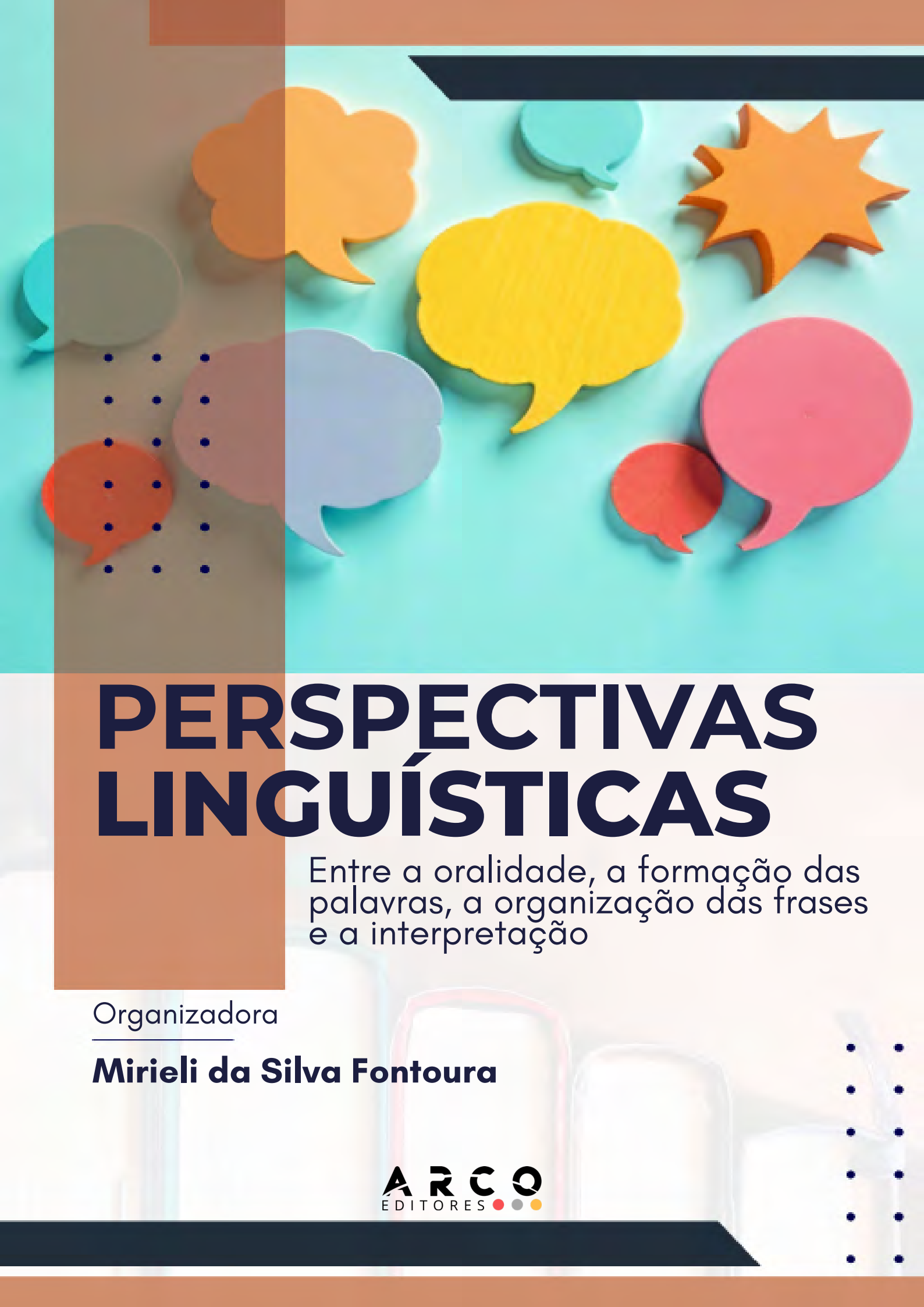




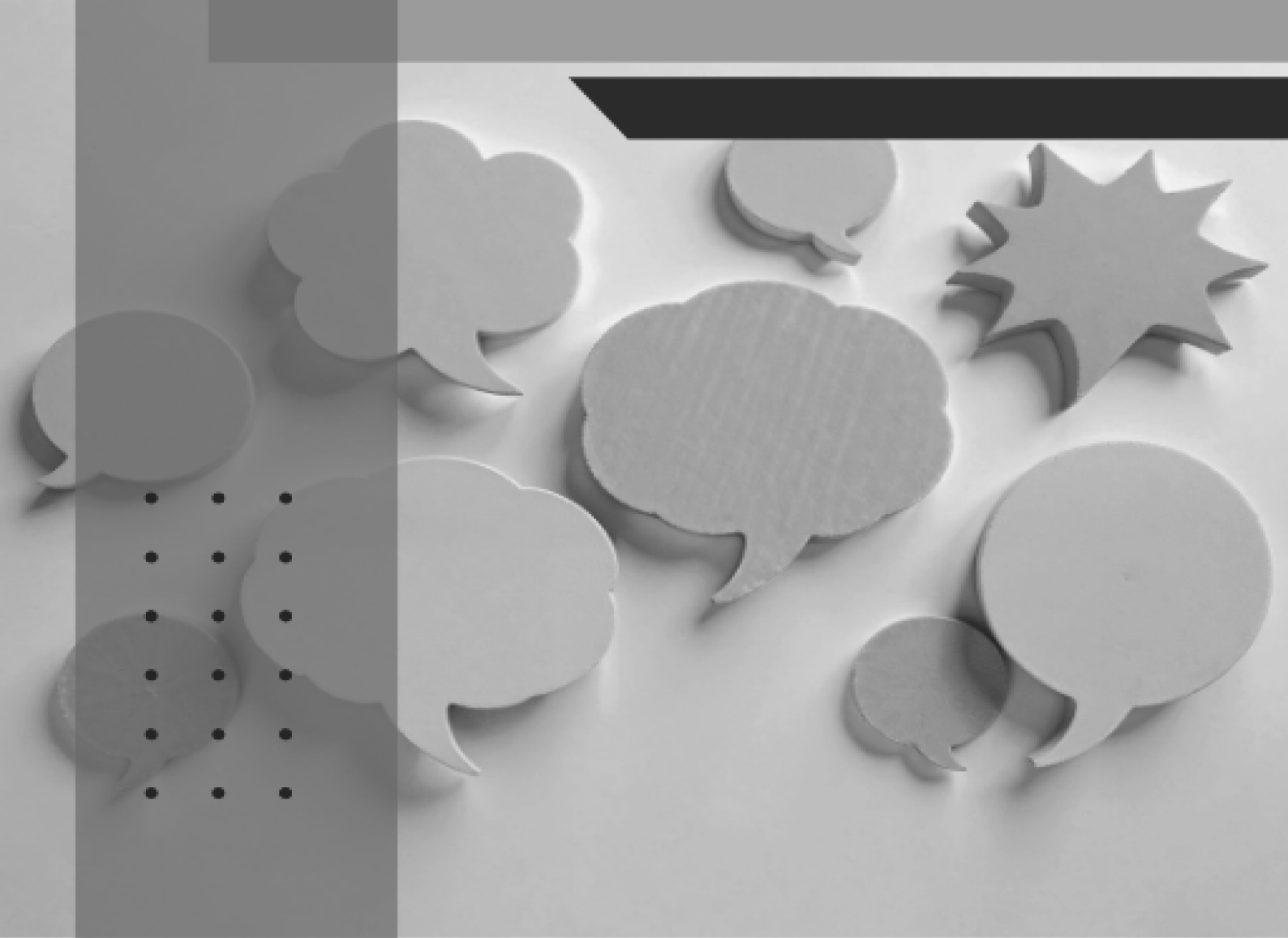
PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS

Entre a oralidade, a formação das
palavras, a organização das frases
e a interpretação

Organizadora

Mirieli da Silva Fontoura

ARCO
EDITORES



PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS

Entre a oralidade, a formação das
palavras, a organização das frases
e a interpretação

Organizadora

Mirieli da Silva Fontoura

ARCO
EDITORES ● ● ●



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Perspectivas linguística [livro eletrônico] :
entre a oralidade, a formação das palavras, a
organização das frases e a interpretação /
organizadora Mirieli da Silva Fontoura. --
1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

ISBN 978-65-5417-531-9

1. Linguagem e línguas 2. Linguística
3. Linguística - Análise 4. Linguística - Cognição
5. Linguística - Pesquisa 6. Linguística - Estudo e
ensino I. Fontoura, Mirieli da Silva.

25-297909.0

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

 **10.48209/978-65-5417-526-5**

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A obra “Perspectivas Linguísticas” é uma coletânea que reúne reflexões, estudos e pesquisas dedicados à compreensão da linguagem humana em suas múltiplas dimensões. Ao longo dos capítulos, o leitor é convidado a explorar a língua em suas diferentes manifestações, desde a oralidade, passando pela formação das palavras, a organização das frases, até os complexos processos de interpretação de mensagens. Esta abordagem ampla permite compreender a linguagem não apenas como um sistema de comunicação, mas como um fenômeno social, cultural e cognitivo, que influencia e é influenciado pelos contextos nos quais é utilizada.

Um dos grandes diferenciais desta obra é a integração entre teoria e prática, oferecendo aos leitores uma visão crítica sobre os mecanismos que estruturam a língua. A oralidade, por exemplo, é apresentada não apenas como simples fala, mas como um instrumento de expressão de identidade, cultura e pertencimento social. Os estudos abordam como diferentes formas de comunicação oral contribuem para o desenvolvimento da linguagem, da cognição e das relações interpessoais, considerando fatores históricos, socioculturais e pedagógicos.

No que diz respeito à formação das palavras, os capítulos exploram desde processos morfológicos básicos até aspectos mais complexos, como neologismos, empréstimos linguísticos e a evolução da língua em contextos específicos. A obra também enfatiza a importância da organização das frases, evidenciando como a estrutura sintática influencia a clareza, a coerência e a eficácia da comunicação. Compreender a relação entre palavras e frases é essencial para interpretar textos, discursos e mensagens, seja no contexto escolar, acadêmico ou cotidiano.

Outro ponto central da obra é a análise da interpretação, que considera tanto a perspectiva linguística quanto a pragmática. Os autores discutem como os significados são construídos, negociados e compreendidos em diferentes contextos, destacando a importância de fatores como intenção do falante, contexto social e experiência do interlocutor. Essa abordagem permite ao leitor

desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre a linguagem, suas funções e suas limitações.

A coletânea se destina a educadores, pesquisadores, estudantes e profissionais de diversas áreas que buscam aprofundar seu conhecimento sobre a língua e suas manifestações. Os textos apresentados são resultado de pesquisas recentes, experiências pedagógicas e reflexões teóricas, promovendo um diálogo rico entre diferentes abordagens da linguística. Ao oferecer subsídios para análise, ensino e pesquisa, a obra contribui significativamente para o avanço do conhecimento linguístico e para a formação de profissionais mais conscientes sobre o papel da linguagem na sociedade.

Além disso, “Perspectivas Linguísticas” destaca a relevância da língua na construção da identidade, da cultura e do pensamento crítico. Ao examinar os elementos que compõem a comunicação, o livro estimula reflexões sobre como as palavras moldam nossas relações sociais, influenciam percepções e possibilitam a expressão de ideias e sentimentos. Dessa forma, a obra se apresenta como um espaço de debate, reflexão e formação acadêmica, incentivando os leitores a questionar, analisar e compreender a complexidade da linguagem em múltiplos níveis.

Por fim, a obra valoriza a diversidade de perspectivas e experiências, reunindo autores que trazem diferentes olhares sobre a linguagem, seja em contextos formais de ensino, pesquisas acadêmicas ou situações cotidianas de comunicação. Essa multiplicidade de vozes e abordagens enriquece a compreensão da língua, mostrando que a linguagem é um fenômeno dinâmico, em constante transformação, é essencial para a construção do conhecimento, da cultura e das relações humanas.

“Perspectivas Linguísticas” é, portanto, uma obra essencial para todos que desejam compreender a riqueza e a complexidade da linguagem, desde suas manifestações mais simples até seus usos mais sofisticados, e reflete o compromisso da editora em promover produções acadêmicas de alta qualidade, capazes de dialogar com diferentes áreas do saber e contribuir para o desenvolvimento intelectual e social de seus leitores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	9
ENTRE A METALINGUAGEM E A EPILINGUAGEM: O FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO SE LIGA NA LÍNGUA.....	9

Laís Correia Teófilo de Souza

doi: 10.48209/978-65-5417-531-0

CAPÍTULO 2.....	24
DE SILVEIRA A BISOL: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O SÂNDI EXTERNO NA LÍNGUA PORTUGUESA.....	24

Ana Clara Orrico Carvalho

doi: 10.48209/978-65-5417-531-1

CAPÍTULO 3.....	35
ABORDAGEM SEMÂNTICA NA PRODUÇÃO DE POEMA: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	35

Taynara da Silva Lopes Corrêa; Fabiana Costa de Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-531-2

CAPÍTULO 4.....	51
ANÁLISE LEXICAL NA COMUNIDADE DE FALA DA CIDADE DE LAGARTO (SE): CAMPO SEMÂNTICO DO CONVÍVIO E DO COMPORTAMENTO SOCIAL.....	51

João Paulo Santos Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-531-3

CAPÍTULO 5.....	68
IDEOLOGIA DA NORMA-PADRÃO E CULTURA DO “ERRO”: REFLEXÕES SOBRE MÍDIA, PRECONCEITO E O MITO DO “ERRO” DE PORTUGUÊS.....	68

Kleverson Gonçalves Willima

doi: 10.48209/978-65-5417-531-4

CAPÍTULO 6.....83

**LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO: ORALIDADE, MORFOLOGIA,
SINTAXE E INTERPRETAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM
NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....83**

Daniele do Nascimento Lourenço

doi: 10.48209/978-65-5417-531-5

CAPÍTULO 7.....92

**LINGUAGEM, COGNIÇÃO E TERMINOLOGIA: ACESSIBILIDADE
CONCEITUAL DE TERMOS CLÍNICO-MEDICAMENTOSOS SOB
UMA ABORDAGEM SOCIOCognITIVA.....92**

João Paulo Santos Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-531-6

SOBRE A ORGANIZADORA.....108

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....109

CAPÍTULO 1

ENTRE A METALINGUAGEM E A EPIINGUAGEM: O FENÔMENO DA FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO SE LIGA NA LÍNGUA

Laís Correia Teófilo de Souza
Doi: 10.48209/978-65-5417-531-0

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar a interpretação e a apropriação que o Livro Didático Se liga na Língua faz dos exercícios de flexão verbal em relação ao que preconiza a BNCC. Com isso, observamos de que forma as noções de Prática de Análise Linguística do eixo Análise linguística/Semiótica para os 6º e 7º anos são abordadas nos exercícios do Livro Didático relacionados o fenômeno da flexão verbal.

Destarte, no sentido de desvelar as bases teóricas que sustentam a nossa análise, precisamos retomar conceitos oriundos da Política Linguística e da Análise Linguística. Conforme Shohamy (2006), políticas da educação linguística são declaradas explicitamente por meio de documentos oficiais ou de currículos de ensino. Porém, há as políticas implícitas, mais difíceis de serem percebidas, presentes em práticas de ensino e livros didáticos, por exemplo. O termo “política da educação linguística” e as noções de interpretação e apropriação descrevem “as políticas oficiais e não oficiais que são criadas através de múltiplas camadas e contextos institucionais (de organizações nacionais para salas de aula) que impactam no uso da língua nas salas e escolas” (Jonhson, 2013, p. 54)¹.

Ao traçarmos concepções de Política Linguística entramos no campo da Linguística Aplicada, “não apenas pelas implicações práticas da gestão da

¹ No original: “to describe the official and unofficial policies that are created multiple layers and institutional contexts (from organizations to classrooms) that impact language use in classrooms and schools” (Johnson, 2013, p. 54).

língua, mas também porque o estudo dos seus outros dois componentes, a prática linguística e as crenças ou ideologias linguísticas, exige olhar para a língua em uso, estudando os seus utilizadores” (Spolsky, 2005, p. 30)². Assim, a Política Linguística percorre diferentes domínios da linguagem.

A discussão aqui apresentada atravessa temas como gramática (estudo da metalinguagem) e ensino de Língua Portuguesa. Conforme ressaltam Vieira e Alexandre (2016, p. 552), “[...] discussões sobre gramática e seu ensino no Brasil, embora não sejam mais nenhuma novidade acadêmica, ainda se mostram necessárias e fecundas”. A gramática traz em si um peso da tradição, oriundo da filosofia grega clássica. No entanto, para além dessa concepção, ela opera a favor da construção de conhecimentos epistemológicos, cognitivos, utilitários e sociais.

Segundo Vieira (2015, p. 24), “expressões como letramento, tipo textual, gênero discursivo, condições de produção, coesão, coerência, epilinguagem, variação linguística, intertextualidade, multimodalidade etc.” passaram a fazer parte de documentos que norteiam a educação nacional e ressoaram nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Ademais, o debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, encerra também outros conceitos que se somam à busca de práticas de ensino. Nesse sentido, a prática de análise linguística atrela-se ao ensino de língua portuguesa e isso ocorre porque, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), nela há um caráter teórico-metodológico, o qual “constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiado em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 10).

De acordo com Reinaldo e Bezerra (2020), a expressão Análise Linguística tem sido vinculada à investigação de unidades linguísticas, e, conforme a teoria linguística estudada, determinadas unidades linguísticas ganham destaque. “Fonema, morfema e sintagma, para as vertentes estruturalistas e gerati-

2 No original: “Language policy fits into Applied linguistics, not just because of the practical implications of language management, but also because the study of its two other components, language practice and language beliefs or ideology, requires Looking at language in use and studying its users”. (Spolsky, 2005, p. 30).

vistas, e palavra, frase, texto e discurso para as demais tendências” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 24).

Análise Linguística significaria descrever ou explicar aspectos na língua, em um segundo momento, a prática de análise linguística, apesar de também incluir a descrição, possui um caráter didático. Nesse escopo destacam-se produções acadêmicas das décadas de 1970 e 1980, com a obra de Franchi (1987) e Geraldi (1984; 2011).

A prática de análise linguística, também conhecida pela sigla PAL, defendida por Geraldi (2011) encontra eco na obra de Franchi (1987). O autor abraça a concepção de que o ensino de gramática deveria ser articulado aos processos de compreensão e produção de textos, sem que se esqueça de articulá-lo a conhecimentos históricos, sociais e culturais.

Para Polato e Menegassi (2021), há um elo tangencial entre as obras de Geraldi (2011) e Franchi (1987), não porque este último trate especificamente da prática de análise linguística, mas por que ele aborda a renovação do ensino gramatical no cronotopo do final dos anos 80, deixando uma grande contribuição para a consolidação da PAL.

Há, então, um redimensionamento sobre o ensino de LP, de modo tal que a PAL surge como um caminho de renovação. Dessa forma, defende-se uma prática de linguagem articulada com a leitura, a escrita e a oralidade. Nas palavras de Polato e Menegassi (2021, p. 31), a renovação está fundamentada em “novas possibilidades do fazer docente, no que se refere à mediação do trabalho com aspectos linguísticos, textuais, enunciativos e discursivos, a requerer do docente um papel ativo de analista, interlocutor e mediador”.

A discussão sobre a PAL ocorreu com ainda mais força com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em 1997, para os anos iniciais, e em 1998 para os anos finais do Ensino Fundamental. Nesse documento, recomendou-se a reflexão atrelada ao uso da língua por meio de práticas discursivas e da produção de textos orais e escritos, assim “os PCN (Brasil, 1998) tecem repentinamente essa orientação que cunha a PAL como eixo de ensino” (Polato; Menegassi, 2021, p. 50). Mesmo com as recomendações dos PCN, a PAL só ganhou real espaço nas práticas escolares a partir dos anos 2000.

Seguindo os passos dos PCN, a *Base Nacional Comum Curricular* (2017) inclui a PAL como um eixo articulador dos demais eixos de ensino, no entanto, acrescida a esse eixo está a semiótica, concebendo o texto em suas diversas manifestações verbais e não verbais.

A PAL abordada dentro da BNCC tem as suas raízes teóricas na pesquisa de Franchi (1987) e Geraldi (2011), com isso, é possível observar que há uma reflexão sobre a finalidade da escola e sobre a finalidade social do ensino de Língua Portuguesa, o que corrobora o fato de que a tomada de posição diante de uma língua é um ato político. Esses antecedentes foram importantes para o amadurecimento e abrangência das discussões sobre a reconfiguração do ensino de língua materna no país.

Além disso, a BNCC trata a AL como uma atividade que envolve procedimentos e estratégias de análise na produção de textos e nos momentos de leitura, posicionamento que se coaduna com a prática de análise linguística, PAL, a qual,

no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos. (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 46).

Assim, ao considerarmos o livro didático por nós analisado, bem como os seus posicionamentos, amparamo-nos na noção de AL aqui exposta, já que esta é uma importante balizadora não só para as pesquisas realizadas na área da linguística, mas também é a noção que marca uma virada na AL como uma prática presente nas aulas de língua portuguesa.

Sobre o construto metodológico, a nossa pesquisa insere-se no campo da Política Linguística e na grande área da Linguística Aplicada. Metodologicamente ela está inserida no paradigma interpretativista de abordagem qualitativa (Lin, 2015), caracterizando-se como uma pesquisa de natureza documental (Cellard, 2012).

A FLEXÃO VERBAL NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA LÍNGUA

Começamos a nossa análise pela figura 1, é a partir desse ponto que o aluno terá contato com a abordagem do Livro sobre os verbos. Foi escolhido o poema intitulado o “O espelho de entrada”, que retrata o esforço de eu lírico para manter-se bem, dia após dia, mesmo diante de um cenário extremo.

Sobre as escolhas dos textos, os autores afirmam privilegiar “as variedades urbanas de prestígio, considerando que cabe à escola oferecer ao aluno o convívio com as práticas de linguagem correntes nas situações sociais mais prestigiosas” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII, grifos dos autores), ao passo que muitas vezes confirmam também incluir “um acervo de textos bastante variado, que inclui exemplos verbais, orais e multissemióticos e se estende de práticas mais situadas dentro da tradição àquelas relacionadas à cultura digital e à cultura juvenil” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVIII).

Figura 01 - Abordagem dos verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo na seção *Mais da língua*

Verbos irregulares e tempos verbais do modo indicativo

Na última estrofe do poema “O espelho da entrada”, as formas verbais *vira* e *revira* falam das experiências do espelho no tempo passado e se contrapõem a *alegrava* e *exultava*, que mostram o sentimento no momento da narrativa. Os tempos verbais – pretérito mais-que-perfeito do indicativo e pretérito imperfeito do indicativo, respectivamente – têm valores diferentes. Você vai estudar esse conteúdo a seguir.

Pra começar

Este poema é de autoria do menino Motele, que tinha 12 anos quando o escreveu, durante a Segunda Guerra Mundial, em um campo de concentração nazista.

- 1 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã!
- 2 Mas hoje eu sou feliz.
- 3 Para que ficar triste?
- 4 Diga-me. Porque ventos ruins começaram a soprar?
- 5 Por que eu devo lamentar o amanhã – hoje?
- 6 Amanhã pode ser um dia bom, bem ensolarado,
- 7 Amanhã talvez o sol brilhe novamente;
- 8 Talvez não precisemos mais estar tristes.
- 9 A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã.
- 10 Hoje, não! Hoje eu ficarei alegre.
- 11 E todo dia, não importa quão amargo seja esse dia, repetirei:
- 12 A partir de amanhã ficarei triste, hoje não!

Tradução feita especialmente para esta obra. Texto em inglês disponível em: <<http://www.jewishpostopinion.com/3.19/mystery.html>>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Investigue em HISTÓRIA

O que foram os campos de concentração? Como era a vida dos prisioneiros nesses campos? Pesquise os dados e faça um resumo em seu caderno.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 128)

Sobre a análise do poema “O espelho de entrada”, antes de adentrar no conteúdo gramatical, as instruções presentes no Manual do Professor sugerem que informações sobre o Holocausto sejam apresentadas aos alunos, tema que alude ao poema. Também é sugerido que os alunos sejam apresentados a outros textos que tratem o tema.

