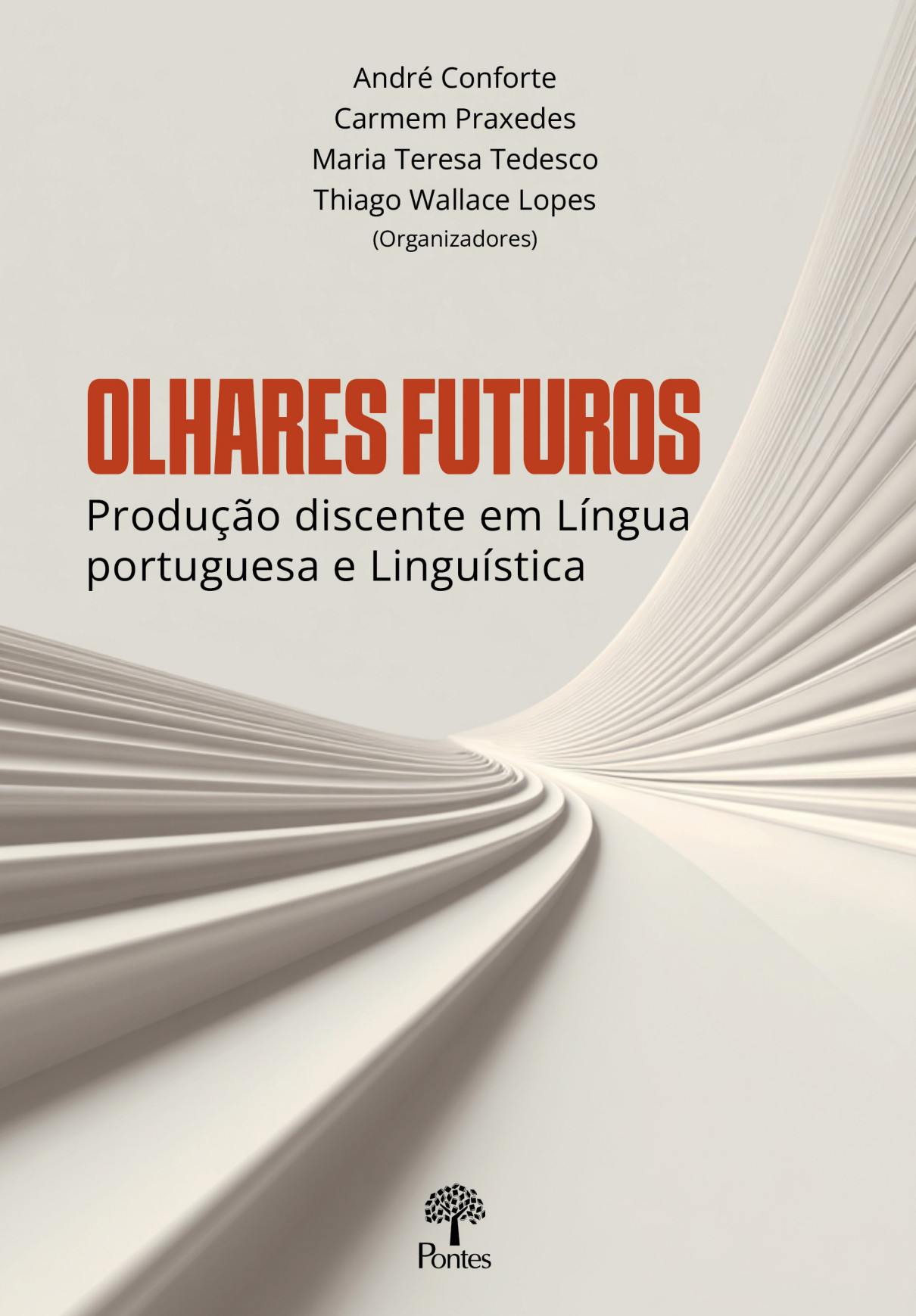
André Conforte
Carmem Praxedes
Maria Teresa Tedesco
Thiago Wallace Lopes
(Organizadores)

OLHARES FUTUROS

Produção discente em Língua portuguesa e Linguística



Pontes

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação
e revisados por pares.

A publicação deste livro foi realizada com recursos do
PROAP/ CAPES / PPG Letras UERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

C748o Conforte, André Nemi; Praxedes, Carmem.; Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo.; Lopes, Thiago Wallace Rodrigues dos Santos (org.).
Olhares Futuros: produção discente em língua portuguesa e linguística /
Organizadores: André Nemi Conforte, Carmem Praxedes, Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu e Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0960-2 - Impresso
ISBN 978-85-217-0962-6 - Ebook - PDF

1. Língua Portuguesa. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Índices para catálogo sistemático:
1. Prática pedagógica. 371.3
2. Linguística. 410
3. Língua portuguesa. 469

André Conforte
Carmem Praxedes
Maria Teresa Tedesco
Thiago Wallace Lopes
(Organizadores)

OLHARES FUTUROS

Produção discente em Língua portuguesa e Linguística

Copyright © 2025 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Mayara Carolina Oliveira Nascimento
Capa: Gatil Comunicação e Marketing

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)
Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)
Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)
Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)
Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)
Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)
José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)
Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)
Suzete Silva
(UEL – Londrina)
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil - 2025

AGRADECIMENTOS

Às alunas e aos alunos pesquisadores do Instituto de Letras da UERJ que se dispuseram a participar deste projeto, enviando, dentro do prazo, e em meio a tantos afazeres pessoais, profissionais e acadêmicos, seus artigos científicos para esta publicação; às orientadoras e aos orientadores que incentivaram suas orientandas e seus orientandos a fazerem parte desta obra coletiva, colaborando assim para a excelência acadêmica dos programas de pós-graduação do ILE/UERJ;

À coordenação geral do PPG Letras e do PPGLILP, pelo incentivo à produção científica de seus membros;

À Editora Pontes, pelo apoio editorial em todas as etapas.

Este livro foi publicado com recursos da CAPES/PPG Letras UERJ, aos quais também estendemos nossa gratidão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

"SOU PAGU INDIGNADA NO PALANQUE": A ICONICIDADE NA CANÇÃO DE RITA LEE/ZÉLIA DUNCAN E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER.....19
Alessandra Cristina Costa Mendes

A RELAÇÃO CONCLUSIVA: DO CONCEITO À MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA.....33
Alexandre Henrique dos Santos Monteiro

LÉXICO MULTICULTURAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL: INFLUÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA.....55
Eliana da Silva Barbosa

TERMINOLOGIA DE RÓTULOS DE PRODUTOS DE HIGIENE, COSMÉTICOS E PERFUMES: CAMINHOS PARA SEU ESTUDO TERMINOLÓGICO 73
Juliana Pereira Guimarães

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO ALTERNATIVA À CATEGORIZAÇÃO TRADICIONAL DO SUJEITO: UM ESTUDO DE CASO NO GÊNERO EDITORIAL.....95
Karoline Silva Angelici

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA INDIVÍDUOS IDOSOS: PERCEPÇÕES EM LINGUÍSTICA COGNITIVA.....117
Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca

O SISTEMA SOLAR DA SEMIÓTICA: UM PERCURSO PELAS PRINCIPAIS CORRENTES 137
Michelle Evangelista Garcia

ENSINAR PORTUGUÊS A FALANTES DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE COMPETÊNCIAS DOCENTES 155
Nathalia Mazzini

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA ESCUTA COLABORATIVA DE 2025 NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO 177
Rebeca Emerich Alvarez

O AMOR FREIRÁTICO COMO OPERAÇÃO RETÓRICA: ENGENHO, OBSCENIDADE E PERSONA NA SÁTIRA BARROCA 205
Rebeca Venezia

DOIS HAMBÚRGUERES... E MUITA POLÊMICA: UMA LEITURA DE *GÊNESE DOS DISCURSOS* (1980) ATRAVÉS DE PEÇAS PUBLICITÁRIAS DE UMA REDE DE FAST FOOD 219
Victor Augusto Menezes Ribeiro

SOBRE OS ORGANIZADORES 237

SOBRE OS AUTORES 239

APRESENTAÇÃO

Escrevendo o presente, construindo o futuro

Em 2025, a UERJ, que completa 75 anos de existência, tem motivos de sobra para comemorar; da mesma forma, nossa Pró-Reitoria de Graduação (PR-2) comemora 45 anos de sua criação. Essas efemérides podem e devem ser consideradas, sem sombra de dúvidas, grandes conquistas num país em que as instituições de ensino e de pesquisa ainda estão longe de ter o seu valor institucional devidamente reconhecido.

Por seu turno, o Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (PG Letras), que atualmente abriga as diferentes áreas dos estudos literários, consolida sua excelência na formação de profissionais e de pesquisadores dessas especialidades, e o recém-criado PPGLILP, programa que concentra os estudos em Linguística e em Língua Portuguesa, inicia, de forma bem-sucedida e promissora, sua caminhada em direção à formação de profissionais atuantes e pesquisadores atuantes tanto na descrição e no ensino da língua materna quanto no ensino de língua não materna, bem como na Língua Brasileira de Sinais, vocacionado que está para a formação nas diferentes áreas ligadas aos estudos linguísticos e discursivos.

Para fazer jus a toda essa sorte de eventos, não podemos deixar de destacar o valor da UERJ no contexto acadêmico e educacional da Região Sudeste, ao chamar a atenção para sua importância na formação de docentes e de pesquisadores e para seu papel institucional como uma das principais universidades do

país, num percurso iniciado em 1950, por meio da promulgação da lei municipal nº 547. A UERJ que conhecemos hoje foi criada a partir da fusão da Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto La-fayette e da Faculdade de Ciências Médicas.

Às faculdades fundadoras uniram-se instituições como a Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), o Hospital Geral Pedro Ernesto e a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo; posteriormente, novas unidades foram criadas para atender às demandas da Universidade e da comunidade, como o tão importante Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAp-UERJ. Após a fusão, com suas atribuições ampliadas para todo o Estado do Rio, a UERJ definiu sua vocação para a interiorização, incorporando instituições educacionais e científicas do antigo Estado do Rio de Janeiro (Duque de Caxias, São Gonçalo, Nova Friburgo) e ampliando suas ações para Angra dos Reis (Ilha Grande), Resende e Teresópolis. Nessas sete décadas e meia de história, a Universidade cresceu em tamanho, estrutura e importância nos cenários regional e nacional. Hoje, de acordo com os dados do DataUERJ (Anuário Estatístico da UERJ/Ano 2024/ Base de dados: 2023), a UERJ conta com 32746 discentes, 67 cursos de mestrado e 46 cursos de doutorado, sendo que dez desses cursos tiveram avaliação com notas 6 e 7 da CAPES no último quadriênio.

Desde a sua fundação, a UERJ destaca-se por seu pioneirismo: foi a primeira universidade pública do Brasil a oferecer o ensino superior noturno, permitindo a qualificação de estudantes trabalhadores; foi a segunda instituição universitária a possuir um hospital de clínicas voltado para o ensino; é a universidade brasileira com maior número de projetos de interação com a sociedade (extensão universitária); foi a primeira a implantar o sistema de cotas, com importantes programas de inserção acadêmica dos alunos ingressantes por reserva de vagas, até hoje referências no

país; destacou-se na implantação de programas de qualificação docente da rede pública do estado; foi inovadora no estímulo à produção acadêmica (Prociência), responsável pela formação, em seis décadas, de recursos humanos qualificados para o Estado do Rio de Janeiro e para o país.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem como missão promover e disseminar o conhecimento da ciência e da tecnologia, da cultura e das artes, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência em todos os campos do saber, mantendo um ambiente de respeito à diversidade e ao livre debate das ideias, e formando profissionais capazes de constante aprendizado crítico, preparados para atuar com base nos princípios éticos e com vistas ao pleno exercício da cidadania.

O papel social e institucional dos programas de pós-graduação do ILE-UERJ

A missão precípua do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras (PPG Letras) da UERJ é a de formar recursos humanos para a pesquisa e a docência universitária, com o objetivo de dinamizar a investigação científica numa perspectiva transdisciplinar. O programa, inaugurado em 1988, objetiva capacitar profissionais para o exercício da docência em nível superior, estimular a pesquisa e a produção de conhecimento na área de Letras e promover a crítica e a investigação em um contexto que valorize a transdisciplinaridade.

Da mesma forma, o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP) da UERJ, em seu primeiro ano de funcionamento, e que carrega os trinta anos de experiências dos/das docentes que migraram do PPG Letras, visa à formação de recursos humanos qualificados para a pesquisa e para a docência universitária, com foco específico nas áreas de Linguística e Língua Portuguesa. Para tanto, o Programa busca promover a formação

de pessoal apto a realizar pesquisas aprofundadas sobre a língua portuguesa e seu ensino, com o intuito de qualificar profissionais para o exercício do magistério em nível universitário, incorporando contribuições de campos de estudos da linguagem relacionados. Por fim, propõe-se atualizar, ampliar e especializar conhecimentos na área de Letras, também em perspectiva transdisciplinar.

Ambos os programas se alinham, portanto, à missão maior da UERJ, visando a promover e a disseminar o conhecimento da ciência, da tecnologia, da cultura e das artes, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, dentro de referenciais de excelência e de respeito à diversidade.

O que pesquisam nossos discentes

Esta coletânea é composta de 11 capítulos, todos produzidos por estudantes da pós-graduação *stricto sensu* do PPG Letras e do PPGLILP. Os capítulos constituem parte de suas pesquisas em andamento, ou de temas que se relacionam, de alguma forma, com as linhas de pesquisa em que atuam/atuaram em parceria com seus orientadores. Segue abaixo um breve resumo dos textos.

O capítulo inicial do livro, de autoria de Alessandra Cristina Costa Mendes, **"Sou Pagu indignada no palanque: a iconicidade na canção de Rita Lee/Zélia Duncan e a representação social da mulher"**, propõe observar a representação feminina por meio da análise das expressões que caracterizam a mulher em seu contexto social, a partir das escolhas significativas feitas no sistema semiótico e dos efeitos de sentido construídos pelas cantoras/compositoras Rita Lee e Zélia Duncan na canção "Pagu". A partir da análise semiótica dos termos, a autora apresenta as relações semânticas existentes entre os signos da canção, evidenciando o uso de expressões populares como reflexo de conceitos legitimados por uma cultura que tem raízes em modelos de família e papéis sociais tradicionais.

Alexandre Henrique dos Santos Monteiro, no capítulo "**A relação conclusiva: do conceito à materialização linguística**", volta-se para o desenvolvimento das pesquisas sobre a gramaticografia brasileira e sobre a maneira como elas atuam na mudança do paradigma gramatical e na orientação teórico-metodológica em torno do fazer linguístico no Brasil. Para tanto, o autor elaborou um estudo em torno da construção de gramáticas no século XX, observando como elas constroem a tradição gramatical brasileira ainda com as bases greco-romanas da elaboração de gramáticas. Assim, ao tomar a noção de *Conclusão* a partir da lógica filosófica, o texto busca desenvolver uma descrição mais objetiva do conceito.

No capítulo "**Léxico multicultural no português do brasil: influência indígena e africana**", Eliana da Silva Barbosa discute as influências indígenas e africanas na formação do português brasileiro, com foco especial no campo lexical. A autora apresenta divergências teóricas sobre o grau de interferência dessas línguas, contrapondo a hipótese da deriva linguística, de Naro e Scherre, às visões que reconhecem o contato interlinguístico como fator decisivo. Mostra que, apesar da perda da língua geral no século XVIII, o tupi deixou traços duradouros no vocabulário, sobretudo em topônimos, na antroponímia e em termos da fauna e da flora. Já a influência africana manifesta-se em termos do iorubá e do quimbundo, ligados à religiosidade, culinária e cotidiano. A autora ressalta a adaptação morfológica e semântica desses vocábulos ao sistema do PB, bem como a formação de termos derivados, confirmando que o léxico brasileiro é multicultural e identitário, e que negar essas influências reflete lacunas teóricas e preconceitos sociolinguísticos ainda persistentes.

Juliana Pereira Guimarães, autora do capítulo "**Terminologia de rótulos de produtos de higiene, cosméticos e perfumes: caminhos para seu estudo terminológico**", observa a escassez de estudos relacionados aos rótulos de produtos cosméticos e farmacêuticos. Partindo desse questionamento, o trabalho

foca na compreensão de como a linguagem especializada desses textos tem pouca transparência e gera erros interpretativos. A autora elabora uma pesquisa sobre diferentes rotulagens e sobre a terminologia utilizada nelas, visando a contribuir para uma linguagem que seja acessível aos leitores leigos sobre tais rótulos.

Karoline Silva Angelici, no texto intitulado "**A Linguística Sistêmico-Funcional como alternativa à categorização tradicional do Sujeito: um estudo de caso no gênero Editorial**", propõe a Linguística Sistêmico-Funcional como alternativa à visão tradicional do Sujeito, herdada da filosofia aristotélica e mantida pela tradição gramatical. A autora busca demonstrar que a abordagem tradicional é insuficiente para explicar a diversidade de possibilidades de ocorrência da categoria. A LSF, ao definir três tipos de sujeito, a saber, lógico, psicológico e gramatical, oferece ferramentas mais consistentes para uma abordagem da categoria. Além da apresentação teórica, o gênero Editorial foi utilizado para demonstrar a aplicação da teoria sistêmico-funcional na análise, que revelou, nesse gênero, predominância de Sujeitos não prototípicos, ligados a estratégias de impessoalização, nominalização e apagamento do participante regulador do processo e preenchimento do Sujeito prototípico por item lexical de referência não específica.

Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca, no capítulo "**Ensino de língua inglesa para indivíduos idosos: percepções em Linguística Cognitiva**", explora a aplicação dos princípios da Linguística Cognitiva nas práticas pedagógicas de cursos de Língua Inglesa direcionados a indivíduos idosos. A Linguística Cognitiva desafia visões tradicionais da linguagem como um sistema isolado, enfatizando sua interconexão com a experiência humana, a cognição e a cultura. O estudo defende que a Linguística Cognitiva pode capacitar os aprendizes idosos ao explorar suas habilidades cognitivas, encorajar interações significativas e expandir o vocabulário. O autor argumenta que, à medida que a população idosa

cresce globalmente, entender como a Linguística Cognitiva pode facilitar a aquisição de idiomas para os aprendizes mais velhos é um conhecimento que se torna cada vez mais relevante. As reflexões foram elaboradas a partir da observação participante e da prática docente junto a turmas da Universidade Aberta da Terceira Idade da UERJ.

Em "**O sistema solar da semiótica: um percurso pelas principais correntes**", Michelle Evangelista Garcia revisita os conceitos da semiótica bem como das suas vertentes. Para tanto, a autora faz uma revisão bibliográfica em torno desses conceitos e de como eles são diretamente ligados às percepções sobre a linguagem e a cultura. A autora aborda as principais correntes ligadas à interpretação dos signos, discorrendo sobre as Semióticas Filosófica, Narrativa e Discursiva, das Culturas e Interpretativa, com vistas a produzir um material que contemple os conceitos mais fundamentais para elaboração de estudos semióticos.

Já o capítulo "**Ensinar português a falantes de espanhol: reflexões sobre competências docentes**", de Nathalia Mazzini, volta-se para o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira, especificamente o voltado para nativos de espanhol. A autora recorre à proximidade evolutiva das duas línguas para dar início a discussões propostas em torno do processo de ensino-aprendizagem do português como língua não materna. O trabalho discute como a proximidade entre os dois idiomas pode influir positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos nativos ou falantes do espanhol como segunda língua. Dessa forma, identifica as especificidades do ensino de português para falantes do espanhol e apresenta competências necessárias aos professores de PLE.

Rebeca Emerich Alvarez, em "**Currículo de Língua Portuguesa no Novo Ensino Médio: uma leitura crítica a partir da Escuta Colaborativa de 2025 no Estado do Rio de Janeiro"**, analisa os resultados da Escuta Colaborativa promovida pela Se-

cretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) no ano de 2025, no contexto de implementação da Lei nº 14.945/2024, que estabelece diretrizes para o Novo Ensino Médio. A pesquisa fundamenta-se na Linguística Aplicada Crítica e articula os dados quantitativos e qualitativos das manifestações de estudantes e professores sobre os objetos de conhecimento da Formação Geral Básica de Língua Portuguesa. A partir de um corpus de 39996 respostas discentes e 2196 respostas docentes, seu estudo evidencia tensões entre o currículo prescrito e as práticas escolares, revelando apagamentos epistêmicos, notadamente a ausência de conteúdos relacionados à evidencialidade e à modalização. Os gráficos e representações textuais demonstram que tanto estudantes quanto professores reivindicam maior aprofundamento em práticas discursivas críticas, habilidades argumentativas e domínio das estratégias de produção de sentido em contextos digitais. A autora defende, por fim, a necessidade de reestruturação da matriz curricular à luz das vozes escolares, de modo a contemplar a linguagem como prática social e a favorecer a construção de saberes epistêmicos, éticos e cidadãos.

No capítulo intitulado "**O amor freirático como operação retórica: engenho, obscenidade e persona na sátira barroca**", Rebeca Venezia explora, nos poemas atribuídos a Gregório de Matos, a figura retórica do *freirático*. Segundo a própria autora, a sátira freirática "articula um sofisticado sistema de vozes, trocas simbólicas e exclusões discursivas", de modo que, nos poemas do vate baiano, o convento se apresenta como uma construção retórica, simbólica, não constituindo mero pano de fundo, mas "parte do mecanismo de significação e de controle do discurso satírico"; da mesma forma, a figura do freirático não corresponde a uma pessoa de carne e osso é igualmente uma construção retórica do texto poético, em que procedimentos como a paráfrase e a paródia são ativados. Outros elementos, como os alimentos e os objetos conventuais, também atuam como figuras simbólicas no intrincado e sofisticado jogo poético analisado pela autora.

O livro se encerra com o ensaio "**Dois hambúrgueres... e muita polêmica: uma leitura de gênese dos discursos (1980) através de peças publicitárias de uma rede de *fast food***", de autoria de Victor Augusto Menezes Ribeiro. A partir da leitura da obra *Gênese dos discursos,* de Dominique Maingueneau, o autor propõe uma análise de peças publicitárias da empresa Burger King (em oposição à rede McDonald's), contrapondo, com isso, o discurso do *Mesmo* ao do *Outro*. Dessa forma, demonstra como, nas peças examinadas, diversas noções caras à Análise do Discurso de extração francesa, como a de *interdiscurso* e a de *heterogeneidade constitutiva*, assim como a de *interincompreensão* e o de *semântica global*, entre outras, podem ser utilizadas como produtivas ferramentas de análise do discurso publicitário.

Esperamos, por fim, que a leitura desta coletânea enriqueça substancialmente o repertório do leitor interessado nas questões linguísticas mais diversas, dado que uma das características mais marcantes da presente obra é justamente a variedade de temas e de questões abordados pelos jovens pesquisadores uerjianos. Ter organizado este trabalho é algo que nos enche de orgulho, uma vez que fica demonstrada, aqui, a qualidade da produção científica de nossa universidade. Desejamos às leitoras e aos leitores, portanto, uma excelente experiência de leitura!

"SOU PAGU INDIGNADA NO PALANQUE": A ICONICIDADE NA CANÇÃO DE RITA LEE/ZÉLIA DUNCAN E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA MULHER

Alessandra Cristina Costa Mendes

Introdução

A canção "Pagu", composta por Rita Lee e Zélia Duncan, não é apenas uma possibilidade de falar sobre desigualdade de gêneros, mas também sobre a (des)construção do estereótipo da mulher brasileira num contexto em que se mantém o sexismo como uma de suas marcas. É, portanto, um grito de enaltecimento à mulher, reconhecendo os seus diversos papéis e a sua importância na construção do que fomos, somos e do que queremos ser.

Consoante esse pensamento, este capítulo objetiva observar a representação da mulher por meio da análise das expressões que caracterizam o ser feminino em seu contexto social, a partir das escolhas significativas feitas no sistema semiótico, e os efeitos de sentido presentes na letra da canção.

Para tanto, os alicerces teóricos têm como eixos principais: os estudos propostos por Lúcia Santaella (2005), a fim de investigar a natureza dos signos, da comunicação e da significação, e os processos (verbos) relacionais e seus participantes do Sistema de Transitividade propostos pela Gramática Sistêmico-Funcional de Michael Halliday e Christian Matthiessen (2014).

Por fim, relacionamos os conceitos teóricos aplicados ao *corpus*, conduzindo-nos a refletir sobre as dificuldades que as

mulheres enfrentaram durante séculos até os dias atuais e sobre a conscientização quanto ao uso de expressões populares que reforçam uma postura socialmente autoritária e opressora à mulher.

1. Alicerces teóricos: semiótica e gramática sistêmico-funcional

O estudo dos signos é absolutamente relevante para a construção de sentido, uma vez que a linguagem é a ferramenta primária para expressão do pensamento e das emoções. Nesse sentido, como teoria das representações, a semiótica favorece a interpretação de textos, pois possibilita a observação do comportamento humano e, consequentemente, do aprimoramento da comunicação. Do ponto de vista gramatical, os estudos sistêmico-funcionais apresentam uma abordagem da linguística que considera a língua como um sistema de escolhas semióticas, em que as estruturas gramaticais são vistas como reflexo de funções sociais e cognitivas. A fim de observar como a língua é usada para criar significado em diferentes contextos, apresentaremos os tópicos essenciais de ambas as teorias nos próximos itens.

1.1 Semiótica: a Teoria da Significação (TS)

Os estudos de Charles Sanders Peirce (1839-1914) foram fundamentais às teorias de construção de significado, uma vez que o pesquisador se dedicou a analisar todos os meios pelos quais o homem se comunica, por isso, é conhecida como a Teoria da Significação (TS). Nessa teoria, a partir do estudo da relação do significado com aquilo a que o termo se refere, são considerados diversos aspectos, bem como as variáveis que integram o processo comunicativo, com o intuito de observar como a mente sintetiza os estímulos percebidos pelos portais sensoriais. De acordo com Santaella (2005):

> Em síntese, trata-se de um percurso metodológico-analítico que promete dar conta das questões

> relativas às diferentes naturezas que as mensagens podem ter: verbal, imagética, sonora, incluindo suas misturas, palavra e imagem, ou imagem e som etc. Pode dar conta também de seus processos de referência ou aplicabilidade, assim como dos modos como, no papel de receptores, percebemos, sentimos e entendemos as mensagens, enfim, como reagimos a elas (Santaella, 2005, p. 5).

Tal ciência estuda a construção de significados através dos signos, a essência da linguagem. O signo é aquilo que é perceptível aos nossos sentidos, pois tem o poder de representar alguma coisa e pode ser, por exemplo, uma letra, uma palavra, um som, uma emoção, uma imagem, uma textura ou qualquer outra forma de manifestação do pensamento. Santaella (2005) destaca que o signo é qualquer coisa de qualquer espécie que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial.

O signo é um sinal de algo que existe produzido por alguém (ou imaginado), uma manifestação fenomenológica e, a partir dos estudos semióticos, podemos interpretá-lo na realidade em que ele se manifesta. Isso implica afirmar que o processo de significação é construído de forma arbitrária, sobretudo pelas pressões diacrônicas que o signo sofre tanto na sua forma quanto na sua função. Por isso, a relação de semelhança entre a forma e a coisa representada corresponde à propriedade chamada "iconicidade", como esclarecem Greimas e Courtés (2008):

> Esta pode ser definida como sendo o resultado de um conjunto de procedimentos mobilizados para produzir efeito de sentido "realidade", aparecendo assim como duplamente condicionada pela concepção culturavelmente variável da "realidade" e pela ideologia realista assumida pelos produtores

> e usuários desta ou daquela semiótica (Greimas; Courtés, 2008, p. 223).

Essa articulação arbitrária entre imagem mental e sentido que resulta em um signo linguístico classifica-se em três categorias: o Ícone, que representa a ideia por semelhança, por aproximação ao signo referente no mundo real; o Índice, que não é uma representação direta do signo referente, mas é indicativo daquilo que pretendemos significar; e o Símbolo, uma representação construída a partir de uma convenção cultural. De acordo com Simões (2019):

> Em palavras simples, o ícone é a representação plástica, modelar (por similaridade), de uma ideia ou ideologia; ao passo que o índice é um signo vetorial, que conduz o raciocínio a uma interpretação por contiguidade. De sua parte, o símbolo é uma manifestação sígnica que generaliza uma apreensão-interpretação, transformando o signo em referência ecossistêmica e, algumas vezes, pansistêmica (capacidade de sobrepor-se a sistemas diversos) (Simões, 2019, p. 92).

Conhecer esses mecanismos semióticos nos permite desvelar as entranhas da linguagem, ao passo que não só os elementos linguísticos são relevantes na expressão e na compreensão do significado, mas também os elementos extralinguísticos que compõem a semiose, quer dizer, a transformação de um signo em outro signo.

1.2 Gramática Sistêmico-funcional (GSF): os processos verbais e seus participantes

O funcionalismo é uma corrente linguística que se propõe a observar a linguagem em seus diversos contextos comunicativos, considerando diversos fatores que envolvem o ato comunicativo e aspectos que vão além da forma. Esse pensamento é o

norteador da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) proposta por Michael Alexander Kirkwood Halliday em parceria com Christian Matthiessen, intitulada *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (2014), uma teoria que analisa a linguagem não como uma estrutura autônoma, mas como um sistema que atende às escolhas do enunciador.

Compreender um sentido é encontrar o objetivo de um enunciado, por isso, considerando que a linguagem desempenha diferentes funções, Halliday e Matthiessen (2014) propõem a sistematização do código a partir das metafunções: Ideacional, que pressupõe o uso da sentença como representação do mundo exterior e do mundo que o indivíduo constrói internamente; Interpessoal, utilizada para observação das sentenças como interação social, estabelecendo uma relação de troca; e Textual, que se refere à organização da sentença.

Nosso recorte teórico corresponde à metafunção ideacional, tendo em vista que nosso interesse é observar como a linguagem representa as experiências dos indivíduos e as relações estabelecidas entre eles, a fim de perceber como se configura a sentença, a partir do processo e dos participantes e circunstâncias a sua volta:

> O sistema gramatical pelo qual a experiência é construída chama-se Transitividade, que caracteriza os eventos como orações centradas em tipos de processos, os quais constituem tipos diferentes de domínios de experiência. Assim, os três papéis essenciais a esse sistema são: o *processo*, expresso tipicamente por verbo ou por locução verbal, referindo-se ao que está acontecendo; os *participantes*, representados por sintagmas nominais que retratam seres ou coisas animados ou inanimados; as *circunstâncias*, representadas pelos sintagmas adverbiais ou preposicionados com valor circunstancial que indicam tempo, modo, causa, dentre outros (Mendes, 2022, p. 42).

Portanto, a Metafunção Ideacional é uma ferramenta que propicia a interpretação e a construção da experiência humana que, neste estudo, dará enfoque aos processos relacionais, como *ser, estar, parecer, ter*, pois representam as relações. Segundo Fuzer e Cabral (2014), os processos relacionais formam sentenças que "são comumente usadas para representar seres no mundo em termos de suas características e identidades. Ajudam na criação e descrição dos personagens e cenários em textos narrativos; contribuem na definição de coisas, estruturando conceitos" (Fuzer; Cabral, 2014, p. 65). No Quadro 1, podemos observar as configurações léxico-gramaticais dos processos relacionais:

Quadro 1 – Os processos relacionais e seus participantes de acordo com Fuzer e Cabral (2014)

PROCESSO	**PARTICIPANTES**
RELACIONAL Relacionado ao "ser", estabelece relação entre os participantes.	PORTADOR Aquele a quem a característica é atribuída. Exemplo: O inquérito policial é sobre o delito de infanticídio.
	ATRIBUTO A característica atribuída ao portador. Exemplo: Você está satisfeito com sua carreira.
	IDENTIFICADOR Aquele que identifica, determina a identidade do participante. Exemplo: A seta indica a saída.
	IDENTIFICADO Aquele que recebe a identificação. Exemplo: A cruz representa o cristianismo.
	POSSUIDOR Nas relações possessivas, é aquele que detém a posse. Exemplo: Estrela tem uma moto.
	POSSUÍDO Aquele (ou aquilo) que sofre a posse. Exemplo: O prédio é da Prefeitura, e não do Estado.

Fonte: a autora.

Além dos processos e dos participantes, as sentenças também podem apresentar circunstâncias, quer dizer, podem conter palavras que acrescentam referência de tempo, de localização, de

modo, de causa, de extensão, de acompanhamento, de papel, de assunto e de ângulo.

Desse modo, propomos uma investigação considerando a linguagem como um sistema submetido aos sentidos, como propõe a GSF, aliada à observação do constructo linguístico e das ferramentas icônicas concebidas pela TS. Vale ressaltar a relevância deste estudo, sobretudo por ser um trabalho que envolve a língua sob a perspectiva social, o código propriamente dito, o sentido como essência da linguagem.

2. Conhecendo Pagu: personalidade e canção

Presa política na Era Vargas, Patrícia Redher Galvão nasceu em 14 de junho de 1910, no interior de São Paulo. Raul Bopp deu a ela o apelido Pagu porque confundiu seu sobrenome, pois pensava ser Goulart. Ele também foi o responsável por inserir Pagu, socialmente, entre os intelectuais da época de sua juventude, sobretudo ao casal Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, protagonistas do movimento modernista. Na década de 1930, como escritora e desenhista, tornou-se a musa dos modernistas, ao passo que participava do movimento com desenhos publicados na *Revista de Antropofagia* e participava de eventos artísticos declamando poesias.

Pagu sofreu vinte e três prisões ao longo da sua trajetória e fez de sua existência um campo de batalha, mas sua vida pessoal teve maior repercussão no cenário brasileiro. Sacrificou-se em nome dos seus ideais e se tornou ícone do movimento feminista, embora não tenha militado com esse propósito. Sua relevância deve-se ao fato de ter sentido na própria pele e por ter enfrentado as agruras de ser mulher numa sociedade veladamente sexista.

A canção "Pagu", lançada no ano 2000, faz referência a essa personalidade que se tornou ícone na luta contra práticas abusivas de objetificação do corpo feminino e contra o sexismo e

sua influência na sociedade. O contexto de produção da obra está relacionado ao propósito de provocar reflexões acerca de atitudes e de comportamentos sociais que ditam padrões à população.

A obra pode ser considerada um manifesto feminista ou, em outras palavras, um grito pela desconstrução de padrões sociais opressores, ou ainda, pela igualdade de direitos e condições entre homens e mulheres, evidenciando valores socioculturais arraigados em nós e que encobrem um prejulgamento contido em termos e em expressões que adotamos corriqueiramente, como veremos na análise proposta a seguir.

3. A Teoria da Significação (TS) e a Gramática Sistêmico-Funcional (GFS) como ferramentas de análise linguística

A canção "Pagu", de Rita Lee e Zelia Duncan, objeto deste estudo, traz uma mensagem forte e impactante, sobretudo por abordar questões relacionadas ao poder feminino e enfrentamento das normas sociais, cuja letra está transcrita a seguir:

Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão
Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas a minha cobra

Minha força não é bruta
Não sou freira, nem sou puta

Porque nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda
Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Nem toda feiticeira é corcunda
Nem toda brasileira é bunda

Meu peito não é de silicone
Sou mais macho que muito homem
Ratatá ratatá ratatá
Taratá taratá

Sou rainha do meu tanque
Sou Pagu indignada no palanque
Fama de porra louca, tudo bem
Minha mãe é Maria ninguém

Não sou atriz, modelo, dançarina
Meu buraco é mais em cima

A letra da canção apresenta a ocorrência repetitiva do processo relacional "ser", palavra que estrutura a progressão temática do texto. Essa maior incidência também reforça a ideia de que o texto tem o propósito de descrever, indicar, apontar os participantes, estabelecendo relação entre eles e os demais termos da sentença. Desse modo, evidenciamos os seguintes versos para conduzir nossa análise:

Quadro 2 – Análise Sistêmico-Funcional-Semiótica das Sentenças com Processos Relacionais da Canção "Pagu"

GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL					SEMIÓTICA PEIRCEANA		
PARTICIPANTE A		PROCESSO RELACIONAL/ POLARIDADE*	PARTICIPANTE B		ÍCONE	ÍNDICE	SÍMBOLO
(Só quem já morreu na fogueira sabe) o que	Portador	**É**	**ser carvão**	Atributo	Representa as mulheres queimadas na inquisição.	Indica as dificuldades que as mulheres de todos os tempos passaram/passam.	
Eu	Portador	**Sou**	**pau pra toda obra**	Atributo		Indica a capacidade que as mulheres têm de performar em múltiplas funções cotidianas.	Convencionou-se que o termo "pau para toda obra" significa que a pessoa executa qualquer tarefa.
Minha força	Portador	**não* é**	**bruta**	Atributo	Representa o uso de violência.		O termo "bruta" simboliza a força física.
(Eu)	Portador	**não* sou**	**freira**	Atributo	Representa o estereótipo da mulher que vive de acordo com a moralidade.		
(Eu)	Portador	**nem* sou**	**puta**	Atributo	Representa o estereótipo da mulher que exerce sua liberdade sexual.		
Toda feiticeira	Identificador	**É**	**corcunda**	Identificado		Indica que não se deve generalizar ao julgar uma mulher.	
Toda brasileira	Identificador	**É**	**bunda**	Identificado			Faz referência ao estereótipo da mulher brasileira, mundialmente conhecida como sexualmente atraente.

Quadro 2 – Análise Sistêmico-Funcional-Semiótica das Sentenças com Processos Relacionais da Canção “Pagu”

Meu peito	Identificador	**não* é**	**de silicone**	Identificador		Indica a mulher que possui o corpo que atende aos padrões sociais de beleza.		
(Eu)	Portador	**Sou**	**mais macho que muito homem**	Atributo		Indica a força da mulher.		Convencionalmente, o homem é símbolo de força física e macheza.
(Eu)	Portador	**Sou**	**rainha do meu tanque**	Atributo		Indica a ruptura com o estereótipo da mulher que se dedica aos afazeres domésticos.		
(Eu)	Identificado	**Sou**	**Pagu indignada no palanque**	Identificador		Indica a militância por seu ideal, representada por Pagu.		Simboliza o local de manifestação de suas indignações.
Minha mãe	Identificado	**é**	**Maria-Ninguém**	Identificador		Indica uma pessoa simples que está disposta a transformar sua realidade.		
(Eu)	Portador	**Sou**	**atriz-modelo-dançarina**	Atributo		Faz referência aos trabalhos artísticos exclusivamente femininos, outrora associados à prostituição.		
Meu buraco	Portador	**É**	**mais em cima**	Atributo Circunstancial		Reivindica o seu direito de fala, ressaltando que a o buraco de sua boca é mais relevante que o seu órgão sexual.		Faz referência à expressão popular “o buraco é mais embaixo” que significa “a resolução do problema não é simples” atrelada à superioridade feminina.

Fonte: a autora

Como podemos observar, a canção apresenta um traçado histórico desde o século XIV, quando as mulheres foram queimadas pela inquisição por quebrarem convenções sociais, até os dias atuais.

As autoras escolheram o emprego dos processos relacionais para representar o eu lírico em primeira pessoa que compartilha das mesmas dificuldades, das angústias, das indignações, dos sentimentos, das emoções, dos pensamentos, das opiniões que a mulher vem sofrendo ao longo da história. Das 14 orações analisadas, em oito delas o eu lírico é Portador de Atributos que ressaltam suas características que dialogam com valores sociais: sofrida, disposta para o trabalho, sensível, lasciva e reservada, forte, independente, profissional. Há, ainda, um Atributo Circunstancial na sentença "Meu buraco é mais em cima", em que a localização conota uma provocação ao apresentar uma comparação implícita entre dois orifícios da estrutura física da mulher, a genitália e a boca: enquanto a primeira está na parte inferior do corpo feminino e é associada à sexualidade, a segunda localiza-se na parte superior do corpo, e possibilita, sobretudo, falar, discursar e defender-se.

Nas quatro demais orações, a mulher é identificada a partir da relação com estereótipos generalizados que representam imagens preconcebidas na cultura popular: a hipersexualização da mulher brasileira mundialmente conhecida por seus atributos sexuais ou por sua disposição a militar por respeito, demonstrando que está disposta a conquistar seu espaço na sociedade.

Os ícones identificados na análise representam a ideia por semelhança nas dicotomias: "ser carvão" e mulheres queimadas nas fogueiras da inquisição; brutalidade e violência; ser freira e moralidade; ser puta e liberdade sexual.

No entanto, os índices nos conduzem para significados implícitos que se relacionam: às dificuldades que as mulheres enfrentam, atualmente com suas multitarefas, as quais exigem que elas conciliem vida profissional, afazeres domésticos, cuida-

dos com os filhos; à generalização dos prejulgamentos pela forma de se vestir ou de se comportar conforme os dogmas sociais; à independência da mulher, destacando sua militância em prol do poderio feminino e a insubordinação à hegemonia masculina; à importância de ressaltar que há outras profissões que as mulheres podem exercer além daquelas ligadas às apresentações artísticas e a exploração do seu corpo; a sua disposição ao enfrentamento com o propósito de transformar sua realidade.

Já os símbolos estão relacionados a termos e a expressões cujo significado é compartilhado coletivamente através de uma convenção cultural, representando: a capacidade da mulher em desempenhar qualquer tarefa que lhe for atribuída; o domínio dos homens associado à força bruta; o desejo de manifestar suas indignações; a capacidade da mulher em resolver adversidades complexas.

Em suma, a canção carrega uma ideologia de desconstrução dos estereótipos da mulher brasileira e busca ressaltar a sua força que não está no físico, mas na sua capacidade intelectual de modificar a sua própria realidade num contexto complexo e dinâmico que exige que prove o seu valor, além da superação dos inúmeros desafios do cotidiano.

Considerações finais

A partir da análise da canção, ficou evidenciado que as escolhas léxico-gramaticais feitas pelas compositoras em favor do seu ponto de vista ressaltam o empoderamento feminino e buscam conscientizar quanto ao uso de expressões populares que reforçam uma postura socialmente autoritária e opressora à mulher.

A organização dos enunciados, essencialmente estruturados no padrão Participante A + Processo Relacional + Participante B, favorece a fluidez do texto, facilitando a interpretação e tornando a leitura agradável. Esse aspecto enriquece não só a percepção dos questionamentos quanto às representações das

mulheres na sociedade, bem como ressalta as dificuldades que elas enfrentaram durante séculos até os dias atuais, em contextos amplamente sexistas.

Na perspectiva semiótica, os termos e as expressões propõem uma reflexão sobre os extremos da postura sexual da mulher, sobre a necessidade de seguir padrões de beleza, sobre os problemas do cotidiano. O aporte teórico nos permitiu penetrar no íntimo das significações, cujo entendimento está além da superfície das palavras, mas em toda a bagagem sociocultural que compõe a semiose da canção. Desse modo, podemos concluir que, ao analisar a representação da mulher por meio da análise das expressões que caracterizam o ser feminino em seu contexto social, observar as escolhas significativas do ponto de vista sistêmico-funcional-semiótico nos permite investigar e compreender seus efeitos de sentido.

Referências

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GALVÃO, Patrícia. **Autobiografia precoce**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

GREIMAS, Algirdas Jullien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. Tradução de Alceu Dias Lima *et al*. São Paulo: Contexto, 2008.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

MENDES, Alessandra. **"Estupro culposo"**: a representação de Mariana Ferrer à luz dos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional. 2022. 226f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada I.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SIMÕES, Darcília. **Para uma Teoria da Iconicidade Verbal**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

A RELAÇÃO CONCLUSIVA: DO CONCEITO À MATERIALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Alexandre Henrique dos Santos Monteiro

Introdução

O desenvolvimento das pesquisas linguísticas brasileiras na segunda metade do século XX avançou relevantemente, e os resultados desse avanço foram preponderantes para a mudança na orientação teórico-metodológica do panorama gramaticográfico brasileiro.

Essa nova orientação teórico-metodológica revisitou o arcabouço descritivo e taxonômico das obras de nossa tradição filológico-gramatical, propondo uma reanálise calcada nas contribuições linguísticas mais atuais, proporcionando, assim, importantes descobertas.

Com usufruto dos resultados desse diálogo teorético entre Linguística e Gramática, uma comunidade de pesquisadores passou a fornecer esteio teórico sólido para uma descrição gramatical sofisticadamente adequada às duas modalidades da língua — oral e escrita —, resultando em um acervo teórico rico e diversificado de que iremos dispor nesta análise.

Ao olhar para trás, percebemos que algumas referências de nossa tradição gramatical — mormente do século passado — apresentam uma descrição gramatical muito distante de uma fundamentação teórico-metodológica de base empírica, ainda

calcada nas mesmas bases greco-latinas propostas pelos estudiosos de Alexandria, resultando, assim, em descrições confusas, pouco consistentes e que, muitas vezes, afastam-se da realidade linguística, colaborando, significativamente, para a atribuição de um estigma negativo sobre esses estudos gramaticais, vinculando à imagem desses estudos o conceito de um conjunto de fórmulas prontas e já acabadas.

Embora as recentes propostas de descrição gramatical venham revisitando o cânone gramaticográfico dos autores que representam a tradição gramatical do século passado, alguns temas, mesmo reapresentados à luz dos recentes estudos linguísticos, ainda gozam de considerável opacidade, como é o caso da descrição e da categorização das orações coordenadas sindéticas conclusivas e o contexto linguístico-discursivo de sua ocorrência.

Aspirando a contribuir teoricamente para descrição mais objetiva desse tema — sobretudo nos contextos de expressão da modalidade escrita —, este capítulo terá como escopo: a definição do conceito de *conclusão* à luz da lógica filosófica, a fim de encontrar insumos que justifiquem o caráter icônico de sua posição em relação à oração base, além de realizar o cotejo entre a visão descritiva das gramáticas de referência do século passado — Luft (2002), Rocha Lima (2005), Kury (2007), Cunha e Cintra (2008) —, a transição entre nosso passado gramaticográfico e as inovações — Bechara (2009) —, e as abordagens linguísticas lastreadas pelas contribuições linguísticas atuais — Neves (2018, 2000) e Azeredo (2018).

