam criados para intervir nesse óbice. Logo, o Governo Federal — órgão responsável pela administração federal em todo território nacional — deve estabelecer políticas públicas que garantam a remuneração e a valorização do trabalho de cuidado, por meio da utilização de verbas governamentais para o pagamento de salários. Tal ação deve ser realizada com a finalidade de mitigar a invisibilidade dos afazeres domésticos realizados pela mulher na sociedade brasileira e, conseqüentemente, combater as raízes históricas presentes nessa questão. Dessarte, o Brasil poderá se tornar um "País do Futuro", como defendido por Stefan Zweig.

Fonte: Brasil (2024). Disponível em: <https://encurtador.com.br/n6H2n>. Acesso em: 08 jun. 2024.

A coesão referencial é um dos pilares da construção textual, garantindo a retomada de elementos já mencionados e a progressão temática. Na redação de

Amanda, observa-se um uso eficiente e diversificado de mecanismos referenciais, como pronomes, sinônimos, elipses e expressões anafóricas.

No segundo parágrafo, a expressão “nessa problemática” caracteriza-se como um recurso anafórico para retomada da expressão “invisibilidade do trabalho de cuidado” – realizado por mulheres” evitando a repetição por meio da substituição.

Além disso, a autora utiliza esse mesmo recurso de sinônimos para evitar repetições do termo “trabalho de cuidado”, ao utilizar “afazeres domésticos”, “afazeres realizados pela mulher” e “funções não remuneradas”. Esses termos são semanticamente relacionados e garantem a continuidade do tema sem redundância. Já no trecho “as atividades domésticas não pagas ainda são delegadas às pessoas do sexo feminino”, a expressão “atividades domésticas” retoma “afazeres domésticos”, utilizando um sinônimo para manter a coesão.

Outro recurso coesivo utilizado pela candidata é a elipse, que é utilizada para omitir termos já inferidos pelo contexto, como em “Faz-se necessário, portanto, que meios sejam criados para intervir nesse óbice”. O sujeito “Governo Federal” é omitido, mas facilmente inferido pelo leitor, garantindo concisão.

Ademais, a autora também faz uso da anáfora, como em “Tal ação deve ser realizada com a finalidade de mitigar a invisibilidade dos afazeres domésticos”, na qual “Tal ação” retoma a proposta de políticas públicas mencionada anteriormente. De modo semelhante, o trecho “Observa-se, assim, que isso ocorre porque a negligência governamental e a permanência histórica impedem a resolução da questão”, o pronome demonstrativo “isso” retoma a ideia dos “desafios para enfrentar a invisibilidade do trabalho de cuidado”, mencionada anteriormente. Esse recurso evita a repetição e garante a fluidez do texto. Já em “Entretanto, isso não ocorre no Brasil”, o pronome “isso” retoma a afirmação de Thomas Hobbes sobre o papel do Estado, conectando as ideias de forma coesa.

Alguns outros elementos anafóricos como “autor” para retomar Stefan Zweig no primeiro parágrafo e “grupo social” para referir-se às mulheres que realizam o trabalho de cuidado no segundo parágrafo marcam a coesão referencial anafórica por substituição.

No que se refere à coesão sequencial, é essencial para a organização lógica do texto, estabelecendo relações entre frases, orações e parágrafos. Na redação de

Amanda, pois, observa-se um uso estratégico de conectivos, operadores argumentativos e expressões que indicam relações de sentido.

A autora utiliza conectivos de adição, como “bem como” em “cuidar de crianças e idosos, bem como os afazeres domésticos”, que amplia a informação sem repetir termos e até mesmo conjunções aditivas como “e”.

Conectivos de oposição, como o “entretanto” em “Entretanto, isso não ocorre no Brasil”, marcam um contraste entre a teoria de Hobbes e a realidade brasileira. Nesse outro trecho retirado do texto, “no entanto” em “No entanto, 80 anos depois, as previsões do autor ainda não se concretizaram...” ajuda na construção de uma oposição ao pensamento defendido na obra “Brasil, país do futuro”.

Conectivos de conclusão, como o “portanto” em “Faz-se necessário, portanto, que meios sejam criados”, indicam a conclusão de um raciocínio, bem como os conectivos “logo” e “dessarte”.

Além disso, também são utilizados operadores argumentativos, em expressões tais quais “Sob este viés” e “Nessa perspectiva”, que introduzem novos argumentos, conectando-os ao tema central. Por exemplo, “Sob este viés, é preciso atentar para a omissão estatal presente nessa problemática” introduz a discussão sobre o papel do Estado. A expressão “Outrossim” inicia o segundo parágrafo de desenvolvimento, indicando a adição de um novo argumento relacionado à permanência histórica.

Ademais, a autora também utiliza a progressão tema-rema para garantir a continuidade do texto. Por exemplo, no trecho “a questão da invisibilidade do trabalho de cuidado feito por mulheres majoritariamente pobres e vítimas de discriminação de gênero”, o tema “invisibilidade do trabalho de cuidado” é retomado e ampliado com novas informações (rema).

Em suma, a redação demonstra um uso eficaz e diversificado de mecanismos sequenciais, garantindo a organização lógica e a progressão do texto. A autora utiliza conectivos e operadores argumentativos de forma estratégica, conectando ideias e parágrafos de maneira fluida e coerente.

4.2 ANÁLISE DA REDAÇÃO DE LUCAS MALTA DE CARVALHO

A redação apresenta um uso adequado e diversificado de mecanismos coesivos, tanto referencial quanto sequencial (Figura 2).

Figura 2. Redação 02

2. Lucas Malta de Carvalho

A Constituição Federal de 1988, documento jurídico mais importante do país, garante o trabalho remunerado e a dignidade humana como direitos de todo cidadão brasileiro, além de estabelecer a igualdade entre os gêneros masculino e feminino na sociedade. Entretanto, nota-se que tal prerrogativa não tem se reverberado na prática, visto que ainda há uma invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil, o qual, muitas vezes, não apresenta retorno financeiro. Portanto, faz-se necessária a análise dos principais fatores que contribuem para esse triste cenário: o machismo e o descaso estatal.

Em primeira análise, é importante destacar que a mulher ocupa uma posição subjugada na sociedade brasileira desde o período colonial, sendo encarregada dos afazeres domésticos e dos cuidados familiares. A partir desse contexto, após anos de inferiorização, as mulheres conquistaram diversos direitos sociopolíticos, como o direito ao voto e o trabalho remunerado. Todavia, mesmo com essas conquistas, ainda é notável que existe um machismo estrutural na sociedade contemporânea, já que, segundo o IBGE, as mulheres gastam o dobro de tempo com tarefas de cuidado, quando comparadas aos homens. Nesse sentido, por ser uma tradição enraizada na sociedade, o trabalho de cuidado realizado pela população feminina é ignorado por grande parte das pessoas.

Ademais, é imperioso ressaltar que a invisibilidade e a desvalorização desse tipo de trabalho resultam, em alguns casos, na falta de remuneração, o que contraria o direito estabelecido na Constituição. De acordo com o filósofo Nicolau Maquiavel, o principal objetivo do governante é a manutenção do poder, deixando em segundo plano a busca pelo bem comum. Assim, é evidente que o Estado não se preocupa com a garantia dos direitos das mulheres, o que reflete na ausência de políticas públicas que assegurem uma remuneração digna àquelas que trabalham. Dessa forma, as mulheres se encontram desamparadas, ao mesmo tempo, pela sociedade e pelo governo.

Portanto, é necessário promover ações concretas, as quais alterem o quadro de invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela população feminina. Logo, cabe às emissoras de TV, as quais são grandes formadoras de opinião da sociedade, realizar campanhas sobre a importância de lutar contra o machismo, por meio de anúncios publicitários, a fim de desconstruir ideias de subjugação presentes no Brasil contemporâneo. Além disso, o Governo Federal deve fiscalizar as relações de trabalho para garantir a remuneração feminina.

Fonte: Brasil (2024). Disponível em: <https://encurtador.com.br/n6H2n>. Acesso em: 08 jun. 2024.

A coesão referencial no texto analisado é construída, primeiramente, por meio da substituição, sobretudo pronominal e relativa, que assegura a continuidade das ideias sem repetir constantemente os mesmos termos. Um exemplo disso é o uso do pronome relativo “o qual” em “o qual, muitas vezes, não apresenta retorno financeiro”, que retoma o termo antecedente “trabalho de cuidado”. Outro caso é o uso do pronome reflexivo “se” em “as mulheres se encontram desamparadas”, que retoma “as mulheres”, mantendo o foco no sujeito da argumentação. Esses recursos permitem uma progressão coesa do texto, evitando repetições desnecessárias.

O texto emprega ainda a anáfora de maneira eficaz para manter a coesão e a progressão temática. Um caso de anáfora pronominal ocorre na expressão “essas conquistas”, que retoma o grupo de direitos mencionados anteriormente – “direito ao voto e o trabalho remunerado”. Aqui, o pronome demonstrativo “essas” substitui os elementos da oração anterior, mantendo a fluidez do texto. Além disso, a expressão “esse triste cenário” refere-se anaforicamente ao contexto de invisibilidade e desvalorização do trabalho de cuidado feminino já discutido nos períodos anteriores. Outro exemplo pode ser observado no trecho, “Todavia, mesmo com essas conquistas, ainda é notável que existe um machismo estrutural...”, onde o termo “essas conquistas” retoma anaforicamente o termo “direitos sociopolíticos”.

Além disso, a reiteração lexical desempenha um papel fundamental ao reforçar os elementos centrais da discussão. Expressões como “trabalho de cuidado” e “mulheres” são retomadas ao longo do texto com o objetivo de enfatizar o tema da invisibilidade e da desigualdade de gênero. Essa repetição controlada contribui para a manutenção do foco temático, sobretudo quando a autora retoma a expressão “trabalho de cuidado realizado pela população feminina” no parágrafo final.

Por último, há ocorrência de catáfora, recurso menos frequente, mas relevante para a construção textual. No trecho “faz-se necessária a análise dos principais fatores que contribuem para esse triste cenário: o machismo e o descaso estatal”, o termo “principais fatores” antecipa os elementos explicados a seguir – “o machismo e o descaso estatal” – além da expressão “fatores” funcionar como um hiperônimo dentro do texto. Essa antecipação contribui para criar uma expectativa no leitor, ao mesmo tempo em que organiza as ideias de forma lógica e encadeada.

No que tange à coesão sequencial, o texto se estrutura por meio de elementos de conexão, com destaque para as conjunções aditivas, que contribuem para a progressão temática. No trecho “além de estabelecer a igualdade entre os gêneros”, o conector “além de” adiciona mais um direito previsto pela Constituição. Outro exemplo está na enumeração “como o direito ao voto e o trabalho remunerado”, em que o “e” liga elementos de mesma função. Esse tipo de conexão amplia o repertório argumentativo sem romper com a fluidez do texto.

As conjunções adversativas, por sua vez, são utilizadas para introduzir contrapontos às ideias anteriores, reforçando a argumentação crítica. No início do segundo período do texto, aparece o conector “Entretanto”, marcando oposição entre o que está garantido pela Constituição e a realidade social. Da mesma forma, o termo “Todavia”, utilizado no segundo parágrafo, introduz a contradição entre as conquistas históricas das mulheres e o persistente machismo estrutural. Esses elementos sinalizam conflitos e tensões essenciais para a construção de um texto dissertativo-argumentativo.

O texto também emprega conjunções conclusivas para encerrar raciocínios e apresentar desdobramentos lógicos. O uso de “Portanto”, na introdução, conecta a tese aos argumentos a serem discutidos, reforçando a coerência interna do texto. Já no parágrafo final, “Logo” antecipa a proposta de intervenção, funcionando como uma conclusão parcial da argumentação anterior. Além disso, a locução “a fim de”, em “a fim de desconstruir ideias de subjugação”, estabelece a finalidade da ação proposta, contribuindo para a clareza e a lógica do raciocínio.

Desse modo, a coesão sequencial é marcada pelo uso de conectivos que garantem a progressão lógica do texto. O autor também utiliza expressões como “Em primeira análise” e “Portanto” para organizar a estrutura argumentativa, demonstrando domínio dos mecanismos de coesão sequencial. Dentro desse contexto, é importante destacar que, em um texto dissertativo-argumentativo, o uso de recursos enumerativos, como “em primeira análise”, “em segundo lugar”, “primeiramente”, entre outros, tem um papel fundamental na organização lógica e na clareza da argumentação. Esses marcadores ajudam o leitor a acompanhar o raciocínio do autor, entendendo a sequência das ideias e percebendo que há uma progressão argumentativa bem estruturada. Esses marcadores organizam a

argumentação, demarcam claramente a coesão textual, reforçam a progressão lógica e ajudam na fluidez da leitura.

Este texto também apresenta paralelismo sintático, ainda que em alguns trechos ele possa ser sutil. Podemos observar o paralelismo no fechamento do parágrafo: “Dessa forma, as mulheres se encontram desamparadas, ao mesmo tempo, pela sociedade e pelo governo”. O trecho “pela sociedade e pelo governo” é um exemplo claro de paralelismo preposicional, repetindo a estrutura “pela + substantivo”.

Por fim, é possível observar a presença de conjunções causais e justaposições, que também contribuem para a fluidez textual. A conjunção “visto que”, presente na introdução, introduz uma causa para a não efetivação da igualdade de direitos. O mesmo ocorre com o termo “já que”, usado para justificar com dados do IBGE a desigualdade na divisão das tarefas de cuidado. A justaposição, por sua vez, aparece quando ideias são conectadas pela sequência lógica e pela continuidade temática, mesmo sem conjunções explícitas, como se vê na transição entre as ideias de Maquiavel e a crítica ao Estado, como observado no trecho: “De acordo com o filósofo Nicolau Maquiavel, o principal objetivo do governante é a manutenção do poder, deixando em segundo plano a busca pelo bem comum. Assim, é evidente que o Estado não se preocupa com a garantia dos direitos das mulheres, o que reflete na ausência de políticas públicas que assegurem uma remuneração digna àquelas que trabalham”.

4.3 ANÁLISE DA REDAÇÃO DE GABRIELA LARISSA DE SOUZA GURGEL

A redação apresenta um uso diversificado e adequado de mecanismos coesivos, tanto referencial quanto sequencial (Figura 3).

Figura 3. Redação 03

3. Gabriela Larissa de Souza Gurgel

A filósofa contemporânea Hannah Arendt constata, por meio do conceito denominado “Banalidade do Mal”, a tendência existente nas sociedades no que tange à naturalização das mazelas presentes na coletividade. Nessa vertente, percebe-se que, na realidade brasileira atual, a proposição teórica mencionada se torna evidente, sobretudo quando são considerados os entraves para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres. Com efeito, há de ser analisados os principais intensificadores da temática em questão: o machismo estrutural e a omissão estatal.

Diante desse cenário, a persistência de um ideário preconceituoso contra o público feminino potencializa a desvalorização de atividades relacionadas ao cuidado. Nesse viés, cabe citar que, durante o Período Colonial, houve a estruturação da família brasileira com base em valores patriarcais, de modo a haver a restrição do papel social da mulher à reprodução e aos afazeres domésticos. No entanto, apesar do lapso temporal, tais convenções ainda estão presentes no território nacional, haja vista que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as mulheres se dedicaram mais que o dobro de horas semanais, em 2019, em comparação aos homens, às tarefas de cuidado. Nessa linha de raciocínio, atividades desse tipo — que incluem o trabalho com crianças, idosos e pessoas com deficiência, assim como as demandas domésticas — são comumente vistas como uma obrigação feminina, mas, lamentavelmente, recebem um grau inferior de reconhecimento e de importância. Isso se torna ainda mais claro pelo fato de muitas tarefas dessa natureza serem mal pagas ou não remuneradas, o que é extremamente preocupante em um país como o Brasil — o qual apresenta, em sua Constituição Federal de 1988, o direito à dignidade laboral.

Ademais, é imperioso destacar a postura inerte do Estado brasileiro quanto à tentativa de mitigar a invisibilização que acomete a problemática. Sob tal ótica, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman define como “Instituições Zumbi” aquelas entidades que mantêm suas estruturas vigentes, contudo não cumprem adequadamente seus papéis sociais. Nesse sentido, o aparato estatal nacional pode ser enquadrado na visão baumaniana, tendo em vista que o trabalho de cuidado colocado em prática pelas mulheres é decorrente, em muitos contextos, da intersecção de desigualdades socioeconômicas e étnicas. Dessa forma, enquanto não for combatida a conjuntura precária vivenciada por tantas meninas e mulheres, as quais se encontram, principalmente, em situação de pobreza e de vulnerabilidade, elas continuarão inseridas em um trabalho de cuidado sem o amparo estatal necessário.

Portanto, fazem-se urgentes medidas de enfrentamento aos impasses da temática supracitada. Assim, o Ministério do Trabalho e Emprego deve realizar um registro das principais áreas com presença do trabalho de cuidado. Tal iniciativa será efetivada por intermédio de profissionais do IBGE, os quais, em parceria com o Poder Executivo, irão às residências onde as mulheres exercem suas atividades e organizarão um auxílio financeiro para ajudá-las a garantir suas dignidades enquanto cidadãs. Isso poderá proporcionar melhores perspectivas de vida para o público feminino, de maneira a fragilizar o machismo e ampliar a igualdade.

Fonte: Brasil (2024). Disponível em: <https://encurtador.com.br/n6H2n>. Acesso em: 08 jun. 2024.

A coesão referencial no texto é construída por meio de diversos mecanismos, sendo a substituição um dos principais recursos empregados. A título de exemplificação, tem-se o uso da expressão “temática em questão”, no final do primeiro parágrafo, que substitui o tópico do “trabalho de cuidado realizado pelas mulheres”. Ainda no mesmo parágrafo, ocorre a substituição por pronomes demonstrativos em “Nessa vertente, percebe-se que...”, em que “nessa vertente” retoma a ideia anterior da naturalização das mazelas sociais, referindo-se à teoria da “Banalidade do Mal”. Esses exemplos mostram como a substituição evita repetições e assegura a continuidade das ideias.

A reiteração lexical também é um elemento importante na construção da coesão. Termos como “mulheres”, “trabalho de cuidado” e “Estado” aparecem ao longo do texto de forma estratégica e repetida, reforçando os núcleos temáticos centrais. Por exemplo, no terceiro parágrafo, retoma-se o sujeito “as mulheres” como agentes do trabalho de cuidado, associando-o a “elas”, “tantas meninas e mulheres” e “público feminino”. Essas repetições funcionam para enfatizar o foco social e político da argumentação.

Outrossim, as anáforas são amplamente empregadas ao longo do texto. Um exemplo evidente ocorre em “tais convenções ainda estão presentes”, em que “tais convenções” retoma o conteúdo da frase anterior sobre os “valores patriarcais” e a “restrição do papel social da mulher”. Outro caso aparece em “isso poderá proporcionar melhores perspectivas de vida”, em que o pronome demonstrativo “isso” funciona como uma anáfora que retoma toda a proposta de intervenção apresentada anteriormente. Esses recursos conectam informações de forma lógica, garantindo fluidez e clareza.

No tocante à coesão sequencial, essa se dá principalmente por meio da utilização de conectivos e articuladores textuais, com destaque para as conjunções aditivas, que são utilizadas para expandir os argumentos. Um bom exemplo está na frase “assim como as demandas domésticas”, que adiciona um novo elemento à lista de tarefas de cuidado. Além disso, a construção “e organizarão um auxílio financeiro” soma mais uma ação à proposta. Esses conectores contribuem para a progressão de ideias sem rupturas.

As conjunções adversativas também são bem empregadas para indicar contrastes e reforçar a argumentação. Temos como exemplo o conector “no entanto” no segundo parágrafo, que opõe o passado patriarcal ao contexto atual, demonstrando que, embora tenha havido avanços no tempo, as estruturas de desigualdade ainda persistem. Já “mas, lamentavelmente” introduz um juízo crítico ao constatar que, mesmo com a dedicação feminina, o trabalho de cuidado ainda não é valorizado. Esses contrastes são fundamentais para evidenciar os conflitos sociais em debate.

No que diz respeito às conjunções conclusivas, o texto utiliza de forma estratégica conectores como “portanto” e “assim”, que introduzem a proposta de intervenção. O “portanto” do último parágrafo serve como uma ponte entre a problematização e a proposta de intervenção, sinalizando que as ideias anteriores levam logicamente à conclusão apresentada. Já “isso poderá proporcionar melhores perspectivas de vida” apresenta uma conclusão parcial da intervenção, apontando os efeitos positivos esperados. Esses conectivos ajudam a estruturar a argumentação de maneira lógica e clara.

Além disso, observa-se o uso de conjunções causais e explicativas, como “de modo a haver” e “tendo em vista que”. A primeira aparece no trecho que explica os efeitos da estruturação patriarcal da família brasileira, enquanto a segunda é usada para justificar o enquadramento do Estado na perspectiva de Bauman. A presença de justaposições também é perceptível quando ideias são encadeadas pela proximidade temática, mesmo sem conectores explícitos, como na passagem que liga o conceito de “Instituições Zumbi” ao papel do Estado, assim como evidenciado no trecho a seguir: “Sob tal ótica, o sociólogo 157olonês Zygmunt Bauman define como ‘Instituições Zumbi’ aquelas entidades que mantêm suas estruturas vigentes, contudo não cumprem adequadamente seus papéis sociais.”. Esses mecanismos mantêm o encadeamento lógico das ideias e favorecem a coerência textual.

Por último, o texto contém paralelismo sintático, especialmente em trechos nos quais há repetição de estruturas gramaticais semelhantes para reforçar ideias. Um exemplo claro aparece neste trecho: “atividades desse tipo – que incluem o trabalho com crianças, idosos e pessoas com deficiência, assim como as demandas domésticas – são comumente vistas como uma obrigação feminina, mas,

lamentavelmente, recebem um grau inferior de reconhecimento e de importância.”. Nesse caso, há paralelismo entre as expressões “de reconhecimento” e “de importância”, que seguem a mesma construção preposicional. Esse uso dá equilíbrio e clareza ao trecho, reforçando a crítica à desvalorização do trabalho de cuidado. Outro exemplo pode ser visto em “as quais se encontram, principalmente, em situação de pobreza e de vulnerabilidade”. Aqui, novamente, temos a repetição da estrutura “de + substantivo”, mantendo o paralelismo entre os elementos que caracterizam a condição das mulheres.

4.4 SÍNTESE DAS ANÁLISES

A análise das redações revelou padrões recorrentes no emprego da coesão textual, essenciais para a nota máxima no ENEM. Na coesão referencial, observou-se: diversificação lexical (evitou-se repetições dentro do mesmo parágrafo mediante substituições por sinônimos, hiperônimos e pronomes demonstrativos), anáforas e catáforas.

Quanto à coesão sequencial, identificou-se: (a) conectivos em posição estratégica – todos os textos iniciaram parágrafos de desenvolvimento com operadores argumentativos (“Em primeira análise”, “Outrossim”, “Sob este viés”), sinalizando a estrutura lógica da dissertação; (b) variedade de relações lógicas – conectivos de adição (“bem como”), oposição (“Todavia”), causa (“pois”) e conclusão (“Portanto”) apareceram de forma equilibrada, evitando monotonia; (c) progressão tema-rema – cada parágrafo retomou o tema central (ex.: “invisibilidade do trabalho”) e o expandiu com novas informações (rema), como em “Essa realidade [...] é agravada pela omissão estatal”.

A seguir, encontra-se organizado as conjunções em dois grupos principais – coordenativas e subordinativas – das redações analisadas (Quadro 2).