Iniciar o conteúdo sobre flexão verbal com a leitura e a reflexão de um poema é uma apropriação feita pelos autores do que a defende a BNCC (2017), que nesse caso está embasada nas teorias dos gêneros discursivos propostas por Bakhtin. Com isso, os autores recorrem às explicações de Rojo (2001) e Mendonça (2006) para defenderem suas interpretações e posicionamentos.

Entendemos que os eixos de Leitura e Produção de textos e da **análise linguística** são complementares e que, ao fazer uso da linguagem em diferentes modos, automaticamente utilizamos a análise linguística e vice-versa. Segundo a estudiosa³, o eixo de uso da linguagem abrange a exploração dos gêneros textuais desde a historicidade da língua e da linguagem em si, os aspectos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos, até as implicações XVII na organização dos discursos e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Nessa mesma direção, Mendonça (2006) afirma que a **análise linguística** é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/ escutar, seja no de produzir textos ou no de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, pp. XVI – XVII, grifos nossos)

Para além das considerações dos autores, o estudo gramatical que perpassa a exploração de gêneros textuais e enxerga a análise linguística como complementar à escrita e oralidade pode ser desenvolvido por meio de atividades epilinguísticas, definidas por Travaglia (2006) como “aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação” (Travaglia, 2006, p. 34).

Além disso, os fenômenos linguísticos são apresentados em textos diversos “em um movimento em que estes não perdem espaço, mas ganha des-

3 Em referência à Rojo (2006).

taque o estudo da forma como determinados aspectos linguísticos são mobilizados nas várias construções” (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVI). Para além do estudo com textos, a BNCC (2017) também defende estudos de natureza metalinguística, quando estes estiverem articulados a práticas de reflexão sobre a língua.

Ainda sobre as questões relacionadas ao poema “O espelho de entrada”, são feitas perguntas sobre a construção composicional do poema e questionamentos sobre marcas linguísticas e enunciativas. Na figura 2 temos as perguntas relacionadas ao poema “O espelho de entrada”.

Figura 2 – Introdução à flexão verbal

1. As palavras são *amanhã* e *hoje*, porque, assim como *ficarei* e *sou*, indicam tempo futuro e tempo presente, respectivamente.

2. A palavra *mas* expressa a ideia de oposição entre a tristeza que deve chegar “amanhã” e a permanência da alegria “hoje”.

5. Não, porque a palavra *talvez* e a forma verbal *brilhe*, conjugada no presente do subjuntivo, sugerem dúvida.

1 Releia os versos 1 e 2. Que palavras explicitam as mesmas noções de tempo contidas em *ficarei* e *sou*? Explique sua resposta.

2 Qual relação de sentido é expressa pela palavra *mas* no início do segundo verso? Explique sua resposta.

3 Cite o verso em que há referência a uma ação anterior ao início da fala.
Verso 4: “Porque ventos ruins começaram a soprar?”

4 Como você interpreta a ideia expressa nesse verso? *Resposta pessoal.*

5 O verso 7 expressa uma certeza? Justifique sua resposta.

6 E o verso 12, expressa uma certeza? Por quê? *Sim, porque o verbo (ficarei) está no futuro do presente do indicativo.*

7 Compare os versos 8 e 9. A que pessoas do discurso se referem as formas verbais *precisemos* e *ficarei*? O que permite identificá-las?

8 Em sua opinião, a mensagem do eu lírico é otimista ou pessimista? Justifique sua resposta. *Resposta pessoal.*

Dica de professor

Chamamos de **relação de sentido** a ideia introduzida por alguns conectores, como *mas*, *porque*, *se*, *portanto*, *ou* etc. As relações podem ser de oposição, causa, condição, conclusão e alternativa, entre outros.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 129)

Aqui fica exposto o vínculo com a habilidade EF06LP04, que estabelece o estudo das funções e flexões dos substantivos, adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo no eixo Análise linguística/Semiótica.

Estudar os verbos e compreender o seu sentido como ação ou processo, além das suas nuances de modo, tempo, pessoa e número, é também um exercício de compreensão semântica. Vale ressaltar que o entendimento semântico não anula o sintático, uma vez que o estudo dos verbos perpassa as noções subjetivas e estruturais que envolvem a linguagem. Conforme a BNCC (2017), no campo de conhecimento linguístico *Semântica* é preciso

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; **modos e aspectos verbais**. (Brasil, 2017, p. 83, grifos nossos).

O primeiro exemplo desse posicionamento está no exercício proposto no número 1: “Releia os versos 1 e 2. Que palavras explicitam as mesmas noções de tempo contidas em ficarei e sou? Explique sua resposta”. Os versos em questão afirmam: “1. A partir de amanhã ficarei triste – a partir de amanhã! 2 Mas hoje eu sou feliz”. Ou seja, nesse exercício o aluno é levado a analisar o fato de que o verbo “ficarei” exprime uma noção de futuro, atrelada à palavra “amanhã” e de que o verbo “sou” atrela-se à palavra “hoje”.

O exercício de número 3 segue a mesma ideia quando pede aos alunos para citarem “o verso em que há referência a uma ação anterior ao início da fala”, ação essa vinculada ao verbo “começaram”. Do mesmo modo, os exercícios 4, 5, 6 e 7 pedem para que sejam observadas as ideias presentes nos versos, quais palavras indicam noções de certeza e quais pessoas do discurso referem-se aos verbos “precisamos” e “ficarei”.

Observamos que em seguida o material passa para a teoria gramatical, explicando o que são os verbos e como estes se relacionam com outros elementos da oração, em uma abordagem metalinguística.

Sobre o percurso entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, Geraldi (2011, p. 64) afirma que “quem aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...], aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”. Wamser e Resende (2013, p. 7) dizem que as atividades epilinguísticas “quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística”. Nesse esteio, Franchi (2006, p. 98) afirma que

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. Com objetivos muito

próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma ‘teoria gramatical’. (Franchi, 2006, p. 98)

Na concepção apresentada por Franchi (2006) as atividades meta e epilinguísticas complementam-se, e, no Livro Didático *Se liga na língua* (2018) essa ideia é materializada. Sobre a metalinguagem, os autores afirmam

que a coleção tem como princípio a compreensão de que a **metalinguagem** e a aquisição da nomenclatura são recursos úteis para a organização e a exposição do pensamento sobre os **fenômenos em estudo**, sendo parte integrante, portanto, do processo que torna mais consciente para o falante os conhecimentos que já têm internalizados e aqueles que está construindo, o que não implica a tomada desse conteúdo como o centro da aprendizagem. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. XVII, grifos nossos)

Dessa maneira, os autores do Livro Didático defendem que a descrição gramatical deve operar em um contexto geral, atrelada à produção global de sentido, não em frases soltas. Na figura 3, nota-se a primeira abordagem metalinguística que o Livro Didático faz da flexão verbal.

Figura 3 – Abordagem metalinguística sobre flexão verbal

As questões a que você respondeu chamaram a atenção para a flexão dos verbos, palavras que se modificam para expressar o ser ou objeto a que se refere o processo verbal (flexão de pessoa e de número), a maneira como o falante vê esse processo (flexão de modo) e o momento em que esse processo ocorreu (flexão de tempo). Relembre os tipos de flexão a seguir.

- **Flexão de pessoa e de número** – associa o verbo a uma das pessoas do discurso:

(eu) ficarei	→	1ª pessoa	} singular
(tu) ficarás	→	2ª pessoa	
(ele/você) ficará	→	3ª pessoa	
(nós) ficaremos	→	1ª pessoa	} plural
(vós) ficareis	→	2ª pessoa	
(eles/vocês) ficarão	→	3ª pessoa	

- **Flexão de modo** – indica a atitude do falante em relação àquilo que expressa. Observe como, no poema, alternam-se momentos de certeza e de incerteza:
"A partir de amanhã **ficarei** triste, hoje não!"
"Amanhã talvez o sol **brilhe** novamente."
O **modo indicativo** expressa certeza, e o **modo subjuntivo** indica dúvida, suposição. Há, ainda, um terceiro modo, o **imperativo**, usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos: Não **fique** triste.
- **Flexão de tempo** – informa se uma ação é simultânea (presente), anterior (pretérito) ou posterior (futuro) à fala.
7. As formas verbais **precisemos** e **ficarei** referem-se à 1ª pessoa do plural e à 1ª pessoa do singular, respectivamente, reconhecíveis pelas desinências.

Holocausto é o termo usado para falar do massacre de judeus e de outras minorias nos campos de concentração nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. O primeiro Museu do Holocausto do Brasil fica em Curitiba, no Paraná. Seu objetivo é relembrar a história e contribuir para o fim da intolerância. Acesse o site do museu na internet.



129

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 129)

A figura 3 retoma as explicações do exercício exposto na figura 2, que foi de demonstrar o processo de flexão verbal de acordo com a percepção do falante; em seguida parte para a explicação sobre a flexão dos tempos e modos verbais, indicando o funcionamento semântico e sintático da pessoa e do número verbal, bem como da flexão de tempo e modo.

Também são retomadas frases do poema já estudado, o que pode ajudar o estudante a ter uma percepção mais contextualizada sobre os aspectos que os tempos e modos verbais expressam. Em seguida o Livro Didático prossegue com a abordagem metalinguística, conforme a figura 4.

Figura 4 – Tabela de flexão verbal dos modos indicativo e subjuntivo

A tabela a seguir mostra os tempos dos modos indicativo e subjuntivo e exemplos da 1ª pessoa do singular das três conjugações. O modo imperativo não apresenta tempo.

Modo indicativo						Modo subjuntivo		
Presente	Pretérito perfeito	Pretérito imperfeito	Pretérito mais-que-perfeito	Futuro do presente	Futuro do pretérito	Presente	Pretérito imperfeito	Futuro
canto	cantei	cantava	cantara	cantarei	cantaria	cante	cantasse	cantar
vendo	vendi	vendia	vendera	venderei	venderia	venda	vendesse	vender
parto	parti	partia	partira	partirei	partiria	parta	partisse	partir

Os tempos são empregados com valores variados, dependentes de cada contexto. Compare o valor do presente do indicativo nestes dois exemplos:

*Hoje **estou** alegre.*

*Para que **serve** a tristeza?*

No primeiro caso, o processo verbal expresso por *estou* refere-se a um estado que acontece no momento da fala. Já o processo expresso por *serve*, no segundo está relacionado a um estado permanente, não só ao agora.

Lembra?

Os verbos dividem-se em três conjugações conforme sua terminação no infinitivo: 1ª conjugação: *cantar*; 2ª conjugação: *vender*; 3ª conjugação: *partir*.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi (2018, p. 130)

Para além da tabela demonstrada na figura 4, o Livro Didático traz cinco exercícios e cinco páginas com exemplos da flexão verbal de verbos irregulares, no entanto, não traz, por exemplo, um aprofundamento maior sobre o modo imperativo, fazendo menção a esse modo verbal com apenas duas frases: “o imperativo é usado para dar ordens, fazer pedidos e dar conselhos: Não fique triste” (p. 129); “O modo imperativo não apresenta tempo” (p. 130).

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o material em questão não explica o sentido expresso pelos aspectos verbais, ou seja, qual a noção expressa por um aspecto perfeito ou imperfeito. Essas noções são essenciais para que um estudante compreenda o estudo dos verbos em sua inteireza, sabendo que a linguagem comporta nuances complexas, capazes de exprimir ações acabadas ou inacabadas.

Frases simples do cotidiano podem dar conta de noções de aspectos perfeitos ou imperfeitos. A ideia expressa em: “eu fazia a tarefa, mas fiquei cansado” já dá a ideia de uma ação inacabada. Omitir esse tipo de informação e até omitir mais exemplos de um modo verbal pode, de alguma forma, indicar que o material didático não se posiciona como um dispositivo que traz informações necessárias sobre o fenômeno linguístico estudado, e quando o faz, faz com determinadas limitações.

Em seguida, na figura 5 seguem exemplos das principais atividades metalinguísticas propostas pelo Livro Didático, que se conectam aos exemplos expostos da figura 4.

Figura 5 – Atividades metalinguísticas propostas pelo Livro Didático

3 Copie a tabela no caderno e complete-a com as formas dos verbos *chegar* e *revisar* nas pessoas, tempos e modos indicados.

	chegar	revisar
1ª pessoa do singular do presente do indicativo		
3ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do indicativo		
1ª pessoa do plural do futuro do presente do indicativo		
3ª pessoa do plural do pretérito imperfeito do subjuntivo		

Chego, reviso; chegava, revisava; chegaremos, revisaremos; chegassem, revisassem.
a) Observe os radicais dos verbos. Eles se alteraram nas várias formas?
Não.
b) Compare as desinências em cada tempo. São iguais ou diferentes?
Iguais.

4 Copie no caderno a mesma tabela da questão 3 substituindo os verbos *chegar* e *revisar* por *ver* e *poder*.
Vejo, posso; via, podia; veremos, poderemos; vissem, pudessem.

5 Na tabela da questão 4, os radicais se mantiveram iguais em todos os tempos? *Não.*

Ao flexionar os verbos, você deve ter reparado que parte deles segue um modelo de conjugação; não há alterações no radical e as desinências se repetem. Esses são chamados de **verbos regulares**. Outros apresentam alterações no radical ou nas desinências. São chamados de **verbos irregulares**. Compare-os na tabela a seguir.

Verbos regulares		Verbo irregular
<i>vender</i>	<i>perceber</i>	<i>fazer</i>
Eu vendo	Eu percebo	Eu ~~faço~~ (e não ~~fazo~~)

Lembra?

O radical é a parte que contém o sentido do verbo. Por exemplo, em *cantar* é *cant-*. As **desinências** são as terminações.



A questão de número 3 serve de base para as questões 4 e 5. A tabela pode ser uma forma de visualizar a estrutura dos verbos e comparar os radicais e desinências de acordo com as suas flexões. Ademais, esses exercícios parecem ser complementares a um trabalho que pode ser mais aprofundado em sala aula com o auxílio de outro material, como uma gramática escolar.

Por outro lado, se considerarmos a realidade escolar brasileira, talvez esse seja o único material disponível para os estudantes e mesmo assim com limitações. O próprio Livro Didático parece reconhecer essa realidade quando traz cinco páginas com verbos flexionados e usa a seguinte argumentação para tal escolha:

O objetivo da tabela de verbos irregulares é oferecer material de consulta, uma vez que os alunos podem não dispor de uma gramática ou de um dicionário completo. Eles podem consultá-la durante as atividades e você pode voltar a ela caso queira chamar a atenção para uma conjugação em particular em função de alguma dúvida ou equívoco recorrente. (Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 132)

Esse posicionamento desvela a consciência de que o material didático é, muitas vezes, o único instrumento oficial de que o professor dispõe e que é disponibilizado pelas escolas. Na realidade em que trabalhamos, os Livros Didáticos são compartilhados, ou seja, permanecem na escola e só podem ser utilizados nesse espaço. O livro não faz parte do material individual dos alunos e não pode ser levado para casa.

De acordo com essa perspectiva, é válido retomar o posicionamento de Shohamy (2006) quando afirma serem os materiais didáticos parte de uma agenda ideológica e social, vinculada a símbolos de poder e contextos econômicos e sociais, impactando o acesso ao conhecimento de forma positiva ou negativa.

Uma vez que foram apresentados os posicionamentos iniciais do Livro Didático em relação à flexão verbal, a análise prossegue de modo a investigar os elos entre os exercícios propostos e os descritores do eixo Análise linguística/Semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com nossa análise, constatamos a análise de diferentes gêneros textuais no começo das atividades, antes da abordagem gramatical. Percebemos que este posicionamento revela a apropriação pelos autores do que a defende a BNCC (2018), embasada na teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin. Além disso, esse posicionamento retoma a noção de Prática de Análise Linguística defendida por Geraldi (2011) e Franchi (1987), de modo que o estudo de um fenômeno gramatical perpassa a exploração de gêneros textuais e tem na abordagem metalinguística a complementariedade às atividades epilinguísticas.

A maior parte das atividades aborda primeiro a percepção do sentido dos verbos como ação ou processo, além do modo, tempo, pessoa e número, em um viés semântico. Em seguida, o material didático passa a abordar a teoria gramatical, com a explicação do que são os verbos e como eles se relacionam com outros elementos sintáticos dentro da oração. Nesse contexto, há uma lacuna nas explicações sobre os aspectos verbais. Em resumo, o livro informa os tempos verbais, mas não explica o que são os aspectos “perfeito” e “imperfeito”.

Ainda sobre o segundo questionamento, destacamos a presença de cinco páginas com tabelas de verbos flexionados, e, considerando a realidade da maioria das escolas municipais brasileiras, sabemos que o livro é o único material disponível e que não há outros materiais, como gramáticas escolares, para consulta. Sendo assim, retomamos Shohamy (2006), quando traz a noção de que os materiais didáticos partem de uma agenda ideológica, vinculada ao *status* social e econômico e que tais materiais impactam o acesso ao conhecimento, seja de forma positiva ou negativa.

As atividades metalinguísticas questionam a classificação dos tempos e modos verbais, razão pela qual encontramos perguntas mais breves e diretas, que questionam as classificações sobre os tempos, modos e flexão de cada verbo. As atividades epilinguísticas costumam ser mais extensas, uma vez que

precisam de contextualização e focam nas ideias expressas pelos verbos, qual efeito de sentido os tempos e modos verbais provocam dentro do texto e qual relação possuem com o gênero textual em questão.

A partir da realização desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de mais questionamentos e análises sobre os materiais didáticos produzidos, sobre como diferentes fenômenos linguísticos são abordados nesses materiais e sobre como os documentos educacionais impactam as políticas de educação linguística do nosso país.

Por fim, desejamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para elaboração de materiais que considerem investigar os processos de interpretação e apropriação em diferentes materiais didáticos de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande - PB: EDUFCG.

BRASIL. SEF/MEC. **Parâmetros curriculares nacionais; língua portuguesa** - 1a a 4a série. Brasília, SEF/MEC, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

LIN, A. M. Y. Researcher Positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. **Research Methods in Language Policy and Planning: A Practical Guide**. London: Routledge, 2015.

MENDONÇA, M. A. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.; (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: leitura, produção de texto e linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. **Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística**: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, R. A.; COSTAHÜBES, T. da C. (orgs.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SHOHAMY, E. Expanding language policy. In: SHOHAMY, E. **Language policy**: hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E; DIONÍSIO, C. I. B. Uma introdução ao estudo da política e do planejamento linguístico. In: LIMA, A. H. V; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. de S. (orgs.). **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 3. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SPOLSKY, B. **Language policy**: key topics in sociolinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. Is Language Policy Applied Linguistics? In: Bruthiaux, P.; et. al. **Directions in Applied Linguistics**: Essays in Honor of Robert B. Kaplan. Bristol: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

VIEIRA, F. E; ALEXANDRE, D. J. A. Gramática escolar, formação do professor e saberes docentes. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, n.º 52, dezembro de 2016.

CAPÍTULO 2

DE SILVEIRA A BISOL: UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O SÂNDI EXTERNO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Clara Orrico Carvalho

Doi: 10.48209/978-65-5417-531-1

INTRODUÇÃO

Neste capítulo trataremos sobre o sândi externo, que é um termo usado para uma variedade de processos fonológicos que ocorrem nas extremidades de um morfema (sândi interno) ou na fronteira de palavras (sândi externo), devido a sons circunvizinhos, detalhando formações e princípios que o regem no âmbito da fonologia sintática. Seu significado originário remete à gramática do sânscrito que designava alterações morfofonêmicas que ocorriam na combinação de morfemas e nos limites vocabulares (CALLOU, p.50, 2009). A origem do conceito está ligada à tradição gramatical indiana, para a qual a fonética não era um campo isolado ou meramente instrumental, mas uma parte integrante e essencial da gramática. Os estudos fonéticos, no contexto da gramática do sânscrito, ocupavam posição central na descrição e compreensão da língua, pois, segundo Cavaliere (2005, p. 125), havia, para os hindus, uma relação direta entre a produção fonética e o enunciado. O sândi, nesse contexto, não era visto apenas como um fenômeno fonológico superficial, mas como uma manifestação estrutural da língua que precisava ser analisada a partir da sentença, e não de unidades isoladas. Essa concepção influenciou profundamente o desenvolvimento da linguística histórica ocidental a partir do século XIX, sobretudo no que diz respeito à sistematização das alterações fonéticas condicionadas por contexto.

No campo dos estudos linguísticos brasileiros, o sândi externo será aqui investigado sob dois enfoques complementares. Em perspectiva diacrônica, baseamo-nos na obra *Fonética Sintática* (1952), de Álvaro Ferdinando de

Sousa da Silveira, importante filólogo e foneticista cuja abordagem descritiva revela o esforço de sistematização dos fenômenos fonéticos do português. Sousa da Silveira propôs a noção de “ligação” como designação para os efeitos fonéticos resultantes do contato entre palavras, fenômenos que hoje podem ser classificados sob a categoria mais ampla de sândi. Sua análise enfatiza os aspectos articulatórios dessas ligações, buscando descrever os efeitos recorrentes da junção vocabular no plano da fala, com atenção à variação regional e estilística.

Já em perspectiva sincrônica, dialogamos com os trabalhos de Leda Bisol (1996, 2013), que se apoiam em modelos teóricos formais da fonologia gerativa, especialmente na fonologia prosódica (Nespor e Vogel, 1986). Bisol propõe que muitos dos processos tradicionalmente descritos como “ligação” ou “transição” entre palavras podem ser explicados por meio de interações entre níveis da hierarquia prosódica — como o pé métrico, o sintagma fonológico e a frase entoacional — e de restrições fonotáticas da língua. Segundo a autora, o sândi vocálico externo no português brasileiro manifesta-se principalmente de três formas: ditongação, elisão e degeminação.

A ditongação ocorre quando a vogal final de uma palavra e a vogal inicial da palavra seguinte se unem em um ditongo, desde que uma das vogais envolvidas seja alta e átona. Um exemplo típico é a sequência *camisa usada* [ka.'mi.za u.'za.da], que, ao sofrer ressilabificação, resulta em [ka.mi.zaʊ̯.'za.da]. Já a elisão consiste no apagamento da vogal postônica [a] diante de outra vogal em posição inicial na palavra subsequente, como em *camisa escura* [ka.'mi.za eʃ.'ku.ra], que pode ser realizada como [ka.mi.zeʃ.'ku.ra]. Por fim, a degeminação — também chamada de crase em algumas descrições — envolve a fusão de vogais idênticas, como em *camisa azul* [ka.'mi.za a.'zuw], resultando em [ka.mi.za.'zuw]. Todos esses processos são condicionados não apenas por fatores fonéticos, mas também por princípios fonológicos mais abstratos, como o alinhamento prosódico e a otimização silábica.

A presente pesquisa tem caráter qualitativo, e sua metodologia baseia-se em uma análise comparativa entre os modelos descritivos clássicos de Sousa da Silveira e os modelos teóricos contemporâneos propostos por Bisol.

O objetivo é mapear os pontos de convergência e divergência entre essas abordagens, considerando seus fundamentos metodológicos, suas interpretações dos dados e suas implicações para a descrição do português brasileiro.

Dessa forma, propomos uma análise que articule a tradição descritiva da fonética com os avanços da fonologia teórica, valorizando tanto o registro histórico quanto as manifestações contemporâneas do sândi externo. Ao examinar esse fenômeno nos diversos níveis da estrutura linguística — do som à sentença —, buscamos não apenas descrever suas realizações formais, mas também compreender os princípios que regulam sua ocorrência na língua em uso, especialmente nos contextos mais dinâmicos da comunicação atual.

DIACRONIA – SOUSA DA SILVEIRA E O FENÔMENO DA LIGAÇÃO

Sousa da Silveira considera a elisão um dos fenômenos fonéticos mais evidentes e recorrentes nas línguas românicas. Trata-se da supressão de uma vogal final ou inicial em um contexto de contato entre palavras, especialmente quando há vogais idênticas ou semelhantes em fronteira de palavra. A elisão gera efeitos diretos na formação da ligação, ou seja, na reestruturação prosódica entre palavras contíguas.