1. Sobre a definição do conceito de conclusão

Sob a perspectiva do pensamento lógico-filosófico, a *conclusão* é um dos elementos que compõe a estrutura de um raciocínio silogístico, mais especificamente o resultado inferido, em razão do confronto de duas premissas: uma expressa e outra inferida.

Como sabemos, os estudos filosóficos acerca da linguagem, além de muitas outras contribuições, foram também responsáveis pela gênese dos estudos gramaticais linguísticos que resultaram na criação da primeira gramática de que se tem conhecimento no Ocidente. Em virtude desse diálogo entre a filosofia e os estudos gramaticais, não podemos preterir o olhar filosófico de qualquer abordagem que se volte aos estudos das relações lógico-semânticas entre orações, principalmente quando buscamos entender sua criação, sob pena de implicar falta de embasamento epistemológico necessário ao entendimento dessas relações.

Isso posto, à guisa de um desenvolvimento mais colaborativo ao entendimento dos leitores deste capítulo, julgamos imperativa uma breve digressão acerca do conceito de *conclusão*, ancorada sob um olhar lógico-filosófico, sem denegar, porém, contribuições conceituais de outras teorias do conhecimento, a fim de que, posteriormente, possamos entender com mais propriedade os aspectos icônicos relacionados à sua posição na organização discursiva das sentenças e o entorno discursivo cotextual e contextual em que se inserem.

Consoante à *lógica* sob a perspectiva filosófica, a *conclusã*o é a última parte da estrutura de um raciocínio dedutivo (silogismo), é uma inferência necessária a um discurso composto por duas ou mais premissas (dados) antecedentes estruturadas em regras operatórias rígidas para uma demonstração. Ou seja, é proposição última de um raciocínio formalmente organizado para uma determinada prova e que tem sua validade condicionada às proposições anteriores — premissas (Japiassú, 1996).

Segundo Grácio, pesquisador em Comunicação e Filosofia:

> Em lógica, a conclusão é o ponto de chegada do raciocínio. Tem como seu antecedente, no caso de uma inferência imediata, uma proposição (por exemplo, podemos inferir de "todos os A são B" a conclusão de

que "alguns A são B") e, no caso da inferência mediata, duas ou mais premissas (por exemplo, "todos os A são B, todos os B são C, logo, todos os A são C"). Se sairmos da esfera do raciocínio, a conclusão assinala o corolário de uma perspectiva ou de um ponto de vista que é desenvolvido sobre a questão que organiza o discurso monologicamente considerado. A conclusão significa aqui que estamos perante um discurso argumentado que foi desenvolvido para um determinado ponto focal que por ele é reiterado. Neste caso, a conclusão é o resultado de um processo de tematização; os considerados feitos no discurso funcionam geralmente como argumentos e a conclusão corresponde à apresentação sintetizada do ponto de vista que assim surge como uma posição. No âmbito da interação argumentativa é o choque de conclusões entendidas como perspectivas e posições dissonantes sobre um assunto em questão que abre o episódio da argumentação. As posições constituem-se assim como teses, instaurando um díptico argumentativo de progressão variável que pode ir da irredutibilidade à negociação e de acordos parciais ao estabelecimento de um consenso. No entanto, as argumentações, enquanto interação, não chegam frequentemente a conclusões partilhadas, o que, aliás, mostra empiricamente que a razão de ser das argumentações não se deve reduzir ao objetivo de persuadir ou de ganhar a adesão, finalidade que está geralmente votada ao fracasso. O dimensionamento tensional entre discursos significa que cada um dos participantes se afirma e se revela através das posições que assume.

De um ponto de vista da argumentação na língua distinguem-se os enunciados-argumento dos enunciados-conclusão, sendo estes últimos definidores do sentido e da orientação dos primeiros.

> A conclusão pode, ainda, ser entendida como uma forma de encerramento que faz a súmula da progressão obtida através de uma interação argumentativa, procurando, neste caso, assinalar reflexivamente a sua eventual produtividade ou representar a enfatização de denominadores comuns (Grácio, 2013, p. 59-60).

Sob o olhar dos Estudos Discursivos, a *conclusão* é admitida como uma hipótese inferida com base em um ponto de vista particular a partir de uma reunião de dados presentes em um enquadramento discursivo sobre uma questão propensa à situação polêmica. Em um viés retórico, pode assumir função de recapitulação dos fatos com vistas à orientação patêmica do ponto de vista do interlocutor devido à manipulação de seus afetos (Charaudeau; Maingueneau, 2006).

No confronto entre as perspectivas filosófica e discursiva supracitadas, deduzimos que o conceito de *conclusão* revela uma proposição "limite", dentro de um enquadramento discursivo, em que propostas de mundo são compartilhadas, realizando a organização lógica entre a *premissa de partida* (base) e a *premissa de chegada* (*conclusão*), de tal forma que a ausência da segunda premissa — seguinte à premissa de partida — seja preenchível, a fim de viabilizar a aceitação da proposição de chegada (*conclusão*).

2. O aspecto formal: a estruturação microtextual e macrotextual acerca da relação conclusiva

Com vistas a destacar o caráter icônico da relação conclusiva, resolvemos apresentá-lo em uma descrição *microtextual,* por meio da combinação entre orações que têm seus limites na estrutura sintática do período e em uma descrição *macrotextual*, por meio do encadeamento entre grandes segmentos textuais: parágrafos e porções textuais paragrafais.

Julgamos procedente, ainda que de forma meramente elucidativa, introduzir o conceito de *iconicidade*, a fim de que o desenvolvimento descritivo, por nós pretendido, apresente-se de maneira clara.

2.1 A fixidez posicional e a iconicidade

Nascida em berço helênico, a noção de *iconicidade* já atravessava as reflexões platônicas sobre a linguagem na busca por uma relação de similaridade entre o *nome*, a *ideia* e a *coisa*, isto é, entre a materialidade do código linguístico e o sentido por ele expresso (Martelota; Wilson, 2017).

O conceito baseia-se em uma motivação de base sígnica que se reflete na estrutura de palavras e sentenças. Assim, é possível definir *iconicidade* como a relação direta entre a forma de uma palavra (ou a estrutura de um enunciado) e seu significado. Esse conceito contrapõe-se ao de arbitrariedade, uma vez que nega haver relação entre forma e significado (Trask, 2015).

Recursos retóricos sonoros como onomatopeias são ótimos exemplos de *iconicidad*e, já que representam com frequente clareza a relação forma–significado. Os verbos onomatopeicos, por exemplo, gozam de forte simbolismo sonoro, uma vez que suas "formas sonoras" representam diretamente os sons que buscam nomear.

Por analogia, podemos afirmar que esse mesmo simbolismo significativo é compartilhado pelas orações conclusivas, na medida em que — seja por razão de organização temporal, ou ordem lógica — assumem posição final prototípica (inclusive na estruturação silogística), representando o desfecho de uma relação lógica (Rocha Lima, 2005). Esse fato também encontra eco nas palavras de Kury (2007, p. 68): "a segunda oração coordenada exprime conclusão ou consequência lógica da primeira".

A posição prototípica como termo final na estrutura de um pensamento silogístico dialoga com a definição de *conclusão*, levando-nos à conclusão de que sua posição final na estrutura confere justificativa para o valor expresso.

Dessa forma, não seria falho asseverar que a posição final na relação entre as orações é um fator relevante na assunção do valor conclusivo, conquanto não haja conector expresso. Como no exemplo a seguir:

1. "Ele é carioca da gema, *gosta de samba e futebol*".

Entretanto, não podemos destacar que, em virtude de sua orientação a uma "determinada" *leitura semântica*, resultante do uso de conectores consagrados pela tradição gramatical normativa para expressão desses valores semânticos, a presença de um conector conclusivo explicita a relação semântica expressa.

2. "Ele é carioca da gema, **por conseguinte** *gosta de samba e futebol"*.
portanto
por isso
então
logo

Azeredo (2018) alerta-nos que a inversão da posição da oração conclusiva para posição de premissa base — primeira oração da combinação — implicará passagem de uma relação conclusiva para uma relação explicativa, legitimada pela presença do conector prototípico elencado para essa relação.

3. "As águas baixaram um pouco; **logo** (ou **portanto**), já podemos atravessar".

4. "Já podemos atravessar, **pois** (ou **porque**) as águas baixaram um pouco".

Observemos a descaracterização da oração conclusiva "já podemos atravessar" como tal, devido a mudança de sua posição; não permitindo, dessa forma, a organização lógica necessária para assunção do valor conclusivo.

Não podemos deixar de explicitar, com base nos exemplos supracitados, a organização proposicional geradora do valor conclusivo expresso pela oração. A *passagem* da sentença "As águas baixaram um pouco" para "já podemos atravessar" não ocorre de forma direta (A→C), pois, como já vimos, há um "preenchimento", de caráter cognitivo, do espaço reservado à segunda premissa, a partir de uma inferência implícita calcada no conhecimento de mundo. Considerando o exemplo acima, entre a oração A (premissa base) e a oração C (premissa de chegada ou *conclusão*), é possível inferir, com base em nosso conhecimento de mundo, premissas como: "Quando as águas abaixam, torna-se menos perigoso atravessar"; "O baixar das águas permite maior mobilidade para locomoção" etc.

Dessa forma, a organização proposicional segue a estrutura:

A (+B) → C

Segundo Guimarães (2002), essa organização encontra amparo também em Grice (1975), que considera esse "preenchimento" um tipo de implicação derivada em virtude da própria estrutura da sentença (*implicatura convencional)*; e em Ducrot (1972), que considera esse "preenchimento" um *implícito de enunciado*.

Guimarães (2002) também destaca que os conectores conclusivos — tema da próxima seção — não se limitam a articular orações, podendo articular sequências de outra natureza, refletindo, assim, o que citamos no início deste capítulo.

Em outras palavras, a organização lógica de textos de caráter argumentativo reserva naturalmente, ao fim de sua organi-

zação, um fragmento discursivo dotado da função de alinhavar as proposições apresentadas anteriormente, como podemos observar no exemplo seguinte:

> [...] quando analisamos nossos pensamentos ou ideias, por mais complexos e sublimes que sejam, sempre descobrimos que se resolvem em ideias simples que são cópias de uma sensação ou sentimento anterior. Mesmo as ideias que, à primeira vista parecem mais afastadas dessa origem mostram, a um exame mais atento, ser derivadas dela. A ideia de Deus, correspondendo a um Ser infinitamente inteligente, sábio e bom, surge das reflexões que fazemos sobre as operações de nossa própria mente, aumentando sem limite essas qualidades de bondade e sabedoria. Podemos prosseguir esse exame tanto quanto desejamos, e sempre descobrimos que todas as ideias que examinamos são copiadas de uma impressão semelhante. Aqueles que afirmam que essa posição não é universalmente verdadeira, nem sem exceções, têm apenas um único e bastante fácil método de refutá-la: apresentar uma ideia que em sua opinião não seja derivada dessa fonte. Caberá **então** a nós, se quisermos sustentar nossa doutrina, indicar a impressão ou percepção viva que lhe corresponda (Hume *apud* Cotrim, 2001, p. 67-68. Grifo nosso).

Essa porção textual em posição final, resultante de uma disposição lógica de argumentos, também assume valor conclusivo.

Além da posição sígnica em porções textuais finais na organização lógica de textos, há a presença de elementos conectores sinalizadores do valor de conclusão como *conectivos* (assim, então, portanto...), *verbos* (finalizando, concluindo, resumindo...) e *organizadores textuais* que orientam ao cabo da tessitura argu-

mentativa (dessa forma, de acordo com isso, sendo assim, dado o exposto...) (Marques, 2015).

Dessa forma, percebemos a importância da posição final para assunção do valor conclusivo tanto em uma perspectiva *microtextual*, na relação entre orações dentro do limite sintático do período, quanto em uma perspectiva *macrotextual*, na organização lógica de textos com explícita visada argumentativa.

Foi possível perceber também que, em cada uma das perspectivas elencadas acima, o valor conclusivo assumido apresentou peculiaridades. Por exemplo, na relação entre orações, a *conclusão*, por ser resultado do confronto entre uma premissa *base* e uma inferência — premissa a ser preenchida —, revela subjetividade, visto que é atravessada por um julgamento pessoal que participa na formulação do silogismo entimemático[1]. Já na organização lógica entre grandes porções textuais, a *conclusão* assume função resumitiva, alinhavando e orientando o desenvolvimento textual ao seu cabo.

3. Sobre os conectores conclusivos: um cotejo entre a tradição e a inovação dos estudos gramaticais

Nesta seção, trataremos dos conectores conclusivos eleitos pela tradição gramatical e chancelados pela NGB na relação combinatória entre cláusulas oracionais.

Para tal, realizaremos um cotejo entre algumas obras do século passado que ainda se apresentam como referência para o pensamento de nossa tradição filológico-gramatical, como *Moderna gramática brasileira* de Luft (2002), *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de Rocha Lima (2005), *Novas lições de análise sintática* de Kury (2007), *Nova Gramática do português contemporâneo* de Cunha e Cintra (2008); uma obra que consideramos de

1 Entimema é um silogismo estruturado com a falta de uma de suas premissas, que, no entanto, é inferida.

transição entre a tradição filológico-gramatical e as abordagens contemporâneas, representada pela *Moderna gramática da Língua Portuguesa* de Bechara (2009); e duas referências contemporâneas representadas pela *Gramática de usos do Português* de Neves (2018, 2000) e pela *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* de Azeredo (2018).

A seleção levou em consideração a importância que essas obras representaram e ainda representam para a tradição gramaticográfica brasileira, tanto para o público não especializado, que ainda guarda uma concepção de gramática lastreada por uma orientação normativa, quanto para um público especializado, detentor de um olhar crítico sobre os fenômenos da língua.

3.1 Sobre os conectores

Luft (2002) — muito embora destaque que, a rigor, somente as formas *e*, *ou* e *mas* devam ser eleitas como verdadeiras conjunções coordenativas, em razão de sua consolidação gramatical para tal categoria — classifica como conjunções coordenativas conclusivas as formas *logo*, *portanto* e *pois* (essa última posposta ao verbo), como também afirma que elas são conclusivas por exprimir *conclusão*, mostrando, assim, que considera o valor de conclusão inerente às formas elencadas como conjunções.

Rocha Lima (2005) define como conjunções conclusivas as formas que relacionam dois pensamentos, em que o segundo pensamento encerra a conclusão do primeiro, destacando as formas *logo*, *pois*, *portanto*, *consequentemente* e *por conseguinte*. Em consonância com Luft (2002), Lima também destaca a peculiaridade da forma "*pois*" em assumir valor conclusivo apenas em posição posterior à forma verbal.

No rol das formas eleitas como conjunções coordenativas conclusivas expostas por Rocha Lima (2005), é possível perceber

a inserção de uma forma não prototípica para essa função: "*consequentemente*". Em tempo, convém destacar a possível confusão semântica resultante dessa escolha, já que remete ao valor semântico representado por outra categoria de oração: *a subordinada adverbial consecutiva*.

Kury (2006) elege nove formas como conjunções coordenativas conclusivas — *logo*, *portanto*, *então*, *assim*, *por isso*, *por conseguinte*, *pois*, *de modo que* e *em vista disso* —, ressaltando a particularidade quanto ao emprego de algumas na estrutura oracional e destacando as que devem ser usadas antes do verbo (*de modo que* e *logo*) e a que só deve ser usada depois (*pois)*.

Cunha e Cintra (2008) definem como conjunções conclusivas as formas responsáveis por ligar uma oração a outra anterior, exprimindo uma *conclusão* ou uma consequência, e destacam as formas: *pois*, *portanto*, *por conseguinte*, *por isso* e *assim*.

Faz-se imperativo salientar o fato de Cunha e Cintra (2008) afirmarem que as conjunções coordenativas conclusivas indicam consequência, revelando o mesmo embaraço conceitual cometido por Rocha Lima (2005), uma vez que, conforme já fora comentado anteriormente, há orações que reivindicam o valor lógico-semântico de consequência, mas pertencem a uma categoria gramatical diferente.

Por sua vez, Bechara (2009), embora apresente ainda considerável apego à descrição gramatical tradicional do século passado, não destaca o mesmo rol de conjunções coordenativas conclusivas que seus predecessores nesta análise.

Como representante de uma perspectiva de transição acerca da descrição gramatical tradicional, destaca que a eleição das formas *pois*, *logo* e *portanto* como conjunções coordenativas conclusivas — classificadas por ele como *unidades adverbiais* — justifica-se pela equivalência semântica e a natureza de conector interoracional ou intertextual dessas formas, acrescentando que

esse posicionamento já fora apresentado na gramaticografia de língua portuguesa por Epifânio Dias e Maximino Maciel. Para Bechara (2009), essas unidades adverbiais realizam expansões textuais que permitem a progressão da leitura por meio de uma orientação lógico-semântica.

Outra consideração importante de Bechara (2009, p. 478) é o destaque dado à função anafórica apresentada por essas unidades adverbiais: "Certas unidades de natureza adverbial e que manifestam valores de concessão, **conclusão**, continuação, explicação, causa, que fazem referência anafórica ao que anteriormente se expressou [...]" (grifo nosso). Veremos que essa consideração também encontra eco em descrições gramaticais contemporâneas como Azeredo (2018).

Por sua vez, Azeredo (2018) afirma que a relação entre orações, mesmo na ausência de elementos conectores, pode ser suficiente para a assunção de um valor lógico-semântico, seja pela ordem cronológica expressa, seja pela ordem lógica, mas não descarta o fato de que a presença de um elemento conector orienta a um determinado valor lógico-semântico relacional.

1. "Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, *estavam cansados e famintos*."

2. "Nossa equipe está bem treinada; **portanto**, não há motivo para preocupações."

Em uma perspectiva contemporânea sobre a descrição gramatical, calcada nas contribuições linguísticas atuais e de outrora, Azeredo (2018) divide as formas eleitas pela tradição gramatical do século passado como conjunções conclusivas em dois grupos, em razão do estágio de gramaticalização[2] em que elas se apresentam: *adjuntos conjuntivos* e *conjunções*.

2 De forma simples, definimos gramaticalização como a passagem de uma palavra de categoria lexical plena para uma palavra de categoria gramatical, com consequente perda de sua autonomia (GONÇALVES; LIMA-HERNANDES; CASSEB-GALVÃO, 2007).

Os *adjuntos conjuntivos* — as formas *então*, *aí, por isso, portanto, logo, pois, por conseguinte, em consequência* e *consequentemente* em estágios diferentes de gramaticalização —, em virtude de sua natureza anafórica, como destacamos também em Bechara (2009), são recursos coesivos que agregam ao mesmo tempo natureza remissiva e sequencial, além de ter emprego comum em certos contextos comunicativos.

Segundo Azeredo (2018), as formas *portanto* e *logo* equivalem-se diretamente e apresentam maior frequência de emprego dentre todos os conectores de caráter conclusivo. Já as formas *por conseguinte* e *consequentemente*, mais comuns aos gêneros de modalidade escrita de maior monitoramento, apresentam menor frequência de emprego. Destacamos que, apesar de seu emprego como conectivo anafórico, *consequentemente* ainda é frequentemente empregado como prototípico advérbio.

Já as formas *então*, *aí* e *por isso* gozam de maior frequência em gêneros narrativos, principalmente os de natureza oral, enquanto *então* e *aí* encontram-se em estágios iniciais de gramaticalização, devido à *coloração* semântica que ainda apresentam.

Os conectivos — locuções conjuntivas — *de modo que*, *de sorte que*, *de maneira que* e *daí que*, segundo Azeredo (2018), são coordenativos conclusivos quando indicam conclusão ou efeito da oração base, deixando, assim, claro que o valor lógico-semântico assumido no caso pertence à relação entre as cláusulas e é transferido ao conector pelo contexto. Agrega-se a isso o fato de não se permitirem deslocamento, assumindo posição fixa no início da sentença — caraterística de uma conjunção prototípica.

O destaque à natureza anafórica dos conectores adverbiais — conjunções coordenativas conclusivas para a tradição gramatical do século passado —, compartilhada tanto por Bechara (2009) quanto por Azeredo (2018), também encontra amparo em Neves (2018, p. 810): "o que define qualquer uma das conjunções coor-

denativas é, exatamente, o efeito de marcação de exterioridade/independência sintática (marcar um segmento como externo ao anterior, sem remissão) e de consequente avanço textual".

Para Neves (2000), as formas morfológicas que relacionam orações indicadoras de *conclusão — portanto, logo, por conseguinte, então* (*em consequência disso*) — são advérbios juntivos (ou conjuntivos) de função anafórica. Ou seja, ainda estão em processo de gramaticalização para se transformarem em verdadeiras conjunções. Neves (2000) destaca que a forma *logo*, dentre as demais, está em grau mais avançado de gramaticalização.

Em consequência da comparação entre as posições citadas, percebemos que, à revelia de sua classificação morfológica, as formas *portanto* e *pois* (essa última sempre em posição posterior ao verbo) foram unanimemente escolhidas pela tradição gramatical do século passado como conjunções coordenativas conclusivas, seguidas das formas *logo* e *por conseguinte*.

Ainda na abordagem tradicional de outrora, as formas *assim* e *por conseguinte* são destacadas apenas por Kury (2007) e Rocha Lima (2005), enquanto *por isso* é destacado somente por Cunha e Cintra (2008) e Kury (2007). Merece destaque também que apenas Rocha Lima (2005), entre os citados, seleciona o advérbio *consequentemente*[3] como conjunção coordenativa conclusiva, bem como apenas Kury (2007) destaca as formas *então*, *de modo que* e *em vista disso* como conjunções coordenativas conclusivas, não distinguindo, no entanto, entre conjunção, locução conjuntiva e locução prepositiva, respectivamente, como prefere a tradição em questão.

3.2 Sobre as orações

Segundo Kury (2007), uma oração coordenada é conclusiva quando exprime conclusão ou consequência lógica da primeira,

3 Para Azeredo (2018), é um advérbio juntivo.

sendo introduzida pelos conectivos de sua natureza. Urge destacar que Kury (2007) incorre no mesmo erro já citado de definir conclusão a partir de referência ao valor de consequência.

a. "Teu amigo está doente e sem recursos; deves, **portanto**, auxiliá-lo e confortá-lo."

"b. A desintegração do núcleo libera calor, **logo** fornece trabalho."

Luft (2002), Rocha Lima (2005) e Cunha e Cintra (2008) defendem a mesma posição quanto à classificação da oração conclusiva, pois a definem com base na natureza lógico-semântica do conectivo responsável por relacionar as orações. Isto é, delegam a determinação do valor lógico-semântico assumido na combinação de orações ao conector que realiza essa combinação. Rocha Lima (2005) destaca também a posição posterior prototípica — em relação à oração base — que algumas orações coordenadas apresentam, seja por razão organização temporal, seja por ordem lógica, como no caso das orações coordenadas conclusivas que, por representarem o desfecho de uma relação lógica, devem assumir posição final nas combinações de orações.

c. "Ouço música, logo ainda não me entenderam."

Já Cunha e Cintra (2008) destacam que pode haver assunção de um valor lógico-semântico na combinação de orações, mesmo na ausência de um conector relacional. Isso nos permite duas inferências: a primeira, o caráter icônico definido pela posição final na relação entre orações deve ser um fator relevante para orientação de uma leitura da sentença em interpretação conclusiva; a segunda, a dependência em relação ao conector para definição da natureza da oração é relativa, e não obrigatória.

Bechara (2009), por seu turno, não apresenta a oração conclusiva no rol das orações coordenadas, visto que apenas considera coordenadas as orações introduzidas por conjunções coordenativas, isto é, com avançado grau de gramaticalização, descartando, dessa forma, as sentenças introduzidas por unidades adverbiais, que é como ele classifica os conectores conclusivos.

Além disso, ele destaca dois aspectos que invalidariam a permanência dessas *unidades adverbiais* no rol das conjunções: a) o fato de permitirem coadjuvar a função relacional com outra forma, que é assumidamente conjunção, na medida em que as conjunções não permitem compartilhar sua função com outras formas de mesma natureza; e b) o fato de essas unidades não permitirem coordenação entre orações subordinadas equifuncionais[4], que é função inerente às verdadeiras conjunções.

Considerações finais

Dado o exposto, foi possível concluir que não há passividade no que se refere à definição do conceito de *conclusão*, principalmente na caracterização das *orações coordenadas conclusivas*. Alguns autores, por exemplo, utilizam-se dos conceitos de *fim*, *efeito* e *consequência* para definir o valor expresso pela oração coordenada conclusiva, viabilizando, assim, um certo *embaraço* semântico, visto que há orações pertencentes a outras categorias que reivindicam esses mesmos valores lógico-semânticos.

Urge destacar que são essas definições confusas que muitas vezes trazem certos imbróglios didáticos para o ensino de Língua Portuguesa em modalidade escrita nas variantes padrão, causando explicações confusas por parte de alguns professores na tentativa de elucidar para os alunos esses descuidos.

4 São orações subordinadas de mesma função sintática.

Outro aspecto a ser mencionado é a unanimidade quanto ao posicionamento dos autores acerca do caráter icônico da fixidez posicional das sentenças conclusivas — sejam elas representadas por orações ou por porções textuais. Isso implica dizer que a relação conclusiva abrange diferentes tipos de unidade, ocorrendo tanto na combinação entre orações, por meio de um processo de inferência, quanto na organização lógica de textos.

Destacamos também que, considerando os referenciais teóricos elencados, nunca houve consenso entre os autores destacados quanto à escolha das formas eleitas como conectores conclusivos. Nesse processo, vimos como elemento diferencial a consideração do grau de gramaticalização das formas para sua eleição como *conjunções coordenativas conclusivas*, *unidades adverbiais*, *advérbios conjuntivos* ou *adjuntos conjuntivos*.

Quadro 2 — Conectores de natureza conclusiva

	Luft (2002)	Rocha Lima (2005)	Kury (2007)	**Cunha e Cintra (2008)**	**Bechara (2009)**	**Neves (2000)**	**Azeredo (2018)**
portanto	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Unidades adverbiais*	*Advérbios juntivos*	*Adjuntos conjuntivos*
logo	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*		Unidades adverbiais	Advérbios juntivos	Adjuntos conjuntivos
pois	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Conjunção conclusiva*	*Unidades adverbiais*		*Adjuntos conjuntivos*
então			Conjunção conclusiva			*Advérbios juntivos*	*Adjuntos conjuntivos*
por conseguinte		Conjunção conclusiva	Conjunção conclusiva	Conjunção conclusiva		*Advérbios juntivos*	*Adjuntos conjuntivos*

assim			Conjunção conclusiva	Conjunção conclusiva			
por isso			Conjunção conclusiva	Conjunção conclusiva			*Adjuntos conjuntivos*
conse-quente-mente		Conjunção conclusiva					*Adjuntos conjuntivos*
de modo que			Conjunção conclusiva				*Conjunções (L. conjun-tivas)*
de sorte que							*Conjunções (L. conjun-tivas)*
de maneira que							*Conjunções (L. conjun-tivas)*
daí que							*Conjunções (L. conjun-tivas)*
em vista disso			Conjunção conclusiva				
aí							*Adjuntos conjuntivos*
em consequ-ência						Advérbios juntivos	Adjuntos conjunti-vos

Fonte: produção própria.

É majoritária também a posição de que a forma conectiva traz consigo um valor semântico responsável por orientar a classificação da oração, fato esse contestado por nós, pois demonstramos que a posição prototípica na relação com a oração base é tão significativa que, quando alterada, exige a troca da forma

conectora por uma com valor adequado à nova posição. Ressalva-se, no entanto, que a presença de conectores é necessária, como observamos, na medida em que diminui o esforço cognitivo na depreensão do valor estabelecido entre as orações, inclusive por dar cabo a possíveis ambiguidades.

Para a maior parte dos gramáticos elencados, a existência da oração coordenada conclusiva está condicionada à presença/existência de uma conjunção coordenada conclusiva, logo, para os gramáticos que não consideram a existência de conjunções coordenadas conclusivas, não haverá, consequentemente, a oração coordenada conclusiva, conforme observamos em Neves (2002) e Bechara (2009).

Referências

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Publifolha: Instituto Houaiss, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise de discurso**. Coord. e Trad. Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 15. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

CUNHA, Celso.; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do Português contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite, LIMA-HERNANDES, Maria Célia CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. (org.) **Introdução à gramaticalização**: princípios teóricos e aplicação. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário Crítico de Argumentação**. 1. ed. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GUIMARAES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 3. edição, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. ver. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

KURY, Adriano da Gama. **Novas Lições de Análise sintática**. 9. ed. São Paulo, SP: Ed. Ática, 2007.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 44. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna Gramática Brasileira**. 2. ed. ver. Atual. São Paulo: Globo, 2002.

MARQUES, Norma Barbosa Novaes., PEZATTI, Erotilde Goreti. **A relação conclusiva na língua portuguesa**: funções resumo, conclusão e consequência. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: editora UNESP, 2000.

TRASK, Robert Lawrence. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. ILARI, Rodolfo. Rev. KOCH, Ingedore Villaça; SILVA, Thais. Cristófaro. 3. ed., 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

WILSON, Vitória, MARTELOTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. *In:* MARTELOTA, Mário Eduardo. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed., 5. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

LÉXICO MULTICULTURAL NO PORTUGUÊS DO BRASIL: INFLUÊNCIA INDÍGENA E AFRICANA

Eliana da Silva Barbosa

Introdução

Ao tratar da influência de outras línguas no Português Brasileiro (PB), é importante destacar que há divergências teóricas a respeito do tema. Assim, este capítulo pretende trazer para a discussão o que alguns renomados estudiosos da área entendem a respeito de tais contribuições, tendo como enfoque as línguas indígenas e africanas.

Nessa seara, há autores favoráveis a possíveis interferências de tais línguas, ainda que com restrições ao seu limite, como, por exemplo, os que entendem que as línguas indígenas e/ou africanas só legaram alguma contribuição ao PB no campo lexical. Por outro lado, há os que são contrários à noção de influência linguística, sendo categóricos ao afirmar que não existe interferência de tais línguas nem na fonética nem na morfologia, tomando o partido de que as mudanças se explicam por forças internas da própria língua, como será visto adiante.

Entre convergências e divergências relativas à presente temática, um ponto em comum entre teóricos — e que é o foco deste capítulo — é a contribuição da língua dos autóctones e africanos no PB no que diz respeito ao campo lexical, com exemplos abundantes dessa influência até os dias atuais.

Serão discutidas, primeiramente, contribuições das línguas indígenas no PB, tanto no âmbito estrutural quanto no lexical; na sequência, serão apresentadas considerações referentes à influência das línguas africanas; por fim, na conclusão, ressalta-se a relevância dessas discussões para o desenvolvimento de pesquisas de cunho sociolinguístico no país.

1. Influência das línguas indígenas no português brasileiro

Na primeira metade do século XVI, a língua que mais circulava no Brasil era o tupinambá, que os portugueses chamavam de "língua brasílica". Conforme Dietrich e Noll (2010), o tupinambá era utilizado entre portugueses e suas mulheres indígenas, assim como entre eles e os filhos — mestiços — desse relacionamento. Até o início do século XVII, também os capuchinhos e jesuítas utilizavam essa língua em suas atividades missionárias.

Nesse cenário, como os colonizadores precisavam aprender a língua dos colonizados, foi se construindo a então chamada "língua geral", amplamente utilizada para comunicação nessa época. Consoante Bagno (2011), foram desenvolvidas duas línguas gerais, a língua geral amazônica (*nheengatu* — do tupi, "língua boa") e a paulista, esta última difundida, mais tarde, pelos bandeirantes, que percorriam os sertões brasileiros para escravizar indígenas.

Houve, assim, considerável esforço dos portugueses em prol da comunicação com os indígenas, uma vez que necessitavam instruir-se sobre muitas realidades do "mundo novo" que até então eram desconhecidas para eles. O domínio do vocabulário nativo era, portanto, fundamental para a própria sobrevivência dos colonizadores na colônia.

Segundo Furtado (2008, p. 82), "Nesse processo de aprendizagem, o uso de analogias não era desprezado: se *igara* era canoa;

igaraçu, canoa grande, as naus portuguesas nos ancoradouros eram designadas por '*igaraçu*', ou '*guaraçu*'". Assim, conforme a autora, o vocabulário tupi foi sendo gradativamente mais emprestado, afetando o plano dos significados e da expressão. Conforme Bueno (1998):

> [...] por tupi entendemos exclusivamente a língua dos tupis, como as registraram os jesuítas nos séculos dezesseis e dezessete. Ao lado dessa língua policiada, desenvolveu-se uma fala popular, deturpada pela ignorância e pelos vícios de pronúncia dos mestiços e alienígenas, que devia diferir ainda um pouco de sul a norte. Que nos impede de dar a esse tupi mestiço o nome de brasileiro? (Bueno, 1998, p. 667).

Nessa perspectiva, como a língua geral era amplamente utilizada por padres, indígenas, portugueses, mulheres e seus filhos mestiços, o português acabou sendo menos utilizado que ela. De acordo com Teyssier (2001),

> Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o Pe. António Vieira que "as famílias dos portugueses em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola" (Teyssier, 2001, p. 15).

No século XVIII, contudo, a língua geral perde sua força, tendo como um dos principais motivos a chegada de grande número de imigrantes portugueses ao Brasil, vindos em virtude da descoberta de minas de ouro e diamantes na colônia. Na década de 1750, o Marquês de Pombal proibia o uso da língua geral, tornando

obrigatória, pela população, a utilização da língua portuguesa. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, a colônia perdia, nas palavras de Teyssier (2001, p. 15), "os principais protetores da língua geral". O referido autor assinala que, dessa língua, restou apenas certo número de palavras, citando como exemplo sua presença em topônimos. A seguir, serão discutidas contribuições da chamada língua brasílica no PB.

1.1 Aspectos fonéticos e morfológicos

Como mencionado anteriormente, para alguns especialistas as principais características do PB advêm de forças internas presentes na própria língua, isto é, não se devem ao contato com outras línguas, quaisquer que sejam. São expoentes dessa hipótese Anthony Naro e Maria Marta Scherre, que, consoante estudos de Lucchesi (2012), encontram fundamento no conceito de deriva linguística proposto pelo linguista Edward Sapir na década de 1920. Sapir postulava que:

> [...] a língua se move ao longo do tempo num curso que lhe é próprio. Tem uma deriva, [de modo que] "as mudanças dos próximos séculos estão em certo sentido prefiguradas em certas tendências não perceptíveis no presente" (Sapir, 1949 [1921], p. 150-151 *apud* Naro; Scherre, 2007, p. 26).

Dessa maneira, segundo os autores, como o próprio português já possui as estruturas relevantes, são descartadas outras fontes, "tais como interferência de línguas de configuração estrutural distinta (africanas, ameríndias ou quaisquer outras), efeitos de simplificação durante o processo de aprendizagem, ou quaisquer outras circunstâncias alheias à própria língua portuguesa" (Naro; Scherre, 2007, p. 182-183).

Lucchesi (2012), ao criticar a hipótese da deriva secular na formação do PB, demonstra porque a teoria de Narro e Scherre não se sustenta. O autor indica que, em defesa da deriva, os dois estudiosos buscam apresentar evidências que neguem qualquer relação do contato entre línguas com a variação presente no PB. O problema dessa posição, segundo Dante Lucchesi, é a falta "de fundamentação teórica e sustentação empírica" (Lucchesi, 2012, p. 269), uma vez que apenas apresentar tais evidências não significa, logicamente, poder afirmar que a variação se dê por conta da deriva linguística. É como querer afirmar que a falta de evidências que indiquem a presença de uma situação "A" implica necessariamente determinada situação "B", sem que isso seja provado de forma empírica.

Na seara das discussões propostas, Dietrich e Noll (2010) indicam algumas características fonéticas atribuídas ao contato linguístico com o tupi: a entoação brasileira; a queda de /r/ e /l/ finais; a assimilação progressiva, na oralidade, de [nd] > [n]; a ruptura generalizada de encontros consonantais (flor > fulô), dentre outras. Os autores, na referida obra, contestam uma influência baseada, algumas vezes, em crenças que não possuem fundamentação adequada, citando, por exemplo, o caso da entoação frasal brasileira. Declaram, ainda, que algumas dessas características linguísticas também aparecem em dialetos portugueses, como a ruptura de nexos consonantais e o desenvolvimento de [nd] > [n]. Nesse ponto, os pesquisadores destacam que, no tupi, inclusive, é muito frequente o uso de [nd].

Assim, Dietrich e Noll (2010) entendem que, para que se possa afirmar a influência de línguas gerais na estrutura do PB, não bastam meras comparações por vezes, como citado, sem sólido fundamento. Tais estudiosos são categóricos na afirmação: "Todas as características do português brasileiro, com exceção do léxico — ao qual se conferem influências indígenas —, podem ser explicadas, com relação ao seu desenvolvimento, como simples-

mente portuguesas ou românicas" (Dietrich; Noll; 2010, p. 89), podendo haver outras contribuições externas. Declaram, ainda:

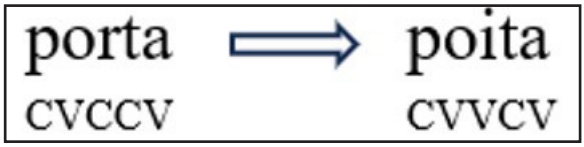
> [...] não há influência tupi nem na fonética, nem na morfologia do português brasileiro. Veremos que as particularidades discutidas que distinguem o português brasileiro do português europeu se explicam por evoluções internas, não por influência da língua brasílica. Esta só se reflete no léxico e nos nomes (toponímia, hidronímia, coronímia, antroponímia) (Dietrich; Noll, 2010, p. 85-86).

Bagno (2011), similarmente, declara que ainda não há consenso entre os pesquisadores acerca da influência de línguas indígenas no PB que não seja no campo lexical. O autor cita algumas proposições de especialistas com relação a tais contribuições, como o caso do erre retroflexo [ɻ], chamado de "R caipira", o qual é muito comum no centro-sul do Brasil. Tal justificativa se dá porque para essa região foi levada a língua geral paulista, o tupi. Na obra em tela, recorda-se que também no espanhol do Paraguai se encontra o erre retroflexo, país em que grande parte da população fala o guarani, o qual se assemelha ao tupi. Por sua vez, Amaral (2019) pontua que no espanhol paraguaio esse [ɻ] soa mais brando que em suas ocorrências no Brasil, algo mais próximo da língua dos autóctones.

Outro caso refere-se à ausência de encontros consonantais no tupi e no guarani, línguas cujas sílabas seguem predominantemente o padrão CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal); em contraponto, a língua portuguesa permite uma maior complexidade silábica, apresentando com frequência encontros consonantais. Nesse contexto, conforme sugere Bagno (2011), é provável que, ao articularem palavras do português com travamento silábico em [r], os falantes da língua geral tenham realizado esse som de forma retroflexa, aproximando-se foneticamente de uma semi-

vogal e favorecendo, assim, uma pronúncia mais condizente com seu padrão silábico, como em: [ˈpɔrta] → [ˈpɔɻta]. Assim, ter-se-ia:

Figura 1 – Alteração da estrutura silábica



Fonte: A autora (2025) com base em Bagno (2011, p. 233).

No exemplo apresentado, o [r] transforma-se em [ɻ], sendo pronunciado com som quase de [i], como uma semivogal ("poita"). Tal ocorrência é presente ainda hoje em certas regiões do Brasil, como mostrado nos estudos de Amadeu Amaral em seu livro *O dialeto caipira*, publicado originalmente em 1920 e de grande relevância para os estudos sociolinguísticos no país. Aqui, adota-se a reedição de 2019 (Amaral, 2019).

Entende-se que qualquer cotejo entre línguas necessita de rigorosos estudos. Nesse sentido, Dietrich e Noll (2010), ao tratarem de aspectos etimológicos de línguas gerais, sobretudo do tupi, reforçam que esse processo por vezes se torna complexo, dado que nos dicionários disponíveis das línguas gerais as palavras nem sempre são apresentadas conforme o original, isto é, aparecem já com mudanças de ordem estrutural e fonética. Desse modo, reafirma-se a necessidade de mais pesquisas aprofundadas na área.

1.2 Contribuições no léxico

Com relação aos empréstimos recebidos de línguas indígenas pelo PB, grande parte corresponde a tupinismos, haja vista a difusão histórica do tupi. Conforme Dietrich e Noll (2010), essa influência é incontestável no vocabulário comum e em nomes próprios. Na referida obra, os estudiosos acentuam que o total

de tupinismos no português do Brasil era, à época, de 10 mil, incluindo topônimos.

Dietrich e Noll (2010) ainda assinalam que, entre as ocorrências, há mais substantivos do que verbos ou adjetivos. Os autores destacam que o documento mais antigo do qual se tem notícia é o *Vocabulário na língua brasílica* (VLB), cujo manuscrito data de 1621, mas que só foi publicado no século XX. A língua base desse documento, vale pontuar, é a portuguesa, não o tupinambá (Dietrich; Noll; 2010).

Ainda na obra em tela, os pesquisadores arrolam exemplos de tupinismos presentes no PB, sendo possível citar, na fauna: tatu, tamanduá, capivara, jararaca, sucuri, jiboia, urubu, tucano, cupim; na flora (incluindo arbustos, árvores e frutas): capim, cipó, ipê, jacarandá, babaçu, tucumã, urucum, guaraná, cupuaçu, açaí; dentre outros relacionados a diversas áreas.

Além dessas questões, Dietrich e Noll (2010) apresentam alguns pseudossufixos do tupinambá, geralmente com valor adjetivo. Na lista, estão: *-açu*, que, tanto nas línguas gerais quanto no atual PB, denota grandeza, importância, como em *tamanduá-açu*, que designa uma espécie grande de tamanduá; *-mirim*, que denota pequenez, como em *cajá-mirim*; e *-rana*, que nas línguas gerais é um sufixo que indica "semelhança", como em *imburana*, com significado de "semelhante ao imbu" (Dietrich; Noll; 2010, p. 94).

Há exemplos, ainda, no campo da hidronímia: *Paraíba* = rio mau; *Iguaçu* = água grande; e da antroponímia, como *Juçara* ou *Jussara*, com origem em *juçara*, espécie de palmeira que dá o palmito, e *Caipora*, nome próprio de tradição folclórica e que significa "habitante do mato"; dentre outros apresentados na obra dos citados autores.

No que diz respeito aos topônimos, alude-se à declaração de Amadeu Amaral, em seu livro *O dialeto caipira*, já mencionado:

> Da extensão que teve a língua dos aborígenes no falar dos primitivos dois ou três séculos da nossa existência, dão testemunho flagrante, além de muitos vocábulos que entraram nos usos sintáticos correntes, os não menos numerosos topônimos, que se encontram nas vizinhanças dos centros de população mais antigos (Amaral, 2019, p. 23).

Na referida publicação, o autor enfatiza que a abundância de nomes tupis é muito presente na cidade de São Paulo, como também em seus arredores, sobretudo em nomes de rios, riachos, bairros e povoados, como em: Butantan, Caçapava, Canindé, Tatuapé, Uberaba, dentre outros (Amaral, 2019).

A seguir, há exemplos, retirados da obra de Bagno (2011), relativos à influência do tupi no campo lexical brasileiro, especificamente na toponímia, com seus respectivos significados.

Quadro 1 — Topônimos de origem tupi presentes no Português Brasileiro

Termo tupi	**Significado**	**Exemplos**
aíba	ruim, mau, imprestável	Paraíba: "rio imprestável [para a navegação]"
guará	garça	Guaratinguetá (SP): "abundância de garças brancas"
i, ig, u	água, rio	Jacareí (SP): "rio do jacaré"; Jundiaí (SP): "rio do jundiá (peixe)"
itá	pedra	Itabuna (BA): "lugar da pedra preta"
juca	podre, estagnado	Tijuca (RJ): "água podre", isto é, "charco"; Ipojuca (PE): "pântano"
pindá	anzol	Pindamonhangaba (SP): "lugar de fazer anzol"; Pindaí: "rio do anzol"

pirá	peixe	Piracicaba (SP): "onde o peixe para"; Piraí (RJ): "rio do peixe"
piranga	vermelho	Ipiranga (SP/PR): "rio vermelho"; Caapiranga (AM): "mato vermelho"
poranga, porã	bonito	Itaporanga (PB): "pedra bonita"
una, ú	preto	Itaúna (MG): "pedra preta"

Fonte: Bagno (2011, p. 231-233) – adaptada.

Os exemplos arrolados confirmam a contribuição das línguas indígenas, especialmente o tupi, no processo de formação do PB. Em sua obra *História da língua portuguesa*, Teyssier (2001) afirma que todo esse vocabulário, que o autor chama de marcadamente brasileiro, figura como uma forma de sobrevivência da língua geral. A permanência de elementos de origem indígena no PB demonstra a vitalidade dessa influência, que se soma a outras heranças linguísticas relevantes, como a africana, a ser discutida adiante.

2. Influência africana no português brasileiro

Após discutir as contribuições indígenas para a formação do PB, passa-se agora à análise da influência africana nesse processo. A esse respeito, Silva Neto (1976, p. 36) observa: "há muitas semelhanças entre o português dos índios e o português dos negros. Isso é, aliás, bem natural, pois tanto o índio como o negro [...] aprenderam o português como língua de emergência, obrigados pela necessidade".