Quadro 2 – Conjunções empregadas nas redações analisadas

Tipo	Classificação	Conjunções encontradas
Coordenativa (Ligam orações ou termos equivalentes, expressando: adição, oposição, alternância, conclusão, explicação)	Aditiva	e, nem
	Adversativa	mas, porém, contudo, todavia
	Conclusiva	logo, portanto, assim, pois (após o verbo)
	Explicativa	pois (antes do verbo)
Subordinativa (Ligam uma oração subordinada a uma principal, indicando causa, condição, tempo, finalidade, concessão, comparação, etc.)	Causal	porque, uma vez que, visto que
	Consecutiva	de modo que, de forma que, tanto que
	Concessiva	embora, ainda que, apesar de
	Condicional	se, caso, desde que
	Temporal	quando, enquanto, assim que
	Comparativa	como, assim como, tal como
	Final	para que, a fim de que
	Proporcional	à medida que
	Integrante	que, se

Fonte: elaboração própria com base nas redações analisadas (Brasil, 2024).

Em linhas gerais, as conjunções coordenativas adversativas (mas, porém) foram muito recorrentes para introduzir contra-argumentos. As conjunções subordinativas causais e concessivas também apareceram com frequência, refletindo a complexidade dos argumentos. Houve uso recorrente de "porque", "embora", "se", "quando", "para que", indicando um domínio das relações lógicas e argumentativas. Mesmo em contextos formais, houve equilíbrio entre períodos compostos por coordenação e por subordinação, favorecendo a coesão textual.

Por fim, as redações nota mil compartilham três marcas distintivas: (a) planejamento lexical para evitar repetições; (b) hierarquização de ideias por meio de conectivos posicionados estrategicamente; e (c) fluidez garantida pela alternância entre coesão referencial (ligação entre termos) e sequencial (ligação entre ideias). Esses achados reforçam que a coesão no ENEM não é mera formalidade, mas um critério estrutural que exige consciência linguística e diversidade de recursos.

No que concerne ao planejamento lexical para evitar repetições, as redações nota mil do ENEM apresentam, entre suas características comuns, o que demonstra muito domínio da linguagem. Esse planejamento consiste no uso estratégico e variado do vocabulário, substituindo termos recorrentes por sinônimos, expressões equivalentes ou paráfrases adequadas. Essa escolha lexical eficaz contribui para a

riqueza do texto e evita a monotonia, além de manter a clareza e a precisão do discurso. O resultado é um texto fluido, coeso e que evidencia a capacidade do autor de manejar a língua de maneira eficiente.

Já quanto à hierarquização de ideias por meio de conectivos posicionados de forma estratégica, um aspecto fundamental observado nas redações nota mil, observa-se que os conectores são utilizados não apenas para unir frases ou parágrafos, mas também para indicar relações lógicas entre as partes do texto, como causa, consequência, contraste e adição. A posição desses conectivos no início ou no interior das sentenças não é aleatória: ela é pensada para garantir que a progressão das ideias ocorra de maneira clara, lógica e convincente. Isso facilita a leitura e demonstra domínio da estrutura argumentativa exigida pelo gênero dissertativo-argumentativo.

Além disso, nota-se a fluidez textual garantida pela alternância entre mecanismos de coesão referencial e sequencial. A coesão referencial diz respeito ao uso de elementos linguísticos que retomam ou antecipam termos no texto, como pronomes, elipses e reiteraões estratégicas. Já a coesão sequencial está relacionada à progressão lógica das ideias, estabelecida por conectivos e expressões que guiam o leitor ao longo do texto. A alternância eficiente entre essas duas formas de coesão proporciona um encadeamento fluido das informações, tornando o texto mais coeso.

Dessarte, esses achados reforçam que a coesão textual nas redações do ENEM não se limita a uma formalidade gramatical. Trata-se de um critério estrutural essencial, valorizado na competência IV da matriz de correção, que avalia a articulação das partes do texto com clareza e coerência. O domínio dos mecanismos coesivos exige não apenas conhecimento linguístico, mas também consciência textual e as estratégias de escrita, refletindo a maturidade discursiva do candidato. Assim, o uso qualificado da coesão revela-se um diferencial decisivo para alcançar a nota máxima na redação do exame.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise empreendida, foi possível compreender de maneira significativa como os mecanismos de coesão textual, com destaque para os de

natureza sequencial e referencial, são empregados nas redações nota mil do ENEM. A investigação revelou que a construção de um texto coeso está diretamente ligada à competência linguística e discursiva dos candidatos, que demonstram pleno domínio dos recursos coesivos para garantir a fluidez, clareza e progressão temática dos textos. O estudo evidenciou que, nas produções analisadas, os mecanismos de coesão não aparecem de forma isolada, mas interligados, funcionando como estratégias para organizar logicamente as ideias e articular os argumentos ao longo do texto.

No que tange à identificação e análise dos mecanismos no *corpus* da pesquisa, observou-se uma predominância do uso de conectivos coordenados de adversidade e conclusão, além de expressões anafóricas, conectores temporais, sequenciais e causais, entre outros recursos que asseguram a continuidade e a articulação entre os parágrafos. Além disso, percebeu-se o uso refinado de estratégias de retomada lexical, como sinônimos e paráfrases, o que demonstra o cuidado dos autores das redações nota mil com a repetição e a coesão semântica. Tais mecanismos não apenas mantêm a integridade do texto, como também contribuem para a construção de uma argumentação consistente.

Outro aspecto importante observado foi o uso estratégico de operadores argumentativos e conectivos que contribuem para a progressão temática e o encadeamento lógico dos argumentos. As redações analisadas apresentaram uma organização sequencial clara, com introdução, desenvolvimento e conclusão bem definidos, nos quais os recursos de coesão textual atuam como fios condutores da mensagem. Essa constatação reforça a ideia de que o domínio da coesão está entre os principais diferenciais nas produções que alcançam a nota máxima na redação do ENEM.

Outrossim, como desdobramentos para futuras investigações, sugere-se a análise comparativa entre redações nota mil e redações com nota mediana, a fim de aprofundar a compreensão das diferenças quanto ao uso da coesão textual. Outra proposta seria investigar a relação entre coesão e coerência nas produções do ENEM, ou ainda desenvolver estudos voltados ao ensino da coesão textual como prática pedagógica em diferentes etapas da educação básica. Esses caminhos podem

ampliar os horizontes da pesquisa e enriquecer o campo dos estudos linguísticos e educacionais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. A redação no Enem 2024: cartilha do participante. Brasília: INEP, 2024. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2024_cartilha_do_participante.pdf. Acesso em: 09 jun. 2025.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295 - 316.
- COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017. p. 59-71.
- ELIAS, V. M. S. Textos e estratégias de coesão referencial e sequencial. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017. p. 185-203.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- KOCH, I. G. V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola Editorial, 2008.
- PEIXOTO, J. dos S. A avaliação do emprego de operadores e conectivos argumentativos. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017.
- SILVA, T. P. da. *A coesão textual em textos dissertativos argumentativos*. 58 f. 2015. Monografia (Especialização em Revisão de Textos) – Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em:
<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/11580/1/51306654.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.163-185

CONSTRUÇÕES COM VERBOS LEVES NO PB E EM OUTRAS LÍNGUAS NATURAIS: PONTOS DE CONVERGÊNCIAS E DISSONÂNCIAS

CONSTRUCTIONS WITH LIGHT VERBS IN BP AND OTHER NATURAL LANGUAGES:
POINTS OF CONVERGENCE AND DISSONANCE

Daniela Almeida Alves¹

RESUMO: Neste trabalho, discutimos a formação de construções com verbos leves em diferentes línguas naturais, considerando, entre outros aspectos, a capacidade de seleção argumental e a atribuição de papéis temáticos, bem como as restrições de combinação impostas pelos elementos que as constituem, a fim de compreender, primeiramente, os pontos que aproximam e distanciam essas sentenças em variadas línguas para, posteriormente, verificar o que acontece nesse tipo de formação com os verbos *dar* e *fazer* no português brasileiro. Para tanto, realizamos uma revisita a estudos, principalmente de base gerativista (Grimshaw; Mester, 1988; Samek-Lodovici, 2003; Scher, 2004; Duarte et al., 2010 etc.) que tratam da temática, e da análise de dados escritos que compõem o *corpus* construído por Alves (2022). Os resultados revelaram que o nome dessas construções, com o qual o verbo leve se associa, é o principal elemento nuclear, responsável pela seleção semântica e sintática dos argumentos externo e mais interno, o PP. Já o verbo leve tem papel fundamental na projeção da posição a ser ocupada pelo argumento externo, pois o elemento nominal não dispõe dessa capacidade (Alexiadou, 2001). Esse, inclusive, foi o principal ponto de dissonância entre os estudos investigados e a proposta defendida. Ademais, as restrições de combinação entre verbo e nome ocorrem devido ao conjunto de traços que definem esses dois elementos. Este estudo justifica-se à medida que busca suscitar reflexões quanto às propriedades predicacionais dos itens constitutivos dessas sentenças.

Palavras-chave: Construções com verbos leves. Línguas naturais. Pontos de convergências e divergências.

ABSTRACT: In this paper, we discuss the formation of constructions with light verbs in different natural languages, considering, among other aspects, the capacity for argument

¹ Doutora em Língua e Cultura/Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: daniela.ufs2024@academico.ufs.br

selection and the assignment of thematic roles, as well as the combinatorial constraints imposed by their constituent elements. We first understand the points that bring these sentences together and separate them in various languages and, subsequently, verify what happens in this type of sentence with the verbs *dar* (give) and *fazer* (make) in Brazilian Portuguese. To this end, we revisited studies, mainly generative (Grimshaw; Mester, 1988; Samek-Lodovici, 2003; Scher, 2004; Duarte et al., 2010, etc.) that address this topic, and analyzed written data that comprise the corpus constructed by Alves (2022). The results revealed that the name of these constructions, with which the light verb is associated, is the main nuclear element, responsible for the semantic and syntactic selection of the external and innermost arguments, the PP. The light verb, on the other hand, plays a fundamental role in projecting the position to be occupied by the external argument, as the nominal element lacks this capacity (Alexiadou, 2001). This, in fact, was the main point of dissonance between the studies investigated and the proposed approach. Furthermore, the restrictions on the combination of verb and noun occur due to the set of features that define these two elements. This study is justified as it seeks to spark reflections on the predicational properties of the constituent items of these sentences.

Keywords: Constructions with light verbs. Natural languages. Points of convergence and divergence.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, descrevemos o comportamento de construções com verbos leves (doravante, CVLs) em diferentes línguas naturais – românicas, germânicas e asiáticas -, apresentando alguns pontos de convergências e de dissonâncias acerca das propriedades que caracterizam esse tipo de sentenças, como estrutura sintática, grade argumental e restrições de combinação, tanto envolvendo questões de transitividade verbal quanto de aspectualidade, a fim de melhor entendermos a formação dessas construções, bem como o comportamento dos elementos que as compõem no português brasileiro (daqui para frente, PB).

Para tanto, revisitamos estudos sobre CVLs no intuito de apontar as principais generalizações a que os linguistas que se dedicaram a investigar tais formações chegaram e que são importantes para o entendimento pretendido. Ademais, analisamos dados escritos de um *corpus* que Alves (2022) construiu para a sua tese de doutoramento, com sentenças do PB, formadas pela combinação dos verbos leves *dar* e *fazer* com nominalizações derivadas com os sufixos *-ada*, *-ção* e *-mento*, coletadas em mídias digitais com o auxílio da ferramenta de busca Google.

A escolha de análise de sentenças com esses verbos se deve ao fato de comporem o conjunto de verbos mais produtivos nas línguas. Translinguisticamente, de acordo com Alba-Salas (2002), o verbo leve mais produtivo é *fazer*, haja vista que ocorre em uma grande variedade de línguas, como o japonês (*suru*), o inglês (*make*), o italiano (*fare*), o espanhol (*hacer*), o francês (*faire*), o português europeu, o PB entre outros². Outro verbo leve encontrado, com frequência, em variadas línguas é *dar* (e.g., no inglês (*give*), no italiano (*dare*), no francês (*donner*), no espanhol, no português europeu e brasileiro etc.³). Já a delimitação dessas nominalizações ocorre porque, além de serem os sufixos mais produtivos no PB (Rocha, 1999), construções com a combinação *dar* e *fazer* mais nominalizações com os sufixos supramencionados foram pouco exploradas, com exceção da combinação envolvendo *dar* mais nominalizações em *-ada* que já foram discutidas em alguns trabalhos, por exemplo, o de Scher (2004).

A abordagem sobre a estrutura argumental nos permitirá identificar qual dos elementos que compõem as CVLs, verbo ou nome, é o responsável pela seleção dos argumentos e atribuição de papel temático. Na literatura linguística, o elemento responsável pela seleção semântica, número de argumentos e papéis temáticos correspondentes, e de seleção sintática, categoria de cada argumento e a relação gramatical que assume dentro da sentença é o verbo, chamado verbo pleno (Duarte, 2003). Mas como isso acontece em construções em que o verbo é assumido como semanticamente vazio? Seria o nome o responsável por carregar tais propriedades? Essa identificação possibilitará, portanto, compreender qual é o principal núcleo dessas construções, visto que tem sido defendido que o nome é o elemento nuclear, responsável pela significação da sentença (Moura Neves, 1996; Scher, 2004; Castilho, 2010; Duarte *et al.*, 2010; Alves, 2016, 2022; Alves; Figueiredo, 2018 etc.) e o verbo apenas um apoio⁴, trazendo informações gramaticais, como marcas modo-temporal.

As discussões sobre as restrições aspectuais serão fundamentadas, sobretudo pelas ideias de Vendler (1976) e Smith (1997). A *aktionsart* (aspecto lexical), segundo Smith (1997), é chamado de aspecto de situação e diz respeito às propriedades semânticas

² Ver sobre o verbo leve *fazer* nessas línguas, respectivamente, em Grimshaw e Mester (1988), Kearns (2002), Samek-Lodovici (2003), Romero-Méndez (2005), Alba-Salas, (2002), Duarte *et al.* (2009).

³ Sobre o verbo leve *dar*, nessas línguas, ver, respectivamente, Kearns (2002), Butt (2003), Samek-Lodovici (2003), Alba-salas (2002), Romero-Méndez (2005), Duarte *et al.* (2010), Scher (2004).

⁴ Esse comportamento é a razão de trabalhos da corrente funcionalista nomearem os verbos, desse tipo de construção, como verbos suporte (Moura Neves, 1996; Castilho, 2010 etc.).

inerentes às raízes verbais. A autora considera o aspecto lexical como a maneira que os falantes percebem as situações internamente. Partindo dessas noções, Vendler (1967) e Smith (1997) afirmam que os verbos de uma língua podem ser distribuídos em cinco tipos de classes acionais, a saber: estados, atividades, *accomplishments*, *achievements* e semelfactivos.

A distinção entre essas cinco classes acionais se dá pela combinação de três traços aspectuais: dinamicidade, duração e telicidade, os quais podem ser inerentes à raiz ou ser interpretados pela constelação verbal (verbos e seus complementos). Diante disso, verbos como *correr* são considerados de *atividade* porque podem ser definidos pelos traços [+dinâmico], [+durativo] e [-télico]; verbos como *saber* são considerados de *estado* porque podem ser definidos pelos traços [-dinâmico], [+durativo] e [-télico]; verbos como *escrever* são considerados de *accomplishments* porque podem ser definidos pelos traços [+dinâmico], [+durativo] e [+télico]; verbos como *cair* são considerados de *achievements* porque são definidos pelos traços [+dinâmico], [-durativo] e [+télico]; e verbos como *piscar* são considerados *semelfactivos* porque são definidos pelos traços [+dinâmico], [-durativo] e [-télico], indicando uma ação reiterada, pois não é possível piscar só uma vez. Os verbos de *achievements* apresentam um subtipo, denominado *degree achievement*, sendo caracterizados como elementos que veiculam eventos que envolvem a aproximação gradual a uma meta. Os *degree achievements* aceitam tanto a expressão durativa *por X tempo* (A água baixou por uma hora), o que comprova sua duratividade, como *em X tempo* (Maria emagreceu em dois anos), o que comprova sua telicidade, porém, embora aceitem essas expressões durativas, eles expressam mais claramente a telicidade com a expressão *às X horas* (em ponto) (Às 14h00, João resolveu o problema), que é a expressão usada para os verbos de *achievements*. Para conhecer mais sobre verbos desse tipo, ver Dowty (1979), Lin (2004) e Basso e Ilari (2004). Essa discussão, particularmente, interessa a este estudo, dado que as CVLs do PB a serem analisadas são compostas de nominalizações deverbais. Logo, verificaremos se esses traços interferem na combinação de verbo mais nome nas CVLs.

O presente texto está organizado da seguinte maneira: em 1, apresentamos a definição geral das CVLs, ressaltando que não há uma consensualidade e indicando o porquê desse comportamento, a partir da exposição do modo como essas sentenças se manifestam em línguas naturais diversas, como também tratamos da seleção de

argumentos e atribuição de papéis temáticos nessas construções, principalmente com a presença do verbo *dar*⁵; em 2, discorreremos a respeito das (im)possibilidades de combinação dos verbos leves aos elementos nominais, seja no tocante às questões de transitividade ou de aspectualidade. Por fim, em 3, apresentamos as considerações finais.

1 ESTRUTURA DA SENTENÇA E GRADE ARGUMENTAL DAS CVLs EM LÍNGUAS ROMÂNICAS, GERMÂNICA E ASIÁTICAS: ASPECTOS APROXIMANTES E DISTANCIADORES

CVLs, também conhecidas como “predicados complexos”, são um fenômeno identificado em uma variedade de línguas, com uma gama de estrutura bastante diversificada. Em muitos casos, esse termo é empregado para se referir a construções envolvendo a combinação de *verbo mais verbo*, conforme verificamos no exemplo da língua asiática urdo, em (1); de *nome mais verbo*, como vemos em (2), um exemplo do japonês, outra língua asiática; e de *verbo mais nome*, como observamos em (3a), um exemplo de uma língua germânica, o inglês, e em (3b, c, d, e, f), exemplos de línguas românicas⁶. Além disso, essas construções também podem ocorrer com um PP⁷.

1) Urdo

nadya=ne makan bana di-ya

‘Nadya.F=Erg house.M.Nom make give-Perf.M.Sg

“Nadya casa_{Nome} fazer_{Verbo pleno} dar_{Verbo leve}”

‘Nadya built a house (completely, for somebody else)’.

“Nadya fez uma casa (completamente, para outra pessoa)”.

(Adaptado de Butt, 2003, p. 2)

⁵ Por questões de espaço e, ainda, de não finalização da proposta de análise, neste estudo, a discussão sobre seleção argumental e atribuição de papéis temáticos no PB será concentrada no verbo leve *dar*, contudo o tratamento das restrições de combinação, na seção 2, envolverá os dois verbos: *dar* e *fazer*.

⁶ Os exemplos foram adaptados para deixar mais evidente como se dá a estrutura da construção. Além disso, nas frases, exceto as do português europeu e as do PB, as aspas simples estão sendo usadas para a tradução em inglês e as aspas duplas para a tradução em PB.

⁷ Algumas siglas apresentadas no texto: DP = *Determiner Phrase* ou Sintagma Determinante; NP = *Nominal Phrase* ou Sintagma Nominal (SN); PP = *Prepositional Phrase* ou Sintagma Preposicional.

2) Japonês

John-wa murabito-ni [[ookami-ga kuru-to]-no KEIKOKU]-o shita.
 ‘John-Top villager-to wolf-Nom come-Comp-Gen warn-Acc suru’
 “John aldeão-para lobo-Nom chegar-geritivo aviso-Nome-acc fazer_{pass.VL}
 ‘John warned the villagers that the wolf was coming’.
 “John fez (um) aviso para o aldeão de que o lobo estava chegando”.

(Adaptado de Grimshaw; Mester, 1988, p. 212)

3) a. Inglês

Fred gave anchovies a try
 “Fred dar-pass.-Verbo leve anchovasNome uma experimentadaNome”
 “Fred deu uma experimentada nas anchovas”.

(Adaptado de Campbell, 1989, p. 12)

b. Italiano

Dare una lavata alle camicie
 ‘to.give a washing to.the shirts’
 “dar-infinit.-Verbo leve uma lavadaNome a.o camisa_{app}”.
 ‘To wash the shirts’.
 “Dar uma lavada na camisa”.

(Adaptado de Samek-Lodovici, 2003, p. 837)

c. Espanhol

Jacinto hizo una llamada.
 ‘Jacinto made a call’.
 “Jacinto fez_{Verbo leve} uma chamadaNome”.

(Adaptado de Romero-Méndez, 2005, p. 29)

d. Francês

Mario a fait une entrée spectaculaire.
 ‘Mario made a spectacular entrance’.
 “Mário fez_{Vebo leve} uma entradaNome espetacular”.

(Adaptado de Alba-Salas, 2002, p. 359)

e. Português Europeu

A Maria deu_{Verbo leve} uma arrumadela_{Nome} ao quarto_{PP}.

(Duarte; Gonçalves; Miguel, 2006, p. 320)

f. Português Brasileiro

O agente sanitário deu_{Verbo leve} uma vasculhada_{Nome} no local_{PP}.

(Scher, 2004, p. 27)

Segundo Butt (2003), o urdu é uma língua SOV (sujeito-objeto-verbo) com uma ordem de palavras bastante livre. Nessa língua, ocorrem CVLs tanto com a estrutura Verbo + Verbo, como em (1), na qual o verbo leve (VL) é a forma flexionada *di*, quanto com a estrutura Nome + Verbo, assemelhando-se às CVLs do japonês, como verifica-se em (2) acima.

Conforme Alba-Salas (2002), das diferenças estruturais das CVLs deriva o fato de que não há uma definição universalmente aceita de CVL além da visão tradicional de que ela envolve um verbo semanticamente vazio. Na literatura especializada, a definição mais frequente é: *CVL é constituída por um verbo semanticamente vazio, portador de marcas de tempo e pessoa, e um elemento nominal, principal atribuidor do conteúdo semântico da construção* (Grimshaw; Mester, 1988; Moura Neves, 1996; Alba-Salas, 2002; Alves, 2022 etc.)

Essa, no entanto, não é uma definição consensual, visto que há estudos que defendem que o verbo leve não é semanticamente vazio, mas incompleto, no sentido de que contribui com informação aspectual para a predicação complexa (Butt, 2003; Scher, 2004; Duarte *et al.*, 2010; Alves, 2016; Alves; Figueiredo, 2018). Ademais, tem quem afirme que verbos leves podem impor restrições de combinação⁸ a seus complementos, porém não lhes atribuem propriedades temáticas; logo, o nome complemento do verbo leve deve ser um predicado⁹ (Grimshaw; Mester, 1988; Campbell, 1989; Samek-Lodovici, 2003 etc.).

⁸ Falaremos sobre essas restrições na próxima seção.

⁹ Esse termo não está sendo empregado, neste trabalho, no mesmo sentido da gramática tradicional, mas no sentido de predicador ou palavra predicativa, cobrindo palavras que tenham argumentos, lugares vazios ou valência própria (Duarte; Brito, 2003)

Para além de não haver unanimidade na definição de CVL, também a maneira como se considera que o verbo leve e o nome contribuem para a seleção de argumentos e para as funções temáticas da construção vem sendo alvo de diversas propostas. Grimshaw e Mester (1988) defendem que no japonês o verbo leve permite que o nome seja o predicado e licencie os argumentos da construção, contudo continua atribuindo Caso acusativo. Os autores, em análise da CVL em (2), com o verbo leve *suru* (fazer) e o nome de evento *keikoku* (aviso), afirmam que *suru* é tematicamente incompleto e, por conta disso, recebe papéis temáticos do nome com o qual se combina, uma vez que o nome sozinho não pode projetar seus argumentos além de seu nível frasal. Consequentemente, os papéis temáticos do nome devem ser transferidos para o verbo leve por um processo denominado *transferência argumental*, como representado em (4).