Um exemplo diacrônico clássico citado pelo autor envolve a palavra latina *amita*, que no francês evoluiu para *ante*. Quando precedida pelo pronome possessivo feminino *ta*, ocorre a supressão da vogal final de *ta*, dando origem a *t'ante* e, posteriormente, *tante*. Esse tipo de supressão vocálica ilustra a tendência das línguas em eliminar redundâncias fônicas para favorecer a fluência articulatória.

No português, os efeitos da elisão são frequentemente observados em construções envolvendo preposições e artigos definidos. Um caso exemplar é a preposição *de* seguida do artigo definido *o*, resultando na forma contraída *do*, como em “tempo do professor explicar o conteúdo”. A forma alternativa, “tempo de o professor explicar”, embora gramaticalmente correta, é menos comum na oralidade. Segundo Bechara (*apud* Cavaliere, 2005), essa contração é natural ao ponto de ser preferida até por usuários proficientes da norma culta. Ade-

mais, o uso do apóstrofo na escrita, como em “copo d’água”, evidencia o traço fonético da elisão no plano gráfico.

Além da elisão “pura”, Silveira chama atenção para a emergência de fonemas de transição nos contextos em que a ligação ocorre entre palavras. Esses fonemas não pertencem originalmente à morfologia das palavras envolvidas, mas surgem como resultado de uma acomodação articulatória.

Um exemplo é a produção de “vim hoje” como [vi.no.ʒi], com inserção do fonema palatal /ɲ/, atuando como ponte entre os dois vocábulos. Trata-se de uma palatalização causada pela vogal alta final de “vim” e a vogal posterior de “hoje”. Outro exemplo dessa inserção é a construção *Quem é*, que pode ser encontrada nas redes sociais grafada como se observa no *meme* a seguir.

Figura 1 – “Quenhé vc”



Fonte: <https://x.com/marcoscastro/status/722598721909821440?lang=cs>

Silveira (1952, p. 30), afirma que “[...] o fonema /nh/, não se representa na escrita”, referindo-se à sua ocorrência como um elemento exclusivamente fonético. No entanto, sob uma perspectiva sincrônica atual — especialmente diante das transformações promovidas pela escrita nas redes sociais — tal afirmação torna-se cada vez mais contestável. Observamos que os falantes, ao tentar transpor para a escrita os traços prosódicos e articulatórios da fala espontânea, passam a representar graficamente fenômenos antes analisados exclusivamente orais.

A DESCRIÇÃO FORMAL DO SÂNDI EXTERNO – A ANÁLISE DE LEDA BISOL

A análise de Leda Bisol sobre o sândi vocálico externo fundamenta-se em uma abordagem formal e sistemática, ancorada nos princípios da fonologia prosódica e nos modelos fonológicos gerativos, especialmente a partir da proposta de Nespor e Vogel (1986). Para Bisol, os processos de elisão, ditongação e degeminação são **regras pós-lexicais** — ou seja, não dependem de informações morfológicas, mas são aplicadas após a estrutura sintática e prosódica do enunciado ser construída. A autora define a silabação como “o processo de mapear uma sequência de segmentos ao molde silábico da língua”, processo este que segue a “hierarquia de sonoridade crescente em direção ao pico e decrescente a partir dele” (BISOL, 2013, p. 27).

Esses processos ocorrem principalmente no domínio da **frase fonológica** (Φ), unidade prosódica intermediária que agrupa palavras prosódicas e constitui o contexto mais comum de aplicação do sândi externo. Segundo Bisol, não existe isomorfia entre a frase sintática e a frase fonológica, o que indica que a organização da fala em unidades prosódicas nem sempre reflete a estrutura sintática.

No caso da **elisão**, há o apagamento da vogal final de uma palavra quando a palavra seguinte se inicia por vogal, desde que certas condições fonológicas sejam respeitadas. O fenômeno é favorecido quando há “choque entre a vogal central baixa /a/ átona e as vogais posteriores arredondadas /o/ e /u/” (BISOL, 2013, p. 54), e é bloqueado quando a vogal subsequente é acentuada ou marca o início de uma nova frase fonológica. Além disso, destaca-se que “a elisão aplica-se de modo geral, com tendência à regra categórica, quando a vogal seguinte for posterior” e que “aplica-se de modo opcional quando a vogal seguinte for anterior” (BISOL, 1992, p. 94).

A **ditongação**, por sua vez, ocorre quando uma vogal alta átona (/i/ ou /u/) é convertida em semivogal (glide), formando um ditongo com a vogal seguinte. Esse processo é governado pelo Princípio do Sequenciamento de Sonoridade

(PSS), que favorece a estrutura silábica com progressão sonora crescente até o núcleo. A autora mostra que essa transformação é preferencial entre vogais não acentuadas e em contextos de continuidade prosódica. Exemplo disso é a ressilabificação de “camisa usada” [ka. 'mi.za u. 'za.da] como [ka.mi.zʊ. 'za.da], em que a vogal /u/ é reanalisada como semivogal.

Por fim, a **degeminação** (ou crase, em termos tradicionais) é descrita como a fusão de dois segmentos idênticos, fenômeno condicionado pelo Princípio do Contorno Obrigatório (PCO), que impede a ocorrência de unidades melódicas idênticas em sequência. Segundo a autora, no nível pós-lexical, um dos processos mais gerais é a conversão da coda em ataque, que ocorre somente se a segunda palavra for iniciada por vogal. Um exemplo clássico seria a transformação de “camisa azul” [ka. 'mi.za a. 'zuw] em [ka.mi.za. 'zuw], eliminando a duplicação vocálica.

Além disso, Bisol introduz conceitos cruciais para a descrição do sândi vocálico externo, como o Princípio do Licenciamento Prosódico (PLP), segundo o qual “todas as unidades fonológicas devem ser prosodicamente licenciadas”, pertencendo a uma estrutura prosódica superior (ITÔ *apud* BISOL, 2013, p. 53). Quando um segmento fica flutuante, ou seja, não se encaixa na nova estrutura, é suprimido por meio do Apagamento do Elemento Extraviado (AEE).

Em resumo, Bisol oferece uma explicação formal e detalhada sobre o funcionamento do sândi externo no português brasileiro, integrando princípios universais da fonologia a evidências empíricas. Sua contribuição permite não apenas prever a aplicação desses processos, mas também compreender os limites prosódicos que os regulam, mostrando que tais fenômenos são sistemáticos e não meramente variações informais da fala. Parafraseando a autora, as regras pós-lexicais operam sobre unidades superiores, determinadas pela sintaxe e organizadas pela prosódia. Assim, o sândi externo se insere plenamente no domínio da fonologia contemporânea, ganhando legitimidade como objeto de análise formal.

DO DESCRITIVO AO FORMAL: UMA LEITURA COMPARATIVA DE SOUSA DA SILVEIRA E LEDA BISOL

A análise do sândi vocálico externo no português brasileiro passa, necessariamente, por duas abordagens teóricas marcantes que, embora distantes no tempo e no escopo metodológico, se complementam na construção do conhecimento fonológico: a perspectiva descritivo-histórica de Sousa da Silveira (1952) e a abordagem fonológica formal proposta por Leda Bisol (1992, 2013). Enquanto o primeiro dedica-se à observação de processos fonéticos a partir de uma ótica diacrônica, a segunda reconstrói e sistematiza esses processos com base em princípios teóricos atualizados, situando-os no plano sincrônico e prosódico da língua.

Sousa da Silveira, escrevendo em meados do século XX, observava atentamente fenômenos como a elisão, a crase (entendida como fusão de vogais), o aparecimento de fonemas de transição e o vozeamento em contexto intervocálico. Em seu livro *Fonética Sintática*, publicado em 1952, o autor oferece descrições detalhadas de construções como *t'ante* (a partir de *ta ante*) “copo d’água”, sempre com ênfase na influência da oralidade sobre a escrita. Sua proposta, embora desprovida de aparato teórico formal, evidencia a relevância dos processos de junção vocálica e consonantal entre palavras, fenômenos que hoje reconhecemos como manifestações do sândi externo. Nesse sentido, Silveira antecipa, ainda que intuitivamente, uma relação entre fonética e sintaxe que viria a ser mais bem explorada nas décadas seguintes.

Cerca de quatro décadas mais tarde, Leda Bisol retoma esse campo de investigação, agora sob os marcos da fonologia gerativa e da fonologia prosódica. Em suas obras de 1992 e 2013, a autora reformula o tratamento dos fenômenos anteriormente observados por Silveira, propondo que a elisão, a ditongação e a degeminação sejam entendidas como regras pós-lexicais, ativadas em determinados contextos da hierarquia prosódica. Diferentemente de Silveira, Bisol não apenas descreve os fenômenos, mas busca explicar por que ocorrem e sob quais condições estruturais são permitidas ou bloqueadas.

Por exemplo, o apagamento vocálico que Silveira associa à “perda da vogal fraca” em contextos como “blusa usada” é interpretado por Bisol como resultado do Princípio do Licenciamento Prosódico e do Apagamento do Elemento Extraviado. Essa reinterpretação teórica permite modelar a elisão como um processo previsível, sensível à estrutura silábica e ao acento, algo ausente na análise diacrônica. Em vez de atribuir o apagamento à frequência ou ao uso popular, Bisol demonstra que ele depende do alinhamento dos constituintes prosódicos e da relação entre tonicidade e atonicidade nas sílabas envolvidas.

Outro avanço relevante diz respeito à ditongação, fenômeno que não é tematizado como tal por Silveira, embora o aparecimento de semivogais nas fronteiras de palavras — como em “foi à casa” > [fo_ɪ ya...] — já estivesse registrado por ele. Bisol, ao contrário, trata a ditongação como uma opção formal paralela à elisão, em que a vogal alta à esquerda da fronteira se converte em glide e forma um ditongo crescente com a vogal da palavra seguinte. Esse processo, segundo a autora, também depende de condições rítmicas e prosódicas, como a atonicidade mínima, e é regido pelo Princípio de Sequenciamento de Sonoridade, que garante a boa formação da sílaba resultante.

Quanto à degeminação, Silveira a denomina crase e a interpreta como uma fusão fonética motivada pela economia articulatória. Exemplos como “camisa azul” > [ka.mi.za.zuw] são atribuídos à “junção de vogais idênticas”, sem qualquer discussão sobre a estrutura prosódica que licenciaria ou bloquearia esse processo. Bisol, por sua vez, reanalisa a degeminação como resultado do Princípio do Contorno Obrigatório, que proíbe a repetição de segmentos idênticos contíguos na cadeia melódica. Ela também insere a regra de encurtamento nesse contexto, explicando que a fusão não é apenas segmental, mas também temporal, dado que o português não admite vogais longas.

Além das diferenças metodológicas e conceituais, a principal distinção entre os dois autores reside na abordagem ao acento e à estrutura prosódica. Para Silveira, o acento aparece como marca perceptível da fala, mas sem papel regulador nas análises. Em Bisol, o acento é elemento central: a aplicação (ou não) das regras de elisão, ditongação e degeminação depende diretamente da

relação entre acento primário, acento frasal e os constituintes maiores como a frase fonológica e o enunciado. Essa concepção é decisiva para compreender por que certas construções ocorrem e outras são sistematicamente bloqueadas.

Portanto, o percurso que se traça da obra de Sousa da Silveira à de Leda Bisol reflete uma transição dos estudos empírico-descritivos para uma abordagem formal e explicativa, capaz de integrar os fenômenos do sândi externo a um modelo fonológico amplo, sistemático e teoricamente fundamentado. Se Silveira abriu espaço para a observação atenta das fronteiras fônicas entre palavras, Bisol trouxe as ferramentas conceituais para descrevê-las como parte de um sistema linguístico estruturado, articulado por princípios fonológicos universais e aplicável à variedade contemporânea do português falado no Brasil.

CONCLUSÃO

A análise do sândi externo no português brasileiro, realizada a partir de uma perspectiva que articula diacronia e sincronia, permitiu evidenciar a complexidade e a produtividade desse fenômeno fonológico, cuja manifestação ultrapassa os limites da descrição fonética tradicional e exige um tratamento que leve em conta os níveis prosódico e sintático da gramática. Ao retomarmos os estudos clássicos de Sousa da Silveira (1952), reconhecemos a relevância de sua sistematização descritiva, que representou um esforço pioneiro para compreender os processos de ligação entre palavras no nível da fala. Sua noção de “ligação” antecipa, ainda que sem os aparatos teóricos contemporâneos, uma série de observações que se revelam coerentes com os princípios fonológicos mais recentes.

Por outro lado, a abordagem formal proposta por Leda Bisol (1996, 2013) amplia significativamente a compreensão do fenômeno, ao inseri-lo no quadro teórico da fonologia prosódica, conforme proposta por Nespor e Vogel. A partir desse modelo, é possível interpretar as ocorrências de ditongação, elisão e degeminação como processos motivados por regras fonológicas sistemáticas, condicionadas por estruturas hierárquicas da prosódia e por restrições fonotáticas da língua. Tais processos, que à primeira vista poderiam parecer

meramente fonéticos ou ocasionais, revelam-se profundamente estruturados e previsíveis à luz da teoria fonológica, especialmente quando considerados em contextos de fala espontânea e conectada. A análise comparativa entre os dois enfoques mostrou que, embora distintos em seus fundamentos e objetivos, ambos contribuem de maneira complementar para a compreensão do fenômeno. Enquanto a abordagem diacrônica nos oferece um panorama histórico e descritivo do fenômeno, a abordagem sincrônica permite identificar princípios formais que regulam sua realização nos usos atuais da língua.

Desse modo, percebe-se que o sândi externo é um fenômeno fonológico amplamente estudado e, conforme novas tecnologias e modelos teóricos foram surgindo, sua análise tornou-se mais sofisticada, acessível e perceptível aos falantes de nossa língua. Contudo, não se pode descartar a importância das análises diacrônicas como, por exemplo, a proposta por Sousa da Silveira (1952), a partir da qual é possível traçar elementos de proximidade e de afastamento com aquelas análises mais recentes e sincrônicas.

A partir dessa maior precisão teórica e terminológica, encontramos suporte nas descrições sincrônicas de Leda Bisol, que descrevem não apenas a realização do sândi externo, mas também as análises suprasegmentais associadas a ele. Nesse sentido, a abordagem sincrônica serviu como um norte e nos permitiu estudar o sândi externo, apresentando, como já dissemos, novos exemplos e a sua aplicabilidade. Esperamos, desse modo, ter contribuído com os estudos fonéticos e com a compreensão desse fenômeno tão presente em nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, Maria Bernardete (Org.). Gramática do português culto falado no Brasil. vol. VII, São Paulo: Contexto, 2013.

———. O sândi e a ressilabação. Letras de hoje, v. 31, n. 2, 1996.

———. O clítico e seu hospedeiro. Letras de hoje, v. 40, n. 3, 2005.

———. O clítico e seu status prosódico. *Revista de estudos da Linguagem*, v. 9, n. 1, p. 5-30, 2000.

———. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. *Cadernos de estudos. linguísticos*, v. 23, p. 83-101, 1992.

———. Sândi vocálico externo. In: ABAURRE, Maria Bernardete (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. vol. VII, São Paulo: Contexto, 2013.

CALLOU, Dinah. **Iniciação à fonética e à fonologia** / Dinah Callou, Yonne Leite. 11 .ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CASTRO, Marcos. “Quenhé vc”. X. Disponível em: <https://x.com/marcoscastro/status/722598721909821440>. Acesso em: 5 maio 2025.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e Fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SILVEIRA, A. F. Sousa da. *Fonética Sintática*. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1952

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM SEMÂNTICA NA PRODUÇÃO DE POEMA: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Taynara da Silva Lopes Corrêa

Fabiana Costa de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-531-2

INTRODUÇÃO

A língua e suas expressões presentes na linguagem humana são objetos de estudo da Linguística. Nessa perspectiva, a Semântica, como ciência dos significados das palavras ou dos enunciados, atua como ferramenta de sentido lógico para a prática de produção textual e leitura nas aulas de Língua Portuguesa, visto que, os elementos de construções de significados da língua desempenham uma função relevante na produção de qualquer texto, seja ele oral ou escrito. Diante disso, a problemática desta pesquisa foi construída da seguinte forma: Como o ensino dos elementos semânticos pode contribuir nas produções de poemas das turmas de 6º ano da Unidade Escolar Padre Santiago em São João dos Patos, Maranhão?

Nesse sentido, traçou-se o objetivo central desta pesquisa: explicar a importância do ensino dos elementos semânticos para a produção de texto, especialmente o gênero textual Poema. De forma mais específica, buscou-se descrever a Semântica, seu objeto de estudo, surgimento, tipos, principais teóricos; relacionar o ensino dos elementos semânticos em aulas de língua materna com a leitura e a produção textual de poemas, por fim, analisar as produções de poemas construídos pelos alunos do 6º ano da Escola Padre Santiago e os elementos semânticos presentes neles.

Compreendeu-se, como método de pesquisa principal utilizado para alcançar os objetivos propostos neste escopo investigativo, uma descrição detalhada baseada na experiência da autora deste estudo, que se constitui

em um relato de experiência de todas as vivências que se iniciam com a observação e regência de estágio até a concretização do projeto de intervenção proposto para auxiliar os alunos na Olimpíada de Língua Portuguesa do município.

SEMÂNTICA E SEU PERCURSO HISTÓRICO COMO CIÊNCIA DA LINGUÍSTICA

Do ponto de vista epistemológico da linguagem, a Semântica conduz sua abordagem aos estudos das significações. Dada a definição, Tamba (2006) afirma que o conceito de Semântica é fascinante, frente a seu objeto de análise: o significado, uma vez que este é assimilado por meio das formas e organizações que dão sentido à língua. Entretanto, é válido ressaltar que o objeto de estudo da Semântica não se caracteriza somente ao sentido de forma teórica e sistematizada, mas uma análise que espelhe a compreensão e os mecanismos que o significado desempenha na linguagem.

Os estudos semânticos têm o histórico marcado por diversos movimentos teóricos, como o Estruturalismo de Saussure e o Gerativismo de Chomsky, que foram pilares para o desenvolvimento da Linguística. Com bases teóricas para o desenvolvimento da significação, a concepção semântica se estabelece em diversas tendências. Conforme afirma Pires de Oliveira (2021):

A existência de várias semânticas denota a cada uma delas uma noção singular de significado, nas quais se relacionam com o contexto de mundo e a linguagem em específico, tornando-as uma representação vedada e incommunicável (Pires de Oliveira, 2021, p.19).

Diante dessa afirmação, situam-se quatro (4) tendências semânticas que se embasam em teorias distintas, buscando investigar a finalidade dessa ciência para compreensão das palavras e sentenças, sendo nomeadas de Semântica Histórica, Semântica Estrutural, Semântica Cognitiva e a Semântica Formal.

Semântica Formal: Uma Perspectiva de Lógica dos Sentidos da Língua

Diante das diversas formas e teorias de análise do significado, a Semântica Formal tem como prioridade de investigação as sentenças de um enunciado frasal, encaminhando uma abordagem que usa métodos lógicos para determinar o significado. A Semântica Formal tem suas primeiras manifestações na Grécia antiga, com raízes na lógica formal aristotélica, no estudo sobre o silogismo, que era uma estrutura de dedução lógica composta por três premissas, de modo que as duas primeiras frases deduzem a veracidade da terceira, como no exemplo clássico apresentado por Oliveira em seu livro *Manual de Semântica* em que cita que: “Todo homem é mortal; Paulo é homem; Logo, Paulo é mortal” (Oliveira, 2008, p.15).

No entanto, Pires de Oliveira (2001) afirma que Aristóteles não buscava somente uma dedução verdadeira para as sentenças, mas mostrar as conexões de sentidos estabelecidas nessas sentenças, pois a lógica é sempre válida independente do significado. Dessa maneira, para Aristóteles, a relação formal remete somente à definição e organização do silogismo.

Na teoria gerativa, a Semântica Formal adotou uma dinâmica voltada para os conhecimentos implícitos dos falantes e a sentença como objeto primordial de estudo, enquanto na Filosofia Analítica apresenta a lógica, conforme afirma Amaro (2021). Assim, conforme as diversas hipóteses que explicam o sentido da sentença, alguns estudiosos passaram a investigar a veracidade das sentenças com o estudo da condição da verdade. O grande propósito dessa condição de verdade seria a identificação da sentença em ser verdadeira ou falsa e a definição de seu significado. Pois, o significado de uma sentença é transmitido quando a condição de verdade é compreendida. No entanto, Oliveira (2008) torna claro que saber as condições de verdade ou falsidade não é o mesmo que saber os significados das sentenças. Observe o exemplo: (2)

(a) Está nevando em Santa Catarina.

(b) Está nevando no Piauí.

Na frase (a) pela lógica e na condição de verdade, a sentença pode ser considerada verdadeira, visto que Santa Catarina fica no Sul do país, em regiões frias e com o histórico de neve em uma determinada época do ano, o que pode tornar a sentença verídica. Enquanto na sentença (b), pela lógica, a condição de verdade da sentença é falsa, porque se sabe que no Piauí nunca nevou, além de estar situado em um local de clima quente e árido, sendo improvável que haja neve em qualquer época do ano.

Na perspectiva de Cançado (2008), os falantes de uma determinada língua conseguem reproduzir sentenças e as diferentes semânticas que possuem diversas propriedades de analisar as relações existentes entre essa sentença. Dentre as propriedades semânticas existentes, temos a sinonímia, a ambiguidade e a metáfora, elementos que têm relação com os léxicos e as sentenças de uma língua natural. De igual modo, esses elementos podem e devem ser explorados no ensino de Língua Portuguesa, especialmente em âmbito de leitura, interpretação e produção textual.

SEMÂNTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A Semântica, como campo da Linguística no domínio do significado e sentido das sentenças e léxicos, conduz a uma abordagem relativamente abrangente e notória para o ensino de Língua Portuguesa. Uma vez que as definições de significados são indissociáveis do campo de estudos da disciplina de língua materna, percebe-se, assim, a relevância desse estudo para a leitura e a prática de produção de texto.

Segundo a estudiosa Olivan (2009):

Os estudos dos léxicos semânticos no ensino de Língua Portuguesa objetiva refletir a ampliação da abordagem gramatical, viabilizam a análise dos elementos semânticos da língua no desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, além das ferramentas que venha a auxiliar no desempenho da língua (Olivan, 2009, p. 46).

Portanto, a Semântica na disciplina de Língua Portuguesa possibilita a prática de reflexão sobre a língua e o uso da linguagem nos seus múltiplos contextos, com ferramentas que auxiliam no ato da leitura e nas produções de textos.

Gênero Textual Poema: Uma Proposta para o Estudo dos Elementos Semânticos

Considerando os gêneros textuais como fundamentações de uso da linguagem em práticas sociais comunicativas específicas, destaca-se aqui o gênero Poema, cuja estrutura textual vem se tornando um grande aliado no processo de escrita do aluno do Ensino Fundamental, pois, as características que englobam esse gênero permitem retratar as experiências, os sentimentos e a visão de mundo do escritor/poeta por se tratar de um texto que tem como aspecto o *eu* poético.

Camacho Câmara (2010) relata que o gênero Poema:

Associado às práticas textuais, auxilia o sujeito no desenvolvimento das produções de maneiras mais elaboradas, expressivas, focando no desencadeamento dos sentimentos e emoções que os poemas permitem trazer aos textos, no entanto, também aborda a representatividade da própria realidade do poeta, situando-se ao estilo da linguagem dos textos, com o propósito de analisar as suas diversas dimensões e esteiras dos poemas e a importância da sua abordagem na mais variada áreas que compõem o ensino de Língua Materna (Câmara, 2010, p. 63).

O gênero poético, dentre os outros gêneros disponíveis no dia a dia, também pode e deve ser utilizado no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando aos alunos competências criativas; além de envolver os discentes em seus sentimentos, desenvolvimento da expressividade e, até mesmo, a representação da própria vivência, sobretudo, possibilitar ampla imaginação estimulada por sua cognição. Em caráter linguístico, o gênero poético no ensino de Língua Portuguesa contribui para que os componentes semânticos sejam suportes linguísticos para a construção dos significados na prática de escrita de poemas.