É importante ressaltar que o papel de outras línguas na formação do PB, desde a colonização até os tempos atuais, não é ponto consensual entre pesquisadores. Assim como em relação à influência indígena, há os que negam contribuições africanas para

o português do Brasil tendo como prerrogativa a defesa da deriva, segundo a qual uma língua muda por questões internas, ou seja, que são imanentes a ela, assim como há autores que concordam em haver alguma interferência, porém restrita ao campo lexical, como será abordado.

Segundo Lucchesi (2008), a variedade linguística atual do PB conserva fortes marcas resultantes do intenso contato com outras línguas ao longo de sua formação histórica. O autor observa, no entanto, que alguns pesquisadores minimizam ou até negam essas contribuições, em especial as de origem africana e crioula, o que pode decorrer tanto de abordagens teóricas limitadas quanto de preconceitos de ordem social ou ideológica.

Também para Machado de Assis, a mudança linguística resulta do contato entre povos de línguas distintas. Essa perspectiva aparece em seu ensaio *Instinto de nacionalidade*, no qual escreve:

> Não há dúvida que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos, [sic] é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito, a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade (Assis, 1873, s.p.).[1]

Nessa perspectiva, Furtado (2008) defende que o PB é permeado por contribuições das línguas indígenas e africanas, e que, da mesma forma, o português europeu também é resultado do contato com outras línguas:

1 Ensaio publicado originalmente em *O Novo Mundo*, em 24 de março de 1873. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cdrom/assis/massis.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

> Compreendeu-se que a idiomatização do português-brasileiro se inscreve no léxico e data do século XVI: quando o português arcaico-provençal entra em contato com as línguas indígenas e africanas e o território americano se faz bilíngüe. Nesse contexto, o idioma brasileiro se explica como produto de contato entre tais línguas, da mesma forma que o português arcaico-provençal é produto de contato entre línguas e povos ibéricos, celtas, latinos, árabes, germanos... (Furtado, 2008, p. 142).

Lucchesi (2008) destaca que, com o fim do tráfico negreiro no século XIX, as línguas africanas tiveram uma espécie de prazo final de utilização no Brasil. Se, de um lado, os negros lutavam para se inserir na sociedade dos brancos, a língua deles estava com os dias contados, uma vez que, em razão da conjuntura da época, só podiam se expressar em sua língua às ocultas.

Diante de tal repressão social, as línguas africanas ficaram restritas a cerimônias religiosas e sobreviviam como línguas secretas em algumas comunidades de afro-brasileiros, geralmente isoladas, como em São Paulo e em Minas Gerais. Assim, tais línguas conseguiram resistir culturalmente, havendo hoje muitas variedades crioulizadas delas derivadas (Lucchesi, 2008).

O pesquisador afirma que a maior contribuição da presença africana no PB é "a simplificação morfológica que afeta as regras de concordância nominal e verbal e flexão de caso dos pronomes pessoais" (Lucchesi, 2008, p. 176). Ao recordar que sobre essas características recai forte preconceito social, sublinha a origem pluriétnica da sociedade brasileira, sendo a simplificação morfológica o reflexo linguístico mais notável desse fato histórico.

Para Elia (2003 *apud* Furtado 2008, p. 85-86), pode-se falar em influência africana no Brasil desde o século XVI, ainda que não haja registros a respeito. A autora cita ocorrências em diversas

áreas, como dança: *samba, maracatu*; lugares: *cacimba, senzala, quitanda*; verbos: *engambelar, xingar, batucar*; acontecimentos sociais: *muamba, dengue; dentre outros.*

Furtado (2008) atribui à influência africana a apócope em verbos portugueses, como em "fazê, tocá, aprendê", no lugar de "fazer, tocar, aprender". Além desse aspecto fonológico, a autora observa que processos de derivação e composição são comuns em palavras de origem africana, por exemplo: de *moleque*, tem-se *molecagem*, *molecada*; de *angu*, tem-se *angu-de-caroço*, *angu de vespas* etc. Nesse sentido, Petter (2014) entende que essa completa adaptação de palavras africanas ao PB constitui o principal motivo de esquecimento da origem africana de muitos desses itens.

Petter (2014) salienta, ainda, que a apropriação gramatical e fonológica de termos de origem africana ocorreu conforme os princípios do PB, mas que a adaptação semântica nem sempre respeitou esse aspecto, isto é, nem sempre manteve os significados que essas palavras possuíam originalmente.

Ao tratar do vocabulário brasileiro de origem africana, Teyssier (2001) ressalta que os negros escravizados que chegaram ao Brasil possuíam etnias diversas, tornando difícil identificar a proveniência exata do vocabulário que traziam consigo. O autor sinaliza, contudo, que duas línguas africanas tiveram singular relevância no Brasil: o iorubá e o quimbundo.

De acordo com Teyssier (2001), o iorubá está presente em um vocabulário muito característico da Bahia, como em *candomblé* e *orixá*, assim como em elementos relativos à culinária afro-brasileira, como em *vatapá*, *acará* e *acarajé*. Por sua vez, o quimbundo conferiu ao Brasil um vocabulário mais amplo, ligado à fala do cotidiano, com palavras como *caçula*, *moleque* e *cafuné*.

Essas influências lexicais não apenas enriqueceram o vocabulário do português do Brasil, como também contribuíram

para a constituição de uma identidade linguística distinta da portuguesa. Nesse sentido, é possível observar um processo de consolidação de uma variedade brasileira do português, como se destaca no trecho a seguir:

> Nesse contexto, a idiomatização do português arcaico vai sendo sistematizada, de sorte que, na primeira metade do século XIX, a sua arquitetura já fora edificada e, distinta daquela existente em Portugal, levava os brasileiros a saberem que não eram "portugueses" (Furtado, 2008, p. 86).

A construção de uma identidade linguística própria no Brasil esteve, desde cedo, associada à ideia de cultura e de nação, conforme observa Teyssier:

> A questão da língua não é, no Brasil, apenas uma controvérsia de gramáticos: é um problema nacional da mais alta importância. Após a Independência, muitos brasileiros pensavam ser impossível haver uma nação original, com sua cultura e com literatura própria, sem língua original. Era uma atitude que se encontrava então mais ou menos espalhada pelas novas nações americanas. Esta questão, como seria de esperar, iria preocupar particularmente os escritores e os filólogos (Teyssier, 2001, p. 72).

Nesse contexto, torna-se ainda mais relevante considerar os estudos que investigam as matrizes linguísticas que contribuíram para a formação do PB. Para aprofundamento das marcas de africanidade no campo lexical brasileiro, citam-se os seguintes dicionários: *Dicionário de vocábulos brasileiros*, de Henrique Beaupaire-Rohan (1956), e *Falares de africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*, de Yeda Pessoa de Castro (2001), que, em 2022, lançou o livro *Camões com dendê: o português do Brasil*

e os falares afro-brasileiros, dando continuidade a seus estudos sobre a presença africana na língua portuguesa.

Considerações finais

Conclui-se, com base nos estudos realizados, que o processo de formação do PB foi profundamente marcado pela contribuição de outras línguas, sendo especificamente abordadas neste capítulo as de matriz indígena e africana, em razão da situação de contato que o Português do Brasil manteve com esses grupos linguísticos ao longo da história.

Ao afirmar que tais línguas continuam a influenciar o PB, leva-se em conta a permanência de vocábulos que, uma vez integrados ao léxico nacional, passam a obedecer aos processos morfológicos característicos da língua portuguesa no Brasil, como, por exemplo, a formação de palavras por derivação e composição.

De acordo com o exposto, entende-se que a principal influência das línguas indígenas e africanas no PB se manifesta, sobretudo, no campo lexical. Ademais, considera-se que uma língua está sempre intrinsecamente ligada à cultura de um povo; assim, ainda que muitas palavras de origem indígena ou africana tenham sofrido modificações ao longo da história, pode-se afirmar, com base nas pesquisas realizadas, que o léxico do Português do Brasil possui natureza multicultural.

Em suma, é imprescindível reiterar a importância de estudos que tratem dessa temática, especialmente ao se considerar que a negação da influência das línguas mencionadas no PB pode estar relacionada: i) a posturas preconceituosas, conforme apontado por especialistas; ii) à ausência de fundamentação teórica e de dados empíricos. Nesse sentido, torna-se essencial promover o debate acerca dessas questões, visando contribuir para o avanço do conhecimento linguístico e sociocultural no Brasil.

Referências

AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira**. Publicado originalmente em 1920. Livro Digital nº 306. 2. ed. São Paulo, 2019.

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 228-234.

BEAUPAIRE-ROHAN, Henrique. **Dicionário de vocábulos brasileiros**. 2. ed. Salvador: Liv. Progresso, 1956 [1889].

BUENO, Francisco da Silveira. **Vocabulário tupi-guarani-português**. 6. ed. São Paulo: Éfeta, 1998.

CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares de africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.

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

DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker. O papel do tupi na formação do português brasileiro. *In*: NOLL, Volker; DIETRICH, Wolf (org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 81-103.

FURTADO, Suzana Ramalho. **Léxico e identidade lingüística**: formação do vocabulário do português-brasileiro pelos estrangeirismos. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LUCCHESI, Dante. Africanos, crioulos e a língua portuguesa. *In*: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (org.). **História social da língua nacional**. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 151-180.

LUCCHESI, Dante. A deriva secular na formação do português brasileiro: uma visão crítica. *In*: LOBO, Tânia *et al*. (org.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 249-273. Disponível em: https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-18.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

PETTER, Margarida. Línguas africanas no Brasil: vitalidade e invisibilidade. *In*: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (org.). **História social da língua nacional 2**: diáspora africana. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SILVA NETO, Serafim da. Diferenciação e unificação do português no Brasil. *In*: SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1976. p. 30-66.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TERMINOLOGIA DE RÓTULOS DE PRODUTOS DE HIGIENE, COSMÉTICOS E PERFUMES: CAMINHOS PARA SEU ESTUDO TERMINOLÓGICO

Juliana Pereira Guimarães

Introdução

A terminologia dos rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes (HPCP) é pouco estudada por linguistas. Além disso, o público não especialista na área da Farmácia e correlatas, de maneira geral, tem dificuldades para compreender essa linguagem especializada e, não raro, manifesta problemas para interpretar as orientações e informações sobre a composição e uso desses produtos para a saúde. Logo, percebe-se a carência e a urgência de pesquisas que descrevam essa terminologia e produzam um glossário para esse público, não relacionado a uma marca específica, mas com vistas a contribuir para a construção de conhecimento e aprendizagem, como também para o uso da linguagem.

Parte-se da hipótese de que o estudo terminológico desse léxico e a elaboração de um glossário podem facilitar o entendimento dos termos pelo público não especialista. Diante disso, este capítulo objetiva evidenciar caminhos para a pesquisa terminológica dos rótulos de produtos HPCP.

Esse tema possui relevância no contexto atual, pois nesse período de pós-pandemia ficou ainda mais evidente a importância

da higiene para a saúde. Segundo dados da Associação Brasileira das Indústrias de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos (doravante, ABIHPEC), o Brasil é o terceiro país no ranking de consumo de produtos de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosméticos, perdendo somente para os Estados Unidos e a China. Embora a pandemia da covid-19 tenha alterado significativamente os hábitos dos brasileiros e impactado a economia na totalidade, os brasileiros encontraram no autocuidado com a saúde uma maneira de passar por esse período crítico. Logo, o setor teve uma alta de 5,7% em vendas, em relação ao período homólogo.

Nesse cenário, ainda que as pessoas desejem saber o que consomem para higiene, elas podem apresentar dificuldades na compreensão e na interpretação das unidades lexicais trazidas nos rótulos desses produtos devido à falta de clareza e legibilidade; à utilização de termos, em língua inglesa, padronizados internacionalmente pela Nomenclatura Internacional de Ingredientes Cosméticos (INCI) para facilitar a comercialização; e à falta de definições acerca dos ingredientes. Ressalta-se que, conforme previsto no Código de Normas de Proteção e Defesa do Consumidor, Lei n.º 8.078, de 11 de setembro de 1990, em seus artigos 6º e 31º, o consumidor tem o direito de ter acesso à informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade, tributos incidentes e preço, bem como sobre os riscos que apresentem.

Desde 2020, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (doravante, ANVISA) vem discutindo acerca da obrigatoriedade de descrever a composição química ou lista de ingredientes dos produtos HPCP em língua portuguesa, com a apresentação de uma tradução da INCI. O acesso à composição química no formato digital ocorre a partir da leitura de código constante no rótulo por meio de dispositivo móvel (Brasil, 2022a). Além disso, a resolução preceitua que a rotulagem deve ser legível, clara, verdadeira e su-

ficiente para evitar um uso inadequado ou que não corresponda às finalidades de uso estabelecidas para produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes (Brasil, 2022b).

Joana Rolo (2020) buscou compreender a percepção dos consumidores em relação à rotulagem de produtos cosméticos, bem como à segurança dos cosméticos, dependendo do seu canal de venda. Por meio de questionário no Google Forms, coletou 94 respostas, sendo que a grande maioria dos inquiridos é da área da saúde, e isso pode ter interferido no seguinte resultado: 61,7% afirmaram analisar o rótulo de cosméticos quando o compram e 38,5% afirmaram não analisar. A pesquisadora verificou que poucos inquiridos consideraram ter tido uma reação adversa a cosméticos, mas a sua maioria não sabe identificar o ingrediente associado a esta reação.

Tais mudanças sociais e políticas afetam o sistema de comunicação, o *status* das línguas e o valor da terminologia especializada na transmissão de conhecimentos e contribuem para a difusão de conhecimento especializado através dos meios de comunicação de massas (Cabré, 2005). Sob esse viés, estudar as terminologias das áreas de especialidade é fundamental, na medida em que os resultados dessas investigações podem auxiliar nesse processo de divulgação (Cabré, 1999 [1992]).

A formação acadêmica/profissional (Graduação em Letras: português e espanhol, Pós-graduação *lato sensu* em Cosmetologia Avançada e Mestrado em Linguística Aplicada) da autora deste capítulo denota o seu interesse pelo estudo da linguagem numa perspectiva aplicada. Além disso, sempre foi aficionada à leitura de rótulos desses produtos e encontrou na Terminologia uma possibilidade para o seu estudo. As experiências em sala de aula e os relatos dos alunos e de outros públicos sobre a não compreensão dos termos contribuíram também para essa decisão. Cabe afirmar que a ideia surgiu a partir da experiência da autora com as leituras e discussões no curso de extensão remoto intitulado "Ciências do

Léxico", ministrado pela professora doutora Lucimara Alves Costa e professora doutora Beatriz Curti Contessoto na Universidade Federal de Rondônia.

Essa pesquisa se integra ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pois a autora busca a formação continuada com o aprofundamento nos conhecimentos teórico-metodológicos para a investigação acadêmica especializada. Henriques (2004, p. 238) corrobora que a Terminologia desempenha um papel relevante para qualquer área do conhecimento e, por isso, é necessário formar profissionais da área de Letras nos estudos lexicográficos, lexicológicos, terminográficos e terminológicos.

Em vista dessas considerações, essa pesquisa sobre a terminologia dos rótulos de produtos HPCP pode contribuir para uma linguagem acessível ao público leigo sobre os rótulos desses produtos tão essenciais à saúde. Este capítulo está organizado da seguinte forma, primeiramente, apresentam-se os rótulos HPCP e, em seguida, disserta-se acerca dos pressupostos basilares da Terminologia. Por fim, discorre-se sobre fundamentos e as etapas da pesquisa terminológica-terminográfica e apontam-se algumas considerações.

1. Rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes

Os rótulos de produtos de HPCP são textos materializados em nossa vida diária, que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica (Marcuschi, 2005). A legislação brasileira conceitua os rótulos ou a rotulagem como a identificação impressa ou litografada, bem como dizeres pintados ou gravados, decalque sob pressão ou outras técnicas, aplicadas diretamente sobre recipientes, embalagens, invólucros, envoltórios ou qualquer outro protetor de embalagens (Brasil, 2022b).

Borges (2016) destacou que os rótulos são essencialmente veículos de informações sobre o conteúdo das embalagens. Por ser o principal meio de comunicação entre o fabricante e o consumidor, o rótulo deve ser claro, preciso e objetivo para facilitar o entendimento das informações pelo consumidor e orientar a escolha adequada de produtos. Nessa perspectiva, os rótulos precisam cumprir o papel de prestar aos consumidores informações sobre os produtos que consomem, não só com o intuito de prevenir acidentes, mas também de escolher entre essências, texturas, efeitos, fragrâncias entre outros elementos, que estão relacionados aos próprios gostos e desejos do consumidor (Borges, 2016, p. 68-69).

A legislação brasileira classifica os rótulos conforme a natureza dos produtos HPCP, distinguindo-os em Grau 1 e Grau 2. Os produtos de HPCP são definidos como preparações constituídas por substâncias naturais ou sintéticas, de uso externo nas diversas partes do corpo humano — pele, sistema capilar, unhas, lábios, órgãos genitais externos, dentes e membranas mucosas da cavidade oral —, com o objetivo exclusivo ou principal de limpá-los, perfumá-los, alterar sua aparência e/ou corrigir odores corporais e/ou protegê-los ou mantê-los em bom estado (Brasil, 2022b).

Ambos os produtos de Grau 1 e de Grau 2 contêm nos seus rótulos os termos referentes às substâncias químicas autorizadas pela ANVISA. Essas substâncias, como qualquer agente externo ao corpo, podem gerar resíduos ou subprodutos e, assim, trazer riscos à saúde. Logo, é relevante estudar o léxico especializado dos rótulos, sendo as bases teóricas da Terminologia, a serem discutidas a seguir, fundamentais para esse estudo.

2. Terminologia e terminografia

A Terminologia é uma área científica interdisciplinar que fornece bases teóricas e metodológicas para elaboração de obras teminográficas (dicionários especializados) e para a transferência

do saber técnico e científico (Barros, 2004). Por sua vez, a Terminografia é comumente vista como a face aplicada da Terminologia, que possibilita elaborar obras terminográficas de âmbitos especializados, tais como dicionários, vocabulários e glossários, por exemplo. A Terminografia diz respeito "à investigação das propriedades linguísticas, conceituais e pragmáticas das unidades terminológicas com vistas à produção de dicionários técnicos e científicos" (Krieger; Finatto, 2004, p. 130). E nesse trabalho, ocupa-se da descrição do termo para elaboração de glossário.

A *Terminologia*, grafada com T maiúsculo, constitui uma área de estudo que trata dos termos utilizados em situações de comunicação técnico-científica, como, por exemplo, o estudo dos termos de Cosmética. A *terminologia*, escrita com t minúsculo, consiste no conjunto de termos técnico-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica (Krieger; Finatto, 2004), a título de exemplo, a terminologia da Química. Assim sendo, a primeira consiste num conjunto de diretrizes ou princípios que regem a compilação dos termos. Já a segunda compreende o produto gerado pela prática, isto é, conjunto de termos de uma área específica (Cabré, 1999 [1992]). Esse trabalho considera o termo terminologia nesses sentidos.

O principal objetivo da Terminologia é dar conta do funcionamento das unidades lexicais especializadas em situações comunicativas profissionais, acadêmicas ou científicas, de modo que essa comunicação se realize de forma compreensível e sem ambiguidades em ambientes monolíngues e/ou multilíngues (Anpoll, 2013).

O objeto de estudo da Terminologia é o *termo*, o qual se denomina "por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma linguagem de especialidade" (ISO, 1990, p. 5). As *linguagens de especialidade*[1] podem ser definidas como "sistemas

1 Pode ser utilizado também: ☒Língua de Especialidade'.

de comunicação oral ou escrita usados por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento" (Pavel; Nolet, 2003, p. 124). As linguagens de especialidade possuem um léxico especializado por meio do qual uma determinada área do saber transmite seus conhecimentos. A exemplo de Cabré (2005), esse trabalho entende as *línguas de especialidade* ou *especializadas* como um subgrupo ou parte do léxico da língua natural, mas que se tornam especializadas de acordo com o contexto ou âmbito no qual se inserem, adquirindo assim características e significações próprias desse meio.

Diante disso, a Terminologia contribui para otimizar a comunicação entre especialistas e profissionais, propiciando o intercâmbio e a transferência de conhecimento, bem como contribui para facilitar a comunicação entre especialistas (produtores de informação) e público leigo (consumidores de informação), superando assim os obstáculos linguísticos (diferentes idiomas/línguas). A título de exemplo, pode-se mencionar a comunicação entre os especialistas cosmetólogos ou químicos e os consumidores brasileiros leigos.

A Teoria Comunicativa da Terminologia[2] (doravante TCT) foi proposta pela professora Maria Teresa Cabré e compreende uma teoria linguística das unidades terminológicas, de base cognitiva e de propósito comunicativo. A TCT consagrou-se como sendo uma teoria semasiológica, ou seja, que parte da denominação para o conceito e, para tanto, o termo deve ser observado em seu contexto de uso. Sob esse viés, as unidades terminológicas podem ser estudadas mediante o *Modelo das portas* (Cabré, 1999; 2003), no qual as portas seriam: a Linguística, a Ciência Cognitiva e a Ciência da Comunicação Social.

2 Reconhece o valor do modelo de Wüster (1930), Teoria Geral da Terminologia (TGT), mas o considera reducionista e idealista, uma vez que parte do pressuposto que o conhecimento especializado é uniforme e independente das línguas e culturas. Do contrário da TGT, a TCT entende que a variação é um aspecto muito importante da linguagem. Sem ela, não há comunicação e o conhecimento especializado não pode ser divulgado.

Os *termos* ou *unidades terminológicas* são unidades linguísticas consideradas em uma perspectiva poliédrica, ou seja, em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais (Cabré, 1999 [1992], p. 123, tradução nossa). A TCT entende os termos como unidades pertencentes ao léxico das línguas, que, mediante determinadas condições pragmáticas — sejam elas temáticas ou situacionais —, ativam um valor especializado. Esse valor especializado resulta de uma seleção criteriosa de critérios semânticos e está diretamente relacionado às percepções e categorizações da realidade estabelecidas pelas áreas de especialidade (Cabré, 1999 [1992]; 2009).

A TCT tem como propósito descrever formal, semântica e funcionalmente as unidades que são capazes de adquirir valor terminológico. Além disso, busca explicar de que modo esse valor terminológico é ativado e suas relações com outros tipos de signos, sejam eles do mesmo sistema ou de sistemas distintos. Dessa forma, contribui para o avanço do conhecimento no campo da comunicação especializada e das unidades linguísticas empregadas nesse contexto, segundo Cabré (1999 [1992]).

Essa teoria busca abranger as distintas facetas da unidade terminológica, pois compreende que a teoria da linguagem analisa as unidades terminológicas em sua generalidade (como unidade da língua geral) e em suas particularidades (como unidades linguísticas que designam conceitos de um dado domínio em uma dada situação de uso). A teoria da comunicação estuda os tipos de situação comunicativa, as possibilidades e os limites dos diferentes sistemas de expressão de um conceito.

Portanto, os estudos terminológicos devem contemplar a própria variação do discurso e estabelecer as variáveis pertinentes que descrevem essa variação na comunicação. Os termos como unidades linguísticas exprimem conceitos técnicos e científicos variáveis, mas não deixam de ser signos com características e propriedades semelhantes. Ressalta-se que os termos não são exclusivos de um determinado domínio, mas são usados em um

domínio com valor singularmente específico (Cabré, 1999 [1992]). Na sequência, são abordados os fundamentos e as etapas envolvidas na pesquisa terminológica-terminográfica, ampliando a compreensão sobre o estudo dos termos em áreas especializadas.

3. Caminhos para a pesquisa terminológica dos rótulos HPCP

De acordo com Cabré (1999 [1992]), há dois critérios gerais para caracterizar as pesquisas terminológicas: se a pesquisa envolve uma língua ou mais; e se a pesquisa é sistemática ou não. Considerando o primeiro critério, as pesquisas podem ser monolíngues e multilíngues, sendo o *corpus* em uma língua ou em várias línguas o fator de determinação. Tendo em consideração o segundo critério, elas podem ser sistemáticas ou *ad-hoc*. As pesquisas sistemáticas cobrem os termos de todo um campo de assunto especial ou uma subparte dele. As pesquisas *ad hoc* são restritas a um único termo ou a um pequeno conjunto de termos pertencentes a uma subseção de um campo de assunto, ou a um grupo de termos pertencentes a diferentes campos (Cabré, 1999 [1992]).

A pesquisa terminológica com base em Cabré (1999 [1992]) e Pavel e Nolet (2003) pode ser dividida em várias etapas: escolha de um domínio de especialidade; estudo das principais características sociais, culturais, linguísticas, etimológicas do domínio escolhido; levantamento do *corpus* de estudo, que seja uma amostra representativa do domínio de estudo e que esteja adequado ao objetivo do trabalho; levantamento dos candidatos a termo, no *corpus*, por meio de algum programa computacional; verificação dos candidatos a termo seguindo os critérios preestabelecidos; análise do perfil morfossintático e léxicossemântico destes termos; identificação das variantes terminológicas (estudos dos neologismos/necrologismos, por exemplo); elaboração do sistema conceitual com esses termos; elaboração da obra terminográfica com esses termos etc.

Com relação aos critérios preestabelecidos para a verificação dos candidatos a termo, Barros (2007) apresenta uma lista não exaustiva, em Terminologia, para se verificar o grau de lexicalização dos sintagmas terminológicos e para determinar os limites das unidades terminológicas sintagmáticas. A "designação de um conceito de área de especialidade" realiza a análise de uma unidade lexical ou de uma sequência sintagmática para descobrir se uma ou outra denomina um conceito particular da área de especialidade em questão. A "não-separabilidade dos componentes" corresponde à dependência semântica mútua entre os elementos de um termo sintagmático ou composto. Por esse critério, não se pode separar os componentes de uma unidade lexical sem que haja mudança do significado original dessa unidade. A "existência de uma definição", que é o caso de unidades terminológicas que se encontram definidas em dicionários especializados da área em questão. A "compatibilidade sistêmica" analisa a relação da unidade terminológica com um conjunto de unidades de um sistema terminológico e a "substituição sinonímica" substitui um sintagma lexical por um termo simples (ou lexemático). A "maneabilidade" verifica a produtividade, baseada na facilidade de uso do termo em questão em textos especializados, do sintagma na comunicação. A "imprevisibilidade semântica" ocorre quando o interpretante conhece o sentido de cada palavra de um sintagma terminológico, mas o sentido do termo em sua totalidade lhe escapa. As "coocorrências" associam o aparecimento repetitivo de uma unidade lexical à possibilidade de ela ser um termo do domínio de especialidade estudado. O "uso e frequência de uso" verifica a estabilidade da relação entre a unidade lexical e o conceito especializado (Barros, 2007, p. 42-50).

Cabe salientar que esses critérios permitem identificar uma unidade terminológica, porém cada um deles possui suas limitações dependendo do domínio de especialidade. Por isso, os termos e os conceitos devem ser delimitados e estudados em contexto. Por contexto, compreende-se a "parte de um texto ou enunciado, em que está inclusa uma unidade lexical, com a

função de contribuir para a determinação do seu significado, o qual fornece informação sobre os traços semânticos de um conceito ou sobre o uso de um termo" (Pavel; Nolet, 2003, p. 118). Os descritores são os elementos responsáveis pela identificação dos traços conceituais de um termo contido em determinado contexto. O número e o tipo de descritores determinam a classificação do contexto apresentado.

A identificação de variantes terminológicas, especialmente os neologismos terminológicos, apresenta desafios distintos em comparação à neologia geral. Conforme observa Alves (2016), essa complexidade é intensificada nas línguas de especialidade, pois muitas áreas do conhecimento não dispõem de dicionários desenvolvidos com critérios adequados para a pesquisa terminológica. Tal ausência de recursos lexicográficos específicos dificulta a delimitação precisa do que constitui um termo neológico nesses contextos.

Nesse cenário, pesquisas como as realizadas pelo TermNeo (Observatório de Neologismos do Português Brasileiro Contemporâneo), sediado na Universidade de São Paulo, e pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC) da mesma instituição, sugerem alternativas metodológicas para o estudo dos neologismos terminológicos. Entre elas, destaca-se a utilização de artigos científicos, teses de doutorado e dissertações de mestrado como recursos que podem substituir ou complementar a insuficiência de dicionários terminológicos. Esses materiais acadêmicos passam a ser utilizados como *corpus* de exclusão, contribuindo para os estudos de neologia na área investigada e proporcionando uma base empírica mais consistente para a identificação de termos neológicos.

Desse modo, consideram-se as etapas do trabalho terminológico, conforme Cabré (1999 [1992]) e Pavel e Nolet (2003), combinadas aos critérios propostos por Barros (2004) para identificação de termos, e por Alves (2016) para identificação de neologismos terminológicos no domínio de especialidade em questão.

O paradigma dessa pesquisa é quanti-qualitativo, ou seja, misto, uma vez que se concentra em coletar e analisar tanto dados quantitativos como qualitativos em um único estudo (Creswell, 2007). Compreendem-se suas potencialidades de verificação e validação de dados em interação com o paradigma de descrição da linguagem, concernente à Linguística de *Corpus,* que se ocupa da coleta e da exploração de dados linguísticos textuais coletados de forma criteriosa, empírica e computacional, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística (Berber Sardinha, 2004, p. 3). Dessa forma, assumem-se as estratégias de coleta de dados quantitativos e qualitativos simultaneamente e integram-se ambos os tipos de dados em diversos estágios do processo de pesquisa — na coleta, na análise e na interpretação de dados.

O primeiro passo da pesquisa consiste no estudo das características dos rótulos de produtos HPCP. Para tanto, busca-se uma bibliografia especializada no domínio, obtida pela aquisição de livros, dicionários, artigos, documentos legais pertinentes disponíveis em *sites* e nas livrarias.

O segundo passo compreende um levantamento do *corpus* de estudo nos *sites* comerciais e buscadores, nas farmácias e nos supermercados, no intuito de organizar e levantar um número significativo de textos para o estudo da terminologia. Para a realização da pesquisa, organizam-se os documentos em três *corpora* a saber: o *Corpus* Rótulos possui a função de fornecer unidades terminológicas; e o *Corpus* Legislação Brasileira e o *Corpus* Nomenclatura têm a função de auxiliar na descrição e na complementação da lista de termos, bem como na compreensão dos aspectos conceituais e especializados que subjazem a rotulagem no Brasil.

Segundo a tipologia de *corpus* proposta por Berber Sardinha (2004, p. 20-21), o *corpus* desse estudo se caracteriza como escrito, sincrônico e contemporâneo, dinâmico, especializado e

pertencente ao português brasileiro. Sendo assim, compõe-se de textos escritos especializados (rótulos, legislações e estudos anteriores), síncronos e contemporâneos, produzidos entre 2022 e 2023 no português brasileiro. É importante salientar que a seleção do *corpus* foi iniciada em setembro de 2022, a partir dos resultados de pesquisa em *sites*, nas livrarias, nas farmácias e nos supermercados.

O *Corpus* Rótulos foi composto pelos rótulos de produtos de HPCP de Grau 1 e pelos rótulos de produtos de HPCP de Grau 2. Os rótulos são selecionados de acordo com sua acessibilidade e popularidade entre os consumidores nos *sites*, nas farmácias e nos supermercados. Nesse cenário, elucida-se que, dentre as possibilidades de sabonetes e dentifrícios listadas na resolução RDC n.º 07, de 10 de fevereiro de 2015, opta-se pelos sabonetes e dentifrícios a seguir, haja vista iniciar o levantamento de *corpus*.

Quadro 1 — Identificação preliminar do *Corpus* Rótulos

Rótulos – Produtos de Grau 1	**Rótulos – Produtos de Grau 2**
Sabonetes	**Dentifrícios**
Dove, set-2022, Sabonete Hidratante	Boni Natural, set-2022, dentifrício anticárie
Dove, out-2022, Sabonete Antibacteriano	Colgate, set-2022, Dentifrício anticárie
Even, out-2022, Sabonete	Colgate, out-2022, Dentifrício antitártaro
Francis, set-2022, Sabonete	Colgate, out-2022, Dentifrício branqueador
Johnson's, set-2022, Sabonete	Colgate, out-2022, Dentifrício sensibilidade
Lux, set-2022, Sabonete	Closeup, set-2022, dentifrício anticárie
Neutrogena Deep clean, out- 2022, Sabonete	Oral-B, out-2022, Dentifrício sensibilidade
Rexona, out-2022, Sabonete antibacteriano	Prevent, out-2022, dentifrício antiplaca
Soapex, out-2022, Sabonete antisséptico	Sensodyne, out-2022, Dentifrício branqueador
Terral, set-2022, Sabonete	Sorriso, set-2022, Dentifrício anticárie
Palmolive, set-2022, Sabonete	Sri Sri Sudanta, set-2022, Dentifrício anticárie
Phebo, set-2022, Sabonete	
Protex, out-2022, Sabonete Antibacteriano	
Total: 4.036 palavras	Total: 4.283 palavras

Fonte: A autora (2023).

Os vinte e quatro (24) rótulos são disponibilizados em formato de imagem (png ou jpg) e, por isso, é preciso utilizar a ferramenta Google Keep[3] para reconhecer e extrair o texto escrito da imagem. Em seguida, utiliza-se a ferramenta Google Docs[4] a fim de higienizar e etiquetar <Marca, mês-ano, nome do produto> cada rótulo em TXT extraído pela primeira ferramenta. Assim, verificam-se possíveis erros de ordenação das unidades lexicais: "com óleo natural de e extrato de hortelã e de cúrcuma", onde se lê no rótulo "com óleo natural de hortelã e extrato de cúrcuma". Em que pese esses erros, das ferramentas testadas, o Google Keep apresentou melhores resultados nesse processo de conversão.

O *Corpus* Legislação brasileira foi formado pelas resoluções, normas técnicas da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, que rege a rotulagem de produtos HPCP. A legislação brasileira foi escolhida no *site* da Anvisa (https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/cosmeticos). Assim, realiza-se a leitura da legislação disponível e buscam-se os descritores "rotulagem" e "rótulos" para selecionar textos relevantes e pertinentes ao tema da pesquisa.

3 Google Keep é uma ferramenta gratuita do Google, que permite a captura do texto de uma imagem e sua conversão em notas (texto, vídeo e imagem), além de outras funcionalidades.

4 Google Docs é uma ferramenta gratuita do Google, que possibilita a criação e edição de textos *on-line*.

Quadro 2 — Identificação preliminar do *Corpus* Legislação Brasileira

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 6.360, de 23 de setembro de 1976**. Brasília, DF, 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6360.htm. Acesso em: 10 jul. 2022. <Brasil, set-1976, L 6360>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Portaria n.º 296, de 16 de abril de 1998**. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/svs1/1998/prt0296_16_04_1998.html. Acesso em: 10 jul. 2022. <Brasil, abr-1998, PRT 296>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 386, de 5 de agosto de 1999**. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/1999/res0386_05_08_1999.html. Acesso em: 18 out. 2022. <Brasil, ago-1999, RDC 386>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 13, de 14 de março de 2013**. Dispõe sobre as Boas Práticas de Fabricação de Produtos Tradicionais Fitoterápicos. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2013/rdc0013_14_03_2013.html. Acesso em: 10 ago. 2022. <Brasil, março-2013, RDC 13>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 7, de 10 de fevereiro de 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.anvisa.gov.br/documents/10181/2867685/%283%29RDC_07_2015_COMP.pdf/b6bca3b2-454d-4b05-8749-2a264b096bc8. Acesso em: 10 jul. 2022 <Brasil, fev-2015, RDC 07>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 250, de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51283331/do1-2018--11-22-resolucao-rdc-n-250-de-21-de-novembro-de-2018-51283156. Acesso em: 10 jul. 2022. <Brasil, nov-2018, RDC 250>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 288, de 4 de junho de 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-rdc-n-288-de-4-de-junho-de-2019-153680201. Acesso em: 20 jul. 2022. <Brasil, jun-2019, RDC 288>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução n.º 312, de 10 de outubro de 2019**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-rdc-n-312-de-10-de-outubro-de-2019-222053954. Acesso em: 21 jul. 2022. <Brasil, out-2019, RDC 312>

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Instrução normativa n.º 69, de 1º de setembro de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/anvisa/2020/RDC_421_2020_.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022. <Brasil, set-2020, IN 69>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria colegiada n.º 409, de 27 de julho de 2020**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://antigo.anvisa.gov.br/documents/10181/3317277/RDC_409_2020_COMP.pdf/9f8b3181-ca5a-48bb-b483-4dbe8313f41b#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20os%20procedimentos%20e,alisar%20ou%20ondular%20os%20cabelos.&text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20PRELIMINARES--,Art.,alisar%20ou%20ondular%20os%20cabelos. Acesso em: 21 jul. 2022. <Brasil, jul-2020, RDC 409>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Nota técnica n.º 5, de 21 de janeiro de 2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/setorregulado/regularizacao/cosmeticos/notas-tecnicas/sei_anvisa-1306482-nota-tecnica-lingua-portuguesa.pdf. Acesso em: 23 jul. 2022. <Brasil, jan-2021, NT 5>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução de diretoria colegiada n.º 530, de 4 de agosto de 2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-de-diretoria-colegiada-rdc-n-530-de-4--de-agosto-de-2021-337561674. Acesso em: 23 jul. 2022. <Brasil, ago-2021, RDC 530>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria colegiada n.º 639, de 24 de março de 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-639-de-24-de-marco--de-2022-389602079. Acesso em: 23 jul. 2022. <Brasil, mar-2022, RDC 639>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria colegiada n.º 646, de 24 de março de 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-646-de-24-de-marco--de-2022-389598234. Acesso em: 23 jul. 2022. <Brasil, mar-2022, RDC 646>
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria n.º 752, de 19 de setembro de 2022**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-752-de-19-de-setembro--de-2022-43078422. Acesso em: 23 jul. 2022. <Brasil, set-2022, RDC 752>

Fonte: A autora (2022).

Os quinze documentos legais se encontram, geralmente, em formato PDF, no entanto, ao serem abertos com o Google Docs, podem ser convertidos para o formato TXT. Posteriormente, esses arquivos são etiquetados da seguinte forma: <Fonte oficial, mês-ano, referência>.

O *Corpus* Nomenclatura é composto por nomenclaturas que foram abordadas no estudo de Guimarães (2025). A bibliografia é consultada e selecionada nos *sites* de busca Google e Google Acadêmico e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Assim, leem-se os textos e buscam-se os mesmos descritores que no *Corpus* Legislação Brasileira: "rotulagem" e "rótulo".

Após terminada a etapa de constituição do *corpus* de estudo, passa-se ao programa AntConc[5] com o intuito de tratar os textos compilados, analisando as ocorrências dos itens lexicais presentes nos três *corpus* e identificando os termos mais pertinentes. Essa análise é realizada separadamente para que os dados dos *corpora* não se misturem. Assim, pode-se verificar que tipos de ocorrência, em termos qualitativos, são encontrados no *Corpus* Rótulos, *Corpus* Legislação brasileira e *Corpus* Nomenclatura e então compará-los.

Prossegue-se, então, para a observação e levantamento das unidades lexicais presentes nos *corpora*, organizadas em diferentes tipos de listas, dentre as quais estão as de palavras (*wordlist*), de combinações (*clusters/n-grams*), de concordâncias (*concordance*) e de colocações (*collocates*). A *word list* gera uma lista de todas as palavras que constam no *corpus*, podendo ser organizada alfabeticamente ou por ordem de frequência. O recurso *clusters*, por sua vez, compila uma lista ordenada das palavras próximas ao termo pesquisado, ou seja, gera as concordâncias ou contextos de ocorrências de determinado termo, a ser pesquisado dentro de cada *corpus*. E a ferramenta *N-Grams* possibilita verificar as frequências dessas combinações. O recurso *collocates* permite analisar os

5 AntConc é um *kit* de ferramentas de análise de *corpus* para concordância e análise de texto.

padrões não sequenciais do termo pesquisado. O recurso *keyword list* cria uma lista de palavras-chave para escolha de arquivos ou diretório que servirão de *corpus* de referência.

Busca-se analisar, seguindo critérios preestabelecidos por Barros (2007), o perfil morfossintático e lexicossemântico das unidades substantivais, verbais e adjetivais que parecem ter maior relevância em relação à temática. Identificam-se as variantes terminológicas, observando o possível caráter neológico dos termos nos *corpora* e organizam-se os termos em campos conceituais em árvore de domínio.

E, por fim, elabora-se a obra terminográfica com esses termos, uma ficha terminológica para cada termo do glossário, com informações sobre suas referências e remissões. As fichas terminológicas são materiais estruturados que devem conter toda a informação relevante sobre cada termo (Cabré, 1999 [1992]). Em seguida, desenvolve-se o glossário para o público leigo com um termo acompanhado de uma definição no contexto específico. Os glossários são repertórios de termos que não têm uma pretensão de exaustividade (Krieger; Finatto, 2004).

Foram projetados alguns possíveis resultados referentes à comprovação de termos específicos, utilizando como exemplo o termo "creme dental". Observa-se que a legislação consultada não contempla explicitamente o termo "creme dental", mas sim o termo "dentifrício". Essa distinção é relevante para a padronização e compreensão terminológica nas áreas regulatórias e comerciais.

O dicionário Houaiss, considerado uma autoridade na língua portuguesa, classifica "creme dental" como pertencente ao campo da Cosmética. Entretanto, sua definição apresenta um caráter circular, pois remete ao termo "pasta de dente". Por sua vez, "pasta de dente" é definida como "pasta levemente abrasiva, usada para limpar os dentes com o auxílio de uma escova apropriada; dentifrício, dentífrico, creme dental" (Houaiss; Vilar, 2009).

Esse entrelaçamento terminológico evidencia a interdependência entre os termos utilizados na indústria cosmética e odontológica.

Constata-se que o termo "creme dental" representa uma unidade terminológica indivisível, pois a separação de seus componentes altera o significado original. Além disso, existe uma relação entre "creme dental" e outras unidades terminológicas como "creme corporal" e "creme facial", o que indica uma tendência de agrupamento semântico dentro da categoria de produtos cosméticos.

É possível realizar a substituição sinonímica de "creme dental" por "creme de dente", sem grande prejuízo de significado. Essa flexibilidade reforça a produtividade do termo, evidenciada pelo seu uso recorrente em todos os rótulos de dentifrícios disponíveis no mercado. Na sequência, as considerações e perspectivas futuras dessa pesquisa são apresentadas.

4. Considerações e perspectivas futuras

O estudo da terminologia dos rótulos de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes (HPCP) revela-se fundamental para promover a leitura e compreensão da linguagem técnica ao público não especialista na área da Farmácia e correlatas. Tal iniciativa atende diretamente ao direito do consumidor de receber informações claras e adequadas, conforme previsto na legislação brasileira.

Entre os benefícios possíveis desse estudo, pode-se destacar o aprimoramento da comunicação entre o público especialista (fabricantes, profissionais da área) e o público não especialista. Esse trabalho pode oferecer subsídios para a elaboração de materiais educativos e informativos, que fortaleçam a autonomia do consumidor na escolha de produtos HPCP. Outro aspecto relevante é o potencial impacto positivo na formação acadêmica e profis-

sional de especialistas em Letras, Farmácia e áreas correlatas, estimulando o desenvolvimento de competências em Lexicografia, Terminografia e Linguística Aplicada.

Por outro lado, esse estudo pode apresentar algumas limitações. Embora ele apresente diversos critérios para identificação de unidades terminológicas e etapas sequenciais, as aplicações desses critérios e etapas podem requerer (re) significações em função do contexto da pesquisa. O uso do AntConc depende da qualidade dos textos extraídos e da correta separação do *corpus*, assim, caso ocorram erros na preparação dos dados, eles podem afetar as listas de palavras, os *clusters* e as concordâncias. E, por último, a escolha dos textos para compor o *corpus* (rótulos, legislação, nomenclatura) depende de critérios como disponibilidade e popularidade, que podem limitar a representatividade dos dados em relação ao universo total de produtos HPCP.

Para a consecução dos objetivos estabelecidos, é imprescindível recolher um *corpus* expressivo, composto por rótulos de produtos classificados nos graus 1 e 2. Essa coleta visa formar um conjunto de textos escritos autênticos, criteriosamente selecionados quanto à sua legibilidade e adequação. A seleção dos rótulos deverá garantir a vastidão e a representatividade do uso da língua portuguesa no contexto dos produtos analisados, assegurando que o *corpus* reflita com fidelidade a variedade e a especificidade do léxico.

Esse trabalho pode oferecer contribuições relevantes para o campo da Terminologia, ao evidenciar caminhos para a pesquisa terminológica dos rótulos de produtos HPCP. Vale ressaltar que o artigo não pretende estabelecer uma abordagem obrigatória, mas sim oferecer apoio aos pesquisadores em seus estudos terminológicos. Os estudos já empreendidos no campo da Terminologia servem como alicerce para esta proposta, assegurando uma sustentação teórica sólida. E as bases metodológicas desenvolvidas viabilizam a identificação e análise das unidades terminológicas presentes nos rótulos, permitindo a exequibilidade das etapas previstas.

Referências

ABIHPEC. **Associação Brasileira da Indústria de Higiene Pessoal, Perfumaria e Cosmético.** Disponível em: https://abihpec.org.br/comunicado/setor-de-higiene-pessoal-perfumaria-e-cosmeticos-apresenta-crescimento-de-57-no-primeiro-quadrimestre-de-2021/. Acesso em: 10 ago. 2022.

ALVES, Ieda Maria. Contribuições para a metodologia do trabalho em neologia terminológica: o corpus de exclusão. *In*: CATALÁ, Sara Álvarez; BARITÉ, Mario. **Teoría y praxis en terminología**. Montevidéu: Ediciones Universitarias, 2016. p. 103-112.

ANPOLL. **Histórico do GTLex**. Disponível em: https://anpoll.org.br/gt/lexicologia lexicografia-e-terminologia/. Acesso em: 4 jul. 2022.