- 4) a. *suru* ()¹⁰ (acc)
b. *keikoku* (agente, meta, tema)
c. *keikoku* (agente, meta, tema) + *suru* (acc)
d. *keikoku* () + *suru* (agente, meta, tema) (acc)
e. *keikoku* (tema) + *suru* (agente, meta) (acc)

(Adaptado de Grimshaw; Mester, 1988, p. 212)

Grimshaw e Mester explicam que o nome, em uma CVL, pode transferir todos os papéis temáticos para o verbo (cf. (4d)) ou deixar de transferir o tema (cf. (4e)), por exemplo.

Numa ótica que se aproxima à de Grimshaw e Mester, Samek-Lodovici (2003), em análise de CVLs do italiano, argumenta em favor de que o verbo leve se caracteriza por apresentar não uma estrutura argumental totalmente vazia, mas incompleta. Para o autor, o verbo leve herda a estrutura argumental da sua contraparte plena, porém não a interpretação semântica, assim, os argumentos que a preenchem são interpretados de acordo com a Estrutura Lexical Conceitual do nome. Samek-Lodovici é da opinião de que o verbo leve tem apenas variáveis argumentais¹¹ (a-variáveis) não especificadas

¹⁰ Os parênteses vazios significam que a estrutura de argumento está vazia.

¹¹ De acordo com Samek-Lodovici (2003), a-variáveis são posições argumentais sem especificação temática. Segundo o autor, as a-variáveis e a Estrutura Lexical Conceitual são duas vertentes separadas dos argumentos, ou seja, independentemente acessíveis.

tematicamente na estrutura de argumentos. Por conseguinte, na formação da CVL, o verbo leve passa a ter argumentos adicionados pelo nome, que possui argumentos especificados, por um processo de apagamento e transferência de índices. Em (5), estão representados como ocorre a transformação do verbo pleno em verbo leve e a formação da nominalização e, depois, como acontece a formação da CVL no italiano.

5) Formação do verbo leve e da nominalização

- a. $dare (u_i (v_j (w_k))) \rightarrow dare_{leve} (u (v (w)))$
 a'. $lavare (x_i (y_k)) \rightarrow lavata (z_{ev} (<x>_i (y_k)))$

Formação da CVL

- b. Antes: $dare_{leve} (u (v (w))) + lavata (z_{ev} (<x>_i (y_k)))$
 b'. Depois: $dare_{leve} (u_i (v_k (w_{ev}))) + lavata (z_{ev} (<x>_i (y_k)))$

(Adaptado de Samek-Lodovici, 2003, p. 838-847)

Em (5a), tem-se a transformação do verbo pleno *dare* (dar) em verbo leve, a qual ocorre por um processo que elimina seus índices temáticos. Já em (5a'), tem-se a formação da nominalização *lavata* (lavada), que se dá por um processo em que o nome herda a estrutura de argumentos de sua base verbal *lavare* (lavar), todavia suprimindo o argumento externo, representado por $<x>$ ¹², e inserindo um argumento evento, z_{ev} , na posição mais proeminente da nominalização, representado por uma nova a-variável e um índice temático. Por sua vez, em (5b), é demonstrado como acontece a formação da CVL. Nessa formação, os índices na estrutura de argumento do nome são transferidos para as a-variáveis preservadas, mas sem índices do verbo leve. A expressão final mantém duas estruturas de argumentos distintas, uma para o verbo leve e outra para o nome, no entanto os argumentos do verbo leve referem-se às mesmas variáveis da Estrutura Lexical Conceitual dos argumentos do nome, determinando o significado geral. Já o argumento externo da CVL torna-se licenciado pelo verbo leve, haja vista que foi suprimido da estrutura argumental do nome. Em outros termos, para Samek-Lodovici, verbos leves têm uma estrutura plenamente especificada para o argumento externo.

¹² Os colchetes angulares, neste caso, representam os argumentos suprimidos. Vale destacar que, segundo Samek-Lodovici, somente a a-variável, mas não o índice temático i , é suprimida.

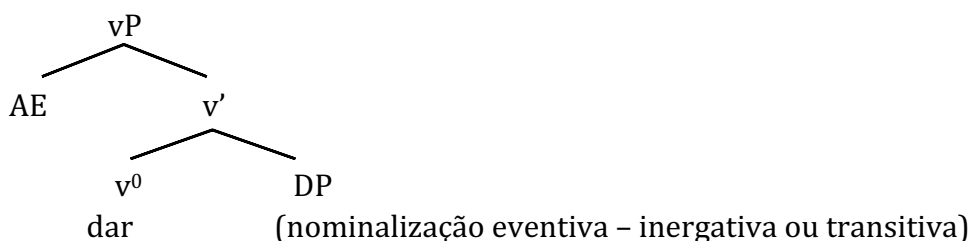
Duarte *et al.* (2010) também defendem que no português europeu (PE) tanto o verbo leve quanto o nome contribuem para as propriedades da CVL, sendo a estrutura argumental e a atribuição de papéis temáticos determinadas simultaneamente pelos dois constituintes, através da combinação das suas estruturas temáticas. Semelhantemente, Romero-Méndez (2005) afirma que, no espanhol, a estrutura de argumentos da CVL é licenciada pela combinação da Estrutura Lógica de ambos os elementos que a constituem. Butt (2003) também se aproxima dessa discussão ao mencionar que, no urdo, uma das características de um predicado complexo como CVL, é justamente o fato de a estrutura argumental ser complexa no sentido de dois ou mais elementos predicacionais se combinarem para predicar como um único elemento, selecionando conjuntamente seus argumentos.

Diferentemente do que apontam os autores supracitados, Kearns (2002) relata que, no inglês, considerando que possui dois tipos de CVLs, construção com verbo leve verdadeiro (CVLV) e construção com verbo de ação vaga (CVAV), a marcação temática apresenta um comportamento variável. Nas CVLVs, o verbo é usado para projetar um sintagma, de acordo com sua Estrutura de Argumento Sintático, mas a sua Estrutura Lexical Conceitual não está ativa, desse modo, não tem conteúdo semântico e seu potencial poder de marcação temática está inativado. Para salvar a estrutura, o verbo deve adquirir conteúdo semântico, o que faz tomando como complemento mais próximo um nome predicado. Esses nomes, por sua vez, não contam com uma Estrutura de Argumento Sintático, contudo a sua Estrutura Lexical Conceitual está ativa. Portanto, o verbo toma um nome predicado como seu complemento, que se torna temático. Já nas CVAVs, o verbo funciona como um verbo transitivo completo, tomando nomes, denotando ação, como argumentos sintáticos e temáticos; logo o verbo pode marcar tematicamente seu complemento, uma vez que sua Estrutura Lexical Conceitual não está inativada.

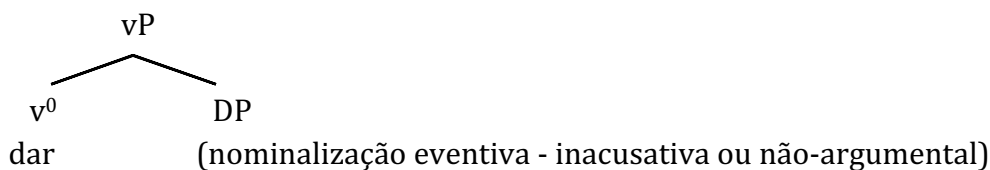
Já no PB, Scher (2004), em análise das CVLs com *dar* mais nominalizações em *-ada*, ressalta que existem, pelo menos, dois verbos leves *dar* com valor de predicado. Para a autora, dependendo do predicado que entra na derivação da sentença, um argumento externo, ou seja, um constituinte que caracterize semanticamente um iniciador, um causador ou um agente será selecionado e projetado pelo verbo leve *dar*. Nesse caso, terá entrado na derivação um *dar* leve do tipo DO/CAUSE, que projeta um Spec e também

seleciona um DP eventivo, que pode ser inergativo¹³ ou transitivo. Todavia, se tiver entrado na derivação um predicado que não selecione um argumento externo, isto é, um predicado expresso por um verbo inacusativo ou por um verbo que não projeta argumento, um *dar* leve, do tipo BECOME/HAPPEN, que não projeta Spec e que seleciona apenas um DP eventivo, também estará nessa derivação. As estruturas dessas sentenças, na ótica de Scher, são como as que seguem, respectivamente, representadas em (6) e (7).

6) *dar* = DO/CAUSE



7) *dar* = BECOME/HAPPEN



(Scher, 2004, p. 208-209)

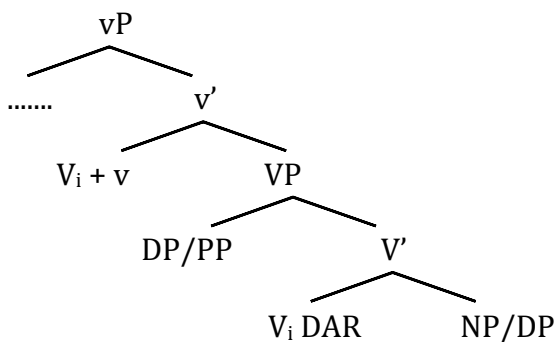
Choupina e Brito (2018) apresentam uma proposta que vai ao encontro da de Scher (2004). Elas argumentam que no PE, quando o verbo leve *dar* não se combina com nomes deverbais de movimento (e.g., *dar uma caminhada*) e de atos/reações do corpo (e.g., *deu um gemido*), *dar* é um verbo bitransitivo, e a agentividade é o traço semântico associado ao argumento externo. Contudo, quando *dar* leve se combina com nomes deverbais denotando movimento e atos/reações do corpo, não é a agentividade o traço semântico associado ao argumento externo; o argumento externo é um experienciador. Isso, no entendimento das autoras, permite concluir que, com esta classe de verbos, é

¹³ Verbos inergativos e inacusativos são monoargumentais, subtipos dos chamados verbos intransitivos pelas gramáticas tradicionais (Duarte, 2003).

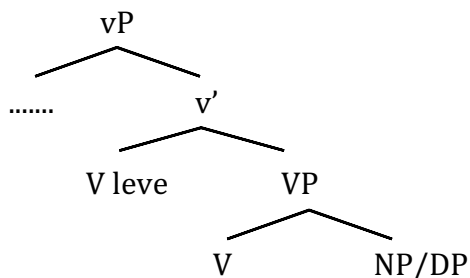
claramente a raiz verbal do nome e não *dar* que é responsável pela interpretação do chamado argumento externo.

Assim, para Choupina e Brito, há pelo menos dois valores distintos para o verbo leve *dar* no PE: a) um em que *dar* leve tem três argumentos e, nesse sentido, aproxima-se de *dar* pleno; e b) outro em que *dar* é verdadeiramente leve e tem dois argumentos. Esse primeiro *dar*, chamado DAR 2, é gerado numa posição baixa na estrutura, V, idêntica à de *dar* pleno, nomeado DAR 1, diferenciando-se dele por formar um predicado complexo com o nome deverbal com o qual se combina, o que explica que o argumento externo seja marcado tematicamente pelo V e pelo nome deverbal. Por outro lado, o segundo verbo leve *dar*, denominado DAR 3, é gerado na posição de *v*. Em qualquer um dos casos, segundo as autoras, o verbo leve seleciona um NP ou um DP indefinido ou quantificado. Essas possibilidades estruturais de *dar* leve estão representadas, respectivamente, em (8) e (9).

8) DAR 2



9) DAR 3



(Choupina; Brito, 2018, p. 172)

Entretanto, neste trabalho, discordamos de Choupina e Brito no que diz respeito ao argumento externo das CVLs *dar uma caminhada* e *dar um gemido* ser interpretado

como experienciador, haja vista que, de acordo com Haegeman (1997, p. 49), experienciadores são entidades que experimentam algum estado psicológico expresso pelo predicado e, nesses casos, vê-se que os elementos a ocuparem o lugar de argumento externo são entidades agentivas, que iniciam a ação expressa pelo predicado. Também não concordamos com a afirmação das autoras de que o verbo leve *dar* pode ser bitransitivo e, por conseguinte, selecionar três argumentos. Ao nosso ver, o terceiro argumento que pode ocorrer numa CVL, aquele argumento mais interno, o PP, não é selecionado pelo verbo, mas pelo elemento nominal. Isso tanto é verdadeiro que na relação *Maria deu uma arrumação na casa vs. Maria arrumou a casa*, há a preservação dos mesmos elementos. Além disso, se a nominalização for derivada de uma base transitiva indireta, como em *João deu uma escapada de Salvador neste fim de semana por um bom motivo*, é preservada a mesma preposição *de* exigida pela base da nominalização, visto que “quem escapa, escapa *de* algum lugar ou *de* alguém”. Essa discussão vai ao encontro do que defende Scher (2004). Essa autora ainda acrescenta que, se a base da nominalização for transitiva direta, a preposição a introduzir o PP será majoritariamente *em* (e.g., *Joana deu uma ajeitada no cabelo*), todavia também é possível que ocorra as preposições *a/para* (e.g., *A candidatura de João vai dar um revigoramento às eleições*); já se a base da nominalização for intransitiva do tipo inergativa (e.g., *Pedro deu uma caminhada*), a construção não terá um PP.

Choupina e Brito, em nota, também destacam que, embora tenha quem aproxime verbos leves de auxiliares, considerando que são esvaziados de sentido, mesmo portando valor aspectual ou de quantidade, se distanciam desta visão e defendem que *dar* leve no PE não é próximo dos auxiliares, propondo que, quando há um argumento externo com traços de agentividade, *dar* possui significado lexical, ainda que mais fraco do que o da sua versão plena. Nesse ponto, também verificamos outro problema na análise das autoras, pois no exemplo que elas apresentam, *O João deu um empurrão ao amigo* (Choupina; Brito, 2018, p. 164), em que o argumento externo é agentivo, entendemos que não é possível recuperar a noção de transferência de posse, nem qualquer outro conteúdo lexical/descritivo em *dar*. Dessa maneira, nos distanciamos do posicionamento das pesquisadoras na medida em que consideramos que, no PB, nas CVLs com *dar*, o elemento verbal não expressa nenhum conteúdo semântico.

Uma evidência de que *dar* é esvaziado semanticamente e que não interfere na seleção e interpretação do argumento externo, é que o papel temático desse elemento varia de acordo com a base da nominalização: a) *O bloco_{CAUSADOR} deu uma empolgada na plateia* vs. *O bloco_{CAUSADOR} empolgou a plateia*; b) *João_{AGENTE} deu uma remada no lago* vs. *João_{AGENTE} remou no lago*. Dessa forma, verifica-se que, se a base da nominalização for transitiva, que exige um argumento externo semanticamente caracterizado como agente ou causador, ou seja, uma base verbal do tipo DO ou CAUSE, respectivamente, o papel temático do argumento externo da CVL é o mesmo da construção com o verbo pleno correspondente, base derivante do nome. Contudo, nesses casos, *dar* leve abre/projeta a posição de argumento externo, uma vez que a nominalização não pode projetar esse elemento (Alexiadou, 2001). Essa capacidade de *dar* projetar o argumento externo da CVL é adquirida, provavelmente, a partir da percolação¹⁴ (Radford, 1997; Teixeira de Sousa, 2010 etc.) de alguns traços, como [+agente], [+causa] etc., da base da nominalização para o nó terminal onde *dar* leve será inserido.

Portanto, consideramos que Choupina e Brito (2018) e Scher (2004) não foram muito felizes ao afirmarem que há dois verbos leves *dar*. Primeiramente, não há um *dar* leve que seleciona três argumentos e outro que seleciona dois argumentos. O verbo leve *dar* tem apenas a função de projetar a posição de um argumento, o externo, a depender da base da nominalização com a qual se combina, e, em todos os casos, esse argumento será interpretado segundo as propriedades da nominalização; além disso, *dar* leve também não tem nenhuma relação com a seleção e projeção do PP. Segundo, não é o verbo leve *dar* que pode ser do tipo DO/CAUSE ou BECOME/HAPPEN, mas são as bases da nominalização com que *dar* se combina que apresentam essas propriedades. *Dar* leve até pode, em alguns casos, refletir, após atrair traços da base do elemento nominal, propriedades da base nominal e projetar o argumento externo ou deixar de projetá-lo em outros casos.

2 RESTRIÇÕES DE COMBINAÇÕES DOS VERBOS LEVES

¹⁴ Percolação, segundo Radford (1997, p. 268), é uma operação de atração pela qual um traço que está vinculado a uma categoria passa a ser vinculado a outra categoria superior na estrutura. Uma proposta de representação sobre como a percolação acontece nessas construções está em processo de desenvolvimento.

A respeito das restrições de combinação do verbo leve, Samek-Lodovici (2003) relata que, no italiano, o verbo leve *dare* só se combina com nomes derivados de base transitiva e o verbo leve *fare* (fazer) com nomes de bases inacusativa e inergativa. No PB, no entanto, os verbos leves *dar* e *fazer* podem ocorrer associados a nomes derivados de bases transitiva (cf. (10a)), inergativa (cf. (10b)) e inacusativa (cf. (10c))¹⁵. As restrições no PB são de outra natureza, por exemplo, traços semânticos das eventualidades denotadas pelos nomes.

- 10) a. Maria *deu/fez uma arrumação* nos livros.
b. Hoje *dei/fiz uma caminhada* na praia.
c. João *deu/fez um acabamento* perfeito no sofá.

No urdo, em que na CVL há a combinação de verbo mais verbo, Butt (2003) aponta uma restrição que se assemelha à do italiano. Conforme a pesquisadora, um verbo leve inacusativo, por exemplo, só pode combinar com verbos inacusativos e verbo leve transitivo só pode combinar com a maioria dos verbos transitivos e inergativos, mas não com verbos inacusativos. Nessa língua, Butt argumenta que o verbo leve está sempre associado a algumas delimitações semânticas como força, volição ou beneficiário. No espanhol, de acordo com Romero-Méndez (2005), a combinação do verbo leve com o nome exige que haja alguma familiarização semântica entre ambos os elementos. Já no PE, segundo Duarte *et al.* (2010), os verbos leves *dar* e *fazer* se combinam preferencialmente com nomes derivados de verbos que requerem um argumento que seja um sujeito causador ou desencadeador do evento, como se vê pelo contraste em (11), (12) e (13).

- 11) a. O João deu uma *olhadela* ao livro.
b. O João fez uma *promessa* à Maria.

- 12) a. O João deu um *assobio*.
b. O João fez um *sorriso* triste.

- 13) a. *O João deu um *desmaio* ligeiro.

¹⁵ Exemplos sem indicação de fonte ou referência estão sendo sugeridas por nós para este estudo.

b. *O João fez um *desmaio* ligeiro.

(Duarte *et al.*, 2010, p. 1861)

Comparando as sentenças do PE em (13) com o PB, nota-se uma diferença: no PB é possível encontrar construções em que *dar* leve se combina com nomes derivados de verbos que não exigem um sujeito causador ou desencadeador do evento, como se verifica nos exemplos em (14), a seguir, que compõem o *corpus* construído por Alves (2022)¹⁶. Porém, observa-se uma semelhança, pois, também no PB, *fazer* leve não aparece combinado com nomes derivados de verbos que não manifestam tais exigências. Esses fatos parecem ocorrer porque *dar* leve só não se associa a nomes estativos ou que não carregam a noção de reversibilidade da completude e *fazer* leve só não se associa a nomes que têm os traços [-dinâmico] e [+instantâneo], conforme falaremos mais adiante. Dessa forma, o verbo leve *dar* pode se combinar com nomes que têm como base os verbos *desmaiar* e *emagrecer*, visto que, embora esses verbos, que são do tipo *degree achievements*, não exijam um sujeito causador ou desencadeador do evento, permitem que sua completude seja revertida, contudo, a não exigência desse tipo de sujeito impede a combinação de nomes derivados desses verbos com *fazer* leve.

- 14) a. Pô, o cara tem que trabalhar. Que é que tem tomar um remedinho para aguentar mais tempo acordado? É verdade que às vezes um caminhoneiro *dá uma desmaiada* no volante e mata um monte de gente. Mas é a vida...
- b. Isis Valverde *deu uma emagrecida* e a silhueta mudou. A atriz afirmou que perdeu 6kg.

No que tange à *aktionsart* do nome deverbal no PE, Duarte *et al.* (2010) ressaltam que esses mesmos verbos leves se combinam com nomes derivados de verbos que expressam processo (cf. (15)) e processo culminado (cf. (16)), os chamados, respectivamente, verbos de atividade e de *accomplishment*; mas não se combinam com nomes derivados de verbos que denotam culminação (cf. (17)), também chamado de verbo de *achievement*, e que denotam estado (cf. (18)).

¹⁶ Para maiores detalhes sobre a metodologia de análise do *corpus* de Alves (2022), sugerimos a leitura do trabalho da pesquisadora.

- 15) a. O Pedro deu uma corrida.
 b. As bailarinas fizeram um bailado fabuloso.
- 16) a. A Maria deu uma arrumadela ao quarto.
 b. Os jornalistas fizeram a transcrição do debate.
- 17) a. *O Pedro deu uma chegada/ida ao supermercado.
 b. *O João fez uma chegada/ida ao supermercado.
- 18) a. *Os fantasmas deram uma estada no castelo do conde.
 b. *Os pais da Ana fizeram receio da tempestade.

(Duarte *et al.*, 2010, p. 1863)

De modo diferente, no PB, os verbos leves *dar* e *fazer* ocorrem combinados com nomes derivados de verbos de *achievements*, como *Vou dar uma **chegada** até o supermercado, antes de ir para o trabalho* e *Maria fez uma **chegada** triunfal no supermercado*.

A respeito do aspecto envolvendo o verbo leve, Scher (2004) afirma que, no PB, nas CVLs com *dar* mais nominalizações em *-ada*, o verbo leve *dar* contribui para a leitura de um evento realizado de forma mais pontual, rápida ou incompleta, em seus termos, uma leitura diminutivizada. De modo semelhante, Alves e Figueiredo (2018) argumentam que o verbo leve *fazer* preserva o traço [-instantâneo] do verbo pleno homônimo, contribuindo, então, para que a CVL *fazer uma caminhada*, por exemplo, não tenha a mesma interpretação da CVL *dar uma caminhada*: a primeira não denota uma leitura de evento realizado de forma mais rápida do que a última e isso parece ter influência também dos traços aspectuais contidos nesses verbos.

Os verbos leves *dar* e *fazer* apresentam algumas restrições com relação aos nomes com os quais se associam. *Dar* leve, por exemplo, só seleciona nomes denotadores de eventualidades que não apresentam os traços semânticos estaticidade (cf. (19a)) e telicidade intrínseca (cf. (19b)), afirmam Scher (2004) e Alves (2016). Essa restrição, no entendimento de Scher, ocorre porque *dar* leve tem propriedades de predicados de

eventos, possibilitando exigir um complemento que denote uma eventualidade que seja, no mínimo, dinâmica e/ou durativa, télica ou atélica, ou, ainda, uma eventualidade de completude reversível.

19) a. *João *deu uma conhecida* em Maria.

b. *João *deu uma morrida*.

Alves (2016) também mostra que o verbo leve *fazer* não se combina com nomes que expressam os traços semânticos estaticidade (cf. (20a)) e iteratividade (cf. (20b)). *Fazer* leve não se associa a nomes que denotam estaticidade, haja vista que é um verbo factitivo, que exige um evento dinâmico, e não se associa com nomes que expressam múltiplos eventos iterativos, pois expressa evento singular.

20) a. *João *fez uma amada/conhecida* em Maria.

b. *João *fez uma tossida/espurrada*.

Essas restrições, apontadas em (19) e (20), também estão relacionadas ao fato de que os verbos leves *dar* e *fazer* podem ser interpretados em termos de traços. Duarte *et al.* (2010), com base no modelo de Harley (2009)¹⁷ para traços de especificação de verbalizadores, afirmam que no PE o verbo leve *dar* se define por sua subespecificação para os traços [\pm durativo], [\pm instantâneo] e [\pm mudança] e por sua não subespecificação para o traço [+dinâmico]. Já o verbo leve *fazer*, segundo os autores, é definido por meio de sua subespecificação para os traços [\pm durativo] e [\pm mudança], porém por sua especificação para o traço [-instantâneo] e para o traço [+dinâmico], características que ele compartilha com a sua contraparte plena, visto que *fazer* pleno exige um sujeito animado, agente da ação de construir algo concreto. O Quadro 1, a seguir, traz os traços que, na compreensão de Duarte *et al.*, definem esses dois verbos leves.