Poema: Prática de Leitura, Interpretação e Produção de Textos nas Aulas de Língua Portuguesa

A leitura e a escrita são duas competências do ensino de Língua Portuguesa que estão presentes no cotidiano, porém, as habilidades que envolvem a prática da leitura e da escrita não são tão simples e dependem de vários fatores para se desenvolver. Visto que os indivíduos não nascem lendo e nem escrevendo, mas aprendem na prática escolar a serem leitores e escritores, tais práticas possibilitam transformação, compreensão e reflexão sobre os seus conhecimentos e os saberes do mundo. Com base nessa visão, Rangel e Machado afirmam que:

Compreender e usar a linguagem escrita e falada é um recurso essencial para dominar as diversas formas de expressão, ampliar o vocabulário, melhorar a comunicação e viver as experiências de entretenimento que ambas oferecem (Rangel; Machado, 2012, p. 03).

Em relação à leitura, sabe-se que ela proporciona ao aluno a construção de conhecimento, permitindo-lhe todo recurso de compreensão e interpretação por meio dos textos. O estudo do gênero poema em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa visa estimular no aluno a oralidade, a criatividade, além de promover a reflexão em relação a seu meio e à sociedade. No entanto, é papel da escola e do professor no seu processo de ensino-aprendizagem colaborar para a formação de alunos leitores e escritores, efetivos e consistentes.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: SEMÂNTICA, PRODUÇÃO DE POEMAS E OLIMPIADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este relato de experiência objetiva retratar uma experiência vivenciada, que em sua totalidade colaborou para o aperfeiçoamento dos estudos que compreendem a aplicação dos elementos semânticos, na prática de produção de texto ocorrida no estágio acadêmico do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, *campus* São João dos Patos. O estágio aconteceu no segundo semestre do ano de 2021, ainda no período da

pandemia da Covid-19, na Unidade Escolar Padre Santiago Suarez Prieto, no município de São João dos Patos, Maranhão.

A proposta foi abordar e compreender como os componentes semânticos podem contribuir para a construção de um texto coerente e coeso. O projeto viabilizou que alunos do 6º ano, duas turmas – A e B, pudessem produzir poemas, fortalecendo práticas de leitura e escrita como preparação para a Olimpíada de Língua Portuguesa do município, cujo título do projeto foi “Palavra Viva”, além de envolver um Sarau Literário como culminância de apresentação das produções poéticas dos alunos.

Experiência como Aluna da Disciplina de Semântica no Ensino Superior

A disciplina de Semântica, ofertada no 6º período do curso de Letras/Português, surgiu como um divisor de águas na vida pessoal da autora desta pesquisa, assim como na acadêmica. Proporcionando abranger diversos leques de estudos, aguçou a curiosidade acadêmica relacionada à significação e ao efeito do sentido dos léxicos e sentenças frasais. O conteúdo e a forma de abordagem da disciplina de Semântica despertaram o interesse da pesquisadora, na qual se inspirou nas aulas da Universidade para trabalhar alguns conhecimentos aprendidos na disciplina em seu estágio docente, unindo o conteúdo que estava estudando com a proposta de ensino da escola na qual estava em regência.

Contudo, a formação docente deve passar por processos que impliquem na construção de conhecimentos para se tornar um professor, uma vez que o docente não se torna educador de repente, é necessário que ele tenha a compreensão dos saberes docentes, nos quais estes são representados pela experiência profissional com as práticas de cidadania e de escolarização na construção do saber. Damascena (2020) confirma que a ligação mantida pelo professor e o saber não se associam somente à transferência de conhecimentos, mas na implicação da conexão entre os múltiplos saberes e as diferentes formas adquiridas pela classe docente.

Dessa forma, a formação docente é de grande relevância em sala de aula, tendo em vista que o professor não se transforma em docente somente por meio dos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica universitária de licenciatura ou mestrado, mas na prática obtida por meio da experiência diária em sala de aula, que só acrescentam e tornam a sua formação única e exclusiva.

Estágio de Docência, Olimpíada de Língua Portuguesa e Produção Textual de Poemas

Este estudo epistemológico surge a partir da observação e experiência da pesquisadora no período de estágio supervisionado do Ensino Fundamental nos anos finais, componente curricular obrigatório do Curso em Formação Superior de Letras. No início da observação, a equipe, da qual a pesquisadora deste estudo científico fazia parte, foi convidada a participar e auxiliar os alunos no projeto da Olimpíada Municipal de Língua Portuguesa, proposto pela Secretaria Municipal de Educação de São João dos Patos, Maranhão.

A seleção do gênero Poema estava relacionada às habilidades de produção a serem desenvolvidas pelos alunos do 6º ano, visto que é de grande relevância a abordagem desse gênero para a formação de escrita autônoma, uma vez que - o poema - desenvolve nos discentes o prazer pela escrita. Além disso, o gênero textual, ao ser produzido, pode manifestar expressividades, sentimentos e experiências que fazem parte do cotidiano desse aluno.

Segundo a BNCC (2018):

Na disciplina de Língua Portuguesa é necessário a relação do aluno com os gêneros textuais nas suas diversas nuances para o melhor desenvolvimento dessa prática, sempre considerando a realidade da linguagem de vivência desse aluno (Brasil, 2018, p. 136).

Baseando-se na abordagem das aulas da faculdade, a pesquisadora e toda sua equipe do estágio aplicaram aulas expositivas com cartazes, aulas introdutórias, brincadeiras lúdicas como: O repolho do saber; A caixa mágica - para a assimilação do conteúdo; construções de textos, utilizando a sinonímia, ambiguidade, sentido conotativo, dentre outros componentes de significação.

Em síntese, o desempenho da pesquisadora para que os alunos assimilassem os conceitos semânticos, gerou uma grande satisfação por parte dos discentes na concretização das produções poéticas, visto que, a introdução dos componentes semânticos no ensino de Língua Portuguesa em meio às práticas de produções de poemas possibilitaram um melhor desempenho e compreensão dos estudantes acerca do emprego dos elementos de significação e o seu uso nas práticas de elaboração textual, propondo a construção de textos coerentes, coesos e organizados.

Métodos para Abordagem deste Relato de Experiência

O Relato de Experiência é uma metodologia que ousa descrever detalhadamente a expressão da vivência nos mais diversos parâmetros, auxiliando na construção de conhecimento. Para Mussi e Flores (2021), o Relato de Experiência é um método de produção que remete a uma vivência acadêmica ou profissional para a formação universitária, tendo como característica principal descrever sua própria experiência. A abordagem utilizada para a realização desta pesquisa é o método qualitativo, que busca, por meio de práticas e métodos pedagógicos de ensino, contribuir para a aprendizagem dos alunos. Conforme afirma Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a perguntas muito específicas. Isto é, nas ciências sociais, um nível do não qualificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, que possui um espaço mais profundo de relações, de processos de fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variável (Minayo, 2002, p. 21 22).

Visando delinear as informações feitas nas observações do estágio observatório, bem como a regência realizada em sala de aula, esta pesquisa é considerada de natureza de campo. A pesquisa de campo foi realizada na Unidade Escolar Padre Santiago Suarez Pietro. Os sujeitos principais desta pesquisa foram os alunos das turmas de 6^a ano que somavam o total de trinta e três (33) alunos com idades entre onze (11) a treze (13) anos. Contavam também com a professora de Língua Portuguesa, responsável pelo processo de ensino-aprendizagem das turmas.

As escolhas dos instrumentos de pesquisa foram as seguintes:

- Observação das turmas, ocorrido no período do estágio acadêmico.
- Regência docente, onde a pesquisadora coloca em prática tudo que aprendeu na universidade, sendo seu primeiro contato como docente.
- Análise de material, avaliando as anotações feitas na observação.
- Pesquisa bibliográfica, coma utilização de livros de autores renomados na área semântica como Manual da Semântica, de Oliveira (2008), A Semântica, de Irené Tamba (2006), Semântica Formal: Breve Introdução, de Pires de Oliveira (2021), entre outros, como teses, dissertações, artigos, relacionados ao tema apresentado e que contribuíram para a construção desse projeto e que também caracterizam a natureza deste escopo científico como bibliográfica, que segundo Prodanov e Freitas (2013), uma pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em materiais publicados, com o propósito de colocar o pesquisador em contato com materiais publicados que venham apresentar o conteúdo de sua pesquisa.
- Pesquisa documental: verificação dos elementos semânticos presentes no livreto de poemas, produzido pelos alunos.

RECURSOS SEMÂNTICOS E ANÁLISE DOS POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Os poemas a serem analisados são de autoria dos alunos do 6º ano A e B, da escola Padre Santiago Suarez Pietro de São João dos Patos, Maranhão. A produção poética demonstra sentimentos, vivências, experiências e visão de mundo dos estudantes diante da temática sugerida “O lugar onde vivo”. No entanto, para essa análise, o enfoque será dado aos componentes linguísticos presentes no texto. Foram produzidos pelos alunos trinta e três (33) poemas, porém, neste artigo, foram analisados somente dois (2). Para identificação do autor, serão utilizadas as siglas D1 e D2.

O primeiro trecho a ser analisado é o poema “Meu lugarzinho”, escrito pelo aluno D1 com estrofes de quatro (4) e cinco (5) versos, embora não tenha

uma sequência fixa de rimas, identificaram-se algumas tentativas rítmicas nas palavras “hospitaleiro” e “inteiro”; “animada” e “apaixonada”; “lazer” e “ver”.

Meu lugarzinho

Ela tem morros e florestas
Tem cheiro das manhãs
Tem um povo hospitaleiro
Tem encanto o tempo inteiro...

Ela é linda e animada
Quem visita fica apaixonado
Tem ponto turístico e lazer
O sol se pondo
É lindo de se ver [...]
(Dados da pesquisa, 2023).

Na primeira estrofe, o discente D1 apresenta o “lugarzinho” por meio das características que remontam ao local. Os “morros” fazem referência às colinas espalhadas por toda a cidade e às “florestas”, em caráter singelo, às matas que rodeiam o lugar. No segundo verso, na sentença “Tem cheiro das manhãs”, identificou-se o elemento sinestesia, figura de linguagem que utiliza componentes de sensações (visão, audição, olfato, paladar e tato) humanas para caracterizar um termo.

Neste caso, o léxico “cheiro” remete ao sentido olfativo do ato de sentir algo pelas narinas. No entanto, esse mesmo trecho apresenta os elementos semânticos de conotação que apresentam um sentido literal da palavra, onde o verso passa a transmitir a ideia de que o lugar sempre tem algo novo, pois a frase “cheiro das manhãs” remonta a recomeços e novas oportunidades.

As escolhas lexicais no terceiro e quarto verso, no sentido semântico de “hospitaleiro” e “inteiro” caracterizam elementos parônimos, onde possuem grafia e sentido distintos e uma pronúncia semelhante. Contudo, Silveira et al. (2022, p.59) conceituam que “A paronímia, por sua vez, constitui-se na existência de palavras parecidas em grafia e em som, mas completamente diferentes

no significado”. Assim, os léxicos acima foram propositalmente colocados para ocasionar o rítmico poético presente no texto.

Na segunda estrofe, o campo semântico da palavra “lugarzinho” está representado pelo pronome “Ela”, utilizado para evitar a repetição do termo anterior. Na mesma estrofe, também está presente o elemento da sinonímia, utilizado para substituir uma palavra por outra que tenha o mesmo sentido, evitando recorrência de termos iguais no texto. Assim, o pronome apresenta detalhes positivos sobre o local, que se expressa pelas palavras “linda, animada e apaixonada”, que representam as belezas da cidade. A citar, como exemplo, as suas festividades que acontecem no decorrer do ano, como os festejos, a Exposertão (evento festivo agropecuário que acontece anualmente no município de São João dos Patos, a fim de apresentar e fortalecer a produtividade do agronegócio e da pecuária local), entre outras, além do carinho de pessoas que vêm para conhecer e que sempre desejam retornar, pois, a experiência de estar nesse “lugarzinho” é cativante.

Nesta análise, percebe-se a importância dos elementos semânticos para a construção de textos poéticos em sala de aula, proporcionando aos alunos-autores autonomia, interação e criatividade nas produções, onde eles podem demonstrar seus sentimentos, vivências, experiências e visões de mundo.

O fragmento poético a seguir foi produzido pelo aluno D2, apresentando-se duas (2) estrofes, a primeira contando com quatro versos e a segunda com três, cujas rimas são apresentadas de forma definida. Com o tema “O lugar onde vivo”, apresenta a vivência e a perspectiva do aluno sobre o ambiente onde reside, nesse caso, a sua casa.

O lugar onde vivo

O lugar onde eu vivo

É muito colorido

Vejo o nascente e o poente Que passa tão de repente...

O lugar onde eu vivo

É simples e aconchegante

Tem gente humilde e elegante [...]

(Dados da pesquisa, 2023).

Verificou-se no segundo verso a sentença “é muito colorido” como uma representação do espaço remetido pela oração do primeiro verso “o lugar onde eu vivo”, onde o léxico “colorido”, semanticamente, é representado pelo componente Metáfora que é um elemento significativo que se utiliza de palavras com sentidos que fogem do habitual, resultando na transformação do sentido literal da palavra.

No caráter poético, segundo Ricarte (2010), ao considerar os sentidos da metáfora no poema, é necessário refletir no texto o que é o real ou o que é poético e isso acontece por meio de análise acerca da realidade, estruturada pela linguagem própria do poema. Com isso, o termo “colorido” relaciona-se à alegria, à forma de organização do ambiente, à vivência e ao prazer de residir nesse “lugar” relatado pela autora no poema.

Na terceira estrofe, há presença de antônimos nas palavras “nascente” e “poente”, sendo léxicos que possuem sentidos opostos. O significado dessas palavras no poema se reflete no apreciar do crepúsculo no amanhecer e no entardecer pela visão de D2. O quarto verso, “Que passa tão de repente”, é caracterizado no sentido de representar a rapidez do dia-a-dia por tudo acontecer tão apressadamente, o dia, a noite ... a vida.

Na segunda estrofe do poema, D2 apresenta detalhes do ambiente que remete ao seu lugar de vivência: o lar. Designada como simples, porém acolhedor, sendo um ambiente de amor, de conforto e de refúgio, por ser o lar onde se tem a liberdade de ser quem se deseja e moldá-lo pelo que se é e representa.

Nos dois últimos versos, o poema faz referência aos componentes familiares, os termos “Tem gente” representam a família de D2 definida por pessoas humildes, que possuem caráter singelo, sendo indivíduos educados e de atitudes cordiais. Além disso, os léxicos “aconchegante” e “elegante” também são palavras parônimas, com significado e escritas distintas, porém, com semelhanças na pronúncia das palavras. Dessa forma, a utilização dos léxicos de mesmos sons é colocada propositalmente para a sintonia das rimas presentes no texto poético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semântica e seus componentes desempenham um papel significativo nas produções de qualquer gênero textual, especialmente, o gênero Poema, em vista que o campo léxico significativo auxilia na leitura e, na prática de produção poética, visando no sentido da linguagem escrita e seus respectivos significados.

Entende-se que explicar a importância do ensino da Semântica para produção de texto, evidenciando, o gênero textual Poema, para os alunos de 6^a do Ensino Fundamental, as formas de abordagem em sala, o conteúdo e ferramentas pedagógicas para introdução do conteúdo, contribuíram significativamente para a compreensão dos alunos acerca componentes semânticos com ferramentas de sentido lógico para produções poéticas.

O primeiro ponto a ser respaldado é que o objetivo central desta pesquisa foi alcançado. Os alunos foram capazes de elaborar poemas, empregando toda estrutura que um poema apresenta, desde o verso, estrofes, rimas, atentando-se também à temática proposta, pelo projeto de intervenção das Olimpíadas de Língua Portuguesa “O lugar onde vivo”. Os resultados também apontam que o emprego dos elementos semânticos, abordados nas aulas de Língua Portuguesa, também norteou os alunos na escrita poética.

Esta pesquisa é de grande relevância para os próximos estudos que envolvem a análise semântica e produções de textos, em especial, os poemas, visto que se encontram poucas publicações nos últimos anos que apresentem temáticas semelhantes. Além disso, esta pesquisa demonstrou que o ensino dos elementos semânticos auxilia os alunos a compreenderem melhor qualquer texto, bem como a construírem qualquer gênero textual em seu cotidiano.

Assim, esta pesquisa também será de grande relevância para a UEMA, *campus* São João dos Patos, pois contribuirá para futuros estudos sobre a Semântica que sejam desenvolvidas na universidade, visto que este é o primeiro trabalho acadêmico do curso de Letras que apresenta a Semântica como elemento de estudo na disciplina de Língua Portuguesa em pesquisas científicas.

REFERÊNCIAS

AMARO, T. A. R. **As contribuições da semântica formal para o ensino: uma proposta didática para o caso das sentenças de cópula com “ser”**. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística, Universidade Federal Fluminense, Niterói - RJ, 2021.

BRASIL, M. E. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: 2018.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CÂMARA, R. C. **A poesia como forma de reflexão para os alunos do 3º ciclo do fundamental**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista: v.6, n 8, Jan/jun. 2010, p. 123-138.

DAMASCENA, B. A formação de professores de Língua Portuguesa: uma abordagem Sociolinguística. Alfenas-MG, **Revista Trem Letras**, v.7, n.2, 2020, p. 1-20.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade**. Petrópolis-RJ: 21º Ed, Vozes, 2002.

MUSSI, R.; FLORES, F.; ALMEIDA, C. Pressupostos para a elaboração de Relato de Experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 7, n.48, out./dez., 2021, p.60-77.

OLIVAN, K. N. A. **A semântica e ensino de Língua Portuguesa**. Work. pap. Linguist, Florianópolis, v. 10, n 1, Jan/Jun. 2009, p. 45-59.

OLIVEIRA, L. **Manual da Semântica**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **Semântica**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez Editora, v.2, 2021.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2. Ed. 2013, p.1-275.

RANGEL, M.; MACHADO, J. C. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: Estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. Uberlândia: **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, 2012.

RICARTE, P. Tradição e talento individual: a metáfora da “ceia” em um poema. São Luis de Belo Monte: cone, Revista de Letras, v. 6, n. 1, 2010, p. 61-70.

SILVEIRA, L. NOGUEIRA, A. MATOS, J. **Semântica em livros didáticos lusófonos:** Brasil e Timor-Leste. Verbum: v.11, maio/2022. P.53-73.

TAMBA, I. **A semântica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE LEXICAL NA COMUNIDADE DE FALA DA CIDADE DE LAGARTO (SE): CAMPO SEMÂNTICO DO CONVÍVIO E DO COMPORTAMENTO SOCIAL

João Paulo Santos Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-531-3

INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno natural que ocorre nas diversas variedades de uma língua. A Sociolinguística estuda essa variação como forma de compreender como a língua é utilizada em diferentes contextos sociais. O objetivo geral deste trabalho é investigar a variação lexical no campo semântico do Convívio e Comportamento Social em uma amostra da população de Lagarto, por meio da análise de dados coletados segundo os modelos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB).

Os objetivos específicos incluem: identificar as variações lexicais utilizadas pelos falantes da população urbana de Lagarto no campo semântico do convívio e do comportamento social; avaliar a influência de fatores sociais, como gênero, idade e nível de escolaridade, na escolha dos termos relacionados a comportamentos sociais específicos; e examinar a relação entre as variantes linguísticas utilizadas e os estereótipos de gênero presentes em Lagarto.

A Sociolinguística explora a relação entre a língua e a sociedade, mostrando que a língua é heterogênea e muda conforme o contexto social. Seu principal objetivo é descrever a variação e a mudança da língua nesses contextos, revelando como a linguagem pode ser um fator de inclusão ou exclusão, além de refletir a identidade social e cultural dos falantes. O método de pesquisa adotado é quantitativo, buscando descrever as relações sistemáticas entre variáveis linguísticas em diferentes comunidades de fala, considerando as origens sociais, econômicas e educacionais dos participantes.

Os estudos sociolinguísticos foram desenvolvidos na década de 1960, especialmente por William Labov, que considerava impossível estudar a língua sem levar em conta os fatores sociais — ou seja, os fatores extralinguísticos. Dentro dessa perspectiva, Labov desenvolveu seus estudos com base em mudanças fonéticas na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, onde identificou relações entre variação e mudança no uso da língua, regidas por um conjunto de regras. Seu trabalho contribuiu para romper a dicotomia entre sincronia e diacronia nos estudos linguísticos, evidenciando que a língua não é homogênea, mas varia sistematicamente conforme o contexto social.

A pesquisa descrita neste texto foi realizada na cidade de Lagarto, localizada no estado de Sergipe, Brasil. A cidade foi escolhida devido ao seu crescimento econômico e à sua riqueza cultural e histórica. A amostra da pesquisa foi composta por habitantes da zona urbana, que tem se expandido em virtude do fluxo migratório proveniente da zona rural. Oito informantes foram selecionados para as entrevistas, sendo quatro homens e quatro mulheres, com diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade. A realidade sociocultural de cada entrevistado influenciou o léxico utilizado em suas respostas.

Os resultados obtidos evidenciam a presença de estereótipos de gênero e de preconceitos associados a comportamentos sociais, como o consumo excessivo de álcool e a prostituição. A distinção entre as variantes linguísticas conforme o gênero revela a persistência da ideia de que determinados comportamentos são mais aceitáveis ou mais condenáveis para homens ou para mulheres.

É importante destacar que a maioria das respostas se baseou em termos considerados mais «padrão» ou conservadores, o que indica uma tendência dos informantes a evitar posicionamentos polêmicos. Esses resultados sugerem a necessidade de um debate mais amplo e inclusivo sobre as questões relacionadas ao comportamento social e à linguagem, a fim de promover conscientização e reflexão sobre estereótipos e preconceitos presentes em nossa sociedade.

CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE LAGARTO

Lagarto é uma das cidades mais antigas de Sergipe, com raízes que remontam ao final do século XVI, quando teve início o processo de colonização europeia e os primeiros contatos com as tribos indígenas locais. Ao longo dos séculos, o município desenvolveu-se significativamente, destacando-se, inicialmente, pela agricultura, com o cultivo de tabaco, mandioca e frutas, e pela pecuária, especialmente a criação de gado. Mais recentemente, Lagarto vem ampliando sua participação nos setores do comércio e da indústria.

No campo cultural, o município apresenta uma contribuição expressiva, notabilizando-se por personalidades intelectuais de alcance nacional, como Sílvio Romero. Além disso, Lagarto constitui-se como um polo de resistência política e social, abrigando movimentos que defendem políticas públicas inclusivas e democráticas, sobretudo nas áreas da saúde, educação e infraestrutura.

A escolha de Lagarto como cenário para a realização das entrevistas baseou-se em seu recente destaque econômico. Localizado na região Centro-Sul de Sergipe, o município apresenta uma economia diversificada, atuando como entreposto comercial entre os municípios vizinhos e reunindo diferentes setores produtivos, como as indústrias alimentícia, têxtil e moveleira. O setor de calçados e vestuário também tem grande relevância, e a feira livre da cidade é uma das maiores do estado, atraindo centenas de consumidores da região. A fim de situar espacialmente o município no contexto estadual, apresenta-se a seguir o mapa com a delimitação territorial de Lagarto.

Figura 1 - A área territorial de Lagarto



Fonte: <https://www.lagartonoticias.com.br/2017/08/31/lagarto-tem-104-099-mil-habitantes-segundo-estimativa-do-ibge/>

A cidade possui uma rica história e desempenha papel relevante no processo de colonização sergipana. Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010¹ a população lagartense era de 94.861 habitantes, número que aumentou para 103.576 em 2018. Embora a maior parte da população ainda resida na zona rural, nos últimos anos tem-se observado um crescimento expressivo da área urbana, impulsionado pelo deslocamento de moradores do campo para a cidade e pela consequente expansão urbana. A pesquisa foi realizada no núcleo populacional urbano, onde a circulação de pessoas é mais intensa, em razão das atividades comerciais concentradas nessa área.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua constitui-se como um dos principais marcadores da identidade cultural de um povo. Enquanto fator de inclusão e exclusão, ela revela o contexto social em que os falantes estão inseridos, bem como aspectos como classe social, faixa etária e nível de escolaridade.