BARROS, Lidia Almeida. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BARROS, Lidia Almeida. **Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória**. São José do Rio Preto: NovaGraf, 2007.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de corpus**. São Paulo: Editora Manole Ltda, 2004. 249p.

BORGES, Raquel Barroso de Oliveira. **A tradução de rótulos virtuais no e-commerce:** um olhar sobre cosméticos infantis. 2016.Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CABRÉ, Maria Teresa. Terminology: **Theory, methods and applications.** (1992). Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1999.

CABRÉ, Maria Teresa. Theories of Terminology: their description, prescription and explanation.**Terminology**, v. 9, n. 2, p. 163-200, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria colegiada nº 646, de 24 de março de 2022**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de descrever a composição em português na rotulagem de produtos de higiene pessoal, cosméticos e perfumes. Brasília, DF: MS, 2022a. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-646-de-24-de-marco-de-2022-389598234. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução da diretoria nº 752, de 19 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a definição, a classificação, os requisitos técnicos para rotulagem e embalagem [...]. Brasília, DF: MS, 2022b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-rdc-n-752-de-19-de-setembro-de-2022-430784222. Acesso em: 23 jul. 2022.

CABRÉ, Maria Teresa. La terminologia, uma disciplina em evolución: pasado, presente y algunos elementos futuros. **Revista Debate Terminológico**, n. 1-3, 2005. Disponível em: www.riterm.net/revista/n_1/cabre.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

CABRÉ, Maria Teresa C. La clasificación de neologismos: una tarea compleja. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 50, n. 2, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1421. Acesso em: 10 ago. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUIMARÃES, Juliana Pereira. As nomenclaturas científicas nos rótulos de produtos de higiene pessoal. **Revista e-scrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/4896. Acesso em: 18 jul. 2025.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Bem-Vinda Terminologia. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 277-279, 2004.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Borcony. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 19-38.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. **Terminologie** – Vocabulaire. Genebra: ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087, 1990).

PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. **Manual de Terminologia**. Tradução de Enilde Faulstich. Gatineau: Quebec, 2003.

ROLO, Joana Alexandre Ruivo. **Alegações na rotulagem de produtos cosméticos**: perceção dos consumidores versus evidências científicas. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2020.

A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO ALTERNATIVA À CATEGORIZAÇÃO TRADICIONAL DO SUJEITO: UM ESTUDO DE CASO NO GÊNERO EDITORIAL

Karoline Silva Angelici

Introdução

A categorização tradicional do Sujeito conta com um conjunto de condições consideradas necessárias e suficientes para o enquadramento de um determinado termo como Sujeito. De modo geral, Sujeito é um rótulo que abarca diferentes definições, como "aquele que pratica a ação expressa pelo verbo", "ser sobre o qual se declara alguma coisa" e "termo que concorda com o verbo".

É bem verdade que, em muitos casos, há um único elemento na oração que atende a esses três critérios. Não é menos verdade, contudo, que há muitos outros casos em que não se encontra na oração um único termo a que se possa atribuir simultaneamente essas três características, o que constitui um problema para a descrição gramatical.

A rigidez dos critérios tradicionais de enquadramento da categoria desconsidera o fato de o Sujeito ser um rótulo para diferentes funções desempenhadas em planos distintos da língua. Por se tratarem de planos diferentes, a união entre eles é uma coincidência e o descolamento, uma possibilidade, que deve estar prevista em qualquer manual de descrição da língua.

Entendemos que os problemas de categorização do Sujeito têm raízes no processo de evolução dos estudos sobre língua e gramática no Ocidente. Na verdade, apesar de a língua ser objeto de interesse desde os filósofos gregos, a tradição de estudos linguísticos atravessa diferentes períodos da história ocidental.

Desde muito cedo, se nota preocupação com a linguagem humana, mas não, é claro, sob a ótica de uma descrição gramatical. A gramática tal qual a conhecemos é um produto da cultura helenística, uma ferramenta de propagação do modo de viver helênico para além de suas fronteiras geográficas, que surge como um dispositivo cultural com objetivo de sistematizar fatos linguísticos em categorias e modelos que pudessem ser ensinados, incorporando muitos dos pressupostos filosóficos, fruto das primeiras reflexões sobre a língua.

No caso do Sujeito, por exemplo, a assimilação desses pressupostos está refletida em definições reprisadas ainda hoje, como a ideia de "ser sobre o qual se declara alguma coisa", contida em Organon, de Aristóteles (1985).

Nessa obra, o autor afirma que "substância, na acepção mais fundamental, primeira e principal do termo, diz-se daquilo que nunca se predica de um sujeito, nem em um sujeito, por exemplo, este homem ou este cavalo" (Aristóteles, 1985, p. 48-49). O Sujeito é a própria substância, *hypokeímenon*, que significa substrato, o que é suscetível de receber predicação. Essa significação, de acordo com Neves (1987), vem sugerida na própria definição aristotélica de substância: "o que não é atribuído a nenhum sujeito e não é inerente a nenhum sujeito" (Neves 1987, p. 78).

Fica evidente, portanto, que na transposição da tradição filosófica à gramatical, a noção de Sujeito não foi redefinida com base em critérios gramaticais e que, por isso, ainda hoje, apresenta resquícios de um pensamento filosófico sobre a linguagem que não condiz com o enquadramento da categoria do ponto de vista sintático e funcional.

A rigidez dos critérios tradicionais e a inconsistência de suas definições fragiliza a abordagem da categoria e invisibiliza a multiplicidade de realizações do Sujeito na estrutura da língua, limitando a percepção da funcionalidade de diferentes ocorrências da categoria no texto e dos diferentes significados que essas ocorrências lhe acrescentam.

Como alternativa à categorização tradicional, a linguística Sistêmico-Funcional (LSF) apresenta ferramentas seguras para abordagem do Sujeito em diferentes contextos linguísticos. Para Halliday (2004, P. 79), há três tipos de Sujeito, o lógico (Ator), o psicológico (Tema) e o gramatical (termo em relação de concordância com o verbo), que podem coincidir na oração, sendo representados por um único SN ou não.

O fato de reconhecer que há três tipos de Sujeito e de prever que pode haver um descolamento entre eles minimiza muitos problemas de descrição da categoria e chama atenção para um importante aspecto relativo ao Sujeito, os planos perpassados por ele.

O presente trabalho tem por objetivo demonstrar o potencial da LSF para uma abordagem segura e pouco conflitante da categoria Sujeito. Para isso, será utilizado como *corpus* o gênero Editorial, que, dadas as suas características, essencialmente opostas, natureza argumentativa e tendência à impessoalidade, é um gênero produtivo para esse tipo de análise porque requer frequentemente manejos linguísticos que permitem a expressão de um ponto de vista com ares de verdade.

1. Fundamentação teórica

A categorização tradicional do Sujeito falha em não considerar os três planos perpassados por ele: o sintático, o semântico e o discursivo. Ao misturar critérios de enquadramento e de definição, ou optar por apenas um desses critérios para definir

a categoria, as definições tradicionais de Sujeito fazem com que os exemplos menos prototípicos, isto é, aqueles em que não são satisfeitos todos os critérios, sejam considerados um problema para a descrição gramatical.

Por outro lado, para a LSF, casos em que o Sujeito gramatical não acumula os papéis de Ator e de Tema são entendidos como uma dentre as possibilidades de realização do Sujeito na estrutura léxico-gramatical da língua e são interpretados à luz do contexto de produção da sentença, buscando-se compreender a sua funcionalidade e as possíveis motivações para essa ocorrência, bem como o que ela acrescenta ao texto em termos de significado.

Assim, o Sujeito, sob a ótica da LSF, é considerado dentro de um *continuum* de possibilidades, que vai desde exemplos mais prototípicos, aqueles em que há um único SN que condensa os três tipos de Sujeito, aos mais periféricos, que representam apenas um desses três tipos, por exemplo.

Na perspectiva da LSF, Sujeito é um termo usado para designar o participante regulador do processo expresso na oração, o elemento em concordância com o verbo e o ponto de partida da mensagem, o Tema. Trata-se de um termo plurissêmico, que abarca diferentes significados que, apesar de se relacionarem, não querem dizer exatamente a mesma coisa.

O Sujeito pode se manifestar de diferentes formas na oração, condensado ou descolado em dois ou três SNs para cada uma dessas funções. Não há obrigatoriedade desses três tipos de Sujeito no eixo oracional, nem total correspondência entre eles. Cada tipo de Sujeito pode se manifestar individualmente na oração ou nem sequer estar representado nela.

Tão importante quanto enquadrar e definir, é entender o que é o sujeito como categoria léxico-gramatical e o que ele acrescenta em termos de informação aos textos. A LSF descreve a língua como instrumento de atuação discursivo-social. Para isso,

Halliday postula três metafunções da linguagem que correspondem justamente aos papéis sociais desempenhados em contexto de interação em sociedade.

Halliday pergunta: *"what are the basic functions of language, in relation to our ecological* and social environment?". Questionamento a que ele responde da seguinte forma: *"We suggested two: making sense of our experience, and acting out our social relationships"* (Halliday, 2004, p. 30)[1], deixando claro as principais funções da linguagem humana: produzir sentido e ser instrumento de atuação social.

Em torno desse esclarecimento, as metafunções são delineadas como funções inerentes à própria atividade humana de produção de sentidos por meio da língua, categorizando significados e organizando-os como mensagem por meio de uma estrutura a que chamamos de "léxico-gramática". Nas palavras de Halliday (2004), a linguagem fornece uma teoria da experiência humana e os recursos da léxico-gramática de cada língua atendem a essa função.

Assim, a Metafunção Ideacional está associada à qualidade da oração de representar a experiência do indivíduo no mundo biossocial ou mesmo no seu mundo interior. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 39), a experiência pode ser objetiva ou no nível de nossa consciência, o que se traduz em percepções, lembranças, reflexões, "a forma prototípica da experiência exterior corresponde a ações ou eventos, ou seja, coisas que acontecem, e atores fazem coisas ou levam-nas a acontecer", por isso, a experiência é categorizada em processos, participantes e circunstâncias, sendo essas as categorias mais básicas do Sistema de Transitividade, no qual se manifestam os significados experienciais.

1 Em tradução nossa: quais são as funções básicas da linguagem, em relação ao nosso ambiente ecológico e social? Sugerimos duas: dar sentido à nossa experiência e representar nossas relações sociais.

Ainda de acordo com as autoras, "além de representar experiências, a linguagem permite interagir com as outras pessoas no meio social" (Fuzer e Cabral, 2014, p. 103). Uma das metafunções da linguagem é a interpessoal, que se realiza no Sistema de Modo, que organiza no contexto da oração o principal papel da fala, trocar. Essa troca pode ser de bens e serviços ou de informação. No Sistema de Modo, a oração é dividia em dois eixos: Sujeito e Finito.

Já a Metafunção Textual está relacionada à organização das componentes experiências e interpessoais em termos de mensagem com vistas a atingir o interlocutor. Dessa forma, a estrutura temática da oração é dividida em Tema e Rema, sendo o Tema a posição de proeminência da oração.

Nessa perspectiva, o Sujeito é um sintagma nominal que acumula três papeis relativos às três metafunções da linguagem, é Participante, é Tema e é Sujeito gramatical, a menos que haja motivação de ordem contextual para o descolamento desses três papéis.

Observemos alguns exemplos retirados de editoriais dos jornais *O Globo* e *Estadão*. Em: "Os economistas Richard Tol e William Nordhaus, especialistas em mudanças climáticas e energia, calculam que, no cenário pessimista de aumento de 3 °C até 2100, a perda para o PIB global seria da ordem de 1,9% a 3,1%" (editorial de 02 de fevereiro de 2025, jornal *Estadão*), o Sujeito destacado é prototípico, condensa as funções relativas aos três planos da léxico-gramática, é Tema, porque ocupa a posição de proeminência da oração, está em concordância com o verbo e representa o participante regulador do processo de "calcular".

Nesse caso, mesmo as inconsistentes definições difundidas pela tradição para enquadrar a categoria se aplicariam ao tratamento desse exemplar sem acarretar nenhum tipo de problema para a descrição gramatical. Poder-se-ia dizer que "os economistas Richard Tol e William Norhaus" são os seres sobre os quais se faz

uma declaração, afinal de contas é sobre esse SN que recai a predicação, é deles que se diz alguma coisa. São também os agentes de calcular e a resposta para a pergunta "quem é que", artifício ensinado em muitos manuais didáticos para encontrar o Sujeito da oração.

Por outro lado, em "explorar a biodiversidade de forma sustentável é uma das melhores estratégias para deixar as florestas em pé e melhorar as condições de vida da população" (editorial de 04 de agosto de 2025, jornal *O Globo*), o Sujeito em destaque não se encaixa nas definições tradicionais. Não se pode dizer que "explorar" é um ser, tampouco o agente, até mesmo porque não há uma ação a que se possa atribuir um agente, mas sim um processo em que se relacionam Sujeito e predicativo para caracterização daquele. Além disso, o Sujeito, nesse caso, é também uma ação, "explorar". Casos como esse põem em xeque as definições tradicionais do Sujeito e explicitam a necessidade de revisar critérios de enquadramento.

Em "aplica-se um verniz científico" (editorial de 09 de março de 2025, jornal *Estadão*), o sujeito gramatical também não se enquadra nas definições tradicionais, primeiro porque a definição de Sujeito como agente considera exclusivamente os casos em que a oração se desenvolve em torno de um verbo que exprima ação, não abrangendo as estruturas de voz passiva, que não selecionam como argumento externo um SN com valor de agente.

Se para a tradição esses dois últimos casos constituem um problema para a descrição gramatical do Sujeito, por outro o aporte teórico da LSF permite um enquadramento real da categoria que leva em conta todas as possibilidades de ocorrência.

Como a oração é analisada com base nas três metafunções, considera-se que há três tipos de Sujeito, lógico, psicológico e gramatical, que correspondem às Metafunções Ideacional, Textual e Interpessoal, respectivamente. A abordagem hallidayana

do Sujeito prevê que essas três funções possam ser condensadas em um único SN ou não. Havendo, ainda, possibilidade de não aparecerem nenhuma dessas funções ou alguma delas.

Assim, a estrutura "explorar a biodiversidade de forma sustentável é uma das melhores estratégias para deixar as florestas em pé e melhorar as condições de vida da população", se analisada sob a ótica da LSF, seria interpretada como uma oração em que há Sujeito gramatical e psicológico, mas não há Sujeito lógico expresso. A opção pelo preenchimento do Sujeito gramatical por uma oração de verbo no infinitivo é uma estratégia da gramática da língua para omitir o Sujeito lógico nos casos em que não se sabe ou não se deseja revelar o agente regulador desses processos.

Em "aplica-se um verniz científico", há descolamento entre os três tipos de Sujeito, estando representados na oração apenas os Sujeitos psicológico e gramatical, não havendo correspondência entre eles. A posição de proeminência da oração é ocupada pelo verbo, destaca-se a ação e não o seu agente regulador, que, nesse contexto, não é informação relevante.

Observemos também o seguinte exemplar: "Quem organizou a manifestação violenta, financiou, invadiu e depredou instituições que são pilares da República precisa responder na Justiça por seus atos" (editorial de 07 de janeiro de 2025, jornal *O Globo*). Nesse trecho, o Sujeito destacado não é preenchido por grupo nominal, mas por elemento gramatical. Como analisar esse tipo de Sujeito baseando-se nas definições reprisadas pela tradição?

O primeiro problema com o qual nos deparamos é a distinção que se faz do Sujeito em tipos. Somos ensinados pela tradição escolar no ensino da Língua Portuguesa que há tipos de Sujeito: simples, composto, elíptico e indeterminado. Este último é caracterizado pelo emprego da terceira pessoa do plural sem agente expresso ou emprego de verbo que não seja transitivo direto mais partícula "se", índice de indeterminação do Sujeito. Sabemos,

porém, que a indeterminação do participante regulador da ação verbal pode se dar por meio de outras estratégias da língua e que a indeterminação é uma relação semântica que se manifesta de diversas formas na léxico-gramática. É o que ocorre no exemplo acima. Contraditoriamente, esse Sujeito cujo referente é indiscutivelmente indeterminado é classificado como simples pela tradição.

Essas e outras incoerências na abordagem dificultam a compreensão da categoria e enfraquecem a percepção das inúmeras estratégias disponíveis no sistema da língua para se chegar a determinados fins discursivos. À luz da LSF, poderíamos enquadrar esse Sujeito de outra forma. Há indeterminação do Sujeito lógico, que é estrategicamente preenchido na estrutura da oração por um elemento gramatical de natureza indefinida, recurso que garante a expressão do pensamento de maneira a abarcar de forma genérica todos os envolvidos na situação-problema. Os Sujeitos gramatical e psicológico são representados pelo pronome e o Sujeito lógico é, nesse caso, indeterminado, de referência vaga, não especificada.

Como se pode notar, os critérios de enquadramento do Sujeito na perspectiva Sistêmico-Funcional são maleáveis e parecem ter sido postulados a partir da observação do comportamento da categoria em contextos reais de uso, o que implica contemplar de forma abrangente mesmo os exemplares mais periféricos.

A grande vantagem, contudo, da abordagem Sistêmico-Funcional são as ferramentas teóricas apresentadas para analisar criticamente essas ocorrências. Mais produtivo do que classificar em prototípico ou não prototípico — ou, ainda, mapear quais tipos de Sujeito estão representados na oração e se há descolamento entre eles —, é avaliar em que contextos há preferência por Sujeitos menos prototípicos e que significados eles acrescentam ao texto.

As variáveis do Contexto de Situação, Campo (assunto), Modo (linguagem constitutiva) e Relações (estrutura temática), são a chave de leitura para as diferentes ocorrências das categorias

da léxico-gramática. Como essas variáveis se atualizam a cada evento comunicativo, a estruturação da oração varia em torno do contexto imediato de produção do texto para atender aos objetivos estabelecidos naquela interação como principais.

Como as orações acima foram tiradas de contexto e trazidas aqui apenas para exemplificar ocorrências em que o Sujeito se afasta do protótipo, não se pode empreender uma análise dessas estruturas para além do que já foi dito, interpretando as escolhas dos usuários da língua em função do contexto e do significado veiculado no texto. A análise de *corpus*, no entanto, busca suprir essa lacuna, demonstrando a produtividade da abordagem Sistêmico-Funcional para leituras interpretativas da categoria Sujeito.

2. Análise do *corpus*

Foi escolhido como *corpus* o editorial do jornal *O Globo* publicado em 07 de janeiro de 2025, cujo título é "Repúdio ao 8 de Janeiro é fator de união dos brasileiros". Serão destacados e numerados todos os Sujeitos, preenchidos ou não, no corpo do texto. Ao lado da numeração, os Sujeitos serão classificados em prototípicos (PTO) e não prototípicos (NPTO). Em seguida, serão apresentadas análises quantitativas e qualitativas dos exemplares de Sujeito encontrados.

Repúdio ao 8 de Janeiro (1 – PTO) **é fator de união dos brasileiros**

Tentativas de partidos de esquerda (2 – PTO) de se apropriar da defesa da democracia é jogo falso

Quando a invasão das sedes dos Três Poderes em Brasília (3 – NPTO) completa dois anos, é um alento para a democracia brasileira a constatação de pesquisa Quaest (4 – NPTO) de que

a maioria esmagadora da população brasileira (86%) (5 - NPTO) repudia os ataques do 8 de Janeiro. A reprovação (6 – PTO) é avassaladora. (7 – NPTO) Acontece em todas as faixas de renda, escolaridade, idade e em todas as regiões do país. Embora esse percentual (8 – NPTO) tenha recuado 8 pontos em relação à pesquisa realizada em fevereiro de 2023, quando (9 – NPTO) era de 94%, o resultado (10 – PTO) mostra que, na questão central da democracia — se ela (11 – NPTO) deve ser preservada ou atacada —, o Brasil (12 – PTO) permanece unido, um resultado notável em tempos de alta polarização.

Eventos diversos (13 – PTO) deverão celebrar a vitória da democracia sobre as aventuras golpistas. Mas é preciso cautela (14 - NPTO). Tentativas do PT e de outros partidos de esquerda (15 – PTO) de se apropriarem dos atos de repúdio são contraproducentes. A pesquisa (16 – PTO) mostra que o percentual de eleitores de Jair Bolsonaro (17 – NPTO) em 2022 que (18 – NPTO) desaprovam as invasões (85%) é quase o mesmo entre os de Luiz Inácio Lula da Silva (88%). Apenas a franja radical e inconsequente do bolsonarismo (19 – PTO) foi a Brasília ou apoiou o vandalismo na Praça dos Três Poderes. É falsa e caluniosa a ideia (20 – NPTO) de que todos os apoiadores de Bolsonaro (21 – NPTO) nas eleições presidenciais são golpistas. A cada 8 de Janeiro, os defensores da democracia nos campos conservador e progressista (22 – NPTO) devem exaltar a comunhão de ideias. Esse (23 – PTO) é o maior seguro contra tentativas futuras de golpe de Estado.

Os acontecimentos (24 – PTO) há dois anos constituíram uma das páginas mais sombrias da História do Brasil. Hoje, após o avanço das investigações da Polícia Federal (PF), indícios e provas (25 – NPTO) mostram que não havia nenhuma espontaneidade ou ingenuidade nos atos como alegaram inicialmente os participantes (26 - NPTO). (27 - NPTO) Foram meticulosamente planejados para gerar instabilidade política e criar condições para uma virada de mesa.

O Supremo Tribunal Federal (STF) (28 – PTO) já condenou 371 acusados pelos atos golpistas do 8 de Janeiro (225 considerados executores, e 146 incitadores). As cenas deploráveis da invasão (29 - PTO)— muitas documentadas ao vivo — mereciam uma resposta célere da Justiça. Mas há que ter cuidado para evitar excessos insuflados pelo clamor público. Os acusados (30 – PTO) devem ter amplo direito de defesa, e as penas (31 – NPTO) precisam ser proporcionais à gravidade dos crimes. Há casos em que (32 - NPTO) parecem muito rigorosas. Além disso, cidadãos (33 - NPTO) que (34 – NPTO) não tiveram envolvimento com o vandalismo não deveriam permanecer na prisão, caso de um morador de rua solto na semana passada. Não havia prova contra ele.

Quem (35 - PTO) organizou a manifestação violenta, financiou, invadiu e depredou instituições (36 – NPTO) que (37 – NPTO) são pilares da República precisa responder na Justiça por seus atos. Para os que (38– NPTO) cometeram crimes, não há que falar em anistia. É verdade que os projetos (39 - NPTO) com esse objetivo que (40 – NPTO) tramitam no Congresso perderam força após as revelações estarrecedoras feitas pela PF (41 - NPTO) de que em 2022 golpistas (42 – NPTO) nas mais altas esferas do poder tinham planos para assassinar o presidente Lula, o vice Geraldo Alckmin e o ministro do STF Alexandre de Moraes, entre outras barbaridades. Em defesa da Constituição, as instituições (43 – NPTO) precisam ficar sempre vigilantes. A sociedade (44 – PTO) não pode permitir que crimes desse tipo (45 – NPTO) fiquem impunes. (46 – NPTO) Seria uma forma de dar aval a que (47- NPTO) se repetissem.

2.1 Análise quantitativa

Ao todo, foram registradas 47 ocorrências de Sujeito, dentre os quais 16 são prototípicos e 31 são não prototípicos. Dos Sujeitos não prototípicos, 6 não foram preenchidos, 2 são preenchidos por oração, 5 foram deslocados da posição de Tema da oração e

17 fazem parte de orações de Tema múltiplo. Os Sujeitos não prototípicos estão distribuídos da seguinte forma: Não é tema: (4), (20), (22), (25), (43); não está preenchido: (7), (9), (27), (46); é preenchido por oração: (36), (41); é Sujeito em oração de Tema múltiplo: (3), (5), (8), (11), (14), (17), (18), (21), (26), (31), (32), (33), (34), (37), (38), (39), (40), (42), (45), (47).

2.2 Análise qualitativa

O mapeamento quantitativo dos Sujeitos no editorial analisado é demonstrativo do padrão do comportamento da categoria no gênero Editorial. Os Sujeitos não prototípicos são predominantes e dentre eles destacam-se os de oração de Tema múltiplo, que são aquelas orações em que há além do Tema ideacional, que é o participante regulador, outro tipo de Tema interpessoal ou Textual. Já os Sujeitos prototípicos são costumeiramente preenchidos por SNs de referência vaga, imprecisa, que tendem à impessoalização ou apagamento do referente.

Neste exemplar do *corpus*, observam-se o emprego de algumas das estratégias de preenchimento do Sujeito a fim de que haja apagamento do papel de ator/agente que se dão no nível do léxico. É o que se pode ver em (1) "Repúdio ao 8 de Janeiro é fator de união dos brasileiros", (2) "Tentativas de partidos de esquerda de se apropriar da defesa da democracia é jogo falso" e (6) "A reprovação é avassaladora". Nessas orações, observa-se a escolha de verbos que expressam processo relacional e de SNs em função de Sujeito resultantes de processos de nominalização.

Destacam-se duas estratégias associadas nessas estruturas, a nominalização e a preferência por processos relacionais. Processos materiais nominalizados — "repúdio", "tentativas" e "reprovação" — passam a ocupar o lugar de Sujeito de sentenças de processo relacional, o que é uma interessante estratégia de camuflagem do ator. Observa-se que a ação deixa de ser expressa pelo

verbo e passa a ser representada pelo SN Sujeito em uma estrutura em que o verbo da oração é apenas elemento de ligação entre o predicador nominal, caracterizador, e um Sujeito de referência genérica, que indica, na verdade, um fato, um acontecimento.

Com isso, o Sujeito lógico, ator responsável pelas ações de "repudiar", "tentar" e "reprovar", é apagado. O enunciado é construído em formato de caracterização de situação, de forma que os participantes envolvidos no processo não são revelados, não havendo comprometimento com a nomeação dos agentes reguladores dos processos, o que é bastante produtivo nesses contextos em que são referenciadas situações cujos agentes envolvem uma grande massa, quando não se pode, por desconhecimento ou por cautela, precisar quem são esses agentes ou quando a caracterização do ato é mais importante do que determinar quem o tenha executado.

Além disso, a repetição dessa estrutura de caracterização de situação, composta por verbos que exprimem processos relacionais e Sujeitos provenientes de processos de nominalização no título e no subtítulo do texto, nos parece uma estratégia do Editorialista para repassar ao leitor a situação-problema, retirando-a do lugar de opinião, de modo que os dois grandes eixos de argumentação do editorial, a saber 1) a desaprovação do discurso dos partidos de esquerda, interpretados como tentativa de tomar para si a missão de preservação da democracia, em contraste com 2) resultados de pesquisas que demonstram que a população de modo geral não apoia nenhum tipo de ato antidemocrático independente de sua posição política, são expostos ao leitor não como ponto de vista em relação aos fatos, mas como evidência.

Contribuem para essa finalidade a opção por estruturas de verbos que exprimem processos relacionais, que fazem às vezes de descrição, enfraquecendo aparentemente e intencionalmente o teor argumentativo nessas primeiras linhas do texto, de modo que o leitor é conduzido a encampar as ideias manifestadas sobre

a situação-problema apresentada no título, no subtítulo e também no primeiro parágrafo do texto por meio de movimentos sutis de construção gramatical. O leitor vai sendo conduzido a ver os fatos sob a ótica do veículo de comunicação sem que esse movimento fique aparente.

No primeiro parágrafo do texto, os Sujeitos marcados em (3) "quando a invasão das sedes dos Três Poderes em Brasília completa dois anos", (8) "embora esse percentual tenha recuado 8 pontos" e (11) "se ela (democracia) deve ser preservada ou atacada" fazem parte de estruturas circunstanciais.

Nesses contextos, a oração apresenta Tema múltiplo e o resultado discursivo desse arranjo sintático que prioriza o elemento circunstanciador como ponto de partida da mensagem é o relevo que se dá à circunstância, o que, em alguns casos, pode ser interessante do ponto de vista argumentativo.

Os elementos circunstanciais são bem aproveitados no primeiro parágrafo do texto, que é justamente o momento em que o redator localiza os fatos e estabelece relação entre eles. A localização temporal é importante para a construção da argumentação neste editorial, cuja situação-problema parte de uma data específica marcada por um ato antidemocrático.

Em razão disso, os Sujeitos de (3), (8) e (11), que seguem a dinâmica de desresponsabilização do agente, de impessoalização e de generalização de referentes dão a vez aos elementos circunstanciadores, fundamentais nesta etapa do texto, que é de contextualização temporal da situação mencionada e do ordenamento lógico das ideias no desenvolvimento da argumentação em torno da situação-problema.

No que diz respeito ao perfil dos Sujeitos no editorial em análise, observamos três estratégias bem definidas e constantes ao longo do texto: o preenchimento do lugar de Sujeito por SNs provenientes de nominalização; o emprego expressivo de Sujei-

tos com traço [-animado], mesmo quando associados a processos materiais; e a preferência por Sujeitos de referente pouco especificado, alguns deles resultantes de processos de metonímia, como em (12), "O Brasil permanece unido", outros compostos por substantivos que expressam ideia de coletividade, como é o caso de (5) "a maioria esmagadora da população brasileira", (33) "os cidadãos" e (44) "a sociedade".

Esses Sujeitos, embora pareçam responsabilizar a todos nós, acabam por não responsabilizar ninguém. A escolha por esses tipos de Sujeitos é, na verdade, subterfúgio; uma forma de apresentar comandos disfarçados de sugestão sem afrontar diretamente nenhuma parcela do grande público leitor.

O Sujeito, nessas construções, acaba por ser um elemento esvaziado de referência, pouco objetivo, genérico. As ações, os verbos modais e as circunstâncias têm muito mais peso do ponto de vista argumentativo, de modo que os Sujeitos vão sendo preenchidos com sintagmas que indicam ideias vagas, imprecisas, abstratas e genéricas. São "o resultado" (10), "as tentativas" (15), "a pesquisa" (16) e "os indícios e provas" (25) que mostram, "as instituições" (43) que precisam. "A constatação" (4) que é um alívio, "a ideia" (20) que é falsa, "os eventos" (13) que celebram e "os acontecimentos" (24) que constituíram.

Nos dois últimos parágrafos, esses Sujeitos de referência abstrata são substituídos por Sujeito de referência um pouco mais específica, como ocorre em (17) "o percentual de eleitores de Jair Bolsonaro", (19) "apenas a franja radical e inconsequente do bolsonarismo", (21) "todos os apoiadores de Bolsonaro", (22) "os defensores da democracia nos campos conservador e progressista, (26) "os participantes [dos atos]", (28) "o Supremo Tribunal Federal (STF)", (29) "as cenas deploráveis da invasão", (30) "os acusados", (31) "as penas", (42) "golpistas", (45) "crimes desse tipo". Observamos que, nos dois últimos parágrafos, ocorre também o uso expressivo de verbos modais, que auxiliam a construção de um discurso de exortação.

A opção por Sujeitos de referência mais especificada nos últimos parágrafos do texto resulta de uma mudança de direcionamento na construção da argumentação no editorial, que reserva os últimos parágrafos para a expressão mais clara da opinião defendida aqui, numa tentativa de despertar o leitor para a tomada de posição necessária.

Os primeiros parágrafos do texto, entretanto, seguem uma outra linha de estratégia argumentativa, na qual Sujeitos de referência menos especificada fazem mais sentido. Nessa primeira porção do texto, as tentativas de persuasão do leitor são menos claras, ocorrem por meio de uma estratégia de caracterização da situação-problema, descrita não como opinião, mas como fato, pautado em dados de pesquisas, de modo que o leitor vai sendo sutilmente levado a enxergar os fatos sob a mesma ótica do texto.

O contraste entre a sutileza e a ênfase na expressão da opinião justifica a variação da referência dos Sujeitos em diferentes partes do texto. Apesar disso, dado o teor da argumentação, observamos que mesmo os Sujeitos de referência mais especificada não designam, na maioria dos casos, um referente específico, na medida em que nomeiam instituições, parcelas sociais ou atos. Dessa forma, em uma escala de especificidade do referente não estariam situados no grau máximo de especificação de referência.

A escolha por referências mais ou menos especificadas depende muito mais do conteúdo da mensagem a ser veiculada — negociação que é feita no todo, conforme o assunto do editorial, mas também é feita internamente ao texto em pequenas porções mais ou menos argumentativas ou a depender dos participantes envolvidos nos processos representados, se podem ou não ser reconhecidos, se devem ou não ser apontados.

Os Sujeitos em (7) “acontece em todas as faixas de renda, escolaridade, idade e em todas as regiões do país”, (9) “quando era de 94%”, (27) “Foram meticulosamente planejados”, (32) “Há casos

em que parecem muito rigorosas", (46) "Seria uma forma de dar aval (47) a que se repetissem" não foram preenchidos, acreditamos que por serem facilmente recuperáveis pelo contexto. Nesses casos, não há Sujeito lógico e gramatical expressos, apenas o Sujeito psicológico, que é o ponto de partida da mensagem.

Há também um número considerável de Sujeitos preenchidos por elemento gramatical, como se pode constatar em (18) "que desaprovam as invasões", (34) "que não tiveram envolvimento com o vandalismo", (37) "que são pilares da República", (38) "que cometeram crimes", (40) "que tramitam no Congresso", Sujeitos preenchidos pelo pronome relativo "que". Nesses casos, o referente é recuperável na oração anterior e esses Sujeitos têm dupla função, ideacional e textual, pois operam não somente a retomada de referentes, mas cumprem também um papel coesivo.

Em outros casos, a expressão de um juízo de valor é tão relevante para a construção da argumentação que o redator elege estrategicamente orações indicativas de modalidade, nas quais é possível expressar a posição do enunciador em relação ao que está sendo dito e também o grau de obrigatoriedade ou de comprometimento com o conteúdo veiculado. É o que ocorre em (14) "é preciso cautela" e em (40) "é verdade que os projetos com esse objetivo perderam força após as revelações estarrecedoras feitas pela PF".

Essas orações ocupam a posição de tema da oração, deslocando o Sujeito de sua posição padrão. Essa é uma interessante estratégia na construção de um discurso persuasivo, uma vez que a ênfase que se dá na opinião veiculada pela oração se torna o ponto preponderante na construção de uma linha de argumentação consistente e também o ponto de partida da organização da mensagem no interior da oração.

Considerações finais

Este capítulo buscou demonstrar como a categorização tradicional do Sujeito difundida pelas gramáticas tradicionais e pelos manuais escolares revela-se insuficiente para descrever de forma abrangente e coerente o comportamento do Sujeito na língua em uso. A herança da tradição aristotélica de estudos sobre a língua numa perspectiva filosófica explica em certa medida a rigidez, a inconsistência e as lacunas que dificultam a interpretação de ocorrências menos prototípicas do Sujeito encontradas nos textos.

Em contraste, os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional oferecem um instrumental mais robusto e coerente para a descrição da categoria, ao reconhecer que o Sujeito é um rótulo multifuncional que transita por três planos simultâneos da língua: o ideacional, o interpessoal e o textual. A distinção entre Sujeito lógico, psicológico e gramatical, bem como a previsão de correspondência ou descolamento entre essas funções, não apenas amplia as possibilidades de análise, como possibilita compreender a funcionalidade discursiva das escolhas realizadas pelos usuários da língua.

A análise do *corpus* confirma a produtividade desse modelo descritivo. Os dados quantitativos mostram prevalência significativa de Sujeitos não prototípicos, especialmente aqueles envolvidos em orações de Tema múltiplo e em estruturas que promovem apagamento ou generalização do agente regulador dos processos. A análise qualitativa revela que tais escolhas não são aleatórias: respondem diretamente a características discursivas do gênero, como a necessidade de conferir impessoalidade, objetividade e autoridade às afirmações, ao mesmo tempo em que se evitam referenciações explícitas que comprometam a postura institucional do enunciador.

As estratégias recorrentes — nominalização, emprego de processos relacionais, indeterminação do Sujeito lógico e desloca-

mento temático — demonstram que o funcionamento do Sujeito no gênero Editorial é inseparável de seu contexto comunicativo e dos efeitos de sentido pretendidos. Isso reforça a importância de modelos analíticos sensíveis ao uso real da língua e comprometidos com a relação entre forma e função.

Conclui-se, portanto, que a abordagem Sistêmico-Funcional não apenas supera limites impostos pela tradição gramatical, como revela teórica e metodologicamente potencial interpretativo, que permite compreender o modo como escolhas gramaticais constroem significados ideacionais, interpessoais e textuais, ampliando, assim, a possibilidade de leitura crítica e de compreensão do funcionamento discursivo da língua.

Esse estudo, ao demonstrar a aplicabilidade e a produtividade do modelo hallidayano, reforça a necessidade de reavaliar a forma como o Sujeito é abordado no ensino e na descrição gramatical do português, incorporando perspectivas que levem em conta a complexidade e a dinamicidade da língua em uso.

Referências

ARISTÓTELES, **Organon**: I categorias; II periérmeneias (Tradução, Prefácio e Notas de Pinharanda Gomes). Lisboa: Guimarães Editores, LDA, 1985.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa.** São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.A.K; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Funcional Grammar**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A vertente grega da gramática tradicional**. São Paulo: Editora Hucitec, Editora Universidade de Brasília, 1987.

Editoriais consultados

Repúdio ao 8 de Janeiro é fator de união dos brasileiros. Jornal O Globo. Editorial. 07 de janeiro de 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/editorial/coluna/2025/01/repudio-ao-8-de-janeiro-e-fator-de-uniao-dos-brasileiros.ghtml. Acesso em: 15 nov. 2025.

O desafio do ambientalismo responsável. Estadão. Editorial. 02 de fevereiro de 2025. Disponível em: https://www.estadao.com.br/opiniao/o-desafio-do-ambientalismo-responsavel/. Acesso em: 6 set. 2025.

O mito do encarceramento em massa. Estadão. Editorial. 09 de março de 2025. Disponível em: https://www.estadao.com.br/opiniao/o-mito-do-encarceramento-em-massa. Acesso em: 8 nov. 2025.

Biodiversidade é oportunidade para desenvolver economia da Amazônia. Jornal O Globo. Editorial. 04 de agosto de 2025. Disponível em: https://oglobo.globo.com/opiniao/editorial/coluna/2025/08/biodiversidade-e-oportunidade-para-desenvolver-economia-da-amazonia.ghtml. Acesso em: 3 nov. 2025.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA INDIVÍDUOS IDOSOS: PERCEPÇÕES EM LINGUÍSTICA COGNITIVA

Lucas Eduardo dos Reis da Fonseca

> *"Tudo o que nele existia era velho, com exceção dos olhos que eram da cor do mar, alegres e indomáveis."*
> (Ernest Hemingway)

Introdução

No exórdio dos estudos linguísticos, a linguagem é vista como um sistema autônomo, separado de outras habilidades cognitivas e sociais. Nessa visão, o sistema de linguagem opera sob um conjunto de regras e propriedades arbitrárias e não motivadas e os vários subcomponentes do sistema de linguagem, como sintaxe, morfologia e léxico, são independentes uns dos outros. A abordagem de aprendizagem de línguas que acompanha essa visão da língua enfatiza a necessidade de o aluno aprender itens de vocabulário separadamente, dominar as regras gramaticais e memorizar suas exceções.

A relevância social do ensino de línguas para idosos se torna ainda mais evidente diante do envelhecimento populacional global. Com o aumento da expectativa de vida e a busca por qualidade de vida na terceira idade, a educação contínua, especialmente no aprendizado de línguas, pode promover inclusão social, estímulo cognitivo e valorização do idoso como sujeito ativo e em constante desenvolvimento.

Uma visão nitidamente diferente do sistema de linguagem é encontrada em uma abordagem linguístico-cognitiva. A Linguística Cognitiva é baseada na suposição de que o significado está incorporado e tenta explicar os fatos sobre a linguagem em termos de outras propriedades e mecanismos da mente e do corpo humanos. O significado é, portanto, muitas vezes motivado por esquemas imagéticos, metonímicos e metafóricos, não apenas no nível lexical, mas também nos níveis sintáticos e morfológicos.

1. O campo de estudo

A Linguística Cognitiva começou a se desenvolver nos finais dos anos 1970 devido ao interesse pelo fenômeno da significação e pela pesquisa psicolinguística de Eleanor Rosch, com sua obra *Princípios da Categorização*, de 1975, e *Cognição de Categorização*, escrito junto com Barbara Lloyd, em 1978, sobre o papel fundamental dos protótipos no processo de categorização. Apenas em 1990 é que se institucionaliza, com a criação da Associação Internacional de Linguística Cognitiva, da revista Linguística Cognitiva, dirigida por Dirk Geeraerts, e da coleção *Pesquisa em Linguística Cognitiva*, editada por René Dirven e Ronald Langacker. Os principais influentes da Linguística Cognitiva são os linguistas americanos George Lakoff e seus principais trabalhos *Mulheres, Fogo e Coisas Perigosas: o que as categorias revelam sobre a mente*, de 1987, e *Metáforas do Cotidiano*, escrita junto com Mark Johnson, em 1980; Ronald Langacker e seus trabalhos *Princípios da Gramática Cognitiva*, de 1987, e *Uma visão da Linguística Semântica*, de 1988, e Leonard Talmy com seus trabalhos, *Figura e Fundo em Sentenças Complexas*, 1978, e *Como a Linguagem Estrutura o Espaço*, de 1983. Obviamente existem outros expoentes do início da LC; este capítulo, contudo, reserva-se a se concentrar nos previamente mencionados.

Entende-se, então, que a Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem orientada como meio de conhecimento e

em conjunto com a experiência humana dentro dos seus diversos contextos sociais, individuais e culturais. Como afirma Ferrari,

> [...] a Linguística Cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é medida pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experenciado. Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significados, mas orientam a construção de sentido. [...] é, portanto, um tipo particular de cognição — a cognição não-modular (2011, p. 14).

Dessa forma, a LC apresenta-se como uma abordagem que entende a "linguagem humana como instrumento de organização, processamento e transmissão de informações semântico-pragmáticas" (Ferrari, 2011, p. 14), unindo o significado e a interpretação de frases e enunciados aos mecanismos de interação entre o falante e o ouvinte, levando em conta o contexto e o uso e partindo do princípio de que o pensamento é corporificado. Destarte, este capítulo tem o propósito de analisar os principais pontos da Linguística Cognitiva e, empiricamente, levando em consideração a experiência em sala de aula do autor deste ensaio, analisar como esta vertente linguística pode ser aplicada nas práticas pedagógicas de cursos de Língua Inglesa direcionados a indivíduos da terceira idade.

2. Contextualizando a velhice

Esta seção busca esclarecer alguns dos princípios norteadores da Linguística Cognitiva, que abrirão o caminho para a proposta principal deste trabalho. Contudo, antes de se aprofundar na parte teórica, focar-se-á no sujeito de pesquisa ao qual esse estudo se delimita: os alunos do curso de Inglês da Universidade

Aberta da Terceira Idade, projeto desenvolvido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro junto ao seu Instituto de Letras.

O indivíduo idoso ou, apropriadamente falando, a terceira idade, termo que "surgiu na década de 1970, na França, com a criação das Universidades de Terceira Idade, que propunham o ajuste entre atividades acadêmicas e atividades de lazer e convivência" (Piletti *et al.*, 2014, p. 223), com o intuito de prover melhor qualidade de vida a uma parcela da sociedade que até então estava à parte da sociedade jovem e adulta.

Existe um ditado popular em inglês que diz: "Não tem como ensinar novos truques a um cão idoso" (*You cannot teach an old dog new tricks*) e esse ditado está diretamente ligado à questão da idade/velhice, ressoando o senso comum que grande parte da sociedade possui sobre a incapacidade ou extrema dificuldade de aprendizagem de indivíduos idosos. Devido a esse desproporcional e limitado entendimento,

> os idosos, por muito tempo na história das ciências e na história dos homens, permaneceram (por vezes ainda permanecem) ocultos ou nivelados pela incapacidade, pela inutilidade, pelo declínio, o que tornou "inviável" debruçar-se sobre eles, por fim, "quem gosta de passado é museu", como se diz (Piletti *et al.*, 2014, p. 214-215).

Acredita-se que essa marginalização do idoso deve-se à mistificação da juventude no imaginário social, de maneira que ela é entendida como ideal, ou seja, o melhor momento da vida que, como tal, deve ser reproduzido por outras etapas da vida. Daí surge a pressuposição de que o melhor momento para se aprender uma língua é na juventude. Destaca-se que algumas teorias linguísticas perpetuam essa ideia, como a Teoria do Período Crítico, mas que essas mesmas teorias também são objeto de refutação.

Este trabalho não focará essas teorias. Elas estão apenas sendo exemplificadas para entender como o idoso foi gradualmente marginalizado em relação à sua capacidade de aprendizagem. Entretanto, o aumento linear da população idosa ao redor do mundo trouxe novos olhares, sobretudo sobre o desempenho intelectual dos idosos, uma vez que o envelhecimento passa a ser entendido como um processo heterogêneo e multideterminado, questões que serão debatidas mais adiante, junto com os recortes dos princípios norteadores da Linguística Cognitiva que serão abordados nos parágrafos seguintes.

3. A Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva é uma abordagem que explora a relação entre a linguagem e o pensamento humano, destacando como os processos cognitivos influenciam a forma como usamos e compreendemos a linguagem. No âmbito dessa abordagem, temas como categorização, *frames* e conhecimento enciclopédico desempenham um papel fundamental.

A categorização refere-se à capacidade mental de agrupar objetos, ideias e palavras em categorias com base em suas características compartilhadas, permitindo-nos simplificar e compreender o mundo complexo ao nosso redor. Os *frames*, ou estruturas cognitivas, representam padrões de conhecimento sobre situações, objetos ou eventos, e influenciam nossa interpretação de conceitos linguísticos. Por exemplo, o entendimento do conceito de "restaurante" inclui automaticamente informações sobre o ambiente, pessoas envolvidas e atividades típicas relacionadas. Além disso, o conhecimento enciclopédico refere-se ao conjunto vasto de conhecimentos sobre o mundo que acumulamos ao longo da vida, os quais são essenciais para entender as nuances e referências presentes na linguagem.