¹⁷ De acordo com Harley (2009, p. 333), os sabores de v^0 podem ser definidos pelos seguintes traços: a) v_{cause} : [+dinâmico], [+mudança de estado], [+causa]; b) v_{become} : [+dinâmico], [+mudança de estado], [-causa]; c) v_{do} : [+dinâmico], [-mudança de estado], [-causa]; e d) v_{be} : [-dinâmico], [-mudança de estado], [-causa].

Quadro 1. Traços que caracterizam os verbos leves *dar* e *fazer*

	[durativo]	[dinâmico]	[instantâneo]	[mudança]
Dar _{leve}	±	+	±	±
Fazer _{leve}	±	+	-	±

Fonte: Elaboração própria, baseada em Duarte *et al.* (2010, p. 3).

A partir da leitura do Quadro 1, entendemos, então, que *dar* leve está habilitado a se combinar com nomes que denotam ou não duração, mudança e instantaneidade, e que expressam dinamicidade; já *fazer* leve está habilitado a se associar a nomes que manifestam ou não duratividade e mudança, no entanto não àqueles nomes que não expressam dinamicidade ou que denotam múltiplos eventos instantâneos. Essas constatações foram confirmadas para o PB pelos dados de Alves (2016) e Alves e Figueiredo (2018) e parecem se revalidar pela análise das sentenças que compõem o *corpus* constituído por Alves (2022), como podemos notar pelos exemplos de (21) a (24).

- 21) a. Hoje *dei uma caminhada* ao redor da minha casa/loja e pude entrar na nossa linda Catedral Basílica Menor de Curitiba.
 b. Hoje pela manhã *fiz uma caminhada* em Vilar dos Teles e no calçadão de Nova Iguaçu na companhia da prefeita e governadora Rosinha Garotinho.
- 22) a. Meu ateliê de laços, *dei uma arrumação* pra entrar um biombo só pra por arcos. Meu espaço é pequeno mas deu pra dar um jeitinho.
 b. Minha tia *fez uma arrumação* horrível no meu quarto.
- 23) a. O puxador comprido na cor preta *deu um acabamento* elegante aos móveis da cozinha.
 b. Fralda pintada Minnie, eu pintei e minha mãe *fez o acabamento*!!
- 24) Logo na tela de entrada do Windows (onde põe senha), a tela já *deu uma piscada*.

Como é possível observar, as formas duplas em (21), (22) e (23) confirmam o seguinte comportamento dos verbos leves *dar* e *fazer*: em (21), estão combinados com nomes que possuem os traços [+dinâmico], [+durativo] e [-mudança], uma vez que são derivados de *caminhar*, um verbo do tipo processo ou atividade; em (22), estão combinados com nomes que têm como base derivante o verbo *arrumar*, que apresentam os traços [+dinâmico], [+durativo] e [+mudança], um verbo do tipo processo culminado ou *accomplishment*; e em (23), estão associados a nomes derivados do verbo *acabar*, que tem o traço [-durativo], um verbo do tipo culminação ou *achievement*. Já em (24), *dar* leve está associado ao nome derivado do verbo *piscar*, que contém o traço [+instantâneo], um verbo do tipo semelfactivo, que expressa múltiplos eventos instantâneos. No *corpus* do estudo de Alves (2022), só não foram verificadas construções em que *dar* leve está combinado com nomes derivados de verbos do tipo estado (cf. (19a)) ou do tipo *achievement* que não permitem a reversibilidade da completude (cf. (19b)), e em que *fazer* leve está associado a nomes derivados de verbos do tipo estado (cf. (20a)) e do tipo semelfactivo (cf. (20b)), os quais manifestam múltiplas eventualidades pontuais.

Esses fatos nos permitem entender, portanto, as combinações de verbo mais nome nas CVLs do PB.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizamos uma incursão pelas características que os linguistas dispensam às CVLs, mostrando que há discordâncias, sobretudo, com relação à função que os elementos que as constituem assumem quanto à seleção argumental e à atribuição de papel temático.

Há uma vasta discussão a respeito do argumento externo. Ela gira em torno de que esse argumento é selecionado/projetado pelo verbo leve, com propostas, inclusive, de que no PB e no PE, há dois verbos leves *dar*: um que projeta e outro que não projeta o argumento externo, a depender do tipo de nome com o qual o verbo se combina. Aqui, defendemos, no entanto, que só há um verbo leve *dar* que tem como função abrir/projetar a posição do argumento externo na estrutura da sentença devido à incapacidade da nominalização para executar tal papel, e que a interpretação semântica do argumento externo está relacionada às propriedades da base de que deriva a nominalização. Em

outros termos, se a base da nominalização presente na CVL é do tipo que seleciona um argumento externo, por exemplo, *caminhar*, que exige um sujeito agentivo, uma CVL como *dar uma caminhada* terá um argumento externo com papel semântico de agente. Todavia, se a base da nominalização for do tipo que não seleciona um argumento externo, por exemplo, *emagrecer*, que seleciona um argumento interno com papel semântico de paciente, uma CVL como *deu uma emagrecida* não terá argumento externo, Spec, mas argumento interno que pode ser promovido a sujeito. Embora a discussão sobre o argumento externo tenha gerado discordâncias, houve convergências a respeito da seleção do PP quando aparece na construção. Pesquisadores advogam a favor da hipótese de que a seleção desse argumento mais interno à construção se dá pela nominalização. Dessa forma, concluímos que o principal predicado dessas sentenças é o nome, uma vez que participa da seleção do argumento externo e do argumento mais interno, porém o verbo leve tem papel determinante ao projetar a posição a ser ocupada por um desses argumentos, assegurando o *status* de predicado complexo das CVLs.

Outro ponto abordado e que gerou divergências é com relação às restrições de combinação do verbo leve com o nome. Vimos que o PB apresenta um comportamento diferente do italiano no que tange à transitividade da base do nome derivado que se combina com o verbo leve e que o PE ora se distancia, quando se trata do verbo leve *dar*, ora se aproxima, quando se trata do verbo leve *fazer*, do PB quanto às informações aspectuais que esses verbos leves exigem que os nomes com os quais se associam tenham. Revelamos que, no PB, o que está por trás das combinações dos verbos leves *dar* e *fazer* com nomes derivados de diferentes bases verbais é o fato de eles serem subespecificados para um conjunto de traços e especificado para outros, o que irá possibilitar ou bloquear tal combinação.

REFERÊNCIAS

- ALBA-SALAS, J. *Light verb constructions in romance: a syntactic analysis*. 2002. Tese (Ph.D. of Philosophy) - Cornell University. Cornell University, 2002.
- ALEXIADOU, A. *Fuctional Structure in Nominals: nominalization and ergativity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

- ALVES, D. *Construções de verbo leve: o elemento nominal e a leitura final*. 2016, 239 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- ALVES, D; FIGUEIREDO, C. A formação do nominal nas construções com o verbo leve “fazer”, à luz da Morfologia Distribuída. *Tabuleiro de Letras*, Vol.: 12; nº. 01, p. 8-27, 2018.
- ALVES, D. A. *Construções com os verbos leves dar e fazer: classe única? Uma análise sintático-semântica à luz da Morfologia Distribuída*. 2022, 224 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- BASSO, R. M.; ILARI, R. Telicidade e Degree Achievements. Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 6, 2004. Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- BUTT, M. The light verb jungle. *Conferência. Harvard/Dudley*, 2003.
- CAMPBELL, R. *The Grammatical Structure of Verbal Predicates*. Tese de Doutorado. Los Angeles: UCLA, 1989.
- CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHROUPINA, C.; BRITO, A. M. Dar um beijo é a mesma coisa que dar um espirro? Para uma análise sintático-semântica de diferentes valores do verbo leve *dar* em português europeu. In: *A Linguística em Diálogo*. Volume Comemorativo dos 40 Anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto. Ed: Centro de Linguística da Universidade do Porto. VELOSO, João; SILVANO, Joana Guimarães, Purificação; SOUSA-SILVA, Rui (Editores), p. 153-176, 2018.
- DOWTY, D. *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1979.
- DUARTE, I.; BRITO, A. M. Predicação e classe de predicadores verbais. In: MATEUS, Maria Helena Mira et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, p. 179-203, 2003.
- DUARTE, I. Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In: MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª ed., Lisboa, Caminho, p. 275-321, 2003.
- DUARTE, I.; GONÇALVES, A.; MIGUEL, M. Verbos leves com nomes deverbais em português europeu. *XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística de Lisboa*, APL, p.315-328, 2006.
- DUARTE, I. et al. Light verbs features in European Portuguese. *Proceedings of the 2nd Interdisciplinary Workshop on the Identification and representation of Verb Features and Verb Classes*, Pisa, Italy, 2010.
- GRIMSHAW, J.; MESTER, A. Light verbs and θ -marking. *Linguistic Inquiry*, v. 19, p. 205-232, 1988.
- HAEGEMAN, L. *Introduction to government and binding theory*. Blackwell: Oxford; 1997.
- HARLEY, H. The morphology of nominalizations and the syntax of vP. In: GIANNAKIDOU, A.; RATHER, M. (eds). *Quantification, Definiteness, and Nominalization*. Oxford: Oxford University Press, p. 321-343, 2009.

JESPERSEN, O. *A Modern English Grammar on Historical Principles*. London: George Allen & Unwin, and Copenhagen: Ejnar Munksgaard, 1949.

KEARNS, K. *Light verbs in English*. Manuscript, Cambridge, MA: MIT, 2002.

LIN, J. Are Degree Achievements Really Achievements? *Proceedings of the 9th International Symposium on Chinese Languages and Linguistics (IsCLL-9)*, 2004. Disponível em: <https://cs.uwaterloo.ca/~jimmylin/.../Lin_IsCLL9.pdf>. Acesso em: 16/03/2015.

MOURA NEVES, M. H. Estudo das construções com verbo-suporte em português. In: KOCH, I. V. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol VI: desenvolvimentos. Campinas: Unicamp, 1996.

RADFORD, A. *Syntax: a minimalist introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ROCHA, L. C. As nominalizações no português do Brasil. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 8, n. 1, p. 5-51, 1999.

ROMERO-MÉNDEZ, R. *Spanish Light Verb Constructions: co-predication with syntactically formed complex predicates*. 2005. Disponível em: <<http://linguistics.bufflo.edu/people/faculty/vanvalin/rrg/Romero-%20Light%20Verbs.pdf>>. Acesso em: 15/09/2015.

SAMEK-LODOVICI, V. The internal structure of arguments and its role in complex predicate formation. *Natural Language and Linguistic Theory*, p.835-881, 2003.

SCHER, A. P. *As construções com o verbo leve “dar” e as nominalizações em -ada no português do Brasil*. Tese de doutorado, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SMITH, C. *The Parameter of Aspect*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

TEIXEIRA DE SOUSA, L. Sujeito, tópico e concordância no português brasileiro. In: MARÇALO, M. J. et al. (Eds.). *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, p. 53-73, 2010.

VENDLER, Z. *Linguistics and Philosophy*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1967.



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025
ISSN: 2966-1439
P.186-201

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE LÍNGUAS DE PRESTÍGIO: O PERIGO DA (NÃO)CRITICIDADE A UMA MODALIDADE DE ENSINO

BILINGUAL EDUCATION OF PRESTIGIOUS LANGUAGES: THE DANGER OF
(NON)CRITICALITY TO A TEACHING MODALITY

Fernanda Mota-Pereira (UFBA)¹
Davi Souza Pereira Barbosa (UFSB)²

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os contornos sociais e raciais da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil, com especial atenção à cidade de Salvador na Bahia. Fundamentada em referenciais teóricos contemporâneos (El Kadri, 2022; Megale, 2017, 2018; Barbosa; Mota-Pereira, 2023; Mota-Pereira, 2024) e na legislação vigente (Brasil, 2020), a pesquisa busca ampliar o debate sobre os efeitos da ausência de criticidade racial nesse modelo educacional. A investigação emerge de uma pesquisa bibliográfica e se vale da metodologia cartográfica (Costa, 2014), em articulação com a Análise de Discurso Crítica (ADC), para mapear discursos, tensões e silenciamentos. Ancorado nos pressupostos da Linguística Aplicada (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2009; 2013), o trabalho mobiliza conceitos de educação bilíngue, raça, racismo e branquitude (Nascimento, 2020; hooks, 2020; Bento, 2022) com o objetivo de evidenciar desigualdades estruturais e questionar as políticas linguísticas que perpetuam hierarquias sociais. O estudo tensiona o ideal de prestígio atribuído às línguas e seus reflexos nos corpos que ocupam espaços educacionais, contribuindo para um debate necessário sobre equidade e justiça na educação bilíngue.

Palavras-chave: Educação bilíngue de línguas de prestígio. Desigualdade Social. Relações étnico-raciais

ABSTRACT: This paper proposes a critical reflection on the social and racial contours of bilingual education in Brazil, with special attention to modalities centered on prestigious languages. Based on contemporary theoretical references (El Kadri, 2022; Megale, 2017, 2018; Barbosa; Mota-Pereira, 2023) and current legislation (Brazil, 2020), the study seeks to broaden the debate on the effects of the absence of racial criticality in this educational model. The investigation emerges from bibliographical research and uses cartographic

¹ Professora de Língua Inglesa de dedicação exclusiva na Universidade Federal da Bahia. É doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia.

² Professor de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). É mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

methodology (Costa, 2014), in conjunction with Critical Discourse Analysis (CDA), to map discourses, tensions and silences. Anchored in the assumptions of Applied Linguistics (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2009; 2013), the work mobilizes concepts of bilingual education, race, racism and whiteness (Nascimento, 2020; hooks, 2020; Bento, 2022) with the aim of highlighting structural inequalities and questioning language policies that perpetuate social hierarchies. The research emphasizes the ideal of prestige attributed to languages and its reflections in the bodies that occupy educational spaces, contributing to a necessary debate on equity and justice in bilingual education.

Keywords: Bilingual education in prestigious languages. Social inequality. Ethnic-racial relations

INTRODUÇÃO

A modalidade de educação bilíngue voltada às línguas de prestígio tem se consolidado como uma prática educacional cada vez mais disseminada (Barbosa, 2025; Brasil, 2020), porém marcada por disputas e silenciamentos que refletem estruturas de desigualdade racial e social (Barbosa; Mota-Pereira, 2023; Barbosa, 2025). Este artigo parte da inquietação sobre a ausência de criticidade em abordagens que promovem a educação bilíngue de línguas de prestígio, como símbolo de distinção, e propõe uma reflexão comprometida com a justiça social e a equidade em âmbito educacional (Mota-Pereira, 2025).

A inspiração do título desta pesquisa ressoa dos escritos da intelectual nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), que adverte sobre os riscos de compreender histórias e realidades por meio de narrativas únicas, muitas vezes alinhadas aos interesses de grupos privilegiados. Desse modo, este artigo propõe ampliar o escopo teórico e conceitual no campo da educação bilíngue voltada para línguas de prestígio, destacando, sobretudo, vozes que abordam as questões raciais e sociais associadas a essa modalidade.

Tradicionalmente vinculada às elites socioeconomicamente privilegiadas (Megale, 2017), a educação bilíngue de línguas de prestígio tem se mantido distante de grupos historicamente marginalizados. Diante desta constatação, este artigo busca contribuir para o debate crítico e fomentar novas investigações na área da linguagem, da perspectiva racial e do ensino de línguas estrangeiras. Parafraseando Adichie (2009), é urgente ampliar essas discussões para que as histórias e, por extensão, as concepções sobre o bilinguismo não permaneçam restritas a um grupo privilegiado, mas possam ecoar em espaços mais diversos e inclusivos.

A análise desenvolvida neste artigo fundamenta-se na dissertação de mestrado intitulada *Ilhas da branquitude: contexto social e racial da educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador – Bahia*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (Barbosa, 2025). A partir da problematização dos limites e alcances da educação bilíngue voltada para línguas socialmente valorizadas, a pesquisa da qual resultou a referida dissertação examinou como narrativas de prestígio linguístico operam na manutenção de estruturas de exclusão, limitando o acesso de estudantes negros em contextos de vulnerabilidade social. Ao focalizar o cenário educacional de Salvador, na Bahia, a pesquisa propõe uma reflexão crítica sobre os atravessamentos raciais que moldam o imaginário e a prática da educação bilíngue no Brasil, com o objetivo de tensionar a ideia de universalidade dessa modalidade e ampliar o debate sobre suas implicações sociais e raciais ao compreender que, em uma cidade de rica diversidade racial como Salvador, aspectos sociais no âmbito educacional estão intrinsecamente imbricados em questões raciais (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022).

Este artigo está estruturado em três subseções. A primeira apresenta uma abordagem histórico-linguística sobre a educação bilíngue no Brasil, com foco na valorização de repertórios linguísticos, conforme discutido em Barbosa (2025). Na segunda subseção, são analisados dados da referida pesquisa, com ênfase nos marcadores raciais e sociais que atravessam a educação bilíngue em Salvador, Bahia, promovendo uma reflexão crítica sobre os processos de exclusão. Por fim, a terceira subseção traz as considerações finais, retomando os principais apontamentos e caminhos para futuras investigações.

1 EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM CONTEXTO HISTÓRICO

As questões relativas ao multilinguismo e ao bilinguismo no território brasileiro têm sido observadas e debatidas há bastante tempo (Souza, 2019; Pupp Spinassé, 2008; Croci, 2011; Oliveira, 2000). Quando se assume como eixo central a articulação entre perspectivas linguísticas, história e práticas de ensino de línguas, torna-se fundamental retomar as reflexões inauguradas pela linguista Cavalcanti (1999), que problematiza o caráter não monolíngue do Brasil e oferece contribuições valiosas à linguística,

especialmente à linguística aplicada, ao evidenciar a linguagem como fenômeno profundamente social. Nesse sentido, é essencial reconhecer a importância dos estudos de Cavalcanti (1999) para a construção de um diálogo histórico sobre as línguas no Brasil.

Ao afirmar que o país, em sua dimensão territorial e cultural, não é monolíngue (Cavalcanti, 1999; Oliveira, 2000, 2009; Rocha, Megale; 2023), é possível notar a presença contínua de uma multiplicidade de línguas e práticas linguísticas que marcaram diferentes regiões. Discutir multi/bilinguismo e educação bilíngue nos variados contextos históricos brasileiros implica também reconhecer o processo de silenciamento e restrição das línguas faladas nos territórios colonizados, principalmente aquelas dos povos originários e das populações africanas escravizadas. Nesse ponto, é preciso registrar que, na Bahia, há escolas de ensino de línguas indígenas³ ao lado do português e inglês e, nos terreiros, se fala o yorùbá.

Se não houvesse uma colonialidade linguística tão violenta durante o período de escravização, o Brasil talvez tivesse se configurado como um país autenticamente plurilíngue, com línguas indígenas e africanas ocupando espaços centrais na vida social e educacional. A partir disso, nota-se, nos estudos de Souza e Barbosa (2023), que essa perspectiva histórica das línguas foi e ainda é usada de forma a controlar o uso de línguas em diversos contextos

Se analisarmos o nosso passado, poderemos notar que fomos, durante boa parte da história, ainda muito mais do que hoje, um país plurilíngue. Portugal, durante quase toda a história de colonização e de expansão territorial, impôs o português como a única língua legítima, para o processo de colonização e de dominação, como demonstram os estudos de Oliveira (2000) e Souza (2019). Desde muito tempo, portanto, as línguas são usadas politicamente como forma de autoritarismo. Via-se, nas línguas indígenas, africanas e de imigração, um tipo de ameaça à unidade nacional do país. Nos três séculos da conquista e colonização, observam-se ações do Estado Português sobre os povos indígenas e uma gestão sobre suas línguas (Souza; Barbosa, p. 235, 2023).

Desse modo, é imprescindível reconhecer que o processo histórico de colonização e dominação linguística no Brasil ainda se faz presente no contexto baiano – embora sob outras denominações e com novos discursos –, traduzido no silêncio quanto a essa pluralidade linguística. Ao considerarmos que, em tempos anteriores, milhares de línguas (Barbosa, 2022) foram faladas em diferentes contextos sociais e geográficos do território

³ É possível apreciar a notícia em: <https://www.consed.org.br/noticia/educacao-que-honra-as-raizes-bahia-celebra-povos-originais-com-avancos-na-rede-estadual>.

brasileiro, torna-se evidente que muitas delas foram silenciadas ou desvalorizadas ao longo do tempo. Enquanto algumas línguas passaram a ser associadas a saberes, prestígio e capital simbólico, outras foram marginalizadas e excluídas dos espaços de reconhecimento social. A essa exclusão, atribui-se o preconceito que não se encerra no plano linguístico e abarca o racial, constituindo o que Nascimento (2019) denomina racismo linguístico.

É fundamental compreender que houve um movimento sistemático e historicamente construído de valorização seletiva das chamadas línguas de prestígio social, em detrimento da multiplicidade linguística que configurava o Brasil antes e durante a colonização. Esse fenômeno contribuiu para a manutenção de hierarquias linguísticas que legitimam algumas práticas e saberes enquanto deslegitimam outros. Um exemplo do resquício da lógica de manutenção e exclusão é a presença de línguas europeias em currículos de graduação em Letras e ofertas em cursos livres em Salvador em detrimento de línguas que possuem significativa relação cultural com a cidade, a exemplo do kimbundu e yorùbá. Outro desdobramento dela é demonstrado no acesso ao aprendizado efetivo de línguas estrangeiras, não associado a escolas públicas (Leffa, 2009; Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2019; Silva; Oliveira, 2022). Reconhecer essa trajetória é essencial para a construção de debates mais amplos e inclusivos sobre linguagem, identidade e justiça social no ensino de língua estrangeira/adicional e, mais especificamente, na modalidade da educação bilíngue de línguas de prestígio.

A partir desse cenário, torna-se evidente a necessidade de ampliar os estudos sobre o contexto linguístico brasileiro, a fim de questionar e desestabilizar, como faz Mota-Pereira (2022; 2024; 2025), a narrativa hegemônica que constrói uma história única sobre a diversidade linguística do país. Tal narrativa sustenta a ideia de que apenas a língua portuguesa é falada em território nacional, contribuindo para a consolidação de uma ideologia monolíngue (García *et al.*, 2017; Rocha; Megale, 2023), que apaga práticas, saberes e línguas historicamente presentes, especialmente aquelas vinculadas aos povos originários e às comunidades de matriz africana. Tal monolinguismo também se expressa no campo do ensino de língua estrangeira/adicional lógica monolíngue (Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), ao ser restrito, em termos de oferta obrigatória, na educação básica ao inglês. Embora a BNCC (Brasil, 2018) preveja que outras línguas podem compor

o currículo escolar, essa previsão se restringe ao âmbito eletivo, o que significa, em diversos contextos, a não oferta.

Após uma breve introdução histórica das línguas no Brasil e para iniciar a discussão sobre a modalidade de educação bilíngue de línguas de prestígio, é necessário reconhecer que a educação bilíngue de línguas de prestígio configura-se como uma modalidade de ensino que promove o desenvolvimento linguístico e cultural por meio da inserção de línguas valorizadas (como inglês, francês, alemão e italiano) na matriz curricular institucional. Nesse ponto, é válido sublinhar que essas línguas são europeias, ou seja, estão sob uma lógica monolítica, não abrangendo uma aquarela plural de possibilidades linguísticas.