Antes de avançar na análise, é necessário definir o conceito de Sociolinguística Variacionista, estabelecida por William Labov como o campo de estu-

¹ As informações contidas na seção de contexto histórico do município de Lagarto, foram obtidas nos sites da Prefeitura Municipal de Lagarto e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

dos que investiga a relação entre língua e sociedade. Nessa perspectiva, o autor demonstrou que é impossível estudar a língua sem considerar os fatores sociais que a influenciam. A referida teoria busca compreender as relações sistemáticas da linguagem em diferentes contextos sociais, evidenciando que a língua é heterogênea e se modifica conforme o meio em que é empregada. Como afirmam Freitag e Lima (2010, p. 14), “a diversidade linguística está presente em torno dos segmentos sociais”.

A Sociolinguística consolidou-se como ciência a partir dos estudos desenvolvidos na década de 1960, tendo como marco inaugural a publicação da obra de Weinreich, Labov e Herzog (1968), cujo objetivo central era descrever as mudanças ocorridas em função de fatores que provocam variações linguísticas:

“A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos em meados da década de 1960, quando muitos cientistas da linguagem decidiram que não era mais possível estudar a língua sem levar em conta, também, a sociedade em que é falada. O estudo da variação e da mudança na perspectiva sociolinguística foi impulsionado, sobretudo, por William Labov (nascido em 1927), que se tornou o nome mais conhecido” (Bagno, 2007, p. 28).

Como ponto de partida, Labov desenvolveu seus estudos com base nas mudanças sonoras observadas na ilha de Martha’s Vineyard, no estado norte-americano de Massachusetts. A investigação fonética realizada nessa comunidade contribuiu diretamente para a elaboração de sua dissertação de mestrado, sob orientação do professor Uriel Weinreich. A partir dessa experiência, as relações entre linguagem e sociedade passaram a constituir o foco central de sua pesquisa, rompendo com a concepção tradicional que tratava a língua como um objeto isolado, dissociado da fala e de sua dimensão interacional.

Sobre essa questão, Naro esclarece:

“O pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras. Em outras palavras, tal como existem condições ou regras categóricas que obrigam o falante a usar certas formas (‘a casa’) e não outras (‘casa a’), também existem condições ou regras mutáveis que funcionam para favorecer ou desfavorecer, variavelmente e com pesos específicos, o uso de uma ou outra das formas em cada contexto” (Naro, 2008, p. 15).

Desse modo, William Labov contrapôs-se às concepções de Ferdinand de Saussure, o qual considerava a língua como um sistema único, central e homogêneo, desconsiderando os fatores externos à sua estrutura. Ao compreender a língua como um fenômeno em constante transformação, Labov direcionou seu foco ao estudo sistemático das variações linguísticas, entendidas como “um dos muitos ‘modos de falar’ uma língua” (Bagno, 2007, p. 47), levando em conta também os fatores sociais que impulsionam tais variações.

Esses diferentes modos de falar se correlacionam com variáveis sociais, como local de origem, faixa etária, sexo, classe social, grau de instrução, entre outras. Ao estabelecer relações entre variação e mudança, Labov rompeu com a dicotomia clássica entre sincronia e diacronia, demonstrando que ambas mantêm uma relação de interdependência no âmbito dos estudos linguísticos.

A partir da tese desenvolvida por Labov, conclui-se que não há uma única forma de falar: cada falante apresenta especificidades próprias, tanto no plano fonológico quanto no sintático, nos usos recorrentes da linguagem.

METODOLOGIA

Esta seção descreve, de forma detalhada, a metodologia adotada para o estudo da variação linguística no município de Lagarto, Sergipe. A definição de um procedimento metodológico claro é fundamental para assegurar a precisão e a validade dos dados, além de garantir que os resultados reflitam, com fidelidade, os padrões linguísticos dos participantes. O Cerne é apresentar os procedimentos utilizados na pesquisa, abrangendo o tipo de abordagem, o contexto investigado, a seleção dos participantes, os instrumentos de coleta e os métodos de análise empregados.

A pesquisa adota uma abordagem quantitativa, com foco na descrição das relações entre variáveis linguísticas observadas em distintas comunidades de fala. Conforme destaca Labov (1972), a Sociolinguística Quantitativa tem como propósito identificar padrões sistemáticos no uso da linguagem, permitindo a realização de análises comparativas entre diferentes grupos sociais. Essa abordagem mostra-se particularmente adequada para investigar de que modo os falares variam em função de fatores sociais e contextuais, oferecendo uma

compreensão detalhada das variações linguísticas.

A coleta de dados foi realizada na zona urbana de Lagarto, selecionada em virtude de sua intensa circulação de pessoas e da diversidade de atividades comerciais. O ambiente urbano foi escolhido por proporcionar um contexto rico e dinâmico para a observação das práticas linguísticas. Informações relevantes sobre o cenário da pesquisa foram registradas em diário de bordo, instrumento que auxiliou na contextualização das entrevistas e na compreensão das condições em que os dados foram obtidos.

A seleção dos participantes obedeceu a critérios específicos, com o intuito de garantir a representatividade da diversidade linguística e demográfica da população urbana lagartense. O número de informantes foi definido de forma a assegurar uma amostra estatisticamente significativa, capaz de refletir a variedade de falares presentes na comunidade. Os critérios de inclusão contemplaram faixa etária, gênero e ocupação, visando à composição de um grupo amostral capaz de expressar a heterogeneidade linguística do município.

A coleta dos dados orais foi realizada a partir de roteiros de entrevistas previamente elaborados, conforme as orientações de Tarallo (2007). Esses roteiros conferiram uniformidade ao processo de coleta e favoreceram uma análise sistemática das variáveis sociolinguísticas. As entrevistas foram conduzidas com o auxílio de formulários padronizados, visando minimizar a interferência do pesquisador e assegurar a espontaneidade das respostas, de modo a preservar os traços naturais do uso linguístico.

Após a coleta, os dados foram organizados e codificados com base em técnicas quantitativas adequadas à natureza da pesquisa. O processo analítico envolveu a identificação de padrões e a comparação entre os grupos de falantes, permitindo verificar a consistência dos dados e construir uma base sólida para as conclusões apresentadas.

SOBRE OS INFORMANTES

De acordo com a abordagem metodológica adotada, foram selecionados oito informantes para a realização das entrevistas, sendo quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As faixas etárias foram distribuídas da seguinte

forma: quatro participantes com idades entre 18 e 30 anos (dois homens e duas mulheres) e quatro entre 50 e 65 anos (também dois homens e duas mulheres). No que se refere à escolaridade, consideraram-se dois níveis: ensino fundamental completo e ensino superior completo.

A Tabela 1, apresentada a seguir, foi elaborada com o intuito de facilitar a identificação dos informantes. Na coluna denominada “Etiqueta”, encontram-se os códigos atribuídos a cada perfil, os quais serão utilizados ao longo da análise para referenciar os entrevistados de maneira sistemática.

Tabela – 1 Perfil dos entrevistados

Etiqueta	Perfil dos informantes
HF1	Homem com idade entre 18 e 30 anos e ensino fundamental completo
HF2	Homem com idade entre 50 e 65 anos e ensino fundamental completo
HS1	Homem com idade entre 18 e 30 anos e ensino superior completo
HS2	Homem com idade entre 50 e 65 anos e ensino superior completo
MF1	Mulher com idade entre 18 e 30 anos e ensino fundamental completo
MF2	Mulher com idade entre 50 e 65 anos e ensino fundamental completo
MS1	Mulher com idade entre 18 e 30 anos e ensino superior completo
MS2	Mulher com idade entre 50 e 65 anos e ensino superior completo

Fonte: autor.

A realidade sociocultural constitui um fator determinante na explicação das variantes observadas na língua utilizada pelos informantes. Conforme destaca Aragão:

Ao se estudar a língua, os contextos socioculturais em que ela ocorre são elementos básicos e, muitas vezes, determinantes de suas variações, explicando e justificando fatos que apenas linguisticamente seriam difíceis ou até impossíveis de serem determinados (Aragão, 2020).

No caso específico do léxico, tal afirmação revela-se ainda mais pertinente, uma vez que toda a visão de mundo, as ideologias, os sistemas de valores e as práticas culturais de uma comunidade são refletidos em seu vocabulário. Nesse sentido, torna-se evidente que o perfil sociocultural de cada entrevistado exerceu influência direta sobre as escolhas lexicais adotadas na resposta ao inquérito.

Com base nos dados pessoais, foi possível levantar o perfil detalhado dos informantes:

- **HF1:** reside na cidade desde o nascimento, não realizando deslocamentos para outras localidades.
- **HF2:** morou no povoado Pururuca, mudando-se para a cidade na adolescência, onde permaneceu toda a vida adulta, sem deslocamentos frequentes para outras cidades.
- **HS1:** é proveniente de um povoado, mas trabalha e reside na cidade, para onde se mudou há aproximadamente dois anos.
- **HS2:** cresceu e reside na cidade, deslocando-se com frequência para outras localidades em função de suas atividades profissionais.
- **MF1:** passou a infância no povoado Brejo, mudando-se para a cidade aos 12 anos.
- **MF2:** é natural do mesmo povoado, tendo se mudado para a cidade aos 25 anos.
- **MS1:** também é oriunda do povoado Brejo e reside na cidade há três anos.
- **MS2:** é a única entrevistada que não nasceu em Lagarto, sendo natural de Riacho de Santana (BA) e tendo se transferido para o município aos nove anos de idade.

SOBRE A COLETA DE DADOS

No dia 02 de dezembro foram realizadas três entrevistas correspondentes aos informantes MF1, MF2 e MS2. As entrevistas com MF1 e MF2 ocorreram nas respectivas residências das entrevistadas, enquanto a entrevista com MS2 foi realizada no ambiente de trabalho desta.

Na sequência, no dia 05 de dezembro, foi realizada a coleta de dados com a informante MS1, também no local onde trabalha. No dia 10, entrevistou-se o informante HF2, abordado em uma das vias comerciais da cidade. No dia 12, procedeu-se à entrevista com o informante HS1, realizada em uma das praças centrais da cidade. Ainda no dia 12, foi feita a coleta de dados com HF1 e, por

fim, no dia 27 de dezembro, entrevistou-se HS2 na área residencial do centro da cidade.

Para a coleta dos dados orais foi utilizado o gravador de voz disponível no aparelho celular da pesquisadora. A duração média de cada entrevista foi de aproximadamente cinco minutos, embora algumas tenham ultrapassado oito minutos devido ao preenchimento do termo de consentimento e da ficha com os dados do informante. No entanto, a duração efetiva dos dados orais gravados foi menor. As durações de cada gravação foram as seguintes:

- MS1: 52 segundos
- MS2: 1 minuto e 30 segundos
- MF1: 29 segundos
- MF2: 56 segundos
- HS1: 1 minuto e 28 segundos
- HS2: 46 segundos
- HF1: 1 minuto e 32 segundos
- HF2: 1 minuto

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As questões analisadas fazem parte do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil e correspondem ao campo semântico do convívio e do comportamento social. São quatro perguntas, relacionadas aos seguintes conceitos: “Como você chama um homem que bebe demais?” e “...uma mulher que bebe demais?”; “Como você chama uma mulher que se vende por dinheiro?” e “...um homem que se vende por dinheiro?”.

A tabela a seguir apresenta as quatro perguntas que exploram como as pessoas se referem a indivíduos que exibem comportamentos semelhantes, mas de gêneros diferentes. As duas primeiras perguntas abordam a terminologia usada para homens e mulheres que consomem álcool excessivamente, enquanto as duas últimas examinam os termos empregados para homens e mulheres que se envolvem em atividades sexuais em troca de dinheiro.

Tabela 2 - Variáveis dependentes

Código	Pergunta	Tema Investigado
P1	Como você chama um homem que bebe demais?	Comportamento relacionado ao consumo excessivo de álcool (masculino)
P2	Como você chama uma mulher que bebe demais?	Comportamento relacionado ao consumo excessivo de álcool (feminino)
P3	Como você chama uma mulher que se vende por dinheiro?	Comportamento relacionado à prostituição (feminino)
P4	Como você chama um homem que se vende por dinheiro?	Comportamento relacionado à prostituição (masculino)

Fonte: autor

Entre os oito informantes, três não responderam diretamente às questões P3 e P4. Entre os cinco entrevistados restantes, foram encontradas seis variantes, dentre as quais se registraram quatro ocorrências para “prostituta” e três para “prostituto”, em ordem decrescente de frequência: prostituta, prostituto, quenga, bandida, bicha e safado.

No caso das questões P1 e P2, não houve abstenções ou ausência de respostas diretas, tendo sido registradas 14 variantes. Foram encontradas:

- 4 ocorrências para “alcoólatra”;
- 2 ocorrências para “alcoólico”;
- 2 ocorrências para “alcoólica”;
- 2 ocorrências para “cachaceiro”;
- 2 ocorrências para “cachaceira”;
- 2 ocorrências para “beberrão”;
- 2 ocorrências para “bêbado”;
- além das variantes: “bebum”, “alcoholismo”, “beberrona”, “pinguça”, “bêbada”, “bebaça” e “bagunceira”.

A tabela a seguir apresenta as respostas coletadas para as quatro perguntas específicas: como se chama um homem que bebe demais (P1), uma mulher que bebe demais (P2), uma mulher que se vende por dinheiro (P3) e um homem que se vende por dinheiro (P4). As respostas destacam a diversidade e a carga valorativa dos termos aplicados a cada gênero, oferecendo uma visão sobre como a sociedade rotula comportamentos de maneira diferenciada para homens e mulheres.

Tabela 3 – dados obtidos

Informante	P1	P2	P3	P4
HF1	Alcoólico	Alcoólica	-	-
HF2	Alcoólico	Alcoólica	-	-
HS1	Alcoólatra, alcoolismo	Alcoólatra	Prostituta, quenga	Prostituto
HS2	Alcoólatra	Alcoólatra	-	-
MF1	Cachaceiro	Cachaceira	Prostituta	Prostituto
MF2	Beberrão	Beberrona, pinguça, cachaceira	Prostituta	Bicha
MS1	Bêbado, cachaceiro, bebum	Bêbada	Prostituta	Prostituto
MS2	Bêbado, beberrão	Bebaça, bagunceira	Bandida	Safado

Fonte: autor

A diversidade linguística manifesta-se de forma particularmente dinâmica na fala. Como observa Tarallo (2007, p. 6), “a cada situação de fala em que nos inserimos e da qual participamos, notamos que a língua falada é, a um só tempo, heterogênea e diversificada”. A linguagem oral não é homogênea: apresenta múltiplas formas de expressão utilizadas pelos falantes para comunicar um mesmo conteúdo, em contextos idênticos de uso. Essas diferentes formas configuram as chamadas variantes linguísticas; ou seja, em uma mesma situação comunicativa, é possível a existência de mais de um modo de falar. A coexistência dessas variantes revela-se com clareza nos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas neste estudo.

Verifica-se uma distinção marcante entre os gêneros masculino e feminino nas respostas associadas às variáveis dependentes. Os falantes tendem a marcar o gênero de forma convencional, como se observa nos pares: alcoólico-alcoólica, beberrão-beberrona, cachaceiro-cachaceira, bêbado-bêbada e prostituto-prostituta. A variante “alcoólatra”, por sua vez, é utilizada para ambos os gêneros. Além disso, constata-se a predominância de formas linguísticas consideradas padrão, especialmente nos casos de “alcoólatra” e “prostituta”, variantes que, além de estarem normatizadas, carregam traços de conservadorismo e prestígio social para os falantes que as empregam.

Esse uso mais controlado e monitorado da linguagem — particularmente evidente entre os informantes com ensino superior completo — sugere que os participantes evitaram posicionamentos mais diretos, revelando certa cautela diante da possível carga polêmica dos temas abordados.

Os resultados revelam não apenas a diversidade lexical mobilizada na nomeação de comportamentos socialmente marcados, mas também a presença de estereótipos de gênero profundamente enraizados no discurso cotidiano. A assimetria observada na forma como homens e mulheres são nomeados em relação aos mesmos comportamentos reflete, como destacam Spolsky (1998) e Cameron (2005), a dimensão ideológica da linguagem, responsável por reforçar desigualdades e normatizar padrões sociais discriminatórios. No caso das expressões associadas à prostituição, por exemplo, constata-se um repertório lexical mais pejorativo e moralizante direcionado às mulheres, o que corrobora os estudos de Eckert e McConnell-Ginet (2013), ao evidenciarem como as práticas linguísticas contribuem para a construção de uma ordem social de gênero hierarquizada. Já no que diz respeito ao consumo de álcool, a escolha de variantes marcadas por gênero também revela julgamentos morais distintos, apontando para um preconceito linguístico que, segundo Bagno (2007), opera como mecanismo de exclusão simbólica no tecido social.

Desse modo, os dados analisados indicam que a linguagem não apenas reflete as estruturas sociais, mas também desempenha um papel ativo na reprodução de estigmas e preconceitos. Tais constatações ressaltam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no ensino e na investigação da variação linguística.

LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

Apesar do rigor empregado na definição dos critérios de seleção e na aplicação dos instrumentos de coleta, reconhece-se que o tamanho reduzido da amostra, composta por apenas oito informantes, constitui uma limitação relevante deste estudo. Embora a Sociolinguística Variacionista aceite amostras controladas e representativas em análises de natureza qualitativa e quantitativa (Labov, 1972; Tarallo, 2007), um número mais amplo de participantes poderia

oferecer uma visão mais detalhada e robusta das variantes lexicais presentes na comunidade de Lagarto.

Adicionalmente, a delimitação do estudo à área urbana restringiu o escopo da investigação. É plausível supor que outros padrões lexicais e variantes estejam presentes na zona rural do município, que desempenha papel significativo na constituição cultural e social local. A ausência de dados provenientes dessa população rural representa, portanto, um fator que limita a generalização dos resultados obtidos.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao recorte temático da pesquisa, centrado exclusivamente no campo semântico do convívio e do comportamento social. Tal delimitação não contemplou outras dimensões da linguagem, como os aspectos fonológicos, morfossintáticos e pragmáticos, que poderiam contribuir para uma análise mais abrangente das representações sociais associadas às variantes lexicais.

Diante disso, recomenda-se que estudos futuros considerem as seguintes diretrizes:

- Ampliação da amostra, com a inclusão de um número maior de participantes e maior diversidade de perfis socioculturais, contemplando diferentes faixas etárias, níveis de escolaridade e ocupações;
- Inclusão de informantes da zona rural, com o objetivo de comparar falares urbanos e rurais, verificando possíveis variações e convergências linguísticas;
- Expansão do escopo analítico, incorporando outras dimensões sociolinguísticas, como variações fonéticas, morfossintáticas e pragmáticas, que também refletem a heterogeneidade do uso da língua.

Seguindo essas orientações, futuras investigações poderão consolidar um panorama mais amplo e aprofundado das práticas linguísticas no município de Lagarto. Além disso, tais estudos possibilitarão comparações intercomunitárias, contribuindo para o fortalecimento do campo da Sociolinguística Variacionista e para uma compreensão mais abrangente da relação entre língua e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme evidenciado ao longo do desenvolvimento deste trabalho, a língua oral caracteriza-se por sua natureza diversa e dinâmica, oferecendo aos falantes amplas possibilidades de expressão. Uma mesma ação, por exemplo, pode ser descrita de diferentes maneiras, em razão da multiplicidade de termos disponíveis no léxico da língua portuguesa. As palavras carregam valores, significados e cargas simbólicas que variam de acordo com o contexto em que são empregadas.

Ao optar por determinada forma lexical, o falante revela, ainda que de modo implícito, traços de sua classe social e de seu nível de escolaridade. Além disso, variáveis como faixa etária e gênero podem refletir marcas históricas e culturais presentes na fala de cada indivíduo. Com base nos dados obtidos por meio das entrevistas, observou-se que, independentemente da idade ou do sexo dos informantes, há certa regularidade no uso de determinados vocábulos, ao mesmo tempo em que emergem termos fortemente vinculados ao contexto social e linguístico em que os sujeitos estão inseridos.

A presente pesquisa possibilitou a identificação de diversas variantes empregadas para designar conceitos ligados ao convívio e ao comportamento social. A realização das entrevistas propiciou não apenas um contato direto com os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, como também a vivência concreta da aplicação metodológica própria desse campo.

Além disso, o estudo contribuiu para o aprofundamento do conhecimento acerca de uma comunidade de fala específica, permitindo analisar como fatores culturais e econômicos influenciam as práticas linguísticas locais. Nesse sentido, ressalta-se a relevância da Sociolinguística enquanto campo teórico-metodológico que evidencia a presença constitutiva de elementos sociais, históricos e culturais na linguagem, reafirmando seu papel central na compreensão das práticas discursivas e das representações de uma coletividade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, M. S. Variações regionais e sociais de “bêbado” e “aguardente” nas capitais do Nordeste: dados do ALIB. Disponível em: <https://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/2.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Sociolinguística: da Teoria à Aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMERON, Deborah. *Working with Spoken Discourse*. Londres: SAGE Publications, 2005.

ECKERT, Penelope; McCONNELL-GINET, Sally. *Language and Gender*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

FREITAG, Raquel Meister Ko; LIMA, Geralda de Oliveira Santos. *Sociolinguística*. São Cristóvão: CESAD, 2010.

Grupo Folclórico Parafusos. Disponível em: <http://istoessergipe.blogspot.com/2015/12/grupo-folclorico-parafusos.html?m=1>. Acesso em: 11 jan. 2020.

INFORMAÇÕES BÁSICAS MUNICIPAIS: MUNICÍPIO DE LAGARTO. Disponível em: <https://emdagro.se.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/LAGARTO-Informa%C3%A7%C3%B5es-B%C3%A1sicas-Municipal-ago-2018.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

Isto é Sergipe – LAGARTO. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=39ev_AkYQ1E. Acesso em: 27 dez. 2024.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Lagarto (Sergipe). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagarto_\(Sergipe\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lagarto_(Sergipe)). Acesso em: 17 dez. 2024.

Lagarto. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/lagarto/panorama>. Acesso em: 17 dez. 2024.

Léxico. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/lexico>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

NARO, Antony Julius. *Modelos Quantitativos e Tratamento Estatístico*. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à Sociolinguística: O Tratamento da Variação*. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

A Teoria da Variação Linguística. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/a-teoria-da-variacao-linguistica>. Acesso em: 26 jan. 2020.

TARALLO, F. *A pesquisa Sociolinguística*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Vídeo Institucional de Lagarto/Se. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dONON6pN3B0&feature=youtu.be>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CAPÍTULO 5

IDEOLOGIA DA NORMA-PADRÃO E CULTURA DO “ERRO”: REFLEXÕES SOBRE MÍDIA, PRECONCEITO E O MITO DO “ERRO” DE PORTUGUÊS¹

Kleverson Gonçalves Willima

Doi: 10.48209/978-65-5417-531-4

INTRODUÇÃO

Com o advento da Sociolinguística, área das Ciências da Linguagem que, conforme ressalta Calvet (2002), se ocupa diretamente das dimensões sociais da/na língua(gem) e de seu caráter intrinsecamente heterogêneo e variável, tornou-se cada vez mais difícil sustentar a visão tradicional de língua como sistema homogêneo e invariável. Essa mudança de perspectiva também impacta o campo do ensino de línguas, ainda que nele o avanço em direção a uma abordagem mais condizente com a realidade linguística dos sujeitos esteja longe de ser plenamente alcançado (Bagno, 2007; Bortoni-Ricardo, 2005; Caputo, 2020).

Na tradição sociolinguística, determinados conceitos se tornaram fundamentais para compreendermos fenômenos sociais relacionados à linguagem. Entre eles, a noção de língua como um conjunto de variedades linguísticas equivalentes entre si (Bagno, 2007) permite reconhecer que a variabilidade é constitutiva da linguagem humana: nenhuma pessoa fala exatamente como outra, ainda que compartilhem a mesma comunidade de práticas linguísticas (Bagno, 2014; 2019; Bortoni-Ricardo, 2005). Esse princípio dá origem a diferentes dimensões da variação, como a social, a histórica, a regional, a estilística e a geracional (Bagno, 2007; 2014).