Em conjunto, os aspectos anteriormente mencionados da linguística cognitiva evidenciam a estreita interligação entre processos mentais, categorização linguística e o entendimento do significado no uso da linguagem cotidiana.

A seguir, serão explorados quatro princípios centrais da Linguística Cognitiva — categorização, *frames*, conhecimento enciclopédico e metáforas — e suas possíveis aplicações no ensino de Inglês para idosos. Para cada princípio, serão apresentados fundamentos teóricos e sugestões de práticas pedagógicas adaptadas a esse público.

3.1 A categorização

Um dos princípios mais importantes da Linguística Cognitiva é que tudo na linguagem é permeado de significado. O significado, portanto, é considerado uma questão de conceptualização, ou seja, de como determinados usuários de linguagem interpretam o mundo à sua volta de acordo com suas crenças, contextos e questões sociais e sob a influência de um ambiente cultural específico em que se encontram. Nesse sentido, o sistema conceptual do indivíduo é o ponto de partida da sua experiência física, ou seja, categorias conceituais, os significados de palavras, frases e outras estruturas linguísticas são motivadas e fundamentadas na experiência concreta e direta com a qual o usuário da língua interage por meio de sua própria percepção, dos movimentos, dos manuseios de diferentes objetos, entre outros.

Por conseguinte, um dos primeiros princípios da LC a ser explorado é o da categorização, que pode ser entendido como "o processo através do qual agrupamos entidades semelhantes (objetos, pessoas, lugares etc.) em classes específicas" (Ferrari, 2011, p. 31). Por exemplo, o verbo "andar" em inglês possui inúmeras variações de acordo com o modo, velocidade e objetivo de locomoção, podendo se enunciar com os verbos *swagger*, *strut*, *stride*,

wander, *saunter*, *pace*, *hobble*, *limp, stagger*, *plod*, *trudge*, *prance*, *ramble*, *tramp*, *march*, *roam* e muitos outros. Todos esses verbos possuem intenções sutilmente diferentes, mas todos eles estão conectados à movimentação dos pés para chegar a um objetivo e que poderiam ser substituídos por um modelo mais prototípico, um modelo que englobe todos os verbos anteriormente falados, materializado pelo verbo *walk*.

Neste momento, este capítulo começa a costurar, inicialmente, a aplicabilidade da Linguística Cognitiva e a sua relação com o ensino de Língua Inglesa para indivíduos idosos. Quando se menciona a palavra "idoso", por muitas vezes, atrela-se essa à velhice, em uma conotação negativa, levando-se em conta que, de acordo com o senso comum, o envelhecimento é uma fase na qual se degradam várias habilidades cognitivas, como a memória e habilidades motoras. Em suma, muitas vezes se fala que "quem vive de passado, é museu" e, de fato, a cognição é a fonte de onde se bebe para se desenvolver a linguagem. Aplicando o que foi dito à sala de aula com indivíduos da terceira idade, pode-se ser perguntado se eles serão capazes de distinguir e usar corretamente todos os verbos derivados da prototipicidade de *walk*, de maneira adequada, ou se a memória irá se tornar uma barreira linguística, uma vez que "nossas estratégias de categorização estão intimamente relacionadas à nossa capacidade de memória" (Ferrari, 2011, p. 31).

Para debater e tentar responder essa questão, traz-se dados relativos ao crescente aumento da população idosa mundialmente. De acordo com a OMS (2002), é possível perceber um grande crescimento em relação ao número de pessoas que têm 60 anos ou mais. Os dados mostram que até 2025, espera-se que a população mundial mais velha aumente cerca de 694 milhões em relação ao ano de 1970, o que resulta em um crescimento de 223%. Com isso, estima-se que, em 2025, os idosos serão cerca de 1,2 bilhão e, em 2050, 2 bilhões de pessoas com mais de 60 anos

no mundo. Portanto, é nítido que os idosos tornar-se-ão cada vez mais numerosos em relação à população jovem e adulta. Sendo assim, indaga-se se a questão da memória deverá ser mantida como objeto limitador da aprendizagem de uma nova língua, ou se diferentes abordagens podem proporcionar um ensino mais eficaz que procure ativar e proporcionar um ensino mais produtivo que busque estimular as questões cognitivas dos indivíduos idosos para que estes possam aprender além do prototípico.

Subsequente ao questionamento anterior, a partir da década de 1970, surgem pesquisas da área da Psicologia que se preocupam com a questão do envelhecimento e enxergam-no como um processo que possui não apenas desgaste cognitivo, mas que também apresenta ganhos positivos. Um estudo produzido por Paul Baltes, conhecido como estudo da vida útil, que advoga sobre a velhice segundo o prisma no qual o processo de desenvolvimento humano é um processo cíclico e que se estende ao longo de toda a vida, incluindo a velhice dentro desse processo. Segundo Neri, essa perspectiva

> trouxe novos olhares, sobretudo sobre o desempenho intelectual dos idosos; concebe o envelhecimento como um processo heterogêneo e multideterminado. A psicologia passou a incluir a velhice no processo de desenvolvimento humano como fase para além das perdas, declínios, incapacidades, mas também de ganhos e conquistas (1995, p. 72).

Pesquisas em neurociência indicam que, embora haja uma redução na velocidade de processamento e na memória operacional, outras capacidades, como o vocabulário, o conhecimento geral e a regulação emocional, se mantêm ou até se expandem com a idade (Papalia; Feldman, 2013). Isso reforça a ideia de que o idoso é capaz de aprender de forma significativa, desde que os métodos respeitem suas particularidades cognitivas e afetivas.

Dessa forma, este capítulo defende que o indivíduo idoso, saudável, possui capacidade intelectual para ir além dos modelos prototípicos da linguagem, que muitos professores entendem ser o suficiente para o aprendizado da Língua Inglesa, muitas vezes por não entenderem a capacidade que seus alunos idosos possuem, ou por não terem conhecimento extralinguístico necessário para aplicar em suas aulas. O que fazer então? Ora, a Linguística Cognitiva defende que a linguagem é corporificada, então por que não colocar os alunos idosos para andar? Não aquele andar comum, prototípico. Ensine-os as diferentes maneiras de andar. Diga aos alunos: "*Let's strut*!" e, então, o professor começa a andar orgulhosamente com sua cabeça para cima e peito estufado para frente mostrando que está seguro de si. Essa tática é amplamente conhecida como encenação (ou, em inglês, *role-play)*, uma atividade na qual o professor e os alunos representam ou desempenham os papéis de uma pessoa, personagem ou ação, por exemplo, como uma técnica de interação que, aplicada aos indivíduos idosos, funciona extremamente bem como uma técnica de memorização, além de ativar outras habilidades, como a socialização e atividades motoras.

Além da dramatização, o professor pode propor atividades práticas complementares que estimulem a categorização de forma lúdica. Entre elas:

1. Jogo de associação: apresentar cartões com imagens e verbos variados relacionados ao verbo "andar" (ex.: *march, limp, wander*) e pedir aos alunos que combinem corretamente os pares.

2. Mapa mental: em grupos, os alunos constroem mapas visuais organizando os diferentes verbos de locomoção segundo critérios como velocidade, intenção ou emoção associada.

3. Storytelling guiado: com base em uma imagem ou situação (ex.: uma pessoa andando por um parque), os alunos constroem

narrativas utilizando verbos variados de locomoção, ampliando assim o vocabulário e praticando a construção de frases em inglês.

Essas atividades tornam o processo de categorização mais concreto e acessível, favorecendo o engajamento cognitivo e emocional dos alunos da terceira idade.

3.2 Frames

Outro princípio importante da LC é a noção de *frames*, consolidada por Fillmore, que orienta que

> a Semântica de *Frames* oferece um modo particular de se olhar para o significado das palavras, e também um modo de caracterizar princípios para criar novas palavras e frases, para adicionar novos sentidos às palavras, e para juntar os sentidos de elementos textuais ao sentido total do texto. Pelo termo *frame* tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal maneira que para entender qualquer um deles é preciso entender a estrutura que os comporta como um todo; quando um dos itens de tal estrutura é introduzido em um texto ou em uma conversa, todos os outros se tornam automaticamente disponíveis (Fillmore, 1982, p. 11, tradução minha).[1]

Compreende-se, portanto, que "o termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência" (2011, p. 51). Dessa forma, os *frames* podem caracterizar

1 Texto original: Frame Semantics offers a specific way of looking at the meaning of words, as well as a method for characterizing principles to create new words and phrases, to add new senses to words, and to connect the meanings of textual elements to the overall meaning of the text. By the term "frame", I have in mind any system of related concepts in such a way that to understand any one of them, it is necessary to grasp the structure that encompasses them as a whole; when one of the items in such a structure is introduced in a text or conversation, all the others become automatically available (Fillmore, 1982, p. 11).

um meio para compreender o motivo pelo qual determinada sociedade cria certas categorias de palavras, procurando elucidar o significado de uma unidade lexical através do esclarecimento de sua motivação. Nesse sentido, os *frames* estão diretamente relacionados à cultura de determinada sociedade.

Os *frames* têm como consequência o processo de valência, que está relacionado a como os verbos, a serem combinados com outras palavras, passam a produzir sentenças gramaticais. Dessa forma, como demonstra Fillmore (1982), verbos podem ser monovalentes, bivalentes ou trivalentes, dependendo do número de participantes atraídos pelo processo verbal. Valência é o grau de atratividade do verbo, ou seja, sua capacidade de possuir participantes, que o tornam seus complementos, sintaticamente falando, objetos direito, indireto e direto-indireto. Por sinal, essa concepção de valência caminha par a par com a Linguística Sistêmico-Funcional Hallidayana e sua teoria dos processos verbais. À vista disso e, como exemplificado por Ferrari (2011), em um *frame* como evento comercial, o verbo comprar é tipicamente "bivalente", pois requer dois participantes, o comprador e a mercadoria. Por outro lado, pagar é "trivalente", pois requer três participantes: o comprador, o valor e a mercadoria.

Como aplicar essa teoria em sala de aula de maneira didática? Claro que não há a necessidade de explicar nenhum dos pontos previamente mencionados, exceto a necessidade de o verbo, em determinada sentença, ter um determinado número de participantes. Por exemplo, em exercícios como completar os espaços vazios com determinados verbos, pode ser ensinado previamente que tais verbos necessitam de um determinado número de participantes para que a sentença por um todo adquira sentido.

Além disso, é possível explorar os frames em sala de aula por meio de quadros temáticos com vocabulário e ações típicas de situações cotidianas. Essa abordagem ativa o conhecimento prévio dos alunos, facilita a compreensão contextualizada da

língua e estimula a produção linguística significativa. Abaixo, um exemplo de quadro com frames que podem ser usados com alunos da terceira idade:

Quadro 1 — Quadro de *Frames*: vocabulário e ações

Frame (situação)	**Vocabulário típico**	**Ações possíveis (verbos)**
Restaurante	menu, waiter, order, bill, tip, appetizer, dessert	read the menu, order food, ask for the bill, leave a tip, complain about food
Aeroporto	passport, boarding pass, luggage, gate, check-in, customs	check in, board the plane, go through security, show ID, wait at the gate
Consulta Médica	appointment, symptoms, diagnosis, prescription, medication	describe symptoms, take medication, follow instructions, ask questions
Supermercado	cart, checkout, groceries, cashier, receipt	push the cart, look for items, pay for groceries, use credit card, ask for a bag
Hotel	reservation, room key, lobby, receptionist, towel	check in, ask for towels, call reception, complain about noise, check out

Fonte: Adaptado de Littlemore (2009, p. 98–114).

O professor pode usar este quadro como ponto de partida para dramatizações (*role-plays*), criação de diálogos, construção de frases ou discussões sobre experiências pessoais. Essas atividades permitem aos alunos idosos conectarem-se emocionalmente com o conteúdo e ampliarem suas habilidades linguísticas de forma significativa e prazerosa.

3.3 Conhecimento enciclopédico

O termo "conhecimento enciclopédico" é usado para se referir ao conhecimento do mundo diferente do conhecimento do sistema da linguagem. A visão enciclopédica representa um

modelo do sistema de conhecimento conceptual que fundamenta o significado linguístico. Este sistema desempenha um papel profundo em como as pessoas geram sentido na comunicação. De acordo com Littlemore,

> o conhecimento enciclopédico refere-se a todas as informações que armazenamos em nossas mentes, que, de acordo com Evans e Green (2006, p. 206), constitui "um grande estoque de conhecimento estruturado". Diferentes áreas deste inventário são acionadas pelo uso de diferentes palavras e frases. O conteúdo deste inventário vai muito além da informação denotativa e inclui todas as conotações que passaram a ser associadas a essas palavras e expressões, durante o período durante o qual fomos expostos a elas (Littlemore, 2009, p. 71).

Uma vez que a Linguística Cognitiva adota uma perspectiva baseada no uso da linguagem, leva-se em conta que o conhecimento enciclopédico evidencia a ideia de que o contexto conduz à construção do significado e, por isso, é um sistema de conhecimento estruturado e organizado em rede. Daí, pode-se levar em conta as relações entre as palavras, sendo uma delas a hiponímia, ou seja, a relação semântica entre um hipônimo que denota um subtipo e um hiperônimo que denota um supertipo. Por exemplo, as palavras gavião, corvo, águia, pica-pau e albatroz são hipônimos da palavra pássaro e, noutro giro, hiperônimos da palavra animal.

Com esses conhecimentos em mente, o professor em sala de aula pode propor aos seus alunos exercícios que apresentem hipônimos e hiperônimos para que os alunos criem frases com as palavras, a fim de abordar não só a gramática, mas também as relações de sentido existentes entre elas. Por exemplo, o professor apresenta aos alunos o seguinte grupo de palavras:

pigeon, *crow*, *eagle*, *woodpecker*, *hummingbird*, *seagull*, que são hipônimos da palavra *bird*, mas que apresentam diferenças entre si, ou seja, não são pássaros idênticos. O professor pode pedir para que o aluno defina esses pássaros, o que eles fazem e onde geralmente habitam. Esse simples exercício irá elevar o nível de vocabulário dos alunos e, concomitantemente, irá praticar a construção de sentenças. Claro que esse exercício pode ser usado com qualquer tipo de aluno, não apenas os da terceira idade, mas quando aplicado aos alunos da terceira idade, pode ativar campos semânticos, de acordo com as inter-relações das palavras, que possivelmente não estavam localizados na memória de fácil acesso.

No momento em que o professor apresenta ao aluno palavras com significados mais amplos, ele auxilia seu aluno a expressar-se de maneira mais ampla ao conhecimento semântico e, por conseguinte, desenvolver uma habilidade comunicativa mais sólida, uma vez que as palavras podem evocar o estudo de diferentes contextos nos quais estas palavras são apresentadas, colaborando para uma maior construção de significados.

Como complemento, sugere-se também um exercício de reconstrução de memória baseado em objetos ou temas familiares, como "viagens", "comida" ou "infância". O professor pode levar para a sala de aula imagens, objetos simples ou palavras-chave relacionadas a esses temas (ex.: *suitcase, train, sandwich, grandma, childhood toy*) e pedir aos alunos que compartilhem oralmente ou por escrito uma memória pessoal relacionada ao item apresentado.

Por exemplo, ao mostrar a imagem de uma mala antiga (*suitcase*), o professor pode perguntar: "*Can you remember your first trip? Where did you go? What did you take with you?*". Essa atividade ativa o conhecimento enciclopédico e, ao mesmo tempo, estimula o uso do passado simples, vocabulário des-

critivo e a interação comunicativa, tornando o aprendizado mais afetivo, relevante e ancorado na experiência individual do aluno idoso.

3.4 Metaphors "they" lived by

O livro *Metáforas da Vida Cotidiana* (do inglês *Metaphors We Live By*), de Lakoff e Johnson (1980), é um dos trabalhos mais influentes sobre estudos metafóricos e está estruturado em torno do pensamento de que "a metáfora é uma das nossas ferramentas mais importantes para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido totalmente" (Lakoff; Johnson, 2002, p. 140). Dessa forma, entende-se que as metáforas não apenas tornam nossos pensamentos mais vívidos e interessantes, mas que, na verdade, estruturam nossas percepções e compreensão, sendo percebidas pela maioria das pessoas como um artifício da imaginação poética e do floreio da própria linguagem, mas que, na verdade, está presente, como o próprio livro afirma, no nosso dia a dia.

Posto isso, a metáfora é definida como o entendimento de um domínio conceptual em termos de outro modelo conceptual. A conceptualização do indivíduo estrutura o que ele percebe e como se relaciona com outras pessoas. Seu sistema conceptual desempenha um papel central na definição de suas realidades cotidianas e na maneira como se pensa e que se experiencia o mundo à sua volta. Existem alguns tipos de metáforas exploradas no trabalho supracitado, mas este capítulo limita-se às metáforas conceptuais relacionadas às similaridades experienciais que, de acordo com os autores, estão relacionadas às projeções que o indivíduo faz para expressar ideias com outros significados. Por exemplo, quando uma pessoa fala para a outra "você é minha vida", ela projeta o domínio "vida" no seu parceiro, referindo-se à importância dele.

Adiante, o título desse subitem, "*Metaphors 'they' lived by"*, em português, "Metáforas que eles viveram", refere-se, claramente, ao trabalho de Lakoff e Johnson, *Metaphors We Live By*. Por conseguinte, defende-se a ideia de que as metáforas fazem parte da nossa vida, só que com o passar do tempo e com a necessidade do usuário da língua, metáforas "envelhecem" e seus usos diminuem ao longo do tempo. Porém, ao dar aulas para alunos da terceira idade, essas metáforas antigas podem ser rememoradas para fazer alusão às suas respectivas correlações em inglês.

As traduções de frases e expressões são muito mais comuns para indivíduos adultos/idosos, tática usada para assimilar seus significados. Então, didaticamente, é muito mais interessante que o professor resgate metáforas do tempo dos seus alunos, pois essas possivelmente fazem bastante sentido para eles. Exemplificando: em um filme que o professor pede que seus alunos vejam, há a seguinte fala "*Mark is hottie*". Ao ser questionado pelo seu aluno, o professor pode dizer, além de que Mark é sexy, que Mark é um "pão", ou seja, a transferência de significado permite que as duas traduções tenham basicamente o mesmo sentido, só que ao preferir usar uma metáfora mais antiga, o professor adentra à seara da familiaridade e do entendimento mais acessível para seu aluno idoso.

Como proposta didática, o professor pode realizar um exercício comparativo de metáforas entre o português e o inglês, incentivando a percepção das diferenças culturais que influenciam a linguagem figurada. Abaixo, segue um exemplo que pode ser aplicado em sala de aula:

Quadro 2 — Exercício comparativo de metáforas

Expressão em português	**Tradução literal**	**Expressão equivalente em inglês**	**Tradução literal em inglês**
Ele está com a pulga atrás da orelha.	He has a flea behind his ear.	He is suspicious. / He smells a rat.	Ele está desconfiado. / Ele sente que há algo errado.
Ela está com a faca e o queijo na mão.	She has the knife and the cheese in her hand.	She has everything she needs. / She's got all the tools.	Ela tem tudo de que precisa.
Maria é um doce de pessoa.	Maria is a sweet of a person.	Maria is a sweetheart.	Maria é adorável / querida.
João quebrou a cara.	João broke his face.	João fell flat on his face.	João fracassou / se frustrou.

Fonte: Adaptado de Littlemore (2009, p. 121–125).

Esse tipo de atividade pode ser feito em duplas ou grupos. Os alunos comparam as expressões e discutem suas possíveis interpretações, usos contextuais e relações com a cultura. Além de ampliar o vocabulário, essa comparação fortalece a consciência intercultural e torna o aprendizado mais significativo ao conectar a nova língua com a língua materna do aluno.

Considerações finais

Conforme abordado anteriormente, a Linguística Cognitiva é uma abordagem teórica que estuda a linguagem e suas relações com fatores culturais, contextuais, antropológicos e cognitivos, que considera a linguagem como parte integrante da cognição, explicando-a pelo prisma semântico, pois ela é entendida como linguagem baseada no uso, adotando uma perspectiva empirista, pois "enfatiza a experiência humana e a centralidade do corpo

humano nessa experiência [...] de modo que a experiência, a cognição e a realidade são concebidas a partir de uma ancoragem corporal" (Ferrari, 2011, p. 21).

De forma muito tímida, o presente capítulo utilizou-se da prática docente do ensino de Língua Inglesa junto aos alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade, projeto desenvolvido pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para relatar algumas etapas do processo pedagógico que se pode lançar mão focando nos aspectos cognitivos da linguagem. Decerto, não há de que se falar em explicar a Linguística Cognitiva para indivíduos idosos e, nem teria sentido, uma vez que o objetivo é o ensino do Inglês. Entretanto, existe determinada aplicabilidade da Linguística Cognitiva junto a esse grupo em especial de alunos.

Por meio das seções anteriores, de forma rápida, alguns dos princípios norteadores da LC foram apresentados e entrelaçados à prática pedagógica por meio de um processo de ensino praticado dentro da sala de aula. Outrora, faz-se necessária uma abordagem mais aprofundada de cada um dos subitens anteriores, que poderão ser desenvolvidos futuramente. No momento, satisfaz mencionar que a Linguística Cognitiva é um ramo crescente do estudo da linguagem humana e sua aplicabilidade permeia os mais diversos estudos do ensino de idiomas.

Aqui, focou-se em um público específico, porém a possibilidade de estender as análises referenciadas por este trabalho pode abranger todas as demais faixas etárias, levando em conta suas especificidades. O ensino de Inglês para idosos pode ser ainda mais eficaz se contar com materiais específicos que levem em conta o conhecimento prévio, a bagagem cultural e o ritmo cognitivo desse público. Estudos futuros poderiam focar na produção e avaliação de recursos pedagógicos baseados em Linguística Cognitiva voltados a esse grupo etário.

Por fim, o indivíduo idoso é um ser em desenvolvimento que tem olhos "da cor do mar, alegres e indomáveis" e que apresenta vontade de se inserir e conviver em sociedade, sendo o ensino de um idioma, uma das maneiras de práticas e com resultados efetivos sobre essas necessidades, tornando o uso da Linguística Cognitiva uma ferramenta útil para aprimorar a prática docente com esse público em ascensão.

Referências

BALTES, P. B. Prefácio. *In*: NERI, Anita Liberalesso (org.). **Psicologia do envelhecimento**: uma área emergente. Campinas: Papirus, 1995. p. 9-12.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics**: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FILLMORE, Charles. Frame Semantics. *In*: LINGUIST SOCIETY OF KOREA (ed.). **Linguists in the morning calm**. Seoul: Hanshing Publishing, 1982.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Arnold, 2004.

LAKOFF, George. **Mulheres, fogo e coisas perigosas**: o que as categorias revelam sobre a mente? Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002 [1980].

LANGACKER, Ronald. **Princípios da Gramática Cognitiva**: pré-requisitos teóricos. Standford: Standford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald. A view of Linguistic Semantics. *In*: RUDZKA-OSTYN, Brygida (ed.). **Topics in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1988.

LITTLEMORE, Jeannette. **Applying cognitive linguistics to second language learning and Teaching**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

NERI, Anita Liberalesso. Contribuições da psicologia ao estudo e à intervenção no campo da velhice. **Revista Brasileira de Ciências e Envelhecimento Humano**, Passo Fundo, p. 69-80, jan./jun. 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Envelhecimento ativo: um marco político. **Revista Espanhola de Geriatria e Gerontologia**, Espanha, n. 37 (S2), p. 74-105, 2002.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques; ROSSATO, Geovanio. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Contexto, 2014.

ROSCH, Eleanor. Princípios da Categorização. *In*: ROSCH, Eleanor; LLOYD, Barbara (ed.). **Cognição e categorização**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1978.

TALMY, Leonard. Figure and ground in complex sentences. *In*: GREENBERG, Joseph (ed.). **Universals of Human Language**. Vol. 4. Stanford: Stanford University Press, 1978.

TALMY, Leonard. How language structures space. *In*: PICK, Herbert; ACREDOLO, Linda (ed.). **Spatial Orientation**: theory, research, and application. New York: Plenum Press, 1983.

O SISTEMA SOLAR DA SEMIÓTICA: UM PERCURSO PELAS PRINCIPAIS CORRENTES

Michelle Evangelista Garcia

Introdução

O presente capítulo tem como base parte da pesquisa desenvolvida para a elaboração da minha dissertação de mestrado. Sua estrutura será dividida em duas partes: na primeira, serão apresentadas duas propostas de definição para o conceito de Semiótica; na segunda, discorreremos sobre as quatro principais correntes semióticas.

1. O conceito de Semiótica

Ao longo da história, a comunicação tem sido essencial para a interação e compreensão entre os seres humanos. Desde os tempos mais remotos, compreender como nos comunicamos, como construímos significados de um modo geral e como interpretamos o mundo ao nosso redor tem sido uma constante. É nesse contexto que surge a Semiótica, uma ciência que se propõe a investigar os processos de criação, interpretação e significação dos signos.

No âmago da Semiótica está a compreensão de que vivemos em um mundo permeado por signos, que são elementos que carreiam significados e que se relacionam com nossas percepções,

linguagem e cultura. Desde os gestos mais simples até as obras mais complexas, os signos desempenham um papel fundamental na maneira como nos comunicamos e como construímos nosso entendimento do mundo.

Diversos autores se debruçaram no tema para definir a Semiótica; neste capítulo, apresentaremos duas dessas definições. Em *Introdução à Semiótica*, de acordo com os autores Nöth e Santaella (2017), a semiótica é

> a ciência dos sistemas e dos processos sígnicos na cultura e na natureza. Ela estuda as formas, os tipos, os sistemas de signos e os efeitos do uso dos signos, sinais, indícios, sintomas ou símbolos. Os processos em que os signos desenvolvem o seu potencial são processos de significação, comunicação e interpretação (Nöth; Santaella, 2017, p. 7).

Percebemos que a questão principal para uma melhor compreensão e aplicação da Semiótica é entender como o signo se relaciona com a percepção e qual é o resultado dessa interação. É o que cada corrente semiótica considera como signo que nos guiará para que possamos melhor apreender o processo de produção de significação.

Outro conceito de Semiótica a ser apresentado é o proposto por Matte e Lara (2009). De acordo com as autoras, a Semiótica tem como objeto de estudo o sentido. Contudo, para diferenciá-la de outras áreas que também investigam o sentido, como a Filosofia, a Antropologia e a Sociologia, ela foca no "parecer do sentido". Este "parecer" é capturado através das formas de linguagem e, mais especificamente, dos discursos que o expressam. Essa perspectiva adota uma visão relativista do sentido, que está sempre "pendente nas tramas do discurso".

Quando toma o texto como objeto de significação, a semiótica se dedica a entender os mecanismos que o produzem e o configuram como um conjunto significativo. O objetivo é descrever e explicar o que o texto comunica e como ele faz isso, iniciando pela análise de seu plano de conteúdo.

Diante dessas definições, observa-se que a semiótica não é uma ciência única e estática, mas um campo multifacetado, cujas abordagens variam conforme as concepções de signo, linguagem e sentido adotadas por diferentes teóricos. A diversidade de interpretações sobre o que constitui um signo, como ele opera e qual seu papel na produção de significados evidencia a existência de distintas correntes semióticas, cada uma com pressupostos teóricos e metodológicos próprios. Com o objetivo de ilustrar essa multiplicidade de paradigmas, apresentamos, a seguir, um panorama das principais correntes da Semiótica, destacando suas origens, contribuições e especificidades no estudo dos processos de significação.

1.1 Principais correntes da Semiótica

Pelos próprios conceitos apresentados, vimos como a Semiótica pode ser uma ciência rica e multifacetada, pois sua natureza se mostra complexa e diversificada. Por isso, ela pode ser abordada de diversas maneiras, a partir de variadas teorias e métodos de estudo dos signos e da significação. Essas diferentes abordagens oferecem uma diversidade de perspectivas para se entender o que são signos, como eles participam do processo da significação e como a significação é construída ou processada.

Propomos um pequeno panorama para ilustrar essa multiplicidade de paradigmas. Abordaremos quatro das principais correntes semióticas: a filosófica, a narrativa e discursiva, a das culturas e a interpretativa, cada uma representada por teóricos de referência que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da área.

1.2 A Semiótica filosófica

O grande teórico da semiótica filosófica foi o americano Charles Sanders Peirce (1839-1914). Químico, geofísico, astrônomo, lógico, com contribuições significativas em diversas áreas como Matemática, História da Filosofia, Ciências Naturais, Enologia e Fonética, Peirce foi um verdadeiro polímata, cuja vasta erudição permitiu-lhe desenvolver um sistema filosófico abrangente e profundamente original. Sua obra, embora durante sua vida tenha sido pouco reconhecida, ganhou destaque posterior, sendo hoje considerada um dos pilares do pensamento semiótico contemporâneo.

No âmbito da Semiótica, Peirce ficou conhecido principalmente por sua teoria geral dos signos, a qual estabelece como princípio fundamental, segundo Nöth (1995), que "as cognições, as ideias e objetos são essencialmente entidades semióticas". Ou seja, para Peirce, todo conhecimento, toda forma de pensamento e toda percepção da realidade ocorrem por meio de signos. Essa concepção radical da semiose implica que não apenas a linguagem, mas todos os aspectos do mundo e da experiência humana estão mediados por signos. Assim, o mundo é visto como um grande sistema de significações, uma verdadeira teia semiótica em constante transformação. Nesse contexto, as ideias são signos, e, como o ser humano é composto por ideias, ele próprio é um signo. Essa perspectiva leva a uma visão pansemiótica do universo, em que tudo está interligado por processos semióticos.

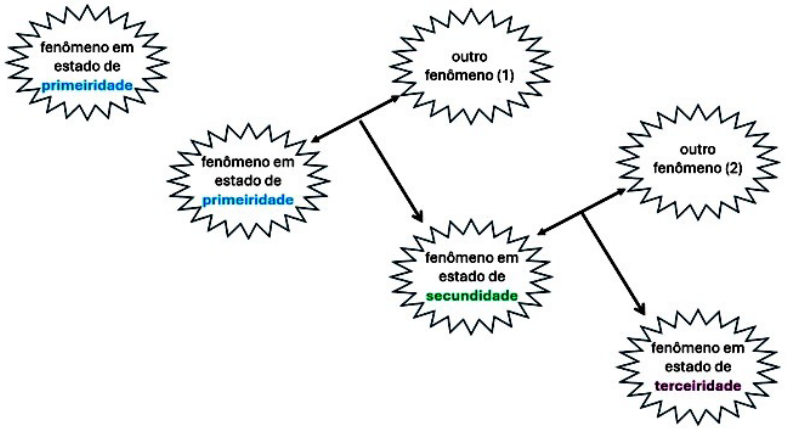
Antes de compreendermos mais profundamente a abordagem filosófica da Semiótica peirceana, é importante ressaltar que a preocupação inicial de Peirce era elaborar um sistema de categorias fundamentais que permitissem a análise de qualquer fenômeno do mundo. Inspirado por Kant, mas indo além dele, Peirce propôs uma fenomenologia categorial baseada em três

modos de ser, denominados por ele como primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas categorias não são apenas classificações abstratas, mas modos de manifestação da realidade e da experiência.

Segundo Nöth (1995), a primeiridade é "a categoria do sentimento imediato e presente nas coisas, sem nenhuma relação com outros fenômenos no mundo"; ela representa a qualidade pura da experiência, o que é sentido antes mesmo de qualquer interpretação ou comparação, como a sensação do vermelho ou o sabor do doce, independentemente de um contexto específico. Já a secundidade é "a categoria da comparação, da ação, do fato, da realidade e da experiência no tempo e no espaço"; trata-se do encontro com a alteridade, com o outro, com o real que resiste, aquilo que envolve esforço, reação, causalidade. É o domínio da existência concreta e da ação. Por fim, a terceiridade é "a categoria que relaciona um fenômeno segundo a um terceiro", ou seja, é a mediação, a lei, a representação, aquilo que organiza a relação entre os elementos e permite a interpretação. A terceiridade é a base para o funcionamento dos signos, pois é por meio dela que um signo (primeiro) representa um objeto (segundo) a um interpretante (terceiro).

Essas três categorias são fundamentais para toda a construção teórica de Peirce, pois estão na base de sua classificação dos signos, da lógica e de sua metafísica. Sua semiótica, portanto, não é apenas um estudo de sistemas de representação, mas uma filosofia abrangente do pensamento, da linguagem e da realidade. Ilustramos os fenômenos peirceanos conforme esquema abaixo.

Figura 1 — Fenômenos peirceanos



Fonte: a autora.

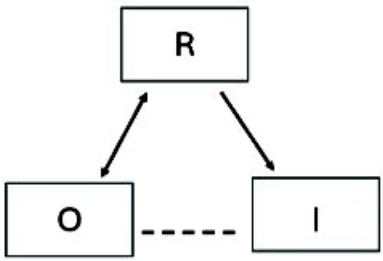
Para o fundador da Semiótica filosófica, o signo vai seguir a mesma lógica de sua categorização para compreensão dos fenômenos do mundo, ou seja, para ele, o signo é triádico.

De acordo com Peirce (1995),

> Um signo, ou *representâmen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez, um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado, denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen (Peirce, 1995, p. 46 (228)).

Nessa citação, percebemos que, para ele, o signo é algo que representa alguma coisa para alguém. Além disso, temos como primeiridade, secundidade e terceiridade, o representâmen (R), o objeto (O) e o interpretante (I), respectivamente conforme ilustrado a seguir.

Figura 2 — O signo peirceano



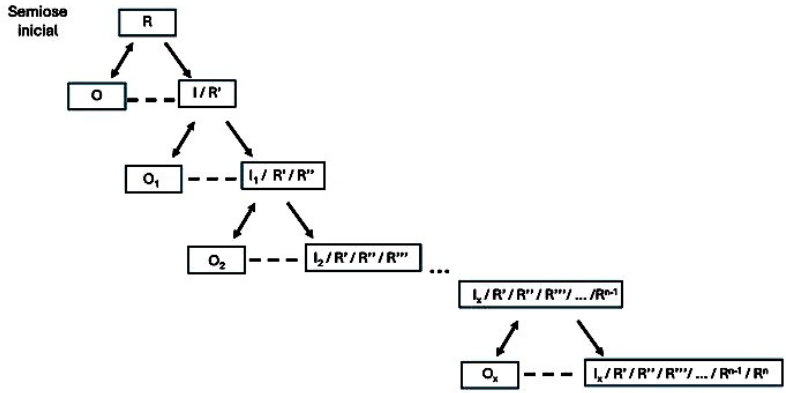
Fonte: a autora.

Até então, sobre a Semiótica filosófica, sabemos quem a criou, como o signo é conceituado e constituído, mas como é produzida a significação, que para Peirce é denominada de semiose?

Segundo Souza (2006), "ele [o signo] representa seu objeto para um intérprete, e produz na mente desse intérprete alguma outra coisa que está relacionada ao objeto, mas pela mediação do signo", ou seja, o representâmen faz a mediação entre o objeto e o interpretante. Para uma maior compreensão, podemos pegar o exemplo da fotografia proposto por Nöth e Santaella (2017): a foto (representâmen) de uma paisagem (objeto) produz um efeito (interpretante) em quem a olha.

Vale a pena acrescentar que o interpretante, sendo ele também um signo, é o representâmen de um outro signo, desencadeando assim mais um processo de significação ou semiose. Percebemos então que a semiose para Peirce é ilimitada, um ciclo contínuo de produção de significação. Abaixo, uma proposta de imagem para representar a semiose ilimitada.

Figura 3 – A semiose ilimitada



Fonte: a autora.

Assim, a Semiótica de Peirce é chamada de filosófica porque é fundamentada em princípios filosóficos que buscam explicar não apenas os signos, mas também a natureza da experiência e da realidade humanas através de um processo categorial triádico.

Seguiremos com nosso panorama das principais correntes semióticas abordando a Semiótica narrativa e discursiva ou a Semiótica greimasiana.

1.3 A Semiótica narrativa e discursiva

O grande nome da Semiótica narrativa e discursiva é o russo de origem lituana Algirdas Julius Greimas (1917-1992). Ele fez estudos de Direito na Lituânia e em seguida estudou Filologia na França. Ensinou Literatura tanto francesa quanto lituana. Fez seu doutorado na Sorbonne. Defendeu uma tese principal e outra complementar cujos títulos são: "*La mode en 1830: essai de description du vocabulaire vestimentaire d'après les journaux de modes de l'époque*"[1] e "*Quelques reflets de la vie sociale en 1830*

1 "A moda em 1830: ensaio de descrição do vocabulário vestimentar segundo os jornais de modas da época". Tradução própria da autora.

dans le vocabulaire des journaux de mode de l'époque"[2]. Desde essa época até sua morte, publicou mais de duzentos artigos em lituano sobre cultura francesa e lituana. Foi professor no Egito, onde conheceu e fez amizade com Roland Barthes. Também lecionou na Turquia e na França. Leitor ávido, Greimas leu Saussure, Lévi-Strauss, Jakobson, Hjelmslev, Lacan, Freud, Propp, dentre outros. Foi colaborador de Barthes para desenvolver a Semiologia e o Estruturalismo. Escreveu artigos sobre Linguística aplicada e sobre Semântica estrutural. Suas publicações na área da Semântica e da Semiótica foram: *Sémantique structurale: recherche et méthode*[3] (1966), *Du sens: essais sémiotiques*[4] (1970), *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*[5] (1979), *Du sens II: essais sémiotiques*[6] (1983) e *Sémiotique des passions*[7] (1991).

Diferentemente de Peirce, Greimas (2008) entendia a Semiótica como a teoria da significação. Em seu dicionário de Semiótica, Greimas e Courtés definem signo como:

> [...] uma unidade do plano da manifestação, constituída pela função semiótica, isto é, pela relação de pressuposição recíproca (ou solidariedade), que se estabelece entre grandezas do plano da expressão (do significante) e do plano do conteúdo (do significado), no momento do ato de linguagem (Greimas; Courtés, 2008, p. 462).

A partir dessa definição, percebemos que o signo é uma relação de significante e de significado que se mostra no discurso, ou seja, a significação só pode ser estudada a partir do texto. A teoria da significação "somente se torna operacional quando

2 "Alguns reflexos da vida social em 1830 no vocabulário dos jornais de moda da época". Tradução própria da autora.
3 "Semântica estrutural: pesquisa metodológica"
4 "Do sentido: estudos de semiótica"
5 "Dicionário de semiótica"
6 "Sobre o sentido II: ensaios semióticos"
7 "Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma"

situa sua análise em níveis tanto acima quanto abaixo do signo" (Greimas *apud* Nöth; Santaella, 2017).

Temos aí uma Semiótica voltada para a Linguística e que prevê a análise do signo em níveis de significação, o que implica que a significação não é uma propriedade isolada de palavras ou símbolos, mas nasce da interação entre esses elementos no interior de um texto. Logo, a análise semiótica greimasiana prevê uma análise nos modos como os signos se organizam e operam nos níveis de significação. A observação da linguagem e da estrutura narrativa é fator distintivo da Semiótica de Greimas comparada com as outras teorias. Esse semioticista enfatiza a importância da textualidade e do discurso na produção de significação.

A Semiótica greimasiana, ao considerar a estrutura narrativa e a lógica elementar como inerentes a qualquer texto, oferece uma metodologia poderosa para a análise de discursos. Isso permite a identificação e compreensão das estruturas subjacentes que moldam a significação, revelando como os significados são construídos e transmitidos através das narrativas. Essa abordagem pode ser aplicada a uma vasta gama de textos, desde literatura até comunicações visuais, ampliando nosso entendimento sobre a forma como a linguagem funciona na criação de sentido.

No primeiro capítulo de sua obra *Sémantique Structurale: recherche et méthode*, Greimas (2002) afirma que a grande questão de sua teoria é entender a significação. Para ele, o mundo humano é o mundo da significação. Entretanto, até o seu debruçar nesse estudo, a Semântica era, de uma certa forma, negligenciada pelos estudiosos, provavelmente pela dificuldade em estabelecer seu objeto de estudo, que era considerado uma substância psíquica, logo, um objeto inalcançável.

O primeiro passo desse semioticista, foi "considerar a percepção como o lugar não linguístico onde a significação é

apreendida”[8] (Greimas, 2002, p. 8).

Em seguida, como consequência de sua conceituação anterior, deduziu então que “a semântica é reconhecida como uma tentativa de descrição do mundo das qualidades sensíveis”[9] (Greimas, 2002, p. 8).

Finalmente, ele propõe alguns conceitos importantes que denominou como “operacionais” para poder se aprofundar em sua teoria. De acordo com Greimas (2002),

> Para constituir os primeiros elementos de uma terminologia operacional, serão designados como significante os elementos ou os agrupamentos de elementos que tornam possível a aparição da significação no nível da percepção, e que são reconhecidos [...] como exteriores ao homem. Como significado, será designada a significação ou as significações que são recobertas pelo significante graças à sua existência [...] (Greimas, 2002, p. 9). [10]

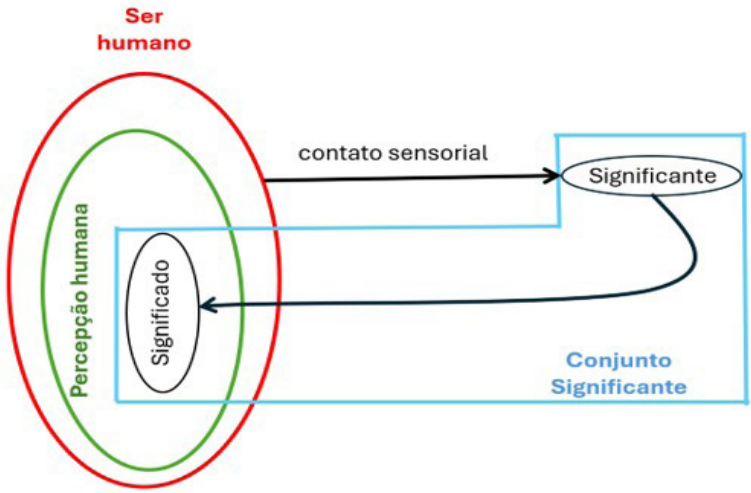
Para o autor, o significado está na percepção humana e o significante é aquilo com que o ser humano tem contato por meio de seus sentidos. A junção do significante e do significado é nomeada por Greimas como “conjunto significante”. Desse modo, nesse primeiro momento, podemos ilustrar esse processo de semiose da seguinte maneira:

8 “[ ] considérer la perception comme le lieu non linguistique où se situe l’appréhension de la signification”. Tradução própria da autora.

9 “La sémantique se reconnaît ainsi ouvertement comme une tentative de description du monde des qualités sensibles”. Tradução própria da autora.

10 “Pour constituer les premiers éléments d’une terminologie opérationnelle, on désignera du nom de signifiant les éléments ou les groupements d’éléments qui rendent possible l’apparition de la signification au niveau de la perception, et qui sont reconnus [ ] comme extérieurs à l’homme. Du nom de signifié, on désignera la signification ou les significations qui sont recouvertes par le signifiant et manifestées grâce à son existence”. Tradução própria da autora.

Figura 4 — O processo de semiose para Greimas



Fonte: a autora.

Do signo ao texto, da teoria do signo à da significação, de Peirce a Greimas, apresentaremos agora uma outra corrente da semiótica, nomeada semiótica das culturas.

1.4 A Semiótica das culturas

Yuri Lotman (1922-1993) foi o semioticista que propôs uma Semiótica das culturas. Nascido na antiga União Soviética, fez seus estudos em Filologia. Durante seu percurso universitário, interessou-se por folclore, literatura e culturas russas, incluindo as propostas dos formalistas russos. Por conta de situações políticas, foi para a Estônia, onde lecionou na universidade. Foi na Universidade de Tartu onde desenvolveu a Escola de Tartu-Moscou de Semiótica. Seus estudos com Teoria da cultura e Semiótica foram importantíssimos para o estudo da comunicação, dos signos e da significação. Duas de suas obras mais importantes foram: *Estrutura do Texto Artístico* (1970) e *A Semiosfera* (1984).

Lotman não buscava entender o signo e seu processo de significação isoladamente, mas sim dentro da linguagem, dentro da cultura. Para isso, de acordo com Kirchof (2010), em seus estudos, Lotman entendia a linguagem como um sistema semiótico, como um sistema de signos. Aparentemente, não se encontra uma definição expressa de signo e semiose nas propostas do semioticista russo, entretanto, ele busca a compreensão da comunicação cultural.

De acordo com Machado (2013),

> Lotman reivindica um trabalho semiótico sobre os sistemas de signos da cultura pautado pela investigação de métodos condizentes com a natureza do objeto que investigam, a saber, os textos (modelos) da cultura. O método semiótico-estrutural busca compreender a estruturalidade dos textos da cultura do ponto de vista de modelos construídos dinamicamente (Machado, 2013, p. 77).

Para chegar a seu objetivo, o semioticista desenvolveu a noção de "semiosfera", que trata a cultura como um sistema de sistemas, um sistema de sistemas semióticos. Podemos entender a proposta de Lotman a partir de Kirchof (2010),

> [...] a semiosfera [...] corresponde ao mundo da semiose, em que funcionam os sistemas semióticos, responsáveis pela comunicação. A cultura sendo o lugar da semiosfera, subdivide-se em diferentes linguagens, criando-se, dessa forma, "subsemiosferas", que adquirem uma identidade própria a partir da maneira específica como se organizam a informação. No entanto [...] Lotman não acredita que tais sistemas devam ser estudados de forma abstrata, fora do tempo e do espaço em que surgem e são atuantes, pois todo sistema é dinâmico e pode variar de contexto para contexto (Kirchof, 2010, p. 64).