Na contramão de lógicas monolíticas, El Kadri, Megale e Passoni (2024) enfatizam o caráter multifacetado do modelo educacional bi/multilíngue, destacando não apenas o ensino formal das línguas, mas também os processos de legitimação simbólica, social e política que envolvem tais práticas pedagógicas. De acordo com as autoras,

a função de uma escola bi/multilíngue, principalmente no contexto público de ensino, é promover aprendizados que proporcionem novas formas de engajamento e participação dos estudantes em um mundo cada vez mais plural e desigual. Em outras palavras, a educação bilíngue tem a função de promover inserção, participação ativa na sociedade e outros modos de agir no mundo. Em nossa visão, muito mais do que promover o aprendizado de uma língua adicional, a educação bilíngue deve possibilitar ao sujeito integrar-se à sociedade e permitir novos modos de participação em uma sociedade global (El Kadri, 2022; Megale, 2022; Megale; El Kadri, 2023) (El Kadri; Megale; Passoni, 2024, p. 14).

Conforme a citação, o ensino bi/multilíngue deve prever não apenas uma pluralidade no campo do acesso a diversas línguas, mas um modo de existir que a contemple, promovendo integração. Não se trata, portanto, apenas de formação linguística, mas, também, ontológica. Nisso reside a importância de assumir uma atitude plurilíngue (Carola; Albuquerque Costa, 2014; Moraes; Pinheiro-Mariz, 2022; Mota-Pereira, 2025) em que as mais diversas línguas, incluindo a materna, sejam reconhecidas e mobilizadas. Nessa atitude, cabe um modo fluido de se mover nas línguas, usando não apenas repertórios linguísticos, mas, também, outros recursos sob uma concepção movente de língua, como ocorre em práticas translíngues (García et al., 2017). Nelas, o uso não exclusivo de uma língua, mas, sim, de diferentes línguas e modos de expressão

torna a comunicação mais orgânica e não restrita a um único meio de expressão. Esse modo de conceber práticas de linguagem se mostra mais afeito à pluralidade, tanto no que tange ao uso de línguas, quanto a convívios e interações variados.

Em dissonância com a integração, geralmente, a modalidade de ensino bilíngue tenta “suprir necessidades de uma parte da população de alta renda [...]” (Potrich; Welp, 2022, p. 87), ilhando-a (Barbosa, 2025) em relação a outras camadas sociais. Em face desse quadro, para discutir essa modalidade, torna-se necessário examinar criticamente o impacto de uma educação bilíngue voltada, na prática, a uma parcela reduzida de estudantes no Brasil. Em contexto baiano, essa redução se pauta na ausência de oferta dessa modalidade em escolas públicas. Essa realidade está vinculada à visão predominante de que a educação representa um gasto e não um investimento social — perspectiva que impede a expansão de políticas educacionais capazes de transformar contextos vulneráveis e promover maior equidade educacional linguística.

Na subseção 2, apresentaremos a análise dos dados provenientes da pesquisa de mestrado supramencionada (Barbosa, 2025), que evidenciam como a educação bilíngue de línguas de prestígio, em diversos casos, permanece voltada a uma parcela restrita da população. A partir desses dados, propomos uma reflexão crítica sobre os marcadores raciais e sociais que atravessam a estrutura educacional brasileira, com especial atenção para os efeitos dessa modalidade no contexto da cidade de Salvador. Assim, buscamos promover e ampliar os debates sobre novas perspectivas, narrativas e diálogos em torno de diferentes olhares sobre uma mesma modalidade educacional. Ao voltar o olhar para esses saberes e experiências racializadas, pretendemos enriquecer o campo da educação bilíngue com reflexões que problematizem a exclusividade e os silenciamentos históricos que essa modalidade ainda carrega, descortinando histórias únicas (Adichie, 2009).

2 CONTEXTO SOCIAL E RACIAL DA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE EM SALVADOR BAHIA

Esta seção envolve um debate sobre a educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador, a partir de uma perspectiva racial e social. A pesquisa, de caráter cartográfico e fundamentada na Análise do Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2001), mapeou a localização das escolas identificadas como bilíngues de línguas de prestígio na referida

cidade. Essa cartografia acionou reflexões sobre o racismo presente nos processos de escolarização bi/multilíngue sob uma ótica geográfica, a partir da análise dos dados populacionais do IBGE/Censo 2010, que apontam quais são os sujeitos que residem nas regiões onde essas escolas estão situadas.

A partir desse levantamento, foi possível identificar uma evidente separação de classes em Salvador, revelada pelas zonas onde se concentram as instituições de ensino bilíngue. A educação bilíngue, nesse contexto, não apenas reproduz, mas também legitima essas divisões, tornando-se um instrumento que reforça desigualdades sociais. Na sequência desta subseção, serão apresentados alguns dos principais resultados extraídos desta pesquisa.

No contexto de Salvador, um dos mecanismos mais evidentes de exclusão social é a constituição do que alguns autores denominam de *“guetos de luxo”* ou *“ilhas de luxo”* apresentados como espaços restritos, que, como apontam Serpa (2007), Soares (2009) e Oliveira (2017), são acessíveis apenas às camadas privilegiadas da população. Os grupos socialmente marginalizados só adentram tais ambientes quando ocupam funções subalternas, perpetuando dinâmicas de desigualdade que atravessam o cotidiano urbano. Esse cotidiano nem sempre tem um distanciamento bem definido em termos sociais e raciais. Há uma coexistência entre pessoas abastadas e desprivilegiadas socialmente, mas, apesar de ocuparem o mesmo bairro, como é possível ver em locais como Ondina, Barra, Rio Vermelho, onde edifícios de elevados valores ocupam o mesmo espaço onde residem pessoas para quem tais valores são inacessíveis, as desigualdades promovem uma estratificação social e um conseqüente distanciamento entre essas pessoas. Destacam-se, nessas paisagens soteropolitanas, mais recentemente, espaços projetados que se constituem como bairros fechados, que chegam a ter forte controle de entrada de moradores e prestadores de serviço. Esse tipo de configuração de moradia é feito com o propósito de reforçar a noção de proteção diante da situação de segurança pública, mas não deixa também de indicar o desejo de exclusivismo e gourmetização de um modo de viver em que pessoas de mesma classe social convivem apenas com os seus.

O anseio análogo por exclusivismo, que sempre tem a exclusão como interface, resvala para o âmbito educacional. Nesse setor, a discrepância de oportunidades é visível, havendo uma explícita divisão entre escolas frequentadas por pessoas privilegiadas e as que são desprivilegiadas socialmente (Leffa, 2009; Pereira, 2019). Essa divisão social, em

uma cidade como a de Salvador e tantas outras do Brasil, também é racial (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022). Assim, as escolas consideradas menos efetivas são públicas (Leffa, 2009; Quevedo-Camargo; Silva, 2017; Pereira, 2019; Silva; Oliveira, 2022), ou seja, aquelas frequentadas por pessoas subalternizadas pela sociedade capitalista (Oliveira, 2019) e afetadas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019).

Assim, para além da negação do direito ao acesso a espaços considerados exclusivos, populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica também enfrentam a negligência estrutural no que se refere à educação efetiva, o que significa ser crítica e emancipatória. Como afirmam Freire (2019) e hooks (2017), uma educação verdadeiramente libertadora exige o rompimento com práticas que reforçam hierarquias e silenciam vozes historicamente oprimidas. Ao refletir sobre essa concepção de educação, é válido ponderar que ela, talvez, também não esteja ao alcance das escolas elitizadas.

Na pesquisa desenvolvida para a dissertação supracitada, foi feita a análise de uma visita⁴ de uma escola bilíngue de padrão elitista de Salvador a uma escola pública, em que foi possível evidenciar, a partir de um exercício de análise de discurso crítica (Fairclough, 2001), a ausência de uma conscientização (Freire, 2011) por parte da escola quanto ao contexto visitado. A atitude de visita acompanhada de doação de materiais indicava uma prática de assistencialismo ao invés de coexistência e convivência, em que as relações se estabelecem de forma orgânica e horizontal. Essa atitude espelha o que hooks (2003) discute a partir de Judith Simmer-Brown ao contrastar diversidade e pluralismo, de acordo com quem, a diversidade é a constatação de que há diferenças, enquanto o pluralismo pressupõe interação com pessoas diferentes. No ato de visita em tela, é possível notar uma aparente tentativa de aproximação, mas, diante da unilateralidade revestida de assistencialismo, como o ato de doação sugere, percebemos a indisposição para um engajamento, em que não cabe o exercício de assimetrias sociais hierárquicas.

As distâncias sociais de Salvador são simbólicas, mas também se apresentam em termos territoriais. Segundo dados da Secretaria de Desenvolvimento Urbano (SEDUR, 2017), Salvador é composta por 163 bairros distribuídos em diversas regiões, incluindo

⁴ A visita mencionada refere-se a uma publicação realizada pela escola bilíngue em uma rede social, na qual foram divulgadas fotografias de uma atividade denominada visita pedagógica, realizada com uma turma em uma escola pública.

as ilhas de Maré, dos Frades e de Bom Jesus dos Passos. Em contraste, os dados do Censo 2010 do IBGE revelam uma significativa discrepância racial entre essas localidades, indicando que os bairros periféricos são predominantemente habitados por pessoas negras, uma evidência que reforça os marcadores raciais do espaço urbano soteropolitano. Essa divisão, como já afirmamos, é atenuada pela coexistência entre as chamadas comunidades (locais habitados por pessoas desprivilegiadas socialmente) e os condomínios ou casas de classes privilegiadas em alguns bairros. Apesar dessa coexistência, há também divisões explícitas que rotulam bairros como elitizados e periféricos. Naqueles periféricos ou desprivilegiados socialmente e com histórico de negligências pelo poder público, as pessoas que os habitam são, majoritariamente, negras.

Em termos estatísticos, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE (2010), o bairro de Valéria apresenta o maior percentual de habitantes autodeclarados pretos (31,82%), sendo também a segunda região com menor número de autodeclarados brancos (11,79%). Por outro lado, a região da Barra/Pituba destaca-se como o bairro com maior concentração de pessoas brancas (36,63%) e, simultaneamente, como aquele com a menor presença de autodeclarados pretos (20,37%). Esses dados demonstram a segregação racial geográfica da cidade, onde o acesso ao território urbano se associa fortemente a desigualdades históricas de raça e classe.

A primeira inferência que se pode extrair dos dados apresentados é sua consonância com os estudos de Antônio Mateus Soares (2009) e Ângelo Serpa (2007), que evidenciam a existência de uma cidade socialmente fragmentada entre bairros abastados e regiões marcadas pela precariedade urbana, como no contraste entre Barra e Valéria. Os bairros considerados abastados, frequentemente denominados “guetos de luxo”, caracterizam-se por boa infraestrutura, alto índice de empregabilidade formal e contínua assistência estatal, enquanto os bairros de maior população negra apresentam precariedades.

A pesquisa revelou, com base nos estudos de Serpa (2007), que os bairros com mais necessidade de infraestrutura de Salvador são sistematicamente negligenciados pelo poder público. Não por coincidência, esses bairros não dispõem de escolas bilíngues. Em contrapartida, as áreas privilegiadas contam com boa infraestrutura urbana e concentram instituições bilíngues e internacionais, o que revela um padrão de concentração de recursos educacionais em territórios socialmente favorecidos. É justamente nesses

espaços que as escolas privadas optam por se instalar, reforçando dinâmicas de desigualdade.

Sob uma perspectiva crítica, o campo educacional bilíngue em Salvador aciona uma reflexão sobre o direito ao bilinguismo, considerando sua estreita relação com processos de ascensão social (Megale, 2017; El Kadri, 2022; 2024). O acesso a espaços privilegiados (escolas bilíngues) e a circulação por territórios simbólicos, muitas vezes, alheios aos chamados “territórios dos herdeiros da pobreza” (Soares, 2009, p. 92), deveriam ser direitos de todos e não apenas de uma pequena parcela da população. A partir dessa lógica, o bilinguismo deixa de ser apenas uma prática pedagógica por meio das línguas e passa a compor a mobilidade social, indisponível para quem não pode arcar com as elevadas mensalidades das escolas. Em recente conversa com membros de uma família abastada de Salvador, a alusão à matrícula de filhas/os em escolas bilíngues foi tratada como um selo de distinção social. Em certa medida, esse é um dos objetivos de escolas bilíngues: a diferenciação social e, subjacente a ela, o distanciamento das diferenças e, por extensão, o reforço de um pacto de branquitude (Bento, 2022).

Ao tratar da educação bilíngue, Ofélia Garcia (2009, p. 83) afirma que “a educação bilíngue é a única maneira de educar crianças no século XXI”, enfatizando em seus estudos a centralidade da relação entre sujeitos e mundo globalizado. Nessa perspectiva, o ser bilíngue é entendido como aquele que possui maior potencial de inserção em circuitos de poder, ocupando espaços tradicionalmente reservados às elites. Essa visão, sob um prisma crítico, revela quais sujeitos têm acesso a essa modalidade educacional e quem continua à margem dela, sobretudo na capital da Bahia. Foi esse o caminho feito na dissertação em tela (Barbosa, 2025) e que descortinou que o não alcance a uma formação bilíngue é um projeto engendrado e exercido com propósitos elitistas, que contribuem para a diferenciação entre pessoas, enquanto rejeita as diferenças no sentido do pluralismo discutido por hooks (2003) a partir de Judith Simmer-Brown.

A cartografia trazida na dissertação mostra que mesmo os casos de escolas que se propõem a serem mais progressivas e descolonizadas, ainda assim, apresentam mensalidades inacessíveis para a maioria da população negra baiana. O seguinte quadro, retirado da dissertação mencionada, apresenta um pouco dessa realidade educacional.

Quadro 12- Mensalidades de escolas de educação bilíngue para a educação infantil em Salvador/BA

Modalidade – Educação Infantil	
Escola 01	R\$: 3.298,02 a 3.397,20
Escola 02	R\$: 2.653,22 a 2.762,95
Escola 03	R\$: 2.975,00 a 3.150,00
Escola 04	R\$: 1.901,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

O quadro revela que as mensalidades praticadas por determinadas instituições de ensino bilíngue podem variar entre R\$ 1.900,00 (mil e novecentos reais) e R\$ 3.397,00 (três mil trezentos e noventa e sete reais) na etapa da educação infantil. Esses valores tornam-se inacessíveis para grande parte das famílias brasileiras, especialmente aquelas cuja renda mensal é equivalente ao salário mínimo vigente, atualmente fixado em R\$ 1.320,00 (mil trezentos e vinte reais). Diante desse cenário, é evidente a dificuldade de ingresso e permanência de trabalhadores assalariados em escolas privadas bilíngues, cujos custos ultrapassam significativamente a capacidade financeira de um único provedor familiar. Tal dinâmica evidencia um processo de exclusão social baseado no poder aquisitivo, conforme discutido por Bento (2022), que analisa as múltiplas expressões de privilégio e marginalização presentes em diferentes contextos sociais, incluindo instituições educacionais, ambientes corporativos e modelos híbridos de escola-empresa.

Um caminho para reverter esse quadro é a oferta de educação bi/multilíngue em escolas públicas, como discute Michele El Kadri (2024). Produzir pesquisas como a de Barbosa (2025) e textos que propõem a racialização do debate sobre ensino de línguas (Lisboa; Nascimento, 2024; Mota-Pereira, 2025; Pereira, 2019) contribui para a sensibilização e reflexão crítica sobre a necessidade de ter a educação como uma ponte de mobilização social ao invés de uma ilha em que os círculos de ascensão se mantêm estanques no mesmo nicho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos uma reflexão crítica sobre educação bilíngue de línguas de prestígio e, por extensão, ensino de línguas, enfocando o contexto soteropolitano. Para

isso, nos valem de insumos dos resultados apresentados por Barbosa (2025) em sua dissertação de mestrado e de uma pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019) que substanciou as análises e percepções em torno do tema abordado.

As reflexões que tecemos nos levam a constatar que a noção de educação como prática da liberdade (hooks, 1994) e como ponte de emancipação social (Freire, 2011) ainda não se materializou no âmbito da formação de falantes bilíngues de línguas de prestígio ou da língua imposta como obrigatória para a educação básica: o inglês. Enquanto não se deve almejar que toda a população se torne falante de inglês, pois isso representaria um anseio monolíngue no bojo de um bilinguismo (Morais Filho; Pinheiro-Mariz, 2022), cabe ponderar que nem mesmo essa língua imposta como universal em termos de oferta na educação básica está acessível a todos os estudantes em termos de aprendizado efetivo dela para a formação de falantes.

A distância que marca o acesso às condições para se tornar ou não falante de língua estrangeira/adicional está atrelada a fatores sociais (Leffa, 2009) e raciais (Pereira, 2019; Mota-Pereira, 2022; Mota-Pereira, 2025; Barbosa, 2025). Reconhecer a conjugação desses fatores e como eles operam nas assimetrias educacionais é um primeiro passo para motivar a busca por caminhos que façam da educação um espaço de coexistência, convivência, emancipação, em que as diferenças sejam celebradas e não evitadas ou ampliadas no exercício de composição de hierarquias e exclusões.

No colorido que este artigo propõe, descortinamos, criticamente, a racialidade presente e silenciada no debate sobre educação bilíngue e esperamos que ela não seja de uma só cor. Nele, cabe o ato de enaltecer a importância da escola pública e afirmar que ela também é circunscrita por práticas discursivas de história única (Adichie, 2009) e é dotada de potencialidades que podem reverter o exclusivismo da formação de falantes bi/multilíngues, bastando, para isso, que ações sejam tomadas e projetos de exclusivismo sejam subvertidos. Esperamos que este artigo inspire essa subversão.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. TED 2009 Talk, Oxford, UK: TEDGlobal, 23 Julho de 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_ory/te=pt. Acesso em 20, set 2023.

- ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BARBOSA, Davi, MOTA-PEREIRA, Fernanda. Pesquisas em Educação Bilíngue: por uma Rosa-Dos-Ventos que navegue ao Sul. *Revista De Letras Norte@mentos*, 2023.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue. Brasília: MEC, 2020.
- BARBOSA, Davi. Ilhas da Branquitude: contexto social e racial da educação bilíngue de línguas de prestígio em Salvador. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2025.
- BARBOSA, Davi. Meus filhos nenhum sabe falar o alemão[...] mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar: política linguística na Era Vargas. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Eunápolis, 2022
- BENTO, Cida. O pacto da branquitude. Companhia das Letras. São Paulo, 1ªEd. 2022.
- BRASIL (2018). Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME. Available at: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Accessed on June 10th, 2023.
- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/23/22469> Acesso em abril.2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- CROCI, Federico. A imigração no Brasil. In: MEL- LO, H.; ALTENHOFEN, Cléo V.; RASO, T. (org.). Os contatos linguísticos no Brasil. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 73-120
- EL KADRI, Michele Salles, PASSONI, Taisa Pinetti, MEGALE, Antonieta (orgs). Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade. São Paulo: Tikbooks, 2024.
- EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; SANTOS, Cecília Gusson. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. *Entretextos*, v. 22, n. 2Esp., p. 107-129, 2022.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon, 2017. HOOKS, bell. Standards. In: _____. *Teaching Community: a Pedagogy of Hope*. New York and London: Routledge, 2003, p. 67-81.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. [Reino Unido]: Wiley-Blackwell, 2009

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. *Inglês em Escolas Públicas não Funciona: uma Questão, Múltiplos Olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LISBOA, L. C.; NASCIMENTO, Gabriel . Língua, raça e ensino: a atuação de professores de língua inglesa não licenciados. *REVISTA EDUCAÇÃO EM DEBATE*, v. 46, p. 1, 2024. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/94495>>. Acesso em 25 abr. 2025.

MEGALE, Antonieta. *Memórias e Histórias de Professores Brasileiros Em Escolas Bi/Multilíngues de Elite*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

MORAIS FILHO, E. P. de; PINHEIRO-MARIZ, J. Sobre políticas linguísticas do Brasil e a necessidade de uma educação plurilíngue e pluricultural. *Revista Letras Raras*, v. 11, n. Spécial, 2022.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Decolonizing English Language Education with Literature by Black and Indigenous Writers. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 63 (1), 2024. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/tla/a/BkRD4b3JFxPhLh4Gw8Kjdxn/>>. Acesso em 30 mar. 2025.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Racializando reflexões sobre inglês como língua franca: literaturas de autoria negra por uma educação linguística decolonial. *Arboles Y Rizomas*, 7(1), 2025, p. 196-208. <https://doi.org/10.35588/ayr.v7i1.7260>

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Uma análise crítica sobre livros didáticos de inglês e a literatura como recurso alternativo para uma educação decolonial. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 11, n. 1, p. 65-84, mar. 2022.

MOTA-PEREIRA, Fernanda. Bilinguismo em percepção decolonial e o plurilinguismo como alternativa praxiológica. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 79, p. 160–182, 2025.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, F.; MOURA, H. (org.). *O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Insu-lar, 2000

OLIVEIRA, L. F. de. *Educação e Militância Decolonial*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OLIVEIRA, Ualace Roberto. Classes sociais e classes e classes socioeconômicas: uma breve análise sobre os aspectos sócio-ocupacionais dos estratos de renda na RM de
Revista Paraguaçu – Estudos Linguísticos e Literários – Volume 3, Número 1 - ISSN: 2966-1439

Salvador entre os anos 2003-2010. Mestrado em Economia. Universidade Federal da Bahia (UFBA) 2017.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Fernanda Mota. *Education and Literature: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero*. Trad. Monique Pfau. Salvador: EDUFBA, 2019.

POTRICH, Rafaela; WELP, Anamaria Kurtz de Souza. Me in my city: uma proposta de projeto de educação bilíngue voltada para young learners. *Entretextos: Revista da pós-graduação em Letras*. Londrina, PR. Vol. 22, n.2, p. 83-106, 2022.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. *Espaço Plural*, v. 9, n. 19, p. 117-126, 2008

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? *Ensino e Tecnologia em Revista*, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.utfrpr.edu.br/etr/article/view/7500/4700>>. Acesso em 3 nov. 2024.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023

SERPA, Angelo. Periferização e metropolização no Brasil e na Bahia: O exemplo de Salvador. *GeoTextos*, v. 3, 2007.

SOARES, Antonio Mateus de C. Cidade revelada: pobreza urbana em Salvador-BA. *Revista Geografias*, v. 5, n. 1, p. 83-96, 2009. SOARES, Sergei Suarez Dillon. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, Pedro Daniel. Sobre o uso da Língua do Príncipe: história social da cultura escrita, reconfigurações linguísticas e populações indígenas na Bahia setecentista. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2019.

SOUZA, Pedro Daniel. BARBOSA, Davi. “Meus filhos nenhum sabe falar o alemão [...] Mas hoje é tarde, não posso fazer ensinar”: política linguística na Era Vargas. *Tabuleiro de Letras*, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 232-250, 2023.



VOLUME - V.3
NÚMERO - N.1
DEZ. - 2025
ISSN: 2966-1439
P.202-227

ESTUDO SOBRE O PRECONCEITO LINGÜÍSTICO A PARTIR DE UMA ANÁLISE SOBRE A DESVALORIZAÇÃO DA VARIEDADE GUINEENSE DO PORTUGUÊS

A STUDY ON LINGUISTIC PREJUDICE BASED ON AN ANALYSIS OF THE
DEVALUATION OF THE GUINEAN VARIETY OF PORTUGUESE

Luís Brion¹

Kaline Araujo Mendes de Souza²

RESUMO: O preconceito, em suas variadas formas de manifestação, tem demonstrado ser um problema social que, a cada dia, revela uma impregnação agressiva e crônica de modo sutil, ou, às vezes, de forma explícita. O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre o preconceito linguístico por meio de uma análise da desvalorização da variedade guineense do português, com base em dados constituídos a partir da aplicação de um questionário com estudantes guineenses que cursam o ensino superior numa dada instituição do Brasil e de documentos referentes à universidade em foco. Para embasar teoricamente a discussão proposta, foram considerados, dentre outros autores, Augel (2007); Bagno (2015); Cá (2020); Fanon (2015); Lima et al (2021); Mariani (2008); Mendes (2019); Nascimento (2019); Oliveira (2013). O resultado da análise dos dados aponta para a materialização do preconceito linguístico. Os resultados ainda sugerem lacunas no trabalho da instituição no tocante à valorização das variedades do português faladas por estudantes que a compõem. Conclui-se que é urgente discutir sobre esta forma de preconceito, despertando, assim, as mentes a se descolonizarem.