Daí emerge um questionamento central: qual a importância de (re)conhecer e compreender a variação linguística? A resposta reside no fato de que todas

¹ Artigo inicialmente publicado nos anais do CONEDU 2023 (Willima; Souza, 2023c) e parcialmente reformulado para dar origem a este.

as línguas vivas variam e mudam. Bagno (2014, p. 69) nos lembra de que “a mudança linguística é um processo social e cognitivo”, isto é, cada falante participa ativa e diretamente dessas transformações. Nesse sentido, todas as variedades possuem validade, funcionalidade e uma estrutura própria, pois não existe variedade linguística sem organização interna (Faraco, 2008). O que decorre dessa constatação é evidente: qualquer forma de discriminação ou preconceito linguístico não apenas carece de fundamento, mas também fere direitos básicos, já que toca diretamente na identidade dos sujeitos falantes. Como bem afirma Bortoni-Ricardo (2005, p. 15), a escola precisa assumir que há múltiplas formas de se comunicar e se expressar, que essas formas cumprem funções comunicativas distintas e que são socialmente recebidas de maneiras diferentes, gerando, ora prestígio, ora estigmatização. Portanto, desconsiderar essas diferenças/essa diversidade significa negar aos/às estudantes (e à sociedade em geral) não apenas sua identidade linguística, mas também o direito de acesso a bens culturais fundamentais, entre os quais a língua ocupa lugar central.

Diante disso, Bagno e Rangel (2005) defendem a prática de uma Educação Linguística desde a Educação Básica, orientada pela Pedagogia da Variação Linguística (Bagno, 2007; Faraco, 2008) e, sobretudo, pelo respeito às identidades linguísticas e culturais dos sujeitos. Para os autores, a educação linguística deve ser entendida como o conjunto de fatores socioculturais que, ao longo da vida de um indivíduo, possibilitam a aquisição, o desenvolvimento e a ampliação dos saberes sobre a língua materna, outras línguas, a linguagem em geral e demais sistemas semióticos. Nesse processo, também circulam crenças, superstições, mitos e preconceitos, que são elementos constitutivos do imaginário ou da ideologia linguística de uma sociedade (Bagno; Rangel, 2005).

Faraco (2008), ao tratar da Pedagogia da Variação Linguística, acrescenta que o desafio é construir uma abordagem que não oculte a realidade multi/plurilíngue do país, que não trate a variação de modo anedótico ou estereotipado e que reconheça a norma culta dentro de um quadro mais amplo, sem culto acrítico à norma-padrão. Mais que isso, trata-se de sensibilizar crianças e jovens para perceberem a variação como recurso estilístico, retórico e social, rompendo com estigmas linguísticos, exclusões culturais e violências simbólicas.

Apesar dessa produção teórica consolidada, as práticas escolares ainda caminham em outra direção. Em muitas aulas de língua portuguesa, prevalece um ensino excessivamente normativo, descontextualizado e alheio à complexidade da língua (Willima; Souza, 2023b; Caputo, 2020). Esse cenário é sustentado pela ideologia linguística dominante no Brasil (Bagno, 2013; Lucchesi, 2015), que forma docentes e estudantes sob a crença equivocada de que a língua é um sistema fechado e imutável. A consequência é clara: um ensino reduzido somente ao domínio de regras normativas, distante da pluralidade que caracteriza as línguas humanas.

O conceito de ideologia linguística, nesse contexto, torna-se chave para entender a força do paradigma do “certo” e do “errado” na sociedade brasileira (Nascimento, 2022; Santana, 2020). A ideia de que existe uma forma única e “correta” de se expressar em língua materna tem produzido efeitos danosos, tanto no plano formativo, com lacunas decorrentes de um ensino excessivamente normativo, quanto no plano identitário, ao negar aos sujeitos o reconhecimento de sua competência linguística. Isso, por sua vez, alimenta e reproduz o preconceito linguístico (Bagno, 2015; Willima; Souza, 2023b). Como explica Moita Lopes (2013, p. 22), as ideologias linguísticas consistem em compreensões, explícitas ou implícitas, sobre como a linguagem é situada em práticas sociais e históricas, refletindo, inclusive, visões de pesquisadores/as de seu tempo.

É nesse horizonte que se insere o presente trabalho: analisar, em manchetes de sites jornalísticos on-line, a repercussão em torno da participante Larissa, do BBB23, a partir dos chamados “erros de português” atribuídos a ela. Para isso, será desenvolvido um estudo de caso sustentado em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Considerando que as línguas humanas são sistemas heterogêneos, variáveis e complexos, problematiza-se o que efetivamente está em jogo quando se fala em “erro de português” e quais implicações sociais, midiáticas e educacionais emergem dessas avaliações negativas.

METODOLOGIA

O presente trabalho adota como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, conforme a perspectiva de Marconi e Lakatos (2021). A opção por esse caminho se justifica pela necessidade de construir um referencial teórico sólido no campo da Sociolinguística, em especial no diálogo com a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2005; Bagno, 2007), a fim de problematizar a ideologia da norma-padrão, a cultura do “erro” e os processos de preconceito linguístico observáveis no discurso midiático.

A etapa empírica consistiu em um estudo de caso, realizado a partir da análise crítica de manchetes de dois sites de notícias on-line — G1 e BBNews — que repercutiram falas da participante Larissa, do *Big Brother Brasil 23*, destacando supostos “erros de português” por ela cometidos. Os sites foram selecionados de forma intencional, tendo em vista dois critérios: i) a diferença de alcance social (um com maior visibilidade, outro com menor circulação); e ii) a presença explícita da temática dos “erros de português” nas manchetes encontradas em uma busca exploratória no Google.

Embora o *corpus* seja limitado a dois veículos midiáticos, a escolha permite observar de que modo se reproduzem, em diferentes esferas de circulação, representações sociais relacionadas à língua, pautadas pela ideologia da norma-padrão e pela concepção homogênea de língua. A análise das manchetes foi realizada à luz da análise qualitativa crítica (Marconi; Lakatos, 2021), mobilizando categorias sociolinguísticas como variação e mudança linguística (Bagno, 2014; 2019), preconceito linguístico (Bagno, 2015), ideologia linguística (Moita Lopes, 2013; Nascimento, 2022; Santana, 2020), norma-padrão e norma curta (Faraco, 2008; Lucchesi, 2015), além das discussões sobre Educação Linguística (Bagno; Rangel, 2005) e Pedagogia da Variação Linguística (Bagno, 2007; Faraco, 2008).

Assim, a metodologia articula dois movimentos complementares: de um lado, a construção de uma base teórica consistente para compreender a relação entre mídia, preconceito e ensino de língua; de outro, a análise crítica de um caso concreto, representativo da forma como a cultura do “erro” se manifesta

e se legitima no espaço midiático. Essa articulação permite problematizar não apenas as repercussões das falas da participante em questão, mas também as concepções de língua que sustentam tais julgamentos sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua é, por excelência, um fenômeno social, histórico e cultural, impossibilitando qualquer tentativa de concebê-la como homogênea, fixa ou isenta de contradições. Ainda assim, persiste na sociedade brasileira uma concepção de língua ancorada na ideologia da norma-padrão, segundo a qual há apenas uma forma legítima de falar e escrever. Essa visão reducionista sustenta a chamada cultura do “erro” (Bagno, 2015), que atribui caráter negativo a qualquer uso que se afaste do padrão prescrito, reforçando preconceitos linguísticos e legitimando exclusões sociais.

Nesse caminho, destaca-se que a Sociolinguística, sobretudo em sua vertente Educacional, tem se mostrado fundamental para repensarmos o ensino de língua materna no Brasil. Como lembra Bortoni-Ricardo (2005, p. 128), trata-se de reunir propostas e pesquisas que contribuam para a melhoria do processo educacional, principalmente no ensino do português, tomando como ponto de partida a realidade linguística dos sujeitos. Contudo, apesar do avanço teórico, a ausência de uma abordagem sociolinguística consistente nas salas de aula (Marine; Barbosa, 2016; Gomes, 2019) continua gerando equívocos pedagógicos, fragilizando a formação das juventudes (Bagno, 2007; 2015; Caputo, 2020; Willima; Souza, 2023b). Essa lacuna aparece de forma evidente nas manchetes jornalísticas a serem analisadas, que reproduzem preconceitos linguísticos e se ancoram na chamada cultura do “erro” (Bagno, 2015), expressão de uma ideologia da norma-padrão que insiste em ignorar a heterogeneidade da língua.

Com o intuito de observar se tais fatos relatados acima continuam se repetindo nas manchetes de sites de notícia on-line, analisemos as imagens abaixo.

Imagem 1: Notícia sobre os “tropeços” da Larissa na língua portuguesa.



Fonte: G1 (2023).

A primeira manchete evidencia uma tentativa de suavizar o julgamento negativo: o termo “erro” é substituído por “tropeço”. Numa leitura rápida, poderíamos até ver nisso um deslocamento ideológico (Silva, 2009), um esforço para atenuar o caráter preconceituoso. Entretanto, ao admitir a possibilidade de um “erro de português” cometido por falantes nativos/as, incorre-se em dois equívocos graves: de ordem teórica e de ordem social. Como lembra Bagno (2015, p. 176-177)², ninguém erra ao falar sua própria língua materna, do mesmo modo que não erramos ao andar ou respirar. O que pode ocorrer é um desvio da gramática normativa escrita ou um erro ortográfico³, mas nunca um erro de português em si. Assim, a própria formulação do G1 revela uma ideologia linguística pautada pela norma-padrão e sustentada pela cultura do “erro”.

Outro ponto da manchete foi a atribuição de origem portuguesa a termos como “spray” e “handball”. Ora, sabemos que se trata de empréstimos do inglês, amplamente difundidos no português brasileiro. A Linguística mostra que, nesses casos, tende a ocorrer um processo de aportuguesamento (Cortez, 2014), aproximando os termos da estrutura silábica preferida do português (Bossaglia, 2019). Foi exatamente isso o que Larissa fez: ao pronunciar “espray” e “remdebol”, não “errou”, mas aplicou criativamente mecanismos de adaptação da língua.

² A esse respeito, Bagno (2015, p. 176-177) nos afirma que “ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou respirar”.

³ A ortografia da língua, por ser extremamente artificial e corresponder quase somente à modalidade escrita, pode não ser muito bem matizada por todos os indivíduos, gerando possíveis erros (Bagno, 2015, p. 174-183). Além disso, é importante ressaltar a precária situação dos sistemas educativos brasileiros, muitas vezes impossibilitando a correta aquisição da escrita por parte das pessoas que passam por eles.

No que se refere ao termo “erro”, é importante destacar a ressignificação proposta pela Sociolinguística: erro não como falha absoluta, mas como inadequação relativa a determinados contextos de uso, que exigem graus distintos de monitoramento (Bagno, 2007; Bortoni-Ricardo, 2004). A noção de *continuum* de monitoramento estilístico (Bortoni-Ricardo, 2004) ilustra esse ponto: em contextos mais monitorados, espera-se maior vigilância; em contextos menos monitorados, essa exigência desaparece (ou reduz). A manchete, portanto, não revela apenas um equívoco teórico, mas também a força da ideologia linguística hegemônica em determinar quais práticas são legitimadas e quais não são.

Por fim, um dos exemplos mais emblemáticos é o uso de “truce” no lugar de “trouxe”. Longe de constituir um “erro”, trata-se de uma manifestação da criatividade linguística orientada pelo Princípio da Economia Linguística⁴ (Bagno, 2014). Regularizar um verbo irregular é um processo comum nas línguas e, neste caso, não compromete a compreensão da estrutura. Se houvesse agramaticalidade, isto é, uma produção incompreensível para os/as falantes nativos/as, poderíamos falar em erro (Bagno, 2017, p. 5-6). Mas não foi o que ocorreu: “truce” é perfeitamente inteligível, tanto que se tornou objeto de piada nacional. O que está em jogo, portanto, não é a inteligibilidade, mas o preconceito linguístico.

Numa aproximação à tradição gerativista chomskiana, para que ocorra a agramaticalidade, as pessoas nativas da língua não podem entender (tampouco aceitar⁵) a estrutura “errática” utilizada (Bagno, 2017, p. 5-6)⁶. Entretanto, no caso visto acima, não estamos diante de uma agramaticalidade, pois a estrutura é perfeitamente funcional, do ponto de vista linguístico, e entendida por todos

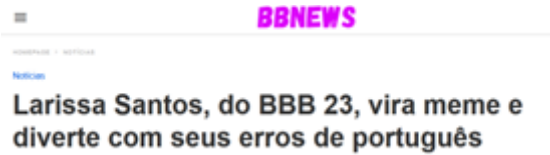
4 Segundo Bagno (2014, p. 92), “economia linguística é um termo que recobre uma variada gama de processos que se caracterizam por representar mecanismos de mudança que tentam reagir positivamente a dois impulsos: (i) poupar a memória, o processamento mental e a realização física da língua, eliminando os aspectos redundantes e as articulações mais exigentes; (ii) preencher lacunas na gramática da língua, de modo a torná-la mais eficiente como instrumento de interação sociocomunicativa”.

5 Princípio da Aceitabilidade. De acordo com Bagno (2017), esse princípio diz respeito à aceitação de determinada estrutura linguística por parte das pessoas que fazem uso dessa língua.

6 Conforme afirma Bagno (2017, p. 5), “uma manifestação verbal não deveria ser julgada pelo parâmetro da gramática normativa, da norma-padrão, mas sim pela ótica da avaliação que o interlocutor faz de seu contexto de interação, procurando, com base nessa avaliação, adequar seu discurso a esse contexto, de modo que ele se torne aceitável por parte de seu(s) interlocutor(es)”.

os indivíduos, tanto é que virou motivo de escárnio nacional por parte de inúmeros/as brasileiros/as. Agora, vamos à análise da segunda imagem.

Imagem 2: Notícia sobre os supostos “erros de português” da Larissa.



Fonte: BBNews (2023).

Já na segunda manchete, a opção é pelo uso explícito da expressão “erros de português”, acompanhada de termos como “vira meme” e “diverte”. A ênfase no caráter jocoso reforça o aspecto vexatório do enunciado e transforma uma prática linguística legítima em motivo de escárnio público. Esse processo de ridicularização, ao recair sobre a forma de falar de uma pessoa, recai igualmente sobre sua identidade (Bagno, 2015). Não à toa, Andrade, Ribeiro e Santana (2012) mostram a relação intrínseca entre preconceito linguístico e preconceitos sociais⁷, especialmente quando se trata de variedades estigmatizadas, como é o caso aqui.

A chamada “cultura do erro” associa-se a uma idealização fantasiosa da língua⁸, materializada na norma-padrão, que é imposta como modelo único (Bagno, 2007; 2013; 2015). Essa visão desconsidera a coexistência de diferentes normas e o fato de que as variedades de prestígio também se afastam do padrão prescrito. Como consequência, o ensino de língua materna continua sendo dominado por uma prática normativa que não prepara os indivíduos para refletir criticamente sobre a língua nem para se reconhecerem como falantes competentes.

É nesse ponto que a Educação Linguística se torna central. Bagno e Rangel (2005) indicam tarefas fundamentais para ela: desenvolver múltiplos letramentos, reconhecer o português brasileiro como língua legítima, abordar a variação e a mudança linguística, estimular a reflexão crítica, trabalhar com a diversidade de práticas literárias e promover a consciência dos direitos

⁷ Em outras palavras, o preconceito linguístico é nutrido e sustentado pelos preconceitos sociais, sem os quais não haveria possibilidade de sua existência.

⁸ Termo construído e utilizado por Willima e Souza (2023b).

linguísticos. Se essas dimensões fossem efetivamente contempladas nas escolas, casos como o das manchetes analisadas dificilmente teriam o mesmo impacto.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) apresente limitações sérias, como seu caráter prescritivo e o esvaziamento teórico-filosófico apontados por Willima e Souza (2023a), até mesmo ela sinaliza a necessidade de repensar a prática docente em língua portuguesa. O desafio, contudo, é superar a contradição entre esse reconhecimento e a persistência de uma ideologia linguística conservadora. Assim, defendemos a urgência de uma Educação Linguística crítica, que articule as múltiplas dimensões da língua (histórica, social, cultural, regional, geracional, individual e coletiva) e seus diferentes níveis (fonético-fonológico, morfossintático, lexical, discursivo, pragmático etc.).

Tal movimento contribuirá para formar sujeitos não apenas competentes no domínio formal/monitorado da língua, mas também críticos e reflexivos quanto à sua diversidade e variabilidade. Mais do que aprender a se adequar ao padrão normativo, trata-se de compreender a complexidade da língua e romper com o ciclo de preconceito linguístico ainda tão presente na mídia, na sociedade e nas escolas brasileiras.

Por fim, destaca-se que a análise das manchetes publicadas pelo G1 e pelo BBNews evidenciou a permanência da chamada cultura do “erro”, segundo a qual determinados usos linguísticos são avaliados como desvios em relação a um modelo ideal de língua. Em ambos os casos, o destaque dado aos supostos “erros de português” cometidos pela participante Larissa revela mais do que simples observações de linguagem: trata-se da mobilização de uma ideologia linguística que associa legitimidade ao uso da norma-padrão e deslegitima qualquer forma variável de expressão/produção linguística.

Esses resultados dialogam diretamente com a discussão proposta por Freitag (2025), para quem a variação linguística deve ser entendida como parte constitutiva do cotidiano comunicativo e não como exceção ou desvio. Ao analisar práticas reais de uso da língua, a autora demonstra que o que a sociedade muitas vezes classifica como “erro” corresponde, na realidade, a fenômenos previsíveis de variação, historicamente atestados e funcionalmente integrados ao sistema linguístico. Essa constatação desestabiliza o mito do “erro de por-

tuguês” e nos obriga a encarar a língua em sua complexidade social, histórica e cultural.

Nesse sentido, a rotulação midiática do falar de Larissa como “erro” não apenas ignora a dimensão científica da variação linguística, mas também reforça o estigma em torno de determinadas variedades populares, apresentando-as como defeituosas ou inferiores. Como observam Bagno (2015) e Faraco (2008), a insistência em associar língua legítima apenas à norma-padrão é um mecanismo ideológico que naturaliza desigualdades, já que nega a legitimidade das práticas linguísticas mais próximas da realidade da maioria dos/as falantes.

Outro aspecto relevante é a forma como essas manchetes exemplificam o funcionamento do que Lucchesi (2015) denomina distribuição desigual do capital linguístico no Brasil ou desigualdade de distribuição linguística, nos termos de Pietri (2018). Ao reforçar uma visão homogênea de língua, a mídia contribui para manter hierarquias sociais baseadas em usos linguísticos, legitimando uns e marginalizando outros. Assim, a avaliação negativa do falar da participante não se esgota no campo da linguagem: é também uma avaliação social, que coloca em circulação estigmas sobre quem fala de determinada maneira e como isso se relaciona a expressões maiores da Questão Social.

O conceito de Questão Social, conforme discutido no Serviço Social (sendo, portanto, o seu objeto de atuação profissional), remete ao conjunto das expressões das desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista e que se manifestam de forma multifacetada na vida social (Iamamoto, 2001). Nesse sentido, fala-se em “expressões da Questão Social” para designar como essas desigualdades se apresentam concretamente, seja no desemprego, na pobreza, na violência, no racismo ou em outros processos de exclusão. O preconceito linguístico pode ser entendido como uma dessas expressões, uma vez que a estigmatização de determinados usos da língua se articula a desigualdades de classe, raça e território, reforçando mecanismos de hierarquização e de negação de direitos.

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que a mídia opera como instância pedagógica paralela à escola, uma vez que contribui para moldar concepções de língua no senso comum. O problema, contudo, é que tais concep-

ções são pautadas na ideologia da norma-padrão e não no reconhecimento da diversidade constitutiva das línguas humanas. Isso cria um círculo vicioso: a escola muitas vezes reforça a visão normativa, a mídia a reproduz em larga escala e, por fim, o público internaliza a crença de que existe apenas um português legítimo, enquanto todos os outros usos são vistos como “erros”, desvios, “perversões” do “bom” português.

Frente a esse quadro, a análise aqui realizada aponta para a necessidade de uma Educação Linguística crítica, nos termos de Bagno e Rangel (2005) e Faraco (2008), que supere a concepção reducionista de ensino como mera transmissão da norma culta. Trata-se de construir práticas pedagógicas que incluam a reflexão sobre a variação linguística, desfaçam o mito do “erro” e instrumentalizem os/as estudantes para reconhecerem o valor social de sua própria variedade. Como defende Freitag (2025), compreender a variação no cotidiano é condição para combater o preconceito linguístico e afirmar o direito dos sujeitos à legitimidade de sua identidade linguística.

Portanto, os resultados revelam que o julgamento midiático sobre os supostos “erros de português” da participante Larissa não é um fenômeno isolado, mas sintoma de uma estrutura mais ampla, na qual língua e poder estão intrinsecamente articulados. A análise das manchetes mostra como se reforçam representações sociais que, ao naturalizar o mito do “erro”, contribuem para perpetuar exclusões históricas. É nesse ponto que a articulação entre mídia, sociedade e educação se torna incontornável: desconstruir a cultura do “erro” é tarefa que ultrapassa os limites da escola, exigindo um esforço coletivo de crítica, conscientização e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, ficou evidente que a língua é um fenômeno heterogêneo, variável e complexo, impossibilitando qualquer tentativa de concebê-la como homogênea, fixa ou imune à variação e mudança. Tal constatação, amplamente defendida pela Sociolinguística, desconstrói a crença difundida socialmente de que só existe uma forma “certa” de falar ou escrever, geralmente identificada à norma-padrão. Ao contrário, vimos que na

sociedade coabitam múltiplas normas e variedades linguísticas, todas dotadas de organização e funcionalidade, de modo que a imposição da norma-padrão como única legítima constitui uma prática ideológica excludente.

A análise das manchetes do G1 e do BBNews mostrou que a cultura do “erro” persiste como matriz interpretativa hegemônica na mídia. Mesmo quando suavizada pelo uso de expressões como “tropeço”, ou quando revestida de humor, como no caso dos “memes”, a avaliação negativa recaiu sobre a fala da participante Larissa e, por extensão, sobre sua identidade linguístico-social. Tal fenômeno reforça a estreita relação entre preconceito linguístico e preconceitos sociais mais amplos, demonstrando que a língua continua sendo utilizada como marcador de distinção, estigmatização e hierarquização dos sujeitos.

Esse quadro é sintoma de um problema estrutural: a ausência de uma Educação Linguística crítica no ensino de língua materna. Ao priorizar a transmissão mecânica de regras normativas, grande parte das práticas escolares negligencia a reflexão sobre a variação e a mudança linguística, o que perpetua concepções equivocadas de língua e legítimas discriminações. O resultado é um círculo vicioso: a escola não instrumentaliza os sujeitos para compreenderem a diversidade linguística; a mídia reforça estereótipos a partir dessa lacuna; e a sociedade, por sua vez, reproduz a cultura do “erro” como se fosse natural, uma verdade absoluta.

Frente a isso, concordamos com Bagno (2007) e Faraco (2008) quando defendem a necessidade de uma Reeducação Sociolinguística, orientada pela Pedagogia da Variação Linguística. Essa perspectiva não exclui o ensino da norma-padrão, mas a insere em um quadro mais amplo, em que diferentes variedades possam ser compreendidas, respeitadas e utilizadas de acordo com os contextos de uso. Mais do que formar sujeitos “corretos” em termos normativos, trata-se de formar cidadãos e cidadãs críticos/as, conscientes de seus direitos linguísticos e capazes de reconhecer o valor de sua própria variedade.

Em última instância, o caso analisado nos lembra que discutir “erros de português” nunca é apenas falar de língua: é falar de poder, de desigualdades sociais e de disputas ideológicas. Questionar a ideologia da norma-padrão e a

cultura do “erro” é, portanto, um gesto político e pedagógico. Significa enfrentar estruturas de exclusão ainda arraigadas na mídia, na escola e no senso comum, abrindo espaço para uma concepção de língua que reconheça sua diversidade e, sobretudo, o direito de todos os falantes e todas as falantes à legitimidade de suas produções linguísticas.