Nesse nosso panorama das principais correntes semióticas, até o momento, percebemos a busca incessante para compreender o papel do signo no processo de significação, no processo de semiose. Entender a unidade *signo*, entender *o signo como parte de um sistema semiótico*, fez com que estudiosos se debruçassem em seus estudos e reflexões para ensaiar ou ainda para teorizar propostas sobre a percepção que se tem face ao que é exposto em nossas interações com o meio e com o outro, mesmo que esse outro seja nós mesmos dentro de nossos pensamentos.

1.5 A Semiótica interpretativa

Os estudos não param e, conforme vimos, a semiose é infinita, é narrativa, é dinâmica. Três frascos de uma mesma essência estudada misturada com um componente pensante, resultado: três perfumes semióticos com aromas diferentes. O que estaria mais por vir? *Riconosciamo Umberto Eco e la sua teoria*[11].

Durante sua vida, o italiano Umberto Eco (1932-2016) se dedicou à Literatura, à Filosofia, à Educação, à Linguística e à Semiótica. Estudou Comunicação, Cultura e Estética. Como autor, publicou mais de trinta obras e na Educação foi professor titular da Escola Superior de Ciências Humanas na Universidade de Bolonha. Seu percurso como professor universitário foi além da Europa. Atravessou o Atlântico e chegou à América. Foi professor em Yale, em Harvard, na Universidade de Columbia e na Universidade de Toronto. Deixou um legado muito importante com seus estudos em Semiótica, tanto no âmbito da teoria quanto no da prática.

Em seu *Tratado Geral de Semiótica* (1991, p. 4), Umberto Eco diz que "a Semiótica tem muito a ver com o que quer que possa ser ASSUMIDO como signo. É o signo tudo quanto possa ser assumido como um substituto significante de outra coisa qualquer". Podemos perceber que, para ele, o signo pode ser tudo, contanto que

11 Tradução: Conheçamos Umberto Eco e a sua teoria.

esse "tudo" esteja no lugar de outra coisa. Com isso, Eco assume a definição de Peirce para signo.

Conforme vimos, o italiano foi sem dúvida um estudante eclético, e esse ecletismo também é percebido em suas propostas para o estudo da Semiótica. Sobre a teoria da Semiótica de Umberto Eco, Nöth (1996) diz que

> o estudo é uma síntese de várias abordagens da análise de textos, da comunicação visual, e da significação em geral. Além de tais instrumentos do estruturalismo [...], Eco combina métodos da teoria da comunicação e da informação, da antropologia cultural e da teoria sígnica de Peirce na sua teoria da semiótica (Nöth, 1996, p. 191).

Outra teoria apresentada por Eco foi a Semiótica da literatura, que, ainda de acordo com Nöth (1996), busca um equilíbrio entre as infinitas possibilidades de interpretação e a proposta de interpretação do autor ao escrever seu texto para um leitor modelo.

Vimos que Umberto Eco consegue reunir pontos de teorias diversas para compor sua própria teoria da Semiótica. Ela foi considerada uma Semiótica interpretativa, pois o consumidor do signo vai produzir significação a partir do equilíbrio de interpretação (infinitas possibilidades x aquela proposta pelo autor). Sabendo-se que essa interpretação não tem como não ser permeada pela bagagem cultural dos participantes do processo (consumidor e produtor de signos) e pelos códigos compartilhados.

É importante destacar as características que essas principais abordagens semióticas têm em comum, assim como as diferenças que as distinguem. Compreender esses pontos nos ajuda a situar melhor a diversidade e a riqueza do campo semiótico, evidenciando como cada corrente oferece perspectivas singulares para analisar os signos e os processos de significação.

O que essas correntes têm em comum? Todas consideram o signo como central para o entendimento do significado. Além disso, todas reconhecem a dinamicidade do processo semiótico, ou seja, que a significação não é estática. Também enfatizam que o processo de significação envolve interpretação, seja por indivíduos ou por sistemas culturais. Buscam explicar como o sentido é construído e comunicado e consideram que a semiótica é uma disciplina multidisciplinar e com múltiplos enfoques.

Quando olhamos para as principais diferenças entre essas correntes, percebemos que a Semiótica filosófica é mais teórica e abstrata, apoiando-se em categorias filosóficas e dando atenção especial à estrutura triádica do signo. Já a Semiótica greimasiana, também chamada de "narrativa e discursiva", propõe uma análise estrutural da significação a partir do texto e do discurso, compreendendo o signo como uma relação entre significante e significado que se manifesta na linguagem. Essa corrente busca entender as estruturas profundas que organizam os sentidos, partindo da ideia de que a significação nasce da articulação entre diferentes níveis do texto. A Semiótica das culturas traz um olhar mais voltado para a influência da cultura e dos sistemas sociais, vendo o signo como parte de um sistema cultural que está sempre em movimento e cheio de diversidade. Por fim, a Semiótica interpretativa se preocupa bastante com a relação entre quem produz o signo e quem o interpreta, valorizando o contexto, a bagagem cultural de cada um e as muitas maneiras pelas quais um signo pode ser compreendido.

Observa-se, portanto, que estudar Semiótica é entrar em um universo de variedade e riqueza de enfoques que coexistem, mas que não se anulam. Cada um desses enfoques contribui de maneira única para o estudo dos signos, da significação e da comunicação. É como se tivéssemos um sistema solar que é a Semiótica, no qual o seu Sol é o processo de significação, e os planetas que orbitam em torno dele são as diversas correntes semióticas.

O signo seria o raio de sol que chega a cada um desses planetas e será compreendido de acordo com as condições de percepção de cada ambiente.

Referências

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sémantique Structurale**: recherche de méthode. Paris: PUF, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Do sentido**: estudos de semiótica. Tradução de Izidoro Blikstein e Eduardo Brandão. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Debates).

KIRCHOF, Edgar Roberto. Yuri Lotman e semiótica da cultura. **Revista Prâksis**, [*S. l.*], v. 2, p. 63-72, 2010. DOI: 10.25112/rp.v2i0.703. Disponível em: https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/703. Acesso em: 20 jul. 2025.

MACHADO, Irene. Método, modelização e semiótica como ciência humana. **Estudos Semióticos**, USP, p. 77-87, dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 20 jul. 2025.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LARA, Glaucia Muniz Proença. Um panorama da semiótica Greimasiana. **ALFA**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 53, n. 2, 2009. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2119. Acesso em: 20 jul. 2025.

NÖTH, Winfred; SANTAELLA, Lucia. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017. (Coleção Introduções).

NÖTH, Winfred. **A semiótica no século XX**. São Paulo: Annablume, 1996. (Coleção E).

NÖTH, Winfred. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995. (Coleção E).

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SOUZA, Licia Soares de. **Introdução às Teorias Semióticas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ENSINAR PORTUGUÊS A FALANTES DE ESPANHOL: REFLEXÕES SOBRE COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nathalia Mazzini

Introdução

A língua portuguesa e a língua espanhola compartilham a origem latina e uma trajetória histórica que se desenvolveu de forma paralela na Península Ibérica e, posteriormente, nas Américas, na África e na Ásia. A semelhança entre elas se manifesta na ordem convencional de suas orações, que é bastante coincidente, na fonte lexical quase idêntica e nas bases culturais amplamente compartilhadas. Assim, entre as línguas românicas, essas são as que mantêm maior afinidade (Almeida Filho, 2001).

Essa proximidade linguística afeta de maneiras específicas estrangeiros aprendizes de português, que têm o espanhol como língua materna ou como segunda língua, já que as semelhanças entre as duas línguas podem gerar tanto efeitos positivos quanto negativos na aprendizagem. Por um lado, elas tendem a facilitar a compreensão e a produção linguística, mesmo nos estágios iniciais; por outro, podem dificultar o controle da interferência entre as línguas, o que, por vezes, leva à fossilização de estruturas e à consolidação do que se convencionou chamar de *portunhol*.

A área de Português para Falantes de Espanhol (PFE) emerge nos anos 1990, em um movimento que buscava atualizar as

metodologias de ensino de português como língua não materna. A proposta de renovação baseava-se em uma série de estudos centrados nas especificidades desse público-alvo, considerando a necessidade de pensar estratégias metodológicas que se preocupassem não apenas com "o que ensinar", mas "como o aluno aprende" (Alonso Rey, 2012).

Tendo em vista a importância de focar nas necessidades do aprendiz no ensino de uma língua estrangeira, este capítulo apresenta um recorte da pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender quais competências específicas são necessárias a professores de português que ensinam falantes de espanhol (Mazzini, 2025). Assim, propõe-se discutir as particularidades do processo de ensino-aprendizagem do português para esse público-alvo e refletir sobre as competências docentes envolvidas.

Com base no conceito de competência como a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos; incluindo saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores e atitudes; para resolver, com relevância e eficácia, uma variedade de situações (Perrenoud, 2000), este estudo busca: (1) identificar especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes de português que são falantes de espanhol; e (2) apresentar e refletir sobre algumas competências específicas necessárias a professores de PFE.

Nas próximas seções, serão abordadas questões relacionadas à proximidade linguística e às particularidades do processo de aprendizagem, além de discussões sobre a importância de se pensar em metodologias e estratégias para lidar com as dificuldades do público-alvo. Ao final, serão apresentadas e comentadas algumas competências que se mostram necessárias a professores que atuam nesse contexto.

1. As especificidades do processo de aprendizagem de português para falantes de espanhol

No contexto das línguas próximas, como o português e o espanhol, o conceito de transferência tornou-se uma peça-chave para pensar o ensino-aprendizagem. Lado (1957) observou que um conhecimento ou uma característica de uma língua poderiam ser transferidos para a língua-alvo, por vezes atuando de forma facilitadora ou de forma interferente.

Portanto, para o autor, a transferência positiva ocorreria quando o aprendiz consegue utilizar de forma produtiva os conhecimentos da língua materna no desempenho de uma língua não materna, especialmente quando há semelhanças entre as formas e estruturas das duas línguas.

Por outro lado, a transferência negativa ocorreria quando o emprego da língua materna não fosse produtivo, ou seja, fossem transferidos hábitos ou mecanismos de uma língua em situações em que elas se diferenciam. Assim, acredita-se que há interferência quando um indivíduo utiliza em uma língua-alvo um traço fonético, morfológico, sintático ou léxico característico de sua língua nativa que não corresponde a um traço da língua-alvo (Durão, 2008).

Entre os aprendizes de língua estrangeira que possuem uma língua materna próxima, há predisposição à transferência no sistema fonológico, mas ela também pode ser frequente no léxico e na sintaxe, e mais rara no sistema morfológico. Entretanto, no caso dos aprendizes de português falantes de espanhol, é comum que ocorra a transferência de morfemas inflexionais e derivacionais, o que leva os cursos iniciais a se concentrar nas conjugações verbais e na pluralização de nomes e adjetivos (Carvalho, 2002).

Com base em resultados de pesquisas fundamentadas em análise de erros, pesquisadores, como Lombello, El-Dash e Baleei-

ro (1983), consideram o léxico o aspecto que mais sofre interferência do espanhol. Eles concluíram que um curso de português para falantes de espanhol "não precisa de muita ênfase na estrutura, mas deve colocar mais ênfase no vocabulário" (Lombello; El-Dash; Baleeiro, 1983, p. 122).

Em relação ao vocabulário, o termo "falsos amigos" descreve um tipo de interferência lexical negativa produzida na aprendizagem de uma língua não materna, que pode levar a uma percepção enganosa na compreensão da língua-alvo. Assim, os *falsos amigos,* ou falsos cognatos, são vocábulos que, embora sejam semelhantes na escrita ou na pronúncia em duas línguas diferentes, como o português e o espanhol, apresentam significados distintos (Albrecht, 2018).

Há também falsos cognatos no campo da fonética, que, segundo Simões e Kelm (1991, p. 658), podem ser um ponto desafiador para os aprendizes falantes de espanhol devido às diferenças fonológicas que "levam o estudante a uma pronúncia inapropriada dos sons do português brasileiro".

Nesses casos, o aluno segue a semelhança ortográfica das duas línguas, o que pode fazer com que cometa deslizes na pronúncia. Isso ocorre quando há uma falta de clareza entre as diferenças dos dois sistemas fonológicos durante a aprendizagem da língua, levando o aluno à perda do sentido de diferenciação, circunstância essa que dificulta o avanço da interlíngua a um padrão desejável da língua-alvo (Ferreira, 2001).

1.1 Desafios da interferência linguística

Alguns pesquisadores, como Almeida Filho (2001) e Ferreira (2001), observaram que tomar consciência da diferença entre os idiomas não é suficiente para que os aprendizes utilizem estruturas da língua materna quando deveriam utilizar as da língua-alvo. Dessa forma, para compreender melhor o panorama,

Almeida Filho (2001) analisou a incidência de interferência (ou transferência negativa) na produção da língua estrangeira com base em produções realizadas por aprendizes de português.

Por meio da pesquisa, ele chegou à constatação de que, embora os alunos conheçam e reconheçam as formas e as regras da língua-alvo, tendo a capacidade de enunciá-las e de se corrigir posteriormente, eles não se fixavam nelas de maneira estável durante a produção, surgindo, portanto, a variação.

Esse fenômeno passou a ser nomeado pelo autor como *conhecimento movediço*: "uma tendência de apagamento de distinções entre elementos linguísticos da língua de partida e a língua-alvo" (Almeida Filho, 2001, p. 15). Portanto, o conhecimento movediço não se refere apenas à ausência de formas conhecidas, mas à dificuldade de fixar regras de uso quando confrontadas com o funcionamento do espanhol (Alonso Rey, 2017).

A dificuldade de clareza entre os aspectos divergentes costuma provocar uma interferência constante na produção do aprendiz, levando a uma interlíngua que não se desenvolve, o que pode culminar no chamado processo de *fossilização*.

Santos (1999, p. 51) define a fossilização como uma "interrupção do desenvolvimento sistemático da interlíngua" ou, como proposto por Ferreira (2002, p. 142), trata-se do "nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da língua materna e o da nova língua".

Tanto a "interrupção do desenvolvimento" como o "nível estacionário" demonstram uma incapacidade do aluno de seguir aprendendo, fato que muitas vezes pode levá-lo à frustração e, posteriormente, à aceitação de que não é possível progredir.

Segundo Ferreira (2001), a fossilização, nesse contexto, é a responsável pelo que popularmente se denominou *portunhol*, entendido como a expressão mais imediata do contato entre as

línguas portuguesa e espanhola. No processo de ensino-aprendizagem, esse fenômeno corresponde a um estágio da interlíngua marcado por níveis bastante acentuados de fossilização.

Para Ferreira (2001), o entendimento recíproco provoca uma aparente facilidade, e isso impede o aprendiz de avançar. Esse fato está relacionado ao conceito conhecido como *mito da facilidade* (Ferreira, 2001), ou *facilidade enganosa* (Almeida Filho, 2001), que consiste na percepção do estudante de que, devido à semelhança entre a língua materna e a língua-alvo, será muito fácil aprendê-la. Isso pode levar o aprendiz a acreditar que não é necessário se esforçar, demonstrando pouca atenção às diferenças entre as línguas, menos empenho e um alto grau de confiança que, em lugar de facilitar a evolução, pode levá-lo a cometer descuidos.

Alonso Rey (2012 *apud* Alonso Rey, 2017) propõe um quadro sistemático (Figura 1) que reúne as particularidades do processo de aprendizagem de português por falantes de espanhol. No esquema, considera, de um lado, um plano estático, que representa o aprendizado com base em três processos psicolinguísticos: compreensão, construção de conhecimento e produção, sendo cada processo dividido em um aspecto positivo e um negativo. De outro lado, apresenta um plano dinâmico, que diz respeito à progressão da língua, também dividido em pontos positivos e negativos.

Figura 1 – Especificidades da dimensão linguística de Alonso Rey (2012)

Plano estático	Compreensão	Capacidade de compreensão alta
		Percepção indiferenciada
	Construção do conhecimento	Aproveitamento da L1
		Conhecimento movediço
	Produção	Capacidade de produção alta
		Interferências da L1
Plano dinâmico	Progressão	Progressão rápida
		Fossilização precoce

Fonte: Alonso Rey (2017, p. 3547).

No plano estático, no que se refere à compreensão, o aprendiz falante de espanhol tem uma capacidade alta, que o possibilita reconhecer unidades, regras e estruturas comuns. Contudo, em sua face negativa, pode possuir uma percepção indiferenciada, o que o impede de perceber palavras que possuem diferenças, como os falsos amigos.

Segundo Ringbom (1985 *apud* Leiria, 1998, p. 19), o conhecimento receptivo tende a preceder o conhecimento produtivo. Para o autor, uma característica importante das competências receptivas "é que a ênfase reside nos aspectos comunicativos, ou seja, o ouvinte/leitor concentra-se na compreensão da mensagem sem ter de prestar muita atenção aos detalhes estruturais".

Em relação à sua aprendizagem, o falante de espanhol poderá se aproveitar do repertório que possui na língua materna (LM), porém é comum a ocorrência do *conhecimento movediço*, que não equivale a uma incompreensão das formas, mas a uma dificuldade de fixar as regras durante o uso do espanhol (Alonso Rey, 2017).

No caso da produção linguística, nota-se que, embora haja uma progressão rápida nesse quesito, fato que permite que já nas primeiras aulas o professor proponha atividades produtivas e comunicativas, é recorrente o número de interferências causadas pela influência da LM.

No plano dinâmico, em relação à progressão, os alunos também contam com um avanço rápido no início da aprendizagem, no entanto é comum haver uma estagnação precoce devido à facilidade da comunicação, que muitas vezes leva o aprendiz a pensar que já tem um nível suficiente para atingir suas necessidades comunicativas.

Para Ferreira (2001), existe uma relação direta entre a fossilização e a motivação para aprender português. Segundo a autora, há evidências de que dois fatores podem propiciar o pro-

cesso de fossilização. O primeiro, já citado, é a inteligibilidade entre falantes das duas línguas. Essa característica representa uma aparente facilidade e pode levar o aluno a estacionar no nível intermediário da língua-alvo, uma vez que ele já consegue suprir suas necessidades comunicativas.

O segundo fator está relacionado ao ritmo lento das aulas; mais comum quando são utilizados materiais e metodologias para falantes de línguas mais distantes, como o inglês, que pode deixar os alunos desmotivados. Almeida Filho (2001) compartilha dessa visão, defendendo que algumas abordagens de ensino do professor, os materiais didáticos utilizados e as atividades propostas no curso têm o potencial de favorecer a aprendizagem desses alunos (Almeida Filho, 2001).

Além desses dois fatores, Almeida Filho (2001) aponta um fator interno, que diz respeito ao perfil motivacional do falante: suas experiências anteriores frustrantes, seus níveis de ansiedade, assim como a identificação ou não com a cultura associada à língua-alvo. Considera-se que tais características afetam todo o grupo, mas podem variar em relação à sua intensidade de acordo com as características pessoais e o entorno do aluno.

Tendo em vista que a abordagem didática da aula e a utilização de materiais de ensino adequados a esse público são fatores externos que influenciam no processo de aprendizagem dos alunos, refletir sobre uma metodologia que os auxilie nesse processo está entre algumas das preocupações dos pesquisadores da área.

2. O ensino de português para falantes de espanhol

Desde os anos 1970, as abordagens de ensino de línguas não maternas têm sido pautadas em atividades comunicativas, voltadas ao significado, nas quais o papel da correção se tornou secundário. Contudo, há um consenso entre especialistas de PFE

de que o enfoque comunicativo puro resulta insuficiente para os falantes de espanhol (Carvalho, 2002; Alonso Rey, 2020).

Tendo em vista a existência de especificidades no processo de aprendizagem do português por falantes de espanhol, diversos pesquisadores, como Ferreira (2001), Almeida Filho (2001) e Alonso Rey (2012, 2020), defendem a necessidade de uma metodologia específica ou com especificidades para esse público-alvo, que seja diferente da empregada no ensino de aprendizes que possuem línguas maternas consideradas mais distantes.

No momento de pensar sobre metodologias de PFE, é preciso que o professor esteja atento às faces negativas das proximidades das duas línguas, de forma a evitar que os aprendizes tenham uma produção repleta de transferências da língua materna, podendo utilizar a análise contrastiva para selecionar os conteúdos mais significativos, de maneira a auxiliar na fixação das diferenças e aumentar a motivação dos alunos. Além disso, questões como a percepção indiferenciada na compreensão e a produção com muitas interferências podem se beneficiar de abordagens que focam na consciência da diferença e na consciência metalinguística.

2.1 A utilização da análise contrastiva para a seleção de conteúdos

A análise contrastiva é uma ferramenta útil para o planejamento do programa de ensino no que diz respeito à seleção de conteúdos, pois, por meio dela, é possível identificar elementos que poderiam ser problemáticos para os aprendizes, devido à diferença entre as duas línguas.

Se por um lado há um foco nas diferenças, por outro os elementos iguais passam a ocupar um lugar secundário (Alonso Rey, 2012). Por isso, alguns aspectos gramaticais em que se gas-

taria muito tempo com falantes de outras línguas; por exemplo, a diferença entre os verbos "ser" e "estar" ou os usos do pretérito imperfeito, não necessitariam de explicação no caso dos falantes de espanhol, sendo necessário se concentrar apenas nas diferenças formais, presentes nas conjugações.

A aprendizagem é mais rápida quando se proporciona uma gramática da qual são retiradas informações desnecessárias (Alonso Rey, 2012). Nesse sentido, a análise contrastiva nos permite identificar quais elementos podem ser suprimidos e quais devem fazer parte do programa, sendo possível reduzir o tempo que seria dedicado a esses aspectos em comparação a aulas de falantes de outras línguas, evitando lentidão das aulas e a prática desnecessária de algumas estruturas.

Contudo, alguns especialistas advertem sobre a interpretação radical dessa estratégia, que pode levar professores a apresentar comparações descontextualizadas ou ignorar completamente os pontos convergentes entre as línguas nas aulas (Alonso Rey, 2020).

Alonso (2020) observa que, embora o ensino e a aprendizagem de PFE tradicionalmente se concentrem em dificuldades decorrentes da interferência da língua materna, essa influência, por si só, não explica plenamente o processo de aprendizagem. Por isso, a estratégia contrastiva seria apenas uma ação parcial, limitada aos aspectos em que ocorrem transferências que resultam em formas desviadas.

Considerando essas limitações, parte-se do pressuposto de que a divergência geralmente conduz a um ponto em que é necessária uma reestruturação do sistema, ou seja, a criação de novas formas, valores ou associações, aspectos que dependem do processo de aprendizagem (Alonso Rey, 2020).

Carvalho (2002) complementa esse pensamento ao afirmar que a análise contrastiva tem utilidade restrita, servindo apenas

para oferecer subsídios estruturais aos professores de língua e autores de materiais didáticos, os quais devem incorporá-la a atividades contextualizadas e comunicativas.

Nesse sentido, os procedimentos e as técnicas para demonstrar tais diferenças aos alunos variam de acordo com a opinião dos pesquisadores, por exemplo, podem ocorrer por meio da apresentação com contraste explícito dos sistemas, de atividades práticas que levem à confrontação com aspectos diferenciais ou do tratamento de erros na produção (Alonso Rey, 2020).

2.2 A consciência da diferença e a consciência metalinguística

Ao comparar aprendizes de português que têm o espanhol como língua materna com outros que o têm como segunda língua, Carvalho e Silva (2008 *apud* Alonso Rey, 2023) observaram que o primeiro grupo, em tarefas controladas, se apoiava no espanhol de forma mais intuitiva, ao passo que o segundo grupo tinha um nível mais alto de atenção metalinguística.

Em outra pesquisa, realizada por Alonso Rey (2016 *apud* Alonso Rey, 2023) por meio de um estudo de caso, verificou-se que os falantes de espanhol como língua materna não usavam em grande medida seus conhecimentos metalinguísticos e interlinguísticos para controlar sua produção.

Nesse sentido, a abordagem baseada na consciência da diferença está calcada na premissa de que o aprendiz não percebe ou não retém as diferenças entre os sistemas linguísticos, o que costuma ser mais visível na produção, já que o estudante de PFE comete muitos erros devido à interferência do espanhol. Essa especificidade, ocasionada pelo já citado *conhecimento movediço*, demonstra a importância de que o aluno seja consciente dessas diferenças para que desde o início esteja preparado e

atento para situações em que precise escolher as estruturas a serem usadas de forma mais estratégica e menos intuitiva (Alonso Rey, 2020).

A consciência da diferença é apontada como um conhecimento interlinguístico, que compreende a capacidade de usar o conhecimento que se tem de determinadas línguas para entender novas línguas de forma proativa, buscando cognatos e internacionalismos, ao mesmo tempo que se tem consciência do perigo dos falsos amigos (Conselho da Europa, 2021).

Ao passo que a consciência da diferença trata da percepção de que certas formas, valores e associações diferem em ambas as línguas, a consciência metalinguística se apresenta como a capacidade de extrair dos dados linguísticos informações sobre o funcionamento da língua. Assim, essas duas estratégias estão relacionadas, sendo possível compreender a consciência interlinguística como uma forma de consciência metalinguística, que envolve a capacidade de perceber aspectos convergentes e divergentes entre as línguas e que demanda atenção e cuidado diante do funcionamento dos sistemas (Alonso Rey, 2023).

3. Competências docentes no contexto de português para falantes de espanhol

A partir da análise e dos resultados apresentados na tese (Mazzini, 2025), esta seção propõe algumas reflexões sobre as competências específicas necessárias para ensinar português a aprendizes que têm o espanhol como língua materna ou segunda língua. Em seguida, são apresentados alguns descritores que sintetizam essas competências docentes.

Considera-se, aqui, uma perspectiva comunicativa da língua, segundo a qual o objetivo da aprendizagem linguística não deve se restringir a levar os alunos a dominarem dois ou três idio-

mas, frequentemente aqueles com maior *status* social, de forma isolada, buscando aproximar-se ao máximo de um falante nativo.

O foco deve estar, antes, em promover o desenvolvimento de um repertório linguístico integrado, no qual as diferentes competências se inter-relacionem, considerando que o mais importante é a capacidade de utilizar a língua em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, é essencial que o falante esteja disposto a compreender e a ser compreendido, além de atuar como agente social e como mediador intercultural quando necessário. Isso implica também a abertura para ampliar a consciência plurilíngue e pluricultural, incorporando variações linguísticas com fins comunicativos.

No ensino de português para falantes de espanhol, o *portunhol*, entendido como uma língua de contato que alterna elementos do português e do espanhol, tem sido, historicamente, um dos principais receios dos professores. Muitas vezes, busca-se inibi-lo em sala de aula, rejeitando a presença da outra língua devido ao estigma associado à mescla linguística, especialmente em contextos que valorizam um modelo de língua "pura". No entanto, sob uma nova perspectiva, a alternância entre português e espanhol não precisa ser encarada como um problema, mas sim como uma oportunidade de reflexão sobre os pontos de convergência e divergência entre os dois idiomas. Assim, durante o processo de aprendizagem, é preciso dar atenção especial aos aspectos lexicais, sintáticos e fonológicos que possam causar ruídos na comunicação.

Nesse sentido, o erro é um sinal de que o processo de aprendizagem está em curso. Quando se entende que aprender não é apenas memorizar informações, mas reestruturar o próprio sistema de compreensão do mundo, o erro passa a ser visto como uma etapa natural da aprendizagem, e não como um vilão a ser combatido.

Por outro lado, a frequência excessiva de determinados erros pode indicar a inadequação de técnicas ou estratégias de ensino. Assim, o erro representa uma oportunidade para que o professor reflita sobre o percurso de aprendizagem do aluno e repense suas estratégias didáticas.

No contexto de PFE, mesmo que o professor não tenha um domínio avançado do espanhol, é recomendável que ele crie hipóteses sobre os erros linguísticos apresentados pelos alunos ao falar português, ou que procure saber como seria o equivalente em espanhol. Essa postura configura um conhecimento interlinguístico que pode auxiliar o professor a compreender as dificuldades dos aprendizes e a propor atividades voltadas à reestruturação das construções linguísticas afetadas por interferências.

De acordo com essa perspectiva, um professor competente é aquele que: (1) utiliza a mescla linguística entre línguas próximas como oportunidade para reflexão sobre os pontos de convergência e divergência entre os dois idiomas; (2) compreende que o erro não deve ser estigmatizado, mas entendido como parte do processo de aprendizagem e como um aspecto-chave para o planejamento das aulas; (3) formula hipóteses sobre as causas dos erros dos aprendizes, com base em seu conhecimento interlinguístico, distinguindo entre incorreções causadas por interferências da língua materna, por estratégias inadequadas ou por compreensões equivocadas; (4) é capaz de gerir ambiguidades em contextos de diversidade cultural, evitando reduções a estereótipos tanto de sua própria cultura quanto da cultura do aprendiz falante de espanhol.

3.1 Um ensino com foco na aprendizagem

Se, anteriormente, o foco do ensino de línguas recaía sobre *como ensinar*, destacando os conhecimentos do professor como suficientes para conduzir as aulas, hoje a ênfase está voltada para como o aluno aprende. Dessa forma, o planejamento das

aulas deve priorizar o favorecimento do processo de aquisição da língua. É fundamental compreender que o aprendiz não é uma *tábula rasa*, ele traz consigo uma história e experiências que não podem ser ignoradas.

No ensino de PFE, torna-se ainda mais essencial considerar os conhecimentos prévios dos alunos. Devido à proximidade entre as línguas, é comum que ocorra o fenômeno da transferência linguística, isto é; o uso de elementos de uma língua na estruturação da outra.

Esse processo pode ter efeitos tanto positivos quanto negativos. Pelo lado positivo, a semelhança entre as línguas permite que o aprendiz compreenda e se comunique em português mesmo sem nunca o ter estudado formalmente. Esse fator deve ser valorizado como um acelerador da aprendizagem, pois facilita a progressão para níveis intermediários com maior rapidez do que no caso de alunos cuja língua materna é mais distante do português.

Por outro lado, a transferência negativa pode dificultar o avanço do aprendiz de PFE, uma vez que as semelhanças entre os idiomas podem obscurecer as diferenças. Isso frequentemente leva os alunos a utilizarem termos ou estruturas do espanhol que não possuem correspondência direta em português, resultando em interferências na comunicação.

É comum que os estudantes, no contexto de PFE, tenham dificuldade para atingir uma produção adequada na língua-alvo sem a constante interferência da língua espanhola e do seu sistema interlinguístico de produção. Por esse motivo, com frequência, alguns aprendizes permanecem estagnados em um nível intermediário da língua-alvo.

A facilidade inicial de compreensão e produção pode levar os alunos a subestimarem a necessidade de estudo. O excesso de confiança, nesse caso, pode dificultar a evolução linguística, levando-os a cometer erros por descuido e a não se dedicarem ao

aperfeiçoamento da língua. Além disso, alguns autores apontam que, mesmo quando os aprendizes conhecem as regras de funcionamento do português, continuam cometendo erros durante sua produção. Isso porque o grupo tende a apresentar dificuldade em fixar as regras de uso, mesmo quando já as conhece conscientemente.

Esse fenômeno está relacionado a um apagamento das distinções entre a língua materna e a língua-alvo. Ou seja, não se trata de desconhecimento da regra, mas de uma dificuldade em ativá-la no momento da produção linguística em português. Assim, o falante de espanhol, muitas vezes, não se dá conta de que está utilizando o espanhol em vez do português.

Nesse sentido, um professor competente é aquele que: (1) compreende a face positiva da transferência linguística como aceleradora do processo, priorizando o trabalho com os aspectos que divergem entre as línguas e atribuindo menor ênfase aos pontos convergentes; (2) reconhece os efeitos negativos da transferência, alertando o aprendiz para os aspectos problemáticos e promovendo reflexões sobre as diferenças entre as línguas; (3) propõe atividades que incentivem o aprendiz a refletir sobre convergências e divergências entre o português e o espanhol; (4) percebe as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz ao utilizar estruturas e vocábulos do português que sofrem interferência do espanhol – não por falta de compreensão, mas pela dificuldade de fixação durante a produção; (5) diante da dificuldade de cristalização das regras, propõe atividades que favoreçam sua consolidação no uso da língua, a fim de evitar a fossilização da língua.

3.2 Reflexão sobre a língua e sobre o seu processo de aprendizagem

Durante o processo de aquisição do português, é fundamental que o aluno tenha momentos destinados à reflexão, não

apenas sobre aspectos da língua, mas também sobre seu próprio processo de aprendizagem. Essa reflexão permite a elaboração de um plano de intenções que conduzirá as próximas etapas e contribuirá para manter a motivação.

Além disso, esse plano favorece o desenvolvimento da autonomia, ao transferir ao aprendiz parte da responsabilidade pela sua trajetória de aprendizagem. Dessa forma, o aluno pode se munir de estratégias e ferramentas que o auxiliem ao longo do percurso.

No contexto do PFE, essa revisão constante é ainda mais essencial, uma vez que é comum o aluno se frustrar ao tentar alcançar um nível avançado. Isso ocorre, em parte, pela velocidade inicial de aprendizagem, geralmente rápida devido à proximidade linguística que, com o tempo, passa a desacelerar. Por outro lado, pode ser difícil, tanto para o aluno quanto para o professor que não tem familiaridade com esse público-alvo, identificar com clareza o que precisa ser aprimorado e como esse aprimoramento pode ser alcançado.

A consciência da diferença parte da premissa de que o aluno, muitas vezes, não percebe ou não retém as distinções entre as línguas. No contexto da aprendizagem de PFE, é essencial que o aprendiz desenvolva essa consciência desde os primeiros estágios, para que compreenda a importância de selecionar estruturas linguísticas de forma mais estratégica e menos intuitiva.

Trata-se de um tipo de conhecimento interlinguístico no qual o aluno mobiliza o que já sabe sobre determinadas línguas para compreender uma nova. Esse processo envolve a busca por cognatos e internacionalismos, mas também exige atenção aos perigos dos falsos amigos e das semelhanças enganosas entre os idiomas.

A consciência da diferença, assim como a consciência interlinguística, constitui uma manifestação da consciência me-

talinguística. Esta última refere-se à capacidade que o usuário da língua desenvolve para extrair dados linguísticos e informações sobre o funcionamento de um idioma, permitindo-lhe ter uma visão mais ampla do sistema linguístico. Essa perspectiva global possibilita ao aprendiz identificar tanto as divergências quanto as convergências entre os sistemas linguísticos envolvidos.

Partindo do pressuposto das abordagens comunicativas e acionais, uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso: ela é planejada por meio de atividades didáticas que colocam os alunos diante de tarefas a serem realizadas, um projeto a ser desenvolvido ou um problema a ser resolvido.

No contexto do ensino de PFE, as escolhas metodológicas do professor podem impactar diretamente o processo de aprendizagem. Ao se concentrar nas dificuldades específicas do público-alvo e dedicar menos tempo aos aspectos que não representam um desafio, é possível favorecer a motivação dos alunos, promover a sensação de progresso e estimular a confiança necessária para que se arrisquem no uso da língua.

A partir dessa compreensão, um professor competente: (1) auxilia os alunos a desenvolver ferramentas para lidar de forma mais autônoma com o próprio processo de aprendizagem, elaborando estratégias para lidar com as interferências provocadas pelo espanhol; (2) evidencia, para o aluno de PFE, a importância da consciência da diferença como forma de desenvolver uma sensibilidade linguística que favoreça a autocorreção; (3) estimula a reflexão metalinguística do aprendiz por meio de atividades e exposições, com o objetivo de ampliar seu repertório linguístico e suas estratégias de comunicação.

Considerações finais

Este capítulo abordou as competências docentes no contexto de ensino-aprendizagem de português para falantes de

espanhol e teve o objetivo de (1) identificar especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes de português que são falantes de espanhol; (2) apresentar e refletir sobre algumas competências específicas necessárias a professores de PFE.

O estudo tem como público-alvo professores que atuam, ou desejam atuar, com aprendizes de português cuja língua materna ou segunda língua é o espanhol, embora também possa ser útil em outros contextos, como no planejamento de cursos voltados a esse público ou na formação de docentes que irão trabalhar nessa área.

Dessa forma, propõe contribuições para o campo da formação de professores de português como língua não materna, especialmente ao abordar uma lacuna na literatura referente às competências específicas exigidas no ensino de português para falantes de espanhol.

Assim, observou-se que um professor competente deve levar em conta a proximidade entre as línguas, considerando tanto seus efeitos positivos quanto negativos. Portanto, é necessário planejar aulas e selecionar materiais que priorizem as diferenças e favoreçam a fixação de regras e estruturas que se distanciam do espanhol, tratando o erro e a mescla linguística como oportunidades de aprendizagem.

É fundamental, ainda, que o professor incentive a autonomia do aprendiz, estimulando-o a desenvolver estratégias para lidar com interferências linguísticas, valendo-se, por exemplo, da consciência da diferença e da consciência metalinguística como formas de superá-las.

Ao sistematizar essas competências, esta pesquisa oferece uma ferramenta útil para a preparação de docentes que enfrentam as particularidades desse público e contribui para a melhoria da qualidade do ensino de PLNM, promovendo uma abordagem mais eficaz e adaptada às necessidades dos aprendizes.

Referências

ALBRECHT, S. Aprender português em contraste com o espanhol: um novo caminho para aprender português, neste caso, na base do espanhol. *In*: RIBEIRO, Alexandre do Amaral (org.). **Português do Brasil para estrangeiros**: políticas, formação, descrição. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 133-158.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 13-21.

ALONSO REY, Rocio. **La transferencia en el aprendizaje de portugués por hispanohablantes**. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, 2012.

ALONSO REY, Rocio. Português para falantes de espanhol: aspectos chave na formação de professores. *In*: V SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2017, Lecce. **De volta ao futuro da língua portuguesa**: atas do V SIMELP. Lecce: Universidade do Salento, 2017, p. 3543-3560.

ALONSO REY, Rocio. Metodología de la enseñanza de portugués a hablantes de español: un marco y una propuesta de planificación del tratamiento de las competencias lingüísticas**.** ***Quaderns de Filología****: Estudis Lingüístics*, Valencia, n. 25, p. 99-120, 2020.

ALONSO REY, Rocio. Contraste y conciencia interlingüística en el Portugués para Hablantes de Español a la luz del Marco Común Europeo de Referencia. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, p. 1-19, 2023.

CARVALHO, Ana Maria. Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa. **Hispania**, Chesterton, v. 85, n. 3, p. 597-608, set. 2002.

CONSELHO DA EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas***:* aprendizaje, enseñanza, evaluación – volumen complementario. Estrasburgo: Conselho da Europa, 2021.

DURÃO, Adja Balbino de A. Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente? **Polifonia**, [*S. l.*], v. 14, n. 15, p. 67-85, 2008.

FERREIRA, Itacira. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. **Português para estrangeiros**: interface com o espanhol. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 39-48.

LADO, Robert. **Linguistic across Cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LEIRIA, Isabel. Falemos antes de "verdadeiros amigos". *In*: PINTO, Paulo Feytor; JÚDICE, Norimar. **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998. p. 11-40.

LOMBELLO, Leonor; EL-DASH, Linda; BALEEIRO, Marisa. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [*S. l.*], v. 1, p. 117-132, 1983.

MAZZINI, Nathalia Bernardo. **Competências docentes para o ensino de português para falantes de espanhol**: contribuições para a formação de professores. 2025. 164 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2025.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS; Percília (org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora UnB, 1999. p. 49-57.

SIMÕES, Antônio; KELM, Orlando. O processo de aquisição das vogais semi-abertas "é, ó" / ɛ, ɔ / do português (brasileiro) como língua estrangeira. **Hispania**, [*S. l.*], p. 654-665, 1991.

CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NOVO ENSINO MÉDIO: UMA LEITURA CRÍTICA A PARTIR DA ESCUTA COLABORATIVA DE 2025 NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Rebeca Emerich Alvarez

Introdução

Em 2025, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), por meio da Coordenação de Currículo da Subsecretaria de Gestão de Ensino, promoveu uma Escuta Colaborativa com o objetivo de reavaliar e aprimorar as Matrizes Curriculares do Ensino Médio, com foco na Formação Geral Básica. A ação insere-se no contexto de regulamentação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que reformula dispositivos anteriores sobre o Novo Ensino Médio, e de sua implementação no território fluminense a partir da Resolução SEEDUC-RJ nº 6313/2024, que institui as Matrizes de Transição.

A Escuta Colaborativa contou com a participação ativa de estudantes e professores da rede estadual, cuja contribuição visou o alinhamento dos objetos de conhecimento e habilidades às especificidades dos sujeitos escolares e das demandas pedagógicas observadas no cotidiano das escolas. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, a escuta evidenciou inquietações sobre a organização e a distribuição dos objetos de conhecimento ao longo do ano letivo, sobre a ausência de determinados gêneros discursivos e sobre a desproporção entre conteúdos gramaticais e práticas sociais da linguagem.

Este capítulo parte de uma análise crítica dessas respostas, à luz da Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006), com especial atenção às tensões entre a prescrição normativa das matrizes e as práticas reais de letramento nas escolas públicas. Considera-se, para tanto, que o currículo não é um artefato neutro, mas um instrumento de regulação e disputa simbólica, atravessado por ideologias linguísticas, políticas públicas e epistemologias de ensino (Apple, 2006; Silva, 2010).

1. Justificativa, objetivos e delimitação da pesquisa

A justificativa para esta investigação reside na constatação de uma lacuna entre o currículo prescrito, sobretudo aquele orientado pela BNCC e reproduzido nas Matrizes da SEEDUC-RJ, e o currículo praticado, revelado pelas vozes dos alunos e professores durante a escuta. Em particular, a análise da área de Língua Portuguesa permite observar como determinadas abordagens de linguagem, marcadamente normativas e desprovidas de marcações de modalidade epistêmica e evidencial, reduzem as possibilidades de construção crítica dos sentidos e de apropriação linguística situada.

A pesquisa tem por objetivo analisar as respostas da Escuta Colaborativa de 2025 sobre os objetos do currículo de Língua Portuguesa no ensino médio, a partir da perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, com ênfase nas ausências, nos deslocamentos e nos apagamentos relacionados à evidencialidade e à modalização. Especificamente, busca-se: (1) identificar os principais eixos de crítica formulados por alunos e professores em relação ao currículo vigente; (2) observar os sentidos atribuídos aos objetos de conhecimento por esses sujeitos; e (3) problematizar as implicações linguístico-discursivas da ausência de categorias evidenciais nos documentos oficiais.

A pergunta norteadora é: como alunos e professores da rede pública estadual do Rio de Janeiro percebem e avaliam os objetos de conhecimento de Língua Portuguesa no currículo do Novo Ensino Médio, e que modos de subjetivação discursiva emergem dessas percepções? Parte-se da hipótese de que as respostas revelam uma percepção crítica sobre a fragmentação dos conteúdos, a ausência de gêneros discursivos vinculados à cultura juvenil e a carência de ferramentas que promovam posicionamentos argumentativos respaldados, como se observa na baixa incidência de modalizadores e estratégias evidenciais nos documentos normativos.

2. Referencial teórico: currículo e linguagem como práticas sociais

O debate sobre currículo, neste trabalho, inscreve-se nas teorias críticas que entendem a educação como prática política (Apple, 2006; Moreira, 1994; Silva, 2010). O currículo é concebido como campo de disputa simbólica, atravessado por interesses econômicos, culturais e ideológicos. No caso da reforma do Ensino Médio, os documentos oficiais, como a BNCC e a própria Lei nº 14.945/2024, têm sido objeto de questionamento por seu viés tecnicista e por uma suposta flexibilização que, na prática, desresponsabiliza o Estado em relação à garantia de uma formação ampla e crítica.

A Linguística Aplicada Crítica, por sua vez, fornece as ferramentas analíticas para problematizar os discursos presentes nas respostas da escuta. Conforme Pennycook (2001), não se trata apenas de estudar o uso da linguagem em contextos sociais, mas de desestabilizar os regimes de verdade que estruturam determinadas práticas de linguagem. Moita Lopes (2006) reforça que a LA Crítica se ocupa das identidades, das ideologias e das políticas que atravessam o uso da língua, situando os sujeitos em condições materiais e históricas específicas.

3. Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem **quali-quantitativa**, articulando procedimentos de sistematização estatística e interpretação discursiva com o objetivo de compreender as percepções de estudantes e professores da rede estadual do Rio de Janeiro sobre o currículo de Língua Portuguesa no contexto do Novo Ensino Médio.

O instrumento central de coleta de dados foi um **formulário semidirigido**, elaborado pela equipe técnica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), como parte da estratégia oficial da Escuta Colaborativa de 2025. Esse formulário foi aplicado de forma digital, em nível escolar, e estruturado em **duas seções principais**: a primeira composta por **questões objetivas**, com opções de múltipla escolha, voltadas à identificação de objetos de conhecimento, séries, áreas e percepções gerais sobre a organização curricular; e a segunda composta por **campos abertos**, destinados à manifestação livre dos participantes quanto às propostas de alteração, aprofundamento ou reorganização dos componentes curriculares. A estrutura semidirigida permitiu o cruzamento entre dados fechados e manifestações espontâneas, viabilizando uma leitura mais densa sobre as experiências, demandas e críticas dos sujeitos escolares.

A **dimensão quantitativa** da investigação envolveu a categorização das respostas objetivas e a contagem de frequências por série, área do conhecimento e natureza das sugestões apresentadas. Também foram considerados os dados sistematizados nas **planilhas consolidadas** pela SEEDUC-RJ, que agruparam as manifestações de **39.996 estudantes** e **2.196 professores** de todo o estado. A análise documental incluiu ainda os registros das **apresentações institucionais** da secretaria, os ***slides* utilizados nos encontros formativos** com equipes escolares e os documentos orientadores que regulamentam a escuta e a implementação

das matrizes curriculares de transição (como a Resolução SEEDUC nº 6313/2024).