Palavras-chave: Preconceito linguístico. Línguas pluricêntricas. Diversidade linguística do Português.

ABSTRACT: Prejudice, in its various forms of manifestation, has proven to be a social problem that increasingly reveals an aggressive and chronic entrenchment, whether subtly or, at times, explicitly. The present study aims to discuss linguistic prejudice through an analysis of the devaluation of the Guinean variety of

¹ Mestrando em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. ibrion84@gmail.com.

² Doutora em Linguística. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-Unilab. kalinemendes@uilab.edu.br.

Portuguese, based on data collected from a questionnaire administered to Guinean students enrolled in higher education at a given institution in Brazil, as well as documents related to the university in question. To provide a theoretical foundation for the proposed discussion, the work draws on the contributions of several scholars, including Augel (2007), Bagno (2015), Cá (2020), Fanon (2015), Lima et al. (2021), Mariani (2008), Mendes (2019), Nascimento (2019), and Oliveira (2013). The results of the data analysis point to the concrete manifestation of linguistic prejudice. They also suggest gaps in the institution's efforts regarding the appreciation and recognition of the varieties of Portuguese spoken by its student body. It is concluded that there is an urgent need to address this form of prejudice in order to awaken minds to the process of decolonization.

Keywords: Linguistic prejudice. Pluricentric languages. Linguistic diversity of the Portuguese language.

INTRODUÇÃO

O preconceito, em suas variadas formas de manifestação, tem sido problema do cotidiano social que, a cada dia, revela uma impregnação agressiva e crônica por meio sutil ou de forma explícita. Com o intuito de entender essa problemática na área linguística, o presente artigo aborda a questão do preconceito linguístico, a partir do foco na desvalorização da variedade guineense do português em uma dada instituição de ensino superior no Brasil. Essa universidade tem seu quadro de estudantes formado por cidadãos brasileiros e de outros países lusófonos.

Nesse contexto, são postas em contato variedades diferentes do português. Isso põe em evidência a heterogeneidade da língua portuguesa, característica intrínseca a qualquer língua natural e viva, como defende a sociolinguística variacionista, fundada por William Labov (1960). E, nesse sentido, cabe ressaltar que cada variedade linguística carrega traços culturais e civilizatórios do território onde se inserem seus falantes.

No caso da língua portuguesa que, por meio da colonização, foi imposta a uma parte considerável dos povos colonizados, cabe destacar a influência das línguas locais, o que se reflete hoje nas variedades do português, reforçando, assim, o seu caráter pluricêntrico. A universidade foco de nossa pesquisa é um espaço que integra estudante/falantes de países cujo idioma oficial é a língua portuguesa, nomeadamente, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e

Príncipe e Timor-Leste. Esses fatores, por si só, não deveriam constituir um problema. Entretanto, por questões políticas e econômicas, sendo a língua também uma prática social, vê-se nela uma relação de poder, o que acaba por gerar assimetrias entre as variedades linguísticas, de modo que algumas passam a ocupar posições centrais e socialmente legitimadas, enquanto outras são relegadas a lugares periféricos no espaço social (Bourdieu, 1991).

A Guiné-Bissau, país africano de língua oficial portuguesa, comporta um extenso leque de línguas, dentre as quais, as línguas étnicas distribuídas por todo o território nacional; a língua guineense, língua autóctone, é a mais falada pela população, apesar do estatuto de oficialidade do português no país.

A variedade guineense do português constitui o foco de reflexão deste trabalho. Realizamos um estudo sobre o preconceito linguístico, analisando a desvalorização desta variedade em uma instituição universitária brasileira que reúne variedades distintas do português. Essa instituição foi criada com base em uma política de cooperação entre o Brasil e os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A partir disso, instituiu-se o objetivo de desenvolver o ensino superior e impulsionar o combate ao racismo, à desigualdade racial, pautando-se pela produção e divulgação dos saberes universais de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil, assim como dos países de expressão em língua portuguesa, respeitando e reconhecendo as diferenças e as diversidades de todo o tipo, pois esse é o princípio básico da cooperação e integração (Lima *et al.*, 2021).

Com base em nossa experiência, percebemos que os princípios do respeito e reconhecimento das diversidades, que motivou e alicerçou a criação da universidade focalizada, tem-se tornado uma utopia, situação que repercute na vida dos estudantes internacionais. A complexidade dessa situação levou, para o campo linguístico, o questionamento que norteou a pesquisa realizada para responder à questão: Qual o papel/lugar da variedade guineense do português na região em que está sediada a universidade, especialmente, na própria instituição?

Partimos da compreensão de que o desalinhamento da instituição com os princípios norteadores da sua criação resulta na promoção de preconceitos. Nesse

sentido, decidimos investigar, junto aos estudantes guineenses da universidade, as ocorrências de preconceito linguístico que contribuem para a desvalorização da variedade guineense do português na região em que se localiza a universidade, notadamente, no espaço universitário. Para tanto, elaboramos um questionário para a coleta de dados. O instrumento, composto de três perguntas abertas, foi aplicado com dez estudantes guineenses da referida instituição, graduandos de diferentes cursos.

O conjunto de dados deste estudo foi constituído a partir dos textos resultantes dos questionários aplicados e da literatura de referência, cujo recorte buscou embasar teoricamente a discussão acerca de problemáticas relativas à diversidade linguística, ao pluricentrismo linguístico, ao contexto sociolinguístico guineense, às políticas linguísticas, ao preconceito linguístico, dentre outros. Assim, as discussões que sustentam a argumentação do trabalho ancoram-se nas obras de Cá (2020), Oliveira (2013), Mendes (2019), Augel (2007); Lima *et al.* (2021); Nascimento (2019), Fanon (2015) e Bagno (2015).

Este artigo está dividido em seis seções. Na primeira, tratamos da diversidade linguística na lusofonia. Na segunda parte, discutimos sobre o caráter pluricêntrico da língua portuguesa. Na terceira, contextualizamos a história da língua portuguesa na Guiné-Bissau. Na quarta seção, refletimos sobre a condição de política linguística da universidade investigada no estudo. Na quinta parte, descrevemos o contexto da pesquisa realizada, apresentando os dados coletados, com ênfase nas respostas aos questionários e apresentação de resultados. Por último, trazemos as considerações finais.

1 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

1.1 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA LUSOFONIA

Toda e qualquer língua viva, além de ser suscetível à mudança, é articulada e é heterogênea, pois apresenta variação em seus níveis estrutural e social. Essas são características intrínsecas às línguas naturais. A língua portuguesa, sendo uma língua natural, não foge à regra. Por meio da navegação, atingiu os outros territórios e foi imposta a outros povos, ganhando, assim, mais variedade ainda (Souza;

Bandeira, 2018). A partir da expansão, da exploração e da imposição, a invasão colonial portuguesa deixou a sua língua em quase todos os continentes, nomeadamente África, América, Europa e Ásia, tornando assim:

[...] língua oficial em 10 países, oito deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do espanhol e do francês, e da China, ou mais exatamente da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049 (Oliveira, 2013, p. 411).

Essa presença da língua portuguesa nesses outros territórios com culturas e realidades diferentes, em contato com outras línguas nativas desses espaços, contribuiu para torná-la mais diversificada e mais variada, pois sofreu a influência de diversos fatores, legitimando a ocorrência de duas formas resultando na variação linguística, “(...) processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, o mesmo significado” (Coelho *et al.*, 2015 p. 16). Essa diversidade da língua não compromete o seu funcionamento, não faz de uma variedade mais importante que a outra, pelo contrário, é a demonstração da riqueza linguística e reflexo da variedade social e cultural, ou em outras palavras:

As diferentes formas que empregamos ao falar e ao escrever dizem, de certo modo, quem somos: dão pistas a quem nos ouve ou lê sobre o local de onde viemos, o quanto estamos inseridos na cultura letrada dominante de nossa sociedade, quando nascemos, com que grupo nos identificamos, entre outras informações (Coelho *et al.*, 2015, p. 16).

Ainda vale salientar que a variação do português vem da diversidade dos seus mais de duzentos e vinte e um mil falantes distribuídos por todo o mundo, tendo-a como a primeira ou a segunda língua (Oliveira, 2013). Pode-se revelar uma outra realidade se se olhar para o contexto dos países africanos, por exemplo, o caso da Guiné-Bissau, onde há falantes que têm o português como a terceira língua, precedida de mais de duas dezenas de línguas étnicas e da língua guineense.

De acordo com Costa (2012 *apud* Souza e Bandeira, 2018), a variação ou diversidade linguística é vista como “[...] o fenômeno que envolve múltiplos e concomitantes usos de formas com o mesmo significado linguístico, marcado por diferentes significados sociais, segundo o contexto em que ocorrem”.

O uso diversificado entre os falantes da língua portuguesa, "inserida em meio a grande variedade de situações sociolinguísticas" (Ferreira, 2019, p.2) que se encontra espalhado pelo mundo inteiro, contribuiu na formação da lusofonia.

Em nossa concepção, a língua portuguesa transcende fronteiras e é definida pela transnacionalidade, ou seja, deixa de ser apenas só a língua de uma nação, propriedade de um único povo, independentemente de qual seja, e é determinada pela indefinida comunidade internacional, pois, como foi exposto anteriormente, trata-se de uma língua falada em todo mundo, é uma língua que alcançou "[...] a cifra de 83 milhões de usuários, passando a ser, em 2010, a quinta língua mais usada na rede – à frente do japonês – em crescimento que vai *par e passo* com a situação de letramento ou literacia das populações lusófonas" (Oliveira, 2013, p. 411).

Do exposto até aqui, infere-se que a língua portuguesa, após o seu contato com o mundo afora, ganhou suas diversas formas de manifestação no uso, dependendo do espaço geográfico e de vários outros fatores que condicionam essa variedade linguística do português falado em todo o planeta, que ainda se encontra em processo constante de crescimento, formando, assim, um amplo espaço no qual se vê a manifestação da diversidade do português por meio dos traços particulares de cada território, isso é, a cada encontro desse idioma com outras língua já situadas nesses espaços, a língua portuguesa recebe novas influências e ganha novo léxico com a intervenção da cultura, dos hábitos e dos costumes dos povos pertencentes a esses ambientes. Importa salientar que:

Internamente aos países da CPLP o português convive com aproximadamente 339 diferentes línguas, com variado número de falantes e diferentes graus de vitalidade, línguas estas constituintes das culturas nacionais dos respectivos países e hoje objeto de uma série de programas de promoção por parte dos governos [...] (Oliveira, 2013 p. 412).

Como afirma Agualusa (2005, p.1 apud Bandeira e Souza, 2018p.4), em "[...] todos os países de língua portuguesa, incluindo em Portugal, se falam outras línguas nacionais". Com toda essa influência e fatores condicionadores de variedade, todo espaço em que se fala a língua portuguesa compartilha o mesmo código linguístico partilhado, isto é, entre os falantes de Angola, Cabo-Verde, Brasil, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Portugal, Timor Leste, ou de qualquer território onde se instala essa língua.

Esse aspecto singular e autônomo de manifestação em diferentes espaços faz com que essa língua seja considerada pluricêntrica, ou seja, a língua portuguesa encontra um extenso centro nos países que carregam o estatuto de oficialidade, um assunto que vamos desenvolver com mais detalhes na próxima seção.

2 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

Ao findar o longo processo de luta pela libertação dos jugos e invasão colonial portuguesa, as antigas colônias africanas adotaram a língua portuguesa como oficial nesses territórios, nomeadamente, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, conhecidos hoje como Países Africanos de Língua Oficial Português-PALOP.

Esse *status* de oficialidade é o mesmo no Brasil, na Região Administrativa Especial de Macau- RAEM, na Guiné Equatorial e no Timor-Leste. E, por esse mesmo fim político, muitas organizações internacionais adotaram o Português com o estatuto de oficialidade ou com um certo prestígio:

O português é língua com estatutos de oficialidade ou estatuto especial em 26 organizações internacionais, entre elas em 5 dos 17 blocos econômicos regionais hoje existentes no mundo: União Europeia, Mercosul, SADC, CEDEAO, CEEAC, [...]. No campo das organizações diplomáticas, o português está presente em entidades como a CPLP, a União Africana, a UNASUL, a OEA, a OEI, a União Postal Internacional, entre outras (Oliveira, 2013, p. 412).

Com a presente globalização, é utópico pensar em uma nação, grupo ou sociedade com homogeneidade linguística, pois a globalização potencializou o processo migratório entre os povos, a comunicação entre estes e, concomitantemente, facilita a transportação das suas culturas e línguas, resultando numa coexistência linguística e cultural (Batoréo, 2014), tornando, assim, “as diferentes variedades do que formalmente se considera uma língua, passem a ter uma dimensão supranacional, numa escala global, muitas vezes geograficamente descontínua” (Batoréo, 2014 p. 2).

Em se tratando do português, o objeto em discussão, todos os indicadores apresentados pela autora contribuíram para torná-lo uma língua pluricêntrica, por ter tido, inclusive, contato com outras línguas de mais diversificada realidade, o que

influenciou e contribuiu para a heterogeneidade das variedades do português que se falam em diferentes centros. Para Batoréo (2014):

São consideradas tipicamente pluricêntricas as línguas que apresentam diferentes variedades faladas em diversos países ou regiões distintas, com um ou mais núcleos nacionais, isto é, com uma ou mais normas nacionais próprias, substituindo este modelo uma perspectiva mais antiga que considerava as variedades mais distantes do *standard* tradicional e historicamente estabelecido como “desvio” da norma (Batoréo, 2014 p. 2).

Como se pode observar, a autora se vale da noção de *pluricêntrico* para explicitar o quanto se pode ver a língua portuguesa se tornando centro em diversos polos e em diversos lugares com as suas características específicas, revelando, assim, as variedades diversas desta mesma língua. Nessa linha interpretativa, pode-se dizer que a língua portuguesa falada em Guiné-Bissau é tão legítima quanto a que se fala em Portugal, Moçambique, Brasil e em qualquer centro no qual é tida como oficial ou co-oficial. Nessa altura, vale destacar que a diversidade linguística é o reflexo da diversidade social, o que pode abrir uma brecha para assimetria entre as línguas. No entender de Geraldi *et al* (1999):

A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer. Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação (Geraldi *et al.*, 1999, p. 15).

No caso do português, é interessante destacar, resgatando Mendes (2019), sobre a criação de institutos como IILP- Instituto Internacional da Língua Portuguesa, da comunidade dos países da língua portuguesa, que objetivam a criação de um espaço “amplo e multilateral” que serviria de lugar de concertação em torno de língua, “o bem comum”, no discurso corrente da CPLP (Silva; Sant’anna, 2012 *apud* Mendes, 2019).

Não é irrelevante o número de países, membros dessa comunidade, que dela participam como figurantes, ouvintes que acatam as resoluções e decisões tomadas sem que possam ter poder deliberativo, sem condições de fazerem difundir as suas variedades. Isso revela a utopia de “[...] mudanças no modo de conceber as normas linguísticas, dando visibilidade às variedades que não estão no centro, valorizando outras normas nacionais” (Silva; Sant’anna, 2012 *apud* Mendes, 2019, p. 57).

Contrariamente a esta utópica promoção das variedades ao centro, comunidades dessa natureza deveriam funcionar como promotoras do pluralismo linguístico, colocando no seio das atenções a problemática das políticas linguísticas. Segundo Oliveira (2012, *apud* Mendes 2019, p. 40), “deveriam estar no centro da questão das políticas linguísticas no espaço da lusofonia a abertura e o acolhimento ao multilinguismo e à diversidade cultural, como tem acontecido, em diferentes perspectivas, em outras partes do mundo, como nos lembra”.

A esse respeito, Silva e Santana (2012, p. 118) afirmam que vale entender que nesses projetos, as políticas linguísticas são movidas não só pela desinteressada vontade de criar um ambiente multilíngue global, mas sim na relação entre “língua e poder”. Daí, “são as variedades centrais, representadas por Portugal e pelo Brasil, que ainda controlam as ações em torno da língua comum” (Mendes, 2019, p. 40).

Apresentada a discussão acerca do pluricentrismo do português, na seção seguinte, focalizaremos a Guiné-Bissau, fazendo uma contextualização sociolinguística do português.

3 O PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU: CONTEXTUALIZAÇÃO LINGUÍSTICO-SOCIOHISTÓRICA

A Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África. Agrega uma superfície de 36.125km², distribuída em oito regiões e mais o sector autónomo de Bissau, a atual capital. O país ainda conta com 38 sectores e suas secções. Trata-se de um país com fronteiras limítrofes ao norte com Senegal, ao leste e ao sul com a República de Guiné Conakry e banhado pelo oceano atlântico na sua parte ocidental. É de destacar que a Guiné-Bissau é composta de um riquíssimo, complexo e multifacetado mosaico-étnico-cultural causado por motivos como “[...] migrações internas e externas, a assimilação, a mestiçagem e destruições de várias naturezas [...]” (Augel, 2007, p. 77).

Cada um desses grupos étnicos possui a sua própria identidade linguística, o que torna o país multilíngue, com dezenas de línguas matizadas por suas diversidades e com percentagens desproporcionais dos seus falantes. “As línguas étnicas continuam vivas e são faladas praticamente na mesma percentagem do número de habitantes de cada etnia” (Augel, 2007, p. 82).

Ainda nesse espaço multilíngue, há o guineense, que é a língua nacional do país, língua para a qual convergem todos os falantes das outras línguas, conhecido no seio guineense como crioulo, “[...] uma língua híbrida, mestiça, com a função social de língua veicular, ponte de comunicação entre os falantes de origens as mais diversas, desde os tempos coloniais” (Augel, 2007, p. 82). Uma língua que ganhou o seu desenvolvimento e estatuto nacional durante o contato secular com os portugueses colonizadores. Para Silom (2019, p. 16), o guineense “resulta do contato direto da língua dos colonizadores (portugueses) com as línguas africanas locais”. É de se salientar que foi a língua de grande contributo durante a luta armada de libertação do país, pois servia de veículo de comunicação entre os combatentes guineenses, o que o logrou o conceito de língua da unidade nacional (Augel, 2007). Ou seja, o guineense, tornou-se “detentor sociolinguístico do conceito da independência” (Lopes, 1988, p. 231).

O português é a língua oficial da Guiné-Bissau, levada para este país por meio da colonização portuguesa. O primeiro contato deu-se na primeira metade do século XV, com a chegada dos colonizadores portugueses. Augel (2007, p. 51) aponta que “data de 1446 o primeiro registro de navegadores portugueses na Costa da Guiné, quando Nuno Tristão, vindo da costa senegalesa, aportou no trecho do litoral africano que veio a constituir mais tarde a província portuguesa da Guiné”.

A ocupação colonial foi crescendo ao longo dos séculos, expandindo com ela as instalações dos seus postos avançados nas zonas que, estrategicamente, facilitariam os interesses comerciais, político e econômico do império (Cá, Rúbio, 2019). A partir desse contato com os portugueses invasores e colonialistas, a língua portuguesa foi levada para Guiné-Bissau, e foi se implantando no território seguindo o processo de instalação dos portugueses.

Com a conferência de Berlim, deu-se a efetivação dos portugueses no território guineense. A partir dessa conferência, a África foi dividida entre os colonizadores europeus, e, assim, a Guiné-Bissau passou a ser colônia portuguesa

O período colonial, que teve séculos de duração, chegou ao fim com uma desencadeada luta armada que durou 11 anos, liderada por Amílcar Cabral, conhecido como pai da nacionalidade guineense e cabo-verdiana. Após o longo período de luta pela libertação nacional, a Guiné-Bissau proclamou a sua

independência no dia 24 de setembro de 1973, e com a conquista da independência, a língua portuguesa foi adotada como a língua oficial no território nacional recém liberto.

A adoção de língua portuguesa como oficial visa seu uso como a língua do ensino também e não só, mas do trabalho e de uso nas concertações nos congressos internacionais, e ainda passou a ser obrigatório o seu uso nas escolas e em todos os recintos escolares (Silom 2019). Apesar desse elenco de obrigações de uso do idioma, a percentagem efetiva de utilização é pequena e restrita a certos espaços no território guineense.

De acordo com Scantamburlo (2013, p. 28), a língua guineense reúne maior número de falantes com 44,31%, o que revela também que o português, mesmo sendo a língua oficial do país, não é majoritária na sociedade guineense. É notável o espaço que as línguas étnicas ocupam também no seio guineense. Exemplo disso são o balanta e o fula, que cobrem, respectivamente, os percentuais de 24,54% e 20,33 % de falantes, ainda conforme o autor.

Apresentado o contexto do português na Guiné-Bissau, na seção a seguir, trataremos da universidade focalizada neste trabalho, a qual representa uma das políticas linguísticas para o português idealizada pelo Governo do Brasil.

4 UNIVERSIDADE INTERNACIONAL COMO POLÍTICA LINGUÍSTICA

A universidade que focalizamos é uma universidade federal de moldes internacionais. Seu corpo estudantil está formado por estudantes oriundos de países que têm o português como língua oficial, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Também possui em seu quadro docente profissionais de nacionalidades diferentes.

Instituída em 20 de julho de 2010, pela Lei n. 12.289 (Brasil, 2010). Surgiu da cooperação entre Brasil e África, no intuito de implementar a política externa, isto é, uma “internacionalização acadêmica”, focada na diversidade e aproximar ao máximo o caráter não hegemônico, mas solidário e fraterno, firmado num laço histórico e cultural, ajudando, assim, no combate à “exclusão” vista nas universidades, alimentada por elitização do acesso às mesmas. Ela é o fruto de uma

cooperação bilateral através da qual seria impulsionado o combate à desigualdade racial e o racismo (Lima *et al.*, 2021).

A partir do postulado, vê-se uma ação de governo que visa a desenvolver o ensino superior, ação essa que também podemos considerar como sendo política linguística, que se entende como um dos tipos de “políticas públicas concebidas e executadas por instituições que possuem influência na sociedade (Estado, os governos, as igrejas, ONGs, associações e até mesmo, a família)”(Oliveira, 2007). Para Nicolaidés *et al.* (2013 *apud* Silva, 2018 p. 15), a política linguística, em seu sentido global, pode ser descrita como a arte de dirigir a governança ou condução de questões sociais de uma nação.

É com base nessa arte de governança e com o intuito de conduzir a questão social que o governo, através da sua lei, sancionou a criação de uma universidade com a finalidade de não só resgatar os laços históricos e culturais com as comunidades dos países que partilham a mesma língua ou passado histórico, no caso dos países africanos da língua portuguesa-PALOP que a integram, mas também como forma de combater a desigualdade social e o impedimento de pessoas de classe econômica baixa ao acesso às universidades públicas, que até então só eram acessadas por pessoas de classe social média alta, das elites sociais; uma realidade que sofreu transformação com a criação da universidade destacada.

A criação dessa universidade foi alicerçada numa ideia de integração, pois, só assim, seria possível concretizar o que se denomina de “disseminação de saber universal”, os saberes que viriam de miscigenação de hábitos, costumes, cultura e língua, sobretudo, porque se trata de um leque de variedades distintas de uma mesma língua.

É interessante salientar que “o respeito e reconhecimento à diversidade” é a tônica no documento/projeto basilar de criação da universidade internacional de que tratamos. Conscientes desse ponto significativo na construção da instituição em questão - “respeito à diversidade” - e atentos à realidade atual da universidade, estudamos, particularmente, sobre qual tem sido o papel da universidade referida na promoção e valorização das variedades do português falado pelos estudantes dos países da integração.