REFERÊNCIAS

‘ESPRAY, ‘REMDEBOL’, ‘TRUCE’: No BBB23, Larissa tropeça na língua portuguesa e vira assunto nas redes. **G1**, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2023/01/23/espray-remdebol-truce-no-bbb23-larissa-tropeca-na-lingua-portuguesa-e-vira-assunto-nas-redes.ghtml>. Acesso em: 22 ago. 2025.

ANDRADE, G.; RIBEIRO, J.; SANTANA, I. O preconceito linguístico: discriminação social ou linguística? *In*: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” - EDUCON. São Cristóvão/Brasil. **Anais [...]**. UFS, set. 2012.

BAGNO, M. **Dicionário Crítico de Sociolinguística**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BAGNO, M. **Língua, Linguagem, Linguística: pondo o pinga nos dois**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Objeto Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, M. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BOSSAGLIA, G. **Linguística Comparada e Tipologia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAPUTO, D. M. **Olhares sobre o tratamento dado à variação linguística em salas de aula do ensino básico**. Monografia (graduação em Letras com habilitação em português e italiano) - UFRJ. Rio de Janeiro, 2020.

CORTEZ, C. F. **Neologismo, Estrangeirismo: o uso de palavras de origem inglesa na língua portuguesa**. Monografia (Curso de Letras) - Universidade Veiga de Almeida. 2014.

FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

FREITAG, R. **Variação Linguística: diversidade e cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2025.

GOMES, M. F. B. Por que ensinar variação linguística nas aulas de língua portuguesa? **Revista de Letras**. Curitiba, v. 21, n. 32, p. 145-159, mar. 2019.

IAMAMOTO, M. V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, ano 2, n. 3, 2001.

LUCCHESI, D. **Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. Barueri/SP: Atlas, 2021.

MARINE, T. C.; BARBOSA, J. B. Em busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. **Signum: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.

MOITA LOPES, L. P. **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

NASCIMENTO, D. F. M. Ideologias e crenças linguísticas na BNCC de Língua Portuguesa: perspectivas para a formação e o ensino. **Revista Trem de Letras**. Alfenas, MG. v. 9, n. 2, p. 1-28, 2022.

PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, 2018.

RODRIGUES, L. Larissa Santos, do BBB23, vira meme e diverte com seus erros de português. **BBNEWS**, 2023. Disponível em: <https://www.bbnews.com.br/larissa-santos-do-bbb-23-vira-meme-e-diverte-com-seus-erros-de-portugues/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SANTANA, A. N. Ideologias Linguísticas: uma breve análise da BNCC. **Revista X**, v. 15, n. 5, p. 74-100, 2020.

SILVA, R. Linguagem e Ideologia: embates teóricos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. O esvaziamento teórico-filosófico presente em documentos oficiais como estratégia de alienação por parte do capital: o (não) ensino de variação linguística na BNCC em perspectiva. **Revista Anhanguera**. n. 1, jan.-jun. 2023a.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. Transpondo os Muros da Discriminação e do Preconceito Linguísticos: uma análise do (não) ensino de variação linguística em sala de aula. In: VIEIRA, S. R. et. al. (Org.). **Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023b.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. “Isso não existe no português”: uma análise de estruturas variáveis da língua, suas repercussões midiáticas e o papel da educação (linguística) nesse processo. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. 2023c.

CAPÍTULO 6

LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO: ORALIDADE, MORFOLOGIA, SINTAXE E INTERPRETAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Daniele do Nascimento Lourenço
Doi: 10.48209/978-65-5417-531-5

INTRODUÇÃO

A linguagem constitui um dos mais complexos e significativos processos do desenvolvimento humano, sendo, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação, meio de socialização e alicerce para a construção do pensamento.

Na primeira infância, etapa considerada crucial para a constituição das bases cognitivas e sociais do sujeito, a linguagem emerge de forma gradual, envolvendo dimensões interdependentes como a oralidade, a formação das palavras, a organização sintática e a capacidade interpretativa.

A aquisição da linguagem é um fenômeno multifacetado que envolve a articulação entre oralidade, formação de palavras, organização sintática e desenvolvimento das capacidades interpretativas. Na primeira infância, esses elementos se entrelaçam em um processo contínuo de construção linguística e cognitiva, resultante da interação entre fatores biológicos, sociais e culturais.

O estudo da aquisição da linguagem na primeira infância revela-se essencial para compreender os mecanismos pelos quais o sujeito se constitui linguisticamente e cognitivamente.

A oralidade, enquanto primeira modalidade de uso da língua, fornece a base para a construção do sistema linguístico, que progressivamente se amplia por meio da formação de palavras, da organização frasal e da capacidade interpretativa.

Autores como Tomasello (2003) evidenciam que o desenvolvimento linguístico inicial está profundamente ancorado na cognição social, enfatizando a dimensão do uso da língua nas interações. Vygotsky (2008) também destaca que a linguagem é, simultaneamente, ferramenta de mediação cultural e processo de internalização de funções psicológicas superiores.

Além disso, Karmiloff-Smith (1992) chama atenção para os mecanismos de reinterpretação e reorganização progressiva que caracterizam a emergência da competência linguística infantil.

Ao considerar a oralidade como porta de entrada para o universo linguístico, percebe-se que ela favorece não apenas a comunicação imediata, mas também o desenvolvimento da consciência metalinguística, preparando a criança para a ampliação do repertório lexical e para a construção de enunciados mais complexos.

Do mesmo modo, a morfologia se revela na criatividade infantil ao formar palavras e reorganizar significados, enquanto a sintaxe possibilita a estruturação do discurso em níveis progressivamente elaborados. Já a interpretação consolida a capacidade da criança de atribuir sentido ao mundo, de construir inferências e de se posicionar criticamente frente aos diferentes discursos aos quais tem acesso (KARMILOFF-SMITH, 1992; HALLIDAY, 1978).

A compreensão desse processo de aquisição linguística apresenta implicações pedagógicas e sociais relevantes. Do ponto de vista educacional, o reconhecimento de que oralidade, morfologia, sintaxe e interpretação estão em constante interação permite ao professor planejar práticas pedagógicas que promovam experiências de linguagem ricas, diversificadas e contextualizadas. Tais práticas potencializam a participação ativa das crianças em situações comunicativas, ampliando suas possibilidades de aprendizagem e fortalecendo a construção da cidadania desde os primeiros anos escolares. Socialmente, compreender a linguagem como prática viva e interacional reforça o papel da escola como espaço de equidade, em que a pluralidade linguística das crianças é valorizada e reconhecida como parte constitutiva de sua identidade cultural.

Portanto, investigar a linguagem em construção na primeira infância significa não apenas compreender as bases do desenvolvimento linguístico, mas também refletir sobre estratégias que possam contribuir para uma educação mais inclusiva, participativa e crítica. A análise aprofundada desse processo evidencia que a linguagem, além de fenômeno cognitivo, é também prática social, constituindo-se como meio essencial para o exercício pleno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para todas as crianças.

Nesse sentido, o presente estudo propõe refletir sobre a interdependência entre oralidade, morfologia, sintaxe e interpretação na formação da linguagem, tomando a primeira infância como espaço privilegiado para compreender tais processos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, fundamentada na área da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, busca compreender como as dimensões da oralidade, da morfologia, da sintaxe e da interpretação se articulam na aquisição da linguagem durante a primeira infância, com foco em contextos educacionais.

A pesquisa sobre a aquisição da linguagem na primeira infância, envolvendo dimensões como oralidade, morfologia, sintaxe e interpretação, exigiu um delineamento metodológico que respeitou tanto a complexidade do fenômeno estudado quanto as especificidades do contexto infantil.

Este trabalho foi conduzido a partir de uma revisão bibliográfica. No primeiro momento, foi realizado um estudo sistematizado através de artigos científicos dos estudiosos na área, como também, foi utilizado livros e publicações relevantes sobre o tema em questão.

Os dados coletados por meio da literatura foram organizados, analisados e com o principal intuito de descrever percepções gerais sobre o tema. Todas essas informações permitiram uma compreensão expandida e integrada do tema abordado.

ORALIDADE: O PONTO DE PARTIDA DA LINGUAGEM

A oralidade é o primeiro contato da criança com a linguagem e constitui a base para todo o processo subsequente de aquisição linguística. Antes mesmo da entrada na escola, a criança vivencia experiências comunicativas que envolvem escuta, fala, gestualidade e prosódia, elementos fundamentais para a construção da competência linguística. Segundo Vygotsky (2008), a linguagem oral é indissociável da interação social e representa um instrumento mediador do desenvolvimento cognitivo.

Na primeira infância, o diálogo com adultos e pares favorece a expansão do vocabulário e a consolidação de estruturas frasais iniciais. Tomasello (2003) defende que a linguagem é adquirida a partir de usos contextualizados e interativos, em que a criança participa ativamente da negociação de sentidos. Assim, a oralidade não deve ser compreendida apenas como etapa preliminar da aquisição da escrita, mas como prática social legítima, cuja valorização em ambientes escolares pode ampliar a participação e a autonomia das crianças.

Morfologia: Criatividade Lexical e Construção de Sentidos

O desenvolvimento da morfologia na primeira infância se evidencia quando as crianças começam a formar palavras novas, experimentar afixos e reorganizar padrões lexicais. Esse processo é marcado pela criatividade e pela tentativa de sistematizar regras, mesmo quando ainda não consolidadas. Karmiloff-Smith (1992) observa que as crianças frequentemente produzem neologismos e flexões não convencionais, revelando não apenas erros, mas estratégias cognitivas de generalização e internalização da estrutura linguística.

A análise da morfologia em desenvolvimento permite compreender como as crianças transitam entre o uso espontâneo da língua e a progressiva apropriação de regras gramaticais. Do ponto de vista pedagógico, reconhecer a importância da morfologia na aquisição da linguagem possibilita ao professor estimular práticas que ampliem o vocabulário infantil e incentivem a exploração criativa da língua, favorecendo a construção ativa de sentidos.

Sintaxe: Organização do Pensamento em Enunciados

A sintaxe, entendida como a organização estrutural das frases, representa uma etapa crucial no processo de aquisição da linguagem. Inicialmente, as crianças produzem enunciados simples, frequentemente compostos por apenas uma palavra ou duas (“fala telegráfica”). Com o tempo, ampliam suas produções para construções mais complexas, integrando orações subordinadas e coordenadas, o que revela maior domínio sobre a organização da língua (CHOMSKY, 2015).

Esse desenvolvimento sintático está diretamente relacionado à capacidade da criança de organizar o pensamento e expressá-lo em enunciados cada vez mais sofisticados. Halliday (1978) destaca que a sintaxe não é apenas uma estrutura formal, mas também um recurso para a produção de significados em contextos sociais. Nas práticas pedagógicas, estimular narrativas, descrições e interações orais contribui significativamente para que a criança exercite e amplie sua competência sintática, favorecendo o desempenho escolar e o engajamento em diferentes situações comunicativas.

Interpretação: Atribuição de Sentido e Formação Crítica

A interpretação, enquanto dimensão da linguagem, ultrapassa a simples decodificação de sinais linguísticos e envolve a capacidade de atribuir significados, inferir informações implícitas e relacionar discursos ao contexto social e cultural. Na primeira infância, essa habilidade se manifesta inicialmente por meio da compreensão de narrativas orais, histórias infantis, músicas e jogos simbólicos.

Segundo Halliday (1978), a linguagem é uma prática semiótica que possibilita ao sujeito interagir com o mundo e atribuir significados às suas experiências. Quando crianças interpretam narrativas ou constroem hipóteses sobre o que ouvem, não apenas exercitam a compreensão, mas também desenvolvem uma postura ativa frente ao conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas que favoreçam a escuta atenta, o diálogo e a problematização de histórias esti-

mulam a capacidade interpretativa, preparando as crianças para a leitura crítica de textos e discursos na vida escolar e social.

A análise integrada da oralidade, da morfologia, da sintaxe e da interpretação na aquisição da linguagem demonstra que esses elementos constituem dimensões complementares de um mesmo processo. Na primeira infância, tais aspectos emergem de forma interdependente e progressiva, revelando que a linguagem é, ao mesmo tempo, estrutura cognitiva e prática social. Do ponto de vista pedagógico, essa compreensão reforça a necessidade de práticas educativas que valorizem a linguagem em sua totalidade, potencializando a participação ativa das crianças e promovendo aprendizagens significativas que impactam sua trajetória escolar e social.

CONCLUSÃO

A análise da linguagem em construção na primeira infância, considerando as dimensões da oralidade, da morfologia, da sintaxe e da interpretação, permite compreender que o desenvolvimento linguístico não é linear nem fragmentado, mas um processo integrado e interdependente. Cada aspecto exerce papel fundamental: a oralidade constitui a base da comunicação e da socialização; a morfologia revela a criatividade infantil na formação de palavras e sentidos; a sintaxe organiza o pensamento em estruturas cada vez mais complexas; e a interpretação possibilita a atribuição de significados e a formação de uma postura crítica frente ao mundo.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecer a articulação entre essas dimensões é essencial para a construção de práticas educativas mais eficazes. Na Educação Infantil, a valorização da oralidade, o incentivo à criatividade lexical, o estímulo a narrativas sintaticamente mais elaboradas e a promoção de atividades interpretativas ampliam a participação das crianças em situações comunicativas, favorecendo o aprendizado significativo e o desenvolvimento da cidadania desde os primeiros anos escolares.

Socialmente, compreender a linguagem como prática viva e interacional reforça a importância da escola como espaço de equidade e inclusão, em que

diferentes repertórios linguísticos e culturais são reconhecidos como constitutivos da identidade dos sujeitos. Essa abordagem, além de fortalecer vínculos entre linguagem e aprendizagem, contribui para o combate a práticas excludentes que desvalorizam a diversidade linguística presente no contexto escolar.

Como caminhos para futuras pesquisas, destaca-se a necessidade de aprofundar investigações sobre a relação entre linguagem e multimodalidade na infância, bem como sobre o impacto das práticas pedagógicas que integram oralidade, morfologia, sintaxe e interpretação de forma intencional e contextualizada. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento linguístico de crianças em diferentes realidades sociais e culturais também se mostram relevantes para ampliar a compreensão desse fenômeno.

Em síntese, refletir sobre a linguagem em construção na primeira infância é investir em uma perspectiva educacional que compreende a criança como sujeito ativo, produtor de sentidos e participante de sua própria aprendizagem. Ao integrar teoria linguística e prática pedagógica, abre-se caminho para uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora, em que a linguagem se afirma como direito, potência e fundamento para a formação integral do ser humano.

Dito isto, o percurso teórico aqui desenvolvido evidenciou que a aquisição da linguagem na primeira infância é um processo complexo, dinâmico e essencialmente interativo. A articulação entre oralidade, morfologia, sintaxe e interpretação revela-se como eixo estruturante da formação linguística, cognitiva e social da criança, demonstrando que o desenvolvimento da linguagem não ocorre de forma compartimentada, mas em permanente diálogo entre diferentes dimensões.

Constatou-se que a oralidade funciona como base para o ingresso no universo linguístico, promovendo a socialização e a constituição do sujeito. A morfologia, por sua vez, manifesta a inventividade infantil, evidenciando a capacidade de explorar e ressignificar padrões lexicais. A sintaxe emerge como instrumento de organização do pensamento, permitindo a elaboração de enunciados progressivamente mais complexos, enquanto a interpretação se estabe-

lece como prática de construção de sentidos, consolidando a postura ativa e crítica da criança diante do mundo.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se evidente que a compreensão desse processo deve orientar práticas educativas que valorizem a linguagem em sua integralidade. O trabalho docente que integra oralidade, criatividade lexical, elaboração sintática e interpretação crítica potencializa não apenas a aprendizagem escolar, mas também a formação cidadã das crianças, ampliando suas possibilidades de participação social.

Socialmente, refletir sobre a linguagem em construção é reafirmar o compromisso da escola com a equidade, a inclusão e a valorização da diversidade linguística e cultural. Esse entendimento rompe com visões reducionistas que associam o desenvolvimento da linguagem apenas à preparação para a escrita, destacando-a, antes, como um direito fundamental e como condição para a plena constituição do sujeito.

Por fim, reafirma-se que a investigação da linguagem na primeira infância deve continuar a ocupar lugar central nas pesquisas em Linguística Aplicada, Educação Infantil e Ciências da Linguagem. Estudos futuros que explorem novas interfaces, como multimodalidade, letramentos digitais e contextos socioculturais diversos, poderão ampliar ainda mais a compreensão deste fenômeno. Assim, a reflexão apresentada não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também inspira práticas pedagógicas inovadoras que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, reconhecendo-a como sujeito ativo, produtor de sentidos e protagonista de sua trajetória linguística e educacional.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2015.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

KARMILOFF-SMITH, Annette. *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2022.

TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 7

LINGUAGEM, COGNIÇÃO E TERMINOLOGIA: ACESSIBILIDADE CONCEITUAL DE TERMOS CLÍNICO-MEDICAMENTOSOS SOB UMA ABORDAGEM SOCIOCognITIVA

João Paulo Santos Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-531-6

INTRODUÇÃO

A linguagem é, simultaneamente, uma ferramenta comunicativa e um reflexo da atividade cognitiva humana. Com base nessa perspectiva, a Linguística Cognitiva emerge como um campo teórico que concebe o significado como resultado da experiência, da corporeidade e das interações socioculturais dos sujeitos. Diferentemente de abordagens formais, essa corrente prioriza a relação entre linguagem e cognição, concebendo a categorização, a metáfora conceitual e os esquemas imagéticos como processos centrais para a construção do sentido (LAKOFF; JOHNSON, 2002; LANGACKER, 1987).

É nesse horizonte teórico que se insere o presente capítulo, que propõe uma análise sociocognitiva de termos clínico-medicamentosos utilizados em um material de educação em saúde voltado ao público infantojuvenil. A investigação parte da compreensão de que a terminologia especializada, embora necessária à precisão científica, precisa ser reelaborada com vistas à acessibilidade conceitual quando dirigida a públicos não especialistas, especialmente crianças em situação de vulnerabilidade, como é o caso dos pacientes oncológicos pediátricos.

Para tanto, adotamos como base a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TST), proposta por Temmerman (2000), que rompe com os pressupostos essencialistas e normativos da Terminologia tradicional ao conceber os termos como unidades de conhecimento ancoradas na experiência e nos

contextos sociocomunicativos. Segundo essa abordagem, os conceitos não são entidades estáticas, mas construções dinâmicas, prototípicas e sensíveis ao uso. Nesse sentido, a terminologia acessível não se limita à simplificação lexical, mas implica considerar os mecanismos cognitivos de categorização, metáfora e analogia, assim como os modos de organização enciclopédica do conhecimento (FILLMORE, 1985).

A acessibilidade textual e terminológica, por sua vez, é aqui compreendida como um conjunto de estratégias discursivas e cognitivas que favorecem a compreensão e a apropriação do conteúdo especializado por parte do leitor leigo, sobretudo quando se trata de crianças em processo de tratamento oncológico. Esse princípio norteia iniciativas como o *Guia Beaba do Câncer*, material que busca traduzir termos médicos em linguagem clara, afetiva e adequada à faixa etária de seu público. A análise aqui empreendida toma esse guia como corpus empírico, a partir do qual se investiga a forma como os termos são apresentados, recontextualizados e reformulados para favorecer a compreensão conceitual e o acolhimento emocional.

Dessa maneira, o presente estudo articula os fundamentos da Linguística Cognitiva e da Terminologia Sociocognitiva à prática da acessibilidade linguística em saúde, promovendo uma reflexão sobre os modos de construção e circulação do conhecimento técnico em contextos sensíveis. A proposta, portanto, contribui para o campo dos estudos da linguagem ao evidenciar que os fenômenos terminológicos são também fenômenos cognitivos e sociais, passíveis de ressignificação conforme as necessidades comunicativas dos interlocutores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Linguística Cognitiva, enquanto abordagem teórica que ganha força a partir dos anos 1980, propõe uma reconfiguração no modo de compreender a linguagem, deslocando o foco da estrutura formal para os processos mentais e experiências corporificadas que moldam o uso linguístico. Segundo Lakoff e Johnson (2002), a linguagem não é um sistema autônomo de signos arbitrários, mas um reflexo dos modos como percebemos, organizamos e interagimos com

o mundo. Essa concepção rompe com o paradigma gerativista e inscreve-se numa visão que entende a cognição como situada, encarnada e metaforicamente estruturada.

Para Langacker (1987), um dos fundadores da Gramática Cognitiva, o significado linguístico é inseparável da experiência do falante. A linguagem é, portanto, um instrumento para acessar e organizar o conhecimento enciclopédico, e não apenas um sistema para manipular símbolos descontextualizados. Essa premissa permite entender os fenômenos linguísticos como reflexos de mecanismos cognitivos mais amplos, como a categorização, o protótipo, o enquadramento (frame) e os esquemas de imagem (image schemas). Conforme defendido por Croft e Cruse (2004), os significados estão sempre enraizados em estruturas conceituais que derivam da experiência perceptiva, motora e cultural.

No campo da terminologia, essas contribuições ganham relevo com o advento da chamada Teoria Sociocognitiva da Terminologia, proposta por Temmerman (2000). Essa abordagem parte da crítica ao modelo tradicional, que via os termos como unidades fixas, desprovidas de variação e sempre associadas a definições precisas. Em contrapartida, Temmerman propõe que os termos especializados são construções conceituais dinâmicas, com fronteiras difusas, e organizam-se em torno de protótipos que emergem do uso. A autora adota o modelo da unidade de compreensão terminológica (UCT), que contempla não apenas a designação, mas também o contexto comunicativo, a motivação cultural e os mecanismos cognitivos implicados na construção do conceito.

A UCT se apresenta como um construto analítico capaz de integrar aspectos linguísticos, cognitivos e discursivos da terminologia. Ao incorporar a noção de prototipicidade, a autora reconhece que os conceitos não são categorias fechadas, mas conjuntos com membros mais ou menos centrais, cuja estrutura depende da experiência e do conhecimento compartilhado dos usuários. Essa perspectiva é particularmente útil quando se trata de tornar compreensível o vocabulário técnico a públicos não especialistas, como é o caso de crianças e adolescentes em contextos hospitalares.

Paralelamente, os estudos sobre acessibilidade textual e terminológica têm avançado na direção de uma linguagem mais inclusiva e adaptada a diferentes perfis de leitores. A acessibilidade textual refere-se à capacidade de um texto ser compreendido pelo seu público-alvo, levando em conta fatores como clareza, organização, leiturabilidade, vocabulário adequado e ausência de barreiras linguísticas ou cognitivas (SOUZA; SANTOS, 2021). No contexto da saúde, essa acessibilidade torna-se ainda mais urgente, considerando-se as desigualdades no acesso à informação e a necessidade de garantir autonomia ao paciente no processo de cuidado.

No caso da acessibilidade terminológica, trata-se de refletir sobre o modo como os termos técnicos e científicos podem ser reorganizados, reformulados ou substituídos para facilitar a compreensão, sem prejuízo da precisão conceitual. Segundo Oliveira (2025), a construção de glossários, guias explicativos ou materiais adaptados para crianças exige uma mediação cognitiva e discursiva que vá além da simples definição: é preciso recorrer a metáforas conceituais, analogias, imagens e narrativas que permitam a construção ativa de sentido pelo interlocutor.

Essas propostas dialogam com autores como Crystal (2003), para quem a democratização do conhecimento passa necessariamente pela adequação linguística, e não pela simplificação empobrecedora. Da mesma forma, a noção de “letramento em saúde” (Nutbeam, 2008) reforça a importância de práticas linguísticas que considerem os níveis de compreensão e os contextos socioculturais dos indivíduos. Em materiais voltados ao público infantojuvenil, como o *Guia Beaba do Câncer*, observa-se a aplicação dessas estratégias por meio da combinação de linguagem acessível, recursos visuais e abordagem sensível, que visam promover compreensão e acolhimento.