A **dimensão qualitativa** pauta-se pela análise **textual e discursiva** das respostas abertas dos formulários, considerando a **recorrência de temas**, a **articulação entre forma e conteúdo**, os **modos de subjetivação**, as **marcas de posicionamento epistêmico** e as **relações interdiscursivas** mobilizadas pelos sujeitos. Essa análise ancora-se nos pressupostos da **Linguística Aplicada Crítica** (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), que entende a linguagem como prática social situada, e incorpora, de modo complementar, categorias da **linguística funcional baseada no uso** (Givón, 1995; Hopper, 1987), com ênfase na identificação dos **apagamentos linguísticos,** sobretudo no que tange à **evidencialidade** e à **modalização**, categorias fundamentais para a formação de leitores críticos e para a construção da responsabilidade discursiva, mas sistematicamente ausentes nos documentos curriculares vigentes (incluindo a BNCC e as matrizes da SEEDUC-RJ).

4. Considerações iniciais: currículo de Língua Portuguesa e apagamentos evidenciais

A ausência sistemática de operadores evidenciais nas habilidades da BNCC e nos documentos curriculares do Estado do Rio de Janeiro revela um modelo de linguagem desvinculado das práticas argumentativas e epistêmicas da vida social. A escuta realizada junto a alunos da rede estadual mostra, por exemplo, a demanda por atividades que permitam expressar opinião, posicionar-se diante de temas contemporâneos e utilizar a linguagem como ferramenta de mediação social. A escuta dos professores, por sua vez, aponta a concentração dos objetos de conhecimento em conteúdos de morfossintaxe, com pouca ênfase em gêneros discursivos autênticos e em estratégias de leitura crítica.

Esse descompasso reflete um modelo de currículo que silencia os marcadores de posicionamento, as fontes de conhecimento e os indicadores de credibilidade textual, o que compromete a formação discursiva e a cidadania linguística dos estudantes. O problema é agravado pela superficialidade com que a literatura e a cultura são abordadas nos objetos de conhecimento, frequentemente reduzidas à análise de estilos ou à memorização de escolas literárias, conforme observado na Matriz de Transição da SEEDUC-RJ para 2025.

5. Análise crítica das respostas da Escuta Colaborativa de 2025: alunos e professores

5.1 Vozes discentes: sentidos da linguagem, deslocamentos e reivindicações

A análise das respostas dos estudantes evidencia um posicionamento crítico frente à forma como a disciplina de Língua Portuguesa é conduzida no Ensino Médio. Há uma expectativa recorrente de que os conteúdos abordem a linguagem como prática viva, situada, permeada pelas experiências cotidianas e pelas formas de expressão juvenis. Termos como "textos que falem com a gente", "coisas da *internet*", "temas atuais" e "não só gramática" aparecem em múltiplas unidades escolares. Nota-se, portanto, um desejo por um currículo que reflita as práticas comunicativas contemporâneas e que permita a produção de sentidos enraizada nos modos de ser e dizer dos sujeitos escolares.

Figura 1 — O que você considera mais importante/necessário aprofundar na área de Linguagens?

Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Obs.: foram inseridas apenas as opções que receberam votos consideráveis, as demais não tiveram peso percentual suficiente.

A partir da Linguística Aplicada Crítica, esse movimento pode ser interpretado como resistência a uma concepção estruturalista e normativa da língua, que ignora a performatividade discursiva e as disputas simbólicas que atravessam o uso linguístico (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001). O currículo prescrito, ao manter-se distante das práticas reais de letramento dos estudantes; como o consumo de memes, *podcasts*, vídeos curtos e plataformas digitais; reifica uma ideologia linguística que hierarquiza os gêneros e marginaliza formas emergentes de textualidade.

Mais ainda, os estudantes evidenciam carência de atividades que os convidem a refletir criticamente sobre os discursos com os quais interagem. Isso se articula com a ausência de objetos relacionados à evidencialidade, isto é, de estratégias linguísticas que marquem a origem da informação, o grau de certeza e a responsabilidade epistêmica do enunciador (Aikhenvald, 2004). Os alunos, ainda que não nomeiem a categoria, demandam atividades que os ajudem a "diferenciar o que é opinião e o que é fato", "ver se a notícia é confiável" e "argumentar melhor nos debates da escola".

5.2 Vozes docentes: esgotamento, fragmentação e pedagogia da escassez

O gráfico apresentado nesta seção revela que a percepção majoritária dos docentes de Língua Portuguesa aponta para a inadequação da distribuição dos objetos de conhecimento ao longo das séries do ensino médio, especialmente no que se refere à carga excessiva atribuída à 1ª série e à ausência de progressão coerente entre os trimestres e anos escolares. Tal leitura, expressa de forma recorrente nas respostas abertas, evidencia um quadro de **esgotamento docente** diante de uma matriz excessivamente densificada, pouco articulada e alheia aos tempos pedagógicos reais. A essa fragmentação curricular soma-se uma experiência de **pedagogia da escassez**, em que o tempo, os recursos e os vínculos formativos são constantemente comprimidos por um planejamento normativo desvinculado da realidade escolar. As **expectativas discentes**, por sua vez, reforçam essa constatação: os estudantes demandam justamente aquilo que a matriz pouco contempla, ou seja; aprofundamento na leitura crítica, na autoria, na interpretação de discursos sociais e no uso da linguagem como instrumento de posicionamento. Essa dissonância entre o prescrito e o vivido, entre a estrutura curricular e os sujeitos do processo formativo, aponta para a urgência de uma reconfiguração da política curricular de Língua Portuguesa que seja ancorada nas práticas escolares e no saber de experiência partilhado por professores e alunos.

As respostas dos professores revelam preocupações estruturais relacionadas à organização da Matriz, à sobrecarga de conteúdos gramaticais na 1ª série e à ausência de progressão temática coerente entre os anos. Muitos relatos apontam que "os conteúdos estão concentrados demais em um só trimestre", que "a gramática predomina" e que "falta espaço para trabalhar gêneros mais significativos para os alunos".

Figura 2 — Como você acha que essas mudanças no Ensino Médio vão afetar sua aprendizagem?

Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Além disso, há frequente menção à dificuldade de articulação entre os objetos de conhecimento e os campos de atuação social, o que compromete a contextualização do ensino e, por consequência, sua eficácia. Os docentes criticam o pouco espaço para práticas de leitura crítica e análise discursiva, com ausência de conteúdos como "argumentação", "credibilidade das fontes", "contexto de produção" e "marcadores do ponto de vista".

Sob a lente da LA Crítica, percebe-se aqui uma tensão entre o discurso prescritivo do currículo; normativo, homogêneo e descontextualizado; e o discurso pedagógico real, situado em contextos de precariedade, resistência e mediação constante. A ausência de conteúdos voltados à evidencialidade e à modalização não é apenas uma falha técnica, mas sintoma de um projeto educativo que desinveste na agência discursiva do aluno, na autoria docente e na formação ética e crítica da linguagem como prática social.

6. Convergência crítica: apagamentos e epistemologias curriculares

A análise contrastiva entre as respostas de alunos e professores mostra uma convergência significativa em torno da crítica à fragmentação curricular e à desproporcionalidade dos conteúdos. Ambos os grupos apontam, com diferentes linguagens, para uma necessidade de maior articulação entre forma e uso, entre norma e sentido, entre linguagem e poder.

Essa convergência, do ponto de vista crítico, sugere que o currículo atual opera sob uma lógica de exclusão epistêmica (Silva, 2010), ao privilegiar conteúdos que não favorecem a formação de sujeitos posicionados e conscientes das implicações ideológicas de seu uso linguístico. A ausência de operadores evidenciais, por exemplo, impede que os estudantes sejam expostos sistematicamente a formas de argumentação ancoradas em fontes, evidências, dados ou vozes alheias. Isso compromete o exercício da cidadania discursiva e o enfrentamento de práticas desinformativas que marcam o presente.

Os professores, por sua vez, demonstram consciência dessa lacuna, mas esbarram nos limites do currículo prescrito e nas condições objetivas de trabalho. Apontam a dificuldade de desenvolver projetos autorais, leituras literárias ampliadas ou práticas investigativas diante de matrizes rígidas e avaliações padronizadas.

Portanto, a articulação entre as vozes discentes e docentes permite afirmar que a matriz de Língua Portuguesa do Ensino Médio carece de uma revisão conceitual e epistemológica que inclua, entre outros aspectos: (1) o reconhecimento da linguagem como prática social situada; (2) o acolhimento das novas textualidades juvenis e digitais; (3) a inclusão de categorias linguísticas como evidencialidade, modalização e polifonia; e (4) a flexibilização da progressão dos conteúdos para que se alinhem à realidade das escolas e dos sujeitos que as habitam.

7. Panorama geral da Escuta Colaborativa de 2025: sujeitos, procedimentos e sentidos

A Escuta Colaborativa organizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em 2025 constituiu uma ação sistematizada de consulta a alunos e professores da rede estadual, com o objetivo de reavaliar as Matrizes Curriculares de Formação Geral Básica (FGB) do Ensino Médio. A ação se insere na agenda de implementação da Lei nº 14.945/2024, que reformula dispositivos anteriores do Novo Ensino Médio e estabelece parâmetros para a composição dos itinerários formativos e da parte comum obrigatória.

A Escuta foi normatizada por Comunicação Interna específica da Subsecretaria de Gestão de Ensino e operacionalizada por meio de formulários do Google, estruturados por componentes curriculares e séries. Os instrumentos voltados aos professores continham campos abertos para sugestões, além de perguntas objetivas sobre a distribuição dos objetos de conhecimento ao longo dos trimestres. Já os estudantes participaram por meio de atividades de mediação nas escolas, rodas de conversa e registros sistematizados enviados pelas direções escolares.

No componente de Língua Portuguesa, foram registradas contribuições de centenas de docentes de todas as Diretorias Regionais Administrativas (DRAs) e manifestações de estudantes das três séries do Ensino Médio. Os dados foram organizados em planilhas e quadros comparativos, e posteriormente compilados nas apresentações técnicas divulgadas internamente na SEEDUC-RJ.

A escuta permitiu identificar tensões fundamentais entre o currículo prescrito, formulado em conformidade com a BNCC, e as expectativas dos sujeitos escolares. Professores e estudantes convergem em apontar a inadequação de certos objetos de conhecimento, a concentração de conteúdos gramaticais na 1ª série,

a ausência de gêneros discursivos próprios da cultura juvenil e a dificuldade de articulação entre linguagem e práticas sociais.

7.1 Vozes discentes: crítica à descontextualização e reivindicação de pertinência

A leitura crítica das manifestações estudantis evidencia um quadro de distanciamento entre o currículo de Língua Portuguesa e as práticas efetivas de letramento dos estudantes. Alunos reivindicam atividades que dialoguem com sua realidade comunicativa, marcada por redes sociais, cultura digital, oralidades múltiplas, gêneros audiovisuais e hibridismos textuais. São frequentes expressões como: "só tem texto antigo", "é muita regra, pouca prática", "deveria ter mais textos de *internet*", "a gente não aprende a argumentar".

Os dados coletados nas escolas indicam que os estudantes não apenas reconhecem os limites do currículo atual, mas enunciam formas alternativas de organizar o ensino de língua. Propõem, por exemplo, a inclusão de debates sobre *fake news*, o uso de vídeos e *podcasts* como material didático e o trabalho com gêneros como a *thread*, o meme, o videoclipe e o *post* de opinião. A valorização desses gêneros implica um deslocamento epistemológico: do texto literário canônico e da gramática normativa para a linguagem como prática situada, performativa e ideológica.

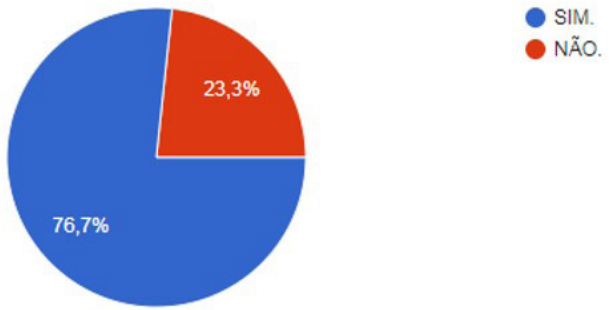
A Linguística Aplicada Crítica fornece a chave teórica para interpretar tais demandas como formas de resistência a um currículo que, ao desconsiderar as experiências juvenis de linguagem, exclui saberes legítimos e reifica relações de poder. Conforme Pennycook (2001), a LA Crítica desloca o foco da linguagem como sistema para a linguagem como ação social, atravessada por desigualdades, políticas de identidade e práticas culturais locais.

No caso específico da evidencialidade; categoria semântica e pragmática que indica a fonte de informação enunciada (Aikhenvald, 2004), os estudantes demonstram, mesmo sem nomear a categoria, inquietação com a ausência de ferramentas para lidar com discursos opinativos e informativos. Manifestam dificuldade em "distinguir o que é verdade", "saber quem escreveu o texto e com qual intenção" e "reconhecer quando um texto tenta manipular". Essas preocupações, embora empíricas, apontam para a necessidade de inclusão de habilidades voltadas à análise do posicionamento discursivo, da confiabilidade das fontes e da construção da autoridade epistêmica no discurso.

7.2 Vozes docentes: sobrecarga gramatical, silenciamento discursivo e desconexão entre objeto e finalidade

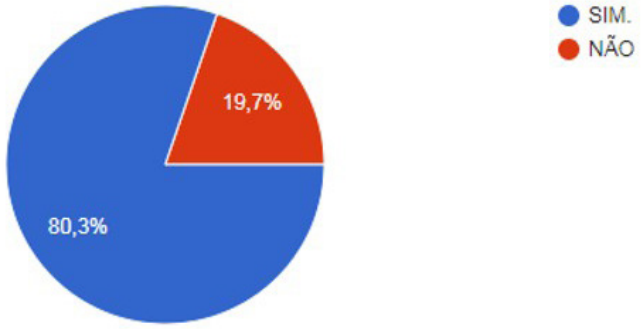
Do ponto de vista docente, as respostas analisadas revelam insatisfação com a forma como os objetos de conhecimento estão distribuídos nas matrizes, particularmente na 1ª série do Ensino Médio. Os dados quantitativos indicam que 76,7% dos professores consideram inadequada a organização dos objetos nesse segmento. As críticas recaem sobre a concentração de conteúdos gramaticais, que, segundo os docentes, dificulta o trabalho com gêneros discursivos e práticas interpretativas.

Figura 3 - Você concorda com essa organização? 1ª série EM



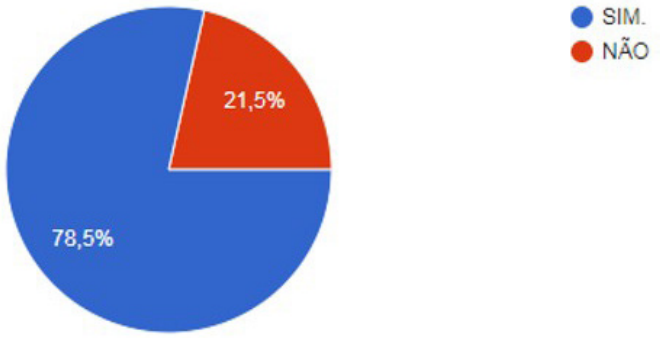
Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Figura 4 — Você concorda com essa organização? 2ª série EM



Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Figura 5 — Você concorda com essa organização? 3ª série EM



Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

As respostas qualitativas reiteram a percepção de que o currículo vigente carece de progressão temática, articulação com os campos de atuação social e reconhecimento da diversidade textual. Professores afirmam que "não há tempo para desenvolver projetos", que "a literatura está diluída" e que "as práticas de leitura crítica são sacrificadas em função da gramática tradicional". Em algumas regiões, mencionam inclusive que "os objetos estão desconectados dos temas que interessam aos estudantes".

Na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica, esse desalinhamento entre o currículo e a prática pedagógica constitui um efeito da lógica tecnicista da BNCC, que transforma o ensino de língua em um inventário de habilidades descontextualizadas (Moita Lopes, 2006). A ausência da evidencialidade nos objetos e nas habilidades compromete a possibilidade de desenvolver nos alunos uma consciência linguística crítica, que os capacite a identificar vozes, fontes, posicionamentos e graus de certeza nos textos com os quais interagem.

Além disso, os docentes demonstram estar cientes da lacuna discursiva provocada pela ausência de modalização. Demandam objetos que abordem "a construção do ponto de vista", "o uso de marcadores discursivos" e "a distinção entre opiniões, crenças e evidências". Essas demandas não são meramente técnicas, mas epistemológicas: apontam para uma concepção de linguagem que reconhece o sujeito como produtor de sentidos, e o texto como arena de disputas sociais e cognitivas.

8. Articulação crítica entre vozes: convergências e deslocamentos curriculares

A correlação entre os dados de alunos e professores permite a identificação de convergências significativas em torno da crítica ao currículo prescrito. Ambos os grupos denunciam a fragmentação dos conteúdos, a pouca aderência às práticas so-

ciais de linguagem e a insuficiência das ferramentas discursivas fornecidas pela matriz para lidar com os desafios contemporâneos da comunicação.

As análises revelam que a ausência de conteúdos voltados à evidencialidade e à modalização impede o desenvolvimento de competências discursivas fundamentais para a formação cidadã. Tal lacuna se traduz em uma formação escolar que não prepara os estudantes para avaliar discursos, sustentar posicionamentos ou produzir textos com responsabilidade epistêmica.

Do ponto de vista da Linguística Aplicada Crítica, esses resultados apontam para a urgência de uma reforma curricular que vá além da reorganização dos objetos de conhecimento e promova uma inflexão teórica no ensino de Língua Portuguesa: do foco estrutural para o foco discursivo; da ênfase na norma para a ênfase na argumentação; da organização linear de conteúdos para a integração entre gêneros, temas e práticas sociais de leitura e escrita.

8.1 A escuta dos estudantes: experiência, reconhecimento e epistemologias juvenis

No conjunto das respostas dos alunos, encontram-se registros que extrapolam o simples descontentamento e formulam proposições pedagógicas com forte densidade experiencial. Em uma das respostas abertas oriundas da 1ª série, um estudante escreve:

> *"A gente podia aprender como escrever postagens mais bem feitas, como nos blogs, e até em discussões de rede social, tipo X ou Instagram. Mas só vê gramática que não ajuda no dia a dia."*

Esse excerto revela, de maneira implícita, um questionamento à centralidade da gramática normativa na matriz, em detrimento de práticas discursivas contemporâneas. Há, ainda,

um reconhecimento tácito de que os modos de escrever nas redes sociais, longe de serem desprezíveis, exigem conhecimentos linguísticos específicos que deveriam ser tratados em sala de aula.

Outro estudante, da 3ª série, afirma:

> *"A gente vê notícia falsa todo dia, mas nunca aprendeu na escola como identificar uma. Deveria ter isso na aula de português."*

Esse depoimento aponta para a ausência de práticas de leitura crítica voltadas à análise da veracidade das informações. Embora não mencione a categoria de evidencialidade, o aluno manifesta a necessidade de critérios para aferição da origem e confiabilidade das informações, aspectos diretamente vinculados à evidencialidade como categoria linguístico-discursiva (Aikhenvald, 2004, Traugott; Dasher, 2002).

Além disso, há também alunos que manifestam perplexidade com a linearidade excessiva dos conteúdos:

> *"Parece que é tudo igual todo ano. A gente vê os mesmos tipos de texto e as mesmas regras."*

Esse tipo de comentário reforça a percepção de que o currículo prescrito, tal como organizado nas matrizes de 2025, falha ao promover uma progressão significativa e um desenvolvimento das competências discursivas mais complexas, limitando-se a uma repetição cíclica de tópicos formais.

8.2 A escuta dos professores: entraves estruturais e epistemológicos

No que se refere às respostas dos docentes, observa-se uma recorrente crítica à concentração de conteúdos gramaticais na 1ª série. Um dos registros traz:

"A 1ª série está sobrecarregada de gramática. Isso compromete o trabalho com leitura e produção textual. Não dá tempo de aprofundar nada."

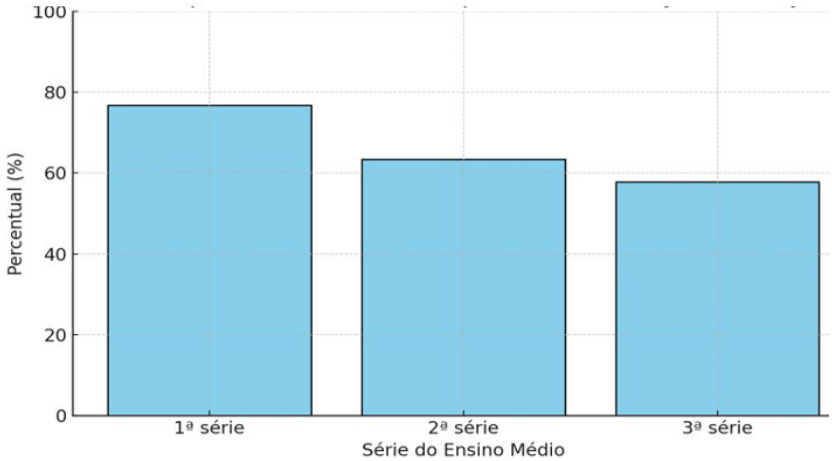
Esse tipo de avaliação aparece de forma sistemática em diferentes regiões administrativas. A crítica aqui é não apenas quantitativa (excesso de conteúdos), mas qualitativa: os conteúdos priorizados são desarticulados das práticas discursivas reais e dos gêneros efetivamente em circulação no mundo social.

Outro docente, da 2ª série, escreve:

"Não há nenhum objeto voltado à construção de opinião, à argumentação com base em fontes. Isso precisa ser repensado, especialmente nesse momento de tanta desinformação."

Essa crítica explicita a ausência de conteúdos voltados à modalização e à evidencialidade, categorias fundamentais para que o estudante se aproprie das formas linguísticas que possibilitam expressar graus de certeza, posicionamentos subjetivos e vinculações a fontes confiáveis de informação.

Figura 6 — Percentual de Professores que Consideram Inadequada a Distribuição dos Objetos de Conhecimento



Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Além disso, há relatos sobre a pouca valorização da literatura contemporânea e da produção cultural dos próprios estudantes:

> *"Há uma ênfase quase exclusiva nos clássicos e nenhuma abertura para os autores periféricos, os slams, os cordéis urbanos, as narrativas negras e indígenas."*

Esse tipo de comentário corrobora o argumento de que a matriz, ao priorizar um cânone descontextualizado e uma gramática desprovida de função social, silencia práticas de letramento crítico, exclui vozes e legitima uma epistemologia linguística monocultural.

9. Intersecções críticas: apagamentos curriculares e silenciamentos institucionais

A convergência entre essas vozes aponta para uma matriz de Língua Portuguesa que opera sob lógicas de apagamento: epistemológico (ausência de conteúdos ligados à autoria e à responsabilidade epistêmica), sociológico (desvalorização de práticas juvenis e populares de linguagem) e pragmático-discursivo (ausência de operadores modais e evidenciais que formam leitores críticos e produtores argumentativos).

A Linguística Aplicada Crítica permite compreender esses silenciamentos não como falhas técnicas isoladas, mas como efeitos de políticas linguísticas mais amplas, que hierarquizam modos de dizer e legislam sobre os sentidos possíveis na escola (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001). O ensino de Língua Portuguesa, tal como configurado, priva os estudantes do direito à linguagem como ferramenta de posicionamento, análise, resistência e criação.

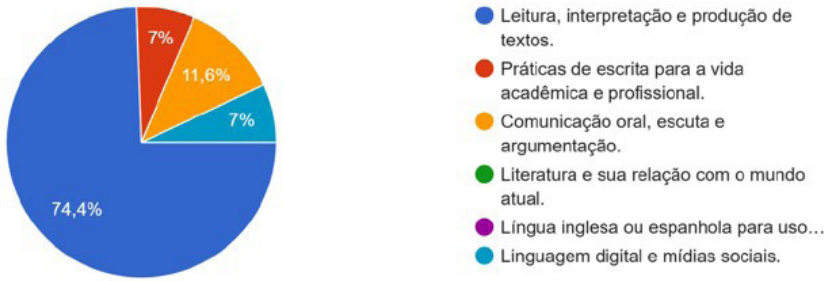
10. Análise comparativa: linguagem, epistemologias e políticas curriculares por parte dos discentes

Os gráficos apresentados nesta seção foram construídos a partir das respostas discentes ao formulário semidirigido aplicado pela SEEDUC-RJ durante a Escuta Colaborativa de 2025, totalizando **39.996 participações de estudantes**. Os dados analisados correspondem às perguntas abertas referentes às quatro áreas do conhecimento da Formação Geral Básica (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), nas quais os alunos indicaram, com base em sua experiência escolar, os conteúdos e práticas que consideram mais importantes ou que deveriam ser aprofundados.

10.1 Linguagens: argumentação, atualidade e cultura digital

Na área de **Linguagens**, predominam termos como *leitura*, *redação*, *interpretação*, *debate*, *argumentação*, *opinião*, *fake news*, *análise crítica* e *uso da internet*. Tais escolhas lexicais indicam uma percepção da linguagem como prática social e não como mero sistema. Ao reivindicar a abordagem de gêneros ligados à cultura digital e à esfera pública (como *podcasts*, vídeos, artigos de opinião e postagens em redes), os estudantes revelam uma compreensão tácita da linguagem como instrumento de posicionamento epistêmico e engajamento cidadão. Esse tipo de demanda se alinha à perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2001), que desloca o ensino da língua para o campo das práticas discursivas socialmente situadas.

Figura 7 — O que você considera mais importante aprofundar na área de Linguagens?



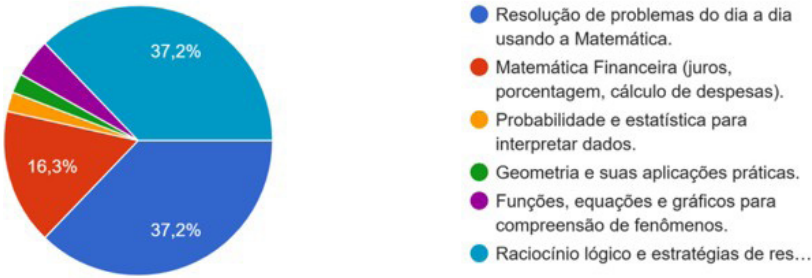
Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

No entanto, a matriz curricular vigente, como mostram os dados da Escuta, não contempla sistematicamente objetos ligados à modalização, evidencialidade ou à construção da autoria discursiva, categorias fundamentais para lidar com temas de desinformação, opinião e veracidade. A ausência desses conteúdos contribui para o que se pode chamar de "apagamento epistêmico", um silenciamento dos mecanismos linguísticos que sustentam a produção de saberes legítimos e a atribuição de responsabilidade discursiva.

10.2 Matemática: lógica, interpretação e aplicações práticas

Em **Matemática**, os termos mais frequentes são *cálculo*, *porcentagem*, *interpretação de problemas*, *lógica*, *finanças* e *aplicações do cotidiano*. Os estudantes demandam um ensino matemático com mais conexão com a vida prática e maior desenvolvimento da capacidade de raciocínio lógico e resolução de problemas. Embora à primeira vista essa área pareça distante da análise linguística, há um ponto de intersecção importante: o apelo à **interpretação**, recorrente em todas as áreas.

Figura 8 — O que você considera mais importante aprofundar na área de Matemática?



Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

A recorrência desse termo sugere uma lacuna na formação de habilidades metacognitivas e semântico-discursivas, comuns a todas as disciplinas. Nesse sentido, a Linguística Aplicada Crítica pode contribuir ao mostrar que a compreensão de enunciados matemáticos também requer o domínio de operadores lógicos, estruturas hipotéticas e relações de causa e consequência, muitas vezes ausentes na abordagem compartimentalizada do currículo.

10.3 Ciências Humanas: debate, história, sociedade e política

Na área de **Ciências Humanas**, observa-se forte presença dos termos *história*, *política*, *sociedade*, *atualidades*, *respeito* e *debate*. Os estudantes parecem atribuir às disciplinas humanas um papel interpretativo e crítico sobre o mundo contemporâneo, demandando espaço para análise de temas políticos e sociais. Aqui, novamente, os pedidos por *debate* e *atualização* dialogam com a crítica já verificada em Linguagens: o desejo por práticas discursivas vivas, interativas e relacionadas à produção de sentido social.

Figura 9 — O que você considera mais importante aprofundar na área de Ciências Humanas?

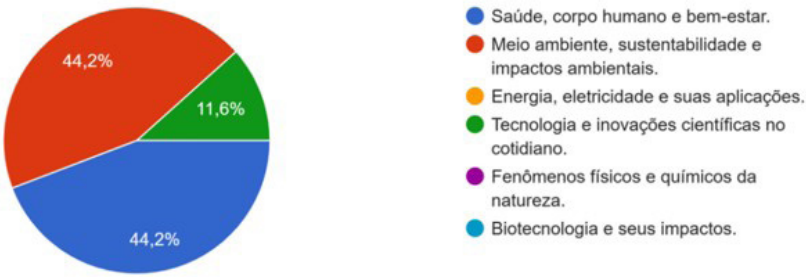
Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

A interseção com a LA Crítica se dá especialmente pelo reconhecimento do discurso como espaço de disputa e construção de identidades. Ao reivindicarem o debate, os alunos pleiteiam o direito ao posicionamento e à escuta, habilidades que transcendem disciplinas e que deveriam ser objeto de atenção no ensino da linguagem, e que permanecem ausentes da matriz por sua carência de operadores modais, evidenciais e discursivos.

10.4 Ciências da Natureza: experimentação, explicação e interdisciplinaridade

Em **Ciências da Natureza**, os estudantes evocam termos como *experimentos*, *explicações*, *laboratório*, *natureza*, *ambiente* e *tecnologia*. A demanda recai sobre um ensino mais prático, investigativo e contextualizado. Ainda que a linguagem aqui opere como suporte do conteúdo científico, ela é também veículo da demonstração, da hipótese, da inferência e da causalidade, formas linguísticas que exigem marcas de evidencialidade e modalização.

Figura 10 — O que você considera mais importante aprofundar na área de Ciências da Natureza?



Fonte: Formulário Escuta Colaborativa – SEEDUC-RJ 2025.

Essa análise reforça o argumento de que o ensino da linguagem, mesmo em áreas tradicionalmente não verbais, carece de uma base discursiva sólida. A LA Crítica contribui aqui ao revelar que a linguagem científica não é neutra: ela se constrói sobre estruturas específicas de autoridade epistêmica, que devem ser ensinadas e problematizadas.

12. Considerações parciais: transversalidade e implicações curriculares

A leitura das manifestações dos estudantes revela que, em todas as áreas, há uma demanda por práticas de linguagem que favoreçam o debate, a crítica, a explicação e a interpretação, todos atos discursivos complexos. Isso indica que o ensino de Língua Portuguesa não pode se restringir à codificação gramatical e à decodificação textual, mas deve operar como eixo estruturante da formação discursiva dos sujeitos em todas as áreas.

Nesse sentido, a ausência de evidencialidade e modalização na matriz curricular de Língua Portuguesa implica não apenas uma falha disciplinar, mas um comprometimento da formação transversal, uma vez que os conteúdos de outras áreas demandam

precisamente essas habilidades discursivas para se efetivarem com profundidade.

A análise das respostas da Escuta Colaborativa realizada pela SEEDUC-RJ em 2025, à luz da Linguística Aplicada Crítica, evidencia um descompasso estrutural entre as expectativas de professores e estudantes e os referenciais epistemológicos que sustentam o currículo vigente. A implementação da Lei nº 14.945/2024 e da Resolução SEEDUC nº 6313/2024 deveria representar uma inflexão paradigmática na concepção do Ensino Médio, abrindo espaço para práticas educativas mais dialógicas, críticas e situadas. No entanto, os dados revelam que essa transição tem sido mais formal que efetiva, mantendo a centralidade de uma matriz descolada das experiências sociais de linguagem que circulam fora dos muros escolares.

As manifestações discentes e docentes, especialmente na área de Linguagens, indicam uma demanda explícita por conteúdos que permitam lidar com as formas de produção e circulação de sentido no mundo contemporâneo. Termos como *debate*, *opinião*, *fake news*, *autoria*, *interpretação* e *análise crítica* aparecem de modo recorrente nas respostas, sinalizando uma necessidade pedagógica que ultrapassa o domínio da norma culta e das habilidades de decodificação textual. Trata-se de um apelo por um ensino que reconheça a linguagem como prática social e discursiva, e não como estrutura autônoma e neutra.

Nesse contexto, a ausência de categorias como a **evidencialidade** e a **modalização,** tanto nos documentos normativos quanto nas matrizes curriculares da Formação Geral Básica, revela-se particularmente problemática. A evidencialidade, enquanto categoria linguístico-discursiva que marca a fonte da informação e o grau de compromisso do enunciador com a veracidade da proposição (Aikhenvald, 2004), é um instrumento fundamental para a construção da responsabilidade discursiva e para a leitura crítica de textos, especialmente em tempos de pós-verdade e desinformação.

A carência de conteúdos relacionados a essas categorias impede que os estudantes desenvolvam um olhar crítico sobre o modo como os discursos se organizam, como os fatos são apresentados e como os sujeitos se posicionam linguisticamente frente ao conhecimento. Em outras palavras, inviabiliza-se a formação de uma competência epistêmica, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico, mas a própria inserção dos sujeitos no espaço público de forma ética, crítica e autônoma.

Ao mesmo tempo, os currículos das demais áreas do conhecimento, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, também carecem de articulação com essas competências discursivas. A recorrência do termo *interpretação* em todas as áreas, assim como *debate* e *explicação*, reforça a transversalidade das práticas de linguagem como eixo estruturante do conhecimento escolar. Tais evidências reiteram que o ensino da língua não pode permanecer restrito à gramática normativa e aos gêneros escolares tradicionais, mas deve incorporar sistematicamente os mecanismos de construção de sentido, de argumentação e de posicionamento discursivo.

Diante disso, impõe-se a necessidade de um **aprofundamento teórico e pedagógico** nas políticas curriculares que estruturam o Ensino Médio. Isso implica não apenas revisar a distribuição dos objetos de conhecimento, mas sobretudo repensar os fundamentos epistêmicos do currículo: reconhecer os estudantes como sujeitos de linguagem, considerar os professores como mediadores de práticas de letramento crítico e transformar a escola em espaço de produção de conhecimento e de emancipação discursiva.

Tal aprofundamento exige a ampliação dos referenciais formativos e o investimento na formação docente continuada em teorias contemporâneas do discurso, bem como o reconhecimento da linguagem como campo de disputa e de construção de identidades, saberes e direitos. Somente assim será possível superar os

apagamentos discursivos observados e construir um currículo que se comprometa, de fato, com uma educação democrática, crítica e socialmente referenciada.

Referências

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

APPLE, Michael W. **Currículo, poder e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Dispõe sobre as diretrizes para o ensino médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HOPPER, Paul J. Emergent grammar. **Berkeley Linguistics Society**, v. 13, p. 139-157, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada e vida contemporânea**: problemas, políticas e saberes. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Comunicação Interna nº 09/2025 – SUBG/DICPAM. Orienta as etapas e procedimentos para realização da Escuta Colaborativa junto às unidades escolares. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 6313/2024. Institui as Matrizes Curriculares de Transição da Formação Geral Básica para o Ensino Médio. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: seção 1, Rio de Janeiro, 30 jul. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Apresentação das Trimestralizações 2025** – Layout Paisagem. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Apresentação da Escuta Colaborativa** – Etapa Escolar. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2025.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Português** – Consolidação da Etapa Escolar da Escuta PNEM. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRAUGOTT, Elizabeth Closs; DASHER, Richard B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

O AMOR FREIRÁTICO COMO OPERAÇÃO RETÓRICA: ENGENHO, OBSCENIDADE E PERSONA NA SÁTIRA BARROCA

Rebeca Venezia

Introdução

Entre as inúmeras figuras sociais e retóricas que atravessam a lírica satírica do período colonial, poucas são tão recorrentes e enigmáticas quanto a do freirático, o sujeito que, movido por desejo e engenho, busca seduzir as freiras reclusas em conventos. O termo "freirático", embora não nomeado explicitamente nos textos de Gregório de Matos, passou a ser utilizado por críticos modernos para designar esse personagem-tipo: o homem que atua nos interstícios do sagrado e do profano, mobilizando estratégias de linguagem, disfarce e astúcia para realizar encontros amorosos com mulheres em clausura.

A sátira freirática, portanto, não deve ser lida como simples devassidão literária. Trata-se de uma construção discursiva que encena, por meio da persona do frade ou do sedutor disfarçado de religioso, um conjunto de tensões morais, políticas e retóricas. A clausura do convento, com seus limites físicos e simbólicos, funciona como cena privilegiada onde o interdito é performado pela linguagem e onde o desejo é filtrado por uma estética barroca do duplo sentido. Nesse universo, a freira não é apenas objeto de desejo ou escárnio, ela é figura simbólica de uma ordem inter-

ditada, e seu corpo é mediado por signos, rituais e dispositivos arquitetônicos, como a roda, o ralo, o véu e a grade.

Dentre esses signos, merece atenção o símbolo do véu, que funciona como marcador de *status* e clausura dentro da hierarquia conventual. As chamadas "freiras de véu branco" eram aquelas que professavam votos simples, geralmente designadas para tarefas domésticas ou auxiliares, muitas vezes oriundas de classes sociais menos abastadas. Já as "freiras de véu preto" correspondiam às professas de votos solenes, integradas formalmente à vida religiosa, com direito à clausura estrita, dote e maior prestígio simbólico. Essa distinção entre véu branco e véu preto atravessa não apenas a estrutura eclesiástica, mas também o imaginário simbólico presente na sátira barroca. A freira de véu preto, associada à clausura mais rígida e ao *status* elevado, figura como ideal de inatingibilidade, objeto de desejo impossível e sacralizado. Em contraste, a freira de véu branco, por sua posição marginal e laços mais frágeis com a ordem religiosa, aparece com frequência como alvo simbólico do engenho freirático, por onde o desejo narrativo penetra as frestas da clausura (cf. Hansen, 2004; Evangelisti, 2007).

Na sátira gregoriana, essa diferenciação se converte em campo de jogo simbólico. O frade que se dirige à freira está sempre tensionando a hierarquia do claustro, ora fingindo ignorá-la, ora explorando suas fissuras. A cena do encontro entre o freirático e a religiosa, mediada por comida, bilhetes, gestos, ou mesmo pelo som de tamancos no ralo, dramatiza uma coreografia barroca de aproximação e recuo, de figuração e recato. O convento, nesse contexto, é palco e figura: não apenas o lugar físico, mas a metáfora da linguagem que diz sem dizer, que revela sob o disfarce.

Ao longo deste capítulo, pretende-se explorar como o engenho barroco mobiliza essa figura do freirático para construir cenas de desejo que são, antes de tudo, cenas retóricas. Longe de representar um escândalo anedótico, a sátira freirática articula um sofisticado sistema de vozes, trocas simbólicas e exclusões

discursivas. E é nesse sistema que a crítica pode vislumbrar, por entre véus e grades, o verdadeiro objeto da sátira barroca: a própria estrutura do interdito, figurada pela linguagem do engenho. Assim, nos poemas freiráticos atribuídos a Gregório de Matos, o convento não se apresenta como um espaço descritivo ou documental, mas sim como uma construção simbólica carregada de retórica. Elementos como o ralo, a roda e a grade não são apenas partes da arquitetura conventual, mas operam como dispositivos simbólicos que articulam o desejo e a clausura.

Inspirando-se na lógica da sociedade de corte descrita por Norbert Elias (2001), o convento representa um ambiente de vigilância e codificação dos afetos. Dentro dessa ordem simbólica, cada gesto, cada olhar e cada troca mediada pela estrutura física do convento carrega um valor político e retórico. A roda, por exemplo, dispositivo que permite a troca entre interior e exterior sem contato direto, opera como uma metáfora da mediação do desejo e da censura moral: a comunicação é possível, mas só sob controle. Já o ralo, espaço onde os encontros ocorrem sob o disfarce do acaso ou da rotina, transforma-se em palco do desejo travestido de necessidade. A grade, por sua vez, condensa a contradição central do discurso, já que é barreira e convite, limite e promessa. Logo, o convento, com seus dispositivos de acesso e comunicação, adquire um estatuto simbólico homólogo ao ambiente de vigilância da corte, como descrito na passagem:

> A etiqueta da corte não é unicamente um instrumento de distanciamento, mas também de domínio. A hierarquia dos privilégios foi criada segundo seus parâmetros, esta passou a ser mantida unicamente pela competição dos indivíduos envolvidos nessa dinâmica, privilegiados por ela e compreensivelmente preocupados em preservar cada um (Elias, 2001, p. 77).

Esses elementos são mobilizados com engenho pelo poeta, que os transforma em *topoi* retóricos para articular os jogos do interdito. O convento, nesse contexto, não é apenas espaço de clausura, mas cena teatralizada da linguagem barroca, onde a sátira encontra sua matéria. A obscenidade que se expressa a partir desses dispositivos não é gratuita, é disciplinada, inserida num regime de figuras que aponta para a necessidade de regulação e controle dos afetos. A cena freirática se constrói, assim, como espetáculo simbólico, e o convento, longe de ser apenas pano de fundo, é parte do mecanismo de significação e de controle do discurso satírico.

À vista, a figura do freirático nos poemas gregorianos não corresponde a uma identidade biográfica, mas a uma persona retórica deliberadamente construída. Trata-se de um dispositivo textual que articula os excessos do desejo com os mecanismos de sua representação. Essa figura é o sujeito que enuncia o interdito sob o disfarce da sátira, servindo tanto à exposição do vício quanto à reafirmação da norma. Esse freirático encarna um *ethos* ambíguo, ele é simultaneamente astuto e vulgar, persuasivo e indecente, ridículo e engenhoso. Seu discurso não é apenas transgressor, mas cuidadosamente elaborado a partir de procedimentos retóricos que estruturam o riso e o escândalo. Ele manipula formas da paródia e da antífrase, como quando propõe à freira "aos ofícios nos poremos" (Matos, 2013, p. 206), transformando a liturgia religiosa em imagem sexual. Esse jogo não visa simplesmente ao escárnio, mas à construção de um engenho que torne visível o duplo fundo da linguagem: aquilo que diz e aquilo que simula. Assim como visto no poema "A uma freira que lhe mandou recado", no qual Gregório de Matos constrói uma cena de desejo em chave paródica. A linguagem litúrgica é convertida em matéria erótica, misturando devoção e luxúria com engenho e ironia:

[...]
Vendo o rosto tão formoso,
Tão formosa proporção,
Parece-me tentação
que o mesmo Deus quis por gozo;
se quereis, meu bem formoso,
não façamos mais extremos,
aos ofícios nos poremos,
que a Igreja bem nos consente
que com o corpo e com a mente
sirvamos ao que queremos.
(Matos, 2013, v. 5, p. 206–207)

A teatralidade é uma das marcas dessa *persona*. O freirático não fala em nome próprio, mas representa, atua, encena. Suas ações são coreografadas pelo engenho poético que estrutura o movimento do desejo dentro dos limites da forma. Como nos ensina Hansen (2004), o poeta barroco atua segundo o princípio da duplicidade: critica para reforçar, denuncia para normatizar. O freirático é, assim, uma figura de autoridade disfarçada em desvio, cujo discurso tensiona a norma apenas para ilustrar sua necessidade. Essa construção se estabelece, também, na progressão narrativa dos poemas, ou seja, aproximação (tamanco, espreita), troca (pela roda), clímax (na grade). Trata-se de um roteiro discursivo que imita o cerimonial amoroso, mas em chave grotesca. Cada movimento é uma figura, cada gesto uma metáfora da transgressão retórica. A persona freirática é, assim, menos um sujeito do desejo do que uma função da linguagem, um operador do engenho.

As trocas descritas nos poemas freiráticos são sempre mais do que parecem. Os objetos que circulam, doces, carás, chouriços carregam um valor simbólico que ultrapassa o plano do cotidiano. Em contexto conventual, onde o contato físico é regulado e vigiado, a roda torna-se espaço privilegiado de circulação do desejo sob

forma disfarçada. A doçaria conventual, produto da habilidade e da reclusão feminina, assume, na sátira, o papel de metonímia do corpo da freira e do prazer prometido:

> [...]
> Comi o chouriço cozido
> com sossego, e sem empenho,
> porque outro chouriço tenho
> para pagar o comido:
> vós tendes melhor partido,
> mais liberal, e mais franco,
> pois como em real estanco
> tal seguro vos prometo,
>
> que por um chouriço preto
> heis de levar o meu branco.
>
> Sobre vos aventejar
> nas cores desta trocada,
> vós destes-me uma talhada,
> e eu todo vo-lo hei de dar:
> se cuidais de m'o cortar,
> ele é duro de maneira
> que a faca mais cortadeira
> não fará cousa, que importa,
> que o meu chouriço o não corta,
> salvo um remoque de Freira.
> (Matos, 2013, vol. 2, p. 197)

Aqui, a ação aparentemente trivial de enviar um alimento é transformada pela retórica barroca em cena de erotismo velado. O chouriço é simultaneamente comida e metáfora fálica; o gesto culinário da freira figura o desejo por meio do cuidado com o embrulho e a antecipação da entrega. O frade, ao "comer com sossego", consome mais do que um produto do claustro, consome

um signo de cumplicidade, cuja obscenidade é habilmente camuflada pela linguagem.