Confrontando o projeto da criação da instituição, os aspectos norteadores de sua criação com a sua realidade atual, nota-se o desalinhamento com o que foi plasmado no projeto, isto é, percebe-se que, na atualidade, a realidade foge ao que era o projeto fundador, a realidade da universidade está sendo infiel aos ideais que se encontram na base do seu projeto fundador.

É perceptível a desconformidade da universidade com os ideais de seu projeto fundador, fato que pode ser verificado na desatenção em relação aos países da integração. Isso se pode constatar, por exemplo, nos ementários dos componentes curriculares dos cursos de graduação, dado que, nesses documentos, se privilegiam referências brasileiras, e não só, como também nas ofertas curriculares das disciplinas do curso de Letras - Língua Portuguesa, a única disciplina que apresenta uma abordagem exclusivamente voltada aos países africanos que integram a universidade, “Literaturas Africanas: temas e tópicos”, é uma disciplina optativa, e, além do mais, nunca existiu uma disciplina com o conteúdo dirigido ao Timor-Leste, que é o único país asiático participante da “integração” proposta pela instituição.

Esse fato revela a infidelidade aos princípios norteadores da criação da universidade como uma política linguística desenhada com o intuito de opor à desigualdade social e de colocar em prol da promoção, da valorização e do respeito à diversidade. A pouca atenção dedicada à implementação deste projeto resulta na promoção de preconceitos, inclusive, o linguístico, fenômeno que investigamos em nosso trabalho.

De acordo com Bagno (2015), entende-se por preconceito linguístico um julgamento negativo dirigido às variedades linguísticas e a seus falantes, com base em critérios sociais e não linguísticos. “A palavra preconceito deriva do latim ‘pré’, que significa antecipação, adiantamento, e do sufixo ‘concéptus’, que significa ação de conter ou opinião ” (Silom, 2019, p. 23).

Com base nos autores, podemos entender preconceito como um julgamento preconcebido de alguma coisa sem, no entanto, ter o conhecimento ou a certeza de tal, o que demonstra certo tipo de negatividade, “[...]uma atitude hostil ou preventiva a uma pessoa que pertence a um grupo, simplesmente porque pertence a esse grupo, supondo-se, portanto, que possui as características contestáveis atribuídas a esse grupo” (Allport, 1954, p. 22 *apud* Silom, 2019, p.11).

Considerando essa compreensão de preconceito, partimos do fato de que a universidade investigada, marcada por significativa diversidade racial e cultural, constitui um espaço particularmente relevante para observar como tais julgamentos preconcebidos podem emergir nas interações sociais, tendo como ponto de partida a hipótese de existência do preconceito linguístico dirigido à variedade guineense do português. Para isso, consideramos pertinente levantar, junto aos estudantes guineenses da universidade, os fatores que contribuem para a desvalorização da variedade guineense do português na região em que se situa a universidade e na própria instituição.

5 DESENHO DO ESTUDO

Assim, delineamos um estudo de caráter exploratório e explicativo, e de abordagem qualitativa, considerando a perspectiva descritiva e analítica que nos permitiu realizar uma leitura mais abrangente do fenômeno social em questão (Godoy, 1995), qual seja: a desvalorização da variedade guineense do Português na região em que se situa uma dada universidade brasileira e na própria instituição.

Para a constituição do conjunto de dados dos quais nos valem neste trabalho, optamos pela pesquisa bibliográfica associada à aplicação de um instrumento - questionário composto de três perguntas abertas - para investigar acerca do preconceito linguístico, notadamente, aquele dirigido a estudantes guineenses da universidade focalizada, os quais podem ser caracterizados como participantes do estudo.

5.1 DETALHAMENTO DO QUESTIONÁRIO

Como oportunamente informamos, para a coleta de parte dos dados da pesquisa, aplicamos um questionário composto de três perguntas abertas a um quantitativo de 10 estudantes guineenses da universidade investigada. Antes de responder ao questionário, os participantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As perguntas que compuseram o questionário foram as que seguem:

1. Você observa algum tipo de preconceito quando fala em Português na região Y? E na universidade X³? Comente a respeito de sua resposta.
2. Você conhece alguém que já tenha sido alvo de preconceito linguístico na região Y ou na universidade X? Se sim, poderia falar sobre essa situação?
3. Em sua opinião, a universidade X trabalha no sentido de promover a valorização das variedades do Português falado pelos estudantes da instituição? Comente.

5.2 DESVELANDO O PRECONCEITO LINGUÍSTICO A PARTIR DO DIZER DE ESTUDANTES GUINEENSES DE UMA UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO BRASIL

A primeira pergunta do questionário aplicado foi a seguinte: **Você observa algum tipo de preconceito quando fala em Português na região Y? E na universidade X? Comente a respeito de sua resposta.**

Todos os 10 respondentes afirmam ter observado o preconceito linguístico quando falam português. As respostas revelam o quanto tem sido um ato recorrente, uma situação pela qual os estudantes passam diariamente na região [...] e na própria universidade, com variadas formas de manifestação. Conforme afirma um dos respondentes, “[...] esperam que a gente fale como eles, quando isso não acontecer, a sua forma de falar é estigmatizado” (R1, *sic*).

O fato de todos os respondentes relatarem ter observado ato de preconceito linguístico confirma a nossa hipótese de que existe o preconceito linguístico, conseqüentemente, a desvalorização da variedade guineense do português, com a ridicularização dos sotaques pelo fato de serem diferentes. Os resultados das respostas dos participantes ainda revelam que estes atos preconceituosos na língua acontecem na rua, no mercado, e, sobretudo, nas salas de aula, afetando os estudantes guineenses, criando limitações nestes, que acabam tendo medo de serem ridicularizados, conforme se observa no depoimento do respondente (R2):

³ Por uma questão de preservação da integridade da instituição, decidimos não mencionar a universidade de uma forma explícita, tanto em nossa escrita como nos textos dos respondentes que copiamos aqui.

[...] muitos colegas Guineenses não participam das aulas (comentar) aulas, porque sentem receio de falar português, devido ao índice do muito elevado deste preconceito linguístico, [...] sempre que vamos fazer compras nos supermercados, os nossos atendentes falam como se não conseguissemos entender se eles falassem normalmente como falam com qualquer brasileiro (R2, *sic*).

Os falantes da variedade guineense do português, impedidos de participar das aulas por serem alvos do preconceito linguístico, por receio de serem ridicularizados, encontram-se numa situação em que a língua se torna o *lugar de sofrimento* (Nascimento, 2019). Torna-se evidente a relegação da variedade guineense do português para um lugar de desprestígio, tirando, assim, dos seus falantes o direito de ser o sujeito modificador da língua (Bakhtin 1997).

A ridicularização do sotaque do outro, menosprezo ao seu falante e forma pejorativa de tratá-lo, ao ponto de pensar que não sabe falar o português pelo fato de usar uma variedade diferente, trata-se de definir esse falante como um não possuidor da sapiência linguística.

Desde atendentes do supermercado, do pessoal na rua, ao colega da sala de aula que se auto colocam no lugar de detentores do certo e conhecedores do “certo” e “errado” na língua, por meio dos seus atos linguísticos, buscam se colocar no lugar do verdadeiro padrão a ser alcançado por um falante da variedade guineense do português, o que flagra um claro traço de colonialidade; colocando em experimento uma nova dominação epistémica.

Concordamos com Bagno (2015), quando afirma que o preconceito linguístico não tem a ver com o que é dito, mas com quem disse. Julgamos ser de suma importância destacar a nossa análise de que a desvalorização, o estigma e o juízo de valor pré-definidos que se tem dos falantes da variedade guineense do português dá-se pelo fato de serem africanos, um povo sobre o qual se criaram vários estereótipos. São esses estereótipos que refletem linguisticamente na forma como preconceituosamente é vista a variedade guineense do português.

O preconceito linguístico e a desvalorização da variedade guineense do português foram evidenciados a partir da forma como se ridicularizam os sotaques dos falantes guineenses, impedindo os estudantes de participar ou comentar na aula; dos professores insistindo que os estudantes falem com sotaques brasileiros, e dos atendentes dos supermercados e moradores da região Y rotularem como

errada a forma que os guineenses falam pelo fato de possuírem uma variedade do português diferente.

É muito importante destacar que a história única reflete o poder que habilita em contar e definir a história do outro (Adichie, 2019). A narrativa colonial contou a história que definiu os africanos como gente inferior, com deficiência assim como a sua língua. Essa narrativa contribui profundamente para perpetuação do racismo linguístico na sociedade, desvalorizando, assim, as variedades faladas por falantes pertencentes a certas classes sociais, certos espaços e pertencente a uma determinada raça, como é o caso dos falantes da variedade guineense do português.

Para Rosa e Flores (2017 *apud* Nascimento, 2019), a visão única do mundo condiciona a elevação de uma variedade em detrimento de outra, onde a variedade elevada é vista numa escala evolutiva, o modelo para o desenvolvimento das outras. Analisando as respostas dos participantes, entende-se que o mito da existência de uma homogeneidade linguística e a visão estereotipada dos africanos são dois principais causadores do preconceito linguístico.

Por um lado, percebe-se a reprodução de preconceito linguístico com a ignorância sobre as características de mudança, heterogeneidade e articulação como intrínseca a qualquer língua natural. Por outro, vê-se a consciente luta de poder, pois, como alerta Nascimento (2019, p. 89), é preciso “[...]pensar a linguagem como um lugar de disputa dos poderes, mas sobretudo de reafirmação dele”, pois ela não só serve para nomenclaturas, ela também é o meio pelo qual se pratica a exclusão, que é justamente o que se vê a partir das respostas dos participantes.

A segunda pergunta a compor o questionário foi: **Você conhece alguém que já tenha sido alvo de preconceito linguístico na região Y ou na universidade X? Se sim, poderia falar sobre essa situação?**

Oito, dentre os dez participantes, afirmam ter conhecido pessoas que já passaram pela situação de preconceito linguístico e dois, mesmo não conhecendo, já ouviram falar das pessoas que passaram por essa situação. É interessante destacar que o preconceito linguístico que ocorre no ambiente universitário não é só protagonizado pelos estudantes, também houve registros de professores praticando o preconceito linguístico com os estudantes, exigindo que estes falassem como os brasileiros, porque não entendiam o português falado pelos guineenses. Os

respondentes um (R1) e dois (R2), ao serem questionados se conheciam alguém que tivesse sido alvo de preconceito linguístico, responderam o seguinte:

Só não irei chamar nome do prof e nem do seu instituto por outros motivos, ele questionou um colega por que de até então (três anos) ele não consegue falar que nem os nacionais. A justificativa, "segundo ele", não entende a forma que o colega fala português. Ele teria que adaptar as outras. Questão que se coloca: o prof também não poderia adaptar/buscar entendê-lo? (R1, sic)

Sim. Uma colega me falou que sua professora lhe obrigou a mudar o sotaque na sala de aula, tendo em conta o tempo que esteve no Brasil (R2).

As respostas dos respondentes um (R1) e dois (R2) demonstram uma clara desvalorização da variedade linguística do português que não seja a brasileira. Para esses professores, estar num território é sinônimo de perder a identidade linguística e submeter-se ao que, para eles, é o “padrão”, o “certo”, o “ideal”, “o que se consegue entender”, rotulando esta variedade de mais “estimável”, mais “bonita” e de “honra” e “certo”.

Quando os professores pedem para os estudantes falarem como um nacional, passam a colocar a variedade nacional (brasileira) do português como o lugar de verdadeiro padrão que precisa ser alcançado pelo falante guineense. A ação do professor demonstra a reprodução da colonialidade, tentando forjar uma homogeneidade linguística, criticando tudo o que não se encaixa nessa utópica homogeneidade linguística. Quando se nega ao falante a sua variedade linguística, nega-se também a sua identidade e o seu direito como sujeito da produção, o que configura o *linguicídio*. Para Nascimento (2019, p. 26), “o epistemicídio é *linguicídio* quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção de saber[...], quando ao sujeito [...] é negada a possibilidade de ser o sujeito da língua e, portanto, compreender e modificar diretamente a língua”.

Assim, o professor reproduz não só preconceito, mas também o epistemicídio, quando exige do falante da variedade guineense do português o uso da variedade brasileira, o que demonstra a desvalorização da variedade guineense e, conseqüentemente, o seu apagamento. Partindo da ideia fanoniana de que “falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008, p. 33), quando a um falante de qualquer variedade de uma língua é exigido deixar de falar a sua variedade para se submeter a outra, ele deixa de existir linguisticamente, pois falar “[...] é sobretudo

assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33). Aquilo que os professores exigiram vai muito além da mudança de variedade, transcende uma mera mudança de sotaque, abrange toda uma questão cultural, uma vivência, a civilização de um povo.

Vale sublinhar que relatos sobre atos de preconceito praticados por professores/as da universidade estudada constituiu um número significativo nas respostas. Dentre os dez, quarenta por cento dos entrevistados relatam a situação que envolve professor como o praticante e o estudante como alvo de ato de preconceito linguístico, como revelam as respostas dos respondentes (R1), (R4) e (R5). Convém destacar a fala do respondente número cinco (R5), o qual afirma o seguinte:

A priori não. Mas já ouvi relato de uma colega de entrada que sofreu esse tipo de preconceito. Era do curso de agronomia, mas já se transferiu para outra universidade. Foi em pleno sala de aula. A professora a fez a seguinte pergunta: ‘Como é que vocês conseguem passar nos testes do processo seletivo com tanta dificuldade que vocês têm de falar a língua portuguesa?’ Muito forte esta questão (R5).

Constata-se um caso de desvalorização ao extremo da variedade guineense do português, como se vê na fala do respondente cinco (R5), uma produção de violência contra um falante, pelo fato de não falar a mesma variedade, um ato de humilhação. Este relato confirma nossa hipótese de prática de preconceito linguístico perpetrado por professores, figuras que deveriam ser, como postula Coelho *et al.* (2021, p. 147), “[...] porta-voz da luta contra o preconceito linguístico, tão arraigado ainda em nossa sociedade e que redundava em atitude de intolerância e exclusão social”.

É exatamente contrário o comportamento da docente referida na fala do respondente cinco (R5). Observa-se “intolerância e exclusão”, o que é preocupante, pois é um comportamento de uma professora de uma universidade de integração, que, em suas diretrizes norteadoras, aponta zelar pelo respeito às diversidades de todo tipo.

Para Menezes de Souza, prefaciador do livro *Racismo linguístico* (2019), “nos tempos sombrios em que hoje vivemos, marcados pelo ódio, pelo racismo, pela misoginia e pela homofobia, quando o tema é racismo, além de violência, duas palavras vem logo à mente: humilhação e vergonha” (Nascimento, 2019, p.7).

Fazendo coro à essa voz, a fala do respondente cinco (R5) revela que, quando o tema é preconceito, pode-se esperar sempre encontrar a humilhação e vergonha.

Objetivando estudar sobre o papel da universidade em foco, no sentido da promoção e da valorização das variedades do Português falado pelos estudantes dos países da integração, foi proposta a terceira questão: **Em sua opinião, a universidade X trabalha no sentido de promover a valorização das variedades do Português falado pelos estudantes da instituição? Comente.**

O resultado mostra opiniões relativamente diferentes, pois metade dos respondentes afirmam que a universidade investigada não trabalha no sentido de promover as diversidades, enquanto que a outra metade afirma que “sim”, a instituição trabalha, entretanto, de uma forma superficial, ou seja, o trabalho está aquém do almejado.

Os respondentes que afirmam que a instituição não trabalha na promoção das variedades destacaram o envolvimento dos próprios professores na prática de preconceito linguístico, como relata o respondente um (R1): “A universidade (sic) não trabalhou nada sobre isso, mesmo que quisesse, não teria como, porque até uma professora pede a interpretação, se isso acontece, ou é cometido pelos professores na sala de aula, quem resolve isso? [...]”. Volta à tona o problema do envolvimento dos professores na prática do preconceito. Considerando a fala do respondente um (R1), questiona-se se realmente estes relatos não demonstram claramente que a instituição está em falta com essa luta.

Se os/as professores ainda atuam de forma preconceituosa com os estudantes na sala de aula, é um sinal de que esse comportamento não é passível de punição, porque, mesmo que existissem normativas contra essa prática, o número significativo que envolve professores como praticantes desta intolerância e violência contra a variedade do português que não seja a brasileira, indica a impunidade em relação ao preconceito linguístico. Ainda sobre a questão três, o respondente número dois (R2) destaca o seguinte:

Ao meu ver, percebo que não, pois pouco se vê da integração dentro da xxxxx e o fator linguagem não fica por fora disso. Muita das vezes percebe um certo tipo de desinteresse por parte da maioria em querer conhecer, aprender mais a fundo o processo histórico que as línguas presentes dentro da instituição carregam, afim de

poder compreender as variações linguística e conseqüentemente evitar o possível preconceito no que toca a forma de falar, escrever e pronunciar as línguas (R2, *sic*).

Para este respondente, a questão da não valorização das variedades dos falantes que compõem a instituição é apenas o reflexo da fraca integração que se vê na universidade, acarretando, assim, a falta de interesse da maioria em conhecer o processo histórico da língua que é fundamental para entender a variação da mesma.

Para Adichie (2019), as histórias são definidas por meio de ‘ser maior que o outro’, ou seja, a história única e estereotipada sobre a língua portuguesa e o povo africano revela o desinteresse, pois a história passou para essas pessoas a ideia de serem maiores que os povos africanos, de que as suas variedades, comparadas aos dos outros falantes do português, são as maiores e o modelo a ser seguido. Então, não adianta entender a história da língua para saber sobre as variedades da língua, mas a consequência disso é que se “[...] rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos” (Adichie, 2019, p. 27-28).

É incongruente dizer que uma universidade está a trabalhar no sentido de promover a valorização das variedades, se o ensinamento sobre a língua, ou sobre as variedades utilizadas pelos estudantes é frágil. Posto isto, vale destacar a afirmação do respondente oito: “Se trabalhe, é pouco. A universidade precisa repensar o seu currículo e PPC dos cursos, sobretudo do curso da Letra Língua Portuguesa para contemplar a realidade dos PALOPS” (R8, *sic*).

Cabe sublinhar que, no Curso de Letras-Língua Portuguesa da instituição em foco, na área de Literatura, só há uma disciplina, de caráter optativo, denominada de Literaturas Africanas: Temas e Tópico, e não existe nenhuma disciplina que trate da linguística africana. As disciplinas como literaturas 1, 2, 3, 4, 5 tratam de conteúdos ligados ao PALOP e de autores africanos de uma forma superficial. Isso expressa a necessidade de se reavaliar o currículo e o PPC dos cursos, como sugere o respondente oito (R8).

Para Coelho *et al.* (2015), cabe às instituições o trabalho de proporcionar debates sérios sobre a questão da diversidade linguística em todo o território. Partindo deste postulado, e com as análises feitas sobre as respostas da questão três, concluímos que a universidade em foco carece de ações no sentido da promoção da

valorização das variedades do português dos falantes que compõe o seu corpo de discente, tendo como principais indicadores dessa negligência: professores como promotores do preconceito linguístico, perpetuação de história da língua contada a partir do prisma europeu, excluindo a contribuição africana; vigência de um Programa Pedagógico Curricular, no caso do Curso de Letras-Língua Portuguesa, que exclui consideravelmente as disciplinas ligadas aos PALOP.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introduziu-se este trabalho discutindo sobre a problemática de diferentes formas do preconceito linguístico que afetam a sociedade e o seu perigo, sobretudo, nas relações humanas interpessoais. Reconhecendo que a língua é o campo onde se manifesta este preconceito, em particular, com o foco nos falantes guineenses moradores da região Y, vimos a necessidade de estudar o preconceito linguístico a partir de uma análise sobre a desvalorização da variedade guineense do português.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar acerca da desvalorização da variedade guineense do Português na região Y, notadamente, no espaço da universidade X. O objetivo foi alcançado e a hipótese inicial confirmada, pois os resultados revelam a desvalorização que os usuários da variedade guineense do português sofrem na região por parte dos moradores, dos atendentes em supermercados, sobretudo, na própria universidade, onde tanto os professores como os colegas estudantes mostram essa desvalorização à variedade guineense do português, constituindo, assim, o preconceito contra esta variedade.

É de se destacar que também os objetivos específicos foram atendidos, sendo que a pesquisa evidencia que a assimetria da língua é causada por questões políticas, econômicas e sociais, ou seja, mesmo com a criação de institutos, organizações que delineiam políticas linguísticas que visam promover as variedades linguísticas, isto é, o multilinguismo, no caso da língua portuguesa, entre os países falantes dessa mesma língua, ainda existe a questão de poder onde sobressai a variedade do país considerado do primeiro mundo, a variedade do centro, tornando utópica a ideia de promoção de variedades linguísticas ou multilinguismo do português que é o mote dessas organizações.

Por meio da investigação com os estudantes guineenses da universidade focalizada, a pesquisa apresenta ocorrências do preconceito que ocasiona a desvalorização da variedade guineense do português, dentre as quais destacam-se a exigência de mudança de sotaque, desinteresse em entender a variedade do outro por parte dos estudantes e moradores (alegando-se, insistentemente, não entender), deboche sofrido pelos estudantes na sala de aula quando realizam algum comentário, violência e intolerância por parte dos professores, estudantes e moradores face à variedade diferente do português.

Ainda, os objetivos específicos atendem que o papel da instituição educacional abordada neste estudo, no tocante à promoção e à valorização das variedades do português falado pelos estudantes dos países da integração, deixa a desejar, pois traz lacunas ao não se atentar e não aplicar penalidade às práticas preconceituosas, violentas, discriminatórias e excludentes perpetradas pelos próprios professores e estudantes da instituição; sem descurar da centralização do currículo do Curso de Letras-Língua Portuguesa, que exclui os países que integram a instituição.

A pesquisa se conclui confirmando a hipótese de que a desvalorização da variedade guineense na região Y decorre do desconhecimento e/ou da resistência por parte da população dessa região em aceitar a diversidade linguística, que é uma das características intrínsecas a toda língua natural; de que a assimetria linguística é causada por fatores econômico, políticos e sociais; que o preconceito contra a variedade do português dos estudantes guineenses na universidade focalizada é evidenciado nas interações cotidianas destes estudantes.

Conclui-se que a intenção da pesquisa é alertar a comunidade, a acadêmica em especial, sobre essa realidade de preconceito linguístico, que é atravessada pela questão de raça, pois o preconceito contra a variedade guineense, como foi discutido neste trabalho, não tem a ver com o mero falar, mas com a forma como é visto o próprio falante, sua origem (é europeu ou asiático, africano ou latino americano, de periferia ou de centro urbano), qual é a sua raça (ele é negro ou branco, amarelo ou vermelho), o que ele é (é rico ou pobre).

A pesquisa também traz à luz o que ocorre no interior de uma instituição federal de ensino, na sala de aula. E mais preocupante é constatar que essa colonialidade é reproduzida por professores, que deveriam ser vanguardistas na

luta contra a violência, contra o racismo linguístico. Interpretamos que os profissionais estão cientes de suas responsabilidades, mas parte deles opta por negá-la, e, deliberadamente, praticar violência e intolerância contra o diferente, contra o outro.

A pesquisa revela que é urgente desencadear uma luta contra a colonização das mentes, pois é importante o despertar da consciência dos estudantes quanto à repercussão deste mal-estar social. Espera-se que este seja um trabalho que vai impulsionar a produção de vários outros num futuro próximo, de modo a produzir conhecimento suficiente para consciencializar a sociedade a se levantar para lutar contra esses atos e se defender de qualquer instrumentalização.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AUGEL, M. P. *O desafio do escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. -56 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia de linguagem: problemas fundamentais do método sociológicos na ciência de linguagem*. 8. ed. São Paulo; Hucitec, 1997.