Nesse sentido, a articulação entre Linguística Cognitiva, Terminologia Sociocognitiva e Acessibilidade Textual permite compreender os termos clínico-medicamentosos como entidades conceituais mediadas por práticas linguísticas e cognitivas situadas. A terminologia deixa de ser um conjunto fechado de nomes técnicos e passa a ser um campo de disputa de sentidos, onde a clareza, a empatia e a experiência do usuário são elementos funda-

mentais. A análise de materiais como o *Guia Beaba* oferece, portanto, uma oportunidade de refletir sobre os modos de produção e circulação do conhecimento especializado em contextos nos quais a linguagem precisa, mais do que nunca, ser também cuidadora.

METODOLOGIA

Este capítulo adota uma abordagem metodológica mista, de natureza descritivo-analítica, fundamentada tanto em princípios quantitativos quanto qualitativos, com o objetivo de avaliar o grau de acessibilidade textual e terminológica de termos clínico-medicamentosos voltados ao público infantojuvenil. A pesquisa ancora-se nos pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TEMMERMAN, 2000), em diálogo com os estudos da Linguística Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002; CROFT; CRUSE, 2004) e com a proposta de Acessibilidade Textual e Terminológica (FINATTO, 2020). Tal perspectiva teórico-metodológica possibilita compreender os termos especializados não apenas como entidades lexicais, mas como unidades de conhecimento que demandam adaptação linguística e cognitiva para públicos não especialistas.

O corpus da pesquisa é constituído por seis verbetes da categoria *Medicamentos* da terceira edição do *Guia Beaba do Câncer* (2021), um instrumento terminográfico elaborado com a finalidade de explicar, em linguagem acessível, conceitos médicos relacionados ao tratamento oncológico infantil. Os verbetes selecionados, *Antibiótico*, *Morfina*, *Oxigênio*, *Soro*, *Suplemento* e *Vacina*, foram escolhidos com base em sua representatividade no percurso terapêutico e na relevância para a compreensão de procedimentos clínicos por parte das crianças e suas famílias. A escolha dessa categoria específica decorre do reconhecimento de que os medicamentos constituem um dos elementos centrais do tratamento oncológico e exigem compreensão clara por parte dos pacientes e seus cuidadores.

Para a análise da legibilidade linguística dos textos, utilizou-se o software ALT — Análise de Legibilidade Textual, desenvolvido por Moreno et al. (2023), que aplica fórmulas clássicas ajustadas ao português brasileiro,

como os índices de Flesch-Kincaid, Coleman-Liau, Gunning Fog e ARI. O uso dessa ferramenta permitiu aferir o nível de escolaridade necessário à compreensão fluente dos verbetes, fornecendo parâmetros objetivos para a avaliação da acessibilidade. Foram consideradas, além das métricas sintáticas e lexicais, as recomendações interpretativas do software quanto à faixa etária adequada para cada grau de legibilidade.

Complementando a análise quantitativa, foi realizada uma leitura qualitativa e interpretativa dos verbetes, com foco em três dimensões: (i) a estrutura sintática das definições; (ii) os recursos linguísticos utilizados para tornar o conteúdo mais compreensível (como metáforas, analogias, vocabulário de base experiencial); e (iii) a relação entre os termos e suas categorias conceituais, à luz da teoria dos protótipos e da categorização enciclopédica (TEMMERMAN, 2000; LAKOFF, 1987). Essa etapa buscou identificar em que medida os textos respeitam os princípios da Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), como recuperabilidade, compreensibilidade e associabilidade (MAAß, 2020).

A metodologia adotada, portanto, se configura como interdisciplinar e aplicada, ao integrar instrumentos da linguística computacional (por meio do software ALT), da análise discursiva (com foco na estruturação linguístico-cognitiva dos textos) e da terminologia especializada (no exame das unidades de conhecimento representadas pelos verbetes). Tal articulação teórico-metodológica viabilizou uma avaliação robusta da eficácia comunicativa do material analisado, com foco na legibilidade e na adaptação conceitual dos termos médicos ao público-alvo infantojuvenil.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dimensão estrutural e sintática dos verbetes: clareza e organização do conteúdo

Nesta primeira etapa da análise, observamos a dimensão estrutural e sintática dos seis verbetes selecionados da categoria *Medicamentos* do *Guia Beaba do Câncer* (2021), com o objetivo de investigar a clareza da apresentação dos conceitos médicos e a fluidez da construção textual dirigida ao pú-

blico infantojuvenil. A organização dos textos, bem como a forma de apresentação das frases, é fundamental para a compreensão, especialmente quando se trata de leitores em fase de letramento ou com competências cognitivas em desenvolvimento, como é o caso de crianças de 4 a 12 anos.

Conforme DuBay (2004), a estrutura das sentenças e a escolha lexical influenciam diretamente o nível de legibilidade de um texto. Em sua obra clássica, o autor observa que:

A clareza de um texto é determinada pela extensão das frases e pelo vocabulário utilizado. Sentenças mais curtas, com estrutura linear e sujeito-verbo-objeto bem definidos, favorecem a apreensão da informação, enquanto construções longas e encadeadas aumentam a carga cognitiva do leitor. É essencial que o escritor conheça seu público-alvo e adapte o nível sintático de acordo com suas capacidades interpretativas” (DUBAY, 2004, p. 25, grifo nosso).

Ao analisarmos os verbetes, constatamos que apenas o texto correspondente ao termo *Oxigênio* apresentou uma estrutura sintática significativamente simples, com frases curtas, ordem direta e vocabulário cotidiano. O enunciado inicial, por exemplo, afirma: “O oxigênio é um gás que respiramos e que ajuda nosso corpo a funcionar bem.” Essa construção direta e ancorada na experiência sensível da criança contribui para o acesso imediato ao conceito. A ausência de tecnicismos e a estrutura oracional objetiva favorecem a compreensão sem exigir inferências complexas.

Em contrapartida, os verbetes *Suplemento* e *Antibiótico* apresentam estruturas sintáticas mais densas, com períodos compostos por subordinação, uso de gerúndios e vocábulos pouco frequentes no léxico infantil. No caso de *Suplemento*, por exemplo, observa-se o seguinte trecho: “Os suplementos são substâncias administradas com o objetivo de complementar a alimentação e garantir a presença de nutrientes que podem estar deficientes devido ao tratamento oncológico.” A complexidade dessa frase reside na presença de elementos técnicos (*substâncias, nutrientes, deficientes*), bem como na ausência de pausas sintáticas adequadas para um leitor iniciante. A própria construção do período pressupõe conhecimento prévio, dificultando sua apropriação por crianças menores.

Essa constatação confirma a hipótese de que, embora o guia tenha como público-alvo as crianças em tratamento, há um descompasso entre a intenção comunicativa e a execução textual. Em conformidade com Schriver (2017), a eficácia de um texto técnico-informativo para não especialistas depende, fundamentalmente, da clareza estrutural e da organização da informação:

Para que textos de orientação ou explicação cumpram seu propósito, é necessário que sua estrutura obedeça a uma lógica de fácil assimilação: frases com extensão moderada, ideias em ordem sequencial, uso de marcadores discursivos claros e divisão em blocos de significado. Isso permite que leitores menos experientes processem o conteúdo de modo gradativo e não se sintam sobrecarregados cognitivamente” (SCHRIVER, 2017, p. 112).

No caso do *Guia Beaba*, percebe-se a ausência de recursos como subtítulos, listas ou esquemas que poderiam auxiliar na segmentação do conteúdo. A apresentação em bloco contínuo, com parágrafos densos, torna a leitura menos convidativa, especialmente para crianças em contextos de vulnerabilidade emocional, como ocorre no tratamento oncológico. Além disso, a falta de conectores claros entre as ideias contribui para uma coesão frágil, o que dificulta a continuidade da leitura.

Portanto, a análise estrutural dos verbetes revela uma inconsistência na aplicação de princípios básicos de acessibilidade textual, o que reforça a necessidade de readequação sintática e organizacional desses materiais. Em textos voltados a crianças, sobretudo em contextos sensíveis como o da saúde, a simplicidade estrutural é não apenas uma escolha estilística, mas uma exigência ética e comunicacional.

Recursos linguísticos e cognitivos: metáforas, analogias e vocabulário experiencial

A segunda dimensão da análise concentra-se nos recursos linguísticos e cognitivos empregados nos verbetes, com o objetivo de verificar se o texto do *Guia Beaba do Câncer* se vale de estratégias de mediação conceitual, como metáforas, analogias e expressões ancoradas na experiência cotidiana, para facilitar a compreensão de termos clínico-medicamentosos por parte do público

infantojuvenil. A investigação parte do pressuposto, ancorado na Linguística Cognitiva, de que a linguagem opera como instrumento de representação e organização da experiência, e que o uso de metáforas e frames culturais é central no processo de compreensão e aprendizagem (LAKOFF; JOHNSON, 2002).

Em “Metáforas da vida cotidiana”, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que:

A metáfora é uma questão de pensamento, e não apenas de linguagem. Os conceitos que governam nosso pensamento não são apenas de natureza intelectual; eles também governam nosso funcionamento cotidiano, nossas interações com os outros e mesmo como compreendemos o nosso próprio eu. Nosso sistema conceitual, em termos do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 3).

Partindo desse referencial, buscamos identificar nos verbetes analisados a presença de metáforas estruturais ou ontológicas, que poderiam operar como facilitadoras cognitivas para a criança. Contudo, os dados revelam que apenas o verbete *Oxigênio* apresenta elementos metafóricos consistentes, ao descrever o gás como algo que “ajuda nosso corpo a funcionar bem, como uma força que dá energia ao corpo”. Essa formulação mobiliza o conceito metafórico “CORPO É MÁQUINA”, bastante recorrente na cognição infantil e no discurso biomédico popular (KÖVECSSES, 2010), permitindo que a criança associe o papel do oxigênio ao funcionamento de um sistema conhecido.

Nos demais verbetes, como *Antibiótico* ou *Morfina*, o vocabulário técnico predomina, e são raras as tentativas de tradução metafórica. No caso de *Morfina*, por exemplo, lê-se: “É um analgésico opioide usado para aliviar dores intensas durante o tratamento oncológico.” A ausência de qualquer analogia ou aproximação com elementos do cotidiano dificulta a compreensão do conceito por parte de leitores em fase de letramento. Como observa Temmerman (2000), é necessário que os termos especializados sejam concebidos como unidades de conhecimento, cuja apreensão se dá por meio de esquemas conceituais acessíveis:

Os termos não existem isoladamente, mas como elementos em redes conceituais que se organizam em torno de experiências prototípicas e categorias cognitivas. Ao traduzir um termo para públicos não especialistas,

é necessário considerar a forma como esse conhecimento é construído na mente humana, acionando referências culturais, perceptuais e contextuais” (TEMMERMAN, 2000, p. 152, tradução nossa).

Essa ausência de estratégias cognitivas é especialmente crítica no verbete *Suplemento*, o qual apresenta um enunciado excessivamente técnico, sem qualquer metáfora ou analogia: “Suplementos são compostos que auxiliam na reposição de nutrientes que não estão sendo absorvidos corretamente.” Termos como “reposição”, “nutrientes” e “absorvidos” não são automaticamente compreensíveis para crianças, tampouco mobilizam frames de fácil reconhecimento. A inserção de comparações com alimentos comuns, jogos ou situações cotidianas poderia potencializar a apreensibilidade do conteúdo.

No contexto da acessibilidade linguística, Finatto, Evers e Stefani (2016) defendem que a adaptação de textos especializados deve considerar as experiências do leitor como ponto de partida para a construção do sentido. Em suas palavras:

Para que um texto técnico seja compreendido, especialmente por públicos leigos ou em situação de vulnerabilidade, é preciso ativar repertórios conhecidos, oferecer exemplos situados, usar metáforas que traduzam o conceito abstrato em imagens concretas. A linguagem clara não é apenas a linguagem simplificada: é a linguagem construída a partir da escuta do outro e da consideração do seu horizonte de conhecimento. (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 158).

Nesse sentido, a análise mostra que, salvo exceções pontuais, os verbetes do *Guia Beaba* ainda não mobilizam de forma sistemática os recursos cognitivos que facilitam a compreensão infantil. A ausência de analogias sensoriais, narrativas curtas ou metáforas visuais enfraquece o potencial didático do material e compromete sua função de empoderar o paciente infantil por meio da informação acessível.

Por fim, destaca-se que a acessibilidade cognitiva está intimamente relacionada ao vocabulário experiencial. Palavras concretas, relacionadas ao universo da criança, como alimentos, brinquedos, cores, partes do corpo, ou ações do cotidiano, são mais facilmente compreendidas e retidas. Nesse aspecto, o vocabulário dos verbetes ainda carece de maior aproximação com esse univer-

so, o que evidencia a necessidade de revisão dos textos à luz da perspectiva sociocognitiva da linguagem e da terminologia.

Relação entre legibilidade, categorização cognitiva e acessibilidade terminológica

A terceira dimensão da análise dedica-se à articulação entre os resultados dos índices de legibilidade obtidos por meio do software ALT – Análise de Legibilidade Textual, e a natureza categorial dos termos clínico-medamentosos analisados, conforme a Teoria Sociocognitiva da Terminologia (TEMMERMAN, 2000). Essa etapa visa discutir como os verbetes se comportam não apenas do ponto de vista linguístico-estrutural, mas também enquanto **unidades de conhecimento** organizadas em categorias cognitivas mais ou menos acessíveis para o público infantojuvenil.

O software ALT, com suas fórmulas ajustadas para o português brasileiro, permitiu aferir o nível de escolaridade mínimo necessário à leitura fluente de cada verbete. Os dados demonstraram que apenas o verbete *Oxigênio* atingiu um índice de legibilidade compatível com o ensino fundamental (5º ano), enquanto os demais exigiram, no mínimo, escolaridade de ensino médio, sendo o verbete *Suplemento* o mais complexo, com grau de leitura estimado para nível universitário.

Esse resultado corrobora a hipótese inicial de que a linguagem utilizada pelo *Guia Beaba do Câncer*, embora voltada a crianças, ainda está distante dos princípios da acessibilidade textual e cognitiva. A partir da perspectiva de Temmerman (2000), os termos não devem ser entendidos como etiquetas fixas, mas como **construções conceituais dinâmicas**, estruturadas por meio da categorização e da experiência. A autora observa:

O conceito de unidade de compreensão terminológica (UCT) desloca a atenção da definição fechada do termo para a sua função comunicativa em contextos específicos. Cada termo pertence a uma categoria e, dentro dela, ocupa um lugar mais ou menos central em relação a um protótipo. A acessibilidade de um termo depende, portanto, da sua posição na estrutura categorial e da familiaridade que o usuário tem com esse núcleo conceitual” (TEMMERMAN, 2000, p. 55, tradução nossa).

Nesse sentido, a análise permite identificar que os verbetes *Oxigênio* e *Vacina* operam como protótipos da categoria *Medicamentos* por estarem mais próximos do conhecimento comum das crianças. São termos recorrentes em contextos escolares, experiências cotidianas e campanhas de saúde pública. Por isso, apresentam maior potencial de ancoragem cognitiva, o que pode ter influenciado positivamente sua legibilidade textual.

Por outro lado, verbetes como *Morfina*, *Antibiótico* e *Suplemento* ocupam uma posição periférica na categoria, sendo menos familiares, mais técnicos e frequentemente ausentes do repertório infantil. Essa centralidade ou periferia categorial impacta diretamente a apreensão conceitual, sobretudo quando o texto não oferece apoio metafórico, visual ou discursivo. Como observa Vickery (1980), a compreensão de um conceito está ligada à trajetória do sujeito em direção à complexificação progressiva do conhecimento:

As séries de categorias em desenvolvimento, usadas para interpretar a realidade externa, são o produto de uma penetração progressivamente mais profunda dessa realidade. [...] As categorias conceituais não são dadas de antemão, mas construídas a partir de experiências sensoriais, sociais e linguísticas que se acumulam e se refinam ao longo do tempo” (VICKERY, 1980, p. 236).

Essas constatações reforçam que a dificuldade de compreensão dos verbetes mais complexos não decorre apenas da densidade lexical ou sintática, mas também de sua **distância em relação aos protótipos cognitivos** da criança. A ausência de estratégias que facilitem a aproximação conceitual, como exemplos concretos, analogias visuais ou explicações situadas, evidencia a necessidade de reconfiguração discursiva dos textos, com base nos princípios da acessibilidade terminológica.

Além disso, é importante destacar que o próprio formato de apresentação dos verbetes não contribui para a organização hierárquica da informação, nem para a construção progressiva do conceito. A ausência de divisão entre definição, uso clínico, modo de administração e possíveis efeitos colaterais compromete a clareza comunicativa. Como apontam Finatto, Evers e Stefani (2016), a organização da informação é elemento central para garantir sua apropriação:

A simplificação não é apenas lexical: ela implica a disposição estratégica da informação, a antecipação de dúvidas e a modelagem do conteúdo conforme a lógica de compreensão do interlocutor. Um texto acessível é aquele que respeita os limites cognitivos do leitor e se propõe a superá-los gradualmente, sem imposição nem obscuridade” (FINATTO; EVERS; STEFANI, 2016, p. 161).

Assim, concluímos que os níveis de legibilidade mais baixos estão diretamente relacionados à ausência de mediação cognitiva e à fraca centralidade prototípica dos termos na experiência infantil. A análise mostra que tornar a terminologia médica acessível a crianças exige mais do que simplificar frases: exige reorganizar o conhecimento especializado em categorias familiares, promover vínculos experienciáveis e respeitar os caminhos de construção de sentido característicos da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central investigar a acessibilidade textual e terminológica dos verbetes da categoria *Medicamentos* do *Guia Beaba do Câncer* (2021), com base nos pressupostos da Teoria Sociocognitiva da Terminologia (Temmerman, 2000), da Linguística Cognitiva (Lakoff; Johnson, 2002; Croft; Cruse, 2004) e das diretrizes da Acessibilidade Textual e Terminológica (Finatto, 2020; Maaß, 2020). Partimos da hipótese de que, embora o guia se proponha a comunicar informações médicas a crianças de 4 a 12 anos, os textos não atendem integralmente aos critérios linguísticos e cognitivos que garantem a compreensão adequada por esse público.

A análise foi realizada em três níveis: (i) a estrutura sintática dos verbetes, (ii) os recursos linguísticos e cognitivos empregados nos textos e (iii) os níveis de legibilidade obtidos, com base em índices computacionais adaptados à língua portuguesa. O verbete *Oxigênio* foi o único que atingiu um nível de legibilidade compatível com a faixa etária pretendida, enquanto *Suplemento* e *Morfina* apresentaram estruturas densas, vocabulário técnico e ausência de estratégias discursivas mediadoras, exigindo grau de escolaridade universitário para uma compreensão fluente.

No plano cognitivo, observou-se que os verbetes não exploram suficientemente recursos como metáforas estruturais, analogias sensoriais ou vocabulário experiencial — mecanismos que facilitariam a construção do sentido por parte das crianças. Apenas *Oxigênio* apresentou formulações que remetem à experiência direta do leitor infantil. A ausência de frames familiares, exemplos concretos ou imagens metafóricas compromete a apreensibilidade dos conceitos médicos apresentados.

Além disso, os resultados revelaram que há uma relação direta entre a complexidade lexical e sintática dos textos e a posição periférica ou central dos termos na categoria cognitiva *Medicamentos*. Verbos como *Vacina* e *Oxigênio* operam como protótipos, por estarem mais presentes no cotidiano da criança, enquanto *Suplemento* e *Morfina* exigem maior abstração e conhecimento especializado, o que contribui para seus baixos índices de legibilidade e compreensão.

Os achados confirmam a hipótese inicial e evidenciam a importância de integrar estratégias linguísticas, discursivas e cognitivas no processo de adaptação terminológica voltada ao público infantil. A simples intenção de tornar um conteúdo acessível não se realiza plenamente sem um trabalho sistemático de reformulação lexical, categorial e enunciativa, como defende Temmerman (2000). A adaptação do conhecimento especializado deve considerar não apenas a clareza lexical e a estrutura sintática, mas também a organização do conteúdo conforme a lógica do leitor e seu repertório experiencial.

Espera-se que este estudo contribua, tanto em nível teórico quanto prático, para os campos da Linguística Aplicada, da Terminologia e da Comunicação em Saúde. Como desdobramento futuro, sugerimos a ampliação da análise para outros campos semânticos do guia (como *Exames* ou *Sintomas*), bem como a construção de modelos terminográficos alternativos baseados em narrativas, ilustrações ou recursos multimodais, a fim de ampliar o acesso de crianças ao conhecimento em saúde. Em última instância, defender a acessibilidade textual e cognitiva é defender o direito à informação como parte integrante do cuidado, da autonomia e da dignidade das infâncias em contexto de adoecimento.

REFÊRENCIAS

CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CRYSTAL, David. *How Language Works*. London: Penguin Books, 2005.

DUBAY, William H. *The Principles of Readability*. Costa Mesa: Impact Information, 2004. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490073.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

FINATTO, Maria José. *Linguística de Corpus e Acessibilidade Textual: por textos mais compreensíveis*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

FINATTO, Maria José; EVERS, Monica; STEFANI, Carla. Acessibilidade textual e terminológica: por uma linguagem compreensível e inclusiva. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 36, n. 3, p. 148–166, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36nesp3p148>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: A Practical Introduction*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Silvia Helena Cardoso. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

MAAß, Christiane. *Easy Language – Plain Language – Easy Language Plus: Balancing Comprehensibility and Acceptability*. Berlin: Frank & Timme, 2020.

NUTBEAM, Don. Health literacy and public health: a new concept for a new century. *Health Promotion International*, Oxford, v. 15, n. 3, p. 259–267, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259>.

OLIVEIRA, João Paulo Santos. *Acessibilidade textual e terminológica clínico-medicamentosa da oncopediatria no Guia Beaba do Câncer*. 2025. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

SCHRIVER, Karen A. *Dynamics in Document Design: Creating Texts for Readers*. New York: Wiley, 2017.

TEMMERMAN, Rita. *Towards New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.

VICKERY, Brian. Concepts, categories and indexing. *Journal of Documentation*, v. 36, n. 3, p. 223–250, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb026694>.

SOBRE A ORGANIZADORA

Mirieli da Silva Fontoura

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria e Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria. Também possui Graduação em Letras - Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista de Santa Maria e especialização em Literatura Brasileira pelo Centro Universitário Franciscano/Santa Maria. Desde 2010 dedica-se à linha de pesquisa em Educação do Campo nas área de Reforma agrária e atuou como professora da Rede Estadual de Educação do RS no Instituto Estadual de Educação Menna Barreto. Atualmente, sou Professora Tutora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Clara Orrico Carvalho

Mestranda em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É graduada em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5487246830192557>,

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8100-5563>,

E-mail: ana.ferreira.orrigo@gmail.com

Daniele do Nascimento Lourenço

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4703948199433729>

E-mail: danielelourenco960@gmail.com

Fabiana Costa de Sousa

Mestra em Linguística - UEMASUL e professora efetiva de Língua Portuguesa do Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ) vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI).

João Paulo Santos Oliveira

Graduado em letras vernáculas(DLEV – UFS) e mestre em Letras pelo programa de pós-graduação em letras (PPGL-UFS).

Kleverson Gonçalves Willima

Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), especialista em Psicolinguística pela Faculdade Metropolitana do estado de São Paulo e licenciado em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário FAEL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1787630683030415>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9729-5148>

E-mail: biokleverson@gmail.com

Laís Correia Teófilo de Souza

Mestra em Linguística (PROLING/ UFPB); Graduada em Letras Clássicas (habilitação em Grego e Latim) pela Universidade Federal da Paraíba (2018) e em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Estácio de Sá (2021); Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Instituto Brasil de Ensino (2020). É professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Finais, na cidade de Mogeiro, Paraíba.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0623083644624554>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2470-817X>

E-mail: laisctsouzalettras@gmail.com

Taynara da Silva Lopes Corrêa

Graduada em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - UEMA.



PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS

Entre a oralidade, a formação das
palavras, a organização das frases
e a interpretação

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●