A lógica retórica que transforma o alimento em signo se evidencia também no modo como o poema encena a relação entre doação e desejo. O frade, ao receber o chouriço, preparado com engenho e envolto com esmero, não apenas saboreia um presente, ele consome um gesto ambíguo, onde se misturam devoção e sedução. O "comer com sossego" não é só ato de prazer culinário, mas metáfora para o usufruto simbólico do corpo ausente da freira, tornado presente na materialidade da dádiva.

A obscenidade, nesse contexto, não está no conteúdo explícito, mas no jogo de deslocamento, uma vez que aquilo que é ordinário se converte em signo cifrado do desejo. Os alimentos, portanto, não são inocentes, mas são emblemas do interdito, figuras da contenção e do engenho. A roda, que os movimenta, é o dispositivo que garante a permanência da clausura enquanto encena sua transgressão. Esses objetos funcionam como signos cifrados que escapam à vigilância moral do discurso oficial, mas que encontram na retórica barroca os recursos para sua legitimação poética. Ao mesmo tempo em que representam o prazer, sinalizam sua contenção, sua necessidade de camuflagem. Dessa forma, o engenho reside justamente nessa duplicidade: o poeta mostra o desejo, mas o reveste de linguagem. Dá forma à transgressão e, ao fazê-lo, a regula.

Nesse sentido, o barroco, mesmo quando lida com o obsceno, não abandona o princípio da contenção. Ao contrário, sua obscenidade é moldada por formas, revestida de artifícios, submetida ao engenho. Como bem observa Emanuele Tesauro, em sua obra *Il Cannocchiale Aristotelico*, a verdadeira arte do engenho reside em "transformar o torpe em elegante", revelando que mesmo os conteúdos mais viscerais podem ser elevados pela forma, desde que tratados com arte retórica (Tesauro, 1670).

> O Engenho é a mais perspicaz e a mais engenhosa faculdade do homem. [...] Se o Engenho é a nobreza de nossa alma, a Metáfora será a nobreza do Engenho. A arte do Engenho consiste em transformar o torpe em elegante, o vil em nobre, o feio em admirável. Assim, a Metáfora pela força de uma única palavra, pode adornar até o que é mais baixo, elevando-o do sentido vulgar ao figurado.

A linguagem barroca, portanto, não expõe o desejo, mas o organiza figurativamente, recobrindo-o com a distância simbólica da metáfora e da elocução. Essa contenção, porém, não se limita ao plano temático, já que ela se estende à recepção. A estrutura retórica do amor freirático, ao mesmo tempo em que parece incluir o espectador na cena cômica e obscena, o afasta com sutileza através da seleção do destinatário implícito: o leitor culto, treinado no reconhecimento das figuras e familiarizado com os jogos do engenho. O vulgar não é apenas o objeto do riso; é também aquele que não tem acesso pleno à inteligência do texto.

Essa hierarquização retórica espelha, portanto, uma estrutura mais ampla de exclusão social e simbólica. O convento, enquanto dispositivo simbólico e espaço de privilégio, organiza uma gramática do acesso, não apenas à clausura, mas também ao sentido. A freira desejada representa, nesse cenário, um corpo interditado cuja apropriação só se realiza por meio da linguagem figurada. Do mesmo modo, o texto satírico não se entrega de imediato ele exige decifração. Assim como a roda e a grade controlam o acesso físico ao claustro, a linguagem barroca controla o acesso ao sentido, reservando o reconhecimento pleno aos que detêm capital cultural e competência retórica. O frade que domina esse código participa da sátira como agente; o vulgar, que não o compreende, torna-se alvo da própria crítica.

Essa lógica de distinção retórica não opera apenas na construção do emissor (o freirático, o poeta), mas também na

figura do leitor implícito. O acesso pleno ao sentido da sátira está reservado àquele que compartilha da competência linguística e cultural exigida pelo engenho barroco. Trata-se, portanto, de uma retórica da exclusão e da distinção. Não por acaso, os objetos que atravessam esses poemas, doces finos, pães elaborados, pratos de cará remetem à produção feminina de elite no interior dos conventos. Esses alimentos funcionam como marcadores sociais dentro do discurso poético, cifrando o desejo com signos de requinte e refinamento, e excluindo aquilo que é considerado vulgar ou popular. Assim, o acesso ao corpo da freira e ao sentido do poema se regula pela mesma lógica simbólica; quem domina os códigos, pertence; quem não os lê, é excluído, seja como personagem ou como leitor, o que se evidencia no poema:

> "Descobristes a intenção,
> e o desejo revelastes,
> quando o cará encaixastes,
> a quem vos pedia o pão: [...]
> que por um cará cozido
> leveis o meu, que anda assado"
> (Matos, 2013, vol. 2, p. 194-195).

Esse poema condensa o funcionamento dessa exclusão simbólica: o cará, signo culinário da clausura, é erotizado por meio da duplicidade retórica. A cena encenada pelo poema não é apenas um jogo de palavras; ela estrutura uma verdadeira pedagogia do interdito. Ao trocar, metaforicamente, um cará assado por um cozido, o poeta dramatiza a lógica da equivalência simbólica, onde o alimento representa, em chave cômica, o corpo desejado. Trata-se de uma coreografia retórica, em que o desejo se realiza apenas na linguagem, mediado pelo engenho que regula o que pode ou não ser dito. O frade, ao oferecer seu cará, não propõe apenas um escambo grotesco; propõe um pacto de inteligibilidade, acessível apenas a quem compreende a operação simbólica. O leitor vulgar,

que toma o poema como mera obscenidade, é excluído do jogo. O leitor engenhoso, por sua vez, reconhece a inversão, decifra o duplo sentido, e encontra no poema uma crítica velada aos próprios mecanismos de censura e desejo. Assim, o texto reafirma a função seletiva da sátira barroca: só participa plenamente dela quem domina sua gramática cifrada.

É importante ressaltar que essa exclusão do vulgar não é apenas uma exclusão de classe, mas também de linguagem. A obscenidade, quando surge, é estilizada; nunca bruta, nunca gratuita. O chulo é sempre efeito de figura. E é justamente essa estilização que determina quem pode rir, quem pode entender, quem está dentro do círculo da inteligência barroca. A retórica, assim, se torna instrumento de distinção social e de poder simbólico. Mais que um simples aparato discursivo, essa codificação também cumpre uma função de policiamento simbólico. A sátira não é dirigida ao público vulgar; ela o retrata, mas não o contempla como sujeito do discurso. O vulgar serve de exemplo, de escárnio, de vitrine deformada daquilo que o engenho rejeita. Ao fazer do riso uma forma de exclusão, o poeta reafirma sua posição, e a do leitor modelo, como instâncias privilegiadas de interpretação e domínio simbólico.

Esse gesto de exclusão é retórico e social. Ele exige formação, leitura e acesso aos códigos de linguagem barroca, em que o duplo sentido, a antífrase e a alusão são mais importantes que a literalidade. É por isso que, embora trate do grotesco, o poema o transforma em arte e o estiliza. O engenho não é popular; é restrito, fechado, regulado, tal como o convento que descreve. Assim, o amor freirático, ao mesmo tempo em que encena uma transgressão, reafirma uma ordem. Ele delimita quem pode desejar, quem pode falar sobre o desejo e, sobretudo, quem pode transformar esse desejo em arte. Como toda boa sátira, sua crítica é também conservação, pois expõe para regular, denuncia para controlar, diverte para distinguir. Conforme demonstra João Adolfo Hansen (2004), o grotesco satírico opera sob estrita regulação formal:

> A sátira não é uma fala livre, mas um gênero retórico que subordina a expressão à norma, aos procedimentos formais da persuasão. A obscenidade na sátira não é pornografia, mas forma regulada de crítica, exercida por meio do engenho. Isso significa que o conteúdo grotesco é sempre disciplinado pela forma e submetido a uma lógica de distinção, que transforma a transgressão em método (Hansen, 2004, p.187).

Rir, nesse contexto, é participar de uma pedagogia da forma e ser capaz de decifrá-la é, por si, um gesto de pertencimento.

A análise do amor freirático como operação retórica permite evidenciar que a obscenidade presente na sátira atribuída a Gregório de Matos não é um simples exercício de escândalo, mas uma construção engenhosa e altamente codificada. A transgressão, longe de ser espontânea ou gratuita, revela-se como forma de reinscrição simbólica da norma. Através de uma linguagem disfarçada e marcada por jogos de duplo sentido, a sátira barroca transforma o convento em cena de negociação discursiva entre o desejo e a ordem.

O ralo, a roda e a grade são compreendidos como figuras retóricas que operam na tessitura simbólica do poema, funcionando como espaços de articulação entre o interdito e o permitido, o grotesco e o sagrado. Esses dispositivos não apenas compõem o cenário da ação, mas determinam a lógica interna do engenho satírico. O convento, portanto, não é descrito, mas dramatizado; não é invadido, mas figurado.

A persona freirática, como se viu, não atua como um sujeito biográfico, mas como uma máscara discursiva que incorpora contradições típicas da retórica barroca; é ao mesmo tempo moralista e canalha, crítico e cúmplice, pedagógico e cômico. Através dela, o texto opera um duplo gesto: encena o desejo para controlá-lo, ridiculariza o vício para reafirmar a virtude, expõe a clausura para

reafirmar a hierarquia. As trocas simbólicas descritas nos poemas, como os doces, os carás, os chouriços, demonstram que a retórica do desejo é construída por meio de objetos comuns, que ganham valor figurativo e metonímico. Trata-se da transfiguração barroca do cotidiano em alegoria, em que o amor é uma operação simbólica, o desejo é uma figura, a cena é uma metáfora.

Finalmente, a exclusão do vulgar, tão evidente na seleção do público implícito da sátira, reforça o caráter elitista da operação retórica. A sátira freirática é uma arte da distinção. Sua obscenidade é engenhosa, sua transgressão é codificada, seu riso é pedagógico. Ao transformar o escândalo em método e o interdito em eloquência, os poemas afirmam sua filiação à tradição retórica do *ornatus deformans*. Como sintetiza Tesauro em seu *Cannocchiale Aristotelico*, é próprio do engenho "embelezar até o torpe, fazendo do feio uma forma admirável" (Tesauro, 1670). É essa operação que permite que a obscenidade, em vez de ser vulgar, se torne arte. A sátira freirática, ao estilizar o grotesco, o integra à lógica do engenho e o transforma em forma de distinção simbólica.

Portanto, o amor freirático, enquanto figura poética, não é uma experiência sensual ou afetiva, mas uma performance discursiva que articula engenho, exclusão e regulação. Sua força não está no que transgride, mas no que evidencia, isto é, que todo desejo, para ser socialmente aceito, precisa ser figurado; e que essa figuração, no barroco, acontece pela retórica. É na duplicidade da linguagem, no jogo entre o dito e o velado, que se constrói a pedagogia barroca do interdito. Nesse cenário, o interdito não é apenas enunciado: ele é moldado, regulado e, por fim, estetizado. A sátira não subverte a norma, ela a reafirma por meio da forma.

Referências

ARAÚJO, Emanuel. **O teatro dos vícios**: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

EVANGELISTI, Silvia. **Nuns**: A History of Convent Life 1450-1700. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HANSEN, João A. Pedra e cal: o amor freirático na sátira luso-brasileira do século XVII. **Destiempos**, México, Distrito Federal, año 3, n. 14, p. 554-565, marzo/abr. 2008.

HANSEN, João Adolfo. **A sátira e o engenho**: Gregório de Matos e a Bahia do século XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MATOS, Gregório de. **Obra completa**. Organização de James Amado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2013. Vol. 2.

OLIVEIRA, A. L. M. Bela, recatada e do claustro: sobre o amor freirático seiscentista. *In*: Davi Pinho et alii. (Org.). **Conversas sobre literatura em tempos de crise.** 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2017, v., p. 321-338.

QUINTILIANO. **Instituições oratórias**. Tradução, introdução e notas de Artur de Faria. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

TESAURO, Emanuele. **Il Cannocchiale Aristotelico**. Torino: Giacomo Zannetti, 1670.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**: moral, sexualidade e inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

DOIS HAMBÚRGUERES... E MUITA POLÊMICA: UMA LEITURA DE *GÊNESE DOS DISCURSOS* (1980) ATRAVÉS DE PEÇAS PUBLICITÁRIAS DE UMA REDE DE *FAST FOOD*

Victor Augusto Menezes Ribeiro

Introdução

Lançado há mais de quatro décadas, *Gêneses do Discurso* (1980), de Dominique Maingueneau, desponta como uma das publicações centrais para os estudos daquela que se costumou chamar de Análise do Discurso Francesa. Na obra, Maingueneau apresenta uma série de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem, em particular em sua relação com o *discurso*[1]. Em seguida, põe-se a discorrer mais detalhadamente sobre cada uma dessas hipóteses, à medida que as articula com seu *corpus* de análise, constituído num *espaço discursivo* delimitado por ele mesmo: os discursos humanista devoto e jansenista, que se constroem, segundo o linguista, um como contraponto do outro. Aliás, esse seria justamente o trabalho do analista do discurso: relacionar "um subconjunto de formações discursivas cuja relação o analista julga pertinente considerar para seu propósito" (Mussalim, 2009, p. 63).

A distância temporal da publicação e dos *corpora* analisados torna a leitura de *Gêneses do Discurso* no mínimo trabalhosa para o leitor brasileiro contemporâneo. Isso porque, conforme

1 Para Maingueneau (2008), o "discurso" remete à noção de "formação discursiva" de Michel Foucault, segundo a qual haveria uma série de "regras de formação" que garantiriam a viabilidade de existência de um ou outro enunciado num determinado momento, por um determinado indivíduo ou instituição.

Mussalim (2009), o trabalho do analista "deve resultar de hipóteses fundadas sobre um conhecimento e dos textos e sobre um saber histórico que serão confirmados" (p. 63). Sem compartilhar desse conhecimento e desse saber histórico, parece-nos mais difícil nos aproximar das contribuições teóricas da publicação, por mais pertinentes que sejam. Por essa razão, acreditamos que trazer as discussões de Maingueneau para um universo cultural distinto, e, por que não, mais atual, possa lançar uma luz sobre os conceitos evocados.

Acompanhando as provocações de Sírio Possenti (2009), reconhecemos nas peças publicitárias um material de interesse para investigar as hipóteses de *Gêneses do Discurso*. Com efeito, na publicidade, quer-se persuadir o potencial consumidor de que o produto A é melhor do que todos os outros produtos. Para tanto, é preciso que se construa um discurso (o discurso do *Mesmo*) em função do discurso do *Outro*: diante de todas as opções possíveis, tal produto é aquele que vale a pena ser escolhido. Se é possível rotular uma cerveja como "aquela que desce redondo", é porque se concebe um mundo no qual as demais… não o fariam. Mais do que isso: descem "quadrado". Mas "[d]izer que as outras cervejas produzem esse efeito só pode ocorrer por oposição ao discurso da Skol, mas a partir do próprio discurso da Skol" (Possenti, 2009, p. 165).

É preciso, portanto, *inventar* o(s) Outro(s) através das palavras. Esse Outro permite a enunciação de um discurso (estando, portanto, na sua gênese) e, ao mesmo tempo, nasce no discurso do Outro (já não como si mesmo, mas como simulacro).

Esse jogo interdiscursivo, da gênese de um discurso em função de um Outro, é fundamental na obra de Maingueneau, que sustenta que "[os discursos] não se constituem independentemente uns dos outros, para serem, em seguida, postos em relação, mas […] se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso" (Maingueneau, 2008, p. 21). Se isso é verdade para

os discursos jansenista e humanista devoto, também o é para peças publicitárias, que se fundam sobre um Outro, ainda que a presença deste não seja localizável.

Por essa razão, buscamos neste trabalho lançar um olhar sobre algumas das considerações de *Gênese dos discursos* a partir de um *corpus* um tanto mais recente do que aquele trazido pelo autor francês: três campanhas publicitárias lançadas nos últimos anos pela rede estadunidense de *fast food* Burger King® (BK). Nelas, observaremos como os três textos se inscrevem numa formação discursiva que não prescinde de outra marca, líder no segmento: McDonald's® (MD), constituindo-se muitas vezes em oposição a ela, e recuperando-a discursivamente (mais uma vez como simulacro).

Através desses sucintos ensaios de análise, esperamos aproximar as reflexões de Maingueneau de um universo cultural de textos circulantes nos últimos anos, como forma de facilitar sua apreensão para leitores que se iniciam nos estudos da Análise do Discurso francesa. Ainda que a leitura do livro e o conhecimento dos *corpora* analisados por Maingueneau sigam sendo essenciais, esperamos que essa aproximação venha contribuir para uma entrada nesse campo e suscitar o interesse pelas contribuições do pensador francês.

1. De entrada, quatro conceitos

Antes de abordar diretamente as discussões empreendidas em *Gênese dos discursos*, será preciso partir de um pressuposto fundamental para a AD francesa: a ideia de que há uma relação intrínseca entre o linguístico e o social.

Contrapondo-se ao estruturalismo saussuriano, sem, no entanto, diminuir sua importância, a AD francesa admite que há espaço e cientificidade nos estudos que se voltam para o *uso* da

língua. Esta, portanto, não precisa ser compreendida (somente) como sistema linguístico autônomo, apartada de seu uso efetivo. Antes, o que se verá é que é justamente nesse uso que haverá construção de sentido. Nas palavras de Brandão (2012):

> A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (p. 11).

Há, portanto, entre os analistas do discurso uma forte preocupação sobre a questão do *sentido*, que deixa de ser um atributo inerente ao sistema linguístico e se torna objeto de uma *produção* por um interlocutor. Uma das perguntas a serem feitas não é "como a língua significa?", mas sim: como pessoas, diante de textos, enunciados reais, que também são língua, podem *produzir sentido?*

Uma das apostas da AD é a de que parte fundamental desse sentido, longe de estar dado na palavra ou no enunciado em si, se encontraria atrelada a um Outro (Brandão, 2012), e, portanto, não seria nem estável nem transparente. Não se admitirá, assim, que o enunciador seja a fonte nem esteja de posse do sentido, nem que a comunicação seja um processo linear de transmissão de uma informação de A para B.

Mesmo em textos aparentemente "monológicos", esse Outro pode se fazer presente, graças a um "embate entre discursos, remissão constante a outros discursos, construindo relações de oposição, aliança ou aparente neutralidade" (Deusdará; Rocha, 2013, p. 340). Nas palavras de Maingueneau,

> [...] no espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para construir a própria identidade (Maingueneau, 2008, p. 36-37).

Isso será particularmente importante para Maingueneau em *Gênese dos discursos*, que perceberá que o discurso jansenista, mesmo sem citar textualmente o discurso humanista devoto, não pode existir senão em contraponto a este. Assim, o que se verá é que a presença do Outro não é um dado externo aos textos efetivamente enunciados. Caráter paradoxal da própria ideia de exterioridade, afinal, o "exterior" constitui o "interior".

Sem ordem de importância especial, *Gênese dos Discursos* apresenta uma série de conceitos que ajudam a entender a maneira como os discursos vão se construindo em função de outros, ou, melhor, como alguns discursos vão se construindo em função de um Outro.

Essa dinâmica remete a um primeiro conceito fundamental do autor: o do **primado do interdiscurso**, e que talvez valha como exceção à dita ordem de importância, por fundamentar toda a discussão empreendida. Para Maingueneau, os objetos de interesse do analista do discurso são precisamente as relações que os discursos estabelecem uns com os outros, quase como se fosse possível realizar uma "análise do interdiscurso", interessada por uma relação interdiscursiva que estruturaria a identidade (2008, p. 21). Desse modo, caberia ao analista observar como essa

identidade, aparentemente una, indivisível e cristalina[2], é, antes, constituída por esse Outro.

Se o Outro é constitutivo dos discursos, não é verdade que ele apareça *tal qual*. Ao contrário, "para constituir e preservar sua própria identidade, um discurso não lida com o seu Outro enquanto tal, mas sim como um simulacro desse Outro, simulacro que, a partir da perspectiva assumida, ele é capaz de construir acerca desse Outro" (Souza e Silva; Rocha, 2009, p. 15). Ocorre, portanto, um processo de "tradução" desse Outro para os termos, conceitos que constituem um dado discurso[3]. Maingueneau discute esse fenômeno, sustentando a ideia da **polêmica como interincompreensão[4],** um discurso que compreende o outro em seus próprios termos, em seu próprio idioma.

Ora, ao remeter à ideia de "idiomas distintos", fazemos alusão a outro conceito central para a obra de Maingueneau, o de **semântica global**. Para o francês, haveria para cada discurso "um sistema que investe o discurso na multiplicidade de suas dimensões" (Maingueneau, 2008, p. 76): "(i) a intertextualidade, (ii) o vocabulário, (iii) os temas, (iv) o estatuto do enunciador e do coenunciador [termo que Souza e Silva e Rocha usam no lugar de destinatário], (v) a dêixis enunciativa, (vi) o modo de enunciação e (vii) o modo de coesão" (Souza e Silva; Rocha, 2009, p. 15). Cabe ressaltar, contudo, que o próprio autor chama a atenção para o fato de que isso "[n]ão constitui de forma alguma um modelo genético em virtude do qual o enunciador escolheria previamente um tema, depois um gênero, depois um vocabulário etc. [...]" (Maingueneau, 2008, p. 77).

2 De acordo com Rocha (2011), "o fenômeno da cristalização pressupõe a solidificação, a estabilização de forças que antes se encontravam em estado amorfo, sendo ainda conseguido um grau de extrema limpidez e transparência (qualidades típicas do cristal)". Assim, o jogo de forças discursivo se vê escamoteado por algo que parece ser transparente.

3 O artigo de Fernanda Mussalim (2009) apresenta, por exemplo, como "semas do discurso modernista, como independência, genialidade e originalidade são traduzidos pelo discurso da arte acadêmica como cópia, incapacidade e imitação" (p. 68).

4 Ressalte-se aqui o que nos lembra o autor: neste contexto, a polêmica (que também dá título a este texto) refere-se, antes, às relações entre duas formações discursivas, e não a uma controvérsia violenta — ainda que as peças publicitárias tenham suscitado amplos debates.

Para que seja possível, portanto, enunciar e compreender enunciados dentro de um discurso, deve-se admitir a existência de algo como uma **competência discursiva**, isto é, a capacidade de produzir enunciados dentro desse discurso, de modo que estes sejam reconhecidos como fazendo parte desse discurso. Trata-se de um "filtro de enunciados" (Maingueneau, 2008, p. 73), não necessariamente no nível da consciência deste ou daquele enunciador. Ora, se é possível diferenciar um discurso de outro, parece ser igualmente possível pressupor a existência de um conjunto de regras que tornam um conjunto de enunciados... enunciáveis dentro de determinado discurso[5]. É também dentro da perspectiva de uma competência discursiva que o enunciador se vê capaz "de produzir um discurso e [...] de produzir o simulacro do antagonista a partir das restrições do discurso de origem" (2008).

Tendo isso em vista, o que observaremos nos textos analisados serão os mecanismos através dos quais uma rede de *fast food* estabelece um constante diálogo com sua concorrente, mesmo nos casos em que não a cita textualmente. A esse diálogo interdiscursivo, onde o Outro não é necessariamente localizável, damos o nome de *heterogeneidade constitutiva*, conceito de Jacqueline Authier-Revuz (1990) fundamental para a teoria de Maingueneau.

Mais do que isso, o que veremos é que ambas as redes buscam se separar uma da outra, ao mesmo tempo em que criam um universo no qual se realiza um apagamento de outros restaurantes do mesmo gênero. Dito de outro modo, as publicidades analisadas estabelecem uma realidade discursiva em que os restaurantes se opõem e se constituem como aquilo que o outro *não* é, ou, inversamente, se distanciam daquilo que o outro supostamente seria (ou do que criaram sobre o outro). Quase sempre, um é sempre um não-outro, sem que haja espaço para um terceiro: BK é quase sempre um não-MD, mas nunca (ou, pelo menos, muito raramente) um não-Bob's.

5 Sem a pretensão de esgotar a leitura do livro, permaneceremos com os quatro conceitos apresentados, uma vez que eles parecem atender melhor à abordagem do *corpus* analisado, ao mesmo tempo em que podem ser mais bem compreendidos à luz das análises.

Para nós, a produtividade de nossa proposta reside no fato de trazer para análise textos em que essa heterogeneidade aparece de formas mais marcadas, a fim de permitir melhor apreender os conceitos de Maingueneau.

2. Análise de três casos

A fim de iniciar a leitura da obra de Maingueneau, selecionamos três propagandas veiculadas, em datas distintas, pela rede BK, contrapondo-as, quando pertinente, a outras produzidas por MD. Com isso, buscamos compreender, com a ajuda dos conceitos evocados, a gênese de textos com maior circulação entre um público brasileiro mais amplo. Ao mesmo tempo, esperamos que as análises realizadas possam aproximar a teoria do linguista francês do público interessado nos estudos da discursividade.

2.1 Raiz x Nutella

Figura 1 — Fotografias das campanhas "Nutella" e "Raiz"

Fonte: https://vejasp.abril.com.br/coluna/pop/raiz-burger-king-ironiza-parceria-entre-mcdonalds-e-nutella. Acesso em: 3 set. 2023.

Para compreender o embate interdiscursivo das peças publicitárias acima, são necessárias algumas pistas contextuais. Isso porque, *a priori*, *Nutella* e *Raiz* não são palavras com qualquer relação.

De acordo com a página Dicionário Popular, entre 2016 e 2017, a *internet* brasileira viu surgir um embate geracional. Idealizando valores positivos numa geração mais antiga, diversos enunciadores atribuem a uma geração mais nova características ligadas à [+FRAQUEZA] e [+COMPLICAÇÃO], dentre outras. Ao mesmo tempo, atribuem a si mesmos valores supostamente ligados à tradição, como [+FORÇA], [+RESISTÊNCIA], [+SIMPLICIDADE]. Eis então as chamadas *geração raiz* e *geração Nutella*[6]:

> O termo Nutella foi escolhido por ser o nome da famosa marca de creme de avelã, que costuma ser mais popular entre jovens e crianças de classe alta e média. Então, a gíria Nutella passou a ser usada para representar esse perfil, de jovem que cresceu em apartamento, que teve uma boa vida. Já o raiz representa o modo antigo, tradicional de se fazer as coisas (Stein, s.d.).

Assim, nesse universo, *raiz* e *Nutella* são termos antônimos, validados respectivamente como positivo e negativo.

Na propaganda, a rede MD apresenta sua nova parceria com a marca Ferrero®, proprietária e produtora do creme de chocolate e avelã Nutella®, que passaria a integrar suas receitas. Sua peça publicitária chama a atenção do potencial consumidor, de maneira bastante minimalista, para a novidade em suas sobremesas: *McDonald's [representado por sua logo]* + *coração* + *Nutella*.

6 A título de exemplo, a *criança raiz* "Sai pra brincar na rua; vive ralada e machucada", ao passo que a *criança Nutella* usaria "Playstation e celular; *Merthiolate* que não arde" (Dicionário Popular, s.d.). A própria distinção, dispersa em textos, por si só já mereceria uma abordagem de fundo discursivo.

O diálogo intertextual e interdiscursivo se estabelece, contudo, na medida em que BK se utiliza da mesma estrutura do texto da outra companhia para encenar a si mesma como o *antônimo* de MD: *BK* + *coração* + *raiz* (grafado, inclusive, com uma tipologia comum à dos memes circulantes nos anos 2010). Em lugar de afirmar um novo produto, o efeito de sentido é o de desvincular-se da *característica* (e não da marca) [+NUTELLA], ao mesmo tempo em que desqualifica a marca rival. Apela-se, portanto, para uma memória discursiva sobre o que seja "ser raiz", de modo que a propaganda de BK só tem sentido diante daquela de MD. Seu sentido se faz em função do Outro.

Assim, o que se observa nesse contexto é um duplo movimento: de um lado, a criação de um simulacro do Outro (a interincompreensão); de outro, uma separação do Um desse simulacro, a fim de constituir-se a si mesmo. Nas palavras de Maingueneau (2008):

> Se queremos mesmo pensar em termos de pessoa linguística, talvez seja mais justo ver no Outro um *eu* do qual o enunciador discursivo deveria constantemente separar-se. Ele seria, então, de alguma forma, o *interdito* de um discurso. A formação discursiva, ao delimitar a zona do dizível legítimo, atribuiria por isso mesmo ao Outro a zona do interdito, isto é, do dizível faltoso (p. 37).

É relevante observar que esse mesmo procedimento segmenta o mercado em dois. O que se cria ao retomar o embate *raiz x Nutella* é uma realidade na qual um é sempre um não-outro, e vice-versa, sem que haja espaço para uma terceira marca. BK não é a melhor de todas as marcas possíveis, mas sim melhor do que aquela que, *a priori*, seria a marca principal.

2.2 Inteligência Artificial

Figura 2 — Fotografias das campanhas "Inteligência artificial"

Fonte: https://www.b9.com.br/162554/mcdonalds-e-burger-king-se-provocam-com-anuncios-feitos-no-chatgpt/. Acesso em: 3 set. 2023.

Datada de 2023, a publicidade veiculada por MD apresenta um texto redigido pela plataforma de inteligência artificial (IA) generativa ChatGPT. Em voga nos últimos anos, os mecanismos de IA têm provocado grandes debates na mídia e na academia, devido à sua impressionante capacidade de fornecer respostas coerentes, de acordo com os dados introduzidos pelo usuário. Ainda que haja um forte debate com relação aos limites e à confiabilidade dessa tecnologia, não é de se ignorar que plataformas de IA generativa são reconhecidas como enunciadores relevantes no cenário atual, haja vista sua ubiquidade.

Essa confiabilidade não é questionada nos textos analisados. Pelo contrário, a propaganda de MD revela tão somente uma resposta à pergunta "Qual o hambúrguer mais icônico do mundo?", resposta essa que lhe é favorável: o Big Mac, produto da empresa. O atributo [+FAMA] é, portanto, relevante para sua construção.

O restaurante BK, a seu turno, simula uma continuidade do diálogo apresentado por MC em sua propaganda, na medida em que sugere ter apelado para a mesma plataforma, através da pergunta: "E qual o maior?". Além disso, ela apresenta forma semelhante à de MC (a julgar pela disposição gráfica do texto e pelas cores, que remetem a um sanduíche), bem como apresenta uma elipse do substantivo *hambúrguer*, tanto na pergunta quanto na resposta apresentada.

Mas o maior indício de uma continuidade simulada na montagem dos textos é, sem dúvidas, o conectivo "e", que aqui adquire certo valor argumentativo que não pode ser ignorado. Ao cotejar ambos os textos, é possível entrever no conectivo certo valor adversativo/concessivo, na medida em que reduz a importância do atributo [+FAMA], reconhecido no rival, em favor do atributo [+TAMANHO]: certo, o *Big Mac* pode ser o mais conhecido, mas...

Na formação discursiva de BK, se podemos chamá-la assim, não há espaço para a [+FAMA] de MC, silenciada, ao mesmo tempo em que se ilumina nela um suposto atributo negativo [-TAMANHO]. Note-se o reforço desse atributo no *slogan* "o mA.Ioral", que remete mais uma vez ao tamanho do produto com relação ao concorrente, ao mesmo tempo em que dialoga com o *slogan* deste, que se refere à inteligência artificial: "I.Amo muito tudo isso".

Até agora, nas propagandas analisadas, observamos enunciados que só produziam sentido ao serem lidos em conjunto com suas contrapartes. Entretanto, é possível observar os fenômenos da *Gênese dos discursos* em textos que apelam para uma memória discursiva um tanto menos imediata.

2.3 Um famoso *jingle*

Figura 3 — Fotografia da campanha "Jingle"

Fonte: https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/03/28/burger-king-usa-jingle-do-big-mac-para-provocar-mcdonalds.htm. Acesso em: 3 set. 2023.

No texto em voga, o que parece apenas uma lista de ingredientes é, na verdade, um complexo diálogo intertextual e interdiscursivo. Para que ele produza sentido, é preciso primeiro reconhecer na propaganda de BK o *jingle* que ajudou a tornar famosa a marca MD no Brasil: *Dois hambúrgueres, alface, queijo, molho especial, cebola, picles e um pão com gergelim, é Big Mac*. Entretanto, na peça, além dela, estão presentes três outros ingredientes, que aparecem riscados: tartrazina, azul brilhante e ácido ascórbico.

Ainda que o interlocutor não possua um vasto conhecimento de química orgânica, é possível reconhecer nos três ingredientes algo que destoa dos demais. Com efeito, trata-se de conservantes e corantes, que aparecem riscados da lista dos ingredientes do produto de BK. Ao enunciar sua lista de ingredientes, em princípio

idêntica à da empresa concorrente, e riscar outros, BK emprega um mecanismo que remete à *negação polêmica*[7]: ao sugerir que *não tem* determinados conservantes e corantes em seu produto, associa-os à outra marca, aquela do *jingle* retomado. Parafraseada, a peça publicitária poderia ser lida como: certa marca famosa se vale de corantes e conservantes; já a nossa...

Enquanto se delega o atributo [-ARTIFICIAL], BK enlaça o Outro no atributo oposto [+ARTIFICIAL]. Nas palavras de Maingueneau (1980, p. 99), o que se percebe é uma rede de semas "positivos" reivindicados e, por outro lado, semas "negativos" rejeitados.

Ao mesmo tempo, mais uma vez, há um jogo com o atributo [+FAMA] evocado anteriormente, haja vista a citação quase literal do *jingle* da marca adversária. Observe-se que, na formação discursiva de BK, há espaço para seu concorrente, ao menos como simulacro: seu discurso é citável, desde que seja devidamente "traduzido" naquilo que é passível de ser enunciado... ou que seja objeto de um comentário, no caso, o da existência de substâncias químicas que não estariam presentes nos produtos de BK. Afinal,

> a citação exerce um papel absolutamente crucial; rompendo a continuidade do Mesmo com fragmentos localizáveis do Outro, aparece como um engodo necessário, que introduz apenas um simulacro através do próprio gesto que parece introduzir a realidade de um corpo estranho (Maingueneau, 1980, p. 107).

7 Na negação polêmica, um enunciado negativo frequentemente permite entrever a existência de um enunciado positivo — que seria negado por aquele —, sendo, portanto, uma das evidências da presença do Outro no discurso do Mesmo, ainda que de forma não tão marcada quanto o discurso relatado. Em outras palavras, dizer "nossos produtos não contêm corantes ou conservantes" remeteria a um enunciado oposto, encenado por BK como sendo de autoria de MD.

Considerações finais

As peças publicitárias analisadas deixam claro o procedimento do BK de capturar uma marca concorrente em sua malha discursiva. O que assistimos ao ter contato com os textos produzidos pela rede pode ser compreendido como uma invenção discursiva de um Outro, como condição de existência do discurso do Mesmo.

Há outras propagandas veiculadas pela mesma rede que procedem de forma semelhante, bem como provocações realizadas na direção contrária. Com efeito, a estratégia de marketing de BK, de atacar e parodiar constantemente sua principal concorrente, é objeto de estudos e análises de profissionais da área da publicidade. Esse dado parece nos apontar para certa expectativa do que tenha se constituído como o que se pode chamar de "discurso BK" ou "voz BK": uma voz da qual se *espera* uma determinada maneira de ser e agir diante do mercado.

A identificação de uma "voz" num discurso faz eco às colocações de Maingueneau sobre a semântica global. Para o linguista, "[o] discurso, por mais escrito que seja, tem uma voz própria, mesmo quando a nega" (Maingueneau, 2008, p. 91). De fato, as propagandas de BK, conhecidas no meio publicitário por certa "agressividade" diante de seu concorrente, parecem ter modos de ser e agir que lhes são bastante próprios, sobretudo se confrontados com MD. Quase como se já se esperasse que uma propaganda de BK se apresente como uma retomada derrisória de algum elemento de MD, seja outra propaganda ou um produto, ainda que isso não seja uma regra imutável[8]. Também raramente o contrário. E raramente de outras marcas, porque BK se constrói discursivamente como não-MD.

8 Há inclusive registros de uma ação publicitária realizada numa das franquias europeias em que todos os produtos foram vendidos, literalmente, como "não-Big-Macs".

Para tanto, esse "discurso BK" permitiria identificar igualmente enunciados *a priori* incompatíveis com esse sistema de restrições, isto é, aquilo que seria ou não passível de enunciação dentro desse sistema, bem como os enunciados pertencentes a formações discursivas antagonistas. A essa capacidade, Maingueneau chamará de competência discursiva, ou, ainda, competência interdiscursiva (Mussalim, 2009, p. 63).

É essa construção em função de um Outro, esse jogo interdiscursivo constante, que compreendemos no âmbito de uma competência discursiva do enunciador. Como lembra Maingueneau, "em um sentido, a competência discursiva, longe de excluir o heterogêneo, confere-lhe um lugar privilegiado. Em primeiro lugar, porque ela constitui um sistema interdiscursivo que supõe a presença constante do Outro no centro de cada discurso" (Maingueneau, 2008, p. 58).

Repousa aí para nós a riqueza da contribuição de *Gênese dos discursos*. Através dos apontamentos de Maingueneau, é possível efetuar um mergulho histórico e adentrar o universo discursivo de duas correntes religiosas filosóficas que se antagonizam na dispersão de seus textos. Mas também compreender os diferentes embates interdiscursivos que nos rodeiam no cotidiano enquanto potenciais consumidores.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

DEUSDARÁ, Bruno. Pragmática e discurso: a noção de texto em questão. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 9, n. 2, p. 340-357, jul./dez. 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. 2. ed. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUSSALIM, Fernanda. Aspectos da semântica discursiva do Modernismo brasileiro: polêmica e interincompreensão em torno da noção de "cópia". **Alfa**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 61-75, 2009

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Campinas: Parábola Editorial, 2009.

ROCHA, Décio. Enlaçamentos enunciativos em análise do discurso: quando o dizer e o dito se interlegitimam. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 1, p. 11-36, jan./abr. 2011.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília; ROCHA, Décio. Resenha de "Gênese dos discursos", de Dominique Maingueneau. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

STEIN, Thaís. **Raiz x Nutella**. Disponível em: https://www.dicionariopopular.com/raiz-x-nutella/#:~:text=Raiz%20x%20Nutella%20%C3%A9%20um,cheio%20de%20frescura%20(nutella). Acesso em: 3 set. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Nemi Conforte é doutor em Língua Portuguesa e Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É Procientista e Coordenador do projeto de Iniciação Científica "O gênero letra de canção como complexo semiótico: subsídios teóricos para uma nova análise estilística". É líder do grupo de pesquisa NUCAN (Núcleo de Estudos da Canção); autor, em parceria com João Baptista Vargens, de "Martinho da Vila: tradição e renovação" (Almádena, 2011) e organizador de obras voltadas ao público acadêmico. Contato: andreconforte@gmail.com.

Carmem Praxedes é Professora Titular do Instituto de Letras da UERJ (2019), instituição em que trabalha desde 1992. É doutora em Linguística (Linguística Geral e Semiótica) pela FFLCH-USP (2002), Pós-doutora em Letras FFLCH-USP (2012), atuou no PPGL UERJ de 2018 a 2025 e atua no PPGLILP a partir de 2024 adotando a Semiótica como aporte teórico-metodológico em que desenvolve estudos nos seus diversos ramos para melhor compreender a perspectiva da Semiótica Interpretativa, de Umberto Eco. Atualmente desenvolve o projeto Tradução, Línguas e Ensino – relações intersemióticas. Contato: clppraxedes@gmail.com.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu é Professora Titular de Língua Portuguesa do Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Doutora e Mestre em linguística pela UFRJ; especialista em linguística aplicada pela UERJ. Pós-doutoramento pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017); Professora Visitante na Universidade de Heidelberg, Alemanha, pelo Programa Capes-PrInt. Além de organizadora de livros e revistas especializados, tem capítulos e artigos em publicações representativas da área. Pesquisadora com interesse centrado nas ques-

tões referentes à formação docente e ao processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna. Coordenadora do GRPesq/CNPq INTEGRA – Interação, Texto e Gramática e Coordenadora do GT EAPLA (ANPOLL – Gestão 2023-2025). Trabalha com formação de professores, com metodologias de ensino e estratégias pedagógicas junto a diferentes Secretarias de Educação, coordenando diferentes trabalhos na organização de currículo da escola básica, na participação em cursos de formação de professores. Procientista e Cientista de Nosso Estado/Bolsa FAPERJ. Contato: teresatedesco@uol.com.br.

Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes é doutorando em Letras: Língua Portuguesa (UERJ), com bolsa CAPES; Mestre em Letras: Língua Portuguesa (UERJ); Licenciado em Letras: Português-Literaturas (UFRRJ); membro dos grupos de pesquisas Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq); Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq) e Laboratório de Pesquisa em Língua e Discurso (LINDIS/CNPq), compôs o corpo de editores do periódico Palimpsesto – Revista discente do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ (04/2018-01/2020 e 05/2023-03/2024) e é professor de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede municipal de Saquarema. Contato: thiagodossantos16@gmail.com.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Cristina Costa Mendes é doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ) e Mestre em Língua Portuguesa (UERJ). Inspirada por estudos ligados à análise discursiva, pesquisa a construção social da imagem feminina, explorando como a linguagem e o discurso moldam as representações de gênero. Atua como professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Alexandre Henrique dos Santos Monteiro é doutorando em Estudos de Língua na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Mestre em Estudos de Língua pela mesma universidade; Mestre em estudos de linguagem pela Universidade Federal Fluminense. É professor estatutário de Língua Portuguesa na prefeitura de Duque de Caxias. Atua como pesquisador independente na área de Análise de discurso Semiolinguística com ênfase em estratégias linguísticas de manipulação da opinião pública em redes sociointerativas digitais. Na área de Língua Portuguesa, atua com pesquisas voltadas ao estudo da combinação de orações em caráter resultativo.

Eliana da Silva Barbosa é mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís (FESL) e licenciada em Letras – Português e Literaturas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – Campus Campos Centro. No momento, atua como professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Espírito Santo.

Juliana Pereira Guimarães é doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como editora de seção na Revista Palimpsesto, e também é autora de textos acadêmicos e literários.

Karoline Silva Angelici é doutoranda em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora substituta no Instituto de Letras da mesma universidade e é também professora da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Concluiu o Mestrado em Estudos de Linguagem na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 2019, e a especialização em Linguística pela Universidade do Porto (FLUP), Portugal, em 2020. Em sua trajetória acadêmica, direcionou os estudos para a área da sintaxe, com especial atenção à categoria sujeito como principal objeto de investigação. Atualmente, desenvolve sua pesquisa ancorada nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional.

Lucas Eduardo dos Reis Fonseca é Bacharel e Licenciado em Letras – Inglês pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atualmente cursa o mestrado em Linguística (PPGLILP/UERJ). Especialista em Ensino de Língua Inglesa (Faculdade Focus), em Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UFPI) e em Gestão Pública pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), desenvolve pesquisas com foco na Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente no ensino de Língua Inglesa para indivíduos idosos da terceira idade. Também amplia seus estudos na Análise do Discurso Materialista, explorando conceitos como sujeito, ideologia e formações discursivas. Atua nas áreas de Língua Inglesa, suas literaturas e ensino-aprendizagem de inglês.

Michelle Evangelista Garcia é mestra em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com especializações em Tecnologias Educacionais, Metodologias Ativas, Gamificação e Cultura Digital. Além de professora de francês e de cultura digital na rede particular de ensino,

atua nas áreas de didática de línguas adicionais, design educacional e integração pedagógica de tecnologias digitais. Desenvolve pesquisas em Semiótica e na produção de recursos didáticos para o ensino-aprendizagem do francês como língua adicional.

Nathalia Mazzini é doutora e mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde desenvolveu pesquisas sobre materiais didáticos e formação de professores de Português como Língua Não Materna. Além disso, durante o doutorado-sanduíche na Universidade de Salamanca, na Espanha, realizou pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de português para falantes de espanhol. Atuou como professora substituta no setor de Português Língua Estrangeira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e no setor de Língua Portuguesa da UERJ.

Rebeca Emerich Alvarez é doutoranda e mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). Atua nas áreas de linguística aplicada, Gramática de Construções Baseada no Uso e ensino de língua materna, com ênfase em práticas de letramento digital crítico e políticas curriculares. Desenvolve pesquisas sobre desinformação, evidencialidade e circulação de enunciados na esfera pública, além de colaborar em projetos de formação docente e reorganização curricular no Ensino Médio. É autora de artigos e capítulos destinados ao público acadêmico e participa de grupos de pesquisa voltados à interface entre linguagem, educação e sociedade.

Rebeca Venezia é mestranda em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde desenvolve pesquisa dedicada à poesia sacra e satírica do século XVII, com ênfase na obra de Gregório de Matos e nos sermões de Padre Antônio Vieira. É graduada em Letras – Português/Literaturas pela UERJ e possui experiência na área de Linguística, tendo sido bolsista do Subprojeto de Língua Portuguesa PIBID/UERJ (2014). Atuou como pesquisadora voluntária de Iniciação Científica no projeto "Imagens do corpo e representação retórica das

paixões nas letras seiscentistas", sob orientação da professora Ana Lúcia Machado de Oliveira. Mantém interesse ampliado em Literatura Clássica, Literatura Brasileira, Teologia, Filosofia e Teoria Literária. Atualmente, leciona português, literatura e redação em colégios do Rio de Janeiro, com atuação em turmas de ensino médio e pré-vestibular.

Victor Augusto Menezes Ribeiro é doutorando e mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professor substituto do Departamento de Linguística, Letras e Artes da Universidade do Estado da Bahia (Campus II – Alagoinhas), atuando no Eixo Pedagógico do Colegiado de Língua Francesa. Desenvolve pesquisa nas áreas de Análise do Discurso e de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, com especial interesse pelos discursos sobre/na/da escola e sua relação com o ensino de línguas.