BANDEIRA, J. do R. *Diversidade Linguística na Lusofonia: o Ensino de Português em São Tomé e Príncipe*. 2018. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa) -Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2205>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BATORÉO, H. Que gramática (s) temos para estudar o Português língua pluricêntrica? *Revista Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-15, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/4023/3001> . Acesso em: 30 jun. 2023.

BOURDIEU, P. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 138, 21 jul. 2010. Seção I, p. 4.

CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo v. 58, n (58.1), p. 389-421, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PygbnYmdMsqR8Mj66mhw5Lr/?lang=pt> . Acesso em: 30 jun. 2023.

COELHO [et al.]. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, B. M. *Políticas linguísticas para o português: avanços e desafios no Timor-Leste*. 2019. 21 f. Artigo (Graduação) - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literatura - ILL, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2090>. Acesso em: 30 jun. 2023.

GERALDI, J. W. de (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ed. Ática, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, [S. l.], v. 2, pág. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LIMA, M. C. de (org.) *Unilab 10 anos: gênese, desafios e conquistas*. Santa Catarina: Ed. FURBA, 2021.

LOPES, C. *Para uma leitura sociológica da Guiné-Bissau*. Bissau: INEP, 1988

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. Atlas, 2003

MENDES, E. A promoção do português como língua global no século XXI: um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 37-64, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154924>. Acesso em: 30 jun. 2023.

NASCIMENTO, G. *Racismo Linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019

OLIVEIRA, G. M. de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em linguística aplicada*, São Paulo, v. 52, p. 409-433, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/MvzjfZ35mKhnxHjWW5W7rMk/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SCANTAMBURLO, L. *O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilíngue português-crioulo guineense*. 2013. Tese (doutorado em linguística) – Faculdade de Ciências sociais e humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/10960> . Acesso em: 30 jun. 2023.

SILOM, A. dos S. *Considerações sobre a percepção da Língua Portuguesa e o preconceito linguístico em Guiné-Bissau*. 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) - Instituto de Humanidades e Letras

dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1697>. Acesso em: 30 jun. 2023.

SILVA, D. B. da; SANT'ANNA, V. L. A. de. Fabrica-se um “novo português”? Uma análise discursiva de documentos da CPLP. *Revista Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 117-136, 1. Sem, 2012. Disponível em:
<https://www.academia.edu/download/37163455/gragoata32web.pdf#page=117>. Acesso em: 30 jun. 2023.



VOLUME - V.3

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.228-238

SENTIDO, DESLOCAMENTO E MATERIALIDADE: LEITURAS IMPLICADAS EM *O QUE É ANÁLISE DE DISCURSO?*

RESENHA

BARBOSA FILHO, FABIO RAMOS. *O Que é Análise de Discurso?* Prefácio de Lauro Baldini. 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2025. 288 p.

Graziela Dutra Kantorski¹
Lucas Nascimento²

Ler *O que é Análise de Discurso?*, de Fábio Ramos Barbosa Filho, implica inscrever-se em um gesto de escuta que opera na opacidade constitutiva da linguagem, cujo sentido se produz entre silêncios e efeitos. Publicada em 2025 pela Editora CirKula, a obra reúne textos atravessados por tensões políticas, teóricas e históricas, ao conformar uma paisagem discursiva em movimento. Esta resenha acompanha os deslocamentos conceituais que atravessam os seis capítulos, observando como o autor reinscreve a tradição materialista, especialmente nas elaborações de Pêcheux e Althusser, em articulação com a escuta atravessada pela Psicanálise. O gesto teórico que sustenta o livro convoca o leitor a posicionar-se nas brechas do discurso, ativando leituras implicadas nas condições históricas de produção. Assim, mais que responder à pergunta *o que é Análise*

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Revisora de materiais didáticos da SEAD – Universidade Federal da Bahia. E-mail: graziela.revisa@gmail.com

² Doutor em Linguística. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-Doutor em Linguística. Museu Nacional (MN-UFRJ). Analista do discurso. Pesquisador. Professor universitário. Assessor. INEP – Ministério da Educação. E-mail: drlucasdonascimento@gmail.com

de Discurso?, o texto abre caminho para refletir sobre os modos pelos quais essa pergunta se formula, ressoa e desloca.

Desde o prefácio, assinado por Lauro Baldini, já se anuncia o horizonte que rege a coletânea. Em vez de esquemas prescritivos ou orientações técnicas, o leitor se vê diante de uma convocação à leitura crítica, em que teoria e política se entrelaçam. Esse modo de dizer articula uma postura radicalmente implicada com a tradição pècheuxtiana, em que a linguagem ganha estatuto de materialidade simbólica e histórica, sempre atravessada pela ideologia e pelo inconsciente.

A pergunta que funda, *o que é o sentido se a ideologia existe?*, reverbera como princípio norteador ao longo dos textos. Sem aderir à lógica dos manuais, Barbosa Filho investe em um discurso que confronta o intuicionismo, a tecnificação da análise e os apagamentos teóricos que tensionam o campo. O texto, nesse movimento, recusa o esvaziamento da Análise de Discurso (AD) em função de apropriações generalizantes ou ecléticas. Cada capítulo se sustenta em operações conceituais rigorosas, revelando a densidade da teoria quando posta em confronto com os efeitos de sentido produzidos nas materialidades discursivas.

A presença de Althusser se inscreve como base inegociável, sustentando o projeto como um campo que enfrenta o real dos conflitos ideológicos. A recusa do manualismo, a afirmação do rigor e a abertura ao inédito articulam-se na escrita como marcas de uma ética teórica e política. Ao invés de fixar a AD a um conjunto de procedimentos metodológicos replicáveis, o autor reposiciona o campo como espaço de enfrentamento e de formulação crítica. A análise ganha espessura ao ser tratada como intervenção, e o sentido, como efeito jamais encerrado.

A obra tensiona conceitos fundamentais do campo discursivo e os articula a temas contemporâneos como o racismo, a política, a violência e a memória, entre outros, compondo uma paisagem analítica que escapa à transparência e convoca o leitor a lidar com o não-sabido, com o deslocamento, com o equívoco.

Abrindo a obra, O capítulo 1, “Língua, Leitura, História”, estabelece um marco teórico fundamental ao reposicionar a leitura como prática atravessada por ideologia, história e teoria. Ao deslocar a concepção de língua como sistema fechado, característica da linguística saussuriana e do estruturalismo para um campo material permeado por formações discursivas, Barbosa Filho inscreve sua análise na esteira de um pensamento

que inclui Louis Althusser. Inspirado por esse filósofo, o autor entende a leitura como um gesto sempre comprometido com uma posição teórica. Ecoando Althusser, que via a leitura como prática marcada pela teoria, o capítulo indica que o sentido emerge da opacidade da linguagem e se produz no interior de uma formação discursiva. Ler, nesse contexto, constitui um gesto de intervenção. A história comparece como condição de produção do discurso, articulando materialidade e ideologia. O capítulo, assim, desloca as noções naturalizadas de língua e afirma a leitura como prática teórica e política, enraizada em disputas de saber.

No capítulo 2, Barbosa Filho percorre um território atravessado por tensões teóricas e políticas ao retomar o célebre “Anexo 3”, de Michel Pêcheux, com base na leitura compartilhada em seminário realizado na Unicamp, em 2016. O texto se destaca por deslocar tradições consolidadas na Análise de Discurso e por sua articulação com o pensamento de Louis Althusser. Organizado como uma cena de leitura em movimento, atravessada por aulas, debates e impasses, o capítulo 2 propõe uma escuta do gesto de autocrítica de Pêcheux, especialmente em torno da noção de desidentificação, que assume posição estratégica na interlocução com Suzy Lagazzi, cujos escritos e ensinamentos tensionam e expandem a elaboração proposta.

A discussão ancorada na tríade Marxismo, Psicanálise e Linguística permite conectar os desdobramentos teórico-políticos da França dos anos 1970 à produção contemporânea brasileira. Nesse cenário, emergem debates em torno das noções althusserianas de ideologia, interpelação e formação ideológica, estabelecendo pontos de contato e tensão com a retificação proposta por Pêcheux. O capítulo revisita, com fôlego crítico, a concepção de “forma-sujeito” elaborada por Althusser, mobilizando-a para compreender o modo como Pêcheux reinscreve essa tríade, descentrando o sujeito e abrindo espaço para rupturas, deslocamentos e efeitos de revolta no campo discursivo.

Nesse percurso, a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, formulada por Althusser, base das elaborações de Pêcheux na década de 1970, ganha centralidade. Trata-se de um duplo questionamento às categorias de sujeito e ideologia, deslocando-as do horizonte humanista e empirista. O sujeito é concebido como efeito estrutural, constituído nas e pelas determinações ideológicas das relações sociais de produção e reprodução, o que redefine o lugar da linguagem e do discurso na constituição dos sujeitos.

Ao mesmo tempo em que desdobra os conceitos althusserianos, recupera a potência crítica da retificação feita por Pêcheux. O texto configura-se, assim, como um gesto de filiação crítica, sustentado tanto pela divergência quanto pela aposta na instabilidade como força constitutiva do pensamento discursivo. Nesse processo, o autor produz um espaço de reflexão atravessado por tensões, alinhamentos e rupturas, que iluminam as resistências e os efeitos de revolta inscritos na relação entre sujeito, ideologia e discurso.

O capítulo 3 “Metáfora e Acaso” propõe um deslocamento teórico que reposiciona a causalidade como efeito discursivo, alicerçado no primado da materialidade e na opacidade constitutiva da linguagem. Fábio Ramos Barbosa Filho opera, nesse texto, um gesto de leitura que atravessa os campos da Filosofia, da Ciência e da Análise do Discurso, para expor como os sentidos se dão na fluidez dos encontros e não como derivação de essências ou princípios originários.

A partir do atravessamento entre os domínios da linguagem e da Filosofia, o autor mostra como a metáfora opera menos como figura retórica do que como operador material do discurso. Ela marca um ponto de inflexão, uma dobra onde o sentido vacila e se reconfigura. A metáfora, aqui, participa da constituição mesma do dizer, tornando visível o modo como o sujeito se inscreve nos efeitos da linguagem e da história, enquanto posição em relação a condições que jamais se oferecem como origem plena ou unívoca.

É nesse cenário que a noção de acaso se articula. O acaso não comparece como o oposto do necessário, mas como plano de flutuação de elementos que, ao se encontrarem, produzem resultado. O texto incorpora, com força, a proposição de Althusser de uma Filosofia do resultado: resultado pensado não como efeito linear de uma causa, mas como articulação material contingente de elementos que poderiam ter se combinado de outras formas. O encontro, e não o princípio, passa a ser o lugar de inteligibilidade.

Ao pensar com Maquiavel, Althusser destaca o resultado como factual, datado, mas jamais teleológico. Ele emerge do acaso do encontro e sua necessidade é sempre aleatória: não há origem garantida, mas há durações, restos, margens. É nesse gesto que se evidencia a crítica à noção de causa como fundamento, substituída por uma leitura da história como campo de recomposição permanente, onde o fato consumado é constantemente revogado por outros acontecimentos ainda por se realizarem.

O texto se ancora nessa Filosofia do encontro para propor que a metáfora, como gesto de linguagem, também instaura o sentido por deslocamento, condensação e

descontinuidade. O resultado discursivo, como o histórico, é sempre uma formação provisória, carregada de resíduos. É nesse ponto que a crítica à Teleologia se torna radical: a forma é produto da contingência, e sua estabilidade é apenas aparente.

Barbosa Filho explora, assim, os efeitos de sentido que emergem na fissura entre o vazio e o encontro. Com Althusser e Morfino, o vazio deixa de ser ausência e se torna condição de possibilidade da flutuação, espaço onde os elementos não formam totalidade, mas se tocam, pegam, se articulam precariamente. A metáfora, nesse quadro, é o gesto que reinscreve esse movimento na linguagem.

Assim, o autor sustenta que o sentido, assim como a história, é sempre resultado e jamais efeito de uma essência. Trata-se de pensar o acontecimento como emergência material de um processo em que a metáfora produz o desvio e o acaso institui a duração. O sujeito, aí, se configura como efeito dessa trama.

No capítulo 4, “Por uma História das Formas Discursivas da Discriminação”, o autor realiza uma análise que desloca o entendimento da discriminação para o campo das práticas discursivas e ideológicas, ao problematizar o olhar como uma construção social e histórica, e não uma simples percepção natural ou neutra do real. A noção de “ver” é desnaturalizada ao evidenciar que o visível é um efeito do funcionamento ideológico, que organiza sentidos e delimita o que pode ser reconhecido ou deixado ilegível.

A discriminação é apresentada como uma formação discursiva que se constitui pela saturação da diferença, por meio de práticas linguísticas, predicções e nominalizações, que fixam identidades monolíticas e excluem outras possibilidades de sentido. O discurso discriminatório, enquanto espaço fechado, impede que a alteridade se inscreva de forma diversa, construindo o outro como déficit, vazio de sentido e excluído do campo do legível.

A análise do relato de viagem do Conde de Suzannet funciona como um *corpus* para evidenciar essas regularidades discursivas. Nesse relato, o estrangeiro europeu reproduz um saber pré-formado sobre o Brasil, marcado por uma lógica colonial que categoriza o país como “selvagem”, “exótico” e “menos civilizado”. O texto discrimina em três eixos, ético, estético e étnico, para consolidar a alteridade como inferior e reforçar a política do sentido que legitima relações de poder.

Sustentado em autores como Althusser, Pêcheux, Courtine, Foucault e Eni Orlandi, articula conceitos de memória discursiva, formação ideológica e interdiscurso, reforçando que não existem palavras intrinsecamente discriminatórias, mas que as regularidades

discursivas produzem efeitos de sentido ao sustentarem formas históricas de exclusão e dominação. Dessa forma, o aporte metodológico reafirma a importância da análise de *corpus* para compreender os modos de produção do visível e do dizível, propondo uma abordagem crítica que ultrapassa leituras moralistas ou jurídicas da discriminação ao se voltar para o funcionamento ideológico das formações discursivas.

Assim, o capítulo problematiza a produção social da discriminação por colocar em evidência a historicidade do olhar e o papel das práticas discursivas na constituição do sujeito como visível ou ilegível. Disso, evidencia-se que o que se vê e o que se entende são efeitos das condições materiais e discursivas que atravessam a produção do sentido.

No capítulo 5 “*Sintaxe e Discurso*”, Fábio Ramos Barbosa Filho propõe uma reflexão precisa e necessária sobre o lugar da sintaxe na Análise do Discurso, resgatando a centralidade do aporte teórico de Michel Pêcheux para pensar as relações entre língua e discurso. O autor destaca que essa questão, embora ampla e multifacetada, exige recortes pontuais, sobretudo frente aos riscos de abordagens que tratam a língua de forma logicista ou sociologista, distanciando-se da materialidade e do funcionamento real dos processos discursivos.

O texto ressalta a especificidade da língua enquanto sistema sintático dotado de leis internas irreduzíveis, que não se confundem com o discurso, mas que são condição material necessária para que os processos discursivos se realizem. A língua é, portanto, o “lugar material” onde se produzem os efeitos de sentido, o que implica reconhecer o primado das relações sintagmáticas, o encadeamento e a organização dos significantes, na construção do sentido e na inscrição ideológica.

Ao destacar o “primado do significante sobre o signo e o sentido”, Barbosa Filho reafirma que a palavra não tem sentido fixo, mas apenas valor diferencial, que emerge a partir de sua articulação dentro de formações discursivas situadas historicamente. Esse deslocamento do sentido para a dinâmica interna da língua e do discurso é fundamental para evitar leituras hermenêuticas e pedagógicas que tendem a reproduzir o reconhecimento naturalizado dos sentidos.

Por fim, Barbosa Filho enfatiza a responsabilidade do analista de discurso em incorporar a sintaxe como dispositivo essencial para a apreensão dos efeitos ideológicos inscritos nos processos semânticos, rejeitando tanto o formalismo lógico quanto a redução sociológica, para sustentar uma análise de caráter materialista, política e crítica.

O livro encerra com o capítulo 6, “Sobre o Acontecimento”. Fábio Ramos Barbosa Filho desenvolve uma reflexão rigorosa sobre a natureza do acontecimento no campo da análise discursiva, propondo deslocar a historicidade tradicional para uma perspectiva que privilegia os efeitos e os resultados em detrimento das causas primeiras. Inspirando-se em Louis Althusser, o autor destaca que a Filosofia dos extremos converge para uma “filosofia do único resultado”, na qual o acontecimento é concebido como efeito não ontológico, fruto de encontros aleatórios entre virtú e fortuna.

Ao utilizar a emblemática cena do “Club Silencio” no filme *Mulholland Drive*, Barbosa Filho exemplifica como o efeito, a gravação, a reprodução, pode ganhar primazia sobre o fato empírico original, ilustrando a ideia de que o acontecimento se constitui em seus efeitos, quase desligado de uma causa ou origem primeira. Esta metáfora reforça a tensão entre fato e acontecimento, em que o segundo não se reduz a um registro histórico, mas é um efeito discursivo que adquire significado no campo dos sentidos e da luta simbólica.

O autor insere o conceito de acontecimento em um debate histórico que, inicialmente, privilegiava a narrativa dos grandes nomes e feitos, como a chegada de Pedro Álvares Cabral ou a Revolta dos Malês. No entanto, a crítica contemporânea, apoiada em pensadores como Jacques Rancière e Roland Barthes, desafia essa visão hegemônica, valorizando uma história das práticas cotidianas e das pequenas relações sociais. Barbosa Filho se posiciona na linha do chamado “renascimento do acontecimento” por atribuir importância à historicização do presente, do ínfimo e do banal, processos decisivamente influenciados pela imprensa e pela mídia de massa.

No plano da análise discursiva, o capítulo 6 dialoga com um projeto maior do autor, a genealogia da suspeição no Brasil, e seu desdobramento no estudo coletivo “Loucura, raça, criminalidade: o alienismo no Brasil”. A partir deste recorte, Barbosa Filho defende uma distinção fundamental entre acontecimento e fato, por considerar que o acontecimento é sempre irreduzível ao fato, pois só se realiza em seus efeitos, que disputam sentido no campo discursivo. Ele argumenta que o acontecimento prescinde de um faro histórico rígido e pode se manifestar em fenômenos como o rumor, emergente em condições específicas, mas não necessariamente atreladas a um fato real.

Esse movimento teórico também cumpre a tarefa de demarcar a Análise de Discurso em relação à Psicanálise, diferenciando a metodologia acadêmica da Análise de Discurso da prática clínica e hermenêutica psicanalítica. Barbosa Filho alerta para o “psicanalismo”,

termo que utiliza para criticar a instrumentalização eclética da Análise de Discurso em investigações psicanalíticas que acabam por diluir conceitos fundamentais da obra de Michel Pêcheux.

O autor ainda aborda um estudo histórico-discursivo sobre rumores de insurreições africanas no Brasil do século XIX, ao situá-los como dispositivos que estruturam relações de poder e suspeição racial. Com base em documentos como a Lei Provincial nº 9, de 13 de maio de 1835, que estabelecia medidas jurídicas discriminatórias contra africanos forros, Barbosa Filho evidencia como o rumor ultrapassa o domínio do fato para operar no espaço da memória e do formulável discursivo. O rumor, nessa perspectiva, regula relações sociais e configura uma materialidade própria, interligada à legislação antiafricana e às práticas policiais, aprofundando o racismo institucionalizado no Brasil oitocentista.

Assim, conclui que o acontecimento, longe de ser um simples registro de eventos históricos, é uma construção discursiva, materializada nos efeitos de sentido que disputa na arena social, histórica e política. Esta análise contribui para uma compreensão mais crítica da historicidade e da materialidade dos discursos, de modo a ampliar o campo da Análise de Discurso para além dos limites tradicionais da Historiografia e da Psicanálise.

Portanto, a obra se inscreve como cena discursiva atravessada por filiações críticas, deslocamentos e apostas teórico-políticas. Ao reinscrever o campo da Análise de Discurso como espaço de formulação tensionada por ideologia, história e linguagem, cada capítulo mobiliza conceitos e materialidades para sustentar análises operantes sobre o instável, o equívoco e o acontecimento.

Produzir esta resenha é também assumir um lugar situado de leitura, atravessado por efeitos de sentido e pelo desejo de teorizar com a linguagem. O texto acolhe a incompletude como força e aposta na continuidade do gesto discursivo. A leitura se desdobra como campo de produção, onde o sentido se articula a partir de restos, ressonâncias e retomadas. Outros leitores, em outros tempos e formações, reinscreverão outros efeitos, e neles, a obra seguirá produzindo rupturas, sentidos e inacabamentos.

REFERÊNCIAS:

ALTHUSSER, L. O objeto de O Capital. In: ALTHUSSER, L. *Ler O Capital*. [Volume 2]. Rio de Janeiro: Zahar, 1980. pp. 7-152.

ALTHUSSER, L. Freud e Lacan. In: ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Graal, 1985a. pp. 47-74.

ALTHUSSER, L. Marx e Freud. In: ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. Rio de Janeiro: Graal, 1985b. pp. 75-93.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985c.

ALTHUSSER, L. *Por Marx*. [Tradução de Maria Leonor Loureiro]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

ALTHUSSER, L. A corrente subterrânea do materialismo aleatório. Tradução de Mónica Zoppi-Fontana. *Revista Crítica Marxista*, n. 20, pp. 9-48, 2005a.

ALTHUSSER, L. Du matérialisme aléatoire [1986]. *Multitudes*, n. 21, pp. 179-194, 2005b.

ALTHUSSER, L. *Filosofia y marxismo: entrevista a Fernanda Navarro*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

ALTHUSSER, L. *For Marx*. Translated by Ben Brewster. London: Verso, 2005c.

ALTHUSSER, L. L'unique tradition matérialiste. *LIGNES*, n. 18, pp. 72-119, 1993.

ALTHUSSER, L. Sur la genèse [1966]. *Décalages*, v. 1, n. 2, n. p., 2012.

ALTHUSSER, L. *Sur la reproduction*. Paris: PUF, 1995.

BARBOSA FILHO, F. R. *O discurso antiafricano na Bahia do século XIX*. São Carlos: Pedro e João, 2018.

BARBOSA FILHO, F. R. Althusser, Pêcheux e as estruturas do desconhecimento. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. pp. 55-66.

COURTINE, J.-J. Définitions d'orientations théoriques et constructions de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, n. 2, pp. 239-264, 1982.

COURTINE, J.-J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, v. 15, n. 62, pp. 9-128, 1981.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

LAGAZZI, S. Delimitações, inversões, deslocamentos em torno do Anexo 3. In: LAGAZZI, S.; ROMUALDO, E. C.; TASSO, I. (Orgs.). *Estudos do texto e do discurso: o discurso em contrapontos: Foucault, Maingueneau, Pêcheux*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. pp. 311-332.

MORFINO, V. O materialismo da chuva de Althusser: um léxico. *Cadernos CEMARX*, v. 2, n. 2, pp. 135-141, 2005a.

MORFINO, V. O primado do encontro sobre a forma. *Crítica marxista*, v. 13, n. 23, pp. 11-33, 2005b.

ORLANDI, E. *La construction du Brésil: à propos des discours français sur la Découverte*. Paris: Harmattan, 2011.

ORLANDI, E. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. A Análise de Discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 42, pp. 21-40, 2002.

PÊCHEUX, M. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 2, pp. 7-32, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. In: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de discurso, Michel Pêcheux*. [Textos escolhidos por Eni Orlandi]. Campinas: Pontes, 2011. pp. 141-150.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ROBIN, R. Langage et idéologies. In: GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D.; PROST, A.; ROBIN, R. *Langage et idéologies: le discours comme objet de l'Histoire*. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1974. pp. 3-11.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SUZANNET, C. *Souvenirs de voyages: les provinces du Cau case, l'Empire du Brésil*. Paris: G. A. Dentu, 1846.